



SUPERVISÃO EM COLABORAÇÃO

Oficina de
Formação

1



Caderno Pedagógico
Ano Letivo 2014 / 15

Ficha Técnica

Unidade orgânica - ESIC

Coordenação e Textos:
Eugénia Silva

Revisão:
Manuela Ramoa

Design Gráfico:
Diogo Silva e Hugo Moura, alunos do 10º H



Índice

Índice de Imagens	2
Editorial.....	3
1. Uma Experiência Pedagógica Contextualizada	5
2. Conceitos e Práticas Significativas.....	7
2.1 Cultura de Colaboração	7
2.2 Supervisão e(m) Colaboração.....	10
2.3 Desenvolvimento Profissional.....	12
3. Um Projeto Construído em Colaboração.....	15
3.1 A partir de uma Oficina Pedagógica	15
3.2 Um Referencial em Permanente Construção	17
3.3 Uma prática refletida e Partilhada.....	19
4. A Continuidade/Formação em Rede	25
5. Partilhas Dentro e Fora de Portas	27
Anexos	

Índice de imagens

Imagem 1 - Tríade de Conceitos	5
Imagem 2 - Conceito de Colaboração (adaptado de Canha & Alarcão, 2013).....	9
Imagem 3 - Transições ecológicas	10
Imagem 4 - Matriz Identitária do Projeto Supervisão em Colaboração - ESIC.....	16
(adaptado de Alarcão & Canha, 2013)	
Imagem 5 - Formação em Rede.....	25

Editorial

William James defende que se houvesse uma relação unívoca entre teoria e prática pedagógicas estaríamos perante uma situação ideal e nunca se produziriam fracassos. Ora, em boa verdade, para a resolução dos problemas pedagógicos não existem respostas absolutas. A cada situação educativa cabe uma solução, partindo-se da realidade educativa, convocando atitudes inovadoras e criativas para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula. Neste processo, o professor assume um papel relevante e o seu sucesso será tanto maior quanto maior o envolvimento estabelecido com os pares, num trabalho colaborativo contínuo, devidamente estruturado e orientado, de supervisão, consentido por ambas as partes.

A disponibilidade e abertura dos professores para trocarem experiências pedagógicas, com base em distintas metodologias fazem da sala de aula um espaço novo, que ajudará, inevitavelmente, na obtenção de melhores resultados, contribuindo para a melhoria significativa do processo educativo e enriquecendo o clima social.

Ao avançarmos na ESIC com a supervisão pedagógica e a sua monitorização, estamos a dar um sinal de inovação no seio das práticas em contexto escolar real, acompanhando, desta forma, os desafios que a atual geração juvenil nos coloca, constituindo este caderno pedagógico um testemunho dessa vontade.

Ao fechar esta reflexão, convém recordar todos os que estão envolvidos desde a primeira hora e saudar o seu gesto, numa vontade comum em ver o ato pedagógico consagrado dentro e fora da sala de aula, num comprometimento coletivo, desde os Departamentos Curriculares, passando pelo Conselho Pedagógico, pela Comissão de Avaliação Interna, pela Consultora Externa, atravessando a comunidade escolar.

O Diretor

Agostinho Guedes

ESIC, 18 de Outubro de 2015

1. Uma Experiência Pedagógica Contextualizada

Este caderno pedagógico pretende divulgar uma experiência pedagógica na área da Supervisão e(m) Colaboração, concretizada numa Oficina de Formação creditada de 50h, dinamizada na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), no ano letivo de 2014/15. A Oficina de Formação assente na lógica de comunidade de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003) constituiu mais uma etapa da integração da Supervisão, na ótica da Colaboração, na vida da ESIC e dos seus Professores, assumindo-se como estratégia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O reforço da edificação da cultura de colaboração e a utilização da observação de aulas como estratégias formativas constituem potencialidades a desenvolver, se entendidas à luz do quadro conceitual constituído por autores como Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Canha (2013), Vieira e Moreira (2011), Reis (2011), com vista à melhoria das aprendizagens. Desta forma, tornou-se fundamental explorar a tríade de conceitos que sustenta esta Formação: Cultura de Colaboração, Supervisão e(m) Colaboração e Desenvolvimento Profissional.



Imagem 1 - Tríade de Conceitos

Após a exploração dos conceitos, avançou-se para a construção de um referencial de observação que cumprisse o desejado pelo grupo de trabalho, e, finalmente, passou-se à ação prática. O conhecimento e a experimentação na ação associados à reflexão, antes, durante e após a ação foram responsáveis pela criação de momentos ricos do ponto de vista da partilha e da abertura de possibilidades para eventuais transformações de práticas. Porém, a mudança decorre da vivência sistemática e alargada deste género de momentos de práticas reflexivas, as quais, neste caso ficaram circunscritas a um quadro temporal restrito.

2. Conceitos e Práticas Significativas

2.1 Cultura de Colaboração

O simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja perante uma situação de colaboração. Esta colaboração entre colegas impõe a assunção de características específicas, algumas das quais se depreendem a partir das referências que a seguir se reproduzem.

A escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma (Alarcão, 2003).

Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa (Alarcão, 2001).

Numa escola em que a cultura de colaboração é verdadeiramente assumida e vivida, ela exprime-se em todos os aspetos da vivência escolar, da sala de aula à dinamização das diferentes atividades que constituem o Projeto Educativo, implicando a mobilização das dimensões profissionais e pessoais dos professores (Alarcão & Canha, 2013).

Aprender uns com os outros, partilhar e desenvolver, em conjunto, as competências profissionais, colocando-as não só ao serviço da prática letiva, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, mas também, ao nível da implementação, projeção e sustentabilidade dos projetos, são finalidades a atingir.

A própria socialização dos professores, em início de carreira, é mais adequada, se vivida num contexto com estas características (Lima, 2002).

No entender de Hargreaves (2003) e de outros autores da especialidade, para que se verifique um verdadeiro trabalho em colaboração, para além de dever existir apoio entre os professores, têm que ser analisadas criticamente as práticas existentes, procurando-se, em conjunto, as melhores alternativas para introduzir alterações e avaliar o seu valor, com o objetivo de se sustentarem e enfrentarem as imprevisibilidades e incertezas da forma mais confortável e efetiva, tendo em vista o sucesso dos alunos.

“ [...] é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva” (Alarcão & Tavares, 2003, p.240)

Nesta linha de pensamento, a colaboração assume-se como um processo de desenvolvimento, de realização e de abertura de si aos outros (Alarcão & Canha, 2013). Alicerça-se na confiança mútua, no respeito, na análise conjunta dos fenómenos e no comprometimento entre os pares. Para desenvolver culturas de colaboração é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a comprometerem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de autoavaliação, como aliás é patente na Imagem 2.

Segundo Alarcão & Canha (2013, p.47), a execução de um processo de colaboração requer a salvaguarda de um conjunto de requisitos que passam pela: “convergência concetual, antecipação dos benefícios para os envolvidos, acordo nos objetivos propostos e respeito por uma gestão partilhada”.



Imagem 2 – Conceito de Colaboração (adaptado de Canha & Alarcão, 2013)

Segundo Hargreaves (2003), nas escolas eficazes a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira, dado que o desenvolvimento/formação ocorre pelo confronto com novos papéis, tendo subjacente a reflexão.

Nesta linha de pensamento, a formação (transição ecológica) ocorre quando somos confrontados com a assunção de novos papéis, em diferentes contextos, e da interação gerada com outros atores num processo da auto implicação (envolvimento pessoal). Pressupõe a inter-relação, associada à experiência de aprendizagem na ação (Alarcão & Roldão, 2008) efetivada pela mudança de pensamento que se repercute na modificação de práticas (Alarcão & Canha, 2013).



Imagem 3 – Transições ecológicas

2.2 Supervisão e(m) Colaboração

A supervisão pedagógica insere-se atualmente, sem dúvida, num novo paradigma da ação profissional docente, assente na premissa de que os professores necessitam de refletir sobre as suas conceções relativamente ao trabalho que desenvolvem, bem como sobre os efeitos da sua ação na aprendizagem dos alunos e o funcionamento da organização escolar em que operam. Com apoio adequado, poderão continuamente investigar e encontrar abordagens novas ou mais eficazes.

Nas últimas décadas do séc. XX, a conceção de escola como centro da comunidade educativa (e que se pretende seja assumida como *organização aprendente*), dotada de autonomia para elaborar o seu próprio Projeto Educativo, foi ganhando importância, implicando uma maior participação e empenho dos docentes na participação da vida escolar (Alarcão & Roldão, 2008).

Assim, entendendo-se como um processo que visa ativar a reflexividade e que implica o desenvolvimento da profissionalidade e da eficácia do professor, a supervisão só pode ser concebida com o enquadramento específico do local de trabalho, fora e dentro da sala de aula, pressupondo o compromisso e envolvimento de todos os intervenientes, que se assumem autonomamente como responsáveis pelos processos pedagógicos em que estão implicados.

Segundo Alarcão e Canha (2013, p.13) a supervisão deve assumir-se como um “acompanhamento contextualizado de atividades realizadas por pessoas em desenvolvimento (e em instituições, também elas, em desenvolvimento), com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante”

O Projeto Educativo alicerça-se nos resultados alcançados (crédito horário e recursos que ajudam a diferenciar o currículo, entre outros aspetos). Infelizmente, o sucesso não depende só dos professores. Uma parte significativa compete também aos alunos, ao contexto familiar e sociocultural (Nóvoa, 2009). No entanto, é importante estarmos conscientes de que continua a existir um conjunto de ferramentas e práticas de que o professor pode dispor.

Saliente-se, por exemplo, a possibilidade de partilha e colaboração de experiências pedagógicas, bem como a utilização da observação de aulas como estratégia de desenvolvimento.

Nesta lógica, a evolução do ensino deverá passar mais por um desempenho coletivo, do que por um desempenho individual.

Segundo Alarcão e Canha (2013), a avaliação e experimentação conjuntas, das quais se destacam a observação e partilha de aulas, podem levar os professores a aperfeiçoarem as suas práticas. A segurança no conhecimento profissional e na forma de conduzir a prática e o envolvimento nas decisões na escola são também fatores motivadores e facilitadores no trabalho colaborativo.

A supervisão, a cultura de colaboração em comunidade de aprendizagem possibilitam a assunção do professor como um investigador da sua ação, capaz de questionar de forma intencional e sistemática, compreender e ajustar, sempre que necessário, as suas ações (Alarcão & Canha, 2013)

2.3 Desenvolvimento Profissional

Como refere Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um “processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.1). O desenvolvimento profissional assenta, assim, num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão.

Para Paquay (2008), a supervisão surge associada aos processos de desenvolvimento profissional do professor, na medida em que assenta na identificação dos pontos fortes e daqueles que necessitam de mudança prioritária, pressupondo-se um exercício de autossupervisão e supervisão entre pares.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional (re)constrói-se continuamente com base em dimensões diversas de supervisão, numa perspetiva “sócio-construtivista”, no qual o professor aprende pela implicação direta em tarefas concretas de ensino, de observação, de avaliação e de reflexão, por oposição a um modelo transmissivo, tendo em vista a ação profissional futura. O desenvolvimento profissional concretiza-se através de um conjunto de fatores: processo construído com os pares, o qual prevê tempo para trabalho isolado e de reflexão; tempo responsável por permitir relacionar novas experiências com conhecimentos prévios; contexto situado, passagem de um formato de formação fora para dentro da escola. Assume como objetivos a adaptação à mudança e à melhoria centradas nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ler mais:

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & M. Alves (Org.). *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp.22-35). Porto: Universidade católica Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores-Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Paquay, L. (2008). *L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: La formation des enseignants en Europe: Quelques points-clés*. Conférence des directeurs d'IUFM Paris, 9-10 décembre, 2008. Consultado em 12 de fevereiro: <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf>

3. Um Projeto Construído em Colaboração

3.1 A partir de uma Oficina Pedagógica

A observação de aulas como estratégia formativa tem conhecido um acentuado desenvolvimento. Nos últimos vinte/trinta anos tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para potenciar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, o qual se centra no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Reis, 2011).

A observação das práticas de ensino por pares (OPEP) tem-se revelado como um meio privilegiado e efetivo de transformação das práticas de ensino (Bell & Mladenovic, 2008). Nesta perspetiva formativa, o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino e portanto na mudança pessoal e no crescimento (autoconhecimento) do professor através da reflexão própria e partilhada.

Como refere Estrela (1994), “a observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (p.18).

Nesta linha de pensamento, a observação de aulas deve, então, ser entendida como um processo interativo estimulador de ambientes de desenvolvimento; possibilitar a corresponsabilização na gestão dos processos de acompanhamento; permitir maior abertura a si e aos outros, centrar-se no objeto de observação/intervenção com intencionalidade (Alarcão & Canha, 2013).

Sugeridos pela literatura, um conjunto de princípios foram respeitados, dos quais se destacam (Alarcão, 2014):

- a adoção de diferentes papéis e a humildade para aceitar críticas e sugestões;
- a confiança e respeito do docente observado perante os seus pares; o olhar crítico, implicado e co-constructivo;
- a seleção e negociação dos focos de observação de acordo com as intencionalidades de desenvolvimento.

A conceção e matriz identitária da Oficina de Formação, formulada e assumida como um projeto de Supervisão e(m) Colaboração foi adaptada do conceito de projeto colaborativo supervisionado de Alarcão e Canha (2013).

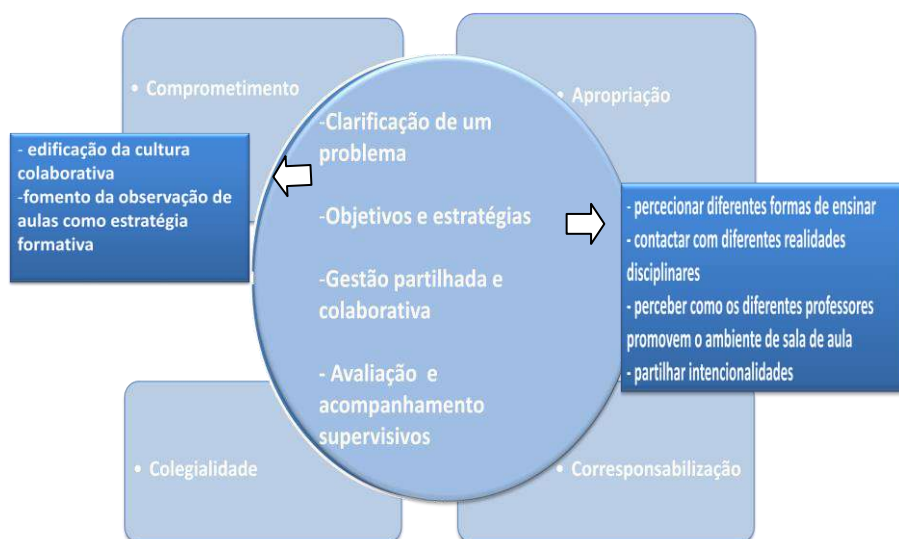


Imagem 4 - Matriz Identitária do Projeto Supervisão e(m) Colaboração – ESIC (adaptado de Alarcão & Canha, 2013)

A Oficina de Formação foi estruturada com base em sessões presenciais (teórico/práticas) e de trabalho autónomo. As primeiras sessões foram fundamentais para a exploração de conhecimentos e conceitos (convergência concetual), as quais se foram tornando mais dinâmicas e práticas, possibilitando a elaboração do material de apoio para a prática dos ciclos supervisivos (pré-observação, observação e pós-observação), a partir da inventariação das dificuldades da prática, das quais se destaca a necessidade da existência de um ambiente propício à aprendizagem - dimensão de análise obrigatória. Por fim, emergiu a partilha das duas observações interpares, planificadas para ocorrerem em momentos distintos, permitindo, assim, tempo para a apropriação do refletido.

A Formação contou com a presença de seis pares voluntários de colegas, do sexo feminino, de áreas disciplinares distintas. Foram realizadas duas observações de aula por par, num total de vinte e quatro observações. A seleção dos pares de observação foi circunstancial, dependente dos horários dos colegas. Os 7^{os} anos foram alvo de 75% das observações e não houve seleção de turmas.

3.2 Um Referencial em Permanente Construção

O passo seguinte, e não menos complexo, foi o da elaboração dos instrumentos de suporte ao ciclo supervisivo. Mais do que um referencial pronto a aplicar, pretendeu-se a negociação de um instrumento de observação, o qual, fruto da desejável apropriação, se renova em consequência da subsequente reflexão, via experimentação. Apesar do apoio em instrumentos validados pela investigação, a verdade é que, desde a adaptação do primeiro referencial de observação até ao final da Oficina de Formação, várias foram as alterações efetuadas no modelo inicialmente adotado, o qual foi adaptado do Projeto de Par em Par, levado a cabo por docentes do ensino superior da Universidade do Porto (UP).

A tarefa tornou-se exigente e desafiante ao pretender-se alcançar a simplicidade de registo aliada à recolha de informação para posterior reflexão.

Na Pré-observação ficou clara a necessidade de o observador se aperceber claramente das características da turma, bem como do foco de observação, que em princípio deveria corresponder a uma área de desenvolvimento que se pretenda investir. Nas sessões presenciais foram criados dois modelos de registo para o efeito, que se pautaram, igualmente, pela simplicidade. Um, a partilhar na reunião de pré-observação, no qual se registam as intencionalidades a serem observadas na aula e em que se descrevem, de forma sumária, as características da turma (Doc.1), o outro, para registo do plano da aula (Doc.2). Na observação da aula a grelha utilizada (Doc.3) foi também alvo de intensa discussão, dada a complexidade que a observação encerra. Constituída por quatro dimensões: Organização da aula (4 itens), Exposição da aula (6 itens), Ambiente propício à aprendizagem (4 itens), Consciência e flexibilidade (4 itens), perfaz um total de 18 itens. Os documentos de registo pós-observação integram as grelhas sínteses de reflexão individual realizadas autonomamente, quer pelo professor observador, quer pelo professor observado (Doc.4.1) e (Doc.4.2), e a grelha síntese de reflexão conjunta, que se apoia nas anteriores (Doc.5).

Como sugestão do grupo de trabalho, apenas a grelha de observação e a síntese de reflexão conjunta deverão ser entregues à formadora como fonte de informação para análise e interpretação.

O referencial, encontra-se em anexo (Anexo 1).

3.3 Uma Prática Refletida e Partilhada

A oportunidade de experienciar o desempenho de outros professores ajudou a promover a reflexão em parceria e a colegialidade, nomeadamente entre professores de diferentes áreas científicas, fomentando não só o conhecimento, mas também o respeito por abordagens e estilos de liderança de outros colegas.

Os efeitos positivos da observação de aulas que implica caráter voluntário associado ao caráter não ajuizador e construtivo do *feedback*, foram aspetos cruciais a assegurar, a par do anonimato e da confidencialidade. Todos estes aspetos convergiram para que os benefícios da observação de aulas se fizessem sentir.

É de referir a valoração positiva do desempenho das colegas observadas ao nível das competências de organização e de gestão do tempo, do espaço e dos recursos, entre outros aspetos.

Nesta experiência pedagógica não se verificou a supremacia de análise de uma das dimensões a observar, relativamente às restantes.

A interpretação dos diferentes registos solicitados às professoras correspondentes às suas expectativas relativamente à Oficina de Formação, ao experienciado durante cada um dos ciclos supervisivos e ao transmitido nas sessões presenciais de partilha indicou:

- satisfação por estarem a vivenciar o processo, provavelmente devido à riqueza que a partilha de práticas pedagógicas diferenciadas possibilita;

“Observar aulas e partilhar momentos de observação de aulas permite-nos enfrentar os nossos medos, fraquezas, inseguranças, e transformá-los em oportunidades de reflexão e de transformação das práticas”. (P9)

- relevância da criação de confiança entre pares, os quais assumem sequencialmente o papel de observado e observador, bem como a humildade para aceitar críticas e sugestões;

“É importante existir uma relação de cumplicidade e de respeito mútuo entre a colega que observa e a que é observada, e entre nós nunca houve qualquer tipo de constrangimentos”. (P1)

- surpresa perante as práticas e estratégias utilizadas pelos professores de outras disciplinas;

“Realizou-se um jogo da resposta certa sobre metamorfismo regional, onde se cumpriram as regras de participação, estimulando o gosto e o estudo da matéria”. (P1)

“Como observadora consegui retirar ideias e sugestões para a minha prática letiva, nomeadamente a realização de jogos sobre os conteúdos programáticos que permitem a consolidação dos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas inerentes aos jogos. Os alunos aprendem mais quando estão motivados e a *brincar*”. (P4)

“A estratégia de os alunos ouvirem a matéria para a compreenderem e não estarem a tirar apontamentos pareceu-me acertada”. (P6)

- confirmação de que a criação de um bom clima de aula é fundamental para a aprendizagem;

“Consciencialização de que os alunos evoluem e de que o trabalho dos professores não é inglório se for sustentado (é preciso que o professor e o conselho de turma estejam em sintonia no que se prende com os alunos em causa)”. (P6)

“O clima constrói-se, há avanços e recuos, no entanto o trabalho do professor não é inglório” (...). (P8)

“a imposição das regras de funcionamento na sala de aula é fundamental para os alunos. A persistência na sua consecução é desafiante ou mesmo esgotante, mas, com o tempo, os *frutos* virão”. (P6)

“Durante o desenvolvimento da aula a professora incentivava a aprendizagem dos alunos, demonstrando entusiasmo relativamente às temáticas da aula (...)”. (P11)

- que a partilha da sala de aula não se revelou problemática ao nível dos alunos, não constituindo motivo de perturbação a presença do professor observador.

“Os discentes foram informados do motivo da presença da colega na sala de aula, não interferindo no normal comportamento dos mesmos”. (P11)

- desvalorização do “olhar externo” como constrangimento. Este ultrapassa-se, naturalmente, perante as exigências e o ritmo que cada aula impõe.

“Como professora observada, adorei a experiência, pois, senti-me apoiada pela colega, cuja presença não alterou em nada o andamento normal da aula”. (P1)

“Não me senti constrangida com a presença de uma colega dentro da sala de aula, pois, é muito claro para mim que só tenho a ganhar, em termos profissionais e talvez mesmo pessoais, com as críticas e as sugestões que sejam feitas”. (P12)

- que, após o confronto com a novidade específica da área disciplinar observada, pressente-se a vontade de as docentes serem mais conclusivas no solicitado para observação - “vontade de potenciar o olhar externo”. Parece ser mais difícil desempenhar o papel de observador;

“Apesar de saber exatamente o que iria observar, inicialmente, senti alguma dificuldade, pois, tudo era novidade para mim (...) sinto que tenho um longo caminho a percorrer relativamente a este campo, pois, sei que a minha capacidade de observação ainda é reduzida”. (P2)

“Em relação ao papel de observadora, saliento que foi a primeira experiência e não me senti tão à vontade como se fosse eu a dar a aula”. (P5)

“Tal como antevira, foi uma tarefa complexa, até porque o cariz da aula observada é totalmente diferente daquela que leciono. Mas, por isso mesmo, foi para mim muito mais enriquecedor a nível profissional”. (p12)

- Consciencialização da imprevisibilidade das situações.

“A organização da aula foi alterada pelo facto de o computador não funcionar, recorrendo a outro recurso pedagógico - esquematização e registo no quadro. Apesar da alteração inicialmente proposta, manteve a aula com um fio condutor lógico, relacionando os conteúdos da aula com conteúdos lecionados em aulas anteriores”. (P11)

Emergiram, também, outras questões a explorar:

- constatação da complexidade dos conteúdos das outras disciplinas;

“Dado que conteúdos lecionados são complexos, por vezes a professora tinha que os repetir, usando uma linguagem mais acessível, de forma a tornarem-se mais perceptível. Sempre que necessário reformulava as questões quando os discentes não as entendiam”. (P11)

“É dado aos alunos “tempo” para acomodarem o novo conhecimento? Apesar de ter dado muitas dicas, ter recorrido a metáforas e à concretização do conhecimento com o exemplo prático do descascar uma laranja, e ao fazê-lo, ir comparando as cascas às placas tectónicas da terra (...). (P6)

- importância do conhecimento das diferentes disciplinas para se poder promover a interdisciplinaridade de conteúdos, reforçando-se a compreensão dos conceitos;

“tantas vezes se lê e fala sobre a interdisciplinaridade. Fica tão mais claro, com a observação de aulas multidisciplinares, como se podem fazer as pontes...”. (P6)

- relevância do desenvolvimento de forma transversal da língua materna, sem a qual, não é possível compreender, interpretar, comunicar...

“(…) apercebo-me, claramente, da vantagem do domínio básico do português e de alguma linguagem científica adequada ao nível das exigências da disciplina para a aquisição de novos conhecimentos”. (P6)

- necessidade da interligação dos conceitos à experiência do quotidiano;

“Para melhor clarificar os assuntos abordados recorreu a situações do dia-a-dia. Com o intuito de estimular a participação, ligou os assuntos abordados às experiências e conhecimentos dos alunos”. (P11)

“Necessidade de aos alunos lhes ser dado “tempo na aula” para acomodarem o novo conhecimento, bem como relacionar o novo conhecimento com aspetos da vida diária”. (P6)

- relevância da utilização de situações formais como meio de mobilização dos conhecimentos e competências.

“O simples facto de os alunos serem expostos perante situações de competição próximas das situações formais, permite-lhes que mobilizem competências, nomeadamente, as relacionadas com o saber-estar”. (P6)

Ler mais:

- Bell, A., & Mladenovic, R. (2009). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, (55), 735-752.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. ME: CCAP-2
- Vieira, F. & Moreira, M. A., (2011). *Supervisão e Avaliação docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP-1
- Ferreira, J., Lopes, A., Mouraz, A., & Pêgo, J. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo de pares multidisciplinares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12/XI, 79-95.

4. A Continuidade/Formação em Rede...

Dar continuidade a este Projeto constitui um desafio que está na mão dos professores da ESIC.

Após esta Oficina de Formação I, aspira-se iniciar uma outra com o mesmo formato destinada a novos participantes. Simultaneamente, dinamizar-se-á uma outra Oficina de Formação creditada destinada às professoras que integraram a Formação I, e demais docentes que desejem comprometer-se a trabalhar na linha do desenvolvido. As professoras que frequentaram a formação têm como objetivo desafiar um “par” e, com ele, comprometerem-se a realizarem dois ciclos supervisivos formais, partilhando o experienciado posteriormente.

Formação em Rede

- Oficina II – Pares multidisciplinares ou monodisciplinares (preferencialmente, de gestão intermédia)

(formação creditada)

- Oficina III – Pares autónomos multidisciplinares ou monodisciplinares

(formação creditada)

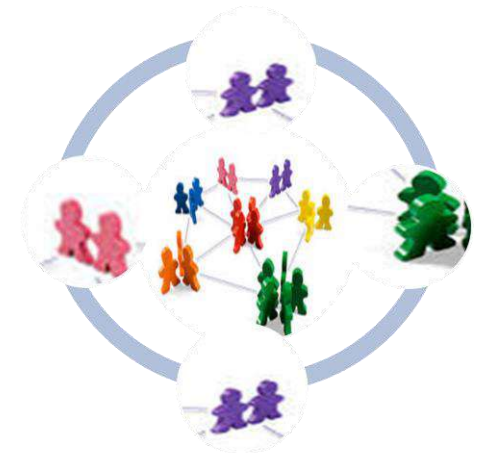


Imagem 5 - Formação em Rede

5. Partilhas Dentro e Fora de Portas

Várias foram as iniciativas realizadas ao longo do ano 2014/15 destinadas a divulgar o Projeto de Supervisão em Colaboração na ESIC. As atividades selecionadas (ver Anexos) apresentam um suporte físico, quer em formato de notícia no Jornal Desalinhado da ESIC, quer em formato de artigo, inserido na publicação Desafios da UC.

Palestra com Doutor Bernardo Canha
(Registo Desalinhado)

Anexo 2

Artigo inserido na publicação Desafios
nº10, maio 2015 – Univ. Católica
(Registo artigo)

Anexo 3

Participação no Encontro InterTEIPS
(Registo Desalinhado)

Anexo 4

Encontro Pedagógico na ESIC
(Registo Desalinhado)

Anexo 5

Doc.1_Ficha pré-observação da aula**Dimensões da observação:**

Organização: __ Exposição: __ Ambiente: __ Conteúdos: __ Consciência e flexibilidade: __

(Assinalar com X as dimensões a observar. A dimensão “ambiente” é obrigatória no enquadramento desta formação)

- Breve contextualização da aula (aspetos que a professora observada considere pertinente)
- Intencionalidades em foco nas dimensões selecionadas

Doc.2_Plano de Aula

Escola Secundária Inês de Castro __ª observação

Ano: Turma: Disciplina: Data:

Conteúdos programáticos / Sumário:

Metas: (opcional):

Recursos/materiais:

Desenvolvimento da aula:

Instrumentos de suporte à avaliação da aula:

A observada:

ANEXOS

Doc.3_Ficha observação da aula

Disciplina do observador/observado: _____/_____

Ano de escolaridade: ____ Período: ____ Observação nº: ____

Data: __/__/__

A. Organização da aula	Comportamentos/ evidências com impactos educativos positivos		
	Não Aplica	Aplica	Aplica com eficácia
1.Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam).			
2.Organiza a aula com um fio condutor lógico.			
3.Gere adequadamente o tempo da aula.			
4.Encerra a aula com a sistematização de trabalho realizado e /ou a realizar.			

B. Exposição da aula	Comportamentos/ evidências com impactos educativos positivos		
	Não Aplica	Aplica	Aplica com eficácia
1. Adequa o discurso às características da turma.			
2.Mantém o contacto visual com os alunos.			
3. Fala de forma perceptível.			
4.Diversifica estratégias de acordo com os vários momentos da aula.			
5.Utiliza os recursos como suporte da aprendizagem.			
6.Questiona ou usa estratégias para confirmar a compreensão dos alunos.			

C. Ambiente propício à Aprendizagem	Comportamentos/ evidências com impactos educativos positivos		
	Não Aplica	Aplica	Aplica com eficácia
1.Encoraja uma atmosfera positiva, de respeito mútuo.			
2.Incentiva a aprendizagem, demonstrando entusiasmo pelas temáticas da aula.			
3.Encoraja a participação dos alunos.			
4.Gere com assertividade situações comportamentais.			

D. Consciência e flexibilidade	Comportamentos/ evidências com impactos educativos positivos		
	Não Aplica	Aplica	Aplica com eficácia
1.Aceita múltiplas perspetivas.			
2.Trata os alunos com imparcialidade.			
3.Demonstra sensibilidade às (in)capacidades individuais.			
4.Demonstra flexibilidade ao responder às preocupações ou interesses dos alunos.			

Doc. 4.1 Pós-observação - Síntese Individual do observador _ª Observação Data: / / Aula de: Ano: º
Dimensões de observação: Organização: ____ Exposição: ____ Ambiente: ____ Conteúdos: ____ Consciência e flexibilidade: ____ (Assinalar com X as dimensões a observar. A dimensão “ambiente” é obrigatória, no enquadramento desta formação)
Apenas se preenchem os campos alvo de observação intencional ou que emergiram naturalmente
Dimensão “Organização”:
Dimensão “Exposição”:
Dimensão “Ambiente propício à aprendizagem”:
Dimensão “Conteúdos”:
Dimensão “Consciência e flexibilidade”:
Observações adicionais: <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos que lhe chamaram mais atenção • Aspetos a salientar, relativos aos itens observados • Sugestões alternativas a estratégias observadas • Semelhanças/diferenças entre a prática observada e a própria prática
Benefícios da partilha da prática de observação como suporte do desenvolvimento Pessoal/Profissional: Vivência do observador (caráter mais direcionado para esta aula em concreto)

Doc. 4.2 Pós-observação - Síntese Individual do observado _ª Observação Data: / / Aula de: Ano: º
Dimensões de observação: Organização: ____ Exposição: ____ Ambiente: ____ Conteúdos: ____ Consciência e flexibilidade: ____ (Assinalar com X as dimensões a observar. A dimensão “ambiente” é obrigatória, no enquadramento desta formação)
Apenas se preenchem os campos alvo de observação intencional ou que emergiram naturalmente
Dimensão “Organização”:
Dimensão “Exposição”:
Dimensão “Ambiente propício à aprendizagem”:
Dimensão “Conteúdos”:
Dimensão “Consciência e flexibilidade”:
Observações adicionais: <ul style="list-style-type: none"> • A aula decorreu ou não como habitualmente • A dinâmica da turma foi ou não a habitual • O facto de ser observado alterou ou não, de algum modo, a minha prestação
Benefícios da partilha da prática de observação como suporte do desenvolvimento Pessoal/Profissional: Vivência do observado (caráter mais direcionado para esta aula em concreto)

Supervisão em Colaboração

Doc. 5 Pós-observação - Síntese conjunta da reflexão da aula observada __ª Observação Data: / / Aula de: Ano: º
Dimensões de observação: Organização: Exposição: Ambiente: Conteúdos: ___Consciência e flexibilidade: ___ (Assinalar com X as dimensões a observar. A dimensão “ambiente” é obrigatória, no enquadramento desta formação)
Dimensão “Organização”:
Dimensão “Exposição”:
Dimensão “Ambiente propício à aprendizagem”:
Dimensão “Conteúdos”:
Dimensão “Consciência e flexibilidade”:
Pistas de reflexão:
Benefícios da partilha da prática de observação como suporte do desenvolvimento Pessoal/Profissional: Vivência do observador ou do observado (caráter mais direcionado para esta aula em concreto)

No dia 22 de outubro de 2014, pelas 18:30h, contámos com a amável presença do Doutor Bernardo Canha na ESIC, o qual explorou a sua perspetiva sobre o conceito de Supervisão em Colaboração. A vinda deste



investigador à ESIC enquadra-se no programa da Oficina de Formação “Supervisão em Colaboração” que está a ser dinamizada na nossa escola e conta com a ativa participação de um simpático leque de docentes.

Para Canha, a par de outras personalidades de referência, como Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão, que têm investido na pesquisa das várias possibilidades que a supervisão pode assumir na vida dos docentes, a supervisão inter pares deve ser entendida como um dispositivo disponível para os docentes analisarem e refletirem sobre questões que gravitam em torno do saber ensinar, nomeadamente, para aqueles que não querem aprender.

O espírito da Oficina em Supervisão assenta na partilha de dúvidas, anseios, preocupações, mas, também, das conquistas que a observação de aulas inter pares propicia, possibilitando a preservação do trabalho individual, apesar de este poder não ser realizado isoladamente, concorrendo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A formadora da Oficina de Formação
Eugénia Silva

Supervisão em Colaboração: Sustentabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional

Abrir a sala de aula. Um desafio a alcançar

A supervisão pedagógica tem vindo a alargar o seu campo de atuação nas organizações escolares (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Canha, 2013). No entanto, apesar de a observação entre pares ser vulgarmente apontada como dispositivo formativo promotor do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, lentos são os passos dados para ir ao seu encontro, pese embora as suas virtudes serem amplamente veiculadas, quer pela bibliografia da especialidade, quer pela tutela. Uma das justificações poderá dever-se à dificuldade em a dissociar da vertente avaliativa, apesar de as fronteiras que a separam serem claras. Na prática, porém, não raras vezes, a supervisão formativa é associada a desconforto e intromissão.

Na ESIC, ao longo da última década, foram dados passos gradativos e importantes para a apropriação e sustentabilidade da supervisão pedagógica, para os quais em muito tem contribuído o facto de a escola integrar o projeto TEIP. No ano letivo 2008/09, foi realizada uma primeira ação de sensibilização, tendo como propósito consciencializar a comunidade escolar para a natureza do conceito e oportunidades decorrentes da ampliação da sua área de influência. Pouco tempo depois foi criado o Conselho de Supervisão, órgão consultivo com assento no Conselho Pedagógico, o qual progressivamente viu alargadas as suas áreas de intervenção. Da formação inicial, estendeu-se à dinamização da formação interna creditada, tendo estado a cargo de alguns dos seus membros a realização de Oficinas Pedagógicas de Formação nas áreas do Português, da História, da Matemática, da Educação Física e da Supervisão, assentes na lógica de comunidades de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Acreditamos que este formato de formação implica e legitima o sentimento de pertença à comunidade, possibilitando aos professores a partilha e apropriação de saberes, colocando-os ao serviço de práticas concretas de intervenção (Tardif, 2000) e reforçando a sua identidade profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Tardif, 2000).

Observar e ser Observado. Expetativas na primeira pessoa

Perante a convicção de que a supervisão pedagógica deve estar ao serviço das aprendizagens dos professores e, por inerência, dos alunos, desafiou-se, no presente ano letivo, a comunidade docente, a frequentar a Oficina de Supervisão Pedagógica em Colaboração. Nesta Oficina de Formação creditada pretendeu-se potenciar o que mais valioso a supervisão nos pode proporcionar pedagogicamente e que se prende com a observação de aulas assente numa lógica de interação colaborativa (Alarcão, 2014) na qual o cruzamento de diferentes olhares entre pares de colegas (de áreas disciplinares distintas) conflui para o mesmo objetivo: o crescimento pessoal, profissional e organizacional.

O caráter voluntário da formação, a constituição de pares multidisciplinares, excluindo-se das observações de aula as competências do domínio científico associado ao facto de a formadora/formanda ser uma colega de escola constituem premissas essenciais para a boa aceitação da mesma. É de realçar o facto de o *design* da formação apresentar uma temporalidade que permitiu a projeção de várias sessões espaçadas no tempo. Inicialmente, ambicionou-se alcançar a “convergência concetual de objetivos, conceitos e intencionalidades” (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, 2014) ao que se seguiu a construção dos instrumentos/referenciais para uso na observação das aulas (respeitando o ciclo de observação e tendo em conta as intencionalidades definidas), e, por último, a concretização da pós-observação. O fomento de tempo para a apropriação do refletido, permitindo a reorientação de práticas pelo confronto com diferentes estratégias de ensino e de organização do trabalho foi tido em linha de conta a par do fomento do registo escrito, quer das vivências pessoais, quer das práticas profissionais. Pretendeu-se, desta forma, ir ao encontro do defendido por Nóvoa (2009, p.7) quando se refere “à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional, e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”.

Ao repto lançado, um grupo voluntário de docentes, exclusivamente do sexo feminino, e de diferentes áreas disciplinares, respondeu positivamente, tendo sido constituídos seis pares de colegas e programadas duas observações de aula interpares, num total de vinte e quatro observações, que se encontram a decorrer.

O grupo tem-se pautado pela participação ativa, abertura de espírito e autoimplicação no processo, como testemunham as primeiras expectativas refletidas: “a Oficina de Formação é um desafio, quer a nível pessoal, quer a nível profissional”. A mesma colega acrescenta que “o ensino é, cada vez mais, uma atividade de equipa realizada numa parceria entre a escola e o ambiente que a rodeia”. Neste excerto percebe-se o conceito de escola, como “organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133) associado à necessária imposição da rutura com o isolamento entre pares, que o mesmo implica. Como nos referem estes autores, o “agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, apenas em situações de isolamento” (Ibidem). Uma outra formanda anseia, nesta oficina, “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, através da análise partilhada das práticas”. Acrescenta, ainda, que “o conhecimento profissional assenta num desenvolvimento profissional que se deve configurar num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução de conhecimento com vista à melhoria da prática, que, como é sabido, compreende um processo de aprendizagem que exige, simultaneamente, investimento, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão”. A potenciação de uma cultura de colaboração em sintonia com a supervisão horizontal e a autossupervisão aparentam ser expectativas a alcançar (Alarcão & Canha, 2013).

Quanto à observação de aulas interpares as professoras reagem de forma positiva, entendendo-a como mais uma estratégia possível para contribuir para a melhoria das práticas na sala de aula, bem como para concorrer para o fomento de um espírito de colaboração substantivo assente no diálogo, enquanto instrumento de entendimento. A ênfase atribuída ao diálogo vai ao encontro do defendido pelos autores Alarcão e Canha (2013), os quais chamam a atenção para a “relevância das dinâmicas

comunicativo-relacionais, de base dialógicas. No processo superviso e sobretudo na conceção colaborativa, o diálogo assume um papel fulcral que deve ser perspectivado” (p.79).

“Terminamos este primeiro testemunho desta experiência pedagógica com a transcrição das expectativas das professoras relativamente à apropriação dos papéis de observadora e observada. Assim, a tónica no papel de observadora é colocada na aprendizagem a conquistar, não só, pela observação de diferentes estratégias e metodologias de ensino e de práticas de motivação, mas também, pela reflexão interpares gerada como se pode verificar pelo testemunho de uma das docentes: “espero conseguir ajudar a colega a refletir sobre aspetos positivos e menos positivos da sua aula sem nunca a constranger ou sequer ter a presunção de que sei fazer melhor”.

No papel de observada, as professoras anseiam obter um olhar distanciado sobre a aula, que possibilite a crítica construtiva, o confronto com diferentes sugestões e possibilidades de fazer diferente, “comungando experiências e saberes diferentes e inovadores”.

Uma das colegas vai mais longe na sua reflexão exprimindo: “Espero, ainda, que a observação de aulas possa ser uma prática continuada, alargada a outros docentes, de forma a integrar a cultura da nossa organização, a Escola”.

Por fim, resta salientar que a dupla assunção de papéis formadora/formanda tem sido um Desafio exigente, mas muito enriquecedor, ao que não é alheia a Excelente equipa de trabalho: As SuperColas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & M. Alves (Org.). *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp.22-35). Porto: Universidade católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: http://www.revista-educacion.educacion.es/re350_09por.pdf. [Consultado em 12/01/2015].
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (jan-abr), 5-24.

Supervisão em Colaboração

Na dia 13 de maio de 2015, na Universidade Católica do Porto teve lugar uma sessão interTeips dedicada ao tema: práticas de supervisão e observação entre pares. A sessão contou com a apresentação de projetos de Supervisão Pedagógica de duas escolas do distrito do Porto - Secundária Inês de Castro e Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho - tendo contado com a presença da Doutora Maria do Céu Roldão como moderadora.

O projeto da Inês de Castro teve um ótimo acolhimento por parte dos docentes presentes na sessão, e destacou-se pela forma como está a ser



implementado, tendo como suporte a colaboração, ou, nas palavras de Isabel Alarcão a *interação colaborativa*. O conceito da Supervisão em Colaboração é entendido, nesta conceção, e deve ser assumido como mais uma possibilidade ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do

professor, ajudando a quebrar o isolamento entre pares. O desempenho da função de observador e observado, nas observações de aulas de pares de disciplinas diferentes, assente no diálogo partilhado concorre para que, cada um dos docentes, em diferentes momentos, consiga tirar partido das possibilidades de um olhar distanciado. As considerações resultantes da partilha de diferentes visões ajudam na procura de soluções para os complexos problemas com que o professor se depara no seu quotidiano.

Estas e outras das características do nosso projeto fazem-nos acreditar que estamos no bom caminho.

Formadora da Oficina Pedagógica
Eugénia Silva

Encontro Pedagógico

Na manhã do dia 12 de junho, realizou-se um Encontro Pedagógico na ESIC dedicado à Supervisão em Colaboração, no qual se pretendeu realizar uma retrospectiva do Percurso da Supervisão na Escola desde a década de 90 até à atualidade. Foi realçada a importância que a criação do Conselho de Supervisão assumiu, não só no exercício da formação inicial, mas também, na dinamização da Formação Interna creditada na ESIC, através do incremento das Oficinas Pedagógicas, dirigidas às diferentes áreas disciplinares e à área da Supervisão em Colaboração. A dinamização do primeiro momento deste Encontro ficou a cargo da Dra. Alcina Ramos, a qual para além de ser o membro do Conselho de Supervisão com mais anos de experiência na Escola é docente de História. Posteriormente, a docente Eugénia Silva realizou um resumo da Oficina Pedagógica - Supervisão em Colaboração - a qual, para além de pretender edificar a cultura colaborativa, pretende potenciar o dispositivo que a observação de aulas multidisciplinar pode assumir como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo do tempo, a Oficina Pedagógica foi ganhando contornos de Projeto de Supervisão em Colaboração.

Esta iniciativa pretendeu divulgar a génese e desenvolvimento desse mesmo Projeto, para o qual em muito tem contribuído o trabalho realizado pelas docentes que nele têm vindo a participar. A partilha do refletido na Oficina Pedagógica, bem como daquilo que se espera venha a ser a sua Continuidade - Formação em Rede - foi também difundido.

Estamos crentes que esta iniciativa também foi ao encontro daquilo que os Professores precisam: Espaço de Reflexão para “Pensar a Escola”.

As docentes
Alcina Ramos e Eugénia Silva

PARTICIPANTES DA OFICINA

- Ana Silva
- Cláudia Fernandes
- Cristina Sousa
- Dulce Peixoto
- Elda Martins
- Eugénia Silva
- Humberta Coelho
- Isabel Teixeira
- Lídia Veloso
- Luisa Ferreira
- Margarida Vieira
- Natália Cunha



A docência, “pela natureza complexa do ato educativo” é, em simultâneo, uma atividade intelectual, uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional” (Formosinho, 2000, p. 48)

Escola Secundária Inês de Castro
Rua Quinta do Fojo. Canidelo
4400-658 Vila Nova Gaia
T. +351227727200