



Observação de aulas e autorretrato da prática profissional

Classroom observation and self-portrait of professional practice

Elza Mesquita*, Joaquim Machado**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, ** Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Resumen

O estudo foca-se no discurso de seis formandos a frequentar um mestrado profissionalizante para o ensino e visa compreender como estes futuros professores percebem a sua evolução como pessoas e como profissionais. A partir das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS), o estudo procede à análise de conteúdo das reflexões produzidas sobre três aulas observadas e desvela o autorretrato da prática profissional que nelas transparece. Na análise dos dados relativos à reflexão destacam-se, em primeiro lugar, pontos fortes e aspetos a melhorar evidenciados em cada momento de reflexão, dissecando-os em função de oito categorias TALOS.

Palavras-chave: formação inicial, prática profissional, reflexividade

Abstract

The study focuses on the discourse of six trainees to attend a professional master's degree in teaching and aims to understand how these future teachers perceive their evolution as people and as professionals. From the *Target Language Observation Scheme* (TALOS) categories, the study analyses the content of the reflections produced on three observed classes and reveals the self-portrait of the professional practice that transpires in them. In the analysis of the data on the reflection, we highlight, firstly, strengths and aspects to improve evidenced at each moment of reflection, dissecting them according to eight TALOS categories.

Keywords: initial training, professional practice, reflexivity

Introdução

A formação inicial de professores é uma etapa peculiar na qual cada formando, futuro professor, estabelece um contacto pessoal direto com a docência, constrói imagens do professor ideal e dos papéis que deve desempenhar. Por outro lado, a observação de aulas é uma prática singular no âmbito da supervisão pedagógica, sendo primordial à reflexividade e muito conveniente para o desenvolvimento profissional dos professores em formação. O foco de análise, presente neste artigo, coloca-nos perante aspetos ligados à formação inicial de professores, sobretudo porque se vivencia, atualmente, um «volte face» na formação, originado pelo designado Processo de Bolonha, que prevê um tipo de trabalho mais autónomo por parte do aluno, pelo que, neste cenário, pensamos que a prática deve ser reelaborada, dando-se

mais atenção ao que os formandos podem fazer para melhorar a sua própria formação.

O estudo que apresentamos ancora-se numa perspetiva de supervisão como um processo em colaboração, uma vez que se afigura para nós como uma oportunidade de formação partilhada e mais sustentadora das práticas em contexto, capaz de favorecer o desenvolvimento profissional dos futuros professores, e, nesse sentido, tornam-se fundamentais a observação, o questionamento e os momentos de reflexão entre todos os atores porque fomentam a (trans)formação.

Este estudo parte de narrativas dos professores em Prática de Ensino Supervisionada, dando conta do seu percurso formativo, e, a partir delas, deduz o a evolução de cada formando no que concerne à metodologia de ensino, ao relacionamento com as crianças, os colegas e os seus formadores mais próximos (o orientador cooperante e o supervisor institucional) e assinala progressos e tensões relativos à adequação do discurso, ao tempo de fala em aula, a explicitação da estrutura desta, às orientações que são dadas quanto às tarefas, à iniciativa na resolução de problemas, a comentários e perguntas personalizadas, ao reforço positivo e ao ritmo imprimido ao processo ensino-aprendizagem.

Metodologia do estudo

No campo metodológico, situamo-nos numa abordagem qualitativa e recorreremos à análise de conteúdo de três narrativas elaboradas por seis formandos que se encontravam a frequentar um curso de mestrado profissionalizante para o ensino no ano letivo de 2015/2016. O campo de investigação focalizou-se mais concretamente nas práticas de formação de alunos/futuros professores à luz do seu próprio discurso, particularmente sobre o que eles percebem da sua evolução como pessoas e como profissionais. Solicitamos a colaboração no estudo a seis formandos, de um universo de 18, que estavam a concluir a Prática de Ensino Supervisionada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em funcionamento numa Escola Superior de Educação, situada no norte de Portugal. Esta colaboração pautou-se pela solicitação da redação de três narrativas reflexivas sobre três das aulas observadas tendo estes de indicar pelo menos três aspetos positivos e três aspetos a melhorar relativamente a algumas dimensões do seu

retrato profissional, nomeadamente: a metodologia de ensino; o relacionamento com as crianças, com o orientador cooperante e com o supervisor institucional; e o saber (científico e pedagógico). Para a construção das narrativas os formandos tiveram acesso a um documento orientador previamente construído considerando as categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS) (Ullman & Geva, 1985; Lynch, 1996; Mackey & Gass, 2016), a saber: (1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão; (2) Tempo de fala do professor comparado com o tempo de fala das crianças; (3) Explicitação da estrutura da aula (até que ponto considera que foi fácil ao supervisor, ao 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.

A análise de cada uma das narrativas permitiu-nos perceber a consonância e a dissonância dos discursos dos sujeitos em formação inicial para a docência. Tivemos assim em consideração a natureza interpretativa do que significa observar e detivemo-nos nos pressupostos da observação pedagógica. Teixeira (2011) assegura que sem esses pressupostos “simplesmente não se saberia o que observar, a que dar atenção e o que valorar”, embora existam, neste processo, alguns pré-conceitos meramente “inconscientes ou tácitos” (p.23). Faz então sentido dizermos que o observador pedagógico deve aquiescer um conjunto de saberes que lhe atestem um certo grau de “autoconsciência e auto-reflexão epistemológica, ontológica, antropológica e comunicacional” (Teixeira, 2011, p.23).

Para um autorretrato profissional

No que respeita à *metodologia de ensino*, existe a tendência generalizada para considerarem como fatores positivos a utilização de materiais pedagógicos (estruturados e não-estruturados) nas suas práticas de ensino, em detrimento do manual escolar e advogarem um ensino-aprendizagem sustentado no trabalho cooperativo, no questionamento constante que permite uma comunicação bidirecional salutar, na diversificação de estratégias/atividades e, sobretudo, no estabelecimento de uma boa relação interpessoal recorrendo sistematicamente ao incentivo e ao elogio. Alguns enfatizam uma metodologia de ensino voltada para atividades lúdicas por considerar que as crianças ficam mais atentas e participam mais ativamente e que os conhecimentos que adquirem tornam-se mais profícuos, pelo facto do lúdico estimular a sua capacidade de raciocínio com mais eficácia. Enfatizam ainda a capacidade por eles demonstrada em saber diagnosticar os aspetos e dimensões do conhecimento e da prática profissional a melhorar e em oferecer condições para

aplicação dos diferentes saberes aprendidos. Também valorizam a capacidade de observar e avaliar o desempenho das crianças através do registo em instrumentos de observação pensados em função dos objetivos da aula. Valorizam também as situações em que conseguiram a necessária articulação entre as componentes do currículo. Os discursos revelam a assunção de um papel mais reflexivo que favorece o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional, enquanto estagiários. Importa salientar que os formandos ligaram a metodologia de ensino com as suas atitudes em sala de aula, sobretudo, no que respeita ao controlo dos comportamentos das crianças.

As competências profissionais desenvolvem-se na ação e em contexto. Neste aspeto, os formandos anotam aspetos a melhorar que dizem respeito a constrangimentos e limitações que sentiram aquando do início do estágio. Os aspetos mais evidenciados referem-se à gestão do tempo de concretização por parte das crianças das tarefas propostas e/ou negociadas, à adequação da linguagem às crianças, à articulação dos conteúdos das diferentes componentes do currículo e à flexibilização da planificação. As preocupações assinaladas foram-se dissipando ao longo das intervenções em contexto e muitos dos constrangimentos foram superados no término do estágio. Mas outros permaneceram, embora em menor intensidade, nomeadamente a orientação dada às crianças para a resolução de situações mais herméticas, a gestão do tempo e a articulação dos conteúdos das diferentes componentes do currículo, bem como o desenvolvimento de atividades mais atrativas e lúdicas e o emprego de procedimentos de ensino-aprendizagem diversificados e mais participados pelas crianças.

No que respeita ao *relacionamento com as crianças*, os formandos consideram que privilegiaram a postura afetiva para com as crianças e assumiram-se como adultos preocupados, atentos e, manifestamente, presentes em qualquer momento. Contudo, alguns formandos também apontam as desvantagens dessa proximidade e afirmam que, em determinados momentos, preferiram distanciar-se, resistindo à intrusão do *outro* (criança) no seu próprio espaço, de modo a evitar comportamentos negativos e ter melhor controlo de todo o grupo. Nestes casos, preferiram manifestar rigidez e firmeza com as crianças nos primeiros contactos que realizaram. Os formandos afirmam nas três narrativas aspetos positivos que se mantiveram inalterados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente o atendimento sem discriminação das crianças, o incentivo à participação e a consideração das necessidades e dos interesses das crianças no momento de planificar. Defendem também que o professor deve saber manter respeito intelectual e pessoal para com as crianças, envolvendo-as e responsabilizando-as *nas e pelas* aprendizagens que têm de realizar, de preferência mediadas pelo adulto.

Quanto aos aspetos a melhorar os formandos relevam o saber-ser pedagógico, insistindo nas situações ligadas à interação e ao controlo do grupo e menos no conhecimento científico do conteúdo. Outros discursos salientam algumas dificuldades em orientar e conceber

tarefas considerando os ritmos de aprendizagem das crianças e a necessidade de terem de melhorar as práticas, nomeadamente no que concerne à orientação do trabalho de grupo.

No que respeita ao *relacionamento com o orientador cooperante e o supervisor institucional*, os formandos valorizam positivamente o diálogo, a partilha de ideias, a discussão e reflexão fundamentada de pontos de vista convergentes e divergentes, bem como o conhecimento científico e o apoio prestado no desenvolvimento de capacidades e na organização do pensamento. Os formandos entendem a reflexividade como um atributo necessário, a realizar no individual e no coletivo, sublinham a colaboração e o respeito mútuo entre estagiários, orientador cooperante e supervisor institucional e, por isso, não referem aspetos a melhorar nesta dimensão.

No que respeita ao seu *relacionamento com o saber* (científico e pedagógico), os formandos manifestam grande preocupação com os saberes (saber-saber e saber-fazer) e com o facto de serem, ou não, competentes para assumirem a organização e a gestão de um grupo de crianças. Dizem que recorreram a muitas fontes teóricas para sustentarem as suas práticas, afirmam que “os formandos devem ser investigadores” e garantem que a relação com os saberes e a pesquisa constante lhes proporcionou a realização de intervenções gratificantes, refletindo-se positivamente na aprendizagem das crianças, que a investigação lhes permitiu perceber novas formas de atuação e ampliar a utilização de métodos diversificados em função dos conteúdos a explorar em sala de aula.

Orientando-se a prática supervisionada por uma visão construtivista do ensino-aprendizagem e sustentando-se na pedagogia da participação, era importante que as situações em contexto de estágio fossem vivenciadas positivamente e os formandos reforçassem a sua autoestima pessoal e profissional. Eles referem que valorizaram a criança em ação e procuraram seguir uma linha pedagógica integradora, mas consideram que precisam de continuar a adquirir mais e novos conhecimentos científicos, dando destaque à autoformação para se manterem atualizados e informados.

Categorias da *Target Language Observation Scheme*

No que concerne à *adequação do discurso* às crianças, os formandos anotam a necessidade de melhorar muito a sua postura e atitudes face às crianças. Referem as especificidades de cada uma e da turma em si e a complexidade do ato educativo, sobretudo na implementação das actividades que haviam pensado, até porque, segundo eles, as crianças são muito ativas e conversadoras e queriam mostrar-lhes o que sabiam. Dizem que estes aspetos dificultaram na fase inicial a sua comunicação com as crianças. Houve também formandos que, ao serem informados que o estágio iria decorrer numa sala de aula com o 1.º ano de escolaridade, desde logo tiveram a preocupação de pensar no tipo de linguagem. Nos seus discursos referem que optaram por falar de forma clara, simples e concisa e que as crianças, transitando recentemente da Educação Pré-escolar,

estavam mais familiarizadas com um tipo de trabalho mais lúdico e, neste sentido, foi necessário manter um certo equilíbrio entre o tempo de fala das crianças e o tempo de fala do professor. Asseguram que o recurso ao diálogo foi muito importante, uma vez que lhes permitiu perceber as crianças, dando-lhes voz, incentivando-as a comunicar, a dar opiniões e a aceitar as opiniões dos colegas. Nas narrativas surgem também manifestos em desfavor da monopolização do tempo de fala do professor, uma vez que, segundo os formandos, essa é uma característica do professor transmissivo que limita as crianças e as torna seres passivos. Colocam, assim, de lado tarefas funcionais do professor que induzem nas crianças operações de receção da informação e evidenciam as tarefas formativas que favorecem as interações entre as crianças e o professor. Na segunda narrativa, que coincidiu com um tempo intermédio do estágio, os formandos dizem ter sentido uma grande evolução nas suas práticas, sobretudo nas questões relacionadas com a sua postura e com a forma como comunicavam. Saliem a reciprocidade das interações no diálogo escolar, bem como a função desempenhada pelos episódios constantes de diálogo, participados por todos, para a progressão pedagógica da sua forma de lecionar uma aula. Segundo os formandos a comunicação que se estabelece com as crianças é uma mais-valia na ação do professor e favorece as aprendizagens das crianças. Na terceira narrativa, que coincidiu com a fase final do estágio, os formandos reiteram que a aprendizagem que as crianças conseguiram realizar foi, reconhecidamente, devido ao uso de uma linguagem clara e simples, à clareza na explicitação das atividades e dos conteúdos propriamente ditos e à própria sequência/organização das experiências de ensino-aprendizagem.

Quando solicitados a refletirem sobre o seu *tempo de fala*, comparativamente com o tempo de fala das crianças, os formandos ressaltam as dificuldades iniciais relativamente ao controlo do grupo, situação que impossibilitava a concretização das actividades do início ao fim. Embora tenham salientado que inicialmente o tempo de fala das crianças era superior ao deles, e que isso dificultava o controlo do grupo de crianças, defendem uma comunicação bidireccional, revelada pelas trocas comunicativas e pelos tipos de interação verbal estabelecida, bem como pela melhoria progressiva da gestão do tempo. Assim, implicaram-se mais na gestão do tempo e na redução do número de actividades que planificavam. O segundo momento de reflexão revela já essa mudança, uma vez que dizem ter mais sucesso em resultado da redução do número de atividades planificadas e da melhor gestão do tempo, defendendo eles a importância de dar a vez e a voz às crianças para que explanem as suas opiniões, uma vez que podem ajudar na concretização do planeado. O diálogo surge mais uma vez como importante pois permite, segundo os formandos, avaliar o saber emergente das crianças.

No que respeita à explicitação da *estrutura da aula*, perguntando-se se as crianças e os outros atores educativos (o supervisor institucional, o orientador cooperante, o seu colega de estágio) conseguiam acompanhar e perceber a dinâmica imprimida na aula e

houve quem tivesse dito que, embora se debatesse com a falta de experiência, conseguiu dar um sentido lógico ao que programavam. Outros perceberam que a explicitação da estrutura da aula poderia ter sido realizada de uma outra forma, considerando que algumas situações resultaram um pouco confusas, embora sejam defensores da flexibilidade da planificação. Referiram que se deparavam sistematicamente com situações imprevistas e com as quais tinham de lidar no decorrer da ação, pelo que a planificação funcionava apenas como uma orientação, nada que tivesse de ser cumprida de uma forma rígida, e que nela procuravam explicar as tarefas com clareza e articular as diferentes áreas do saber. Alguns formandos afirmaram que as aulas eram estruturadas na presença do supervisor institucional e que a planificação seguia o modelo pedagógico por ele defendido, garantindo, assim, que a estrutura de cada aula era bem pensada e refletida. Uma das narrativas dá conta desse processo: *Há uma fase de preparação, em que recorro a fontes onde posso ler sobre os temas que vou lecionar e depois tenho o encontro com o supervisor institucional em que discutimos muitos aspetos da minha aula. A partir daí penso no que quero que as crianças 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.* Noutras narrativas percebe-se a dificuldade sentida na gestão do tempo em função dos objetivos da aula, existindo uma maior preocupação em ir ao encontro das necessidades e interesses manifestados pelas crianças e respeitar o seu ritmo de aprendizagem. Outros formandos disseram ser pertinente atender a uma estrutura de aula que partisse do conhecimento do grupo para poderem, posteriormente, corrigir possíveis erros e passarem para outra fase mais ligada ao aprofundamento dos saberes. As preocupações com a gestão do tempo foram menos evidentes no término do estágio.

Sobre as *orientações dadas quanto às tarefas*, os formandos referem ser objetivos, tendo sempre em conta uma abordagem clara e as especificidades de cada criança, considerando positivo o facto de incentivarem e insistirem mais com as crianças que sentiam mais dificuldades de aprendizagem. Com o tempo, e na sequência da observação realizada, foram percebendo o tipo de tarefas em que as crianças se envolviam mais e, em função disso, foram também tomando opções, nomeadamente diversificar o tipo de atividades, recorrer a materiais pedagógicos que pudessem ser explorados e manipulados pelas crianças. Sobressai ainda, em algumas narrativas, a exemplificação e a replicação do já dito, isto para que resulte claro para as crianças as tarefas que têm de realizar, pois consideram de que existiram casos especiais na sala que requeriam mais atenção.

Perante a *iniciativa de resolução de problemas*, nomeadamente no que respeita ao encorajamento das crianças, à autocorreção autónoma ou colaborativa e à

promoção da negociação, os formandos realçam nos seus discursos a importância da colaboração e reflexão interpares, condição importante para o desenvolvimento profissional. Alguns dizem ter recorrido às ideias das crianças e à negociação para poderem planificar a aula seguinte, colmatando muitas dessas situações. Também realçam a importância de trabalhar em grupo, formando grupos heterogéneos, incentivando e valorizando a participação de todas as crianças. Dizem ter sentido também a necessidade de se manterem muito atentos para perceber a desmotivação de algumas crianças pois, se estas não compreendessem os conteúdos, eles explicavam novamente. Outros testemunhos incidem na autocorreção do erro, desconstruindo-o com as crianças, e ajudando a corrigir. Outros formandos asseguram terem recorrido à negociação para precaver algumas condutas menos positivas e favorecer o controlo do grupo e outros revelam que o seu trabalho se pautou pela introdução da novidade na rotina diária. No término do estágio os formandos revelaram ainda manter algumas dificuldades que se prendem com as metodologias didáticas e com o investimento que tiveram de assegurar para gerir a disciplina na sala de aula.

No que respeita à categoria *comentários e perguntas personalizadas* os formandos referem que a primeira etapa de integração no contexto de estágio foi concretizada em algumas sessões de observação, o que lhes permitiu perceber quais eram as actividades que funcionavam e as que não funcionavam tão bem para motivar e envolver as crianças no processo ensino-aprendizagem. Perceberam que, se tratassem as crianças pelo nome, no caso de terem, por exemplo, fazer questões dirigidas, conseguiriam controlar melhor o grupo. Todos os formandos dizem ter usado o nome das crianças no desenvolvimento de diálogos mais dirigidos, tratando-as com o afeto necessário e promovendo relações interpessoais saudáveis.

Outra das categorias analisada prendeu-se com o *reforço positivo*, tendo aqui expressão o elogio, a recompensa e o encorajamento. Sabendo que alguns estímulos visam o reforço da motivação extrínseca e não tanto o da motivação intrínseca, há necessidade de reforçar a autonomia da criança e um dos caminhos é valorizar o seu trabalho permitindo, por exemplo, que seja ela própria a avaliá-lo. Alguns formandos recorrem aos momentos de observação para justificarem que passaram de um tipo de trabalho mais individualizado, e sobre o qual as crianças estavam mais habituadas também ao elogio individual, para um trabalho mais sustentado numa aprendizagem cooperativa, promovendo também, em grande grupo, a auto e a heteroavaliação. Dizem também que insistiram no elogio e no encorajamento para conseguirem que as crianças trabalhassem em grupo, mas, por vezes, devido ao facto de estas não estarem familiarizadas com este tipo de trabalho, ele nem sempre funcionou bem.

Relativamente ao *ritmo* da aula, pretendíamos perceber a gestão do tempo em função dos objetivos da aula, bem como as dificuldades sentidas pelos formandos na preparação e abordagem dos conteúdos. Esta categoria prende-se com uma gramática pedagógica ligada ao saber-fazer, desde a organização das atividades para a

aula inseridas na planificação, à tomada de decisões na abordagem dos conteúdos e culminando com a respetiva execução. Este processo exige, necessariamente, reflexividade. Alguns formandos referem que inicialmente não sentiram muitas dificuldades na elaboração da planificação e que os conteúdos a trabalhar (estruturas e tópicos das matérias a ensinar) também eram compreensíveis. As maiores dificuldades sentidas relacionam-se com a intenção de articular os conteúdos das diferentes componentes do currículo [Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões Artísticas e Físico-Motoras (nos domínios da Educação e Expressão Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora)], considerando os temas que lhes eram fornecidos pelos orientadores cooperantes para serem trabalhados. Mais uma vez, surge a dificuldade de gerir o tempo em função do que tinham planeado, sendo que a justificação se prende também, e mais uma vez, com a utilização de tempo no controlo do grupo de crianças. Reconhecem que a gestão do tempo em sala de aula implica alguma flexibilidade, mas valorizam também o conhecimento do currículo, dos conteúdos e das metas curriculares, sendo que, como referiram alguns formandos, tudo isto implica conhecer, prever e controlar todos estes fatores, e que isso é uma tarefa difícil. Tratamos também de analisar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo como se desenrola durante as sequências reais da aula e como é refletido pelos formandos. Alguns referiram que para se autocorrigirem funcionavam muito à base de registos em função do que observavam sobre eles próprios, sendo que a análise que faziam posteriormente os ajudava a perceber as suas falhas e a melhorar a sua ação nos momentos seguintes. Numa das narrativas transparece a importância da reflexão *na e sobre* ação (Schön, 1997, 2000): *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 (...). 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.*

No que respeita ainda às preocupações manifestadas, alguns formandos salientam como importante a diversificação de materiais, sendo que muitas vezes tiveram de os conceber e de os personalizar atendendo aos conteúdos a trabalhar. Os formandos convergem quando referem a facilidade na adaptação à turma e ao contexto educativo, bem como na planificação e organização das experiências de ensino-aprendizagem, sobretudo na aposta na diversidade de tarefas que permitissem a sequencialidade da aprendizagem. Dizem também terem recorrido a bastantes recursos para poderem abordar os conteúdos e, sendo conscientes de que as crianças nesta faixa etária ainda se encontravam numa fase de representação ativa, a compreensão e a clarificação dos conceitos passava, em muitos casos, pela manipulação de materiais.

Conclusões

A descodificação das três narrativas de cada um dos seis formandos, numa primeira análise, conduz à perceção de uma atividade cognitiva sustentada, realizada pelos formandos, quando solicitados a refletirem sobre as dimensões que nos permitiram deduzir o seu retrato profissional: metodologia de ensino, relacionamento com as crianças, com o orientador cooperante e com o supervisor institucional, e ainda o saber (científico e pedagógico).

O estudo ancora-se nas categorias TALOS e procede a uma descrição mais analítica e interpretativa do discurso dos formandos.

Da leitura dos diferentes discursos encontramos perspetivas convergentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, e algumas dissonâncias no seu pensar sobre a ação, sobretudo quando destacam as suas dificuldades. Na análise emergem histórias pessoais e de iniciação profissional diferenciadas, particularmente no que diz respeito às experiências vivenciadas em contexto de estágio e às formas de indagação sobre a pedagogia que puseram em ação quando tiveram de resolver problemas e situações práticas. A análise desvela também hábitos de reflexão pedagógica, algumas delas sustentadas nos registos elaborados e que os conduziu à antevisão do que poderiam realizar futuramente, embora eles estejam determinados pela forma de trabalhar de cada um e pelas idiosincrasias dos contextos onde realizaram a sua prática de ensino supervisionada. Afiançam ainda que passaram por um processo de consciencialização da complexidade do ato de ensinar, destacando diversos momentos de questionamento, que terão contribuído para a sua (trans)formação e enriquecimento como pessoas e como professores.

Referências

- Lynch, B.K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mackey A. & Gass, S.M. (2016). *Second language research: methodology and design*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objetividade à interpretação. En E.A. Machado, M.P.A Alves & F.R. Gonçalves, (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.17-45). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ullman, R. & Geva, E (1985). Expanding our evaluation perspective: What can classroom observation tell us about core French programs?. *The Canadian Modern Language Review*, 42, 2, 307-323.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.