

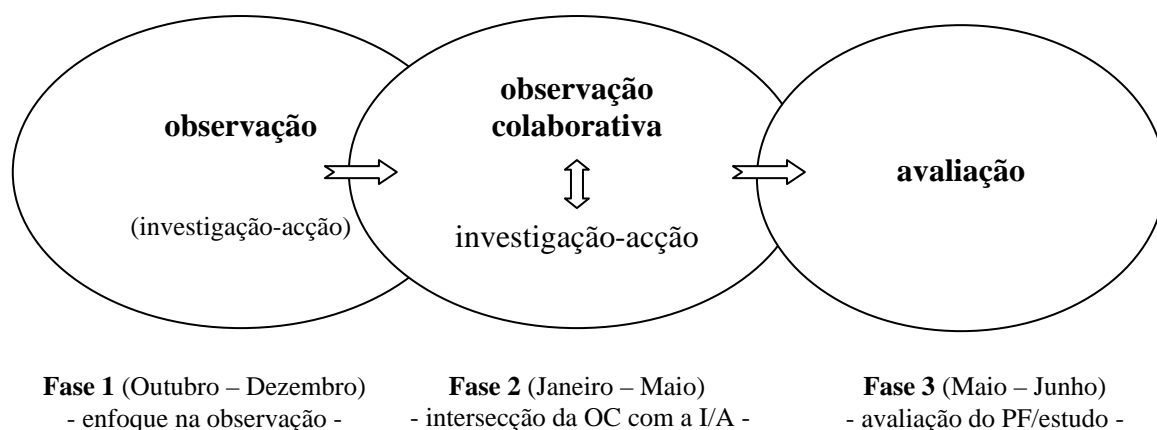
## CAPÍTULO 3: PROGRAMA DE FORMAÇÃO

“You have to know the story in order to tell the story” (Freeman, 1996a: 89 - citando uma entrevista feita a Barbara Lee, uma cantora de jazz)

### 3.1. Fases e actividades de formação

Para uma melhor compreensão da dinâmica do estudo e apreciação do seu alcance apresenta-se, de seguida, uma descrição das etapas seguidas durante o ano lectivo 2000/2001, período em que decorreu o programa de formação desenvolvido. Alguns dos instrumentos referidos foram já explorados no capítulo anterior, pois articulam objectivos formativos e investigativos, tendo servido propósitos de avaliação do estudo.

O programa envolveu três fases distintas, mas complementares, e que gradualmente se interceptaram, tal como a figura 3.1 pretende ilustrar:



Legenda: OC – observação colaborativa; I/A – investigação - acção; PF – Programa de Formação

**Figura 3.1 – Fases do estudo**

Numa primeira fase, correspondente ao 1º período do ano lectivo 2000/2001, a intervenção centrou-se na área da observação de aulas – nas teorias pessoais das professoras estagiárias relativamente a esta área da supervisão em simultâneo com o desenho do projecto de investigação. O questionário “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico” (v. Anexo 1.1) bem como as tarefas “Aprender a Observar” e “True Confessions” (v. Anexos 2.2 e 2.3) tiveram como objectivo, no seu primeiro momento, o levantamento de crenças, concepções prévias, atitudes e valores das professoras face à observação de aulas.

“Becoming aware of the factors that colour every single observer’s ability to see clearly, and learning to recognise and deal with this is one of the major objectives of a mentor’s course.” (Malderez & Bodóczy, 1999: 69).

Também se insere nesta fase o questionário “Antes, Durante e Após a Observação” (v. Anexo 1.2), sendo este já mais direccionado para o papel dos observadores relativamente às tarefas da observação. Já é aqui patente a investigação-acção, embora numa fase embrionária, pouco conceptualizada e estruturada no tocante aos seus objectivos e finalidades; é frequente alguma indefinição, por parte dos professores estagiários, relativamente ao tema ou área de investigação a seleccionar, para darem início ao desenvolvimento dos seus projectos de investigação-acção junto das suas turmas. Esta indefinição é mais evidente quando se deparam com alunos de características diferentes, como aconteceu nas turmas de Inglês de 7º ano que tinham sido atribuídas às professoras.

A professora J. tinha uma turma de bons alunos, motivados para o Inglês, provenientes de um meio social, cultural e económico favorável, enquanto muitos dos alunos da professora C. e da professora E., provenientes de meios mais desfavorecidos, revelavam, na sua maioria, grandes dificuldades de aprendizagem e pouca ou nenhuma motivação para aprender. Uma vez que as professoras queriam trabalhar em conjunto no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, a procura de um tema comum que pudesse ser trabalhado por todas, apesar das diferenças entre turmas, surge simultaneamente como necessidade e possibilidade a alcançar. Neste contexto, uma pedagogia para a autonomia começa a ser perspectivada como *a área* capaz de abarcar necessidades e interesses comuns e diferenciados, não só das professoras, mas também dos alunos. A autonomia na aprendizagem do Inglês começa, de facto, a dominar as conversas entre professoras e supervisoras. Nas sessões de trabalho debatem-se questões como a dependência dos alunos face ao professor para quase tudo o que acontece na sala de aula. O 1º ciclo de observação em Novembro decorre neste tempo e neste “ambiente pedagógico” com objectivos de observação directamente determinados e relacionados com o iniciar do seu projecto de investigação-acção que denominaram: “Da dependência à autonomia da aprendizagem” (v. folha de registo do projecto no Anexo 2.1).

Para uma melhor visualização desta primeira fase, apresentamos, no quadro 3.1 as sessões de formação, sequenciadas cronologicamente, com os respectivos objectivos de formação e/ou investigação principais, tarefas realizadas ou assuntos tratados, material utilizado e (ocasionalmente) leituras/textos de apoio e/ou tarefas realizadas pelas professoras posteriormente, relacionadas com as temáticas tratadas e/ou a tratar em sessões futuras. A supervisora da escola esteve presente em todos os encontros de pré- e pós-observação. Factores como a incompatibilidade de horários, tempo disponível, distância geográfica escola-universidade, nem sempre viabilizaram a sua presença nas sessões de trabalho.

**Quadro 3.1 - Actividades formativas da 1ª fase do estudo (Outubro - Dezembro, 2000)**

<b>Sessão/Data/ Local</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Material</b>	<b>Tarefas/Assuntos</b>	<b>Pós-Sessão</b>
Sessão de supervisão na UM para professores estagiários: “A observação de aulas no contexto do estágio pedagógico”, em Outubro de 2001	1.Diagnosticar concepções prévias (teorias práticas) dos professores estagiários face à observação de aulas 2. Intervir numa reconceptualização de teorias e práticas sobre a observação de aulas	Questionário “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico” (Anexo 1.1)	Respostas ao questionário  Discussão no grande grupo  Partilha de opiniões	
Reunião em 26/10/00 na Escola Secundária	1.Diagnosticar concepções prévias das professoras face ao papel dos observadores (colegas, supervisoras e de si próprias) nos diferentes momentos e tarefas do ciclo de observação 2. Contribuir para uma consciencialização (progressiva) da relevância da colaboração no ciclo de observação	Questionário “Antes/ Durante/ Após a Observação” (Anexo 1.2)	Apresentação dos objectivos do questionário/objectivos do estudo  Respostas ao questionário	
Reunião em 6/11/00 na UM	1.Reflectir sobre objectivos da I/A 2.Colaborar com as professoras na análise do contexto turma (características, necessidades e interesses dos alunos) 3.Colaborar na selecção do tema do projecto de I/A	Questionários já passados aos alunos  Outros questionários possíveis	Reflexão sobre as turmas das professoras e projectos de I/A - objectivos , finalidades e estrutura  Questionários a elaborar no sentido de diagnosticar/ avaliar o contexto turma noutras dimensões	Ler capítulos 1 e 2 de Wallace (1998) e capítulo 1 de Burns (1999) Analisar questionário/actividades de Wingate (2000) Elaborar planos de aula para a observação da semana seguinte

1º Ciclo de Observação Encontro de pré-observação em 13/11/00 na UM	1. Integrar a observação como estratégia colaborativa no tema do projecto: “Da dependência à autonomia da aprendizagem”	Planos de aula das professoras	Analisar propostas das professoras (planos de aula) Definir estratégia e enfoque da observação	Revisão dos planos de aula
Encontro de pós-observação em 17/11/00 na UM	1. Com base nos dados da observação, recolhidos pelos vários observadores, reflectir sobre a aula  2 Avaliar o papel de dependência aluno-professor	Registos dos observadores	Descrição, análise e interpretação da informação recolhida. Questões abordadas: Em que passos da aula poderia o professor ter dado mais “controlo” ao aluno? Graus/níveis de dependência na relação aluno-professor	Material de apoio/ consulta: Campbell & Kryszevska (1992), <i>Learner-Based Teaching</i> (sugestões de actividades)
Reunião audiogravada em 23/11/00 na Escola Secundária	1. Discutir respostas ao questionário “Antes, Durante, Após a Observação”	Questionários das professoras com as respostas	Análise global das respostas Percepções/justificações das professoras	
Reunião em 29/11/00 na Escola Secundária	1.Colaborar no preenchimento da folha de registo do projecto (definição de objectivos e estratégias de investigação)	Folha de registo do projecto	Primeira tentativa de definição de objectivos principais para o projecto; listagem de algumas estratégias	Material de apoio/ consulta <i>Cambridge English for schools – course-books 3 (Littlejohn &amp; Hicks, 1997 - sugestão de um “Language Record” a elaborar pelos alunos) Lessons from the learner (Deller, 1990) - sugestões de actividades para aulas</i> Tarefa 1 – “Aprender a observar” (Anexo 2.2)
Reunião em 4/12/00 na UM	1. Colaborar na definição de objectivos e de estratégias de investigação-acção 2. Experimentar práticas de observação 3. Consciencializar as professoras das potencialidades e limitações de observações descritivas 4. Integrar observação e pedagogia	Folha de registo do projecto (Anexo 2.1) Tarefa 1: “Aprender a Observar” (Anexo 2.2)	Preenchimento final da folha de registo do projecto Discussão das respostas das professoras à tarefa 1 Construção de uma ficha de observação	Proposta de auto-observação com base na ficha elaborada pelas professoras na sessão

<p>Reunião em 13/12/00 na UM</p>	<p>1. Contribuir para um confronto de opiniões sobre o acto de observar e ser observado – potencialidades / constrangimentos</p> <p>2. Contribuir para uma reconceptualização da observação de aulas</p> <p>3. Contribuir para o desenvolvimento de uma metalinguagem profissional – sobre o quê e como falar quando falamos de aulas</p> <p>3. Sensibilizar/motivar as professoras para a reflexão escrita</p> <p>4. Contribuir para um clima relacional positivo entre as participantes</p>	<p>Tarefa 2: “True Confessions” (Anexo 2.3)</p> <p>Notas de Campo da SU</p>	<p>Leitura de testemunhos sobre o acto de observar e ser observado - resposta individual à tarefa 2</p> <p>Leitura de extractos das notas de campo da SU</p> <p>Programação de actividades para o próximo período</p>	<p>Encontrar propostas de trabalho para o próximo ciclo de observação dentro dos objectivos e estratégias dos projectos de I/A a integrar na unidade temática “Family “</p> <p>Material de apoio/ consulta: Cadernos 1 e 2 do GTPA, (1999/2001); texto da <i>Revista Canária de Estudos Ingleses - papéis do professor e aluno</i> – (Vieira, 1999); <i>Word Flow – Your Personal English Organiser</i> (Smith &amp; Smith, 1998) - outras sugestões para o aluno organizar a sua aprendizagem</p>
----------------------------------	---	---	---	--

Passámos, então, para uma segunda fase, que coincide com o início do segundo período lectivo e que decorre até finais de Maio (altura em que as professoras dão por concluídos os projectos de investigação-acção). Esta fase é sobretudo caracterizada pela operacionalização da observação colaborativa direccionada para o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção. Incluem-se aqui os 2º, 3º, 4º e 5º ciclos de observação, nos seus momentos “Antes”, “Durante” e “Após” a observação. Observação colaborativa e investigação-acção tornam-se forças aliadas no desenvolvimento de um mesmo plano de acção com objectivos e finalidades comuns (v. Figura 3.1, 2ª Fase). O quadro 3.2 apresenta uma sequencialização das actividades que corresponderam a esta fase do estudo.

Numa terceira e última fase, procedeu-se à avaliação final da intervenção junto das professoras e da supervisora da escola. Para o efeito, as professoras posicionaram-se face às respostas iniciais dadas nos questionários (Anexos 1.1 e 1.2); deram também o seu testemunho em forma de “confissão verdadeira” sobre a observação de aulas (a exemplo da Tarefa “True Confessions” – Anexo 2.3). A supervisora da escola realizou

um registo avaliativo (Anexo 5.2) com base no questionário “ Tópicos de reflexão sobre o projecto de formação/supervisão” (Anexo 5.1).

**Quadro 3.2 –Actividades formativas da 2ª fase do estudo (Janeiro – Maio, 2001)**

<b>Sessão/Data/ Local</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Material</b>	<b>Tarefas/Assuntos</b>	<b>Pós-Sessão</b>
2º ciclo de observação - encontro de pré-observação em 3/01/01 na Escola Secundária – 1ª parte	1. Diagnosticar dificuldades na elaboração de planos de aula (ao nível conceptual e operativo) 2. Colaborar na planificação de estratégias de investigação-acção para o 2º ciclo de observação	Tarefa “Planos de aula” (Anexo 2.4) “Guia” do 2º ciclo de observação (Antes da observação) (Anexo 2.5)	Tarefa “Planos de aula”: O que significa planificar? Como planificar à luz dos objectivos e estratégias de investigação-acção previamente definidas? Resposta às questões propostas na tarefa Tomada de decisões relativamente ao ciclo de observação que se segue	
Encontro de pré-observação em 5/01/01 na UM - 2ª parte	1. Integrar a observação como estratégia colaborativa no tema do projecto “Da dependência à autonomia da aprendizagem” 2. Definir estratégia e enfoque da observação 3. Distribuir tarefas de observação	Planos de aula elaborados pelas professoras	Análise conjunta dos planos de aula das professoras (clarificação de pressupostos, objectivos e estratégias de I/A) Discussão da estratégia e enfoque da observação Distribuição de tarefas de observação	Revisão dos planos analisados
Encontro de pós-observação em 17/01/01 na Escola Secundária	1. Com base nos dados da observação, recolhidos pelos vários observadores, discutir, reflectir sobre a aula observada	“Guia” do 2º ciclo de observação (após a observação) Anexo 2.6) Dados da observação com base no preenchimento da ficha de observação elaborada pelas professoras e a abordagem descritiva feita pela SU; Questionário auto-regulador 1: “Think back” (Anexo 2.7)	Análise de registos da observação Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos -Identificação/interpretação de aspectos problemáticos Identificação/discussão de estratégias de melhoria Definição de rumos/ planos de acção Identificação de leituras de apoio, recursos, etc. Auto-regulação/avaliação do processo supervisão/formativo	Material de Apoio/ Consulta: Scharle, & Szabó (2000) [essencialmente os capítulo 2 e 3] Preenchimento do questionário “Think Back” (Anexo 2.6)

<p>3º Ciclo de Observação Encontro de pré-observação em 2/02/01 na Escola Secundária - 1ª parte</p>	<p>1. Integrar a observação como estratégia colaborativa no desenvolvimento do projecto de I/A; 2. Colaborar na planificação da aula</p>	<p>Propostas de planificação</p>	<p>Análise de propostas e tomada de decisões quanto à estratégia de I/A a explorar</p>	<p>Material de Apoio/ Consulta: Veríssimo, (s/d); Deller (1990); Questionário/s relativos à avaliação do trabalho de grupo em Vieira &amp; Moreira (1993) <i>Para Além dos Testes</i></p>
<p>Encontro de pré-observação em 5/02/01 na UM - 2ª parte</p>	<p>1. Definir objectivo e enfoque de observação 2. Definir formas de recolha de informação 3. Distribuir tarefas de observação</p>	<p>Planos de aula elaborados pelas professoras</p>	<p>Análise conjunta dos planos de aula (clarificação de pressupostos, objectivos e estratégias de I/A) Discussão sobre estratégia e enfoque da observação Distribuição de tarefas de observação</p>	<p>Revisão dos planos analisados</p>
<p>Encontro de pós-observação em 12/02/02 na UM</p>	<p>1. Avaliar o impacto da estratégia de I/A experimentada na aula observada 2. Partilhar informação proveniente da estratégia de observação definida pelas professoras 3. Monitorizar processo superviso/formativo</p>	<p>Dados da observação fruto do preenchimento da ficha de observação elaborada pelas professoras (Anexo 2.8) e a abordagem descritiva feita pela SU (Anexo 2.10) Questionário auto regulador 2: “Avaliação Intermédia” (Anexo 1.3)</p>	<p>Análise de registos da observação Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos Identificação/interpretação de aspectos problemáticos Identificação/discussão de estratégias de melhoria Definição de rumos/ planos de acção Identificação de leituras de apoio, recursos, etc. Auto-regulação/avaliação do processo superviso/formativo</p>	<p>Resposta individual ao questionário: “Avaliação intermédia dos ciclos de observação” (Anexo 1.3)</p>
<p>Reunião de auto e hetero-avaliação em 23/02/01 na Escola Secundária</p>	<p>1. Diagnosticar dificuldades num âmbito mais alargado relativo ao processo de estágio 2. Verificar impacto do projecto investigativo/formativo no estágio pedagógico</p>	<p>FAPE (Ficha de Avaliação do Professor Estagiário) (Anexo 2.14)</p>	<p>Preenchimento da FAPE segundo os graus de dificuldade experimentados até ao momento nas áreas do Saber, Saber Fazer e do Ser Discussão sobre a interligação do projecto investigativo/formativo com o processo de estágio – potencialidades e/ou constrangimentos</p>	

4º ciclo de observação Encontro de pré-observação em 16/03/01 na Escola Secundária – 1ª parte	1. Integrar a observação como estratégia colaborativa no desenvolvimento do projecto de I/A 1.1.colaborar na planificação da aula	Propostas de planificação	Análise de propostas e tomada de decisões quanto à estratégia de I/A a explorar	Materiais de apoio/ consulta: Manuais escolares
Encontro de pré-observação em 19/03/01 na UM – 2ª parte	1. Definir objectivo e enfoque da observação 2. Definir formas de recolha de informação 3. Distribuir tarefas de observação	Planos de aula elaborados pelas professoras	Análise conjunta dos planos de aula (clarificação de pressupostos, objectivos e estratégias de I/A); Discussão e distribuição de tarefas de observação	Revisão dos planos analisados
Encontro de pós-observação em 30/03/03 na Escola Secundária	1. Avaliar o impacto da estratégia de I/A experimentada na aula observada 2. Partilhar informação proveniente da estratégia de observação definida pelas professoras	Dados da observação com base no preenchimento da ficha de observação elaborada pelas professoras e a abordagem descritiva feita pela SU	Análise de registos da observação Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos Identificação/interpretação de aspectos problemáticos Identificação/discussão de estratégias de melhoria Definição de rumos/ planos de acção Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.	Consultar questionário “Student Feedback Questionnaire” em Ur (1996) a adaptar para ser passado aos alunos “Guia” para a planificação do 5º ciclo de observação
Avaliação intermédia dos projectos de I/A em 21/04/01	1.Partilhar informação sobre o conteúdo e organização dos dossiês de I/A das professoras 2. Reflectir sobre formas de superar dificuldades e/ou alternativas de resolução de problemas 3. Tornar transparente o processo de avaliação dos dossiês de I/A das professoras vs. avaliação do estágio	Dossiês de I/A das professoras	Reflexão conjunta sobre o conteúdo e organização dos dossiês - partilha de dificuldades e de orientações futuras	
5º ciclo de observação Encontro de pré-observação em 4/05/01– 1ª parte na Escola Secundária	1..Integrar a observação como estratégia colaborativa no desenvolvimento do projecto de I/A; 2. Colaborar na planificação da aula	Propostas de planificação	Análise de propostas e tomada de decisões quanto à estratégia de I/A a explorar	Consultar questionário em Murphey (1992: 33) como sensibilização e mobilização dos alunos para o desenvolvimento de áreas e actividades por eles seleccionadas ou a seleccionar



Encontro de pré-observação em 7/05/03– 2ª parte na UM	1. Definir objectivo e enfoque da observação 2. Definir formas de recolha de informação 3. Distribuir tarefas de observação	Planos de aula das professoras	Análise conjunta dos planos de aula (clarificação de pressupostos, objectivos e estratégias de I/A); Discussão e distribuição de tarefas de observação	Revisão dos planos analisados
Encontro de pós-observação em 14/05/03 na UM	1. Avaliar impacto da estratégia de I/A experimentada na aula observada  2. Partilhar informação proveniente da estratégia de observação definida pelas professoras	Dados da observação com base na Ficha de Observação: “Negociação para a autonomia” (Vieira, 1999) (Anexo 2.9)	Análise de registos da observação Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos Identificação/interpretação de aspectos problemáticos Identificação/discussão de estratégias de melhoria Definição de rumos/ planos de acção Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.	

Após a apresentação sumária das fases do estudo e dos instrumentos e tarefas de investigação/formação mobilizados em cada uma delas, é altura de nos debruçarmos com mais pormenor nos ciclos de observação realizados, dada a relevância que assumiram no programa de formação. Sempre que pertinente, serão incluídas observações ou impressões da supervisora da universidade/investigadora, transcritas das suas notas de campo e excertos dos encontros audiogravados.

### **3.2. Os ciclos de observação no percurso formativo**

#### **3.2.1 O 1º Ciclo de Observação**

Para a supervisora da universidade/investigadora, este ciclo de observação teve como objectivo primordial estabelecer um primeiro contacto com as turmas das professoras e conhecer melhor uma realidade que até ao momento era apenas veiculada do exterior através de impressões mais ou menos soltas proferidas pelas professoras nas sessões conjuntas. Nessa altura, professoras e supervisoras centravam as suas atenções numa área de interesse comum - o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia - para iniciarem os seus projectos de investigação-acção. É neste contexto que tem lugar o 1º ciclo de observação (Quadro 3.3).

**Quadro 3.3 – 1º ciclo de observação**

<b>1º Ciclo de Observação</b>	
<b>Área de I/A</b>	Papel do professor e do aluno - Dependência do aluno face ao professor
<b>Objectivos da estratégia de I/A</b>	Criar espaços na aula para uma participação mais activa e autónoma do aluno
<b>Enfoque de observação</b>	Em que passos da aula pode a professora dar mais espaço de intervenção ao aluno?
<b>Tipo de observação</b>	Não estruturada, semi- focalizada
<b>Instrumentos de observação</b>	Notas
<b>Distribuição de tarefas de observação</b>	-----

**a) Encontro de pré-observação –13 de Novembro de 2000**

Este encontro decorreu na Escola Secundária com a presença da supervisora da escola. Já com a área de investigação-acção seleccionada, questões de investigação definidas, bem como uma inventariação de estratégias de investigação-acção a desenvolver (v. Anexo 2.1 –Registo do Projecto de Investigação-Acção), as professoras elaboraram os seus planos de aula, com base nas decisões tomadas na reunião que precedeu este encontro, sem a intervenção e colaboração das supervisoras. O objectivo da observação, concomitantemente enfoque da observação, por iniciativa das professoras e proposto às supervisoras, consistia em verificar em que medida a aula contemplava e integrava, nos seus objectivos e estratégias, pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia. Tratar-se-ia de verificar em que medida as opções das professoras para esta aula se enquadravam na pedagogia que defendiam e queriam pôr em prática. Não foram distribuídas tarefas distintas aos observadores nesta observação. Apenas seriam tomadas notas que incidiriam no enfoque seleccionado.

**b) Encontro de pós-observação – 17 de Novembro de 2000**

Este encontro decorreu na Escola Secundária com a presença da supervisora da escola. As professoras, individualmente, falaram das suas aulas. A discussão que se gerou incidiu, fundamentalmente, nas suas reacções e nas dos alunos à primeira aula observada, bem como às actividades propostas. A professora J. considerou que os seus alunos reagiram sem constrangimentos à presença dos observadores, enquanto que os

alunos das turmas das professoras E. e C. acusaram um certo condicionamento, perceptível no seu comportamento, que não foi o habitual. De uma forma geral, sentiram que as estratégias pelas quais tinham optado não foram as mais eficazes para atingirem os objectivos pretendidos e manifestaram vontade em investir noutra tipo de estratégias, solicitando, nesse sentido, a colaboração das supervisoras. Reconheceram a distância entre o que as aproximava dos pressupostos e princípios orientadores e reguladores de uma pedagogia para a autonomia e a sua operacionalização na sala de aula.

As supervisoras, por seu turno, e como previamente definido na reunião de pré-observação, centraram-se nos passos da aula onde poderia ter havido uma maior intervenção e participação do aluno, portanto menos controlo do professor, dando sugestões alternativas para o efeito. As notas de campo da supervisora da universidade, escritas após a reunião, dão conta de algumas das considerações então partilhadas por professoras e supervisoras:

...alguma confusão acerca do conceito autonomia da aprendizagem da Língua Estrangeira em sala de aula aliada à questão que ser autónomo significa ser capaz de aprender sozinho...Fomentar a responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem, guiando-o e motivando-o para a procura de estratégias mais adequadas às suas necessidades ou estilos de aprendizagem por um lado, incentivar a partilha do saber pela dinamização de trabalhos de par e de grupo por outro, poderá ser um caminho a seguir no sentido de perseguir os objectivos dos seus projectos de I/A. Foi curioso verificar ao longo da discussão conjunta, como as professoras, gradualmente, verificavam que, afinal, grande parte da dependência na relação aluno-professor reside na “figura” do professor, fundamentalmente na sua concepção de ensino-aprendizagem. Concluíram que as opções tomadas na primeira aula observada tiveram um forte controlo do professor. Através desta discussão que se gerou em torno da autonomia da aprendizagem em contexto escolar foi positivo ter contribuído para um confronto e reconstrução de teorias subjectivas relativamente ao papel do aluno e do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Notas de campo, 17 de Novembro de 2000

As reuniões que se seguiram a este primeiro ciclo de observação contribuíram para cimentar as relações interpessoais positivas que se iam desenvolvendo no seio do núcleo. As notas da investigadora dão conta deste facto:

É bom poder salientar a disponibilidade, o bom acolhimento e a simpatia com que sempre sou recebida. A abertura da supervisora da escola neste “aceitar” da minha presença mais frequente manifesta-se na vontade de aprender coisas novas e diferentes (?) e no apoio às professoras estagiárias neste meu projecto simultaneamente investigativo e formativo com elas. Este “não querer ficar de fora” tem-se revelado extremamente positivo quer na relação interpessoal dos elementos do núcleo, quer num conhecimento mais integrador e partilhado das várias tarefas desenvolvidas.

Notas de campo, 29 de Novembro de 2000

### 3.2.2 O 2º Ciclo de Observação

O 2º ciclo de observação decorreu numa fase em que os objectivos do projecto estavam já definidos e traçadas as principais estratégias de investigação-acção por parte das intervenientes (v. Anexo 2.1: folha de registo do projecto). Embora algumas condicionantes particulares tenham pré-existido à sua realização, como se dá conta mais à frente no texto, este ciclo constituiu o “arranque” da dinâmica colaborativa, posteriormente reforçada pelos ciclos de observação subsequentes. Os encontros de pré-observação foram, a partir daqui, divididos em duas partes. Numa primeira, discutiam-se propostas de planificação relacionadas com a área de investigação-acção a explorar, estratégia/s a implementar e materiais a construir e/ou adaptar. Numa segunda, já com as opções tomadas, formalizadas nos planos de aula das professoras, eram tratadas as questões da observação: enfoque e tipo de observação, instrumentação e distribuição de tarefas de observação.

O Quadro 3.4 ilustra a relação estreita entre observação - investigação-acção que os ciclos de observação privilegiaram.

Quadro 3.4 – 2º ciclo de observação

<b>2º Ciclo de Observação</b>	
<b>Área de I/A</b> <b>Estratégia de I/A</b>	Papel do aluno e do professor Mobilização de estratégias de aprendizagem (uso de um “Language Record”)
<b>Objectivos da estratégia de I/A</b>	Motivar/sensibilizar os alunos para as vantagens do uso de um “Language Record” para guardar e activar o vocabulário e a gramática aprendidos Estimular nos alunos a vontade de aprender Explorar estratégias de aprendizagem mais autónoma Promover uma postura reflexiva e pró-activa face ao saber linguístico, cognitivo e instrucional no processo de ensino/aprendizagem
<b>Enfoque de observação</b>	Reacção dos alunos na mobilização do “Language Record”
<b>Tipo de observação</b>	Global e semi-estruturada/focalizada
<b>Instrumentos de observação</b>	Abordagem descritiva Ficha de observação elaborada pelas professoras (Anexo 2.8)
<b>Distribuição de tarefas de observação</b>	Abordagem descritiva feita pela SU; preenchimento da ficha de observação pelas professoras e supervisora da escola

O encontro de pós-observação correspondente a este 2º ciclo foi audiogravado, como foram, aliás, todos os encontros de pré- e pós-observação que se lhe seguiram. Embora tenhamos apenas considerado no capítulo seguinte (Análise da informação) o momento de pós-observação correspondente ao 3º ciclo de observação, pensamos que a transcrição de alguns extractos de outros encontros de pré-observação e de pós-observação poderá dar um contributo importante na compreensão dos caminhos percorridos, na voz das suas personagens principais.

**a) Encontro de pré-observação - 1ª parte, 3 de Janeiro de 2001**

Este encontro teve lugar logo após as férias da Natal na Escola Secundária, com a presença da supervisora da escola. Na altura, a professora E. iria iniciar a sua semana de assistências na disciplina de Inglês, enquanto que o mesmo iria acontecer com a J. e a C., mas na disciplina de Alemão, conforme a calendarização previamente definida em Novembro. Quando, em conversa telefónica com a supervisora da escola durante as férias de Natal, manifestámos o interesse em fazer coincidir as assistências (os momentos da observação) das três professoras no mesmo dia (se os horários fossem compatíveis) ou na mesma semana, as reacções não foram muito positivas. A supervisora da escola receava que esta eventualidade viesse perturbar o normal funcionamento do estágio, uma vez que acarretaria mais ansiedade e trabalho para as professoras J. e C., porventura prejudicando o seu trabalho nas assistências a Alemão.

O extracto seguinte, retirado das notas de campo, é ilustrativo da atmosfera que, na altura, caracterizou este “arranque” dos trabalhos do 2º ciclo de observação:

Penso que o âmbito e os objectivos dos projectos de I/A ainda não estão claros para as professoras e para a supervisora da escola. Aliam a I/A a algo à parte, a mais trabalho, que vai para além das assistências ditas formais. (...) Decidi não pedir para gravar esta sessão essencialmente porque senti que seria necessário esclarecer e “acalmar” as reacções um pouco adversas e negativas que pairavam no ar. Durante algum tempo foi necessário, na verdade, “escavar o iceberg” das professoras e da supervisora relativamente aos projectos de I/A e aos objectivos do meu trabalho....Conversámos sobre o meu trabalho (o “nosso” trabalho colaborativo) que pressupõe, por si só, uma outra concepção do estágio. Apercebi-me que as suas preocupações se centram muito no trabalho de preparação que antecede as observações – na apresentação formal de planos de aula para as duas disciplinas (Inglês e Alemão). Por isso, tornava-se difícil conciliar duas assistências no mesmo dia, por exemplo. Compreendi que iria levar algum tempo a contrariar este tipo de concepções tacitamente aceites, mas esperava que a prática da observação colaborativa desse um contributo crucial nesse sentido. Penso que a realização da tarefa - planos de aula - constituiu o primeiro passo nesse caminho, pois no final da reunião quer a professora C. quer a professora J. manifestaram vontade em adoptar e/ou adaptar estratégias que constavam da tarefa para as suas aulas.

Notas de campo, 3 de Janeiro de 2001

Este encontro teve, de facto, características algo diversas de um encontro de pré-observação habitual, uma vez que incluiu um trabalho prático de análise de planos de aula elaborados pela supervisora da universidade. Solicitava-se às professoras que respondessem a algumas questões (v. Anexo 2.4) no âmbito da elaboração de planos de aula e no enquadramento da área e estratégia de I/A a mobilizar neste 2º ciclo de observação. Ao servir fins de natureza mais específica ao nível da concretização formal (em planos de aula) de estratégias e actividades conducentes aos objectivos dos projectos de I/A, a tarefa serviu ainda, num nível mais amplo, para clarificar alguma confusão face à natureza das aulas dos projectos e à sua relação com as outras aulas. A professora E. decidiu manter as suas opções relativamente ao plano de aula que tinha elaborado e que constava da apresentação e explicação de um conteúdo gramatical (“Simple Past”) pelos alunos perante a turma, previamente “estudado” em trabalho de grupo na aula.

#### **b) Encontro de pré-observação – 2º parte, 5 de Janeiro de 2001**

Constituindo o uso de um “Language Record” (caderno individual do aluno para registo de estratégias de aprendizagem de vocabulário e de gramática) a estratégia de investigação-acção a mobilizar nesta altura, as professoras C. e J. construíram a aula observada e as que se lhe seguiram em torno da sua mobilização. A professora E., embora com uma planificação diferente para a aula a ser observada, decidiu partilhar, em aulas posteriores, as opções de planificação das colegas.

Para a aula a ser observada, ficou acordado que a supervisora da universidade faria uma abordagem descritiva da aula, a exemplo da abordagem da tarefa “Aprender a Observar” (Anexo 2.2), enquanto as colegas e a supervisora da escola utilizariam a ficha de observação que tinha sido elaborada pelas professoras também aquando da realização da tarefa referida (Anexo 2.8).

#### **b) Encontro de pós-observação – 17 de Janeiro de 2001**

Após solicitação da supervisora da universidade sobre a forma como as professoras gostariam de orientar a reunião, nomeadamente sobre a utilização dos registos de observação, as professoras optaram por falar das suas impressões sobre as

aulas para, posteriormente, as confrontarem com os “olhares” e os registos dos observadores.

Identificaram-se aspectos bem sucedidos, como a mobilização já plenamente assumida do “Language Record” pelos alunos, como refere a professora J.:

J.: (...) eu tinha medo que, que ... portanto isto também é ainda um bocado recente, para eles trabalharem no Language Record, eu pensei, quando a professora nos deu essa sugestão, eu pensei que eles iam fazer aquilo porque nós lhes dissemos e depois não iam querer trabalhar mais naquilo, mas eu tenho visto que não é assim e fico contente por isso, porque na aula seguinte muitos deles já trouxeram uma árvore da família muito bonita com as fotografias e tudo e, à medida que ...(?) ontem já abordei outro tópico gramatical e perguntaram-me se podiam pôr no “Language Record”. Portanto, eu acho que estão a fazer uso daquilo, isso é que é o principal. Acho que em nós as três está a ser conseguido, eles estão a trabalhar nisso ...

Foram também identificados aspectos problemáticos a que, por exemplo, a professora E. alude quando, a dado passo deste encontro, diz:

E.: Continuo a achar que as aulas estão muito centradas na professora e é a professora que determina os passos da aula, embora aqui, neste tipo de aula, eles tentaram chegar às conclusões, a professora apenas ajudou nas conclusões que eles tiraram (...) mas a professora é que teve que puxar muito por eles, portanto eles não são capazes de espontaneamente (?) chegar às conclusões (...)

Ou ainda:

E.: Lá está, fui eu que dei a cada grupo aquele tópico gramatical, podia ter dado os tópicos para eles escolherem ... não é?

E a propósito da avaliação das actividades das aulas pelos alunos (uma questão presente na ficha de observação das professoras – v. Anexo 2.8), que não se verificou nesta aula, a supervisora da escola refere:

SE: Acho que isso já tem a ver com a planificação, porque se nós queremos que eles façam essa avaliação, se calhar temos que solicitar essa avaliação. Até nós mesmos questionarmos: Então gostaram da aula?

Igualmente objecto de reflexão neste encontro foram as estratégias de observação mobilizadas, como esta sequência de extractos exemplifica:

E.: Este tipo de abordagem é mesmo objectivo, não tem nada de...é mesmo o que realmente acontece. Acho que é bastante bom, pelo menos para mim, que já passou uma semana, não é? E eu com isto acho que consegui ver a aula toda outra vez e nesse aspecto uma pessoa ... às vezes falhamos pormenores e se não tivermos uma descrição ou registo deste tipo (...) é possível que perante uma abordagem deste tipo eu depois chegue a casa leia outra vez e pense “olha se calhar tem ali um ponto que...”

J.: por exemplo, coisas muito concretas, por exemplo se o tempo que eu despendi para determinada actividade se justifica ou não.

E.: Pois...e depois, por exemplo, aqui houve muitas vezes que eu disse “Pouco barulho” ou tantas vezes que eu disse “estão a perceber?”. Eh! Eu disse isso tantas vezes!

E mais adiante no encontro, a professora C. e a supervisora da escola também emitem as suas opiniões sobre a abordagem descritiva:

C.: ...e há outra coisa, tu neste tipo de registos não tens juízos de valor, ao passo que tu quando fazes os teus apontamentos, tu pensas logo, “eu faria assim”, “se calhar ela poderia ter feito assim”, nós às vezes até comentamos entre nós ...

SE: (...) este registo é mais objectivo, claro que é objectivo, embora se calhar não chegue, não chegue, é um ponto de partida, é uma base.

Sobre a ficha elaborada pelas professoras, a supervisora da universidade lembra que pode ser reformulada à medida que as professoras a forem experimentando e verificarem que não contempla aspectos que considerem relevantes:

SU: Pronto, depois essa ficha que vocês elaboraram, nós poderíamos ir pensando nela e, provavelmente, ir acrescentando ou reformulando, quando acharmos que há aspectos que não estão aí, que não demos valor na altura ...

### 3.2.3. O 3º Ciclo de Observação

Centrado na área da avaliação da aprendizagem, este ciclo procurou intervir numa reconceptualização de alguns dos seus pressupostos, nomeadamente ao nível do papel do professor e do aluno, tal como o quadro 3.5 documenta.

Quadro 3.5 – 3º ciclo de observação

<b>3º Ciclo de Observação</b>	
<b>Área de I/A/ Estratégia de I/A</b>	Avaliação - papel do aluno e do professor Elaboração de um teste pelos alunos em trabalho de grupo
<b>Objectivos da estratégia de I/A</b>	Tornar mais transparente o processo de avaliação perante os alunos Explorar estratégias de co-avaliação e auto-regulação da aprendizagem Promover uma postura reflexiva e pró-activa face ao saber linguístico, cognitivo e instrucional do processo de ensino/aprendizagem
<b>Enfoque de observação</b>	Trabalho de grupo – participação dos alunos no trabalho de grupo



<b>Tipo de observação</b>	Global e estruturada; focalizada
<b>Instrumentos de observação</b>	Abordagem descritiva (V. anexos 2.10) Ficha de observação “Negociação para a autonomia” (Anexo 2.9)
<b>Distribuição de tarefas de observação</b>	Abordagem descritiva feita pela SU Preenchimento da ficha de observação pelas professoras e supervisora da escola

**a) Encontro de pré-observação – 1ª parte, 2 de Fevereiro de 2001**

Iniciou-se este encontro com um ponto de situação acerca do questionário “Think Back” (Anexo 2.7) que tinha sido fornecido às professoras estagiárias na reunião anterior e em que eram inseridas questões com as quais se pretendia que reflectissem sobre o decurso da acção supervisiva. As professoras consideraram globalmente positivos os procedimentos tidos até então, nomeadamente no que dizia respeito à proposta de trabalho “planos de aula” do 2º Ciclo de observação. A professora J. (a única que respondeu por escrito) diz inclusivamente: “Numa fase em que ainda nos é difícil articular os temas a abordar e as estratégias a implementar, foi bastante positivo para o esclarecimento de algumas dúvidas. Esta formalização escrita permitiu uma clarificação, não só dos objectivos, mas também da tomada de consciência do papel do professor e do aluno.” Quanto às respostas à última pergunta, “ Planos para o próximo ciclo de observação – Experiências a levar a cabo”, as professoras manifestaram alguma indecisão, tendo, no entanto, sido unânime a vontade de questionar os alunos sobre as actividades que gostariam de desenvolver nas aulas e daí partir para a planificação a levar a cabo.

Seguidamente, a atenção centrou-se na área a explorar neste ciclo de observação. Tinham sido detectados alguns constrangimentos nesta fase do trabalho que nos suscitaram algumas reflexões sobre as dificuldades e condicionantes que estratégias diversificadas no estágio pedagógico inevitavelmente envolvem, tal como é documentado em mais um excerto das notas de campo:

Este encontro teve como objectivo principal tentar definir o nosso plano de acção para a observação da próxima semana.

Era evidente nas professoras um ar de cansaço. A E. tinha tido uma assistência a Alemão imediatamente antes desta reunião onde tinha estado presente também a supervisora da universidade e, muito provavelmente, faltou-lhe um tempo de intervalo que aliviasse a tensão a que tinha sido sujeita.

Mais do que nunca é minha convicção que estas “marcações”, ditas oficiais ou formais, de blocos de assistências e regências, quando encaradas somente como actos isolados e não como acções faseadas e conscienciosamente sequenciadas num programa de formação, constituem experiências pouco significativas podendo mesmo gerar efeitos não desejáveis e perturbadores das finalidades pretendidas.

Notas de Campo, 2 de Fevereiro de 2001

Após alguma indefinição, foi seleccionada a área de “avaliação” delineando-se estratégias, bem como uma sequência de actividades que constituiriam o plano para a aula a observar. Ficaram também esquematizadas as aulas – momentos prévios e posteriores à observação propriamente dita - que seriam necessárias para a consecução integrada da aula a observar. Foram espaços de algum confronto e desconstrução de teorias práticas que traduziam posições às vezes muito afastadas dos pilares que deram corpo e substância ao desenho e implementação do projecto de I/A. Os papéis do professor e do aluno, na área da avaliação numa pedagogia para a autonomia, pareciam assumir, aqui, um cariz mais problemático.

Inspiradas na actividade “Student-generated test” de Scharle & Szabó (2000: 95), reflectimos na forma de introduzir o tema “avaliação” na turma, conferindo-lhe um carácter unificador e sequencial, ao mesmo tempo que se apelaria à participação dos alunos com base na transparência do processo de avaliação. Assim foi pensada a aula que antecedeu a observação, onde se procurou consciencializar os alunos sobre a avaliação com testes – o que medem os testes, o que contêm os testes, que instruções e que tipologia de exercícios normalmente abarcam. Para a aula a ser observada, a turma seria dividida em grupos que trabalhariam na elaboração de partes de um teste (exercícios de compreensão do texto, de vocabulário e de gramática). Estes exercícios seriam, posteriormente, trocados entre grupos para a sua resolução, devolvidos às professoras e corrigidos. Promover a partilha e a colaboração de saberes na elaboração dos exercícios e correcção dos mesmos em trabalho de grupo, bem como estimular a tomada de decisões e a responsabilidade dos alunos no trabalho de grupo, surgiram como os grandes objectivos a atingir com esta aula. Foi ainda pensada a forma como desenvolver a consciencialização dos alunos face ao trabalho de grupo (a ser concretizada numa aula subsequente), tendo para o efeito sido sugerido um questionário de auto-avaliação de Vieira & Moreira (1993: 114): “Evaluating group work – my performance; my problem”..

## **b) Encontro de pré-observação – 2ª parte, 5 de Fevereiro de 2001**

Este encontro iniciou-se com um espaço de reflexão a partir de tópicos constantes num “Guia do encontro” (Anexos 2.5 e 2.6) que a supervisora da universidade tinha previamente deixado ao grupo com o intuito de mobilizar a reflexão sobre as fases e tarefas dos ciclos de observação. A este respeito, a professora J. faz um balanço global relativamente à fase *antes da observação* quando diz:

J.: Acho que, de facto, foi muito importante nesta fase, antes da observação, haver primeiro a abertura e esclarecer como é que tudo se ia passar e como é que as coisas iam, iriam decorrer. Acho que é muito bom, porque desmistifica um bocado aquele medo da aula observada e acho que isso foi muito positivo. Depois, em relação a estes aspectos dentro da planificação da aula, de facto, foi muito bom porque, pela partilha de experiências e de opiniões e, pronto, uma tem uma experiência com a sua turma, outra tem com a outra, mas esta troca de ideias permite um bocado antecipar problemas e até arranjar soluções antes das coisas acontecerem. Depois, relativamente, em relação à definição do objectivo e do enfoque da observação, também acho que foi muito importante e, sobretudo para nós, o núcleo todo pôde dar a sua opinião e sugerir qual é que podia ser o enfoque dessa aula e (...) isso permitiu-nos tirar conclusões diferentes, se calhar, daquilo que estávamos à espera. Relativamente à definição de formas de recolha de informação, os tipos de registo também foi muito importante e, se calhar, foi dos aspectos mais importantes porque no início sentia muita dificuldade ao observar uma aula, o que é que devo observar ou o que é pertinente observar.

No seguimento desta reflexão, a mesma professora refere os papéis das intervenientes. Sobre este assunto é perceptível o impacto crescente que a experiência formativa está a exercer numa redefinição de papéis no seio do núcleo de estágio:

J.: (...) numa dessas fichinhas que nos deu para pensarmos sobre o ciclo de observação, há aqui referência ao reflectirmos sobre o grau de importância atribuído a cada elemento do núcleo e a conclusão a que eu cheguei é que, pronto, cada vez se torna mais difícil definir quem é, o papel de cada um, quer dizer acaba por ser um trabalho em conjunto, que não é, toda a gente segue, toda a gente dá opiniões, toda a gente avalia, toda a gente observa e acho que não há papéis estanques, quer dizer não há coisas definidas que eu, o meu papel é este, o teu é este.

A associação da observação à avaliação é também abordada pelas professoras neste encontro e nesta fase do processo superviso surgem já opiniões diferentes das do início do estágio.

J.: (...) porque era uma das coisas que mais me metia aflição, quando nós íamos para o estágio era o facto de sermos avaliadas.

E.: Porque o observar ...

C.: ...Implica avaliar.

E.: Estava sempre ali.

J.: Mas agora se calhar já pensamos de maneira diferente.

C.: Exactamente.

Neste encontro de pré-observação foi ainda objecto de discussão e reflexão a planificação elaborada pelas professoras, clarificando-se, em conjunto, algumas questões relativas à definição de objectivos e de papéis do aluno e do professor correspondentes às actividades propostas.

Seguiu-se um espaço de negociação sobre a observação a efectuar; discutiram-se vantagens e desvantagens de fichas de observação já utilizadas e/ou a utilizar e foram distribuídas tarefas de observação pelas diferentes intervenientes.

Por último, as professoras colocaram, ainda, algumas dúvidas relativas a aspectos mais estruturais que se prendiam com o diário de investigação dos seus projectos, nomeadamente acerca do registo de preparação e de avaliação de estratégias – quando e como o fazer (aula a aula ou após as aulas dedicadas à exploração da/s estratégia/s em causa). Encontramos, aqui também, sinais que apontam para níveis de dependência das professoras em relação à supervisora; no caso concreto, quanto à forma e à periodicidade desses registos, embora a supervisora procure contrariar essa posição encorajando as professoras a tomarem as suas próprias decisões, tal como se pode ver através da leitura destes extractos:

E.: A entrada, a professora quer ter amanhã já a entrada do projecto?

C.: A entrada do projecto é comum para as três aulas, a saída do projecto pode ser uma reflexão acerca das 3 aulas ou a professora prefere uma detalhada por aula?

SU: Eu não prefiro nada. (...) Porque no fundo eu tenho que andar um pouco, não é, ao sabor, se calhar não é bem, mas àquilo que vocês acharem que é mais pertinente para vocês, percebem?

### **c) Encontro de pós-observação – 12 de Fevereiro de 2001**

Este encontro procurou incentivar as professoras a tomarem decisões quanto ao modo de o operacionalizar, particularmente face aos instrumentos de observação mobilizados durante a aula observada. Para além das implicações suscitadas por uma análise mais pormenorizada da interacção das participantes neste encontro (v. Capítulo 4, secção 4.3), importa, neste passo, identificar aspectos onde é já visível uma progressão da formação iniciada em Outubro.

Verifica-se a consciencialização das professoras sobre o papel mais participativo dos alunos na aula, mas também sobre a necessidade de transparência perante os alunos face aos objectivos e conteúdo das tarefas ou actividades propostas, criando espaços de

reflexão que viabilizem as opiniões e a consciencialização dos alunos acerca das tarefas ou actividades propostas:

C.: Quando lhes pedirmos a avaliação e hetero-avaliação, não é, a avaliação dos elementos do grupo e depois à parte, num paragrafozinho, para eles escreverem qual foi a prestação deles dentro do trabalho, aí nesse mesmo trabalho, eles poderem falar o que acharam daquilo que sentiram ao realizar aquele trabalho. E aí acho que eles conseguem dizer qualquer coisa.

SU: (...) mas também isto claro tem tudo a ver com a rotina que também podem ir criando e também esta transparência do que se faz, porque é que se faz, não é, é importante para os alunos até porque vocês não estão a tomar a avaliação apenas com o teste sumativo e a não ter em conta outras dimensões da aprendizagem, não é, e que devem ser tanto ou mais valorizadas, este processo (...)

Reflectiu-se também sobre a natureza da observação efectuada e a crescente dissipação de receios perante a observação:

J.: (...) realmente não estava nervosa porque, pronto, não tenho aquele, se no início tive um bocadinho, agora já não tenho aquele medo, aquela tensão e acho que também ali não estava em causa, portanto, a minha prestação, não é, o foco da observação não era isso. (...)

As teorias práticas das professoras face ao papel do aluno e à natureza das actividades promotoras de uma maior autonomia são também objecto de reflexão neste encontro:

E.: Eles estavam mesmo, “mas tinha, tinha!” eles estavam a trabalhar, exaltavam-se, mas era positivo, não era um barulho de conversarem, era sobre aquilo.

C.: Eu acho que por ser uma aula diferente, acaba por não se esquecer tão facilmente como as outras normais, ditas normais, não é.

Finalmente, procede-se à reflexão/avaliação da estratégia de formação (o carácter “novidade” da estratégia; repercussões positivas na reconstrução de teorias e práticas de formação):

SE: Tem a ver com o que já tinhas dito, às vezes a falar com, às vezes ao fim de tantos anos, às vezes um bocado a frustração de sentir que não é bem isto que a gente quer, é um bocado uma luz, ao fim e ao cabo, dentro daquilo que projectava e tencionava arranjar, mas nós ouvimos assim um bocadinho fragmentado em acções da APPI coisas muito bonitas “mas isto não é possível na prática”.

C.: Como é que se põe em prática?

SE: Pronto e acho que aqui há um caminho, pronto, acho que consegui com o trabalho de um núcleo, foi trazido, sem dúvida alguma, pela M.[supervisora da universidade], mas mesmo e pronto, e agora a M.com o trabalho que está a ser desenvolvido na universidade, acho que tem tudo a ver com isso (...) E se calhar mesmo para mim, mesmo no meu papel de orientadora, acho que se está a reflectir o que eu vou agora no próximo, na próxima, não com a E., mas com a J. e com a C. que ainda vão ter aulas, o bloco de assistências delas, as ditas assistências que estão calendarizadas, se calhar vamos trabalhar de outra forma, neste espírito, ao fim e ao cabo tentar, se calhar não

vamos conseguir, mas vamos tentando, porque para mim, mesmo para mim isto é muito novo em termos de trabalho, portanto, elas acabam por, se não tivéssemos a orientação da M., se a faculdade estivesse mais afastada, certamente que o trabalho que elas iriam desenvolver aqui não ia ser o mesmo.

C.: Não ia ser tão acompanhado.

J.: Eu acho que, ainda falámos nisso na sexta-feira, no final do seminário, eu acho que apesar de nós estarmos este ano com muito trabalho e tudo, estamos a conseguir envolvermo-nos nisso e mesmo a A.[supervisora da escola] é muito positivo porque normalmente a tendência é para acomodar.

### 3.2.4 O 4º Ciclo de Observação

O 4º ciclo de observação teve como enfoque principal a consciencialização dos alunos quanto à relevância da colaboração na aprendizagem, nomeadamente na resolução de problemas. O uso do dicionário surge, neste âmbito, como recurso complementar em tarefas que visam promover a autonomia do aluno (ver quadro 3.6).

**Quadro 3.6 – 4º ciclo de observação**

<b>4º Ciclo de Observação</b>	
<b>Área de I/A/ Estratégia de I/A</b>	Estratégias de aprendizagem Aprendizagem colaborativa Mobilização do uso do dicionário
<b>Objectivos da estratégia de I/A</b>	Consciencializar os alunos da relevância de aprendizagens colaborativas na resolução de problemas Sensibilizar os alunos para a utilização do dicionário como recurso autónomo na resolução de problemas Promover uma postura reflexiva e pró-activa face ao saber linguístico, cognitivo e instrucional no processo de ensino/aprendizagem
<b>Enfoque de observação</b>	Consciencialização dos alunos dos objectivos da tarefa proposta
<b>Tipo de observação</b>	Gravação da aula em vídeo Focalizada
<b>Instrumentos de observação</b>	Ficha de observação “Negociação para a autonomia” (Anexo 2.9)
<b>Distribuição de tarefas de observação</b>	A supervisora da escola faz a gravação em vídeo; as professoras preencherão a ficha de observação “Negociação para a Autonomia”

### **a) Encontro de pré-observação – 1ª parte, 16 de Março de 2001**

A exemplo dos ciclos anteriores, este encontro caracterizou-se por uma preparação conjunta de estratégias a mobilizar para a aula a ser observada. Voltemos às notas de campo da investigadora/supervisora que resumem o conteúdo deste encontro:

Durante este “tempo” construímos em conjunto uma sequência de duas, três aulas. Mais uma vez tornava-se evidente que a nossa acção não poderia ficar circunscrita a apenas uma aula. Após terem acordado que gostariam de trabalhar o uso do dicionário neste ciclo de observação, professoras e supervisoras debruçaram-se na forma de integrar a mobilização do dicionário no conteúdo programático em curso e num decurso de estratégias que mobilizassem a valorização de aprendizagens colaborativas e menos dependentes do professor. Assim, e mais uma vez, as aulas foram “nascendo” colaborativamente. Os objectivos do projecto de I/A perpassavam pelas estratégias e actividades das aulas. Co-construíram-se passos, interrelacionaram-se ideias, rumos... O receio em arriscar, em inovar práticas ou em “contrariar” teorias práticas ainda muito recentes parece diluir-se cada vez mais.

Na primeira aula procurar-se-á levar os alunos a sentirem a necessidade do uso do dicionário para a resolução de problemas que uma das actividades irá suscitar. Ainda previamente a uma consciencialização da utilidade do dicionário, os alunos serão encorajados a encontrar soluções para os seus problemas ou dificuldades junto dos seus colegas. Procurar-se-á explicitar perante os alunos a importância da colaboração na aquisição do conhecimento, bem como a utilização do dicionário como recurso autónomo na resolução de problemas. “Just as the carpenter is taught how to use the different woods, so we should prepare our learners to work with the stuff of their trade: the language teaching materials.” (Sturtridge, 1997: 78)

(...) Dadas as incompatibilidades em termos de horário em observar a mesma aula das três professoras, foi aventada a hipótese de videogravar essas aulas. Constituiria, sem dúvida, uma estratégia de observação diferente, que daria azo a uma pós-observação também ela diferente.

Notas de campo, 16 de Março de 2001

### **b) Encontro de pré-observação – 2ª parte, 19 de Março de 2001**

Este encontro iniciou-se com a leitura, pela supervisora, de alguns extractos das suas notas de campo, solicitando depois às professoras e supervisora da escola uma opinião sobre o impacto desta “estratégia” no núcleo. Ao emitirem a sua opinião, professoras e supervisora são unânimes em considerar o efeito favorável que essa leitura exerce em todo o processo formativo/supervisivo. Leia-se, a este propósito, esta sequência de enunciados:

J.: eu penso que a professora {supervisora da universidade} já tinha feito isso noutra altura que fez, escreveu um comentário e há uma evolução, não só porque, por exemplo, penso que no 2º ciclo de observação que a professora nos trouxe já alguns planos da aula e tudo mais e que a partir daí é que fizemos algumas alterações. No 3º ciclo e neste, as coisas já aconteceram de maneira diferente, já há uma construção mais em conjunto do que é que vamos fazer, e eu acho que esse discurso acaba por reflectir um bocado isso (...)

SE: Acho que a M. [SU] consegue traduzir para o papel aquilo que, se calhar, nós sentimos, e que pronto ... (...) Há um bocado de comodismo, há um bocado de dificuldade em traduzir para o papel essas ideias. Já tinhas pedido para nós fazermos o diário. Às vezes a vontade, acontece essa vontade de querer escrever, mas depois, às vezes a falta de tempo ...

J.: Mas é importante esse tipo de comentários, porque, no fundo, não interessa só observar as aulas, o desempenho das aulas, também o que nós fazemos.

C.: Preparação prévia.

E.: Exactamente, e até nos dá muito mais motivação a nós (...)

Estas opiniões acabam por desencadear reflexões mais abrangentes por parte da supervisora da escola e das professoras sobre questões como os receios inerentes ao acto de ser observado e sobre os quais a intervenção supervisiva parece estar a exercer efeitos positivos:

SE: Agora a propósito do que estavas a falar, pronto, na última aula do 10º ano, fui eu que dei a aula (...) uma pessoa, mesmo quem é orientador, tem sempre aquele receio das aulas observadas e é engraçado que na última aula, fui eu que dei a aula, acho que por haver este contacto que nós temos umas com as outras ... Senti-me muito mais à vontade. Mas, quer dizer, estava muito mais à vontade do que no início do ano. (...) Se calhar, se não houvesse este tipo de colaboração e de trabalho que temos vindo a desenvolver ...

J.: Mas é engraçado, ela não está aqui para dizer, mas acho que não há problema nenhum em falar, nós na quinta-feira fomos assistir à aula da supervisora de alemão que ela pegou novamente na turma, depois de regências nossas e ela própria disse que estava muito mais nervosa. Porquê? Porque os nossos encontros de pré-observação, que não fazemos, não é, mas pronto. Quando são aulas assistidas, os comentários e tudo não têm nada a ver com este trabalho que estamos a fazer aqui, é muito mais centrado nos conteúdos, na importância do erro, no papel do professor e acaba por isso também se reflectir nela própria, que estava muito mais nervosa.

Seguiu-se a análise das propostas de planificação das professoras para a aula a ser videogravada, clarificando-se dúvidas relativas aos objectivos e papéis do professor e do aluno para as actividades formuladas. Em seguida, e como já vinha sendo um procedimento habitual nos ciclos de observação anteriores, foi seleccionada a ficha de observação a utilizar nesta aula. As professoras optaram pela ficha “Negociação para a autonomia” (Anexo 2.9), em detrimento da elaborada por elas próprias, já que consideraram que as perguntas dessa ficha contemplavam de forma mais ampla os objectivos da aula a ser observada.

Ficou ainda acordada a forma como iria decorrer o encontro de pós-observação. Tratar-se-ia de uma estratégia de algum modo original: as professoras seleccionariam uma secção da aula videogravada para ser visionada pela supervisora da universidade e posteriormente discutida em conjunto.



### c) Encontro de pós-observação - 30 de Março de 2001

A supervisora da universidade começou por questionar as professoras relativamente às reacções dos alunos e de si próprias à presença estranha da câmara de vídeo na sala de aula:

SU: A primeira questão que eu ia pôr é aquela que me surgiu logo de início quando eu estava a, vi aquele extracto, vimos todas o extracto das vossas aulas. Que reacção é que vocês perceberam ou que acharam que os alunos tiveram perante a câmara que estava lá, portanto esse elemento estranho (...)

J.: (...) eu pensei, por acaso, que me ia incomodar mais, mas mesmo os alunos, acho que foi mais nos primeiros 5 minutos, pronto, estavam, tinham mais tendência para olhar, mas acabou por não influenciar muito na aula, eu acho que eles até se abstraíram completamente da presença da câmara. E eu confesso que também me não senti assim muito intimidada.

C.: Eu tinha, eu tinha receios em relação à minha turma, porque estava à espera (?) e surpreenderam-me muito pela positiva (?) e a mim também acho que não me afectou muito. Também depende de quem está a filmar a aula. Nós já temos aquela convivência, pronto.

E.: Sinceramente a mim incomoda-me. (...) Eu detesto câmaras. Detesto câmaras. Por acaso, aliás, quando vejo uma câmara, eu fujo sempre, porque não gosto de me ver sequer. De qualquer das maneiras, lá teria que ser, não é, e uma pessoa tem que se habituar. E pronto, se no início me incomodou um bocadinho, não, a aula, aliás até me esqueci que estava a ser gravada. (...)

SU: A percepção que eu tive destes extractos foi realmente assim de muita naturalidade ...

Relativamente à percepção da supervisora da escola que filmou as aulas:

SE: Eu acho que elas foram normais, pronto, sem grandes alterações daquilo que normalmente fazem.

Quanto à utilização da câmara de vídeo na observação foram tecidas algumas considerações realçando o quanto este modo de observar continua a reflectir o olhar personalizado e a subjectividade e selectividade do “observador por trás da câmara”:

SU: (...) É evidente, há bocado a A. [SE] a conversar comigo dizia que a câmara é, foca, tem um olhar, como nós também temos, portanto há muita coisa que pode ser perdida.

SE: Acaba por ser sempre uma pessoa que está por detrás da câmara, não é?

Para além das limitações desta estratégia, abordaram-se, também, algumas das suas potencialidades como, por exemplo, a possibilidade que oferece ao professor de “se ver ao espelho” e de se consciencializar dos seus pontos fortes ou daqueles menos bem conseguidos:

E.: Era o que eu estava ali a lembrar, porque, pronto, toda a gente diz que eu falo alto, mas eu não me dou conta, porque é a minha maneira de falar, mas eu a ver-me ali gravada e filmada, e ouvir o meu tom de voz, noto que é bastante alto.

J.: Gostei, gostei, porque às vezes tenho a sensação que não estou a prestar atenção ao que se está a passar na aula, a tudo, e, agora, achei, pelo pouco que vi que até, pronto, não me centrei assim só em alguns alunos, também, pronto, foi uma actividade em que eles quase todos participaram, mas por acaso, fiquei contente.

Quanto ao extracto seleccionado e visionado na presença de todas as intervenientes, as professoras referiram-se a algumas questões problemáticas sentidas na execução da aula, essencialmente decorrentes das características diferenciadas das turmas.

E.: (...) O último passo, que era fazê-los consciencializar também do uso do dicionário e do trabalho colaborativo er... que eu tinha posto, esse passo não foi realizado depois no último, porque não houve tempo (...) De qualquer forma na aula seguinte vimos isso (...) a maior parte dos grupos foram, realmente, pesquisar com os colegas (...) vieram-me com os significados e as categorias (...)

J.: Exactamente. Eu acho que os objectivos desta aula, minimamente, foram cumpridos, se não nesta, depois no início da seguinte, porque eu falo por mim, perdi muito tempo com os alunos a resolver o exercício que eles tinham que resolver e depois não houve tempo para fazer a correcção e para experimentar na estratégia que era o trabalho colaborativo. Só depois foi feito na aula a seguir.

SE: O que eles querem realmente é resolver tudo, não é, eles tinham, ainda por cima a tua turma, não é, onde há uma grande disputa entre eles para fazerem melhor e terem realmente, portanto, eles não queriam nunca ter “problematic words”. (...) Tanto que resolveram, tanto que ela na aula seguinte queria “problematic words” e não havia, porque eles já tinham ido ao dicionário, ou melhor, já estava tudo resolvido (...)

A professora C. utilizou a observação das aulas das colegas para repensar passos e redefinir estratégias:

C.: Mas vi que na parte do trabalho de grupo ocupou muito tempo na turma da J., porque eles queriam obrigatoriamente resolver aquele exercício, desse por onde desse, eles queriam resolver as “problematic words” todas e havia necessidade de dizer que aquilo era um exercício, ou se sabia ou não se sabia, e se soubesse faziam, se não soubessem, faziam na coluninha, e era uma coisa que não demorava muito tempo, e então, eu optei por ... (...) Estipulei um tempo para o exercício, disse “ou sabem e fazem, ou não sabem e põem na coluna” e depois senti necessidade, achei que para haver uma resolução do exercício, senti necessidade de alertá-los, ou fazer com que eles tomassem consciência de qual era o problema ali, para chegarem realmente à conclusão da necessidade da colaboração e então, deu para ver no vídeo, comecei antes de fazer o “brainstorming”, “how can I solve my problematic words?”, eu pus precisamente no quadro as “problematic words” existentes e depois perguntei: “Então temos este problema, como é que o vamos resolver?” e eles foram-me dando estratégias (...)

Numa parte final deste encontro, discutiram-se propostas para o ciclo de observação seguinte. Realçou-se a importância de ouvir as propostas dos alunos, tendo ficado agendada a elaboração de um questionário para o efeito.

### 3.2.5. O 5º Ciclo de Observação

Este ciclo teve como fonte inspiradora as respostas dos alunos ao questionário “Student Feedback Questionnaire” (Anexo 2.12). A área de investigação-acção bem como as estratégias delineadas surgem após uma negociação prévia com os alunos (v. Quadro 3.7).

Quadro 3.7 – 5º ciclo de observação

<b>5º Ciclo de Observação</b>	
<b>Área de I/A/ Estratégia de I/A</b>	Skill: Listening A par de exercícios de “listening”, os alunos são levados a negociar e tomar decisões em diferentes passos da aula Mobilização do Language Record dos alunos
<b>Objectivos da estratégia de I/A</b>	Motivar os alunos para a aprendizagem Desenvolver capacidades de negociação e de resolução de problemas Promover uma postura reflexiva e pró-activa face ao saber linguístico, cognitivo e instrucional no processo de ensino/aprendizagem
<b>Enfoque de observação</b>	1º passo da aula (“brainstorming”) sentido pelas professoras como o passo em que terão mais dificuldade em obter a participação dos alunos Consciencialização, explícita ou implícita, dos alunos ao longo da realização das actividades da aula face aos objectivos das mesmas
<b>Tipo de observação</b>	Focalizada
<b>Instrumentos de observação</b>	Ficha de observação “Negociação para a autonomia” (Anexo 2.9) e a ficha elaborada pelas professoras (Anexo 2.8)
<b>Distribuição de tarefas de observação</b>	Por iniciativa das professoras, supervisoras e professoras decidiriam entre si, e com base na ficha de observação seleccionada, a focalização que tomariam a seu cargo: o professor ou os alunos

#### a) Encontro de pré-observação – 1ª parte, 4 de Maio de 2001

Numa fase inicial, procedeu-se à análise das respostas dos alunos ao questionário “Student Feedback Questionnaire”. Concluiu-se que, na sua maioria, e nas três turmas, os alunos seleccionaram a área de “Listening”. Esta opção não era de todo estranha para

as professoras, uma vez que, já há algum tempo, quer em conversas informais com os alunos, quer em pequenos questionários elaborados para o efeito, a vontade de “ouvir música”, trabalhar canções na sala de aula, surgia sempre no topo das suas preferências. Importava, pois, e a partir daqui, tomar algumas decisões. Nesse sentido, definiram-se alguns passos a seguir:

1. cada turma seleccionaria um grupo musical e uma canção
2. a partir daí, cada professora adaptaria as estratégias e actividades da aula ao material (letra da canção) seleccionado.

Para a selecção da canção adaptou-se um questionário do livro *Music & Song* (Murphey, 1992: 33 – Anexo 2.13) que serviria de ponte entre o questionário “Student Feedback Questionnaire” (anexo 2.12) e a planificação de aulas seguintes. Pretendia-se que os alunos tomassem algumas decisões e dessem sugestões à professora sobre a forma como a sua canção favorita poderia ser trabalhada na sala de aula.

Para a aula a ser observada, e que constituiria como que o motor das seguintes, as estratégias prendiam-se com a resolução de dificuldades no desempenho de capacidades de compreensão e expressão oral dos alunos.

#### **b) Encontro de pré-observação – 2ª parte, 7 de Maio de 2001**

Esta reunião iniciou-se com uma recapitulação do que estava para trás, como, aliás, é documentado nesta sequência de extractos:

J.: Pois o que nós tínhamos pensado, o que nós tínhamos pensado para este último ciclo era recolher a opinião dos alunos para saber o que é que íamos trabalhar e para isso fizemos o tal questionário, passámos o questionário de opinião para eles dizerem o que é que gostariam de trabalhar, quer uma coisa nova ou uma coisa que já tínhamos trabalhado. Eles escolheram, a maioria, uma actividade de “listening”.

C.: Por coincidência nas três turmas.

J.: Nas três turmas para nossa felicidade (...)

J.: E pronto, depois de chegarmos a essa, a um consenso o que iríamos trabalhar, surgiu também a ideia de serem eles a fornecerem os materiais que iriam trabalhar e discutir com eles o que é que eles costumam fazer neste campo e como nós esperávamos eles costumam trabalhar em canções e é isso que vamos fazer.

SU: E as canções não são as mesmas, o material que vão utilizar é o mesmo, ou?

J.: Não, é diferente nas três turmas.

E.: São três canções diferentes (...).

E.: Apesar das 3 canções serem diferentes, acho que a tipologia de exercícios pode ser a mesma, portanto foi isso que tentamos fazer.

As professoras falaram ainda, neste início do encontro, acerca das suas dificuldades em negociar com os alunos e chegar a consensos sobre a canção a ser seleccionada. Concretamente sobre as opções feitas no plano de aula, manifestaram alguns receios e expectativas quanto ao seu desempenho e o dos alunos em alguns passos da aula, nomeadamente no “brainstorming”. Receavam não obter dos alunos uma grande participação dadas as dificuldades de expressão oral que ainda manifestam.

A este tipo de dificuldades associavam-se outras que tinham a ver, sobretudo, e mais uma vez, com a adequação de objectivos e papéis do professor e do aluno às estratégias planeadas, a que não é estranho o factor novidade que as mesmas representavam para professoras e alunos. No entanto, facilmente se verifica no seu discurso, e ao longo do encontro, níveis mais elevados de iniciativa a esse respeito; transparece também das suas palavras um entusiasmo aliado ao factor novidade que esta aula iria representar para os alunos e para si próprias:

J.: O que eu acho que foi novidade para eles, foi eles poderem escolher o que queriam trabalhar, porque eu perguntei-lhes: e normalmente as músicas que vocês ouvem nas aulas quando trabalham alguma música, é aquilo que vocês ouvem em casa? Ai, claro que não! É o professor que escolhe e leva lá uma música do século XV, que nós nem conhecemos e não sei o quê! Ou conhecem, mas pronto não lhes diz muito.

C.: Mas eu acho que não é só o facto de eles poderem escolher o material, mesmo a forma de eles trabalharem.

Objecto de reflexão voltou a ser a questão das fichas de observação e a sua função de orientação na planificação. Por outras palavras, em que medida as estratégias pensadas e planificadas para esta aula contemplavam, pela afirmativa, as questões valorizadas pelas professoras na ficha de observação por elas elaborada? Em caso negativo, como actuar no sentido de completar dimensões “esquecidas” na planificação, nomeadamente a avaliação/consciencialização dos alunos sobre as tarefas realizadas? É neste sentido que surge a ideia da mobilização do “Language Record”:

J.: O que eu estava a pensar era eles, pedir não sei até que ponto é que isso será pertinente porque o “Language Record” é uma coisa deles e, mas pedir porque eu gostaria de ver os “Language Records” deles, levar para casa. Já levei alguns e agora queria levar o resto e eles podiam fazer no “Language Record” um comentário.

E.: Pronto, podemos discutir isso com eles. (...)

A negociação dos instrumentos de observação, do seu enfoque e do papel do observador constituiu, de novo, tema de conversa neste último encontro de pré-observação.

SU: Para resumirmos e para terminarmos, no fundo, vamos lá a ver então, podemos escolher de duas maneiras: tipo um enfoque mais especial ou mais atento a alguma parte da aula, não é, que vocês acham pertinente para recolher alguns dados para futuramente trabalhar er ... e podemos usar algumas questões daqui ou alguma questão daqui [referência às fichas de observação “Negociação para a autonomia” e ficha das professoras] (...).

As professoras optaram por uma divisão de tarefas pelos observadores quanto ao preenchimento da ficha “Negociação para a autonomia”. Verdadeira novidade, aqui, constituiu a forma como essa decisão foi tomada, pois é reveladora de um total à vontade face à situação da observação:

E.: Portanto duas focalizam no professor e duas focalizam nos alunos...

C.: Não, não, espera aí, mas acho que era melhor negociar na altura, a sério!

SU: Na altura, como?

C.: Na própria aula, assim nós não sabemos, e na altura, quando fizemos a pós-observação vê-se quem é que ...

### **c) Encontro de pós-observação -14 de Maio de 2001**

J.: (...) porque eu já li os comentários que eles fizeram. E eu acho que a aula foi importante porque eles gostaram, eles apontam, sobretudo, o facto de terem sido eles a escolher a música (...) E mesmo eu já estive a negociar com eles outra música para esta semana e como ficou resolvido vamos trabalhar outra forma diferente (...)

Este comentário da professora J. denota o impacto positivo que esta aula teve nos alunos e como este tipo de aulas não se esgotaram em si mesmas, prolongando-se no tempo em estratégias paralelas ou de extensão, o que conferiu ao projecto um carácter unificador e integrado; a utilização do “Language Record” e o recurso à colaboração e negociação de materiais e estratégias são disso exemplo.

Mais do que falar dos aspectos bem sucedidos ou problemáticos que numa ou noutra turma ocorreram em maior ou menor grau, importa salientar a consciencialização das professoras face aos mesmos e as iniciativas que a partir desta aula tomaram:

C.: (...) Pronto, nunca tinham feito aquele tipo de exercícios. E mesmo eu já estive a negociar com eles outra música para esta semana e como ficou resolvido vamos trabalhar outra forma diferente, eles também disseram que queriam exercícios ...”Vamos fazer outras coisas diferentes”, eles gostam de variar...

Por outro lado, verifica-se o encorajamento de posturas reflexivas nos alunos face ao saber linguístico e instrucional:

E.: “O professor encoraja ...” eu isto acho, a postura reflexiva foi vista, se calhar, quando ela pediu aos alunos para fazer a avaliação da aula, não é?

A reflexão sobre a observação e os seus dilemas volta a dominar a atenção das intervenientes. Sobre este aspecto é elucidativa esta pequena sequência do diálogo que se estabeleceu entre a supervisora da universidade, a supervisora da escola e uma das professoras:

SU: Não, mas é curioso que estas coisas venham à baila porque, e também nos faz reflectir sobre esta questão da observação que é também a nossa questão principal para além do projecto. Mas vocês sabem que é a observação com o projecto, as duas coisas interligadas (...) esta pergunta é para reflexão, até que ponto, mesmo quando nós temos, pronto, definimos já anteriormente na pré-observação que vamos cingir-nos a um enfoque especial, nós conseguimos abstrair-nos do resto? E o que ela está a dizer pressupõe que podemos é tentar realmente arranjar ou dar um “feedback” maior sobre o enfoque e depois também para quem é observado, até que ponto fica satisfeito apenas com uma ... Imaginemos que agora não havia mais nada a falar. Será que dando só este “feedback” dos alunos, da participação deles, vocês ficavam satisfeitas relativamente ao comentário da aula ou queriam mais informação?

SE: Aliás era quase como filmarmos só aquela parte, ou melhor, fazermos a filmagem na altura e esquecermos tudo o resto.

E.: Depois ficava incompleto , aquela parte era tão importante como a outra.

E um pouco mais à frente para além dos dilemas, são também referidas as potencialidades da observação:

SU: (...) e nem nós conseguimos ver tudo, observar tudo e ter esta noção do que é observar aulas, esta complexidade de factores que intervêm nas aulas, er ...é importante, nem que seja apenas pela reflexão a que nos leva...

C.: O que nós tiramos da observação. Eu falo por mim, acho que acaba por ser um bocado assim, quando nós estamos a observar a aula de uma colega, nós (?) ela não fez muito bem isto, acho que se também fizer assim, até não vai correr bem, não é?

As implicações do uso de fichas de observação voltam a dominar o discurso das intervenientes. Retoma-se, assim, neste último ciclo, o caminho percorrido e um rumo traçado, desde o momento em que as professoras elaboraram uma ficha de observação de aulas na primeira fase:

SU: (...) Aquilo que eu acho e não sei se vocês vão concordar comigo ou não é que qualquer ficha de observação tem por pressuposto uma certa teoria, uma certa teoria de trabalho, daquilo que nós acreditamos e isso foi visível naquilo que vocês pré-definiram, aquela vossa ideia de que para uma aula, para ser uma boa aula, terá que ter estes aspectos, terá que cumprir estes aspectos. Vocês criaram uma teoria sobre o que é uma boa aula, não é?

### 3.3. Considerações finais

Falar deste programa de formação é narrar uma história onde, com diferentes papéis, todas os intervenientes desempenharam funções igualmente relevantes. É, acima de tudo, narrar uma história construída passo a passo, lenta e tateante, feita de ligações vagas e imprecisas, cautelosas, mas onde as personagens assumem um papel determinante no passo seguinte, na construção da frase, do parágrafo, no desenrolar do texto. Se aqui quisermos manter a metáfora da história, podemos dizer que, como tantas vezes sucede, as peripécias do caminho são, as mais das vezes, tão ou mais importantes que o seu improvável desfecho. Quando o narrador se assume, ele também, uma personagem dessa história, ela ganha contornos mais ricos e aprofundados; estamos perante uma outra dimensão e um novo quadro surge: “When the teller is fully and centrally reflected in the story – as in Velazquez, who painted himself reflected in the mirror at the center of Las Meninas – we have a new picture” (Freeman, 1996: 110).

Contar esta história aqui é partilhar, em última instância, um conhecimento sobre a realidade – a prática supervisiva nas suas relações intencionais de partilha e de colaboração com a prática pedagógica - que nasce da investigação e com ela foi re-elaborado e co-(re)construído.

Pelo exposto, podemos considerar que este programa de formação obedeceu aos seguintes pressupostos:

- Uma orientação colaborativa/participativa e evolutiva da formação, da investigação e da construção do conhecimento;
- Uma focalização processual e metaprocessual da investigação e da prática educativa;
- Uma focalização nas professoras e no seu contexto profissional: as suas interpretações, decisões e iniciativas em função das contingências, dilemas e exigências da prática e do contexto;
- Uma orientação indagatória, experimental e reflexiva face à prática e ao contexto onde essa prática se implementa e desenvolve (concepção do ensino como prática reflexiva);
- Uma orientação para a renovação e melhoria da prática (supervisiva e pedagógica);



- Uma orientação para a autonomia e emancipação profissionais das professoras, mas também das supervisoras.

O quadro 3.8 permite-nos visualizar, de forma sintética, o desenvolvimento da observação colaborativa no âmbito do programa de formação.

**Quadro 3.8 – A Observação colaborativa no programa de formação**

<b>Natureza da observação colaborativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Intersubjectiva e contingente</li> </ul>
<b>Funções da observação colaborativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Descrever, analisar, confrontar e (re)construir teorias e práticas sobre a observação e a sua relação com a pedagogia escolar e a supervisão;</li> </ul>
<b>Objectivos da observação colaborativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Adquirir informação relevante sobre o processo de observação (natureza, funções, instrumentação)</li> <li>❖ Experimentar, monitorizar e avaliar práticas de observação</li> <li>❖ Desenvolver capacidades de descrição e interpretação da prática pedagógica</li> <li>❖ (Re)construir teorias e práticas acerca da observação</li> <li>❖ Contribuir para o desenho e experimentação de estratégias e materiais em conformidade com os objectivos do projecto de investigação-acção</li> <li>❖ Contribuir para a dinâmica cíclica e sistemática da relação entre observação e investigação-acção</li> <li>❖ Maximizar a renovação de práticas pedagógicas e supervisivas</li> </ul>
<b>Objecto da observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A prática pedagógica</li> </ul>
<b>Fases da observação colaborativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Antes /Durante/Após a aula (com base no modelo da supervisão clínica)</li> </ul>
<b>Metodologia de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Questionários sobre teorias pessoais de observação</li> <li>❖ Tarefas de formação sobre/para/na observação</li> <li>❖ Ciclos de observação</li> <li>❖ Questionários auto-reguladores</li> <li>❖ Avaliação da formação</li> </ul>
<b>Periodicidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 5 ciclos de observação ao longo do ano de estágio</li> </ul>