



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***OBSERVAÇÃO DE AULAS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE DOCENTES***

**Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação**

**- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes –
SPAD**

Anabela Maria de Matos Cotrim Carrasqueira

Porto, outubro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***OBSERVAÇÃO DE AULAS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE DOCENTES***

**Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação**

**- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes –
SPAD**

Anabela Maria de Matos Cotrim Carrasqueira

**Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Joaquim Matias Alves**

e coorientação de :

Mestre Ilídia Vieira

Porto, outubro de 2012

Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão teoricamente fundamentada sobre momentos da minha vida profissional, enquanto docente do terceiro ciclo e ensino secundário.

O tema selecionado para este relatório, a observação de aulas, foi o que mais me marcou ao longo do meu percurso profissional e está diretamente relacionado com o objetivo da frequência do Mestrado em Ciências da Educação.

A observação de Aulas é por mim considerada como a base de todo o mecanismo da Supervisão Pedagógica. Assim sendo irei dar maior relevância ao modelo de “Supervisão Clínica”.

Este modelo é operacionalizado através de ciclos de observação compostos por três fases principais: Pré-observação, Observação e Pós-observação. Tem como principal objetivo melhorar as práticas de ensino dos professores em sala de aula onde deverá existir um espírito de colaboração entre supervisor/professor, implicando a planificação, a observação, a análise, a reflexão e a avaliação do trabalho desempenhado.

Ao longo deste relatório é feita uma reflexão teoricamente fundamentada sobre o modo como decorreu, durante a minha vida profissional, a observação de aulas sobre os contributos que recolhi para a melhoria da qualidade das práticas educativas, do relacionamento entre pares, das aprendizagens dos alunos e da importância de valores como a cooperação, a ajuda, o empenho e a responsabilidade.

É na sala de aula que se desenrola grande parte da ação educativa, pelo que se torna importante observar e compreender os processos que aí se operam para fazer aprender os alunos. Deve-se, contudo, minorar a carga negativa e o *stress* associados à observação de aulas.

A observação de aulas só tem sentido se permitir o desenvolvimento profissional tanto do professor observado como do observador, através de uma reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, com vista à melhoria dos processos e produtos educativos.

Esta prática de supervisão deverá, de facto, promover mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas.

A avaliação de desempenho dos professores não deverá ser uma mera rotina burocrática e administrativa, mas um poderoso recurso para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

É com esta convicção que me proponho realizar o presente relatório reflexivo, destacando a observação de aulas como uma das práticas de supervisão pedagógica que poderá melhorar a qualidade de ensino e o clima de uma Escola.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Avaliação de Desempenho Docente; Observação de aulas; Desenvolvimento profissional e organizacional.

Abstract

This paper is a theoretical reflection on moments of my professional life, while teaching the third cycle and secondary education.

The theme selected for this report, classroom observation, is directly related to the purpose of the frequency of the Masters in Educational Sciences.

For me, observation of lessons is the basis of the whole mechanism of Supervision. In this context, I will give more relevance to the model of "Clinical Supervision".

This model is operationalized through observation cycles and consist of three main phases: pre-observation, observation and post-observation. Its main objective is to improve teaching practice in the classroom, where there should be a spirit of collaboration between supervisor/observed teacher, involving planning, observation, analysis, reflection and evaluation of the work performed.

Thus I will reflect on the experience of observation in classes during my professional life and the contributions that gathered to improve the quality of educational practices, the relationship between pairs of student learning, supported by values such as cooperation, mutual aid, commitment, sharing and responsibility.

It is in the classroom that runs much of the educational activity, and it is therefore important to observe and understand the processes that are developed there in order to make the students learn. I however, the negative charge and stress associated with class observation should be reduced.

The classroom observation enables both professional development of the teacher observed as the observer, through a systematic reflection on teaching practices in the classroom, in order to improve educational processes and products.

This practice of supervision should, indeed, promote changes in teaching practices, through a dynamic process in which teachers analyze and reflect on the evidence observed.

The evaluation of teachers' performance should not be a mere bureaucratic and administrative routine but be a powerful resource for improving the quality of teaching practices, creating supportive environments for innovation, personal and professional development and as a result the improvement of student learning.

It is with this conviction that I propose to accomplish this reflective report, highlighting the classroom observation as a pedagogical supervisory practices that can improve the quality of education and the environment of a school.

Keywords: Supervision, Evaluation of Teacher Performance; Observation of lessons, professional and organizational development.

Índice

Resumo	i
Abstract.....	iii
Índice de Quadros/ Figuras	vi
Introdução.....	1
1. O objeto de estudo e as questões problema	1
2. Estrutura do Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado.....	4
I. Problemática	5
1. A Vivência Profissional.....	5
1.1 O ano de estágio	5
1.2 A experiência de orientação de estágio.....	22
1.3 As turmas de Percursos Curriculares Alternativos e a lecionação em par pedagógico	29
1.4 A Comissão de Avaliação de Desempenho Docente.....	32
II. Elucidação das vivências.....	37
1. A organização “Escola”.....	37
2. A evolução da Formação de Professores	46
3. A Supervisão Pedagógica	54
4. A Sala de Aula: práticas pedagógicas e mudança organizacional.....	65
III. Análise e Reflexão	74
IV. Conclusão	85
V. Referências Bibliográficas.....	92
Anexos	96

Índice de Quadros e Figuras

Quadro I – Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação	16
Quadro II – Tarefas do ciclo de observação	17
Quadro III – Evolução do número e % de docentes não profissionalizados dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (1985-2004). 46	46
Quadro IV – Questões de Reflexão sobre a qualidade da Avaliação do Desempenho.....	60
Quadro V – Estratégias de Supervisão	61
Figura 1 - Estratégias de Supervisão	62

INTRODUÇÃO

1. O objeto de estudo e as questões problema

O objeto de estudo sobre o qual incidirá o presente relatório reflexivo é a “Observação de aulas enquanto estratégia de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes”.

O relatório terá por base as seguintes questões:

- Pode a observação de aulas ser um ato de cooperação entre observador e observado, visando um objetivo comum? E quais as circunstâncias e fatores que induzem essa cooperação?
- As práticas de observação interpares de cariz mais informal podem ser também promotoras de desenvolvimento profissional? Qual a importância da observação enquanto elemento regulador da melhoria das práticas pedagógicas e qual o seu contributo para o sucesso dos alunos, para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento organizacional?
- Uma observação que se pretende rigorosa e informadora do desempenho com vista ao desenvolvimento profissional tem, necessariamente, que passar por uma imposição legislativa?

Proponho-me responder às questões colocadas, partindo de situações concretas da minha vida profissional e interpretando essas mesmas situações à luz de contributos teóricos relativos aos seguintes tópicos:

- Contextos para a observação de aulas;
- Razões/objetos que levam à observação de aulas;
- Consequências da observação de aulas ao nível da prática letiva; das aprendizagens dos alunos; e do clima de escola.

Assim, e tendo em conta a minha vivência profissional, destaquei vários períodos a estudar, que penso estarem mais direcionados para esta temática. São eles:

- O meu ano de estágio;
- O meu ano como orientadora de estágio;
- A minha experiência em Par Pedagógico em turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA);
- A função de relatora e membro da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente (CADD), mais recentemente.

Nos dois primeiros momentos será salientada a importância da observação das aulas como um dos elementos essenciais para a avaliação do ano de estágio, (tanto enquanto estagiária, como enquanto orientadora), do modo como era realizada, bem como os instrumentos utilizados. Neste campo destaco a importância da observação de aulas a nível interno sem descurar o nível externo, que engloba as imposições legislativas inerente à avaliação dos professores. A nível interno é de enorme importância a observação pelos pares. Torna-se mais fácil aceitar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si.

No terceiro momento em que lecionei em par pedagógico saliento a importância da existência do outro em sala de aula, já que se tratava de lecionar a turmas de percursos curriculares alternativos – PCA, que são constituídas por alunos com dificuldades a nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, associado à falta de interesse pela escola, pelo aprender e ao pouco ou nenhum apoio por parte da família, o que os levava a não terem objetivos futuros imediatos. Indiretamente, neste momento da minha vida profissional também ocorria a observação de aulas.

As dinâmicas de partilha que se criaram nestes momentos permitiram um desenvolvimento do desempenho profissional e, por vezes, até pessoal.

O último momento, enquanto relatora e membro da CADD, mais atual e presente, consiste numa reflexão sobre o modo como a observação de aulas é encarada e realizada a este nível e sobre os seus benefícios ao nível do desempenho pedagógico e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Partimos do pressuposto de que o observador/supervisor poderá ajudar a planificar, alterar e melhorar as práticas pedagógicas, com o objetivo final de produzir impactos positivos nas aprendizagens dos alunos. Esta prática deverá tornar mais eficaz a educação, contribuir para o sucesso académico de cada um dos alunos e, por consequência, refletir-se nos resultados globais da Escola.

A observação pode ser considerada uma oportunidade para os professores se envolverem colaborativamente na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática e as aprendizagens dos alunos.

A observação das aulas enquanto estratégia da supervisão pedagógica poderá levar ao desenvolvimento de reações/alterações no âmbito da evolução da profissão de docente (conceção do ensino aprendizagem e da prática docente); nas relações interpares; e nas aprendizagens dos alunos. Esta última é a mais importante, pois a escola é o resultado do sucesso dos seus alunos.

Assim, é importante tornar a observação das aulas uma prática comum, a partir da qual se consegue o desenvolvimento profissional dos docentes e uma melhoria nas aprendizagens dos alunos. Há que tentar articular o poder avaliativo da observação com o seu poder colaborativo, de desenvolvimento, de partilha. Ao tornar-se um hábito, uma rotina, diminuirá o *stress* da observação e, posteriormente, a sua utilização para fins avaliativos tenderá a ser gradualmente aceite.

2. Estrutura do Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado

Para além da presente Introdução integram este trabalho um capítulo com quatro partes dedicado à Vivência Profissional (a base deste relatório) e um capítulo dedicado aos aspetos teóricos considerados mais relevantes para a reflexão sobre a prática. Acresce o capítulo relativo à Análise e Reflexão que inclui as Aprendizagens mais relevantes ao longo da Vida Profissional. Seguem-se a Conclusão, Referências Bibliográficas e Anexos.

I. Problemática

1. A Vivência Profissional

1.1 O ano de estágio

Sou professora há 24 anos e todos os dias aprendo coisas novas. Com quem? Principalmente com os meus alunos, mas também com colegas, funcionários, comunidade escolar. Sou professora do Quadro de Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira, em Olhão, onde leciono, na escola básica 2,3 Professor Paula Nogueira, a disciplina de Geografia.

Iniciei a minha função como professora quando estava a frequentar o 2º ano do curso de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no ano letivo de 1987/88. Concorri a uma substituição para regime noturno, 12º ano de Geografia, tendo continuado desde então a minha carreira enquanto docente.

Nesta altura surgiram as reestruturações dos cursos e o de Geografia seria subdividido em dois ramos: o Ramo Educacional e o ramo de Ordenamento e Planeamento do Território. Quem quisesse seguir o ramo educacional terminaria o curso e posteriormente faria mais 2 anos – 1º ano de frequência das cadeiras pedagógicas e o 2º ano o Estágio Profissional. Optei por esta vertente.

Acabei o curso de Geografia no ano letivo de 1989/90 e inscrevi-me no Ramo Educacional no ano letivo seguinte, onde frequentei as disciplinas pedagógicas: Organização e Desenvolvimento Curricular; Introdução às Ciências da Educação; Psicologia Educacional; Didática da Geografia e Didática e Conteúdos Programáticos. No ano seguinte (1991/1992) concorriamos às escolas que ofereciam estágio em grupos de 3 a 4 estagiários, onde posteriormente éramos colocados.

Formámos o nosso grupo de estágio (o mesmo desde o primeiro ano da universidade) e concorremos, tendo ficado colocadas numa Escola Básica 2,3, onde iniciámos funções em setembro de 1991 como professoras estagiárias da

disciplina de Geografia. Logo aqui a frequência do ano de estágio e tudo o que lhe está inerente foi facilitado pelo facto de o grupo de estágio ser um grupo onde existia confiança, respeito, colaboração, entreaajuda, partilha, sentido crítico, ou seja conceitos básicos para o sucesso e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e dos alunos. Neste contexto os problemas em si não eram a pressão do grupo de estágio, mas a Escola. Como seria? Como eram os alunos? E a orientadora? E o Conselho Diretivo?

O primeiro momento foi o impacto de entrarmos na Escola. Chegámos e apresentámo-nos à funcionária da portaria (uma senhora de meia idade que nos recebeu com um largo sorriso e nos disse: “São as *meninas* do grupo de estágio para a Professora T.? Sejam bem vindas e se precisarem de alguma coisa digam.”). Agradecemos e sentimos que iríamos gostar. Acompanhou-nos ao Conselho Diretivo e apresentou-nos à Presidente. Neste primeiro encontro sentimos um acolhimento amigável e integrador. Éramos todas muito jovens (mais ou menos 22 anos), as colegas que faziam parte do grupo de estágio era a primeira vez que se encontravam nesta situação de fazerem parte de uma comunidade escolar, o início da nossa vida profissional e tudo isto nos tornava nervosas e ansiosas. Após este contacto a ansiedade foi-se desvanecendo. Apresentou-nos a sua equipa, referiu que estaríamos disponíveis para o que precisássemos, que trabalhávamos todos no mesmo *barco* e com os mesmos objetivos: fomentar um bom clima de escola, obter sucesso escolar com os nossos alunos que se traduziria na melhoria dos resultados escolares e qualidade das aprendizagens e que todos nós crescêssemos a nível profissional e pessoal.

A nossa orientadora com vários anos de ensino e de orientadora de estágio, mostrou ser uma pessoa extremamente humana, sincera, crítica, competente, assertiva e cooperante.

Estas características foram sendo apreendidas ao longo do ano de estágio, mas logo no primeiro encontro a empatia entre o grupo foi patente. A orientadora iniciou este nosso primeiro encontro com uma breve apresentação da escola através de uma visita a todas as instalações e a apresentação do grupo de estágio às diversas estruturas que existiam na escola como a

papelaria, o bar, o refeitório, a biblioteca e a secretaria. Depois em reunião, a primeira de muitas, realizada na “Sala/Gabinete de Geografia” foram propostas e apresentadas as atividades que deveriam começar a ser realizadas, como o trabalho a desenvolver e a planificar, distribuição dos horários, marcação das sessões de trabalho, entre outros. Nesta altura verificou-se logo a sua postura de líder que orienta e organiza, com perfil aberto e participativo, que sem impor delineou o trabalho a ser realizado ao longo do ano. Sentimos que era uma pessoa com uma grande experiência, influência e conhecimento resultantes da sua prática como professora e orientadora que lhe proporcionaram um desenvolvimento profissional e pessoal contínuo.

Começámos por distribuir os horários, sendo a estratégia adotada a de *tirar à sorte*. Todos eles tinham 2 turmas. O meu englobava uma turma de 7º ano e uma de 9º ano (área de Desporto), aquela que, fomos logo avisadas, seria, provavelmente a mais complicada, pois era formada só por rapazes e daqueles a quem, já nesta altura, a escola nada dizia.

Fiquei com algum receio, pois sempre era o ano de estágio, no qual seria avaliada e que seria a base para a minha vida profissional futura.

Este aviso por parte da equipa que tinha elaborado as turmas foi considerado um alerta para quem ficasse com a turma. Tinha pouca experiência em termos de lecionação de aulas, relacionamento com alunos e mecanismos organizacionais da escola. Esta informação levou-me a estar mais alerta e prevenida para atitudes que pudessem ocorrer e estimulou-me a utilizar estratégias para um bom relacionamento entre os alunos e a professora o que, já nesta altura, considerava ser fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Os receios iniciais tornaram-se infundados, uma vez que consegui(mos) manter uma boa interação com esta e as outras turmas; os alunos aprenderam, foram empenhados e participativos em todas as tarefas propostas o que culminou na sua transição ao ensino secundário.

O facto de já ser professora e de já ter lecionado, era então considerado pelas minhas colegas, em início de carreira, pontos de avanço. Eu discordava, pois adquirem-se hábitos que poderão ser prejudiciais para o ano de estágio. O

facto de já ter alguns anos de lecionação (3-4 anos) em turmas do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, não influenciou diretamente o meu ano de estágio. Não fui beneficiada por isso em relação às minhas colegas, como elas pensavam. O aspeto positivo desta minha situação era o conhecimento prévio da organização curricular, como os conteúdos lecionados estavam organizados e distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade. Este aspeto facilitou de alguma maneira o trabalho inicial de preparação, planificação, lecionação e avaliação dos alunos.

Iniciámos o ano letivo com todo o trabalho escolar inerente e acrescido pelo facto de sermos um grupo de estágio. Desde logo vimos que os nossos horários não se sobrepunham e como tal haveria sempre alguém com possibilidades de assistir, participar, cooperar nas aulas.

Éramos o único núcleo de estágio naquele ano letivo. Sendo solteiras, vivíamos em casa dos pais e como tal estávamos totalmente direcionadas para o nosso ano de estágio (início da nossa carreira profissional como docentes). Podíamos estar todo o dia na escola o que se refletiu na assistência às aulas umas das outras. Num primeiro momento os alunos estranharam, pois não era hábito; perguntavam porque essa assistência ocorria, ao que nós explicávamos que decorria do facto de estarmos a realizar o nosso estágio profissional. Passado pouco tempo a situação tornou-se natural, de tal modo que éramos solicitadas para esclarecimentos de dúvidas, resolução de atividades, como se fossemos todas professoras da turma.

Este facto, proporcionou aulas com bom ambiente a nível da disciplina e comportamento dos alunos, bem como melhoria a nível do aproveitamento. É de realçar que nas nossas turmas, durante o ano de estágio, não existiram participações disciplinares, comportamentos ou atitudes menos corretas dentro e fora da sala de aula, e que mais de 90 % dos alunos obtiveram nível superior a 3 a Geografia. De destacar também, que a nível da turma de 12º ano, à qual fizemos assessoria e onde estávamos presentes na maior parte das aulas, os resultados e o comportamento em sala de aula melhoraram, facto este mencionado pela nossa orientadora que era professora da turma desde o 10º ano.

Todas as atividades/estratégias eram elaboradas em grupo, para todas as turmas, o que permitia uma variedade de materiais facilmente utilizados pelos alunos, tendo em conta a sua heterogeneidade.

Esta maneira de trabalhar ocorreu naturalmente. Éramos colegas na universidade e sempre trabalhámos em grupo durante os 4 anos do curso acrescido do ano das cadeiras pedagógicas. Apoiávamo-nos umas às outras e tudo era partilhado e analisado por todas, postura que a nossa orientadora considerou desde logo como uma mais-valia.

Atualmente, nas nossas escolas, é mais difícil pois temos a nossa vida pessoal que nos retira a disponibilidade total que existia naquela altura. Mesmo assim é visível nas escolas que os professores que estão longe da sua área de residência, acabam por ter maior disponibilidade em termos de tempo, mais facilmente trabalham em colaboração, partilha e entreaajuda.

Na atualidade, as estagiárias de então fazem parte do quadro de agrupamentos de escolas afastadas a nível geográfico (Olhão, Lisboa e Feijó), o que não é impeditivo de nos encontrarmos em ações de formação, seminários e conferências, bem como, na partilha de materiais.

O nosso grupo de estágio trabalhava em equipa e elaborava um conjunto de estratégias/atividades que eram aplicadas aos alunos das nossas turmas. Em cada turma existiam alunos com diferentes modos de aprendizagem logo eram aplicadas diferentes tipos de estratégias. Realço neste momento a importância dos Diretores de Turmas, das nossas turmas, nomeadamente no cuidado que tiveram em fornecer as características da turma/alunos a nível do conhecimento e atitudes/valores.

Desde a observação de imagens, leitura de textos, elaboração de esquemas, de sínteses, trabalhos individuais, em pares e grupo, todas estas estratégias/atividades foram utilizadas, o que permitiu que os alunos, consoante a sua forma de aprender, atingissem os objetivos pretendidos e nós professores fôssemos conhecendo melhor os nossos alunos e conseguíssemos um maior número e variedade de materiais.

Tivemos alunos com ritmos de aprendizagem diferente, o que nos levou a fazer uma gestão do currículo tendo em conta as diferenças/características dos alunos. Tal não significa facilitar para que se consiga aprender, mas sim adequar as práticas de ensino aos alunos que estão na turma de modo a que estas se direcionem e se coadunem com o modo como cada aluno aprende.

Uma mesma estratégia de ensino, mesmo que pareça, à partida, adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pode ser mais motivadora para uns do que para outros. Pode não desenvolver a curiosidade intelectual em alguns alunos, daí a necessidade de diversificar e diferenciar as estratégias a aplicar.

Como refere Perrenoud (1995: 28-29), diferenciar o ensino “é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas.” Para que isto se proporcione e seja eficaz, acrescenta Perrenoud (1995), “...o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva.”

Outra estratégia utilizada era a avaliação formativa, de grande importância para a autoestima e valorização dos alunos, pois permite dar o *feedback* aos alunos sobre o seu percurso escolar a nível das suas aprendizagens. Este *feedback* era sempre dado de uma forma construtiva, positiva e crítica de modo a que os alunos se valorizassem, aumentassem a sua autoestima e mais facilmente se predispuessem a aprender. Além de informar os alunos, informava o professor sobre o modo como se deve desenvolver o currículo para que os alunos aprendam.

Neste campo foi muito importante o papel da nossa orientadora, que nos incutiu a ideia de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma nem com a mesma rapidez. É necessário sentir que a aprendizagem é um processo complexo, que engloba a experiência, a pessoa e o contexto social. É um processo que estabelece relações entre o que estamos a aprender e aquilo que já sabemos.

É preciso ter em conta que não é só o tempo que justifica as diferenças de desempenho dos alunos, mas também, as formas diversas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo, bem como as diferenças sócio-culturais. Gardner (2000), menciona que as inteligências dos indivíduos vêm da combinação da herança genética com as condições de vida numa cultura e numa época.

Gardner (1994), refere ainda que a avaliação deve fazer justiça à inteligência. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser avaliados com instrumentos que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento e que deverá ser realizada em ambientes e com materiais conhecidos dos alunos que estão a ser avaliados. Este autor desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas: as pessoas apresentam capacidades mais desenvolvidas que outras e isso distingue a sua maneira de aprender. Os vários tipos de inteligências que fazem parte da Teoria das Inteligências Múltiplas, são: a Inteligência Verbal/Linguística em que a pessoa pensa por palavras; a Inteligência Lógico-Matemática em que a pessoa considera proposições, hipóteses e realiza cálculos; a Inteligência visuo-espacial em que a pessoa pensa numa forma tridimensional; a Inteligência Musical em que a pessoa manifesta capacidade para compor, apreciar ou reproduzir músicas; a Inteligência Corporal-Cinestésica – capacidade para reproduzir com o uso do próprio corpo situações de conhecimento; a Inteligência Interpessoal em que a pessoa tem capacidade para interagir com outros no desenvolvimento de atividades e apreensão de conhecimentos; a Inteligência Intrapessoal em que utiliza os seus conhecimentos, sentimentos, ideias para solucionar problemas; a Inteligência Naturalista onde utiliza a natureza em todo o seu esplendor para a percepção e mais tarde compreensão dos conhecimentos; e a Inteligência Existencial/Espiritual que é utilizada pelas pessoas com forte espiritualidade. Para que todos os nossos alunos pudessem aprender optámos pela diferenciação pedagógica em sala de aula.

Esta situação foi possível devido ao facto de os nossos horários todos juntos formarem um horário completo (22 horas letivas) e por isso as aulas não se

sobrepunham. Perante este facto, optou-se por estarmos sempre os quatro professores presentes em sala de aula, o que permitiu fazer este tipo de diferenciação.

A diferenciação pedagógica em sala de aula utilizada e tendo presente Meirieu (1988), foi a simultânea, ou seja, alunos a realizarem tarefas distintas. Quando um professor está sozinho em sala de aula isto torna-se mais difícil e é preferível optar por uma variação de estratégias ao longo de um período de tempo, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos. A prática de diferenciação pedagógica é difícil de pôr em ação pois é muito exigente para o professor uma vez que o obriga a ter um conhecimento profundo dos seus alunos. É preciso pensar neste processo como aquele que vai evoluindo, melhorando através de tentativas e de erros e pelo qual se vai fazendo aprender os alunos.

Outra estratégia adotada no ano de estágio foi a gravação das aulas em vídeo, para posteriormente serem revistas e “esmiuçadas” ao pormenor. Esta estratégia foi adotada de comum acordo, proposta pela orientadora em virtude de esta ter sido operada e estar perto de duas semanas sem ir à escola. Para que o trabalho não fosse interrompido propôs a gravação das aulas em vídeo.

Neste aspeto, o difícil foi a primeira visualização de uma aula nossa. Sentimo-nos muito expostas ao vermo-nos a nós próprias. Passado o primeiro impacto foi benéfico uma vez que a análise destes vídeos levou a alterações à nossa atividade pedagógica.

A análise dos vídeos era realizada por todos os elementos do grupo de estágio e orientadora. A primeira a pronunciar-se era a estagiária observada, de seguida as outras colegas e por fim a orientadora. Não existia guião, tínhamos por base o plano de aula elaborado, que era do conhecimento de todas aquando da realização da reunião de pré-observação e das grelhas preenchidas durante a observação. Com base nestes materiais a análise era realizada a nível do cumprimento do plano da aula, das atividades desenvolvidas, da exposição dos conteúdos, do diálogo entre alunos e

professor, comportamento e disciplina. Este facto alertou-nos para aspetos que tentámos alterar.

Há gestos, espaços, palavras, atitudes (se nos dirigimos ou indagamos sempre os mesmos alunos ou tentamos chamar todos à participação na aula), o que fazemos e dizemos, de que em regra não nos apercebemos e muito menos, do impacto que podem ter.

Esta estratégia (que me permito classificar de espelho) tinha como principal objetivo sermos nós próprias a vermos o que estava menos bem. Como afirma Kilbourn, (1988: 25), ao “refletir sobre a prática de um outro professor [os professores] aprendem tanto sobre o seu próprio ensino como sobre o da pessoa observada”, uma vez que refletíamos sobre nós e sobre o outro, o observado.

Estas aulas gravadas eram feitas sem o conhecimento prévio dos alunos e ocorreram ao longo de todo o ano letivo. Depois do período em que a orientadora não pode estar presente, todas as semanas gravávamos aulas para posterior análise. Há um momento que me marcou imenso e que nunca mais esqueci. Assim, estava a lecionar uma aula à turma do 9º ano de Desporto, aula gravada e observada pela orientadora e colegas. A determinada altura, um aluno chama-me à sua mesa (um dos alunos com mais problemas disciplinares e de foro familiar) e aponta-me para o caderno. O que estava lá escrito? “Sabe que está a ser filmada?”. Olhei para ele sorri e abanei a cabeça, ele retribuiu o sorriso e não disse mais nada. Na aula seguinte falámos sobre o assunto e ele referiu que “ficou preocupado pois uma coisa filmada é diferente do que escrito ou só lembrada, no filme vê-se tudo o que foi bom e o menos bom”. Neste momento disse-lhe que a ideia era essa, analisarmos todas as situações para tentar melhorar, com o objetivo de serem eles, os alunos, os beneficiados.

Esta situação, assim como outras, refletem a empatia, a lealdade e a cooperação que existia entre mim e a turma e que deverá sempre existir, embora nem sempre seja fácil.

Durante o estágio foram observadas aulas nas nossas duas turmas, mas também houve lugar à Planificação e lecionação de uma Unidade Didática na turma do 12º ano da nossa orientadora.

Neste ano no processo de observação e análise das práticas de ensino aprendizagem foram aplicadas as etapas do ciclo de observação: reunião de pré-observação; a observação propriamente dita e a reunião de pós-observação.

Em todos estes momentos cada interveniente (observado e observadores) tinha as suas funções.

Para estas observações de aulas foram utilizadas grelhas, que já estavam elaboradas e que tinham sido utilizadas pelos outros grupos de estágio que já tinham existido na escola, que mais à frente se apresentam, e que eram analisadas nas reuniões de pós-observação de aulas. Eram de 3 tipos: Grelha descritiva aberta; Grelha temporal e orientada; Grelha Espacial.

Na reunião de preparação da observação era discutido entre o orientador e o estagiário o plano da aula a ser observada, bem como o posicionamento e o tipo de intervenção do orientador. No caso das minhas aulas observadas o orientador não intervinha diretamente na aula, fazia, simplesmente, as suas anotações, registos.

Na observação da aula o orientador e as estagiárias sentavam-se no fundo da sala de aula onde faziam os registos nas suas grelhas. Após o término da aula era realizada uma breve reunião (no intervalo 10-15 minutos), dentro da sala de aula onde esta tinha decorrido, onde era dado o *feedback*, sempre de uma forma positiva (os alunos estiveram bem; a aula decorreu bem; as estratégias/atividades foram cumpridas; foram interessantes;...). Quando ocorriam aulas menos conseguidas, que também existiram, naquele momento, após a aula, a orientadora e colegas destacavam primeiro o que de facto tinha resultado e seguidamente alertavam para o menos conseguido, tentando identificar a causa para o ocorrido, que seria debatida mais pormenorizadamente na reunião de pós-observação.

As reuniões de pós-observação de aulas eram realizadas no dia a seguir à observação. No dia da observação da aula, durante o intervalo, trocavam-se algumas considerações sobre a aula era dado algum *feedback* e no dia seguinte, então sim fazia-se a reunião.

Esta reunião realizava-se no Gabinete de Geografia. O primeiro a falar era o estagiário observado que realizava uma resenha da aula tendo em conta o que correu bem e o que correu menos bem, destacava situações não previstas que tenham ocorrido durante a aula e como foram solucionadas. Seguidamente eram os outros estagiários que realizavam as suas intervenções tendo por base as grelhas que preencheram e por último e a mais aguardada, as observações da orientadora. Deu-me sempre um *feedback* positivo, destacava o que tinha corrido bem e utilizava o que tinha corrido menos bem para fornecer sugestões de melhoria. Partia do momento em causa e recuperava situações menos conseguidas e reinventava-as ou recriava-as potenciando uma nova situação a ser aplicada numa futura aula.

Analisava-se a aula como um todo e depois particularizava-se, utilizando para isso as grelhas de observação fornecidas pela orientadora, que tinham sido preenchidas pelos observadores.

Consoante o tipo de aula eram analisados aspetos como a organização da sala de aula, a gestão e a interação nesta, o discurso do professor e dos alunos bem como a relação entre eles, clima da aula e as atividades educativas realizadas. Eram reuniões enriquecedoras e motivantes.

A colaboração nestas diferentes fases do ciclo de observação facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, características importantes no desenvolvimento profissional e pessoal de todos. Para tal, é importante a distribuição de funções específicas ao observador/supervisor e ao observado.

Pedro Reis (2011) sintetiza essas funções no seguinte quadro:

Quadro I – Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação

	Professor	Mentor ou Supervisor
A n t e s d u r a n t e o b s e r v a ç ã o	<p>Prepare-se para discutir com o mentor ou supervisor:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os objetivos da aula; . A estratégia definida para a concretização desses objetivos; . A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; . As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; . A forma como serão obtidas as evidências do grau de concretização dos objetivos previstos; . Os aspetos e as dimensões em que gostaria que o observador centrasse a sua observação; . As regras para a observação (frequência, participantes, duração finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>); <p>Informe o observador sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, o tipo de intervenção que ele poderá ter na aula e a sala onde irá decorrer a aula.</p>	<p>Clarifique os objetivos da observação;</p> <p>Encontre-se com o professor para discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os objetivos da aula; . A estratégia definida para a concretização desses objetivos; . A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; . As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; . A forma como serão obtidas as evidências do grau de concretização dos objetivos previstos; . Os aspetos e as dimensões em que o professor gostaria que centrasse a sua atenção; . As regras para a observação (frequência, participantes, duração finalidades, tipos de observação, de registo e de <i>feedback</i>); <p>Explique o que irá fazer durante a observação;</p> <p>Defina uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.</p>
D u r a n t e o b s e r v a ç ã o	<p>Apresente o mentor ou supervisor aos alunos;</p> <p>Explique o objetivo da sua presença na sala de aula;</p> <p>Imediatamente após o final da aula, anote as suas reflexões sobre a forma como a aula decorreu para posterior discussão com o mentor ou supervisor.</p>	<p>Diminua ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;</p> <p>Registe as observações de acordo com as regras previamente estabelecidas;</p> <p>Registe as suas impressões e questões sobre aspetos que deseja discutir durante a reunião de <i>feedback</i>;</p> <p>Participe na aula apenas se for convidado para tal.</p>
A p ó s o b s e r v a ç ã o	<p>Juntamente com o observador, reconstrua o que aconteceu na sua aula;</p> <p>Relacione os objetivos previstos para a aula com o que realmente aconteceu;</p> <p>Prepare-se para refletir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . O que considera ter corrido bem; . O que gostaria de alterar e como; . Situações atípicas que tenham ocorrido; <p>Solicite comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos.</p>	<p>Juntamente com o professor, reconstrua o que aconteceu na sua aula;</p> <p>Peça ao professor para refletir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> . O que considera ter corrido bem; . O que gostaria de alterar e como; . Situações atípicas que tenham ocorrido; <p>Seja específico (centre-se em aspetos concretos);</p> <p>Descreva os comportamentos observados em vez de os etiquetar/avaliar;</p> <p>Centre-se em comportamentos que o professor tenha capacidade e possibilidade de modificar;</p> <p>Finalmente, apresente sugestões construtivas.</p>

Fonte: Pedro Reis (2011: 20)

Além dos papéis a desempenhar pelo professor e supervisor no ciclo de observação é importante termos presente as tarefas que facilitam a operacionalização do ciclo de observação.

O quadro abaixo foi elaborado tendo por base Vieira & Moreira (2011: 29), e a experiência vivida ao longo destes anos, tentando referir algumas das tarefas gerais que facilitam a aplicação do ciclo de observação.

Quadro II – Tarefas do ciclo de observação

Pré-Observação	Observação	Pós-Observação
<ul style="list-style-type: none"> . Promover um clima relacional facilitador da construção /negociação de saberes; . Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar; . Apresentar o plano da aula a observar; . Objetivos e o que devem aprender os alunos; . Ver relação com aulas anteriores e seguintes; . Quais as estratégias /atividades a aplicar e implementar. Que tarefas? . Ver quais os instrumentos de observação a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação; . Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos; . Recorrer, sempre que possível, a diversas formas de registo de avaliação; . Como se inicia a aula; . Como interagem Professor /aluno e aluno/aluno; . Papel do professor no decorrer da aula, tendo em conta as atividades/tarefas a realizar; . Se os conteúdos são trabalhados durante a realização da tarefa; . Como comunica com os alunos durante o desenvolvimento da aula; . Como liga as aprendizagens às outras áreas curriculares e conteúdos; . Que meios utiliza para iniciar a parte final da aula; . Como avalia os alunos? Coloca questões? Onde regista? . Como termina a aula? Elabora um resumo ou propõe trabalho de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Promover um clima relacional facilitador da construção /negociação de saberes; . Ser o professor o primeiro a falar sobre a aula; . Fornecer <i>feedback</i> positivo, informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor; . Dar a conhecer ao professor os seus apontamentos sobre a aula observada; . Encorajar uma atitude indagatória face à prática; . Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas; . Definir metas de aprendizagem e de melhoria para a próxima aula observada; . Avaliar o ciclo de observação.

Fonte: adaptado de Vieira & Moreira (2011: 29)

Tendo em conta as tarefas propostas no quadro anterior por Vieira & Moreira (2011) e pensando na minha prática, que está na base deste relatório, quase

todas elas se processaram. Existia um clima de grupo facilitador na construção do saber, na elaboração do plano de aula e na seleção das estratégias/atividades a implementar. A recolha de informação era realizada de um modo discreto mas tendo em conta os aspetos que estavam a ser considerados na observação. Na reunião de pós-observação destaco o clima que existia de confiança e o facto de ser sempre dado, ao observado, um *feedback* para a melhoria de procedimentos que permitia manter a confiança e não ameaçava a nossa autoestima.

Torna-se importante referir que a nossa orientadora pautava-se pela discrição mas ao mesmo tempo focava-se nos aspetos menos conseguidos, promovendo um diálogo onde as sugestões e indagações levantadas permitiam a alteração da postura do professor em sala de aula, favorecendo e facilitando a aprendizagem dos alunos.

As grelhas utilizadas por nós nas observações realizadas eram grelhas que a orientadora tinha de outros anos e onde ocorreram pequenas alterações uma vez que, como existiriam sempre 4 professores a observar na sala de aula, podíamos dirigir cada um para determinado tipo de observação.

Lembro-me que eram 3 grelhas, das quais não tenho e não consegui arranjar nenhum exemplar. Perante esta contrariedade e após ter lido o artigo de Pedro Reis, (2011), “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente”, pensei que seria apropriado a apresentação de 3 grelhas ilustrativas, baseadas nas que o autor apresenta no referido artigo, que após algumas alterações se aproximassem das que nós utilizámos na altura. Estas grelhas foram enviadas às minhas colegas de estágio, que as analisaram e consideraram semelhantes.

Os três tipos de grelha permitiram segmentar informação. Assim, tínhamos uma grelha de descrição da aula – Grelha Descritiva, (anexo 1), que era preenchida pela nossa orientadora pois dava-lhe oportunidade de apontar o que observava e fazer os comentários que entendesse convenientes para serem discutidos aquando da reunião pós-observação; outra designada de Grelha Temporal, (anexo 2), era uma grelha na qual era anotado o que estava a acontecer de 10 em 10 minutos; e a Grelha Espacial, (anexo 3), onde se

representava o percurso que o professor fazia no espaço de sala de aula. Estas últimas eram preenchidas pelas colegas de estágio e serviam como complemento à grelha preenchida pela orientadora. Associando estas informações às retiradas das aulas gravadas obtinha-se um manancial de dados que permitiam ponderar e encontrar formas de resolver os problemas existentes.

A grelha representada no anexo 3 era utilizada para se obter informação sobre a deslocação do professor ao longo do tempo da aula, permitir visionar quais os alunos interpelados pelo professor, observar a existência ou não de conversas paralelas, identificar locais de possível origem de situações de indisciplina ou atitudes de perturbação do ambiente de sala de aula. Foi uma das grelhas que mais serviu para se manter o controlo e o bom ambiente na sala de aula. Facilmente se identificavam os responsáveis sobre os quais se agiria através do diálogo, mudança de lugar ou outra estratégia.

Consequíamos, com a leitura das observações registadas por todos os observadores, ver se o plano de aula tinha sido cumprido, se o tempo previsto para cada atividade era cumprido ou não e quais os motivos; qual a atividade que tinha levado mais tempo e a melhor realizada; a circulação do professor pela sala de aula (se percorria toda a sala ou só determinado espaço); quais os alunos mais participativos, mais intervenientes e que solicitavam mais o professor; comportamento dos alunos na sala de aula; quais os que se dispersavam mais e a (des)concentração dos alunos.

Com a gravação em vídeo tornava-se mais objetiva a análise bem como a preparação da futura aula observada.

A gravação de vídeo era vista, não na sua totalidade, mas em determinados momentos selecionados, principalmente pela orientadora ou em conjunto.

O visionamento da gravação começava com o início da aula no intuito de vermos a entrada dos alunos na sala de aula, o seu trajeto até ao lugar e se existia algum conflito. Depois das primeiras reflexões, eram visionados os momentos da aula (os pré-selecionados) para concretizar o que estávamos a

discutir e analisar. É importante referir que todas tínhamos acesso ao vídeo na sua totalidade.

Os momentos selecionados correspondiam aquelas partes da aula que, aquando do preenchimento das grelhas de observação, tinham suscitado mais dúvidas, tinham corrido menos bem ou, ao invés, tinham resultado muito bem por algo que pudesse ter ocorrido e que indiretamente influenciava a atividade e o seu resultado final. De referir que nem todas as aulas gravadas foram visionadas por se entender que não iriam acrescentar valor na análise que se fazia, tendo por base o registo das grelhas de avaliação.

Ao longo deste ano ocorreram alterações que necessitaram de ajustamentos como a elaboração, concretização e cumprimento do plano de aula (no início existiram planos de aula que não conseguimos cumprir, alguns porque não se conseguiu gerir o tempo, outros por situações que ocorreram na aula – intervenções dos alunos por exemplo - e que nos levaram a afastarmo-nos do plano e depois não conseguíamos voltar; atividades/estratégias a serem realizadas que tinham demorado mais tempo do que o previsto).

Outra alteração conseguida foi ao nível do tipo de atividades a realizar com os alunos. No início a estratégia maioritariamente utilizada era a exposição dos conteúdos intercalada com algum diálogo com os alunos. Porém, constatámos que os alunos ficavam cansados e deixavam de prestar atenção e facilmente se desconcentravam. Passamos a optar por programar aulas onde se realizassem várias estratégias/atividades como trabalho em grupo, trabalho de pares, exposições orais, trazer a vivência dos alunos para a lecionação de determinados conteúdos. Estas alterações motivaram muito mais os alunos, pois realizavam-se várias atividades destas numa aula e notou-se uma melhoria a nível do relacionamento entre e com os alunos. A melhoria do clima de aula também foi notória, bem como a diminuição e facilidade na resolução dos conflitos que por vezes existiam dentro da turma.

A nossa experiência e o que vivíamos e vivenciávamos quando observávamos as nossas colegas e a orientadora permitiu que crescêssemos na resolução de conflitos, na alteração da metodologia utilizada quando sentíamos que a turma

se estava a desinteressar, contribuindo assim para a melhoria da disciplina em sala de aula como da aprendizagem dos alunos.

Todas estas alterações contribuíram para a nossa autoestima, confiança e o reforço da empatia e respeito pelo e do grupo turma.

Outro momento marcante do ano de estágio foi o trabalho de grupo com todas as turmas de nono ano, que consistia no levantamento funcional da freguesia de São João do Estoril e que foi exposto no final do ano na Escola, tendo um grande impacto em toda a comunidade escolar. Os alunos eram transportados nos nossos carros, nas suas e nossas horas livres.

Isto só é possível quando todos trabalham para o mesmo fim e foi esta metodologia de trabalho que me influenciou e que eu ainda utilizo, embora com mais dificuldade, atualmente. Existe o receio de partilhar, os professores não se sentem à vontade, uma vez que está sempre presente, nalguns professores, o estigma da avaliação, da exposição, do medo de falhar, da influência na sua avaliação, (quando existir), mas também na sua imagem enquanto docente dentro da organização ou o seu reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Neste ano de estágio o trabalho colaborativo foi um dos aspetos que me enriqueceu e desenvolveu profissional e pessoalmente.

Tendo presente Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo promove a reflexão entre pares de modo a que os professores aprendam uns com os outros no desenvolvimento das suas competências com o intuito de melhorar dando ênfase ao seu enriquecimento e desenvolvimento em detrimento do que possa ter corrido menos bem. Esta situação leva-nos a que consigamos enfrentar e resolver situações mais complexas, incertas, imprevisíveis de uma maneira mais confortável que permita o sucesso dos nossos alunos. Se existir esta colaboração apostamos no desempenho coletivo em vez do individual permitindo-nos “ganhar tempo”. Estes encontros de trabalho passam a ser fulcrais, essenciais, criando dependência entre professores e uma maior responsabilidade, empenho e aperfeiçoamento para participar na revisão crítica do trabalho desenvolvido. Este facto leva-nos a ter uma organização mais

eficaz permitindo-nos ganhar tempo a nível profissional e como consequência, pessoal.

Ao invés da situação relatada, a avaliação de desempenho docente entretanto implementada nas escolas veio alterar o clima de confiança entre os docentes, uma vez que culmina numa avaliação que tem efeitos diretos na progressão da carreira, assim como na hierarquização dos professores.

A avaliação é um instrumento necessário na procura de melhores resultados para a escola a todos os níveis. No entanto, o facto de esta mudança ter sido pouco ou nada negociada, gerou sentimentos de desconfiança, ceticismo e rejeição dentro da escola.

Se a observação de aulas começar por ser colocada numa perspetiva formativa e, como tal, objeto de análise conjunta, desenvolvida num clima de confiança, de entreaajuda, de partilha, será possível melhorar o clima da escola, evitar a desconfiança e promover melhor o desenvolvimento pessoal e profissional da comunidade escolar.

É importante referir que tudo isto exige esforço por parte dos professores que, cada vez têm menos tempo e o gastam em processos burocráticos em detrimento do essencial de uma escola que são as aprendizagens dos seus alunos.

1.2 A experiência de orientação de estágio

Acabado o ano de estágio, concorri e fiquei colocada numa escola secundária. Foi um ano que decorreu com normalidade. Fui diretora de turma, cargo ao qual me ambientei sem dificuldades, uma vez que já tinha sido diretora de turma antes de realizar o estágio e também porque no meu ano de estágio, outra das nossas competências era a de assessorar uma direção de turma.

Durante este ano letivo, em que me foi atribuído um horário completo composto por dois níveis de ensino (7º e 9º ano de escolaridade – Geografia), consegui

pôr em prática o que tinha aprendido no meu ano de estágio a nível de planificações, estratégias e atividades, diferenciação pedagógica e de relações interpessoais. Destaco que neste ano, além do trabalho partilhado com os professores do meu grupo disciplinar, ocorreu também o trabalho de colaboração com professores de outras disciplinas e que lecionavam nas minhas turmas. Criaram-se dinâmicas de trabalho interdisciplinar, ao qual os alunos aderiram muito bem e que consistia na planificação e desenvolvimento de atividades conjuntas entre os diferentes professores sobre um determinado conteúdo que era comum às disciplinas. Recordo-me que neste ano elaborámos um mapa-mundo onde era colocada toda a informação que se conseguia recolher sobre o tema dos “Direitos Humanos”. O mapa encontrava-se colocado numa das paredes do corredor principal da escola sendo visível por toda a comunidade escolar.

A meio do ano letivo veio a informação de que a escola estaria disponível para receber núcleos de estágio. Falei com a presidente do Conselho Diretivo e esta apoiou a minha iniciativa, tendo a escola concorrido e ficado com vários grupos de estágio no ano letivo seguinte.

O meu grupo era constituído por três elementos (2 raparigas e um rapaz). Foi mais um momento importante da minha vida profissional. Um ano que decorreu muito bem, pois existiam outros grupos de estágio na escola e o trabalho realizado além de intragrupo era completado intergrupos.

Os grupos de estágio estavam distribuídos pelo terceiro ciclo (Geografia, Inglês e Língua Portuguesa) e secundário (Filosofia e Físico-Química), sendo compostos por 3 a 4 elementos.

Tinham as suas metodologias específicas mas que não diferenciavam muito. Dado trabalharem com a mesma turma facilitava a realização de trabalho intergrupo.

Esta metodologia de trabalho originava uma dinâmica na Escola que, por contágio, fazia com que outros professores aderissem com as suas turmas. Era aquilo a que a presidente do Conselho Diretivo chamava de “pôr a Escola a Mexer”.

Esta atitude contribuiu ainda mais para a necessidade que existia de reunir para planificar, organizar e programar as atividades/estratégias a implementar.

Em termos operacionais as atividades, para as turmas e/ou escola, eram realizadas, programadas e implementadas pelos estagiários e respetivos orientadores que as desenvolviam com os seus alunos nas suas aulas e posteriormente eram compartilhadas e integradas. Essas atividades iam desde trabalhos de grupo interdisciplinares até desfiles temáticos, exposições variadas, visitas de estudo e comemorações de dias especiais, entre outras.

Éramos aceites pelos colegas e alunos, fazíamos *mexer a escola* e toda a comunidade escolar apreciava esta dinâmica, o que se revelou gratificante e compensador.

Neste ano como orientadora de estágio e com vários núcleos de estágio a funcionarem na escola a partilha era maior. Os estagiários eram pessoas dinâmicas, vivas e empenhadas, que dinamizavam atividades dentro e fora da sala de aula envolvendo toda a comunidade escolar e resultavam no sucesso, empenho e entusiasmo da mesma, principalmente dos alunos.

As estratégias utilizadas permitiram que os nossos alunos tivessem sucesso escolar não só na nossa disciplina, mas em termos globais, uma vez que se conseguiu, de forma facilitada, aplicar a interdisciplinaridade e a cooperação entre professores e alunos. Este sucesso verificou-se no final do ano letivo onde os alunos transitaram quase todos e com níveis 3 ou superiores às diferentes disciplinas.

Neste campo existia uma boa articulação horizontal, entre as várias disciplinas e turmas do mesmo ano de escolaridade, e vertical nas disciplinas de turmas de anos de escolaridade diferentes, de que tanto se fala hoje. As planificações eram elaboradas, tendo presente os conteúdos das várias disciplinas do mesmo ano que se podiam articular e ao mesmo tempo existia a articulação entre anos de escolaridade diferentes.

Nesta altura senti que a existência de professores dinâmicos, que tomem a iniciativa das coisas e que tenham uma postura de humildade, lealdade e

respeito, mobiliza também os outros e dinamizam toda uma instituição. Também se torna importante referir que é preciso ter-se além de competência pedagógica, competência científica para que com a necessária exigência levem a uma comunidade escolar informada, crítica e responsável.

Era isto que acontecia com os grupos de estágio, que eram o pólo dinamizador, mas depois todos participavam com os seus conhecimentos científicos e pedagógicos.

Neste meu ano como orientadora de estágio, e como os nossos horários não se sobrepunham, adotei a estratégia de haver sempre um segundo ou mais elemento em todas as aulas. O(s) professor(es) assistente(s), não só observava(m) como participava(m) em atividades/estratégias e mantinha(m) um bom clima de sala de aula. Esta situação refletia-se a nível do comportamento, a nível do aproveitamento e a nível da relação pedagógica professor/aluno e aluno/aluno.

Esta relação pedagógica, tanto em sala de aula como noutros espaços escolares, era caracterizada pelo relacionamento interpessoal baseado no diálogo, no afeto e na cooperação, o que permitia reduzir e resolver os conflitos que ocorriam no quotidiano escolar e, por outro lado, parecia facilitar as aprendizagens dos alunos.

Como refere José Moran (2009: 55), “A relação pedagógica afetiva é fundamental. Aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo, quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais.”

Neste ano como orientadora de estágio ocorreram as observações de aulas mas não a gravação de aulas em vídeo como no meu ano de estágio.

Também aqui houve a possibilidade de todos estarmos presentes nas aulas uns dos outros, o que mais uma vez facilitou o desenvolvimento de todo o trabalho.

As observações foram feitas através da aplicação das várias fases de um ciclo de observação, havendo reuniões de pré e pós observação e a observação de aulas propriamente dita.

Os estagiários eram muito novos, recém formados, e nunca tinham lecionado. O início foi complicado uma vez que os estagiários estavam muito ansiosos, receosos e necessitavam de total apoio. Eram muito dependentes, não faziam nada sem primeiro me mostrarem todos os documentos. Um facto a destacar é que era um grupo muito coeso que se apoiava mutuamente.

Nas primeiras reuniões procedeu-se à elaboração das planificações a longo e médio prazo, onde os estagiários demonstraram algumas dificuldades uma vez que não tinham presente os conteúdos programáticos por ano de escolaridade, não tinham noção de tempo e de calendarização.

Após este trabalho inicial, passámos à planificação das aulas de modo a que os estagiários tomassem consciência das suas dificuldades na sua elaboração como na gestão do tempo, de para que quando ocorressem as aulas efetivamente observadas, isto não fosse um aspeto menos conseguido.

Assisti a algumas aulas de modo informal com o único intuito de ver o modo como cumpriam ou não o plano de aula e qual ou quais os motivos pelo que não tinham conseguido. Com o passar das semanas verificou-se que já não era a gestão de tempo a causa do não cumprimento do plano de aula, mas aspetos que não estavam previstos e que ocorriam. Essas ocorrências, como por exemplo as dúvidas colocadas por alunos e conseqüente realização de atividades que não estavam previstas, ou um conflito que possa ter existido, entre outros, levaram a que eles se sentissem inseguros e entrassem em ansiedade. Tentei alertá-los para o facto de ser normal isto acontecer, sentirem-se assim em momentos menos conseguidos, mas que poderia ser justificado pela sua falta de experiência e que com o tempo eles iriam conseguir resolver estas situações, o que na realidade aconteceu.

Após este primeiro impacto deu-se início ao ciclo de observação. Todos estávamos presentes na aula observada e cada um tinha uma grelha para

preencher. As grelhas eram de cariz aberto, orientada temporal e espacialmente.

Após a observação da aula era-lhes dado por mim o *feedback* da aula e marcava-se a reunião de pós-observação para o dia seguinte.

Nesta reunião os métodos utilizados eram os já referidos neste relatório e que estão explícitos no quadro II – Tarefas do ciclo de observação.

Destaco a turma de 7º ano que tinha muitos problemas a nível de disciplina/comportamentos em sala de aula. A estagiária era uma pessoa muito calma, algo introvertida (e como já referi sem experiência) pelo que os alunos começaram a ter comportamentos excessivos dentro da sala como a mudança constante de lugar ou conversas paralelas. A estagiária solicitou à outra colega que fosse assistir à sua aula e que lhe dissesse o que realmente acontecia, quem eram os alunos responsáveis pela perturbação e o que poderia fazer.

O problema continuava e a estagiária pediu a minha presença. Após as observações informais constatei que havia alunos que eram os responsáveis pela indisciplina e que a maneira de estar em sala da estagiária não ajudava na resolução dos problemas, pois esta não circulava pela sala e nunca pedia a colaboração dos alunos mais irrequietos.

Reunimos e delineámos algumas estratégias a serem postas em prática como: elaborar uma planta da sala de aula; captar os alunos identificados para participarem e ajudarem diretamente no desenrolar da aula; a estagiária tentar impor a sua autoridade e em caso de necessidade colocar alunos fora da sala (esta situação não foi necessária); falar com a diretora de turma para que esta tivesse uma atitude mais participativa e cooperante com a turma.

Refiro que a planta da sala de aula foi imposta pela diretora de turma e todos os professores a utilizaram, o que fez com que os conflitos diminuíssem. Mas a estratégia mais saliente foi a convocação dos alunos mais problemáticos para o desenrolar da aula a nível da realização das tarefas, manipulação dos materiais e organização da sala de aula. Em consequência, os alunos acalmaram, a

estagiária cresceu a nível profissional o que serviu de incentivo aos outros estagiários.

Como refere Nóvoa, (1999: 12), “Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no ato técnico de ensinar e prolonga-se no ato formativo de educar.”

Estes dois anos (estagiária e orientadora) foram a base para a minha pequena teoria:

É na sala de aula que uma escola começa. Se houver disciplina, partilha, entreajuda, confiança, crítica, empenho, responsabilidade dentro da sala de aula entre professor/alunos e alunos/alunos, temos *meio caminho andado* para o sucesso dos alunos e como consequência da escola e dos órgãos que a constituem.

Se estes aspetos também ocorrerem entre colegas, então tudo se torna mais fácil. Há que ver onde está o problema e resolvê-lo e isto só é possível se existir confiança entre os pares e uma liderança forte que dê o exemplo e incuta confiança. Se houver confiança, facilmente se pede ajuda na resolução de problemas, se partilham ideias, atitudes, práticas que permitem o desenvolvimento dos professores e respetivamente dos alunos.

Mais uma vez destaco a importância da supervisão com fins formativos e fazendo parte das competências da gestão intermédia (coordenadores de departamento, coordenadores dos diretores de turma e o próprio diretor de turma), de modo a fomentar entre professores o espírito de entreajuda e colaboração, no sentido de diminuir a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar, e promover um bom clima de escola. Todas estas atitudes culminam no desenvolvimento profissional e pessoal de todos os agentes educativos.

1.3 As turmas de Percursos Curriculares Alternativos e a leção em par pedagógico

Posteriormente ocorreram outros momentos importantes na minha vida profissional: a leção em par pedagógico a turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), no ano letivo 2004/2005 (uma turma de 6º ano) e 2006/2007 (uma turma de 9º ano). Esta experiência constituiu mais uma forma de supervisão/orientação pedagógica que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

As disciplinas lecionadas em par pedagógico eram: no 6º ano as Ciências do Ambiente (uma professora na área das Ciências Naturais e eu de Geografia; no 9º ano a Cidadania e Mundo Atual (uma professora de História e eu, de Geografia).

Nas turmas de PCA que funcionavam em par pedagógico havia uma divisão do trabalho baseada na colaboração e confiança entre os professores de áreas disciplinares diferentes e que se propunham elaborar a planificação da disciplina a lecionar de modo a englobarem conteúdos de duas áreas científicas distintas.

Convém salientar que os professores que lecionavam em par pedagógico tinham horário completo, o que tornava mais difíceis as reuniões de preparação da disciplina conjunta. Mesmo assim esses espaços de trabalho e de reflexão conjunta ocorriam ao final do dia, uma vez por semana. Além deste encontro, refiro que havia reunião de Conselho de Turma todas as semanas, para refletirmos sobre as estratégias e metodologias utilizadas, bem como definirmos regras conjuntas a aplicar por todos os docentes da turma de modo a existir uma uniformização de critérios.

Nestas reuniões do par pedagógico fazia-se uma planificação conjunta da disciplina a lecionar em par pedagógico, que deveria abranger conteúdos das duas áreas científicas de base e que se pudessem interligar e cruzar. Planificavam-se também as aulas, selecionando-se e preparando-se os materiais a utilizar, bem como as estratégias e atividades a adotar. Todo este

trabalho tinha como objetivo contribuir para o sucesso escolar dos alunos, bem como para o seu desenvolvimento pessoal.

As estratégias/atividades utilizadas nesta turma pelo par pedagógico eram de cariz mais prático, como a criação de textos alusivos a temas tratados na aula; elaboração de panfletos de alerta, informativos de assuntos específicos das disciplinas; elaboração de cartazes que eram afixados em locais específicos da escola como a Biblioteca, Sala de Alunos ou nos corredores. Estes trabalhos realizavam-se em grupos, a pares e individuais. Eram passíveis de serem realizados em sala de aula pelo facto de estarem dois professores e também por estarmos perante uma turma reduzida de 15 alunos.

Esta situação é um exemplo de um trabalho entre dois professores que funcionavam como um só, que tinham a mesma postura em sala de aula, que trabalhavam para os mesmos fins e esses eram a aprendizagem dos alunos, o adquirirem competências que de outra maneira não conseguiriam adquirir e melhorar a sua autoestima e o reforço das relações interpessoais entre todos.

A consecução destes objetivos foi facilitada pelo clima de entreajuda que se fazia sentir dentro e fora da sala de aula. O que fosse necessário fazer-se era feito, podíamos contar sempre uma com a outra e também com os outros professores que faziam parte do conselho de turma.

Este clima só se consegue se pusermos em prática o nosso amor/paixão à profissão, a estas crianças e ao objetivo principal que é vê-los crescerem, desenvolverem-se, tornarem-se independentes, pessoas capazes e cidadãos ativos. A propósito do funcionamento de uma comunidade crítica de aprendizagens, Santos Guerra (2001), refere a inteligência colegial como “a capacidade de o corpo docente trabalhar em conjunto na procura de um fim comum.”

Um dos objetivos das turmas de PCA é de manter os alunos na escola – diminuir o abandono e o absentismo escolar e permitir que os alunos prossigam os seus estudos de modo a conseguirem obter a escolaridade obrigatória. Nestas turmas os alunos são caracterizados por falta de pré-

requisitos, dificuldades de aprendizagem em termos de aquisição e aplicação de conhecimentos e também, nalguns casos, por problemas comportamentais.

Como estas atividades culminavam na sua apresentação à comunidade escolar, os alunos elevavam a sua autoestima, o seu empenho, participação e iam crescendo a nível pessoal atingindo competências que lhes permitiram a transição de ano.

Esta situação permitia criar um bom clima de sala de aula e uma maior facilidade na obtenção do sucesso à disciplina. O facto de as estratégias e atividades utilizadas serem desenvolvidas pelos dois professores faz com que mais facilmente se consiga chegar a todos, diminuindo a distração e o desinteresse e fomentando o empenho, a participação dos alunos e o seu desenvolvimento.

As aulas eram lecionadas alternadamente, para não se cair na rotina e criar alguma expectativa nos alunos: “Qual dos professores dá a aula hoje?”

Enquanto uma de nós lecionava a aula a outra fazia de observadora uma vez que apoiava a colega, registava o que poderia ter sido realizado ou perspectivado de outra forma e ajudava na realização das atividades da aula.

Deste modo todos os alunos tinham o apoio da professora e nenhum se desinteressava da aula e da atividade. Esta forma de agir permitia que, sem ser notório, o papel do professor observador fosse importantíssimo para a manutenção de um bom clima de sala de aula.

Nos dois anos em que lecionei em par pedagógico a turmas com alunos problemáticos e com dificuldades de compreensão e aquisição de conhecimentos, falta de atenção e concentração e, nalguns casos, de alunos com interesses divergentes dos escolares, a taxa de sucesso foi elevada.

Não estando diretamente relacionado com o tema do meu relatório reflexivo, destaquei esta minha experiência porque, quer queiramos quer não, a lecionação em par pedagógico funciona como uma forma de supervisão. O facto de existirem os espaços de reflexão, de confronto de ideias e práticas leva a que exista o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a

aprendizagem dos alunos. Não posso dizer que a observação era o objetivo principal quando estávamos em par pedagógico, mas inconscientemente essa observação fazia-se. Era um ato já inerente aos professores pois não podemos esquecer que o par pedagógico funciona durante todo o ano letivo, todas as aulas temos outra pessoa logo não é uma observação marcada e por um período de tempo. Tudo acontecia naturalmente e foi sem dúvida uma mais-valia no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.4 A Comissão de Avaliação de Desempenho Docente

Mais recentemente, e como consequência da avaliação de desempenho do pessoal docente, participei em atividades de supervisão e fui alvo destas. Fui avaliada pelo coordenador do Departamento e solicitei aulas observadas e como relatora fui responsável pela avaliação de desempenho do colega de Geografia do departamento. Além destas funções, e como membro do conselho pedagógico na qualidade de Coordenador dos Projetos de Desenvolvimento Educativo do Agrupamento, fiz parte, com mais quatro colegas da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CAAD) que elaborou os materiais necessários para a avaliação dos professores, tendo por base a legislação existente.

Os materiais e documentos elaborados por esta comissão serão elencados e colocados em anexo, nomeadamente os que estão diretamente relacionados com o tema deste relatório. Foram eles: o regulamento da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CAAD), art. 12.º do DR n.º 2/2010; Modelo de Portfólio da Avaliação de Desempenho Docente (ADD); Grelha para elaborar os objetivos individuais; Requerimento para solicitar aulas observadas; Plano de aula (anexo 4); Grelha de reflexão das aulas observadas (anexo 5); Grelha de avaliação das aulas observadas e das dimensões de avaliação (anexo 6); Grelha dos Indicadores e descritores das diferentes dimensões de avaliação (anexo 7); Documento com sugestões de evidências que poderiam ser colocadas no relatório de autoavaliação; Guiões para serem

preenchidos pelos relatores no âmbito da entrevista com o avaliado, programa de formação se necessário e o relatório para a entrevista com o júri da avaliação; Requerimento para solicitar entrevista com o júri de avaliação.

Estes documentos foram o resultado de um trabalho de equipa, colaborativo, empenhado, participativo, responsável e de cooperação.

A equipa de trabalho que formava a Comissão de Avaliação de Desempenho Docente era constituída por 5 elementos, todos eles com assento no Conselho Pedagógico, que abrangiam os diferentes ciclos que compõem o agrupamento. Era constituído pela Diretora do Agrupamento que ao mesmo tempo era a Presidente do Conselho Pedagógico; e por docentes dos diferentes ciclos de ensino (1 professora do 1º ciclo, 1 do 2º ciclo e 1 do 3º ciclo).

O quinto elemento que fazia parte desta comissão era uma docente do Departamento da Educação Especial dado que o nosso Agrupamento constitui a Unidade de Referência do Ensino Especial e da Multideficiência do Concelho. Tendo presente a especificidade destes docentes do Ensino/Educação Especial, considerou o Conselho Pedagógico que seria de extrema importância a sua presença na Comissão que iria realizar a avaliação de todos os docentes do agrupamento.

Este processo desenrolou-se em reuniões onde se tentou que os documentos elaborados minorassem o trabalho dos avaliadores na avaliação dos seus avaliados. Note-se que não se tentou facilitar o processo de avaliação, mas sim torná-lo o menos subjetivo possível de modo a que todos os docentes se sentissem avaliados através de um processo uniforme e transparente.

É importante referir que nesta minha função como relatora e avaliadora não me foram solicitadas aulas observadas pelos meus avaliados, porém, em coerência com a minha perspetiva sobre estas matérias, procurando dar o exemplo porque estamos sempre a aprender, decidi solicitar aulas observadas ao meu avaliador, o Coordenador do Departamento ao qual pertença – Departamento das Ciências Sociais e Humanas.

Foi um processo interessante pois estava a ser observada pelo coordenador

que utilizava os materiais que eram do meu total conhecimento pois tinha feito parte da sua elaboração.

Atualmente encontramos-nos, com base nos materiais já produzidos, em fase de elaboração dos documentos que permitam a avaliação dos docentes contratados, neste ano letivo, em virtude da nova legislação publicada – Decreto Regulamentar nº 26 de 21 de fevereiro de 2012 - que regulamenta “o novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.”

Em todas estas situações relatadas neste capítulo do Relatório onde existiram Observações de Aulas, estas ocorreram com tipologias diferentes - observações formais e informais como refere Pedro Reis (2011), “No contexto internacional, a observação de aulas assume diferentes tipologias – informais ou formais -, de acordo com a cultura de cada instituição e os processos estabelecidos para o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho dos professores. Existem situações de observação e *feedback* com carácter informal (resultantes de visitas de curta duração e sem aviso prévio às aulas dos professores ou de conversas diárias estabelecidas entre estes e o mentor ou supervisor), e com carácter formal (orientadas por determinadas regras negociadas entre o mentor ou supervisor e os professores, relativamente à frequência, calendarização, duração, focagem, aos participantes e às formas de concretização)” (p. 12, 13)”.

Neste caso, o maior número de observações de aulas que ocorreram posso referir que foram do tipo informal, as quais acabam por fornecer um significativo número de elementos, uma vez que o assistente/observador pode observar tudo na globalidade e não está direcionado para uma ou mais etapas específicas da aula.

Quando refiro as observações de aulas informais tenho presente todas as que realizámos durante o ano de estágio, o ano de orientadora de estágio e os anos de lecionação em Par Pedagógico e não as que previamente foram

marcadas e das quais se elaboraram as grelhas de observação e que foram um elemento importante para a avaliação dos professores estagiários.

Tendo presente a definição de Pedro Reis (2011), clarifico que as observações, que considero informais, ocorreram sem aviso prévio, pois era uma regra (no Par Pedagógico estávamos sempre dois professores) ou um hábito, mas não ocorriam por um período de curta duração. Eram observações de toda a aula, mas tinham a função “de observação e *feedback* com caráter informal.” (p. 12-13).

Nesta estratégia de supervisão pedagógica e avaliação de docentes – observação de aulas - deve sempre existir um forte relacionamento e entendimento entre o observador e o observado. É necessário, para que resulte e traga benefícios, que a observação de aulas seja de comum acordo, feita na base da confiança, da ajuda e da cooperação. É ainda importante que tenha como finalidade última a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos seus resultados escolares, contribuindo, de igual forma, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Refletindo na minha vivência e experiência profissional penso que no ano de estágio a principal estratégia de supervisão pedagógica – observação de aulas – levou ao crescimento enquanto professora que se refletiu num desenvolvimento profissional e pessoal. O elemento essencial foi o do grupo de estágio ser composto por 4 estagiárias que trabalhavam em conjunto há pelo menos 5 anos. Já nos conhecíamos, confiávamos umas nas outras, cooperávamos, colaborávamos e tudo era mais fácil.

Depois tivemos uma orientadora que se apercebeu desta dinâmica de trabalho e a apoiou, e incentivou transmitindo uma sensação de confiança no nosso trabalho que resultou num bom relacionamento e desenvolvimento pessoal e profissional.

No ano como orientadora de estágio foi mais difícil esta abertura. Não foi logo conseguida mas com o passar do tempo atingiu-se a relação de confiança, colaboração e afetividade que é essencial para o desenrolar do trabalho. A falta de experiência no ensino, o estar diante de uma turma é inibidor e cria grande

ansiedade. Esta inibição verificou-se principalmente no início, em que os estagiários não colocavam as suas dúvidas abertamente, ouviam e pouco falavam. Mais tarde disseram que tinham receio que as suas dúvidas pudessem influenciar a sua avaliação.

No entanto, posteriormente, estabeleceu-se um clima de confiança recíproca, promotora de uma cultura de empenho e responsabilidade, fundada na entreajuda. Todo o *feedback* que era transmitido aos estagiários, bem como o exemplo dado ao nível do rigor e da exigência no cumprimento das tarefas docentes, promoveu o aumento da confiança, facilitou a sua aprendizagem fomentando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em ambas as situações, foi possível criar um clima de estabilidade e motivação junto dos alunos, que se refletiu nas suas aprendizagens e conseqüentemente nos seus resultados escolares. Quando um aluno nos diz: “Boa! É a minha primeira positiva; vou continuar a trabalhar!”; penso ser elucidativo e motivador da missão do professor. De facto, como refere Meirieu, (2003), “ensinar aos alunos que querem aprender nunca foi problema. Ensinar aos outros é que exige trabalho.”

II. Elucidação das vivências

1. A organização “Escola”

Nos tempos que correm tem-se assistido a uma profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional e neste contexto aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa e da sua vivência na sociedade.

A nós, professores, cabe-nos um papel importante na compreensão do presente e preparação do futuro pois temos como função principal preparar as nossas crianças e jovens, sendo que grande parte do seu tempo é passada na escola.

Com todas estas mudanças é necessário pensar e organizar a escola com base noutras perspetivas mas sem nunca perder a sua essência, de modo a que esta consiga acompanhar a evolução dos tempos. Começa a emergir uma nova forma de pensar e uma mobilização para a mudança, que se liga à conceção da formação e do currículo à perceção e concretização da prática pedagógica pelos professores e à forma como os alunos vivem o seu papel de estudante.

Em algumas escolas os professores começam a mobilizar-se para a mudança das práticas pedagógicas através de um trabalho colaborativo e cooperativo que se tem refletido na flexibilização do currículo e em práticas pedagógicas que têm em conta o contexto educativo e familiar dos alunos.

Esta mobilização para a mudança assenta no pressuposto de que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, aliando a prática à teoria, tendo presente que o conhecimento é integrado, que existe articulação entre as disciplinas e os saberes. É necessária uma reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico de modo a tornar possível a construção de novas realidades em que o conhecimento se ajuste à exigência das mudanças sociais.

Essa reflexão deverá tornar o professor aberto à mudança e à experimentação, tornando-o um profissional mais confiante, mais produtivo e mais sensível à variedade cultural e às vivências dos seus alunos.

Neste âmbito retomamos o conceito de “Escola Reflexiva (Isabel Alarcão, 2001: 11) – enquanto “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social”, [cada vez mais importante tendo em conta a situação económica e social atual] “e na sua organização e ao confrontar-se com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”

Nesta escola os contextos de aprendizagem devem ser exigentes e estimulantes de modo a favorecerem o cultivo de atitudes saudáveis e desenvolverem capacidades em cada pessoa que lhes permita viver em sociedade.

Assim, os professores, ao tornarem vivo o currículo através da relação pedagógica que estabelecem com os seus alunos (Que começa onde? Na sala de aula!) cumprem em parte a sua função.

“O currículo inerte nas folhas de papel”, mencionado por Isabel Alarcão, (2001: 11), é o guia orientador das aprendizagens continuadas de construção experienciada do saber e a escola tem a gestão estratégica e flexível desse guia.

Cabe aos professores gerirem o currículo de modo a que este se adapte às características dos seus alunos, valorizando as suas culturas e as suas vivências do quotidiano.

Uma escola com professores responsáveis, críticos e exigentes; com dirigentes em que a capacidade de liderança mobilize e partilhe vontades e ideias e onde a gestão de serviços e recursos seja eficiente, irá formar alunos bem preparados e com resiliência e capacidade de viver e superar as dificuldades do quotidiano. Se forem habituados a refletir terão motivação para continuar a aprender e investigar, aceitar melhor a mudança e o risco de uma sociedade em contínua e profunda transformação.

A escola do nosso tempo, como afirma Isabel Alarcão, (2001: 12), tem que ser “Uma escola onde se realize com êxito a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional, a social, onde se geram conhecimentos e relações, compromentimentos e afetos.”

Será que as escolas estão realmente a mudar? E será que as mudanças estão a alterar problemas como o insucesso escolar, a indisciplina, o desinteresse, o abandono? Estes são problemas base que mexem com a qualidade da escola.

Uma escola deve promover a aprendizagem de todos os seus alunos e isto só é possível se os professores tomarem consciência de que estes não são todos iguais, têm vivências e formas de aprender diferentes e que para se conseguir o sucesso de todos é importante haver um trabalho conjunto e articulado. A título de exemplo, as ofertas formativas de PCA (Percurso Curriculares Alternativos) e CEF (Cursos de Educação e Formação) têm contribuído para uma diminuição da indisciplina, do abandono, do absentismo e do insucesso escolar. É preciso ter presente que estas ofertas levam a um trabalho sistemático e colaborativo entre todos os professores do conselho de turma, de modo a criar condições de aprendizagem e um currículo próprio, tendo por base as características dos alunos/formandos, com vista ao seu sucesso educativo.

Na escola em que leciono devo referir que desde a aplicação destas ofertas formativas, particularmente dos CEF, temos assistido a uma diminuição da indisciplina, do absentismo e do abandono escolar (refiro que este é residual e focado).

A educação é a principal responsável pelo desenvolvimento humano, cultural, social e económico, no qual os professores e a escola desempenham um papel fundamental. A escola deve ser para todos os seus intervenientes um contexto de trabalho: trabalho para o aluno – aprendizagem nas suas várias dimensões; trabalho para o professor – a educação na multiplicidade das suas funções.

Não se aprende sem esforço e as crianças e jovens precisam aprender a esforçarem-se, a trabalharem, a investir no estudo, na aprendizagem e na compreensão. Como refere Paulo Freire, (1979: 41), “Estudar é um que fazer

exigente em cujo processo se dá uma sensação de dor, prazer, sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegrias.” Na escola deverá existir um ambiente de tranquilidade e de consciência do lugar de desempenho de cada um.

A escola tem que desenvolver nos nossos alunos capacidades fundamentais para uma aprendizagem continuada ao longo da vida como a memorização, observação, comparação, raciocínio, cidadania, expressão entre outras. Para tal é necessário existirem tarefas que permitam esse desenvolvimento e, acima de tudo, que este perdure.

Os alunos devem conseguir adquirir competências que possam aplicar ao longo da sua vida e que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal. As tarefas realizadas pelos alunos devem permitir que estes assimilem as aprendizagens e que estas sejam percebidas e interiorizadas para que possam compreender o mundo, a nossa relação com ele e serem capazes de realizarem algo que até ao momento não eram capazes.

É importante os alunos sentirem que também têm um papel relevante na escola.

As pessoas são fundamentais na organização da escola onde todos são atores. Os alunos, os professores, os funcionários, os pais e encarregados de educação, membros da comunidade educativa envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado e com elevada importância. Mas há que refletir: os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Assim como afirma Isabel Alarcão (2001: 23), “os professores são os atores de primeiro plano” (atores principais).

As Escolas, como as outras instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos “pois estão em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem. Ao serem pró-ativos na sua interação ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim a sua missão”(id. ibid.: 25).

As pessoas são o maior dos recursos e assim percebe-se a importância da sua formação, atualização dos seus conhecimentos, do desenvolvimento das suas capacidades, do seu potencial de trabalho em equipa, da participação ativa com o intuito da mobilização, de serem seguidas. É imprescindível a sua participação nas decisões, capacidade de responsabilização e de avaliação da e na organização. Assim teremos uma organização dinâmica, aberta, flexível e, de acordo com Senge (1994: 14), o criador do conceito de “escola aprendente” (learning organization), define esta como “a organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro.” A escola necessita de aprender sendo necessário haver mudança de mentalidade que Senge, (1990), denomina de “Metanóia”. A escola para aprender implica compreender o mundo e a nossa relação com ele, tornarmo-nos capazes de fazer algo que não éramos capazes e ampliar a nossa capacidade de criar e conseqüentemente recriarmo-nos.

Na escola a resistência à mudança existe por se entender que esta é desnecessária, que as mudanças não são viáveis. Há o sentimento de ameaça à segurança e interesses pessoais, o medo de falhar, receio de perder poder, status. Mas esta pode acontecer bastando para isso convocar todos, existir um projeto assumido por todos onde todos e cada um se sintam com um papel preponderante no seu desenvolvimento e como tal consigam aprender juntos.

Senge (1994), refere que, para que a escola aprenda, é importante que domine as seguintes disciplinas básicas: Domínio Pessoal; Modelos Mentais; Visão Compartilhada; Aprendizagem em Equipa; Pensamento Sistémico. Estas disciplinas deverão funcionar em conjunto embora a última integre e reforça todas as outras ligando a teoria à prática e “mostrando que o todo pode ser maior que a soma das partes”, (Senge, 1990: 21), citado por Riche & Alto (2001).

O Pensamento Sistémico tem como resultado, como referem Riche & Alto (2001: 48), “a alavancagem, a identificação de onde as ações e as mudanças nas estruturas podem levar a melhorias significativas e duradouras.” Mais uma vez penso que as grandes mudanças provêm de pequenas ações, alterações bem identificadas e focalizadas do que de grandes esforços. Quantas vezes

uma pequena atitude na aula como um sorriso, um cumprimento, um elogio leva a que um aluno mude completamente a sua postura e atitude passando a ter um comportamento adequado que culmina na sua aprendizagem e como consequência na dos seus colegas.

Isabel Alarcão (2001), refere que a escola reflexiva vai sendo construída com base no quotidiano da escola que se vai transformando, não sendo deste modo a escola uma organização definitiva e acabada, mas sim uma organização que se vai desenvolvendo, crescendo na sua missão social, na sua estrutura e num processo de formação no contexto profissional em que o professor se solta, liberta do seu individualismo e aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para, no e pelo trabalho.

Após estas breves reflexões teóricas e tendo presente a minha vivência profissional, principalmente as vivências narradas, como referido no capítulo anterior, penso que a escola em geral e a minha em particular, tem evoluído de uma forma positiva, consciente e responsável muito pelo empenho de quem lá trabalha em fazer parte de dinâmicas de desenvolvimento profissional. Naturalmente há sempre novos desafios que requerem a nossa atenção e mobilização. Tenha-se presente que a minha escola atual (desde há 7 anos) se insere num território com características muito próprias e específicas que serve uma população escolar de diferentes etnias e culturas, situações de conflitualidade social e/ou marginalidade, agregados familiares instáveis provocados pelo desemprego ou trabalho temporário e sazonal que origina um aumento, todos os anos, de famílias que solicitam apoio à escola para suprir algumas das suas necessidades (56% dos alunos beneficia de auxílios económicos no âmbito dos Serviços de Ação Social Escolar).

No seguimento do exposto, penso que a existência de grupos de estágio na escola, a dinâmica que eles provocam e o facto de levarem atrás de si outros professores, leva a que todos aprendam e se desenvolvam. Se tivermos associado a estas condições uma liderança transformacional, centrada nas aprendizagens dos alunos e que seja capaz de valorizar esta experiência e torna-la galvanizadora para toda a escola, então a escola “aprende”. Falei aqui no papel dos grupos de estágio mas penso que isto se aplica a outras

situações e experiências que visem a melhoria das práticas pedagógicas. O necessário é que exista professores dinâmicos e ativos para que a escola se repense e se transforme.

Tenho consciência de que isto não é fácil mas temos de começar por qualquer lado. Um pode ser a sala de aula, célula base onde a escola se realiza com a interação professor/aluno.

Na sala de aula é nossa obrigação nos esforçarmos por captar os nossos alunos para o gosto de aprender, de partilhar conhecimento e tarefas, de colaborar em atividades e de se sentirem úteis, importantes no desenvolvimento da escola, penso que esta se tornará uma escola reflexiva, aprendente e em constante mudança. Esta foi a experiência que vivi nos momentos relatados.

Na sala de aula nós partimos do quotidiano e ao utilizá-lo para as aprendizagens dos alunos, ao termos observadores que levam à reflexão então estamos perante uma escola “aprendente”, (Guerra, 2001). Uma escola que aprende (e se desenvolve) não oferece um currículo tipo “bar-restaurant” (Hargreaves, 1998), estático, mas procura adaptá-lo à realidade local e molda-o no sentido da participação/mobilização do aluno.

Nas escolas por onde passei também encontrei grupos resistentes no implementar dinâmicas de reflexão conjunta e de trabalho colaborativo. Estes, quando são convocados, simplesmente não aparecem ou se aparecem mantêm uma postura pouco ou nada participativa e colaborativa.

Todavia as escolas onde realizei e fui orientadora de estágio, eram instituições dinâmicas, abertas e flexíveis o que permitiu a sua evolução enquanto organização, de alunos, professores e toda a comunidade escolar. Tal foi também possível, para além da disponibilidade dos colegas, pela existência de lideranças claras com abertura e disponibilidade para a mudança.

Tendo presente os vários tipos de liderança (Ré, 2011: 93) - instrucional, transformacional, moral, participativa, gerencial, contingente e distribuída, podemos considerar que as lideranças destas escolas se enquadram

essencialmente no tipo transformacional, (Leithwood *et al.*, 1999), pois baseavam-se no cultivo da confiança, motivação e empenhamento dos vários atores do processo educativo. De facto, uma organização não aprenderá se fomentar a dependência de uma pessoa, (Bolívar, 2000).

Neste momento e tendo presente a escola em que leciono, há a tentativa de melhorar a prática dum cultura de reflexão, observação, supervisão, formação mas que por vezes encontra dificuldades de concretização no corpo docente. Tal facto, penso dever-se a:

- Não haver tradição de observação/supervisão pedagógica (exceto nos estágios);
- Mesmo com a implementação do novo modelo de avaliação, existir a possibilidade de não solicitar aulas observadas. Logo percebe-se que muitos docentes preferam ficar na sua zona de conforto majestático;
- Outros há, que simplesmente rejeitam o processo e acredito, outros apenas necessitam do efeito demonstração no sentido de os captar para as virtualidades do processo.

Acresce que o facto de existir esta nova forma de Avaliação de Desempenho Docente que leva à atribuição de uma menção qualitativa/quantitativa que hierarquiza os professores, também contribuiu para a aversão a este género de metodologias.

Santos Guerra, (2001: 11) refere que “uma instituição que se mantenha fechada à aprendizagem, hermética face às suas interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros.”

Todavia, muitos são os que continuam a apostar na sua formação e no seu desenvolvimento profissional e pessoal e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos e dos seus resultados escolares. Estes organizam sessões de reflexão, de colaboração, de partilha, de entreaajuda que se reflete no crescimento da Escola como instituição e organização.

A direção da escola partilha deste caminho e vai, dentro do possível, acedendo às inovações que se lhe propõem, como por exemplo a aplicação de assessorias às disciplinas que são objeto de exame nacional/prova final (Língua Portuguesa e Matemática); a coadjuvação em sala de aula principalmente nas disciplinas onde o sucesso é mais baixo (Inglês, História e Ciências Físico-Química); apoio pedagógico em sala de aula e não fora dos tempos letivos da disciplina como acontecia nos últimos anos; a presença de professores no refeitório durante o período de almoço da escola.

Recorde-se que uma escola reflexiva se reconhece em lideranças fortes e estimulantes que procuram soluções para os problemas numa perspetiva sistémica, em contextos de discussão e formas de participação democráticas e solidárias, (Perrenoud, 1996; Santiago, 2000).

Todas estas estratégias têm sido monitorizadas e temos conseguido algumas evoluções tanto a nível do comportamento e cidadania dos nossos alunos bem como a nível do seu desempenho escolar. Estas melhorias sentidas fazem com que outros professores comecem a aderir também.

Retomando Guerra, (2001: 19), “uma escola que aprende cooperando, vive o seu ouro oculto, o seu compromisso intelectual e moral com a ação, com relações interpessoais enriquecedoras” que devem ser promovidas e estimuladas.

Ainda há muito que fazer mas penso estarmos no caminho certo. Não podemos desistir, nem esmorecer. É importante termos uma atitude positiva e paixão pelo que fazemos e assim conseguiremos!

2. A evolução da Formação de Professores

É nos anos setenta que a formação de professores ganha novo fôlego com a criação das licenciaturas do ramo educacional e mais tarde as licenciaturas em ensino.

Nos finais dos anos oitenta ocorreu o enquadramento jurídico da formação inicial e contínua de professores nas reformas do sistema educativo português. Esta legislação que proliferou após a publicação da lei de bases do sistema educativo (LBSE) em 1986, veio trazer mudanças nas políticas educativas nacionais, centrando a formação nas escolas e nos alunos.

Com o aumento súbito do número de alunos houve a necessidade de contratar pessoas sem habilitação para a docência, que só viriam a adquirir a profissionalização mais tarde, já com vários anos de serviço nas escolas. É então que a partir do final dos anos oitenta há um aumento significativo na formação e recrutamento de docentes. Aparecem então as licenciaturas em ensino com estágios integrados, a criação dos ramos educacionais e a profissionalização em exercício/serviço, fomentada pelas escolas superiores de educação.

Quadro III – Evolução do número e % de docentes não profissionalizados dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (1985-2004)

Docentes/ Ano Letivo	2º Ciclo		3º Ciclo e Secundário	
	Total	Não Profissionalizados	Total	Não Profissionalizados
1985/86	24 347	7 127 (29,3%)	39 685	13 743 (34,6%)
2003/04	31 785	1 444 (4,5 %)	74 230	6 956 (9,4%)

Fonte: A Educação em Portugal (1986-2006: 200)

No ano letivo 1986/1987 entro no Curso de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa onde, após o primeiro ano de curso, este é reestruturado aparecendo a vertente via ensino ramo educacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE) – 1986 – exige a nível da formação de professores, uma qualificação profissional superior para o exercício da docência, que veio trazer consolidação à identidade profissional dos professores.

A Formação Inicial de Professores passa a exigir uma formação científica na área da docência complementada por uma formação pedagógica adequada. Esta formação de professores é apresentada com os seus princípios gerais, bem como a natureza, objetivos, organização da formação inicial, contínua e especializada, formas de planeamento e coordenação da formação no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro. É este documento que prevê, no artigo 7º, a formação pessoal e social dos docentes através da reflexão, autonomia cooperação e participação; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; o desenvolvimento de competências docentes a integrar na prática pedagógica e de capacidades e atitudes de análise, inovação e investigação pedagógica.

A Portaria nº 431/79 de 11 de outubro (alterada pelas Portarias nº 791/80 de 6 de outubro e a nº 176/83 de 2 de março) regula a organização e o funcionamento do estágio pedagógico tanto nas licenciaturas como do ensino do ramo educacional, como as condições de inscrição no estágio, o critério de distribuição dos candidatos pelos núcleos de estágio, as atribuições dos orientadores das Universidades, orientadores das escolas e os alunos estagiários.

O método era os candidatos a professor inscreverem-se depois de concluída a licenciatura e serem colocados numa escola com mais dois ou três colegas, sendo acompanhados por um orientador/supervisor da Universidade e outro da Escola passando a constituir um “núcleo de estágio”.

Segundo o Despacho nº 103/78, de 4 de dezembro, as atividades de estágio eram as seguintes:

- Atividades de ensino- aprendizagem (lecionava-se duas turmas e fazia-se regência na turma da Orientadora de estágio, bem como a assistência a aulas dadas pelos orientadores e colegas de estágio);
- Atividades de intervenção na escola;
- Atividades de relação com o meio;
- Participação em Seminários e Sessões de Natureza Científica;

Com a versão atualizada da LBSE de 2005, prevê-se a definição dos perfis de competências e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira. Esse perfil deveria integrar as competências nas dimensões que estão definidas no decreto regulamentar nº 2 /2010 de 23 de junho, artigo 4º, e que são:

- Dimensão Profissional social e ética;
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Atualmente com a publicação do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro que regulamenta o novo regime de avaliação do desempenho docente, as competências deverão estar integradas nas novas dimensões de avaliação de desempenho do pessoal docente que se encontram estabelecidas no artigo 4º do referido decreto regulamentar e que são:

- a) Dimensão Científica e Pedagógica;
- b) Dimensão de Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional.

Na sequência da Portaria nº 121/2005 de 26 de janeiro que redefine alguns dos princípios organizadores da realização dos estágios pedagógicos, a portaria nº 1097/2005 de 21 de outubro altera as condições para a realização da prática pedagógica.

É neste momento que entra a modalidade de prática pedagógica supervisionada do estágio pedagógico. Esta modalidade realiza-se, de forma não continuada, nas turmas do orientador e com a supervisão deste. A participação do estagiário nas atividades desenvolvidas na escola é apenas de observador/colaborador.

Com esta nova regulamentação o candidato a professor vê diminuída a sua oportunidade de “aprender fazendo”. O professor estagiário fica longe da complexidade dos desafios que são diariamente exigidos e colocados aos professores. Surge, assim, a necessidade de reforçar a interação entre os formandos e entre estes e o supervisor/orientador.

Tendo presentes as vivências narradas como estagiária e orientadora de estágio, a nossa participação era mais ativa, dinâmica e de maior responsabilidade. Bastava, para isso, o facto de termos à nossa responsabilidade duas turmas nas quais éramos os professores efetivos e onde realizávamos, apoiados ou apoiando, todas as atividades e funções inerentes ao professor.

Os professores, segundo refere Paiva Campos (2004), deverão ter qualificação e competência, que lhes permitam responder adequadamente às novas exigências do desempenho profissional, tais como:

- a) Contribuir para a Educação para a Cidadania;
- b) Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida;
- c) Articular a aprendizagem dos novos objetivos com a dos objetivos das disciplinas escolares;
- d) Reorganizar as práticas docentes na sala de aula;
- e) Agir na escola para além da sala de aula;
- f) Integrar as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e de toda a prática profissional;

g) Agir como profissional.

Nóvoa (2009: 12), por sua vez, sugere um novo conceito “disposição” por alternativa a competência, referindo como principais atributos do docente:

- a) O conhecimento - O professor deverá conduzir os alunos à aprendizagem, através das suas práticas docentes, de modo a que estes adquiram e compreendam o conhecimento transmitido;
- b) A cultura profissional - Os professores deverão integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes através do diálogo com os seus pares para avançar na profissão tendo como objetivos o aperfeiçoamento e a inovação;
- c) O tato pedagógico - O professor deverá ter capacidade de se relacionar e comunicar com os seus alunos para que consiga cumprir o ato de educar. É importante conquistar os alunos para o trabalho escolar e deste modo a dimensão pessoal cruza-se com a dimensão profissional;
- d) O trabalho em equipa - A profissão professor, cada vez mais, implica um reforço do trabalho coletivo, colaborativo e em equipa nos projetos educativos da escola. Este trabalho profissional desenvolve-se no interior da escola mas também criam dinâmicas que vão para além da organização;
- e) O compromisso social - A escola deverá permitir que os alunos ultrapassem as limitações que, na maior parte das vezes, lhes foram traçadas como destino, pela família e pela sociedade de modo a que consigam ir mais além da escola.

Estes atributos são tidos como essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, uma vez que permitem olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais. Coloca “a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.”, (Nóvoa, 2009: 12).

Deste modo é necessário (re)pensar as políticas de formação inicial e contínua, no sentido de melhorar a qualidade das competências dos professores e a sua consolidação.

A formação de professores segundo Philippe Perrenoud (1999), e tendo em conta a sociedade atual, deve incidir e reforçar três aspetos: prática reflexiva, a inovação e a cooperação. No entanto não podemos esquecer o quão é difícil o trabalho e a atualização de um professor já que a sociedade evolui muito rapidamente. O trabalho do professor tem vindo a intensificar-se e o tempo despendido na e para a escola é cada vez maior. Assim, é importante que seja a escola e todos os seus intervenientes a interpretar as transformações sociais, poder adaptar-se às mesmas, ao meio envolvente, gerir o currículo...

Neste contexto penso que a formação de professores não deve ser apenas teórica mas fundamentada através de práticas colaborativas no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. É esta interatividade prática que permite um desenvolvimento pessoal e profissional dinâmico e adequado. Seria uma evolução a formação basear-se na reflexão intensa de situações concretas, reais, que levem à observação, descrição, análise, compreensão e decisão. É importante existir um trabalho de retroação, de *debriefing*, de partilha e avaliação de problemas profissionais e do que se faz.

Um professor como profissional educativo deve mobilizar a didática da disciplina, a pedagogia e a sua experiência profissional de uma forma complexa, organizada e coerente com o sentido/objetivo da sua ação profissional – a aprendizagem dos alunos.

As sucessivas mudanças sociais e políticas, a presença nas escolas de crianças de todas as origens sociais e culturais, as alterações tecnológicas e a imposição do seu uso, a crescente burocracia, a desvalorização do trabalho do professor pela sociedade, leva a um sobredimensionamento da missão da escola, que induz a um aumento da pressão sobre os professores bem como ao desajuste dos saberes relativamente à realidade. Esta, como refere Nóvoa (1999: 7), é marcada "...pela pobreza das práticas pedagógicas, fechadas

numa concepção curricular rígida e pautada pelo ritmo dos livros e materiais escolares...). Ou seja, na atualidade existe, no global, uma reflexão conjunta que está aquém do desejável. Daí que seja importante a formação inicial e contínua e o papel da supervisão pedagógica no atenuar do choque com a realidade, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida.

A preparação/formação dos professores considera dois momentos ou situações diferentes:

- Plano preventivo na formação inicial de professores;
- Plano de apoio ao professor.

Nestes dois momentos surge a importância da supervisão pedagógica que impede o isolamento do professor. O professor precisa de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações para se autoconhecer, autoavaliar e se reposicionar inovando as suas próprias práticas. Loureiro, (2000: 34), refere a propósito: “ O desenvolvimento das culturas de colaboração, permite reduzir as incertezas dos professores, expurgar o isolamento e o individualismo das nossas escolas, sem pôr em perigo a individualidade e a criatividade discordante, capaz de desafiar os pressupostos administrativos e construir uma força de mudança. A colaboração apresenta-se como uma solução organizacional para os problemas das escolas e da mudança, como uma solução flexível para as mudanças rápidas, que se traduz numa maior capacidade de respostas e de produtividade. A colaboração nas tomadas de decisão e na solução de problemas, será uma pedra angular, tanto na escola como das organizações pós-modernas.”

Refletindo sobre a minha vivência profissional, sinto que a sociedade nos últimos 10-15 anos tem evoluído de uma forma muito rápida como atrás referido e o professor está a sentir cada vez mais dificuldades em acompanhar estas mudanças.

Assim surge a necessidade de existir um trabalho de cooperação, reflexivo e continuado nas escolas; “o reforço de práticas pedagógicas inovadoras,

construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência (...)", Nóvoa, 1999. Para que tal se concretize é importante a aplicação de práticas supervisivas.

No meu ano de estágio e de orientadora de estágio, bem como aquando de lecionação em Par pedagógico, não senti que existisse mal-estar mas, pelo contrário, era enriquecedor o meu papel como professora.

Como já referi no capítulo 1, em todos estes momentos o nosso trabalho era de cooperação, entreaajuda, partilha, reflexão, empenho, colaborativo e acima de tudo existia afetividade entre nós e também com os nossos alunos.

Atualmente continuo a conseguir um bom ambiente de trabalho nas minhas aulas, porém é mais difícil que este seja extensível a toda a escola. Continuo a sentir que podia haver na Escola um maior clima de entreaajuda e partilha. É mais comum existir a nível dos departamentos, com alguns professores dos conselhos de turma e professores de anos e/ou ciclos diferentes, o que vai permitindo que a Escola consiga evoluir, crescer e desenvolver-se. Porém no global estamos aquém de alcançarmos uma cultura de cooperação: "tem-se notado uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares" (Nóvoa, 1999: 7).

Ora, se não há uma dimensão colaborativa suficiente para que se possa implementar o modelo de cooperação que defendemos, penso que devemos ir além de dinâmicas voluntaristas e instaurar culturas e sistemas profissionais a partir de um enquadramento legislativo adequado.

Assim é importante que existam mecanismos de supervisão, previstos nesse enquadramento que sejam, tanto na formação inicial de professores como na formação contínua que fazemos ao longo da nossa vida profissional, que impeçam o isolamento e o conformismo do professor.

O professor deve ter momentos para que ele se autoconheça e se autoavaleie através da partilha e reflexão em grupos das suas realizações, mas também dos seus fracassos ou aspetos menos conseguidos.

Um dos locais que é privilegiado para a partilha e alguma reflexão, (embora não seja o mais indicado), é a “sala dos professores”. É neste local que nos encontramos logo após a lecionação da aula e que no meio do calor recente do acontecimento ou na ansiedade do ocorrido se diz e desabafa, se faz a catarse e onde o facto de nos ouvirem, receberem e apoiarem no momento, eventualmente, esclarece e minora os problemas. Contudo, esta “reflexão” não é uma reflexão sistemática, intencionalizada e, portanto, promotora de verdadeiro desenvolvimento profissional e organizacional. É preciso extrapolar esta *partilha* que, em maior ou menor grau se faz em todas as escolas e passar para um verdadeiro trabalho colaborativo, que implica estratégias sistemáticas de supervisão interpares, conducentes a uma verdadeira prática reflexiva.

3. A Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica engloba dois termos: supervisão e pedagogia. Flávia Vieira (2009: 199) apresenta uma breve definição dos termos. A supervisão é considerada como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” e a “pedagogia é o seu objeto”.

A supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia. Ela representa uma condição da sua compreensão e renovação, ou seja, pedagogia sem supervisão é menos pedagogia, assim como a supervisão sem pedagogia será menos supervisão.

O adjetivo “pedagógica” atribuído à supervisão reporta-se não só ao objeto da supervisão mas também à sua função potencialmente educativa. Assim as atividades supervisivas e pedagógicas são indissociáveis e fazem parte do projeto indagar e melhorar a qualidade da ação educativa.

A supervisão pedagógica acompanhada, como afirma Flávia Vieira, (2009: 201, 202), tem como “finalidade ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática, conseguir dotá-los de vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico; participarem individual e

coletivamente na construção da pedagogia escolar, orientarem-se para a gestão da incerteza e da complexidade; questionarem-se sobre os interesses aos quais a escola serve.” Assim a supervisão deverá ser “de natureza transformadora e orientação emancipatória” (Flávia Vieira, 2009: 202).

Tendo presente a minha vivência profissional penso que vivi este conceito de supervisão acompanhada durante o meu ano de estagiária e tentei preconizá-lo no meu ano como orientadora de estágio.

A minha orientadora ajudava-nos a crescer enquanto professores, na nossa fase inicial, através da prática reflexiva sobre o trabalho desenvolvido. Este ato de refletir o trabalho realizado leva-nos e tornar consciência das nossas práticas, a melhorá-las e, como tal, sermos responsáveis pelo nosso desenvolvimento profissional. Obviamente que isto foi conseguido porque esta foi a profissão por nós escolhida, era o que queríamos, o que desejávamos para a nossa vida profissional futura. Com este ânimo e sentido empenhávamo-nos na realização, estruturação, organização de toda a nossa prática letiva centrada na sala de aula, mas não descurando todas as atividades fora do contexto sala de aula.

Enquanto orientadora de estágio ocorreu a mesma situação: os estagiários gostavam do que faziam, era a profissão que queriam e isso facilitou a minha atitude como orientadora, tendo apostado num papel de reflexão, indagação e investigação tanto meu como dos estagiários que levou a um ambiente de cooperação e apoio mútuo onde a comunicação e a interação tiveram papéis importantes na descoberta de métodos e estratégias mais adequadas e eficazes para as aprendizagens dos alunos. Este tipo de atitudes que preconizo e defendo vai ao encontro da inteligência emocional que Santos Guerra (2001) refere, tida como “fundamental para a aprendizagem porque sustenta o pacto entre os membros da comunidade.” Esta inteligência emocional é ainda reforçada por Paixão, (2004: 3), ao qualificá-la como “a capacidade da escola dar voz aos sentimentos, emoções e afetos”.

Mais recentemente, enquanto relatora/avaliadora senti que foi mais difícil aplicar esta dinâmica de supervisão. Os avaliados são professores com alguns

anos de serviço, têm métodos de trabalho próprios e dificilmente se afastam deles. Existiu cooperação e empenho na elaboração dos materiais e documentos de apoio à atividade de professor, mas dentro da sala de aula é mais difícil entrar. Realço que nenhum optou por solicitar aulas observadas, tendo dado como justificção que não era necessário pois não iam progredir na carreira. Esta parece ser a única razão que legitima uma dinâmica de observação de aulas, para estes professores, que não a encaram como uma ferramenta de desenvolvimento profissional.

No entanto não posso deixar de referir que em momentos fora da sala de aula existiram situações informais de reflexão, cooperação e partilha.

Alarcão & Tavares (2003: 3-6) consideram a supervisão “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”. As mudanças ocorridas na sociedade tiveram reflexos na escola e, como consequência, nos seus profissionais. Neste contexto o professor deve atuar em equipa e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional deverão ser estabelecidos com base na partilha, confronto com os outros e no contexto profissional.

Alarcão (2001: 18) refere que “A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação em sala de aula.” No entanto a supervisão deverá ser estendida ao coletivo de modo a melhorar a qualidade de toda a escola.

Assim Alarcão passa a considerar a supervisão como “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (p. 18).

O supervisor será como um “líder” ou facilitador de uma escola, (p.19), cuja ação deverá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão até ao nível do departamento curricular ou outra área que tenha objetivos de desenvolvimento profissional. Para que os supervisores consigam manter em equilíbrio as forças opostas de uma escola estes deverão conhecer bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações

entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização”, como refere Alarcão (2002: 232).

Também Oliveira-Formosinho (2002) afirma que se deixou de considerar o professor de forma isolada na sua sala de aula e surge a necessidade de uma formação “centrada na escola” em que o professor está integrado num grupo disciplinar, num departamento, numa escola e é um ator organizacional. A supervisão deverá colocar-se no papel de apoio e não de supervisão, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado” (p. 12-13).

Neste sentido, como é que a supervisão, entendida por Alarcão & Tavares (2003), enquanto orientação da prática pedagógica por alguém mais experiente e informado, pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações aprendentes?

Aos professores cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e aos órgãos de gestão definir e assegurar a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projeto Educativo. Estes dois grupos são ligados através de estruturas intermédias que são entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (coordenadores de departamento curricular; coordenadores de ano/ciclo/curso).

Nestas estruturas intermédias deverá existir dinâmica de trabalho de equipa, partilha de experiências individuais e coletivas, trabalho cooperativo, dinamização de trabalhos de investigação, potenciadores de uma dimensão formativa e que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e alunos.

Numa “Escola Reflexiva” (Alarcão, 2002) ou numa escola como “organização que aprende” (Senge, 1999) o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par.

Assim a supervisão não deve restringir-se só ao domínio da sala de aula, onde ocorre a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e consequente influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas também no desenvolvimento e nas aprendizagens organizacionais e respetiva influência na vida das escolas.

Em qualquer das vertentes um supervisor deve ser capaz de promover uma relação personalizada e afetiva, para poder acompanhar de perto o formando/professor, colocando a tónica na observação, reflexão do ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas.

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia do agrupamento que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor e a quem cabe a função de supervisão (Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril).

Estes órgãos poderão criar uma imagem construtiva da autoavaliação, vê-la como um instrumento a favor do professor e da sua atuação como profissional. Os elementos que participam na supervisão, supervisor e formando (professor), devem partilhar os mesmos valores e sentirem-se agentes de mudança e líderes transformadores, tentando ser como o próprio sistema e não só fazer parte dele.

Mas nem sempre é fácil a ação do supervisor/avaliador, pelo facto de estar fortemente associada à avaliação/classificação. Daí a importância do perfil do supervisor/avaliador em conseguir que o trabalho desenvolvido seja potenciador de um desenvolvimento pessoal e profissional do avaliado através de uma metodologia baseada no respeito, na confiança, na partilha, na exploração da diferença, na crítica através de um estilo supervisivo não-diretivo.

Enquanto exerci a minha função como relatora/avaliadora senti dificuldades em convocar os meus avaliados e tentar minimizar o pendor avaliativo/classificativo da supervisão.

Não me foi solicitada a observação de aulas, embora o relacionamento entre mim e os colegas que iriam ser avaliados por mim tenha sido sempre pautado pelo respeito e confiança. É importante referir que me solicitavam várias vezes para aspetos relacionados com o seu trabalho fora da sala de aula, sendo que eu ouvia, indagava, sugeria e, em colaboração, as atividades foram sendo realizadas com algum sucesso a nível de Escola. Das atividades realizadas destaque várias exposições na escola de trabalhos dos alunos, visitas de estudo, colóquios, sessões de esclarecimento sobre vários temas, entre outras.

No final do ano letivo o colega de Geografia que eu avaliava sugeriu a realização de aulas conjuntas para esclarecimento de dúvidas aos alunos do nono ano que iriam realizar o teste intermédio da disciplina de Geografia. Nesta situação que ocorreu no Auditório da escola estivemos os dois professores presentes e ambos com participação na sessão de esclarecimento de dúvidas e explicação de matéria que já tinha sido lecionada em anos anteriores.

Após estas sessões de esclarecimento realizámos uma reunião onde foi discutida o modo como a sessão decorreu, se os objetivos tinham sido atingidos e se tínhamos tido a capacidade de “convocar os alunos”, como referido pelo Professor Matias Alves aquando da leção do Seminário de Projeto deste Mestrado.

Aquando da saída dos resultados dos testes intermédios e do tratamento dos dados verificámos que tinha sido uma estratégia bem conseguida (este ano foi novamente repetida), pois os resultados estiveram acima da média nacional e tendo para tal contribuído o trabalho colaborativo, cooperante e empenhado de todos os intervenientes (professores e alunos).

Neste aspeto é também de relativa importância a capacidade, por parte do supervisor/orientador, como referem Vieira & Moreira, (2011: 24-25), de “... ter uma atitude de auto-controlo, auto-supervisão e auto-questionamento, na ausência de mecanismos de supervisão do supervisor” (ver quadro IV).

Quadro IV – Questões de Reflexão sobre a qualidade da Avaliação do Desempenho

Atualidade	As dimensões avaliadas remetem para uma visão atualizada do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do professor e da escola?
Economia	As dimensões avaliadas remetem para aspetos essenciais da qualidade da educação escolar (evitando um desvio da atenção para aspetos secundários e/ou a burocratização dos processos avaliativos)?
Aplicabilidade	A avaliação pode ser sustentada em evidências de modo a elevar a credibilidade dos resultados? Os procedimentos avaliativos podem ser operacionalizados sem uma sobrecarga excessiva do tempo/trabalho dos professores/avaliadores? As expectativas colocadas na avaliação são razoáveis? Os procedimentos avaliativos são inteligíveis nos seus propósitos, linguagem e modo de realização?
Consistência	Existe consistência entre o projeto educativo da escola e as dimensões da avaliação? Existe consistência interna nos/entre os diversos instrumentos ou estratégias de avaliação? Existe a possibilidade de triangular informação de diferentes agentes da avaliação (professor, coordenador de departamento, diretor)?
Transversalidade	As dimensões da avaliação são, na generalidade, transversais às diversas áreas do currículo, aos níveis de escolaridade, aos métodos/estilos de ensino...)?
Colegialidade	As dimensões e procedimentos da avaliação são consensualmente aceites na comunidade escolar? Os procedimentos avaliativos integram o debate interno sobre as finalidades, as estratégias, os dilemas, as dificuldades, ... da avaliação? Existem mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados? Os procedimentos avaliativos pressupõem a coordenação entre os diversos avaliadores? Os procedimentos avaliativos pressupõem a colaboração entre avaliados e avaliadores?
Relevância	As dimensões e os procedimentos da avaliação permitem valorizar o trabalho (individual e coletivo) dos professores? Os resultados da avaliação permitem caracterizar o trabalho (individual e coletivo) dos professores na sua diversidade e riqueza? A avaliação tem uma finalidade formativa (individual e coletiva), mais do que uma finalidade de controlo? Os resultados da avaliação contemplam os fatores contextuais que os explicam, evitando leituras simplistas, deturpadas e eventualmente injustas da realidade avaliada? Os resultados da avaliação são objeto de debate interno no sentido de delinear estratégias de melhoria coletivamente assumidas?
Liderança	Os agentes que coordenam/dinamizam o processo avaliativo assumem uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos?

Fonte: Vieira & Moreira (2011: 24)

Neste quadro estão apresentadas algumas questões de reflexão que podem promover a supervisão pedagógica e a qualidade das práticas de avaliação do desempenho.

Vieira & Moreira (2011) sintetizam um conjunto de estratégias supervisivas que permitem operacionalizar os princípios de indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, diálogo, participação e emancipação (Quadro V):

Quadro V – Estratégias de Supervisão

Estratégias	Formas de Registo/Recolha de Informação	Princípios de Supervisão	Participantes (Atores da Supervisão)
Auto-questionamento / autoavaliação	Questionários/Guiões Notas de Campo Registos Reflexivos*	Indagação Crítica Intervenção Crítica Democraticidade Diálogo Participação Emancipação	Formador/Supervisor Formando/Professor Alunos (Outros Colaboradores)
Diálogo Reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos Reflexivos*		
Análise Documental	Grelhas/Guiões		
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)		
Observação de Aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de Campo Registos Reflexivos*		
Narrativas Profissionais	Notas de Campo Registos Reflexivos*		
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos Reflexivos*		
Investigação – ação	(Todos os anteriores)		

Fonte: Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira (2011: 27)

* Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de autoavaliação, etc.

Nas minhas funções de supervisora utilizei estratégias de supervisão que levaram a que estes princípios de supervisão (quadro V), fossem operacionalizados. Nomeadamente, a autoavaliação e questionamento nas reuniões que existiram, foi realizada a análise documental principalmente nas reuniões de pré e pós observação de aulas, foram realizadas várias observações de aulas, diálogos reflexivos e a existência de um Portefólio de ensino que integrava uma reflexão final.

Durante todos estes momentos houve sempre o cuidado de se realizar, (tanto por parte da orientadora como dos estagiários), a reflexão, ter-se uma atitude crítica, promover-se o diálogo e participar de forma empenhada na emancipação e desenvolvimento profissional.

Estas estratégias enumeradas não estão isoladas, permitindo estabelecer algumas relações entre elas como refere Simões (2000), citado por Vieira & Moreira, (2011). No centro encontramos a observação de aulas, enquanto estratégia privilegiada, sendo que ao seu redor gravitam as narrativas profissionais – estudos de caso, diário reflexivo e o portefólio de ensino. Estes elementos podem ser considerados “ instrumentos epistémicos subjetivistas ao serviço de uma avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de natureza socioconstrutivista crítica e de uma supervisão de orientação transformadora, coadjuvadas pela investigação-ação, enquanto metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para professores e alunos” (ibidem, p. 28).

Figura 1 - Estratégias de Supervisão



Fonte: Vieira & Moreira (2011: 28)

Independentemente das estratégias utilizadas o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e implica a existência de formação permanente. Assim, a supervisão deverá criar condições que possibilitem ao professor desenvolver competências de modo a tornar-se, ele mesmo, um supervisor crítico do seu desenvolvimento profissional. Fullan (1995: 255) menciona quatro competências: *construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração*.

Num sistema educativo fortemente centralizado a formação e a supervisão pedagógica orientavam-se para a transmissão de conhecimentos para preparar “professores competentes”; o formando era passivo das orientações que recebia do orientador que seria como um modelo a seguir descurando os contextos sociológicos e culturais. Este processo poderia ser considerado inerte, fechado e temporário, tendo como finalidade a certificação ou a avaliação sumativa do formando.

Atualmente, nas atividades de formação e de supervisão pedagógica desloca-se o enfoque do supervisor/orientador para o formando, sendo este um sujeito ativo na sua formação. O supervisor/orientador estimula a reflexão e a procura de soluções para os problemas identificados. Neste sentido a supervisão pedagógica revela-se um processo dinâmico, aberto e continuado, uma vez que assenta no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Penso que atualmente é esta atitude que deve prevalecer. Estamos a trabalhar com professores com anos de atividade docente, com profissionalização, com vivências por vezes muito ricas e diferentes que se tornam importantes trazer para a prática da supervisão pedagógica.

Não estamos a funcionar como se tratasse apenas de um modelo a seguir mas sim devemos funcionar como um elemento agregador das várias vivências profissionais e retirar através da reflexão, da indagação, da cooperação e colaboração, aspetos que visam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste momento, como professora avaliada e como relatora, foi utilizado o modelo de supervisão pedagógica aberto e dinâmico, com colaboração entre o observado e o observador, assim como entre outros professores da escola.

Tendo presente a minha vivência profissional poderei referir que vivi dois tipos de supervisão.

No primeiro momento, aquando do meu ano de estágio profissional, vivi o processo de supervisão que tinha como finalidade a certificação e a avaliação do professor estagiário, para que posteriormente pudesse concorrer para a categoria de professor. Neste estágio o orientador era como um “modelo”, uma vez que era uma pessoa mais experiente e que transmitia conhecimentos e práticas que nos levariam a ser “professores competentes”. Nós não tínhamos experiência da prática docente.

Realço aqui que durante o meu ano de estágio, lembrado e analisado neste momento, o modelo de supervisão utilizado não pode ser considerado inerte ou fechado, mas sim aberto e dinâmico.

Num segundo momento, na minha qualidade de orientadora de estágio, foi também este o modelo de supervisão pedagógica que apliquei. No entanto não poderei deixar de mencionar que nestes dois momentos foi aplicado o modelo de “supervisão clínica”. É um modelo que se apoia na observação de aulas e permite analisar as práticas dos professores. Como referem Vieira & Moreira (2011: 29), “Supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento no processo de desenvolvimento profissional...”.

Como tive ocasião de referir ambas as situações foram compensadoras. Foi empreendedor no sentido de começarmos a construir o edifício do desempenho profissional.

O quarto momento narrado, relativo à função de relatora/avaliadora não pode ser comparado aos dois momentos anteriores. Isto porque os colegas não solicitaram a observação de aulas (opção que lhes assistiu), o que limitou o efeito da supervisão e dos resultados que possibilita. Ficámos pelos aspetos

complementares resultantes de colaboração voluntária. Em coerência, lamento este facto pois esta postura representa o sistema fechado, estático, que não se coaduna com a sociedade de mudança permanente em que vivemos.

4. A Sala de Aula: práticas pedagógicas e mudança organizacional

No capítulo anterior pretendi demonstrar a importância de implementar práticas de supervisão na escola, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional. No presente capítulo será abordado a sala de aula enquanto espaço pedagógico de excelência na relação professor-aluno.

Toda a escola é um espaço de multiplicidades, onde se misturam diferentes valores, experiências, culturas, crenças, relações sociais que fazem com que o quotidiano escolar seja muito rico mas ao mesmo tempo complexo, não só ao nível de conhecimentos, como de pessoas.

É neste espaço que se estabelecem relações de afetividade e de aprendizagem essenciais na vida humana e que se constroem laços entre as pessoas. Processa-se o desenvolvimento da própria pessoa e se organiza e fomenta o seu comportamento perante situações que ocorrem no seu dia-a-dia.

A afetividade engloba as emoções, os sentimentos e as paixões; a aprendizagem engloba a descoberta, o conhecimento, as atividades. Estes dois conceitos ligam-se e desenvolvem-se através do convívio humano.

Este convívio acontece em toda a escola nos seus diferentes espaços, entre toda a comunidade escolar, mas o local mais comum, mais intenso, mais particular e pessoal é a sala de aula.

A sala de aula é um espaço de vivência e de relações pedagógicas e pessoais onde existe uma grande diversidade de ideias, valores que permitem o início de relações afetivas e de aprendizagem que se irão refletir posteriormente em toda a escola melhorando, gradualmente, o bom ambiente/clima de escola.

Esta heterogeneidade pode levar a que apareçam conflitos (penso que naturais e normais numa escola) que poderão ser dirigidos para o desenvolvimento emocional e intelectual da população escolar, mais propriamente dos alunos, uma vez que estes conflitos e a sua resolução obrigam a que exista um equilíbrio entre a razão e a emoção estimulando o desenvolvimento das pessoas fazendo-as crescer.

Com todas as mudanças profundas que se fazem sentir na sociedade, leva-nos a referir que a escola deve, além do desenvolvimento instrutivo, apostar no desenvolvimento de pessoas compreensivas, críticas, não discriminativas, ou seja na formação de cidadãos.

A sala de aula é o *espaço vivo* de interações e relacionamentos múltiplos entre alunos e professores. É aí que ocorre e se constrói o saber, quando se percebe o que está a ser ensinado e aprendido, quando se permite a participação, a argumentação, o respeito pelo outro. Quando o aluno se apercebe de que o professor não é só aquele que lhe transmite algo, conhecimento, mas também alguém que o considera, então sim é fácil aprender e adquirir saber, como é referido por Conceição Lima (s/d: 11). É muito importante a existência de diálogo e respeito entre todos, não tentando confundir com permissividade pois os professores devem marcar a sua posição de líder efetivo.

A relação afetiva entre professor-aluno-professor, na sala de aula faz com que esta seja um local de interações que se cruzam e influenciam reciprocamente sendo tão responsável o professor como os alunos. Mas continuamos a dizer que é imprescindível, que nesta relação plena os professores sejam o maestro e os alunos os músicos (Lima, s/d: 15).

O aluno não aprende se não for estimulado para aprender, se não se sentir mobilizado, se não for afetado, envolvido pelo professor. A sala de aula é o local onde o aluno aprende e como tal deve, como afirma (Lima, s/d: 16), "...ser um espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade – o desenvolvimento do ser humano."

É óbvio que para que tudo isto resulte, toda a escola e respetiva comunidade educativa tem que estar a trabalhar na mesma direção. É necessário que haja estruturas intermédias fortes que façam o seu papel de supervisão e uma liderança que funcione como uma força de agregação, já que na escola existe um número grande de forças centrífugas. Como referia Matias Alves¹ “Numa escola há várias escolas”.

Nas vivências profissionais narradas e em toda a minha vida como docente, a sala de aula sempre teve um papel muito importante. É um local onde as relações pessoais de afetividade e confiança se iniciam facilmente. É um grupo restrito (turma), onde os alunos se conhecem e o professor com mais ou menos facilidade deve conseguir chegar aos alunos ou seja, trazê-los para a necessidade de aprenderem, de crescerem, de se tornarem cidadãos ativos e participativos.

Ao longo de todos estes anos penso que consegui chegar à grande maioria dos meus alunos. Ainda hoje eles me reconhecem, vêm falar comigo, recordando a escola e a turma em que fui sua professora. Alguns já são meus colegas de profissão, na minha área e não só, e dizem que contribuí para a escolha que fizeram.

São aspetos/situações como esta que me fazem continuar a lutar pela minha profissão. Gosto de ser professora, de ensinar, de partilhar conhecimentos, de cooperar e colaborar na escola, mas preciso dos meus alunos, dos meus “meninos/meninas”. São eles que me dão ânimo, sendo na sala de aula que eu esqueço tudo o resto e me entrego a eles. Nem sempre é ou foi fácil. Também tive alunos aos quais não consegui chegar, não os consegui convocar para a minha disciplina, para as minhas aulas. Foram em número reduzido, mas existem.

Penso que um professor e referindo-me à minha experiência deve utilizar a sala de aula como o local onde os alunos aprendem e onde ocorrem situações

¹ Citação proferida durante uma aula de Seminário de Projeto no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (ano letivo 2011/12).

que são precisamente o motor das mudanças que possam ocorrer na organização.

Como todas as organizações, a escola também tem a sua estrutura hierarquizada. Depois da sala de aula, onde o professor é o “ator principal”, o líder, existem as estruturas intermédias e a direção que também têm um papel fundamental na dinâmica e mudança da escola/organização através das suas capacidades de liderança.

É necessário que as estruturas intermédias (departamentos, conselhos de turma, diretores de turma e demais estruturas), tenham um papel supervisivo e que este seja apoiado e liderado pela direção. Paixão, (2004: 3), refere a propósito que “O desenvolvimento (organizacional) da escola alimenta-se de permanente interação de todos os elementos que compõem a organização, a qual “estimula ou condiciona” os contextos que lhe estão institucionalmente afetos e os mais vastos em que se integra e com os quais inevitavelmente também interage”.

Embora não seja uma dimensão narrada nas minhas vivências profissionais, penso que por todas as escolas onde lecionei, a liderança, na pessoa de presidente do Conselho Diretivo, do Conselho Executivo, Diretor, foi exercida com autoridade mas ao mesmo tempo de forma democrática, instrucional e transformacional.

Todos eles tiveram o cuidado de promoverem ambientes de trabalho que permitiram avaliar as aprendizagens dos alunos (liderança Instrucional); convocar toda a comunidade escolar para um processo participativo e colaborativo (liderança Democrática); e o cuidado de não se desviarem da missão da escola, dos seus objetivos e prioridades que constam no Projeto Educativo da Escola/Agrupamento, valorizando o desempenho e estimulando o desenvolvimento intelectual bem como fortalecer os valores essenciais da organização através de uma cultura colaborativa (liderança Transformacional).

Na minha experiência como membro do Conselho Pedagógico e das reuniões de departamento constatei que todas as alterações organizacionais e profissionais que foram ocorrendo ao longo dos tempos eram analisadas e

debatidas em Conselho Pedagógico, baixavam aos Departamentos ou outras estruturas, onde eram transmitidas, discutidas e analisadas. A escola era solicitada para participar e colaborar no seu desenvolvimento profissional e organizacional.

Assim posso afirmar que o líder marca as pessoas, abre-lhes horizontes, ensina-as e ajuda-as no seu desenvolvimento. O professor é um líder pois deixa um legado na mente dos seus alunos, daí a grande importância da sala de aula.

Tendo em conta os contextos em que os professores trabalham e a heterogeneidade dos alunos é importante formar um coletivo, uma equipa colaborativa, dado enfrentarmos problemas complexos e sozinhos, no limite, vemo-nos incapacitados de os gerir. A heterogeneidade dos alunos leva à necessidade de diversificar estratégias e atividades, o que se torna mais fácil se houver um grupo de professores a trabalhar de forma coordenada e motivada. Assim, impõe-se a emergência de uma cultura colaborativa para haver partilha, o que só existe se houver confiança.

Tenho sentido disponibilidade para a colaboração entre muitos professores na realização de tarefas (planificação, realização e avaliação) e participação em projetos (internos e externos) na escola. Assim conseguimos aprender mais em interação com os outros e não sozinhos.

Porém o trabalho que se realiza entre diversas pessoas em conjunto não significa que possamos falar em verdadeiro trabalho colaborativo. A colaboração entre professores tem que ser mais do que uma simples troca de ideias ou apoio moral, emocional, mas sim deverá ser um trabalho regular, frequente e sistemático e que consiga englobar um número de professores considerável.

É importante que num trabalho colaborativo, os alunos mas principalmente os professores, segundo Hargreaves (1995), se direcionem para a melhoria, sejam responsáveis pela mudança, que consigam estabelecer relações de respeito e confiança e que no final consigam implementar processos de autoavaliação. Fullan & Hargreaves (2001) entendem que para existir um

verdadeiro trabalho em colaboração deverá haver apoio entre os professores e analisar “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (p.102).

Assim é importante, neste contexto de sala de aula, o papel do diretor de turma. Este não deve ser simplesmente um papel burocrático, mas também pedagógico. As competências do diretor de turma estão definidas, mas a grande maioria exerce basicamente um papel burocrático – tira e justifica faltas, convoca e preside a reuniões, lança níveis, convoca os encarregados de educação, preenche os documentos previstos e deixa de parte um aspeto fundamental que é a articulação entre disciplinas, a definição de regras e a obrigação e monitorização da sua aplicação.

No meu caso pessoal têm sido poucos os diretores de turma que associam a parte burocrática à pedagógica, organizacional e cívica. Simplesmente acham que não devem interferir na aula dos colegas, nem alertá-los para algo que esteja a decorrer de forma menos adequada. Houve conselhos de turma onde existiam problemas disciplinares e comportamentais de alunos em algumas disciplinas e que, pelo simples facto do assunto ser abordado nas reuniões do conselho de turma, o/os professor/es sentiram-se incomodados, não aceitando propostas de possível resolução do conflito.

Também estive presente em reuniões de conselho de turma onde se passou exatamente o contrário. Os colegas cooperam, partilham, colaboram em todos os aspetos (Planificações, matrizes, atividades interdisciplinares, estratégias, aulas conjuntas,...) e onde se obtiveram bons resultados não só a nível da aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também a nível do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e das relações interpessoais entre todos. Neste aspeto foi de extrema importância o facto do diretor de turma convocar para as reuniões (exceto as de avaliação), os encarregados de educação ou o representante destes. Todavia quando apenas estava presente o representante, verifiquei que a sua presença não era muito eficaz uma vez que este não conseguia trazer para a reunião a posição dos vários encarregados de educação mas sim a sua posição, uma vez que se

tornava difícil a reunião prévia entre todos os encarregados de educação. Não podemos esquecer que alguns dos encarregados de educação se desligam do seu papel na educação escolar dos seus educandos e que raramente vão à escola por mais que seja solicitada a sua presença e quanto a isto a escola tem um papel muito difícil de gerir. Contudo alguns destes problemas podem ser resolvidos ou amenizados se as estruturas intermédias aplicarem a sua função de supervisão.

Um dos modelos de supervisão que está diretamente relacionado com a observação de aulas é o modelo da “supervisão clínica”. É um modelo que além de apoiar a observação de aulas permite também a reconstrução das práticas dos professores.

A Supervisão Clínica, como refere Goldhammer *et. al.* (1980: 26), “...é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer formação do supervisor”.

Alarcão & Tavares (1987: 30-31); caracterizam a supervisão clínica como “a colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensinar.”.

Este tipo de supervisão é personalizada, estimula a criatividade, respeita o padrão de ensino do professor e não procura impor modelos, técnicas ou planificações rígidas.

O cenário da supervisão clínica integra o cenário de racionalidade prática que Gómez, (1995: 102), refere como “parte da análise das práticas dos

professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.”

Este processo da supervisão clínica é caracterizado por fases que constituem o ciclo da supervisão:

- A fase da pré-observação;
- A fase da observação;
- A fase da pós-observação.

Na fase da pré-observação deverá existir uma antecipação da aula com uma planificação, definição de estratégias e o foco de observação.

Na fase de observação recolhe-se a informação e faz-se a análise e reflexão, isoladamente, pelo professor e pelo supervisor.

Na fase de pós-observação ocorre a reflexão conjunta de modo a que possa existir a capacidade de autoanálise e reflexão crítica sobre a ação realizada.

Uma das principais consequências deste modelo é melhorar a prática de ensino dos professores e conseqüentemente a melhoria nas aprendizagens dos alunos, através de um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor que implica a planificação, a observação, a análise, a reflexão e a avaliação.

Pode apresentar algumas desvantagens como a necessidade de recursos humanos e materiais que poderá tornar-se dispendioso; a capacidade de se assumir os sucessos e os fracassos tanto do supervisor como do professor e a dificuldade em se conseguir uma relação de empatia e de aceitação.

O modelo utilizado nas minhas experiências profissionais narradas foi o da Supervisão Clínica. Era um modelo que se baseava na estratégia de

observação de aulas, tanto naquelas propriamente observadas mas também nas que estávamos todas presentes, (ano de estágio e de orientadora de estágio).

Atualmente e, em parte, devido ao novo modelo de avaliação que tem como finalidade a atribuição de uma menção qualitativa/quantitativa, de classificar os professores e, indiretamente os hierarquizar, gerou-se nas escolas um ambiente de menor confiança, o que dificulta a aplicação do mesmo.

Deparei-me com dois tipos de comportamento diferentes: um mais introvertido quando se tratava de entrar ou falar sobre o que se passava dentro da sala de aula, dentro do seu espaço; e outro mais extrovertido, quando se tratava do seu trabalho fora da sala de aula. Não consigo encontrar explicação para esta dualidade de comportamento. Talvez pelo facto de se encontrarem num espaço mais reduzido (sala de aula), se sintam mais expostos e mais facilmente observados, avaliados.

III. Análise e Reflexão

Neste capítulo tentarei enumerar possíveis soluções e estratégias que as escolas possam adotar ou melhorar e que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e a melhoria do clima e da organização – Escola.

A frequência deste Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes – SPAD, e como consequência a elaboração deste relatório reflexivo contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Alertou-me, fez-me refletir em momentos que me deram bastante experiência, prática e conhecimento, que eu tenho utilizado ao longo da minha vida profissional, mas sem nunca os ter olhado de frente, sem os ter visto como fases do meu desenvolvimento. Fizeram-me crescer sem eu o ter sentido. Senti-o, vivi-o após esta reflexão, este recordar. E isso sim, foi muito bom para a mudança de perspetiva enquanto professora e elemento da comunidade educativa com responsabilidades na organização da escola.

Em toda a minha vida profissional sempre pugnei pelo aperfeiçoamento e melhoria das minhas práticas, quer no âmbito da formação contínua quer no seio dos pares através da partilha, do trabalho cooperativo, da reflexão conjunta.

A frequência de um mestrado na área das ciências da educação era há muito ambicionada. O facto de viver no Algarve acabou por retardar este passo pois o leque de opções disponíveis localmente é muito reduzido e não é periódico. Para além disso a conjuntura da vida nem sempre é propícia, ou porque não temos tempo ou porque não é oportuno... mas a verdade é que o tempo passa e há que aproveitá-lo, vivê-lo, porque ele não volta atrás.

A supervisão é uma área da atualidade, é pertinente e provoca constrangimentos nos círculos escolares. A necessidade de uma verdadeira

supervisão pedagógica fez-me apostar nesta área com o intuito de aumentar os meus conhecimentos, no sentido de conseguir veicular com maior eficácia aos meus colegas a pertinência da supervisão. De uma forma mais abrangente, contribuir para que se consiga um clima organizacional de escola aberto à mudança, em que a supervisão seja encarada como uma necessidade individual e coletiva, cujos benefícios resultarão para toda a comunidade escolar.

O contacto com bibliografia diretamente relacionada com o tema deste relatório e a obrigação de relembrar o que tinha vivido desde o início da minha carreira como docente, foi enriquecedor e ao mesmo tempo nostálgico.

Nostálgico pois fez-me ir buscar, ao baú das memórias, recordações antigas, compostas por momentos, situações e demais aspetos que contribuíram para a minha evolução enquanto professora e também como pessoa. O papel de estagiária, de orientadora de estágio, de professora em par pedagógico e mais recentemente de avaliadora/relatora, fizeram-me lembrar situações e aspetos com um maior detalhe, tendo-me obrigado a reviver esses momentos, como se percebem, foram de “boa memória”.

Todas estas recordações associadas à bibliografia lida, ficam o como um ciclo completo, uma vez que a prática fica fundamentada e é mais facilmente utilizada na minha ação profissional e organizacional de escola.

Contudo, não posso deixar de referir que o meu crescimento como pessoa tendo por base as etapas do desenvolvimento do ser humano me dão visões e formas de agir diferentes numa mesma situação. O facto de crescermos a nível profissional mas também a nível pessoal, o passarmos a ter uma família nossa, filhos, dão-nos outras vivências que influenciam a nossa maneira de agir perante situações que já fomos vivendo ao longo da nossa vida. Dando um exemplo, vou referir-me aos trabalhos de casa que nós professores pedimos aos nossos alunos.

No início da minha carreira de docente, e como a Geografia é uma das disciplinas com menor carga horária, tinha por hábito pedir trabalhos de casa aos meus alunos de modo a que estes se debruçassem sobre o que tinham

aprendido na aula e consolidassem os conhecimentos. Hoje em dia, e após ter filhos em idade escolar, esta minha visão alterou-se e só muito raramente envio trabalhos de casa. Optei por resolver as atividades na sala de aula e confesso, os resultados são muito mais satisfatórios e os alunos participam, resolvem e investem mais. Um aluno que leva todos os dias trabalhos para casa das várias disciplinas torna-se difícil de gerir, o que poderá ser agravado se o aluno frequentar alguma atividade desportiva/cultural após o horário letivo. Aquilo que deveria ser uma consolidação de conhecimentos passa a ser um fardo e a realização dos trabalhos de casa é efetuada sem concentração e empenho fazendo só por fazer (para chegarem à aula e o professor anotar que o aluno realizou o trabalho de casa); ou simplesmente, não fazem.

Passarei então à apresentação de algumas ideias e estratégias que, com a elaboração deste relatório, penso que seriam úteis para a melhoria da escola e, essencialmente, para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Uma estratégia para que se incentive a partilha, colaboração, empenho, entreajuda e um clima de confiança, poderia ser iniciada a partir da direção.

Uma das propostas seria a de existir a prática da assessoria nalgumas disciplinas, principalmente aquelas sujeitas a exame nacional ou as que tenham menor rendimento/turmas com piores situações comportamentais. Posteriormente, quando esta estratégia estivesse implementada e aceite pela maioria, poderíamos então passar a praticar a observação informal de aulas, pelos coordenadores de departamento ou grupo disciplinar (órgãos de gestão intermédia); posteriormente avançar-se-ia para a observação de aulas formal, ou seja, aquela que será realizada pelo avaliador externo e que levará à avaliação dos professores.

Esta estratégia é, atualmente, utilizada na escola onde leciono, no caso da disciplina de Matemática o que tem permitido a melhoria das aprendizagens dos alunos, com reflexo nos seus resultados escolares. Contribuiu também para tornar natural a existência de um colega, um outro professor, que neste caso é da mesma área curricular, na turma. Este colega vai assessorar o

professor da disciplina numa aula que ambos prepararam, aquando das reuniões que existem todas as semanas para o efeito, sendo em regra de cariz mais prático. Após esta aula existe uma breve reflexão sobre o modo como ocorreu.

Importa referir que estes professores tinham, com base no Plano da Matemática II (PAM II), dois tempos letivos para a realização destas reuniões, o que facilitou esses encontros de reflexão e trabalho conjunto.

Outra metodologia que eu própria tenho utilizado, é solicitar a professores, da minha área disciplinar (ou não), que tenham possibilidades a nível de horário, de irem assistir e colaborarem na minha aula. Solicito um ou dois dias antes, esclareço o que pretendo com a sua presença e que pode ser: colaborarem na dinamização de uma determinada estratégia/atividade; observarem determinados alunos que eu considere mais problemáticos e que conseguem distrair os colegas, originando um clima de sala de aula pouco propício para a aprendizagem; verificarem se o plano de aula conseguiu ser cumprido e/ou se os tempos que se direccionaram para cada etapa da aula foram cumpridos.

Esta atitude, com a qual procuro induzir confiança através do exemplo, tem levado que em determinadas situações esses mesmos colegas não se inibam e me venham solicitar a mesma ação nas suas aulas. Talvez por este processo se torne natural a existência de mais que um professor na sala de aula e que a supervisão vá, naturalmente, ocorrendo. Pelo facto de dar o exemplo é mais fácil ao outro aderir.

Outra medida seria a existência de um observatório da qualidade, assente numa equipa de monitorização que realizasse a avaliação de todas as atividades que se realizem na Escola. Esta proposta tem por base uma atividade que venho realizando desde que fui colocada na atual escola pois procedo regularmente ao tratamento da avaliação interna e externa. Pelo facto de ser apresentado ao Conselho Pedagógico do Agrupamento o tratamento da avaliação dos nossos alunos por ano, por turma, por disciplina, com indicadores que nos elucidam sobre os resultados obtidos, a qualidade e a percentagem de sucesso, levou a que existisse um maior cuidado em todos os

docentes na sua prática pedagógica. Com dados concretos estes resultados eram tratados em reuniões de departamento e de grupo disciplinar, sendo realizada uma análise e reflexão que permitiu o diálogo, a partilha e a confiança entre professores com o objetivo de melhorar ou manter, consoante o caso, os resultados escolares dos seus alunos, incluindo a disciplina em sala de aula.

Se existir um clima de estabilidade, disciplina, bom ambiente de trabalho e bom senso na resolução dos conflitos que possam existir em sala de aula, fora desta continuará o bom ambiente e diminuirão as ocorrências disciplinares que possam existir.

Outro aspeto que considero importante, mesmo nos anos de escolaridade iniciais, é a apreciação por parte dos alunos referente ao(s) seu(s) professor(es) a nível do que ensina, como ensina, se percebem, o tipo de relacionamento, nível de exigência... Esta apreciação poderia ser realizada através de um inquérito direcionado para os alunos. Na minha prática letiva, no final de cada período, solicito aos alunos que façam a avaliação do professor e das aulas. Peço-lhes que indiquem os aspetos positivos (os bem conseguidos, que eles gostaram mais) e os aspetos menos conseguidos, bem como proponho que indiquem algo que gostassem de ver realizado nas minhas aulas.

Da análise desses documentos anónimos, surgem ideias que ao serem postas em prática, melhoram a qualidade do ensino e facilitam a aprendizagem dos alunos. Por vezes dão-me ideias que facilitam o meu modo de transmitir os conteúdos a todos os alunos e que estes aprendam.

Não nos podemos esquecer que o professor é um dos eixos da escola mas que os alunos são a roda. Estes têm que trabalhar para conseguirem andar para a frente; o sucesso não deve ser oferecido, mas decorrer do trabalho e empenhamento para o conseguir, sabendo que têm uma equipa na escola que os encaminhará e lhes dará as ferramentas necessárias para o conseguirem.

Outra das minhas propostas (e que já existe nalgumas escolas) é que a observação de aulas dos professores seja uma parte integrante do Projeto

Educativo da Escola/Agrupamento e como tal ser considerada uma atividade estruturante e imprescindível na organização e desenvolvimento das escolas.

Sendo uma metodologia sistemática e efetiva, a observação de aulas pode ajudar a cumprir as prioridades e objetivos do Projeto Educativo, que deve valorizar o desempenho docente, estimular as aprendizagens e fortalecer os valores da escola. A valorização da observação direta da atividade letiva em sala de aula deverá estimular os processos de partilha e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional.

Neste caso a observação de aulas poderá tornar-se uma rotina instalada na escola, o que facilitará que esta avaliação formativa assuma um papel relevante e que a sua articulação com a avaliação de desempenho docente legislada (com pendor mais sumativo), se torne uma realidade da vida da Escola.

Esta avaliação, numa primeira fase deverá ser realizada pelos pares pois estes estão em melhor situação para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas.

São os nossos colegas que melhor conhecem os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e ao que têm de dar resposta. Perante esta situação são eles que mais facilmente conseguem formular sugestões concretas, específicas e práticas, que apoiem os processos de mudança e de melhoria.

Este processo não é isento de contrariedades pois existirão sempre questões de (des)confiança nos avaliadores, de credibilidade ou outra. Mas é preciso enfrentar estes problemas e dar-lhes a resolução mais correta tendo sempre presente o quadro legislativo bem como o modelo adotado pela escola. Se existir transparência de procedimentos através de critérios definidos e livremente aceite por todos os intervenientes, bem como do nível de participação e envolvimento de todos os intervenientes, então o processo conseguirá ser posto em prática e resultar na melhoria da qualidade da escola.

Penso que as escolas poderão adotar na elaboração do seu modelo de avaliação, e tendo por base Domingos Fernandes (2008: 24-25), critérios que facilitarão a aplicação do modelo de avaliação de professores:

- a) Transparência – Critérios claros, simples e relevantes, construídos, debatidos e conhecidos por todos os intervenientes e existirem boas relações entre avaliadores e avaliados.
- b) Objeto e Utilidade – A avaliação deverá ter como principal objeto a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Deverá também ser útil no sentido em que a partir dela se tomem decisões que permitam melhorar o desempenho dos professores, a qualidade de ensino e o clima de aprendizagem da escola.
- c) Avaliadores – Devem ser pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados.
- d) Simplicidade – Deverá ser um processo o mais simples possível e deverá avaliar o que é realmente importante para a melhoria da escola.
- e) Credibilidade, Participação e Ética – A avaliação deverá ser feita com critérios claros e fontes de recolha de informação diversificados. É importante diversificar os métodos e processos de recolha de informação, bem como o tempo e o contexto em que são realizados e assim teremos uma avaliação válida e fiável. Deverá ser um processo que trate todos e cada um dos avaliados através de um processo justo para que todos se sintam bem com o processo e o resultado da avaliação.

Outra metodologia que poderia ser adotada pelas escolas e tendo por base o Projeto Mais Sucesso Escolar – PMSE – Tipologia Fénix que implica a existência dos chamados “Ninhos Pedagógicos”, que está implementado no meu agrupamento pelo 2º ano, a nível do 1º ciclo, seria a de se utilizar as horas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) aos alunos com mais dificuldades nas horas letivas da referida disciplina. Atualmente os APA são lecionados aos alunos que apresentam dificuldades a nível da compreensão, aquisição e aplicação dos conhecimentos e que foram indicados pelo professor da

disciplina. Este apoio é-lhes ministrado após as suas aulas, depois de cumprida a sua componente letiva, por vezes na tarde livre que pudessem ter no seu horário e correspondia a mais um tempo. Quem leciona o APA é, preferencialmente, o professor da disciplina, mas pode ser outro professor da mesma área curricular mas que não é professor da turma. Esta metodologia vai aumentar a carga horária destes alunos o que poderá ser mais um aspeto a considerar na sua não frequência desta medida e como consequência a não aprendizagem destes alunos. Refiro que a frequência destes apoios é autorizada pelos encarregados de educação uma vez que está fora da componente letiva dos alunos.

A minha sugestão é que estes APA ocorram no mesmo tempo que a aula está a ser lecionada. Os alunos identificados seriam acompanhados por um professor, que estaria na aula com este grupo ou se caso fosse possível seriam retirados para outro local, e que trabalharia com eles. Esta estratégia exige um trabalho cooperativo e de colaboração entre os professores envolvidos.

Penso e tendo por base o sucesso obtido no 1º ciclo pela aplicação dos “Ninhos Pedagógicos” do PMSE – Tipologia Fénix, estes alunos melhorariam as suas aprendizagens, os seus resultados e muito importante aumentariam a sua autoestima.

Neste ano letivo a escola optou por, no 5º ano de escolaridade, fazer a formação de turmas tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos. Em reunião conjunta com as professoras que tinham lecionado o 4º ano e a equipa de formação de turmas, elaboraram-se as turmas de 5º ano para o próximo ano letivo. Esta estratégia poderá facilitar o ensino e a aprendizagem de todos os alunos uma vez que estarão no mesmo nível de aprendizagem e aprenderão em conjunto. Os professores poderão optar por estratégias de diferenciação direcionadas para os alunos que tenham à sua frente. É uma estratégia em fase de experimentação nas turmas de 5º ano porque são aquelas que coincidem com a passagem do 1º para o 2º ciclo, com a perda da monodocência para a existência de vários professores, várias disciplinas, várias salas pelas quais os alunos terão que passar, suscetível pois de provocar ansiedade, nervosismo e muitas dificuldades de adaptação.

Outras estratégias que poderiam ser implementadas referem-se aos espaços fora da sala de aula como por exemplo a nível do Refeitório e dos Recreios (sala de convívio e espaço exterior). É de extrema importância a dinamização destes espaços não só por funcionários e vigilantes, mas também por professores.

A minha experiência ocorre a nível do Refeitório onde existe durante a hora do almoço, sempre um professor presente o que tem permitido manter um ambiente de civismo no local, com os alunos a adquirirem hábitos saudáveis de alimentação e de saber estar.

Passando agora a um aspeto emanado do Ministério da Educação, a nova legislação referente à Avaliação de Desempenho Docente, decreto regulamentar nº 26 de 21 de fevereiro de 2012 que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Neste sentido e considerando que a supervisão deve ser sistemática, contínua, formadora, privilegiando as relações interpessoais, partilha de saberes e entreadjuva no desenvolvimento pessoal e profissional entre os pares, penso que o artigo 18º - Observação de aulas, do referido decreto, teria a ganhar se fosse alvo de algumas alterações que a seguir se apresentam.

Assim as alterações propostas iriam incidir sobre os pontos 4,5 e 7 do artigo 18 apresentado adiante.

Penso que a observação de aulas deveria ser um processo contínuo dentro do ciclo de avaliação do docente integrado na carreira e que deveria ser de 180 minutos por período, dos quais 90 minutos numa turma selecionada pelo professor e os outros 90 minutos numa outra turma do professor. Era importante observar o docente em diferentes contextos de sala de aula e se possível, em diferentes anos de escolaridade.

O mesmo processo deveria ocorrer para os docentes que estivessem integrados no 5º escalão e não a observação ser realizada no último ano escolar anterior ao fim do ciclo avaliativo.

Penso também que a nível dos docentes em regime de contrato a termo certo deveria de existir a observação de aulas, nos mesmos moldes que dos restantes docentes.

Nesta situação, deveria o ponto 6 referir que a observação de aulas deve ser requerida ao diretor no início de cada ano letivo.

Artigo 18.º

Observação de aulas

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a observação de aulas é facultativa.

2 — A observação de aulas é obrigatória nos seguintes casos:

- a) Docentes em período probatório;
- b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente;
- c) Para atribuição da menção de *Excelente*, em qualquer escalão;
- d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de *Insuficiente*.

3 — A observação de aulas compete aos avaliadores externos que procedem ao registo das suas observações.

4 — A observação de aulas corresponde a um período de 180 minutos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira.

5 — A observação de aulas dos docentes integrados no 5.º escalão da carreira docente é realizada no último ano escolar anterior ao fim de cada ciclo avaliativo.

6 — Para o efeito previsto na alínea c) do n.º 2, a observação de aulas deve ser requerida pelo avaliado ao director até ao final do primeiro período do ano escolar anterior ao da sua realização.

7 — Não há lugar à observação de aulas dos docentes em regime de contrato a termo.

O Decreto Regulamentar nº 26 de 2012 de 21 de fevereiro prevê no artigo 8º alínea e) “Os avaliadores externos e internos”. No mesmo decreto o artigo 13º diz respeito ao “Avaliador Externo” e no “ponto 2 – Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos. Ponto 3 – O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.”

Neste caso há que ter em conta (e o cuidado) de numa primeira reunião de trabalho o avaliador externo ser informado dos documentos oficiais da escola como o Projeto Educativo, o Plano Curricular da Escola/Agrupamento, o Plano Anual de Atividades, a caracterização da escola e da turma a observar, entre outros.

Esta informação permite ao avaliador externo, realizar o seu trabalho tendo em conta o contexto em que os alunos da turma e a escola estão inseridos.

Penso que transmito neste capítulo um conjunto de ideias que poderão ser aplicadas pelas escolas e que foram resultado da pesquisa bibliográfica realizada para a fundamentação teórica dos momentos da minha vida profissional aqui relatados, bem como da minha experiência como docente.

IV. Conclusão

A supervisão, em sentido amplo, está relacionada não só com o contexto sala de aula mas com o contexto escola, enquanto lugar de aprendizagem para toda a comunidade que se qualifica, se desenvolve e aprende.

Em sentido restrito a área de influência da supervisão deverá estar associada ao desenvolvimento profissional. Neste âmbito o desenvolvimento profissional não deverá ser só pensado para os candidatos a professor, mas também e sobretudo para os que já se encontram na profissão, em ambientes de formação contínua em contexto de trabalho, o que permite uma supervisão mais colaborativa e menos hierárquica.

A supervisão deve ser baseada na colaboração entre professores e na prática reflexiva para que estes se tornem cada vez mais autónomos, mas também para que haja impactos na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Numa escola à partida todos são supervisores, uma vez que todos se devem ajudar e contribuir para uma escola melhor. Toda a comunidade educativa deve contribuir para um bom clima de escola, desde o diretor até aos professores, funcionários, alunos, famílias e pais/encarregados de educação.

Regressando à primeira das questões de partida deste trabalho, penso que a observação de aulas deve ser um ato de cooperação entre observador e observado visando um objetivo comum: o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos. As circunstâncias que induzem uma cooperação frutuosa devem estar ancoradas na promoção de um clima de confiança, lealdade, entreajuda e partilha.

Sob esta perspetiva decorrem as duas experiências iniciais que narrei, quer no âmbito do ano de estágio quer como orientadora posteriormente.

No primeiro, o clima de aprendizagem de quem dá os primeiros passos como professora foi facilitado por estarmos enquadradas num grupo de jovens colaborantes e por uma orientadora assertiva, crítica e construtiva. A

metodologia usada foi o modelo de supervisão clínica com ênfase para a observação em sala de aula, aspecto que considero como uma base do mecanismo de supervisão. O resultado foi, além do aspecto formativo inerente ao estágio, a melhoria do aproveitamento dos alunos e um bom ambiente a nível da disciplina e comportamento dos alunos.

No segundo, já como orientadora de estágio, tive de novo ocasião de implementar dinâmicas de supervisão clínica. Todos estávamos presentes nas aulas uns dos outros o que facilitava o desenvolvimento do trabalho. Os professores assistentes não só observavam como participavam nas atividades, o que mantinha um bom clima de sala de aula, situação que se refletia a nível do comportamento e na relação pedagógica professor/aluno.

Mais que uma imposição, verificou-se que havia uma necessidade de reunir para planificar, organizar e programar as atividades/estratégias a implementar. A dinâmica dos estagiários foi extensiva à escola, com uma boa articulação horizontal entre as várias disciplinas e turmas do mesmo ano de escolaridade e vertical entre anos diferentes. A existência de professores dinâmicos e com uma postura de lealdade e respeito acabaram por mobilizar a instituição. A metodologia de supervisão clínica funcionou como alavanca para o desenrolar do processo.

Desta experiência, enquanto estagiária e orientadora, extraí duas conclusões:

É na sala de aula que verdadeiramente se forma uma escola. Se houver disciplina, colaboração, entreajuda, confiança, empenho e responsabilidade entre professor/alunos e alunos/alunos, temos *meio caminho andado* para o sucesso dos alunos e como consequência da escola e dos órgãos que a constituem.

Se estes aspetos também ocorrerem entre colegas, então tudo se torna mais fácil. Há que ver onde está o problema e resolvê-lo e isto só é possível se existir confiança entre os pares e uma liderança forte mas do tipo transformacional, que dê o exemplo e incute confiança. Se houver confiança, mais facilmente se pede ajuda na resolução de problemas, se partilham ideias,

atitudes, práticas, o que permite o desenvolvimento dos professores e respetivos alunos.

Quanto à segunda questão de partida, as práticas de observação interpares de cariz informal também podem ser promotoras de desenvolvimento. Referi a propósito a experiência de lecionação em par pedagógico a turmas de PCA (percursos curriculares alternativos). Neste caso, professores de duas disciplinas diferentes elaboravam a planificação da disciplina de forma a englobar conteúdos das duas áreas científicas diferentes; as aulas eram lecionadas em alternância; todas as semanas se avaliava o resultado das estratégias utilizadas. O facto de um professor lecionar e outro observar, em muito contribuiu para melhorar o comportamento, assiduidade e resultados de alunos problemáticos e nalguns casos, com interesses divergentes dos escolares.

Assim, a lecionação em par pedagógico funcionou como uma forma de supervisão. O facto de existirem espaços de reflexão, de confronto de ideias levou a que existisse o desenvolvimento profissional e até pessoal dos professores e a aprendizagem dos alunos. Logo, não sendo a observação o objetivo principal, ela acaba por acontecer a nível informal, durante todo o ano, e constituiu um fator de enriquecimento pedagógico dos professores. Também há um enriquecimento a nível científico pois o professor é convocado para a revisão/atualização de matérias, dado o observador presente e a troca de argumentos nas reuniões de preparação.

Na terceira questão de partida, procuro verificar até que ponto uma observação que se pretende rigorosa e informadora do desempenho, com vista ao desenvolvimento profissional, tem que passar necessariamente por uma imposição legislativa.

Como já tive ocasião de referir, uma estratégia de supervisão pedagógica e avaliação de docentes com observação de aulas, deve preferencialmente assentar num bom relacionamento entre observador e observado. É necessário, para que resulte e traga benefícios, que a observação de aulas seja de comum acordo, feita na base da confiança, da entreaajuda e da

cooperação. É ainda importante que tenha como finalidade última a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dos seus resultados escolares, contribuindo, de igual forma, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Na atualidade vivemos tempos de mudança e as escolas são sistemas abertos pois estão em permanente interação com o mundo que as rodeia, pelo que os professores não se podem fechar à mudança nem permanecer isolados na sala de aula e no seu conhecimento. Faz pois sentido que se cultive o conceito de escola reflexiva e aprendente, onde exista partilha de conhecimentos, a tarefas e colaboração em atividades. De acordo com a minha experiência, o cerne desta problemática acontece ao nível da supervisão pedagógica, não apenas nos estágios mas devia ser também ao nível da formação contínua. O professor precisa de partilhar em grupo os seus problemas, as suas realizações para se autoconhecer, autoavaliar e se reposicionar, atualizando/adaptando as suas práticas.

Todavia, na atualidade as nossas escolas estão aquém em termos de cultura de cooperação e de supervisão. Para tal, penso também ter contribuído a forma impositiva e de caráter sumativo como começou por ser implementado o novo modelo de avaliação; a opção de, mesmo agora, os docentes não solicitarem aulas observadas, permanecendo na sua zona de conforto; a falta de tradição; ou simplesmente a rejeição do processo. Note-se que os docentes colaboram e cooperam em várias áreas como na elaboração de materiais e documentos de apoio à atividade de professor mas muitos não estão disponíveis para abrir a sua aula a mecanismos de supervisão e de discussão da prática pedagógica.

Adepta convicta dos benefícios da observação de aulas, sei que esta só poderá contribuir para um efetivo desenvolvimento profissional se for praticada em termos formativos e de forma voluntária. Assim sendo, tento dar o exemplo, desenvolvendo estratégias como convidar outros colegas para assistirem e supervisionarem as minhas próprias aulas; defender a prática de assessorias às disciplinas em que existe exame nacional ou onde há mais dificuldades de aprendizagem; trabalhar no observatório de qualidade com indicadores de

monitorização; fomentar o debate nas reuniões de departamento/grupo disciplinar no sentido de se propor melhorias; introduzir a Supervisão Pedagógica como parte integrante do Projeto Educativo da escola/agrupamento, como competência das estruturas intermédias (departamentos), de modo a ser considerada uma atividade estruturante e imprescindível na organização e desenvolvimento das escolas.

Pretende-se pois fomentar um clima de confiança e participação, para que a observação de aulas se torne numa rotina instalada nas escolas, com carácter formativo e que a sua articulação com a avaliação de desempenho docente legislada (com pendor mais sumativo) venha a ser uma realidade na vida das escolas.

Como resposta à terceira questão de partida, penso que uma observação que se pretende rigorosa e informadora do desempenho, com vista ao desenvolvimento profissional, não tem que passar necessariamente por uma imposição legislativa. Importa, sim, criar climas profissionais de confiança, de conhecimento e reconhecimento, que permitam aos professores compreender as mais-valias de observar e refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

A capacidade de comunicação entre os diferentes agentes educativos é o fator primordial de base no processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua própria prática. Assim, o diálogo deverá ser estruturado visando a participação ativa do professor através de um processo de reflexão persistente, cuidado e orientado sobre a sua prática educativa.

No caso da observação de aulas de outros colegas e posterior análise e reflexão, esta estratégia tem sido defendida no pressuposto de que ao refletirmos no outro, também refletimos em nós.

A observação de aulas deverá pressupor uma conceção de ensino e formação inscrito em valores humanistas, democráticos e emancipatórios e valorizar uma educação centrada no aluno, através da co-construção interativa e colaborativa do saber.

Se a sala de aula é o início de tudo, é o espaço de mudança, é o processo de melhoria e aprendizagem dos alunos, não podemos esquecer que a escola também deve “Aprender”, pois sem esta capacidade não será capaz de sustentar as aprendizagens conseguidas na sala de aula.

Como refere Matias Alves, (2012), “A escola é um espaço tempo de aprendizagem...Em primeiro lugar a aprendizagem dos alunos... Mas também dos professores, dos funcionários e dos pais e encarregados de educação.”

Como síntese não podemos esquecer que os professores são pessoas e como tal não devemos esquecer a dimensão emocional destes.

Às vezes é preciso perder para ganhar mais adiante. É com a adversidade que exercitamos a nossa criatividade e criamos soluções para os problemas da vida. Muitas vezes é preciso sair da acomodação, criar novas ideias e trabalhar com Amor e dedicação.

A estratégia de observação de aulas é um fator de base para que a escola funcione e adira às mudanças. É na sala de aula que tudo se deve iniciar e daí a importância de existir um bom clima em sala de aula; um trabalho colaborativo, cooperativo, partilhado, de entreajuda, empenhado e responsável entre todos; e a importância do *feedback* atempado a todos os elementos da comunidade educativa.

Tenho consciência de que contribui e vou continuar a contribuir para que a minha escola seja uma escola reflexiva, aprendente e que por isso contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos; manutenção de um bom clima de escola onde todos se sintam bem e que vejam a escola como uma parte sua; e fomentar cada vez mais as relações entre a escola e a comunidade envolvente dando-se a conhecer a esta.

Termino com o Poema de Paulo Freire “Escola é...”

Escola é...

O lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que se alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente, O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um

Se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede,

Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só

Trabalhar,

É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se,

Ser feliz.

V. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (9-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Ed. La Muralla
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (65-82). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Campos, P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos, série Perspetivas em Educação*, nº 2. Porto: U.A.
- Esteve, J. (1999a). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. (2ª ed.), (93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1999b). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das conceções às realidades. In *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação – Estudos e Relatórios* (149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewski, R. (1980). *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gomes, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gomez, P. (1997). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (95-113). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Guerra, M. A. S. (2001) *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Kilbourn, B. (1988). Reflecting on vignettes of teaching. In P. Grimmett & G. Erickson, *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Loureiro, J. S. M. (2000) *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1998). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Moran, J. M. (2009). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (4ª ed.), S. Paulo: Papirus.
- Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In I. Fazenda (org.), *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento* (29-41). S. Paulo: Papirus
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), (11-20).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, julho.
- Oliveira – Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ré, C. A. T. (2011). *O Fenómeno da Liderança em Escolas Públicas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Riche, G. A. & Alto, R. M. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: A quinta disciplina. *Cadernos discentes COPPEAD*, 9, (36-55).
- Santiago, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (25-41), Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (1990/1994 – 2ª ed.), *The fifth discipline. The Art and Practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29, (105), (197-217), Campinas.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente - Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Referências em Linha

- Alves, M. (2012). *Uma Pedagogia da Desaprendizagem*. Correio da Educação, nº 396, 31 de maio, consultado em setembro 2012 em <http://correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/261339.html?view=84187>
- Meirieu, P. “Le credo de Philippe Meirieu contre l’écôle libérale”. Caroline Brizarde, “Le Nouvel Observateur”, nº 2029, 25/09/2003, consultado em 03/10/2012, in: <http://ecolesdifferentes.free.fr/meirieucredo.html>
- Paixão, M. (2004). *A Escola que Aprende*. Jornal via ESEN, p. 3. Consultado em setembro em <http://kiosk.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes%5C1%5C1-3.pdf>
- Panizzi, C. A. F. L. (s/d). *A Relação Afetividade-Aprendizagem no Cotidiano da sala de Aula: Enfocando Situações de Conflito*. Educação Fundamental nº 13, ISEP, consultado em setembro de 2012 em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt13/t132.pdf>

Legislação Consultada

- Decreto Regulamentar nº 2/10 de 23 de junho. Diário da República nº 120/10 – I.ª Série, Lisboa.
- Decreto Regulamentar nº 26/12 de 21 de fevereiro. Diário da República nº 37/12 – I.ª Série, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/08 de 22 de abril. Diário da República nº 79/08 – I.ª Série, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 75/10 de 23 de junho. Diário da República nº 120/10 – I.ª Série, Lisboa.
- Despacho nº 103/78 de 4 de dezembro. Diário da República nº 278 IIª Série. Lisboa.
- Lei nº 115/97 de 19 de setembro. Diário da República nº 217/97 – I Série A, Lisboa.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.
- Portaria nº 1097/05 de 21 de outubro, Diário da República nº 203 Iª Série. Lisboa.
- Portaria nº 431/79 de 16 de agosto. Diário da República nº 188 Iª Série. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha Descritiva Aberta

Nome da Escola: _____		
Grelha de Observação de Aulas		
Professor Observado: _____		
Professor Supervisor: _____		
Data: ___/___/___ ___º Ano Turma: ____ Disciplina: _____		
Horas	Descrição	Observações
Rubrica do Supervisor: _____		
Rubrica do Professor: _____		

Fonte: Baseado em Pedro Reis (2011: 30)

Anexo 2 – Grelha Observação Aulas Temporal e Orientada

Nome da Escola: _____		
Grelha de Observação de Aulas		
Professor Observado: _____		
Professor Supervisor/Estagiária: _____		
Data: ___/___/___		Hora: _____
___º Ano Turma: _____		Disciplina: _____
Focos de Observação	Descrição	Observações
Planta da Sala de Aula	Existe planta da sala de aula? Os alunos sentam-se no seu lugar? Há muito barulho na entrada? Que recursos disponíveis?	
Apresentação do que se vai fazer na aula	Como é apresentado o plano da aula? Os alunos questionam a organização e gestão da aula? Como o fazem?	
Participação na sala de aula dos professores e dos alunos	Quem fala? Como é a interação? Os alunos põem o dedo no ar? Falam logo? Todos ao mesmo tempo? Como é o discurso entre aluno/professor e aluno/aluno? Existem momentos de silêncio? Como se dirige o professor aos alunos? Mostra que os ouve, que aceita perguntas? Como modera os diálogos quando existem? Há conversas paralelas? Quem as realiza?	
Clima de Sala de aula	Existe bom ambiente? Há situações de humor apropriado? O professor aproveita sempre as intervenções de todos os alunos mesmo as que não sejam apropriadas? Existe respeito, entreajuda, colaboração entre os alunos e o professor?	
Atividades realizadas	Estão adequadas aos alunos e aos objetivos da aula? Estão adequadas ao tempo disponível para a sua realização? Estão adaptadas ao tipo de alunos? Existe informação dos objetivos e avaliação das atividades? Existe a utilização do dia a dia para a pertinência da atividade e a sua	

	utilização no futuro?	
Rubrica do Supervisor/Estagiário: _____		
Rubrica do Professor: _____		

Fonte: Baseado em Pedro Reis (2011: 27-28)

Anexo 3 – Grelha de Observação de Aulas Espacial

Nome da Escola: _____							
Grelha de Observação de Aulas							
Professor Observado: _____							
Professor Supervisor/Estagiária: _____							
Data: ___/___/___ ___º Ano Turma: ___ Disciplina: _____							
Horas	Descrição				Observações		
Professor							
1	2	7	8	13	14	19	20
3	4	9	10	15	16	21	22
5	6	11	12	17	18	23	24
Rubrica do Supervisor/Estagiária: _____							
Rubrica do Professor: _____							

Fonte: Baseado em Pedro Reis (2011: 50)

Anexo 4 – Plano de Aula

PLANO DE AULA

Data ___/___/___ Ano ___º Turma ___ Sala: ___

Disciplina _____ Professor _____

Professor Relator _____

Co
nte
údo
s
pro
gra
mát
ico
s

Obj
etiv
os/
Co
mp
etê
nci
as*

Est
raté
gia
s/
Ati
vid
ade
s



* De acordo com a formulação referida nos Programas.

Fonte: Elaborado pela CADD do Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira – Olhão

Anexo 5 – Grelha de Reflexão da Aula Observada

Reunião de Trabalho/ Reflexão

- Aula observada nº ____

Avaliado (a) _____ Ano e Turma ____ Data __/__/____

Pontos fortes	Pontos fracos
<i>Considerações do Professor Relator:</i>	
<i>Considerações do Professor avaliado</i>	

O / A Relator (a) _____

O / A Avaliado(a) _____

Fonte: Elaborado pela CADD do Agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira – Olhão

Anexo 6 – Grelha de Observação de Aulas



Agrupamento Vertical de Escolas Professor Paula Nogueira

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DO DOCENTE: *(Inserir o nome e apelido)*

Dimensão: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

26-06-2012 10:27

A - Preparação e organização das atividades letivas		
A.1 - Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar.	10,0	Elevado conhecimento científico, pedagógico e didático
A.2 - Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis	10,0	Planifica com rigor, coerência e inovação
A.3 - Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos.	10,0	Planifica com rigor, coerência e inovação
A.4 - Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação.	10,0	Diversificados e rigorosos
B - Realização das atividades letivas		
B.1 - Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis.	10,0	Adequadas e inovadoras
B.2 - Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos.	10,0	Ambiente de aprendizagem adequado predominando o respeito mútuo e elevada interação
B.3 - Comunicação com rigor e sentido do interlocutor.	10,0	Comunica com rigor e elevada eficácia
C - Relação pedagógica com os alunos		
C.1 - Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos.	10,0	Promove e gere com inovação a interação
D - Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos		
D.1 - Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados.	10,0	Diversificados e rigorosos

Assinaturas

(Depois de preenchida, imprime-se e assinam os dois)

NOTA FINAL: 10

Fonte: Elaborado pela CADD do Agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira – Olhão

Anexo 7 – Indicadores e Descritores para preenchimento da grelha de Observação de aulas

INDICADORES e DESCRITORES

A.1 - Conhecimento científico, pedagógico e didático

1-4,9	Lacunas graves no conhecimento científico, pedagógico e didático
5,0-6,4	Lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didático
6,5-7,9	Conhecimento científico, pedagógico e didático elementar
8,0-8,9	Adequado conhecimento científico, pedagógico e didático
9,0-10	Elevado conhecimento científico, pedagógico e didático

A.2 / A.3 – Planificação

1-4,9	Falta de rigor
5,0-6,4	Planifica sem coerência
6,5-7,9	Planifica de forma adequada
8,0-8,9	Planifica com rigor e coerência
9,0-10	Planifica com rigor, coerência e inovação

A.5 - Integração da Planificação na Operacionalização Específica

1-4,9	Não realiza processos de articulação curricular.
5,0-6,4	Realiza raros processos de articulação curricular.
6,5-7,9	Participa em processos de articulação com outras disciplinas/áreas curriculares.
8,0-8,9	Dá relevância à articulação com outras disciplinas/áreas curriculares.
9,0-10	Promove consistentemente articulação com outras disciplinas/áreas curriculares.

B.1 - Estratégias

1-4,9	Falhas
5,0-6,4	Nem sempre adequadas
6,5-7,9	Procura adequar
8,0-8,9	Adequadas
9,0-10	Adequadas e inovadoras

B.2 - Desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e integração dos seus contributos

1-4,9	Dificuldade na criação de ambiente de aprendizagem apropriado
5,0-6,4	Ambiente de aprendizagem equilibrado, mas com falhas na interação
6,5-7,9	Ambiente de aprendizagem equilibrado com interação
8,0-8,9	Ambiente de aprendizagem adequado com respeito mútuo e interação
9,0-10	Ambiente de aprendizagem adequado predominando o respeito mútuo e elevada interação

A.4 - Planificação integrada e coerente dos vários tipos de Avaliação/

D.1 - Desenvolvimento da Avaliação

1-4,9	Processos elementares
5,0-6,4	Pouco diversificados
6,5-7,9	Adequados
8,0-8,9	Adequados e diversificados

9,0-10 **Diversificados e rigorosos**

B.3 – Comunicação

1-4,9 **Falhas** na comunicação com os alunos
5,0-6,4 **Dificuldades** ao nível da comunicação
6,5-7,9 Comunica **com rigor**
8,0-8,9 Comunica com **rigor e eficácia**
9,0-10 Comunica com **rigor e elevada eficácia**

B.4. Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade/

D.3. Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino/

D.4. Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino

1-4,9 Não utiliza processos de monitorização do desempenho.
5,0-6,4 Não utiliza processos de monitorização do desempenho e dificilmente reorienta estratégias.
6,5-7,9 Utiliza ocasionalmente processos de monitorização do desempenho e reorienta as estratégias.
8,0-8,9 Utiliza processos de monitorização do desempenho e reorienta as estratégias.
9,0-10 Utiliza sistematicamente processos de monitorização do desempenho e reorienta as estratégias.

C.1 - Promoção e gestão da interação

1-4,9 **Não promove** situações de comunicação
5,0-6,4 **Má gestão** da interação
6,5-7,9 **Promove** a interação
8,0-8,9 **Promove e gere** a interação
9,0-10 **Promove e gere com inovação** a interação

D.2. Promoção de processos de autoregulação nos alunos.

1-4,9 Não informa os alunos sobre os seus progressos.
5,0-6,4 Não informa regularmente os alunos sobre os seus progressos.
6,5-7,9 Informa regularmente os alunos sobre os seus progressos.
8,0-8,9 Informa regularmente os alunos sobre os progressos e necessidades de melhoria.
9,0-10 Reflete sobre os resultados dos alunos e informa-os sobre os seus progressos e necessidades.

Fonte: Elaborado pela CADD do Agrupamento de escolas Professor Paula Nogueira – Olhão