

digital

SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-99-3
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Um tempo de procura, encontro e celebração</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
1. <i>“Por que vale a pena lutar”. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência</i> Alexandra Carneiro	· 12 ·
2. <i>COPA – Colaborar para aprender</i> Ilídia Cabral e José Matias Alves	· 24 ·
3. <i>Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa</i> Eugénia Eduarda Ferreira Sousa e Silva	· 35 ·
4. <i>Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola</i> Rolando Correia Viana	· 49 ·
5. <i>Gestão escolar e sucesso educativo. A ação do diretor de turma</i> Joaquim Machado e Paulo Gil	· 61 ·
6. <i>A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade</i> Cristina Palmeirão	· 81 ·
7. <i>Como são descritos pelos professores os alunos de hoje? Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP</i> Luísa Trigo	· 95 ·
8. <i>Prevenir para não remediar: uma intenção, uma estratégia, uma ação</i> António Oliveira, Ana Sofia Azevedo e Tânia de Consciência Barros	· 109 ·
9. <i>Consultoria, currículo e cultura escolar em contexto TEIP. Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores</i> Fátima Braga	· 122 ·
10. <i>Diário de uma turma de 8º ano: escrita e gestão de vida do grupo</i> Manuela Gama	· 134 ·
11. <i>A Cultura que se (trans)forma</i> Cristina Bastos	· 149 ·
12. <i>A construção partilhada de um projeto educativo: caso prático</i> Carla Sofia Bernardo Costa	· 158 ·
13. <i>Como pode erguer-se uma escola no deserto?</i> Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral	· 167 ·

PROJETO COPA – COLABORAR PARA APRENDER

Ilídia Cabral¹ e José Matias Alves²

Resumo

Neste texto apresenta-se um projeto de interação colaborativa entre pares (Projeto COPA – Colaborar para Aprender), centrando-se na forma como este foi desenvolvido pelos docentes de um colégio privado do distrito do Porto.

O projeto implica a observação de aulas numa lógica horizontal, centrada na promoção do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas educativas.

Da experiência narrada é possível concluir-se que a implementação de dinâmicas de observação de aulas enfrenta ainda resistências várias por parte dos professores. No entanto, a proposta de uma adesão voluntária e livre a um projeto desta natureza, dando aos professores a primazia da escolha dos pares com os quais pretendem cooperar e atribuindo-lhes a responsabilidade pela escolha do(s) objeto(s) a observar e dos instrumentos para o fazer, apresenta-se como uma forma possível de quebrar essas resistências, dotando estas práticas de sentido para os professores e fazendo delas uma oportunidade efetiva de desenvolvimento.

Palavras-chave: interação colaborativa, observação de aulas, desenvolvimento profissional

Abstract

In this text a project of collaborative interaction is presented (Project COPA – Collaborate to Learn), focusing on the way this has been developed by the teachers of a private school in the district of Oporto.

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

The project implies observation of lessons in a horizontal logic, centred on the promotion of professional development and on the improvement of educational practice.

The narrated experience makes it possible to conclude that the implementation of dynamics of observation of lessons still faces resistance from teachers. However, the proposal of a voluntary and free adhesion to a project of this nature, giving teachers the possibility of choosing the peers they would like to cooperate with and attributing them the responsibility for the choice of the observation objects and instruments, presents itself as a possible way of breaking that resistance, making these practices meaningful for teachers and an effective opportunity for professional development.

Key words: collaborative interaction, observation of lessons; professional development

O presente texto tem como objetivo a apresentação de um projeto de interação colaborativa entre pares (Projeto COPA – Colaborar para Aprender), centrando-se na forma como este foi desenvolvido pelos docentes de um colégio privado do distrito do Porto.

O texto organiza-se em três partes. Numa primeira parte contextualiza-se a emergência do projeto e referem-se os seus pressupostos base. Em seguida, explicita-se a operacionalização da dinâmica de observação de aulas entre pares gerada no colégio alfa no âmbito do projeto, fazendo-se referência às dimensões mais valorizadas pelos docentes no processo de observação mútua. Por fim, apresentam-se algumas conclusões e reflexões sobre as dinâmicas de observação e o seu papel na melhoria da ação educativa.

1. Projeto COPA – Contextualização e pressupostos

O projeto COPA foi concebido no ano letivo de 2014/15 dentro da ação de consultoria desenvolvida num colégio privado do distrito do Porto³ no âmbito do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas⁴. Trata-se de um projeto pensado pelos consultores do colégio, como forma de responder às necessidades identificadas pelo mesmo ao nível da implementação de processos de monitorização direta das práticas pedagógicas em sala de aula.

O COPA pressupõe a observação de aulas entre pares, numa lógica horizontal, enquanto metodologia de trabalho colaborativo e ferramenta de desenvolvimento profissional. A dinâmica de observação de aulas enquadra-se no contexto de uma supervisão pedagógica entendida enquanto “prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas (Goldhammer et al., 1980). Assenta, portanto, nos princípios da indagação e intervenção críticas, da democraticidade, da dialogicidade, da participação e da emancipação (Vieira & Moreira, 2011). Subjacente a esta conceção de supervisão pedagógica está uma dimensão ética que pressupõe a existência de relações de colegialidade e confiança mútua entre os docentes, mas também autossuficiência, liberdade, autonomia e espírito crítico como condições-chave para o desenvolvimento profissional assente em dinâmicas de colaboração entre pares.

A observação de aulas surge, assim, como uma estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão da pedagogia (id., ibid.). Trata-se de um tipo de *observação clínica*, que consiste na análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar. Este tipo de observação rege-se por cinco pressupostos base (Vasconcelos, Costa & Gonçalves, 2009), nomeadamente:

³ O presente texto centra-se no relato e análise da intervenção realizada nesta organização educativa. O mesmo projeto foi ainda proposto e lançado em dois agrupamentos TEIP (também do distrito do Porto), não havendo ainda neste caso dados empíricos, motivo pelo qual se optou por esta delimitação de objeto.

⁴ O Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) é uma dinâmica e uma estrutura da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos, nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, visando criar condições de melhoria dos processos e resultados educativos.

- i. A observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências e, por isso, deve ter uma função pedagógica e formativa.
- ii. A observação de aulas é mais do que orientar um olhar para o objeto. É necessário, para além do olhar, conseguir ver a totalidade do objeto e o seu contexto específico. A prática docente na sala de aula está imbuída de singularidades, dilemas e antinomias. O que se observa é somente *a ponta do iceberg*, mas mais importante do que a parte emersa é toda a realidade submersa.
- iii. O ato de definir o processo de observação é, dada a sua natureza metodológica, funcional, estrutural e essencial, um exercício responsabilizante de observadores e observados, promotor de um compromisso conjunto em torno da melhoria das práticas.
- iv. Sendo a natureza do objeto de observação multidimensional, é aconselhável recorrer a estratégias, técnicas e instrumentos múltiplos, que permitam práticas de observação mais holísticas e sustentadas.
- v. A condição humana dos atores do processo de observação de aulas obriga-nos à conciliação entre o que observamos diretamente e as razões e significados dos comportamentos exibidos.

Foi com base nestes pressupostos que se desenhou o projeto COPA, no entendimento da observação enquanto oportunidade de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia.

2. O Projeto COPA na ação concreta

O COPA foi proposto, numa primeira fase, à equipa de autoavaliação e à Direção do colégio, que o validaram e reconheceram a sua pertinência. Posteriormente, foi apresentado à comunidade docente pelos consultores, como sendo um projeto que pretende dar resposta a problemas concretos com os quais os professores se deparam na sua ação profissional e que, dada a sua complexidade, dificilmente poderão ser resolvidos através de uma ação profissional tendencialmente isolada. Explicitou-se o pressuposto de que essa complexidade exige uma ação mais colaborativa, mais

solidária, mais coletiva, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e organizacional. Destacou-se, contudo, que o desenvolvimento de modos de trabalho docente mais colaborativos nas escolas implica confiança, conhecimento e encontro. E os tempos de encontro reclamam, por sua vez, objetos, espaços e tempos comuns, capazes de mobilizar os docentes e de dotar de sentido prático o trabalho com os seus pares.

Elencaram-se três condições para o sucesso do projeto: i. a livre adesão; ii. o respeito pela vontade individual; iii. a crença nas inteligências das pessoas (Crozier, 1998) e a confiança criadora no poder da autoria e da atribuição de sentido ao que se faz.

Explicitados os pressupostos do projeto, foi lançado aos docentes o desafio de, aderindo ao mesmo, ousarem *ser autores em tempos de crise* e fazer da profissão docente uma profissão mais gratificante. Para tal, enunciaram-se oito passos, nomeadamente:

- i. ver sentido na ação;
- ii. escolher livremente um par (que não tem que ser necessariamente do mesmo grupo disciplinar);
- iii. agendar aulas a observar (e tempos de pré e pós observação);
- iv. decidir sobre o tipo de observação a realizar (mais genérica e / ou focalizada);
- v. decidir sobre os instrumentos de registos (registo naturalista, registo estruturado, registo semi-estruturado....);
- vi. agir;
- vii. refletir;
- viii. melhorar.

Por fim, traçaram-se quatro fases para um primeiro ciclo de desenvolvimento do projeto:

- Fase I – Constituição voluntária de pares pedagógicos e inscrição no projeto;
- Fase II – Definição, por cada um dos pares constituídos, de objeto(s) de observação e metodologias a adotar;
- Fase III – Período de observações entre pares;
- Fase IV – Sessão de balanço / ponto da situação (no final do ano letivo).

Após a apresentação do projeto, aderiram voluntariamente ao mesmo 20 professores de entre os 151 que trabalham no Colégio (13% dos docentes). A reduzida taxa de adesão revela a relutância que a generalidade dos professores apresenta em participar em dinâmicas de observação de aulas⁵. Pelas dúvidas que foram sendo colocadas pelos docentes ao longo da apresentação do COPA (*Quantas observações será “obrigatório” fazer? Que tipo de registos têm que ser feitos? Não temos mesmo que fazer relatórios?*) depreende-se que, em parte, esta relutância poderá advir de um quadro de trabalho já tendencialmente sobrecarregado, que se prende com as inúmeras tarefas (umas de natureza pedagógica, mas outras de natureza eminentemente burocrática) que os professores são chamados a desempenhar. Por outro lado, a sala de aula continua a ser vista pela generalidade dos professores como “jardim secreto a preservar” (Alves, 2012), fruto de uma cultura profissional ainda muito assente em modos de trabalho docente tendencialmente individuais, pelo que a observação de aulas é ainda, em muitos casos, considerada uma “intrusão” na ação do professor, mesmo que apresentada numa lógica horizontal centrada no desenvolvimento profissional e na conseqüente melhoria das práticas pedagógicas.

Os vinte professores que aderiram ao projeto organizaram-se em dez pares pedagógicos das seguintes áreas disciplinares:

- Biologia, Geologia / Artes Visuais
- Geografia / História
- Biologia / Biologia
- 1º Ciclo / 1º Ciclo
- Português / Português
- Economia / Geografia
- Português / Português
- Filosofia / Filosofia
- Filosofia / Biologia
- Educação Física / Educação Física

⁵ Não pode também descurar-se a hipótese dos horários de lecionação nem sempre permitirem tempos de observação mútua.

No final do ano letivo, após um curto período de observação de aulas⁶, os consultores do SAME dinamizaram a sessão de balanço prevista com os docentes envolvidos no projeto. Nessa reunião todos os pares pedagógicos deram o seu testemunho sobre a sua experiência no âmbito do COPA. Os testemunhos dos docentes foram todos muito positivos, destacando-se, como dimensões mais valorizadas no processo de observação mútua, as seguintes:

- i. Modos de interação pedagógica observados
- ii. Compreensão de modos de produção da eficácia letiva
- iii. Emergência de complementaridades disciplinares
- iv. Aceitação natural da presença dos dois docentes por parte dos alunos
- v. Estilo docente calmo, incisivo, assertivo, propiciador de uma boa relação pedagógica
- vi. Alunos implicados nas tarefas de aprendizagem
- vii. Relação dos conteúdos com os problemas do quotidiano
- viii. Realização de *feedback* entre os pares pedagógicos e respetiva importância
- ix. Clareza da linguagem e eficácia das estratégias de ensino
- x. A boa relação pedagógica e a confiança existente entre os membros da turma
- xi. Planificação conjunta das aulas observadas, com encontros de pré e pós observação
- xii. Gestão flexível da planificação das aulas
- xiii. Estratégias da ação docente que convocam os alunos para a aprendizagem (2 referências)
- xiv. A relevância dos temas da atualidade
- xv. A forte identificação professores / alunos
- xvi. O reconhecimento da importância do reforço positivo para a auto confiança
- xvii. A importância do professor “aprender a estar mais caladinho”
- xviii. A valorização do equilíbrio entre a transmissão do conhecimento, a participação dos alunos e o registo de conteúdos

⁶ Cada par pedagógico procedeu a duas observações de aula, uma para cada docente, à exceção do par de Biologia, Geologia / Artes Visuais, que realizou quatro observações de aula (duas para cada docente). O escasso número de aulas observadas prendeu-se, essencialmente, com o facto de o projeto ter sido apresentado aos docentes já no 3º período do ano letivo e com a dificuldade de os docentes terem disponibilidade de horário para as observações.

- xix. “Narrativas felizes de práticas profissionais”
- xx. A importância da relação pedagógica e da interação com os alunos (2 referências)
- xxi. O bom ambiente de trabalho
- xxii. Uma boa gestão do diálogo
- xxiii. Partilha de algumas angústias
- xxiv. Aferição de estratégias didáticas no âmbito do mesmo grupo disciplinar
- xxv. Repensar estratégias de aula

Foram ainda referidas as seguintes sugestões de melhoria:

- i. Prever a possibilidade de observações mútuas aquando da construção dos horários
- ii. Alargar as práticas de observação de aulas a outros colégios

3. Conclusões

A implementação de dinâmicas de observação de aulas enfrenta ainda resistências várias por parte dos professores. No entanto, a proposta de uma adesão voluntária e livre a um projeto desta natureza, dando aos professores a primazia da escolha dos pares com os quais pretendem cooperar e atribuindo-lhes a responsabilidade pela escolha do(s) objeto(s) a observar e dos instrumentos para o fazer, apresenta-se como uma forma possível de quebrar essas resistências, dotando estas práticas de sentido para os professores e fazendo delas uma oportunidade efetiva de desenvolvimento.

A avaliação muito positiva feita pelos docentes que aceitaram participar no projeto e o desejo expresso de lhes dar continuidade, criando condições organizacionais mais favoráveis ao seu desenvolvimento e alargando-a à interação com outros colégios, permite-nos concluir que:

- i. Os professores valorizam dinâmicas de interação colaborativa que englobem a observação de práticas pedagógicas quando lhes reconhecem sentido e se sentem gratificados nesse processo
- Como afirmam Fullan & Hargreaves (2001), “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum

para um professor” (p. 72). A preparação de aulas para o seu desenvolvimento isolado no espaço fechado de sala de aula dispensa a colaboração ou o intercâmbio entre pares. A inclusão de dinâmicas de observação de práticas pedagógicas no dia-a-dia dos professores implica uma mudança significativa naquilo que são os modos de trabalho docente mais tradicionais. E para que a mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu *sentido* seja compreendido e compartilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

- ii. Os professores são capazes de aprender muito uns com os outros. Contudo, para que tal aconteça, é fundamental alterar a cultura profissional dominante, reinventando novos modos de ser professor e fundando um *profissionalismo interativo* (Hargreaves, 1998) assente no reconhecimento da capacidade de autoria, da mais-valia do trabalho em comum e da afiliação a redes de suporte à ação docente.
- iii. A observação de aulas entre pares, ainda que levada a cabo por um número reduzido de docentes, pode constituir-se como uma ínfima mudança que pode ser uma semente desse *profissionalismo interativo*. A gratificação dos docentes que participaram no projeto foi acompanhada pelos restantes professores do colégio, tendo havido relatos, por parte dos participantes, de algumas vontades que se terão acendido.

Por fim, queremos sustentar que os docentes só terão condições de enfrentar e de vencer os desafios com que se confrontam se o fizerem numa lógica de construção de *Comunidades de Aprendizagem Profissional* (Bolívar, 2012). O número de alunos que *não querem aprender* num cenário de prolongamento violento da escolaridade obrigatória; a desvalorização das credenciais escolares num mercado de trabalho que parece querer descobrir as vantagens de uma *mão-de-obra barata* que dispensa a escolarização prolongada, as várias crises que chegam *naturalmente à escola* – familiar, social, laboral, económica...- fazem do processo de escolarização uma atividade de elevado risco e muitas vezes uma missão *quase impossível*.

Neste cenário, só uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa poderá ensaiar formas mais eficazes de ensinar e aprender. Mas a emergência destas

comunidades precisa de espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual.

Referências bibliográficas:

Alves, J. M. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos: das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. ISSN: 1645-4006. Vol. 11 (2012), p. 7-27

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformar*. Paris: Points.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Goldhammer, R., Anderson, R. e Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

Vasconcelos, A., Costa, I. e Gonçalves, P. (2009). O Diário Colaborativo como instrumento de navegação reflexiva. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva e M. C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – reconstruir a esperança na educação*. Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: Universidade do Minho, pp. 225-229.

Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP.