

## DIÁRIO DE FORMAÇÃO - UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA

*M<sup>a</sup> Helena Bonifácio Costa\**

*M<sup>a</sup> de Fátima Paixão\**

*M<sup>a</sup> Margarida Morgado\**

---

### RESUMO:

Este artigo dá conta de um estudo que envolveu três alunas-professoras e que pretendeu analisar a importância da utilização de diários de formação no processo formativo, num contexto de supervisão.

Os diários de formação, elaborados pelas alunas-professoras e analisados conjuntamente por elas e pela supervisora, constituíram-se em instrumento potenciador de indagação reflexiva. Explicitando para as suas autoras as suas próprias compreensões do processo de ensino, valorizaram um sentido de competência pessoal e promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional.

---

**Palavras-chave:** Diários de formação; desenvolvimento profissional; investigação-ação; supervisão; formação de professores

---

### ABSTRACT:

This article relates a research project which purpose was to analyse the importance of journals in teacher training. The project was developed within the context of supervision, involving three student- teachers.

Journals were kept and analysed by the student-teachers themselves and by the researcher at different stages as a means to mature changes in quality, through active involvement in writing and reflexive inquiry.

Supportive meetings were held, in which student-teachers and the supervisor tried to highlight the way student-teachers looked at themselves in the act of teaching. By means of journal writing and journal analysis the student-teachers made their understandings clear to themselves enhancing a sense of personal competence and promoting personal and professional development.

---

**Keywords:** Journals; professional development; action research; supervision; teacher education

---

\*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

## 1. NOTA INTRODUTÓRIA

"Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser."

António Nóvoa (1992:9)

As palavras de Nóvoa encontram-se connosco na importância que atribuímos à escrita num processo de formação de professores. São teias de significado que se tecem à medida que tentamos aprisionar as palavras para nos contarmos, enquanto elas nos envolvem, contando-nos. Ocultamos e desocultamos passado e presente, razão e sentimentos, o ser que somos, o ser que queremos que os outros vejam, o ser que os outros vêem, construímo-nos.

A supervisão da prática pedagógica de Português, de alunos dos cursos de formação de professores dos 1º e 2º ciclos (variante de Português - Inglês) fez-nos aperceber de dificuldades por eles sentidas (enunciadas já em estudos referenciados por Colton & Sparks-Langer, 1993 e por Roskos, 1996), tanto na fundamentação de opções das suas práticas de ensino, como na capacidade de se afirmarem enquanto seres individuais no desempenho das tarefas que lhes incumbem, com tudo o que tal acarreta de tomada de responsabilidade pelo ensino-aprendizagem.

Na realidade, aqueles que designaremos por alunos-professores tendem a adoptar, durante o período em que desenvolvem a sua prática, atitudes que os aproximam mais do papel de alunos que do de professores que se pretende venham a ser a curto prazo. Alunos no sentido mais tradicional do termo; alunos-receptores do saber de outros e dele completamente dependentes; alunos pouco implicados na construção do seu saber, resultado provável do processo de escolarização a que foram sujeitos. Esta característica, que, de acordo com a literatura (LaBoskey, 1993; Colton & Sparks-Langer, 1993; Roskos, 1996), se acentuará devido à insegurança causada pela pressão de confronto inicial com a prática de ensino, é ainda complementada pelo refúgio naquilo que são as suas crenças acerca do ensinar e do aprender, processo do qual não possuem uma articulação teórico-prática coerente.

Assim, fez para nós sentido desenvolver um trabalho de investigação centrado no processo de supervisão da prática de ensino de três alunas-professoras (Costa, 1999), num estudo que teve em conta aspectos de uma abordagem ao estudo dos professores e do ensino que utiliza formas de narrativa para obter uma perspectiva sobre vida, trabalho e carreira dos sujeitos envolvidos. Procurámos relacionar o desenvolvimento de capacidade reflexiva de alunos-professores com a utilização de diários de formação elaborados pelas participantes no estudo. Neste contexto, foram definidos como objectivos:

1. Analisar as potencialidades da escrita de um diário de formação, enquanto estratégia formativa para o desenvolvimento da capacidade reflexiva de alunos-professores, durante o período da Prática Pedagógica.
2. Avaliar as vantagens do acompanhamento da prática pedagógica com recurso à supervisão de um diário de formação.
3. Contribuir para a melhoria de práticas de supervisão que visem o desenvolvimento de profissionais reflexivos, realçando a possibilidade de alargamento de estratégias formativas.

O enquadramento conceptual para o nosso estudo organizou-se de acordo com princípios postulados por alguns autores, nomeadamente Schön, Dewey, Zeichner, Zabalza (entre outros) e situa-se, consequentemente, no quadro de um paradigma reflexivo na formação de professores.

De Schön, considerámos importante realçar o conceito de epistemologia da prática e as suas implicações na formação profissional. Esta epistemologia da prática que, segundo Alarcão (1991:5), tem «como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais», corresponde a uma perspectiva construtivista do conhecimento, dado que pressupõe uma metodologia de aprender a fazer, fazendo e reflectindo. Retivemos, ainda, do seu pensamento acerca da formação de futuros profissionais, a defesa de uma forte componente reflexiva em torno da resolução de problemas surgidos de situações práticas.

Relativamente a Dewey (1910), julgámos importante retomar o conceito de pensamento reflexivo enquanto prática especializada de pensar, que tem por base uma análise activa, persistente e rigorosa de supostas crenças ou práticas habituais, por forma a tornar evidentes razões subjacentes às nossas convicções ou acções, clarificando, assim, as consequências a que conduzem.

Quanto a Zeichner, parece-nos útil mencionar a sua visão acerca do papel dos formadores de professores, que têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.(1993:17)

Por último, referiremos Zabalza (1994), para salientar o valor que este atribui à escrita de diários por professores, enquanto potenciadora da reflexão sobre as suas práticas de ensino.

Destacámos estes aspectos por constituírem linhas de força implícitas à nossa acção, as quais poderíamos propor assentes em alguns princípios basilares:

- «a aprendizagem da profissionalidade docente», tal como diz Sá-Chaves (1994:389), é «(...) um processo centrado no próprio candidato a professor, ou seja, aquilo que ninguém pode fazer em vez dele.»
- o processo de formação e os formadores são responsáveis pela criação de condições e pela selecção de estratégias, que propiciem o desenvolvimento de capacidades reflexivas, a fim de que os futuros professores fiquem apetrechados com instrumentos e motivação para se assumirem como agentes activos do seu desenvolvimento profissional.
- a escrita de um diário de formação e o seu acompanhamento pelo formador procuram servir os dois propósitos anteriores.

## 2 NARRATIVA E MUDANÇA DE PARADIGMA

Segundo Thomas (1995), é por vezes difícil situar com precisão o início de uma alteração no ambiente intelectual, embora seja claro, para todos os que olham retrospectivamente, que emergiu uma nova era, e tal é-nos indiciado pela mudança nas *metáforas dominantes*.

Deu-se a *redescoberta do significado e da interpretação* nos processos humanos, tanto internos (mentais) como externos (interacções e comunicações). Desafiaram-se as concepções positivistas, na investigação em Ciências Sociais, que desconfiavam de todas as formas de subjectividade, por crerem que a verdade seria acessível através da análise de dados objectivos e observáveis, confirmados pela evidência pública de natureza replicável, válida e fiável. O que cada um pudesse dizer acerca de si próprio, das suas acções e dos seus motivos era entendido como um dado pouco relevante, quando comparado com a observação directa do comportamento ou a mensurabilidade rigorosa.

A nova concepção tem como axioma que as pessoas existem em contextos culturais. Dentro desta perspectiva, entende-se que nesses contextos se envolvam em tentativas de relacionamento e de comunicação, esforçando-se por compreenderem e interpretarem o seu próprio comportamento e o dos outros nas suas comunidades, contextos ou ambientes em que se movem. Essas actividades e incursões implicam a possibilidade de significados partilhados e negociados, bem como a partilha e a negociação de comportamentos e de pensamentos.

Houve, portanto, um período decisivo, no descentrar da atenção da informação e dos dados para o campo das ideias, pensamentos, percepções e, especialmente, para o dos significados, que reclamou a legitimação do subjectivo como zona de indagação, utilizando metáforas mais orgânicas e holísticas e contestando a noção de que a principal finalidade para o estudo de seres humanos fosse a predição dos seus comportamentos. O reconhecimento da importância da narrativa, enquanto forma ancestral de comunicação, remontando à tradição oral, assumiu um aspecto crucial neste emergir de um novo paradigma.

O acto de contar histórias, fenómeno universal em todas as culturas, com as figuras correlativas do “contador” (o narrador) e do “ouvinte” (o público), pode conceber-se como um “primary act of mind” (Thomas, 1995:3). Também Bruner (1983) atribui à narrativa o estatuto de uma forma de pensamento tão válida como a usada no raciocínio lógico e no argumento indutivo. A necessidade de contar e ouvir histórias parece estar relacionada com algo de profundo na *psyche* humana, fazendo parte dos elementos de coesão social, sendo que a arte de as contar se adquire ao longo do processo de aprendizagem da língua, tornando-nos capazes de transmitir (ou para isso somos conduzidos) as nossas vivências sob a forma narrativa. Estas narrativas são instrumentos para comunicar, interpretar e atribuir sentido às nossas vidas.

Transpondo estas funções da narrativa para o campo do desenvolvimento do professor, pode admitir-se que o acto de contar constitua uma das possibilidades que se apresenta à pessoa-professor para organizar (ao nível do “eu”), compreender, adaptar-se ou actuar sobre o real que, na sua prática, frequentemente, se caracteriza pela complexidade, pela imprevisibilidade e pela desordem.

## 2.1 O QUE É UM DIÁRIO DE FORMAÇÃO

A preocupação, já afirmada, de encontrar um meio de obviar às dificuldades manifestadas por alunos-professores em reflectirem sobre os pressupostos da sua acção e as consequências da mesma, encaminhou-nos no sentido de encarar a escrita de um **Diário de Formação** como uma estratégia de desenvolvimento da capacidade reflexiva, num contexto de supervisão da prática de ensino. Estamos em consonância com Couceiro (1996) quando afirma:

"O modo como agimos nem sempre corresponde ao que efectivamente exprimimos e afirmamos, as nossas palavras e o nosso modo de pensar nem sempre são a tradução do nosso agir. Somos muitas vezes traídos pelos automatismos que interiorizámos, pelas certezas construídas na repetição a que nos entrega a rotina do dia-a-dia, pelos pressupostos interiorizados e que vêm das nossas próprias experiências pessoais, das nossas histórias de vida." (Couceiro, 1996:101)

Enquanto supervisores da formação inicial compete-nos ajudar os alunos-professores a desmontarem eventuais estruturas modeladas e a tomarem consciência das relações que estabelecem entre o que pensam e o que fazem, entre as suas intenções e as suas realizações, aproximando a teoria da prática de ensino. Importa, assim, seleccionar estratégias de formação que transformem a prática em objecto de reflexão procurando, como afirma Honoré (1992:43), «o sentido dos actos e dos seus produtos no contexto em que a prática é exercida».

Considerando que nos temos vindo a referir a Diário de Formação, sem todavia esclarecermos o que para nós significa, passamos a justificar a designação adoptada confrontando-a com outras, que se encontram na literatura sobre narrativas produzidas por professores. Thomas (1995) refere uma enorme variedade de formas utilizadas pelos professores para se exprimirem nomeadamente, registos factuais (logs), diários (diaries), diários de auto-observação (journals), diários de investigação (research journals), relatos de incidentes críticos (critical incidents), histórias de vida (life-histories) ou auto-biografias (autobiographies) (*op. cit.*:5). Também em Holly (1989), encontramos um breve resumo acerca de diferentes registos escritos de índole pessoal e/ou profissional: registos factuais (logs), diários (diaries) e diários de auto-observação (journals). Centrar-nos-emos na definição enunciada por Thomas (*op. cit.*) para as quatro primeiras formas que apresenta, por nos parecerem as que melhor permitem a diferenciação relativamente à designação que usamos:

"Logs are the factual records, usually containing brief, accurate statements and which provide an authoritative record, often in a well-structured format and in an impersonal style. Diaries are less structured, allowing for more personal decisions on content and style and where subjective aspects can find a place. Journals may combine the structured and objective aspects of a log with the freer format of the diary. An essential feature of the journal is the internal dialogue which the writer carries on with him or herself. Research journals focus upon a specific project and contain a record of events, remarks, data and notes. They provide an evidential store which can be used for interpretive and analytic purposes" (Thomas, 1995:5).

O Diário de Formação situa-se no entrecruzar do "diary" com o "journal", quando se pretende que o seu autor entre numa relação de diálogo consigo próprio e com aqueles a quem o acesso ao texto é permitido. Não obedece a uma estrutura rígida, permitindo decisões pessoais a nível, quer de conteúdo, quer de estilo. É, ainda, um espaço onde cabe a expressão de sentimentos e emoções, embora tendo como fulcro a análise da prática num contexto formativo. A escolha da palavra *diário* prende-se com o facto de se tratar de um registo escrito produzido com razoável regularidade; o qualificativo *de formação* resulta não só do contexto em que ocorre, mas também com o de pressupor a interacção entre um formador e um formando. A leitura pelo supervisor deve realçar focos de reflexão, a fim de ir orientando os alunos-professores para o hábito de se questionarem deliberadamente, envolvendo-se num processo espiralado de desenvolvimento profissional e reflexão crítica.

Desprezamos a noção de "diário de investigação", mais comum entre os estudos de que temos conhecimento no contexto da formação inicial (LaBoskey, 1993; Colton & Sparks-Langer, 1993; Zabalza, 1994; Jimenez & Garcia, 1995; Pultorak, 1996), por nos parecer excessivamente

espartilhado por uma estrutura rígida limitadora de uma escrita livre. No nosso estudo, o Diário de Formação surge como prática inovadora enquanto elemento conducente do processo de supervisão, num contexto que se pretende de **investigação-acção-formação**.

## 2.2 DIMENSÃO ESTRATÉGICA DO DIÁRIO DE FORMAÇÃO

Quando nos referimos a *estratégia*, entendemo-la na acepção da opção que se delinea tendo em vista o cumprimento de tarefas fundamentais relativamente aos nossos propósitos, projectando-a para um prazo mais longo e abarcando um campo mais vasto do que os passos que lhe dão forma. Carvalho e Silva (1995:285), citando Gilles-Gaston Granger, afirma que o conceito da estratégia «não fornece necessariamente uma indicação particularizada dos actos a cumprir, mas somente do espírito dentro do qual a decisão deve ser tomada e do esquema global no qual as acções devem decorrer.»

Do que atrás explanámos, julgamos legítima a atribuição da qualidade de estratégia ao uso do Diário de Formação, uma vez que este constitui um esquema global de decisão adequado ao prosseguimento de uma finalidade precisa.

Zabalza (1994) salienta quatro dimensões do diário que, em nosso entender, o potenciam enquanto estratégia formativa e que podem ser alargadas ao Diário de Formação: implica escrever; implica reflectir, integra-se nele o expressivo e o referencial; a narração possui um carácter histórico e longitudinal. Em consonância com o que pensamos, Couceiro (1996) sublinha que a escrita é um instrumento possível para o processo de formação, subjacente a uma dinâmica reflexiva. Considera-a um processo exigente, «porque compromete/compromete-nos mais do que pensar ou falar» (*op.cit.*:104). Relativamente ao acto de escrever, Zabalza (1994) refere o argumento de Yinger (1981) de que aquele «arrasta consigo toda uma série de operações que o aproximam muito do processo de aprender», salientando «quatro características do escrever como sendo especialmente importantes na perspectiva do diário: (...) é multirrepresentacional e integrativo; no processo (...) produz-se um *feed-back* auto-proporcionado; requer uma estruturação deliberada do significado; a escrita é activa e pessoal» (Zabalza, 1994:93/94).

As características enunciadas sugerem uma perspectiva de construção de conhecimento pelo sujeito que escreve, fornecendo-lhe a oportunidade para estruturar e reestruturar as suas experiências, apresentando alguns pontos de consonância com o que afirmam Connelly & Clandinin (1990), segundo os quais a narrativa é tanto fenómeno como método. Os professores quando escrevem sobre a sua prática, aprendem através da narrativa que produzem. Narrando experiências recentes constroem linguisticamente e, simultaneamente, reconstróem ao nível do discurso prático e da actividade profissional, pelo que a narração se constitui em reflexão (Zabalza, 1994).

Nesta vertente reflexiva do diário, Zabalza aponta o necessário distanciamento que o acto de escrever pressupõe entre o eu-narrador e o eu-narrado, pelo que as situações experienciadas são vistas sob uma outra perspectiva, quando mediadas pela escrita. No mesmo sentido pronuncia-se Couceiro (1996), quando vê a escrita como um auxiliar da observação e da reflexão, porque a partir da exposição das vivências no papel se adquire uma certa distância delas, necessária ao acto reflexivo.

Em nosso entender, a escrita de um *Diário de Formação* é um meio de que um aluno-professor se serve para, intro- e retrospectivamente pensar, de modo reflectido e tranquilo

sobre a acção, situando-se no enunciado de Schön que define a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Por outro lado, integrado num processo de supervisão enquanto estratégia formativa, o Diário de Formação tem um receptor-leitor que interage com o aluno-professor, estabelecendo uma relação dialéctica entre os seus diferentes conhecimentos, com o objectivo comum de construção de um novo e mais elaborado conhecimento, essencialmente no que ao formando diz respeito.

O *Diário de Formação*, enquanto registo escrito, assume ainda um papel importante numa reflexão que não se pretende superficial e constituída por lembranças ocasionais e fortuitas. Embora a narrativa seja, em si mesma, uma construção do real organizada de forma selectiva, podemos sempre recorrer àquilo que ficou registado e proceder a novas leituras, eventualmente produtoras de novos significados, facilitando a problematização do que fazemos e do modo como fazemos para construir o que desejamos fazer e ser, para mudar.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A adopção de uma abordagem de cariz qualitativo, imbuída de alguns princípios de uma perspectiva etnográfica usados pela investigação em educação (Elliot, 1992), prende-se com o facto de esta nos ter surgido como a mais adequada à especificidade do problema de investigação identificado, bem como às hipóteses formuladas e aos objectivos que se pretenderam alcançar. Optámos por procedimentos investigativos característicos do Estudo de Caso, por um lado, e da Investigação-Acção (IA), por outro, buscando a compreensão da particularidade dos casos e seguindo um processo cíclico espiralado.

#### 3.1 DIÁRIO LIVRE DE FORMAÇÃO

Tratando-se de um estudo que se inseriu na linha da Investigação-Acção, formação e investigação decorreram em simultâneo, embora o processo de supervisão tenha tido lugar entre 15 de Setembro de 1996 e 15 de Junho de 1997, enquanto que a recolha de dados se prolongou até 1 de Julho de 1997.

Orientámos o nosso estudo tendo como referência o Diário de Formação (DF), uma vez que, de acordo com os objectivos que nos propuséramos, sobre ele recaía primordialmente a nossa atenção. Numa primeira fase, em que o designámos por **Diário Livre de Formação**, não fornecemos às três alunas-professoras participantes nenhuma indicação acerca do modo como elaborar o DF. Apenas as motivámos para a sua escrita, invocando a nossa hipótese de que facilitaria o seu desenvolvimento. Ao longo dessa fase, que correspondeu ao 1º período do ano lectivo, tiveram lugar três reuniões com o grupo de alunas-professoras, visando as duas primeiras apenas motivá-las e encorajá-las a prosseguirem a escrita, o que também foi acontecendo em encontros informais no contexto do nosso trabalho.

Em simultâneo, as alunas-professoras integraram-se nas actividades normais da Prática Pedagógica, ao lado dos seus colegas que não participaram no estudo. Houve reuniões de trabalho para preparação da observação de aulas da professora-cooperante e para planificação

das primeiras unidades de ensino. O período de observação de prática de ensino decorreu ao longo de duas semanas e teve como finalidade o contacto com a turma de 6º ano de escolaridade e com a Escola onde realizavam a sua prática de ensino.

A organização institucional da Prática Pedagógica prevê que um grupo de três alunos-professores trabalhe na mesma turma, leccionando cada um deles uma semana, alternadamente. O início da prática de ensino de cada uma das alunas-professoras teve lugar entre 11 e 25 de Outubro de 1996. Ainda durante a primeira fase de escrita do DF, ocorreu um primeiro ciclo de supervisão em que seguimos procedimentos de supervisão clínica. Houve reuniões de pré-observação com o grupo, que foram audiogravadas e para as quais as alunas-professoras se prepararam, através de um guião orientador da reflexão que lhes fora previamente distribuído. Nessas reuniões debateu-se a planificação, considerando as intenções das autoras e a fundamentação das suas opções, anteciparam-se problemas e formularam-se hipóteses de resolução, determinou-se o foco de observação e seleccionaram-se (ou construíram-se) os instrumentos a usar.

Na observação directa estiveram envolvidas as duas alunas-professoras que, nessa semana, não estavam a leccionar, a professora-cooperante e a supervisora. Contudo, as aulas foram videogravadas para possibilitar uma análise prévia à reunião de pós-observação. As aulas foram visionadas e transcritas pela supervisora, que procedeu à identificação de momentos-chave de acordo com o foco de observação definido pela aluna-professora executante. Em seguida, foram também visionadas pelas alunas-professoras, orientadas por guião de análise fornecido pela supervisora. Só depois teve lugar a reunião de pós-observação. Cada ciclo de supervisão decorreu ao longo de uma semana.

Finalmente, a 20 de Dezembro, fez-se uma reunião com o grupo de trabalho a fim de dar um cariz mais formal à escrita do DF integrado no processo de supervisão. Nessa reunião debateram-se alguns artigos (previamente seleccionados e distribuídos pela supervisora), que permitiram analisar as implicações do envolvimento num processo reflexivo e em que é que este consiste. Falou-se, ainda, acerca de diferentes formatos de diários e decidiu-se que apenas se procuraria dar alguma organização ao texto para facilitar a leitura através da utilização de títulos: planificação, execução, observação de A, B ou C. Podiam, ainda, anotar-se à margem os nomes dos alunos referenciados no texto, com vista a uma posterior análise evolutiva ou de outro tipo, conforme o interesse das alunas-professoras.

### 3.2 DIÁRIO DE FORMAÇÃO SUPERVISIONADO

Embora a leitura do DF pela supervisora tivesse tido início em Dezembro, só a partir de Janeiro passou a ser objecto de análise nos encontros entre formadora e formandas.

Nesta fase, optou-se por reuniões individuais com as alunas-professoras, por entendermos que a conversa acerca do DF devia ter um carácter mais privado, facilitador da criação de um clima de confiança. As reflexões conjuntas tinham muitas outras oportunidades. Estas reuniões individuais tiveram habitualmente lugar em semana posterior àquela em que a aluna-professora em causa tinha leccionado, dado essas aulas terem sido já objecto de análise no DF. Dessas reuniões tomaram-se notas soltas, incluindo-se um ou outro comentário.

Entre Janeiro e Junho de 1997 reunimos cinco vezes com cada uma das alunas-professoras, sendo que o método usado nessas reuniões foi o de as orientarmos de um modo informal, de maneira a proporcionar um diálogo franco e aberto, embora se tivesse gizado um plano de abordagem às questões fundamentais suscitadas pela leitura do DF.

Durante o período de tempo em que decorreu este processo, a Prática Pedagógica seguiu os seus trâmites habituais. Entre 11 de Abril e 16 de Maio de 1997 ocorreu um segundo ciclo de supervisão, tendo sido seguidos os procedimentos anteriores, terminando as actividades da Prática Pedagógica com a avaliação final a 15 de Junho de 1997.

Concluído esse processo, procedeu-se a entrevistas individuais às alunas-professoras participantes no estudo, a fim de avaliar o processo de formação, na perspectiva da utilização dos DF como estratégia de supervisão. Estas entrevistas foram, também, audiogravadas para análise posterior.

### 3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE FORMAÇÃO

Após leitura intensiva dos DF identificámos três momentos significativos no desenvolvimento do processo de escrita: um primeiro momento, que engloba o período de observação de aulas da professora-cooperante e o início da prática lectiva das alunas-professoras (incluído na fase do *diário livre de formação*); um segundo momento, que corresponde ao início da supervisão do DF; um terceiro momento, que abrange a parte final do DF. Decidimos, assim, pela interpretação de cada um dos momentos a que se seguiu a enunciação da compreensão do processo global, tendo como referência implícita um sistema de quatro *categorias de análise* (Fig. 1) definidas a partir do quadro teórico do estudo e que passamos a enumerar: **caracterização da prática de ensino; sentir pessoal no processo; percepção de constrangimentos exteriores; percepção e manifestação de vontade de mudança**. Todas elas devem ser entendidas no contexto global do *continuum* investigação-formação-acção, embora a primeira (caracterização da prática de ensino) tenha a particularidade de se referir, de forma mais exclusiva, ao processo de ensino-aprendizagem (nas vertentes Planificação-Execução-Avaliação), apresentando-se as outras mais extensivas.

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões de análise</b>
<b>Identificação de áreas-problema na prática de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Planificação</li> <li>· Execução</li> <li>· Avaliação</li> </ul>
<b>Sentir pessoal no processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conforto/Desconforto</li> <li>· Segurança/Insegurança relativamente a:</li> <li>Conflitos</li> <li>Interferência de crenças e de valores</li> </ul>
<b>Percepção de constrangimentos exteriores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Contexto escolar da prática</li> <li>· Organização institucional da prática</li> <li>· Sistema Educativo</li> <li>· Organização social - influência do meio</li> </ul>
<b>Percepção e manifestação de vontade de mudança</b>	<p>Em si/Nos outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Comparação de situações</li> <li>· Consideração de várias alternativas</li> <li>· Opção justificada de mudança</li> </ul>

**Fig.1-** Categorias e dimensões da análise

Apresentaremos no ponto seguinte, a título de exemplo, a análise que fizemos de um dos casos.

#### **4 UM CASO - A ALUNA-PROFESSORA A**

##### **1º MOMENTO**

Este momento (Anexo 1) caracteriza-se pela incidência de indicadores relativos às categorias “caracterização da prática de ensino” e “sentir pessoal no processo”. A ocorrência de elementos das outras duas categorias é rara e ocasional, surgindo normalmente para sublinhar as duas anteriores. A atitude demonstrada pela aluna-professora é a de quem observa atentamente para compreender o contexto em que terá que actuar. Está vigilante relativamente ao que a espera, utilizando com frequência o termo “parece-me” numa tentativa de não comprometimento apressado.

Outra das características é o facto de se referir com muito mais frequência aos alunos do que à professora-cooperante. No entanto, tal não significa um processo de valorização dos alunos, mas antes confirma o que anteriormente afirmámos. Necessita conhecê-los porque é com eles que terá de lidar. Situa-se, assim, numa perspectiva em que o aluno é um opositor,

potencial causador de dificuldades. As referências aos alunos assumem, geralmente, uma formulação judicativa de carácter negativo. Quando o contrário acontece, atribui-se o facto à actuação da professora-cooperante que surge, assim, valorizada, apresentando-se como figura modelar. Os alunos são atentamente observados em todas as dimensões, desde o envolvimento no trabalho até à demonstração de competências e aspecto relacional. Inicialmente são vistos como um todo mas, pouco a pouco, começa a particularizar.

Valoriza-se a actuação da professora-cooperante enfatizando, primordialmente, o bom relacionamento com os alunos, havendo referências ocasionais à descrição da sua actuação que nunca é questionada, nem são apontadas alternativas. Aparece retratada como profissional que domina técnicas e reage adequadamente a situações imprevistas.

Na fase de observação da professora-cooperante, há, ainda, algumas proposições que apontam no sentido da crença da influência do meio social de origem no desempenho dos alunos e do questionamento da possibilidade de a todos serem dadas iguais oportunidades, no quadro da Escola que temos.

A partir da altura em que as alunas-professoras iniciam a prática lectiva, nota-se alguma mudança relativamente à avaliação que a aluna-professora faz dos alunos, usando formulações mais positivas relativamente a casos particulares que, contudo, a surpreendem. No entanto, os alunos ainda se mantêm no lado oposto, nas tentativas que se lhes atribuem de obstaculizarem o trabalho das professoras. Existem já alguns indicadores de relação entre actuação das alunas-professoras e actuação dos alunos, situando-se a responsabilidade de aspectos valorados negativamente, ora nuns, ora noutros.

Este olhar inicial sobre os alunos agudizou a ansiedade característica dos primeiros tempos de contacto mais directo com a prática, traduzida nas inúmeras expressões de apreensão que surgem em oposição ao desejo manifesto de ser professora. O aspecto relacional assume grande importância na afirmação do gosto por ajudar os outros, que associa à caracterização da profissão, e na valorização do que designa por “clima de aula saudável”.

A caracterização que a aluna-professora faz da sua actuação e da actuação das colegas não apresenta elementos divergentes. Faz uma breve descrição em que está ausente a fundamentação de opções. Limita-se a avaliar, sublinhando essencialmente aspectos relacionados com a clareza do discurso, a gestão do tempo e a solicitação de alunos que surgem como indicadores de opinião da aluna-professora acerca de bom ou mau ensino. Existe também um enunciado que aponta no sentido da crença de que o Funcionamento da Língua constitui o aspecto desmotivante da disciplina de Língua Portuguesa.

## 2º MOMENTO

Neste momento (Anexo 2), os indicadores mais frequentes são aqueles que se inserem na categoria “caracterização da prática de ensino”, apagando-se de forma acentuada os que respeitam a “sentir pessoal no processo”. Começam a evidenciar-se elementos da categoria “percepção e manifestação de vontade de mudança”, num esporádico apontar de alternativas no enunciar de pequenos aspectos de mudança. Despreza-se também a categoria “percepção de constrangimentos exteriores”.

O discurso da aluna-professora adopta uma terminologia mais técnica, de âmbito profissional, incluindo menções a planificação, objectivos, estratégias e materiais. Os sentimentos expressos revelam confiança e a referência a conflitos não aparece revestida de carga emocional.

Coloca-se assim na posição de quem está implicada num processo sobre o qual já tem algum controlo e procura analisá-lo para sobre ele actuar. O DF passa a ser encarado como expressão da sua profissionalidade.

Os alunos são vistos de uma forma completamente diferente do momento anterior. Já não são os opositores, mas aqueles a quem tem de prestar atenção, porque é para eles que trabalha. Este processo de valorização dos alunos constrói-se no aumento de referências a indivíduos e não a um todo, no reconhecimento de diferenças, na afirmação positiva de participação do trabalho, na justificação de uma ou outra actuação de contornos menos positivos pela influência de factores externos aos alunos. Neste momento, a grande ausente é a professora-cooperante que nunca aparece referida. Este aspecto, associado a uma descrição de actuação mais centrada nos alunos do que nas alunas-professoras, contribui ainda para a valorização dos alunos e aponta no sentido de uma perspectiva de ensino em que estes são actores e não receptores. Em alguns enunciados é mesmo explícita uma perspectiva construtivista do conhecimento.

O início de alguma análise de situações que “correm menos bem”, a referência a objectivos e à adequação de estratégias e de materiais seleccionados na justificação da actuação das alunas-professoras são, também, elementos de mudança. A aluna-professora inicia um processo de identificação de áreas-problema na sua actuação e, ainda neste domínio, descreve com detalhe a informação que tem vindo a recolher relativamente a um aluno para compreender o que lhe despertou interesse por constituir novidade.

Relativamente à avaliação do trabalho das colegas a aluna-professora refere quase exclusivamente aspectos que, em sua opinião, devem mudar, na assunção de que isso é importante para o seu desenvolvimento e o dos alunos.

Por último, perpassa, em vários pontos, a preocupação com o tratamento de temas actuais que alertem os alunos para o que se passa à sua volta e que proporcionem o desenvolvimento de atitudes de tolerância face à diferença, inferindo-se a crença de que o ensino não é neutro, mas vinculado a valores.

### 3º MOMENTO

Este momento (Anexo 3) caracteriza-se pela afirmação da segurança patente nos enunciados que surgem integrados nas diferentes categorias. O discurso da aluna-professora é marcado pela assunção clara de uma opinião própria que foi construindo ao longo do processo e pela justificação fundamentada no conhecimento que desenvolveu.

Na categoria “caracterização da prática de ensino” acentuaram-se os elementos de mudança que vinham a tomar forma desde o segundo momento, aprofundando-se o nível de análise da actuação das alunas-professoras, através da referência expressa a opções tomadas e à sua justificação.

Os enunciados da categoria “sentir pessoal no processo”, que novamente se acentua, servem agora para exprimir satisfação com mudanças nos alunos e para manifestar à vontade no relacionamento com eles. Saem também reforçados os enunciados que se integram na categoria “percepção e manifestação de vontade de mudança”, havendo referências explícitas à discordância com crenças de ensino que tinham perpassado no discurso e que se verificou serem passíveis de questionamento. Percepção-se ainda a diferença entre aquilo que os programas referem e os discursos sublinham e as práticas de ensino que se adoptam. A mudança é identificada pela aluna-professora, tanto em si como nas colegas, e há a afirmação explícita do

desejo de entrar na profissão para poder integrar na sua prática de ensino os conhecimentos que desenvolveu durante o período de Prática Pedagógica.

## 5 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

As alunas-professoras que participaram no nosso estudo apresentaram-se diferentes, no início da Prática Pedagógica, relativamente ao grau de orientação para o desenvolvimento e questionamento, de acordo com o que refere LaBoskey (1993). Contudo, ao longo do processo, houve sinais evidentes de mudança na forma como desafiaram o quadro de crenças e suposições que trouxeram para a situação, implicando-se num processo de reconstrução pessoal.

Inicialmente, apresentavam ideias e concepções estáveis sobre alunos, professores e ensino que foram alterando durante o processo de formação, tendo contribuído para tal facto a supervisão do Diário de Formação. Encontramos evidências do que afirmamos nas várias entrevistas finais: *acho que se for só lido por ela (...) acho que há necessidade (...) de outra pessoa ler e discutir (...) porque se fosse só escrever por escrever, não sei se teria tanta importância (...) achava que tornava as coisas mais claras para mim (...) aquilo que me ajudou a evoluir na escrita do diário (...) se escrevesse só o diário e se nunca tivesse estado com (...) aquilo que eu pensava, continuava a pensar sempre assim (...)*

Verificámos mudanças significativas, não só a nível de alteração de crenças prévias, mas também no desenvolvimento da capacidade reflexiva, tendo havido sinais claros de questionamento deliberado, envolvendo-se num processo espiralado de desenvolvimento profissional e reflexão crítica de que os diferentes momentos dos DF deram conta.

A escrita do DF deu-lhes a oportunidade de estruturarem e reestruturarem as suas experiências, servindo para pensarem de modo reflectido sobre a acção. Serviu ainda para realçar focos de reflexão, através dos registos que se foram produzindo, fazendo com que não se perdessem pormenores importantes e facilitando, assim, a problematização do que faziam e do modo como o faziam num processo de construção de novos conhecimentos, para mudarem. Enquanto processo a escrita do DF obrigou à selecção, como todas afirmaram, pelo que constituiu uma forma de aprender centrada nas alunas-professoras que, gradualmente, se apropriaram do conhecimento e construíram novo conhecimento.

A reflexão sobre a sua experiência da prática de ensino levou-as a uma melhor compreensão da teoria formal do curso e ao desenvolvimento de uma postura crítica face a modelos exteriores.

Corroborámos no nosso estudo os resultados a que Roskos (1996) chegou, relativamente a uma maior dificuldade sentida pelas alunas-professoras a nível da planificação, tendo sido este um dos aspectos em que a mudança não foi tão notória, embora, no terceiro momento do DF, já todas manifestassem um maior domínio da situação, referindo a definição de objectivos e a selecção de estratégias com base no conhecimento que possuíam do aluno.

Enquanto estratégia formativa o DF revelou as suas potencialidades constituindo um esquema global de decisão, no qual a supervisora actuou de forma diferente num processo de adequação à diversidade de situações analisadas e às características e necessidades de cada aluna-professora.

Parece-nos importante realçar que as reuniões individuais favoreceram a criação de um clima de confiança atenuando efeitos de vulnerabilidade característicos da situação de formação, a que acrescia o facto de supervisora e alunas-professoras apenas terem estabelecido contacto

no ano em que a experiência decorreu, o último do curso. É, também, de valorizar a percepção da supervisora como colaboradora e facilitadora do processo, pelas alunas-professoras, no quadro de um clima relacional positivo que Oliveira (1992) refere como necessário para o sucesso de situações de supervisão.

O Diário de Formação foi, ainda, útil no aliviar de tensões, assumindo quase uma função terapêutica durante o processo, pelo que todas as alunas-professoras consideraram, no final, que o DF tinha sido muito importante na sua formação, vendo os colegas que não participaram em situação de desvantagem e afirmando mesmo ter este contribuído para uma melhor reflexão relativamente à prática de ensino na disciplina de Inglês, em que simultaneamente realizavam estágio, embora sob orientação de diferentes supervisores.

Também nós construímos novos entendimentos à medida que tínhamos de dar resposta à complexibilidade e imprevisibilidade das situações com que nos confrontámos, sentimo-nos, deste modo, num processo colaborativo e interactivo de desenvolvimento, na perspectiva investigativa que adoptámos, a Investigação-Acção. A adopção do DF enquanto instrumento de trabalho no quadro de uma supervisão reflexiva produziu, por conseguinte, efeitos positivos a nível do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os implicados, constituindo processo de inovação e mudança no sentido afirmado por Soares (1995).

As conclusões do nosso estudo apontam no sentido da importância do Diário de Formação, em contextos de supervisão, constituindo mais uma estratégia formativa potenciadora do desenvolvimento da capacidade reflexiva de alunos-professores. Assim sendo, parece-nos vantajosa a sua integração em práticas de supervisão, a fim de contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tal como esta é entendida por Nóvoa (1992). Afigura-se, contudo, de difícil aplicação no quadro organizativo da Prática Pedagógica em que, actualmente, nos movemos. Sendo uma estratégia que requer muito trabalho de análise por parte de quem a utiliza, a sua integração na prática de supervisão implica a redução do número de alunos-professores sob a responsabilidade de um mesmo supervisor e uma maior responsabilização dos professores-cooperantes na orientação da prática de ensino, para o que se vê como necessário o investimento na formação destes e um processo rigoroso de selecção alicerçado na qualificação para o desempenho da função. Tratando-se de uma estratégia definida a partir de um conjunto de referências teóricas, que tem da formação de professores o entendimento de que se trata de uma formação de profissionais por profissionais, obviamente necessitará, também, de supervisores preparados para a função que desempenham.

Os benefícios para o desenvolvimento dos alunos-professores que o nosso estudo demonstrou encaminham-nos, ainda, no sentido da utilidade da manutenção de um Diário de Formação a partir do primeiro ano do curso. Pensamos ser esta uma possibilidade de, mais cedo, desenvolverem um processo de compreensão e de construção de sentido mais rico e crítico das diferentes disciplinas do currículo. Tal implica uma reorganização curricular em que a componente prática seja mais valorizada, afigurando-se como necessárias uma maior colaboração entre todos os professores da instituição formadora e uma maior consciencialização da parte de todos acerca das finalidades da formação inicial de professores. Implica ainda, e antes de tudo, uma reflexão profunda a nível da instituição formadora sobre a adequação da formação que fornece às necessidades dos alunos-professores e às dos alunos de quem estes vão ser professores.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, *Cadernos CIDInE*, 1, 5-21.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds: possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho e Silva, P. (1995). *A filosofia da ciência de Paul Feyerabend*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Colton, A. ; Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of teacher education*, 44 (1), 45-54.
- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.
- Costa, M. H. (1999). *A prática e o desenvolvimento da capacidade reflexiva de alunos-professores de língua portuguesa. Diário de formação - uma estratégia formativa*. Dissertação de mestrado, não publicada. Castelo Branco: University of Nottingham — School of Education.
- Couceiro, M.L. (1996). “Eu sou do tamanho do que vejo”. Da prática profissional à experiência autoformativa. *ProfMat 96 - Actas*, 101-106.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co., Publishers.
- Holly, M.L. (1989). *Writing to grow: keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Jimenez, V.; Garcia, M.L. (1995). Los diarios de practicar en la formacion de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 121-136.
- LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher. In Calderhead, J.; Gates, P. (eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote - I.I.E.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-21.
- Pultorak, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: three years of investigation. *Journal of teacher education*, 47(4), 283-291.
- Roskos, K. (1996). When two heads are better than one: beginning teacher's planning processes in an integrated instruction planning task. *Journal of teacher education*, 47(2), 120-128.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Dissertação de doutoramento, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text: reflections on teacher narrative studies. In Thomas, D. (ed.). *Teacher's stories*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Categorias	Dimensões de Análise	Enunciado da Aluna-professora
<b>Caracterização da Prática de Ensino</b>	<p><b>Descrição de actuação</b></p> <p>Ela própria</p> <p>Alunos</p> <p>Colegas</p> <p>Professora-cooperante</p> <p><b>Formulação de Juízos</b></p> <p>Ela própria</p> <p>Alunos</p> <p>Colegas</p> <p><b>Justificação de actuação</b></p> <p>Ela própria</p>	<p>(...) o texto que escolhi ajudou intenso (...) iniciei a aula pedindo-lhes descrições (...) levei o príncipezinho para lhes ler (...) decidi mesmo apagar o registo (...)</p> <p>(...) os alunos fizeram trabalho de pares (...) lá foram dizendo expressões populares (...) formaram-se grupos de 4 elementos para tratarem sete aspectos diferentes (...) um escrevia e os outros discutiam (...) continuam o seu trabalho de pesquisa (...) com muita persistência da prof<sup>coop</sup> lá foram dizendo alguma coisa (...) houve duas tentativas de a atrapalharem (...) até o Ivo respondeu (...) fizeram um texto em acróstico (...) na composição colectiva, os garotos participaram (...)</p> <p>(...) ela modulou a voz, os miúdos pareciam enlevados (...) fazia umas paragens estratégicas (...) pede-lhes que descrevam o pinheiro (...)</p> <p>(...) foi trabalhado um texto bastante comprido e um pouco complexo, mas ficaram empolgados quando a prof<sup>l</sup> lhes lançou o desafio (...) havia solicitado que trouxessem material (...) fez com eles uma exploração muito "leve" (...) houve diálogo horizontal (...) aproveitou esta deixa para passar aos níveis de língua (...) aproveitou o facto para fazê-los concluir (...)</p> <p>(...) é uma obra muito profunda e eu devia ter feito algumas paragens (...) não fui suficientemente clara (...) não consegui que tirassem de lá lições mais profundas (...) demorei demasiado tempo (...) admito que posso tê-los induzido em erro (...) houve momentos em que não se percebia se a aula havia terminado ou não (...) esta foi muito morosa (...) jisto fez com que alguns alunos se limitassem a copiar do quadro (...) maneira um tanto insegura de solicitar os alunos (...)</p> <p>(...) ficou-me a ideia de que se cingiram às partes mais básicas (...) os recursos estilísticos estavam esquecidos (...) os graus dos adjectivos estão também um pouco esquecidos (...) a turma parece um pouco lenta (...) confundem os tipos com a forma (...) tornava-se difícil saber se estavam a acompanhar o raciocínio (...) o Joel comporta-se já como um adolescente (...) os alunos pareciam bloquear (...) se não estão muito treinados a raciocinar por eles (...) sem compreender o que lá estava escrito (...) alguns têm dificuldades na leitura (...) o Fábio e o José Manuel lêem aos soluços (...) a Ana e a Nélia lêem com expressividade (...) outros houve que não ouviram as instruções e não fizeram o que foi pedido (...) dá a sensação que os acontecimentos passam por eles sem os marcar (...) parecendo que têm medo de errar (...) parecem sentir-se responsáveis para com um compromisso com a prof. cooperante (...) cada intervenção parecia arrancada a ferros (...) saíram de lá frases interessantes (...) pareceram acompanhar o raciocínio (...) parece-me que compreenderam perfeitamente (...) o Joel toma posições bem fundamentadas (...) a Ana Sofia é participativa e perspicaz e aproveita bem as "deixas" (...) o Fábio desmotivava sempre que se exigia um pouco mais (...) frases com uma certa criatividade do João Ricardo e do Ricardo José (...) aqueles miúdos são surpreendentes (...) foram miúdos agradáveis, não tentaram fazer distúrbios sequer (...)</p> <p>(...) existiram ali momentos de quebra de ritmo (...) parece-me ter soado um "beco forçada" (...) fez com que os alunos participassem desorganizadamente e deu algum alarido (...) a ficha estava muito bem construída (...) esta de aula não funcionou (...) acabou por não se tirar partido da riqueza das histórias que muitos deles tinham para contar (...) pareceu-me que foi pouco claro (...) houve bom ambiente de trabalho (...) ela conseguiu manter um clima de aula muito saudável (...) o que terá levado a conversas paralelas (...) os alunos foram solicitados de forma equilibrada (...)</p> <p>(...) estava a perder muito tempo com aquilo e não remeti (...) quando lá passei tinha escrito apenas uma de maneira que o solicitei para ler oralmente (...) tive de mudar de estratégia rapidamente (...)</p>

<p><b>Sentir Pessoal no Processo</b></p>	<p><b>Conforto/Desconforto</b></p> <p><i>Condição</i></p> <p><b>Conflitos</b></p> <p><b>Crenças e valores</b></p> <p>Professora-Cooperante</p> <p>Ensino</p> <p><b>Sistema Educativo</b></p> <p><b>Organização Social-Influência</b></p> <p><b>do Meio</b></p>	<p>(...) senti de novo aquela alegria (...) querer ser prof<sup>a</sup> já vem de longe (...) foi a minha prof<sup>a</sup> da escola primária que me impressionou (...) sempre me senti muito bem quando ajudo os outros (...) ficámos um pouco desapontadas (...) estávamos com alguma expectativa (...) outra página, outro degrau! Hoje foi o grande dia (...) andei ali as voltas (...) algo que me deixou um pouco desanimada (...) em que tive a sensação que a minha personalidade estava completamente "desmembrada" (...) tão preocupada que estava (...) dá-me a sensação de que me apercebo de uma revolta surda (...) a sensação de que estive a "pregar aos peixes" (...) senti-me muito natural a dar a aula (...) partiu-me o coração (...) se não estivesse tão tensa (...) fiquei extremamente impressionada com eles. Foram educados para os idosos (...) tenho pena que não conseguisse ouvir o que ele respondeu (...)</p> <p>(...) o Pedro ainda não parece integrado na turma (...) o Pedro é que se mantém muito interessado mas não tenta participar (...) e eles "desconversavam" (...) tive dificuldades em iniciar a aula (...) a turma, no geral, resistia à estratégia da prof<sup>a</sup> para iniciar a aula (...) tentando "desconversar"</p> <p>(...) palavras que nos aqueçam a alma, o José Manuel sugeriu a palavra dinheiro (...) ódio lembrava-lhes muitas palavras (...) amor foi mal recebida (...) pela vida fora vão ter sempre prazos a cumprir (...) eles gostam muito de ouvir ler (...) esperava tudo, receptividade ou boicote completo (...) o Fábio está tão habituado a dar o "ar da sua graça" pela negatividade que teve dificuldade em se expressar pela positiva (...)</p> <p>(...) fá-los sentirem-se adultos (...) parecem-me manter com eles uma excelente relação (...) reforço positivo aos mais tímidos (...)</p> <p>(...) poucas perguntas foram individualizadas (...) o conteúdo era um pouco maçador, além de não ser muito atractivo (graus dos adjectivos) (...) todos estavam participativos (...) estavam pouco participativos (...) os alunos foram solicitados de uma forma equilibrada (...) os garotos tiveram pouca oportunidade de falar (...) acabou por ter que ser a prof<sup>a</sup> a concluir (...)</p> <p>(...) no tipo de alunos que temos hoje na Escola. Será que a Escola tem resposta para eles? (...)</p> <p>(...) têm pouco apoio em casa para os trabalhos ou livros (...) estas crianças parecem não estar habituadas a que se dê importância às suas intervenções (...) não sobrar muito tempo em casa para dar atenção aos miúdos (...)</p>
--	--	---

## ANEXO 2 - ALUNA-PROFESSORA A - 2º MOMENTO

Categorias	Dimensões de Análise	Enunciado da Aluna-professora
Caracterização da Prática de Ensino	Descrição de actuação Ela própria	<p>(...) ficou o desafio para verificarem (...) parti daí para o texto e interpretação (...) após diálogo vertical (...) levei em acatado a imagem do jornal (...) validei a ideia de que hoje muitos ciganos já vivem em casas (...) selecionei uma que havia saído na semana anterior (...) fentei arranjar slides sobre zonas degradadas (...) planejei um jogo (...) registei para cada aluno aspectos a melhorar no texto (...) no final entreguei-lhes uma grelha para avaliarem o trabalho de um colega (...)</p>
	Alunos	<p>(...) ouviram-se comentários na sala: "eu não sou racista!" "todos iguais todos diferentes" (...) a Ana Sofia associou aptidão só com a escola (...) estiveram a fazer palavras cruzadas relacionadas com o texto (...) em grupos falaram sobre as tradições do Natal (...) escreveram e foram colocar no mapa de Portugal (...) resultou numa pequena recolha de tradições em várias zonas do país (...) o João Ricardo contou que o pai esteve na acção de busca (...) surgiram logo as ideias de droga e barracas (...) discutiram a razão de viverem em barracas: uns diziam que era tradição e outros que (...) ao elaborarmos colectivamente uma notícia (...) a Ana Maria diz que por tradição (...) o Joel disse que não tinham dinheiro (...) eram eles próprios a fazê-lo. O grupo que colocava a questão também não tinha a resposta (...) Após meia hora, o Filipe queria entregar o teste sem tentar (...) foram à biblioteca para pesquisarem dados sobre a imprensa (...) apresentaram os trabalhos (...) hoje estiveram a auto-corrigir o texto (...) estavam mesmo a consultar os dicionários (...)</p>
	Colegas	<p>(...) o texto de hoje era "fada negra, fada branca" (...) ainda que a prof. fizesse a pergunta de uma forma indirecta (...) pena que não se ouviu lá na frente e não se pegou nestes comentários (...) a prof. conseguiu integrar as suas intervenções e demonstrar à turma que aquela ideia partiu do Fábio (...) foi concretizado o objectivo de identificação de sujeito e (...) a frase de que partiu a prof. foi (...) a B mencionou o facto de terem transcrito integralmente (...)</p>
	Formulação de Juízos Ela própria	<p>(...) esta foi uma aula mais dinâmica (...) criei um ambiente de curiosidade (...) uma aula que correu bem (...) vários momentos em que os perdi (...) deveria ter concretizado mais (...) o tipo de pergunta é muito pouco concreto, para alunos desta idade e com estas características (...) por outro lado a versão só surgiu depois (...) não aproveitei o facto de haver expressões populares para referir nível de língua (...) não tornei claro para a turma ser uma ideia do Fábio (...) esta imagem e estas achegas contribuíram para que a turma estivesse mais próxima do texto (...)</p>
	Alunos	<p>(...) como o tema eram jogos tradicionais estiveram muito participativos (...) o Fábio também esteve empenhado em contar aos colegas (...) porque eles aperceberam-se que o tema que estava ali por detrás era o racismo (...) deve ser mesmo muito importante ser bem sucedida na escola (...) todos estavam empenhados (...) na correcção desligaram-se muito (...) perceberam logo (...) aula dinâmica, estiveram empenhados (...) apenas alguns chegaram aos temas (...)</p>
Justificação de actuação	Colegas	<p>(...) viveram dificuldade pela forma como estava a conduzir o raciocínio (...) uma questão que não foi agarrada (...) não aproveitava e diz apenas (...) um grupo que acho demasiado grande para o material que tinham (um livro para oito elementos) (...) achava mais importante que tivesse dado um reforço positivo e não o contrário (...)</p>
	Ela própria	<p>(...) como tinha de abordar a reportagem selecionei uma com alguma acção para motivá-los (...) quando me apercebi disse-lhes que daria tempo (...) tinha como objectivo (...) resolvi optar (...) a toxicodpendência era o tema em todo o país. Como já o havia abordado cumpri a planificação combinada com a prof.-coop (...) tinha como objectivo a exploração ideológica de um texto (...) e conteúdos de funcionamento da língua (...) disse-lhe que não aceitava o teste, porque sabia que ele podia e sabia fazer mais (...)</p>
	Alunos	<p>(...) foi muito falado (...) deve-lhes ter criado a ideia de que a escola ia parar (...) os grupos que funcionaram melhor foram os que não têm líderes (...) precisam de se apoiarem para funcionar (...)</p>
	Colegas	<p>(...) tinha como objectivo a identificação do pronome pessoal (...)</p>

## ANEXO 3 - ALUNA-PROFESSORA A - 3º MOMENTO

Categorias	Dimensões de Análise	Enunciado da Aluna-professora
<p><b>Caracterização da Prática de Ensino</b></p>	<p><b>Descrição de actuação</b> Ela própria</p> <p>Alunos</p>	<p>(...) receio de não ter tempo (...) se tal acontecer pedirei (...)</p> <p>(...) planifiquei aulas para trabalhar o episódio de Ulisses na ilha de Circe (...) através de um esquema (...) em relação ao plano (...) pretendo utilizar as ilustrações (...) dos alunos (...) os alunos irão escrever (...) os alunos irão ler oralmente o seu texto (...) poderão dizer o que pensam em relação ao trabalho do colega (...) irei fazer com eles a comparação entre versão fílmica e narrativa escrita (...) com o apoio de um quadro em acetato que vou completando com os alunos (...) optei por levar os alunos a concluir sentimentos (...) também feito em acetato ao mesmo tempo que os alunos (...) como havia previsto não tive tempo (...) resolvi a questão solicitando (...) parti dos trabalhos dos alunos (...) para o questionar acerca dos sentimentos (...) encaminhei-os para o desejo de libertação por parte daqueles com quem convivia (...) terminei a aula com a música "A morte saiu à rua" de Zeca Afonso (...) optei por organizar na sala uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo da exploração da obra (...) ainda que relutante aceitei (...) embora pensasse que estava a perturbar, o facto é que estava a consultar o horário (...) resolvi trazer vestida uma grande máscara (...) quero partir deste esquema, que os levou a concluir que se trata de um texto argumentativo, para desenvolver a aula de amanhã (...)</p> <p>(...) a Ana Catarina ofereceu-se (...) demonstrou gosto pela dramatização (...) sem necessidade da sua "bengala" (...) (apresentei o sintagma preposicional com a função sintáctica) estiveram mais agitados (...) estão tão envolvidos no diálogo que começam a trocar impressões e pontos de vista (...) quando intervim (quem concorda com a opinião do Ricardo?) fez-se um silêncio na sala e disseram "ó stora é isso! Nós já dissemos". Enfim, cortei-lhes toda a espontaneidade (...) e Ricardo pareceu nem se dar conta que havia falado. Quando intervim, pareceu dar-se (...) e ficar tímido (...) os que mais curiosidade lhes (...) eram (...) com destino ao estrangeiro (...) daí que trocassem ideias e consultassem com a curiosidade normal de quem está a tocar em prováveis sonhos de viajar (...) Miguel ofereceu-se como voluntário para dramatizar uma cena de bilheteira (...) esquema de apoio que fomos preenchendo em simultâneo (...) começaram por situar o leitor no local de onde estavam a observar (...)</p> <p>(...) a C. começou por dialogar com os alunos acerca das tradições relacionadas com a Páscoa (...) explorou o extracto através de questões abertas e fechadas (...) esta ficha depois corrigida (...) solicitando respostas dos alunos (...) a C. hoje pediu voluntários para dramatizarem (...) a B. esteve de 2ª a 4ª feira (...) com uma seriedade que os leva a não "meterem o pé em ramo verde" (...) a C optou por textos relacionados com a ideia de Alentejo/alentejano (...)</p> <p>(...) optámos por tratar o que ainda não tinha sido abordado (...) optámos pela técnica de observação de imagens (...) partimos da observação (...) partiu do texto construído anteriormente (...) fiz com eles o "feed-back" dos planos de imagem (...)</p> <p>(...) que o fizessem em casa (...) esporadicamente não acho mal (...) proporcionou-se o diálogo horizontal a propósito dos (...) e eu cortei-o sem me aperceber do estúdio tão avançado da participação e do envolvimento (...) exigiam vários raciocínios, eram demasiadas (...) penso que este estratégia resultou (...) o texto (...) não lhes dizia nada (...) consegui que fossem chegando aos argumentos (...)</p> <p>(...) pouco participativos (...) não me parece normal (...) tiveram tempo para organizar (...) estiveram muito participativos e como já haviam trabalhado sentimentos (nomes abstractos) (...) surgiram muito variados (...) estiveram extremamente agitados (...) estiveram motivados (...) daí que estiveram muito pouco participativos (...) as intervenções que faziam denotavam "chavões" (...) nota-se a postura de alguém que não se entrega ao sonho. Assimila brilhantemente (...)</p> <p>(...) aproveitou muito bem o facto da Ana Filipa ter ido (...) à Suíça (...) esta semana correu bem (...) não me pareceu que fizesse propriamente uma ligação muito coerente ou muito precisa (...) os alunos sabiam o que pretendia (...) penso que se trata de uma defesa para ter a situação sob controlo (...) seria muito útil algum suporte material (...) desviou várias vezes da questão fulcral (...)</p> <p>(...) penso que o esquema funciona (...) no entanto se se cair sempre (...) uma aula muito previsível (...) exigirei deles respostas completas, o que não se treina e depois se exige (...) não me pareceu que fizesse propriamente uma ligação muito coerente ou muito precisa (...) esta actividade surgiu para relacionar com as comemorações do 25 de Abril (...) para estabelecer a ligação na história (...) isto para que (...) o objectivo é que se relacionem mais uns com os outros, se conheçam um pouco mais (...) porque é um tipo de actividade que deve surgir de um</p>
	<p><b>Justificação de actuação</b> Ela própria</p> <p>Colegas</p>	

<p><b>Sentir Pessoal no Processo</b></p>	<p>Alunos</p> <p>Grupo</p> <p><b>Identificação de Áreas-Problema</b></p> <p>Conforto/Desconforto</p> <p>Segurança/Insegurança</p> <p>Crenças e valores</p> <p>Alunos</p> <p>Ensino</p> <p>Contexto Escolar da Prática Organizacional Institucional da Prática</p> <p>Organização Social - Influência do Meio</p> <p>Questionamento</p> <p>Comparação de Situações</p> <p>Em si própria</p> <p>Nas Colegas</p> <p>Consideração de Alternativas</p> <p>Ela própria</p> <p><b>Opção Justificada de Mudança</b></p>	<p>diálogo com os alunos (...) resolvi não fazer a correção como havia previsto e recolher para ver (...) apreendido o conteúdo (...) com o objectivo de elegerem aquele que mais prazer lhes deu ao ler (...) tendo em conta que "estamos por nossa conta e risco" nestas semanas (...) optei porque penso que o desenvolvimento sócio-afectivo (...) nos programas pode ser objectivado com este tipo de actividades (...)</p> <p>(...) como o "corpus" era longo pareceu-me que achariam que era sempre igual, porque o tipo de raciocínio não era muito diferente, daí a agitação (...) ter sido porque distribuí horários (...) de várias zonas inclusive do estrangeiro (...)</p> <p>(...) resolvemos com a prof. cooperante que estaríamos a trabalhar sem o seu apoio. Esta decisão surgiu na sequência de, por vezes, os alunos fazerem um silêncio enorme quando entra na sala (...)</p> <p>(...) por um lado (...) poderia optar fazê-la em conjunto com os alunos. Por outro (...) as perguntas abertas (...) várias e cada uma delas poderia levar a uma discussão (...) aula foi gravada (...) a B pediu que observássemos a articulação entre (...) as várias actividades (...) os pontos que pretendo que sejam observados (...) a integração das respostas dos alunos (...) preciso de aperfeiçoar ainda (...)</p> <p>(...) mostram já uma tendência para a escrita por prazer (...) gostei muito deste tipo de aula (...)</p> <p>(...) o Joel disse (...) para provocar uma reacção (...) lidei bem com a situação. Repeti, aceitei e fui registar no quadro (...) sem deixar transparecer que me havia apercebido, fui junto deles dar-lhes apoio (...)</p> <p>(...) o contacto com a mente do outro é, para mim, extremamente importante, para o nosso próprio enriquecimento como seres humanos (...) leva a uma maior tolerância (...)</p> <p>(...) mesmo não tendo lidado bem com a situação, o facto de eles terem chegado a esse estágio é extremamente importante (...)</p> <p>(...) um contraponto entre as nossas tradições e aquelas (...) que eles se confrontem com uma acção de certa forma perversa e pensarem como a justificariam (...)</p> <p>(...) a escola estava cheia de cartazes alusivos à protecção do ambiente só usavam "chavões" (...)</p> <p>(...) situação muito normal, tendo em conta o processo de estágio (...)</p> <p>(...) penso que não alteraram a ideia que tinham do povo alentejano (...)</p> <p>(...) o que me parece é que a técnica de "todos concordam?" não dá sempre resultado (...) parece-me que este ponto do programa (desenvolvimento sócio-afectivo) é muitas vezes descuidado, teoricamente muito mencionado mas na prática (...)</p> <p>(...) durante algum tempo não conseguia distinguir muito bem as duas meninas da frente em termos de trabalho e de personalidade (...) é interessante ver como se começam a desprender uma da outra e a assumir as suas personalidades (...) na semana em que estive sozinha notei que tinha de organizar de outra forma para manter o controlo (...) e tentar levar os alunos a olhar de outra forma (...) cada vez estou mais consciente das minhas opções e a ideia de estar "sozinha" no próximo ano já não me assusta. Começo até a ansiar por ele (...)</p> <p>(...) grande preocupação em manter um bom relacionamento com a turma, falando de uma forma agradável (...) uma preocupação em utilizar uma linguagem "correcta", rica (...) subi nesta semana um degrau (...)</p> <p>(...) poderia ter optado por discuti-las (...) não se prestavam a uma correcção escrita porque cada aluno poderia ter uma resposta diferente sem estar incorrecta. Desta maneira fechou uma questão que era a parida aberta (...) bastava dar-lhes indicações acerca do porquê de uma leitura (...) funcionaria como um fio condutor para o diálogo que leva ao objectivo pretendido (...)</p> <p>(...) no futuro pretendo continuar com este tipo de actividades (...)</p>
--	---	---