



**SUPERVISÃO
EM COLABORAÇÃO**

**Oficina de
Formação**

2

A photograph of a stack of several books with various colored covers (green, yellow, red). A red ribbon bookmark is visible, protruding from the stack. The background is a soft, out-of-focus bokeh of light green and yellow.

Caderno Pedagógico
Ano Letivo 2015/16

Ficha Técnica

Unidade orgânica - ESIC

Coordenação e Textos:
Eugénia Silva

Revisão:
Cristina Palmeirão

Design Gráfico:
Hugo Moura, aluno do 11º H



Índice

Índice de Imagens	4
Editorial.....	5
1. Supervisão e(m) Colaboração um Novo Ciclo.....	7
2. Viver numa Cultura de Colaboração	11
3. Uma Prática Assumida e Partilhada.....	17
3.1 Refletir a Partir da Prática	18
3.2 O Valor Formativo da Observação e da Partilha	21
4. Oficinas do Desenvolvimento Profissional: o Imperativo do Processo do Ensino e da Aprendizagem.....	29
5. Continuidade Sustentada.....	33
6. Partilhas Dentro e Fora de Portas	35

Índice de imagens e quadros

Imagem 1 – 3 A’s da Supervisão e(m) Colaboração (adaptado de Roldão).....	13
Quadro 1 – Analisar para melhorar.....	28

Editorial

PARTILHAR COMPENSA!

A Supervisão Pedagógica é um caminho com um alcance fantástico!

Acreditar e aceitar percorrer este caminho é querer saber mais e de forma mais tranquila, ao ponto de poderem-se descobrir vias para atingir o mesmo fim.

Ensinar não é fácil e todos acreditamos que é possível transmitir conhecimento a todo o ser humano. É por essa razão que tudo devemos fazer para criar raízes duradouras de construção coletiva do conhecimento pela partilha e pela interação.

A textura resultante do trabalho dos vários atores envolvidos neste processo de supervisão em colaboração é o rosto da vontade e querer significativos exteriorizados em cada dia que passa. O envolvimento no processo que já arrancou há muito tempo, nesta escola, está a refletir, naturalmente, mais valor e mais qualidade nos desempenhos em sala de aula.

Esta visão perante um tão excelente trabalho interno é a prova cabal de que vale a pena partilhar os saberes individuais, pois só enriquece a organização escolar.

Será sempre bom lembrar que compete à gestão favorecer que este ou outros caminhos sigam a seu ritmo o percurso da sabedoria. Eu acredito!

O Diretor
Agostinho Guedes
ESIC, 14 de dezembro de 2016

1. Supervisão e(m) Colaboração um Novo Ciclo

Este segundo caderno pedagógico à semelhança do primeiro, pretende assumir-se como uma narrativa colaborativa das vivências experienciadas nas oficinas de formação creditadas (50h e 30h) de supervisão e(m)colaboração, no ano letivo de 2015/16. Este documento reforça a importância que estas oficinas detêm na ótica da observação, partilha e reflexão de aulas interpares como prática formativa na vida profissional do professor, bem como ao nível organizacional da Escola Secundária Inês de Castro (ESIC). Findo este biénio, em que passaram pela formação mais de duas dezenas de docentes*, torna-se imperativo iniciar um novo ciclo, no qual se ambiciona que a autonomia de ação se constitua como um dos pilares da identidade do projeto, autodirecionando a aprendizagem dos docentes para as suas necessidades e as dos alunos em contexto de sala de aula.

A vivência numa sociedade do conhecimento e da informação aliada à pertença à aldeia global implicam, à priori, a satisfação de novas exigências por parte das instituições de ensino e, consequentemente, dos professores. Exigências que passam pela aceitação de um modo de estar e de agir ativo, interventivo, sempre disposto a fazer diferente de acordo com as necessidades e dificuldades que o momento apresenta. Ver, para além do que se nos apresenta constitui uma competência distintiva daqueles que

* Veja-se artigo inserido na publicação e-book de novembro 2015, da Universidade Católica Porto – Ser Diferente, Ser Autor, Ser Teip sob o título “Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa” – <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Ser%20Diferente.pdf>

assumiram como ofício, ser professor. Esta atitude de agência da mudança (Vieira, 2014) requer que o professor se desinstale, abandone a sua zona de conforto, se reinvente com base no pensamento criativo, na experimentação e consequente reflexão sobre o alcançado num sistemático “vai e vem” que constitui o seu próprio fulcro de aprendizagem, salvaguardando o caráter transitório do conhecimento e das teorias da aprendizagem.

A mudança concetual da prática docente passa, então, pelo alargamento do domínio do conhecimento, competências e capacidades/atitudes acrescidas das exigências sociais e políticas que a sociedade globalizada convoca, obrigando a uma reestruturação do modo tradicional de planificar, executar e avaliar.

De acordo com Campos (2005), podemos agrupar as renovadas exigências do papel do professor em cinco domínios:

- promoção de novos objetivos de aprendizagem que ampliem o currículo e que certifiquem as crianças e jovens para a sua construção humanista e promoção da vivência de uma cidadania mais democrática e plural que salvasse a aprendizagem ao longo da vida sem esquecer a empregabilidade;
- envolvimento ativo no processos de organização escolar, reclamando reorganização das práticas na sala de aula, apelando ao trabalho em equipa multidisciplinar para ir ao encontro das necessidades de cada um dos alunos;
 - ação na escola, para além da sala de aula;
 - integração das tecnologias de informação e adoção de uma atitude investigativa na resolução dos problemas;
- comprometimento com novas atribuições na organização educativa;
 - assunção da mobilidade como fator de aprendizagem.

A formação surge como uma solução essencial para responder a estes desafios que requerem inovação e mudança (Gonçalves, 2009) e, simultaneamente, como pedra de toque para o desenvolvimento da cooperação profissional e colegialidade (Perrenoud, 2000). Nas palavras do autor, “um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de cooperação, não a cria completamente e pode entravá-la se violentar certos professores” (p.165). Este e outros autores têm vindo a defender que os modelos de formação devem estar centrados no local de ensino, num ambiente em que a reflexão sobre o saber experiencial (núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares) seja uma constante, salvaguardando as etapas do desenvolvimento profissional docente (Tardif, 2000).

Num ofício assente na interrelação, a vontade de cada um se colocar ao serviço da sua própria aprendizagem e da do coletivo apresenta-se fundamental, se quisermos criar culturas e práticas de trabalho inovadoras, orientadas para o aprendiz, baseadas na investigação e, sobretudo, que se adaptem a contextos e conjunturas em permanente mutação (Vieira, 2014). O que será desejável - que o professor seja um agente reprodutor ou promotor da transformação?

De acordo com investigadores consagrados da pedagogia (Azevedo, 2014; Palmeirão, 2014; Vieira, 2014), facilmente se depreende que deverá assumir-se como um promotor da transformação e da diferença.

“A educação não é um problema privado dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Isto obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas” (Contreras, 2002, p.79).

Ler mais:

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Disponível em:

http://www.ucditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf. [Consultado em 25/05/2016].

Campos, B. (2005). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.

Contreras, J. (2002). *Autonomia do Professor*. São Paulo: Cortez Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento Profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. p.31-61.

Palmeirão, C. (2014). O tempo não muda. As rotinas sim. *Cadernos Desafio* 6. Disponível em:

http://www.fep.porto.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/_Cadernos_Desafios_6_Maio2014_.pdf. [Consultado em 20/05/2016]

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (jan-abr), 5-24.

Vieira, F. (ed.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática*. Mangualde: Pedago.

Vieira, F. (ed.) (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia. Histórias de superVisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.

2. Viver numa Cultura de Colaboração

O cumprimento da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino obrigatório e de sucesso associado à consecução de aspetos prioritários inscritos na agenda da política educativa nacional e europeia de que são exemplo, a redução do abandono escolar, da retenção e da indisciplina (expresso na Resolução do Conselho de Ministros, n.º 23/2016) motiva a expansão de um conjunto de exigências e de diferentes práticas docentes. Estas devem chegar a todos os alunos, particularmente àqueles que não valorizam um dos propósitos fundamentais da escola – a criação do conhecimento em interrelação com o desenvolvimento de competências de cidadania.

Dotar as crianças e jovens de competências sociais, para além das académicas, de forma a *Acolher, Formar e Preparar para a vida* ativa de acordo com as suas necessidades, constitui o grande desafio da nossa atualidade. Circunstância que alimenta o movimento de melhoria contínuo que se vem gerando na vida da ESIC e que nos transporta para uma responsabilidade crescente e desafiante. Imperativo é inovar no interior da escola e ativar sinergias e intervenções positivas de forma a garantir a qualidade e o desenvolvimento das aprendizagens.

Neste quadro, sai reforçada a apropriação e generalização de dinâmicas de trabalho colaborativo assentes na confiança e na colegialidade, requisitos primordiais para a transição de uma cultura do isolamento para uma cultura de aprendizagem entre pares. Cultura subsidiada pela confiança, compromisso e respeito pelo trabalho de cada um (Alarcão & Roldão, 2008) que possibilita a criação de uma cultura partilhada ao nível da comunicação e da operacionalização (convergência concetual e operacional),

fundamental para a realização da missão e visão plasmada no nosso projeto educativo.

Nos últimos anos, a supervisão pedagógica assume preponderância e desenvolvimento nos domínios da formação inicial e contínua (Alarcão & Tavares, 2003). A necessidade de uma formação contínua e a concetualização dos processos de desenvolvimento profissional permitem a reconceptualização e valorização da supervisão enquanto dimensão autorreflexiva e autoformativa.

O desenvolvimento profissional alimenta-se de um exercício formativo exigente e de um processo de identidade construtivo que abraça todas as experiências de aprendizagem (Day, 2001). O docente, individualmente ou em grupo, revê, atualiza e alarga os seus compromissos quanto às finalidades do ensino e desenvolve o conhecimento, as técnicas e a inteligência substanciais a uma prática profissional de qualidade. Firma-se, desta forma, a ligação entre a formação contínua e a análise e explicitação das práticas (Perrenoud, 2000).

De natureza questionadora, analítica, interpretativa, reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir o alicerce para a construção do conhecimento profissional, como advogam Alarcão e Roldão (2008)

A supervisão pela sua natureza impõe-se como meio e processo de formação e de desenvolvimento profissional, porquanto permite criar pontes integradoras do saber, da pedagogia, da organização e gestão do trabalho e das instituições, do currículo, da avaliação, para além de fazer detonar dispositivos/competências auxiliares da evolução de que são exemplo a auto e correflexão, a dialogicidade, a abertura ao outro, o compromisso e responsabilidade.

É, desta forma, que o conceito da supervisão pedagógica se insere no novo modelo de inovação da ação docente que a Escola reclama, ao remeter para a construção sustentada do desenvolvimento profissional e para a reflexão inerente do percurso vivido, nuances que impulsionam uma maior proatividade na forma como são assumidas as mudanças educativas.



Imagem 1 – 3 A's da Supervisão em Colaboração (Adaptado de Roldão)

A observação de aulas da mesma ou de diferentes áreas disciplinares constitui uma oportunidade para a integração sistémica da supervisão colaborativa ao convidar os docentes a produzirem e compartilharem experiências de aprendizagem, estratégias e resultados. Privilegia-se o diálogo, (des)ocultam-se práticas educativas e geram-se espaços de enriquecimento e desenvolvimento profissional.

É nesta cultura de escola que se configura e (re)configura, ao ritmo da sua própria reflexão, a identidade dos projetos e das escolas eficazes.

“Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p.25).

Ler mais:

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Alves, J. & Verdasca, J. (Org) (2016). *Nova organização Pedagógica da Escola pública. Caminhos de possibilidades*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Nóvoa, A. (org) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed

3. Uma Prática Assumida e Partilhada

Nesta experiência pedagógica participaram 22 docentes voluntários, dos quais, cinco deram continuidade ao trabalho iniciado em 2014/2015. Assistiu-se ao alargamento do campo de atuação da observação de pares multidisciplinares para monodisciplinares, facto que permitiu uma outra perspetiva ao nível do questionamento e da reflexão das práticas. Foram realizadas 40 observações de aulas, primordialmente, no 3.º ciclo do ensino básico.

A extensão do observado incidiu, para além da partilha e problematização das práticas, no questionamento e discussão de problemas que à organização escolar dizem respeito (próximos dos propósitos e missões do professor contemporâneo). Contemplou, ainda, o relato de “histórias de vida” e “saberes acumulados” por parte de alguns dos docentes.

Deseja-se, assim, que a observação de aulas auxilie a melhoria das aprendizagens, em contexto de sala de aula, tornando-se promotora da construção conjunta de significados, ao nível da pedagogia ativa e diferenciada, da avaliação formativa, do desenvolvimento curricular, da articulação vertical, bem como da aprendizagem baseada em projetos e na cooperação, entre outros aspetos.

De que modo o potencial formativo da observação de aulas (nível pessoal e formativo), num contexto de intra e interdisciplinaridade, reverte a favor do aumento do trabalho colaborativo e permite perceber diferentes formas de ensinar e contactar com diversas realidades disciplinares e apropriar fatores que viabilizam a criação de ambientes propícios à aprendizagem constituíram questões de reflexão nas oficinas formativas.

Estas e outras interrogações foram sendo respondidas, quer pela interpretação das várias sínteses das aulas observadas, quer pela análise dos diferentes relatórios reflexivos.

3.1 Refletir a Partir da Prática

Ao longo da formação foi possível perceber que a partilha das aulas assistidas intra e inter pares constituiu um dos momentos altos da formação. A assunção do papel de observado e observador, o comprometimento ético, a empatia e o espírito de compromisso do par são condições fundamentais para o sucesso de qualquer iniciativa deste género, permitindo que se superem dificuldades e se realizem reajustes:

“(…) só um espírito verdadeiramente colaborativo e comprometido durante todas as fases do processo de observação de aulas poderá reforçar a confiança mútua, a sinceridade, o respeito e contribuir, deste modo, para a concretização das potencialidades pedagógicas e didáticas de uma ação desta natureza”. (P1)

A observação de aulas, numa lógica mais ou menos formal tem como objeto de estudo a possibilidade de “ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas” (Reis, 2011, p.12) tanto ao nível individual através da partilha de uma competência/sucesso (estratégia de aprendizagem inovadora), limitação detetada ou diagnóstico de um problema que perdura no tempo (relativo à compreensão de um determinado conteúdo disciplinar e que impede a progressão/aprendizagem, por exemplo), como ao nível coletivo, no âmbito de uma equipa pedagógica ou área disciplinar (avaliação da adequação de decisões curriculares, na definição e implementação de estratégias destinadas a superar a indisciplina, por exemplo).

A possibilidade de o docente escolher, quer o foco da observação, quer o(s) colega(s) de partilha e apoio é fundamental na criação da cultura de desenvolvimento profissional. Estas particularidades estão plasmadas no pensamento dos docentes como se depreende das seguintes transcrições:

“este momento de partilha com o par pedagógico teve o seu encanto na discussão sadia e de respeito mútuo de reajustes de perspetivas de posturas face à realidade cada vez mais dura do ensino-aprendizagem”. (P2)

“A partilha foi, talvez, um dos aspetos mais ricos e interessante pelo seu aspeto construtivo, que levou à compreensão das práticas de ensino de cada um de nós, à perceção da vontade de mudança pessoal, à reflexão sobre o comportamento na prática letiva, ao nível da organização, do discurso e da gestão do clima de aula”. (P1/P2).

Foi também destacado que a riqueza desta vivência foi assegurada pela troca de papéis (observador/observado). A experiência do papel de observador proporciona uma nova e rica experiência, permitindo ampliar o nosso horizonte de análise, percebendo-se que a tarefa exige o domínio de novas competências:

“Tal como antevira foi uma tarefa complexa, para a qual não me senti tão preparada por não ter experiência nessa área, continuando ainda a constituir uma fragilidade a ser superada por mim”. (P7)

Um outro docente concluiu que:

“a experiência de observadora foi extremamente interessante e desafiadora, em primeiro lugar porque foi a primeira vez que assumi esse papel e também porque estiveram envolvidas disciplinas completamente diferentes da que leciono; a observação permitiu-me ver o outro como uma projeção de mim próprio, identificando muitos procedimentos comuns, mas também vivenciando diferentes ambientes de trabalho e aprendizagem. Este processo conduziu-me a uma autorreflexão e crescimento/enriquecimento profissional”. (P18)

É patente no discurso dos docentes que as “competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas” (Reis, p.17).

O impacto inicial causado pela presença na sala do(s) colega(s) é quase sempre sentido, particularmente, na primeira aula observada, tendendo a desvanecer-se com o tempo:

“foi notório algum nervosismo inicial anulado pela continuidade do roteiro da aula”. (P1)

Por outro lado, a circunstância de se ser observador impõe o recurso ao registo escrito como um procedimento insubstituível, permitindo:

“estar-se mais liberto para melhor observar os alunos, perceber-se como reagem aos estímulos do professor e o que os cativa mais (...) retirando-se conclusões relativamente à forma como aprendem e às dificuldades comuns a todos”. (P22 e P23)

A preparação da observação é um dos aspetos cruciais para o sucesso. A compreensão do perfil do colega observado quanto à forma como este entende o currículo e as finalidades do ensino aliadas ao foco intencional da observação e características da turma são cruciais para que a observação se centre nas reais intenções do observado e não nas expectativas do observador (Reis, 2011). Deve ficar claro que a observação não constitui uma imagem fidedigna da realidade, uma vez que com maior intensidade ela é sempre influenciada pelas crenças, experiências pessoais do observador, podendo a presença de mais do que um observador ser uma mais-valia.

Por outro lado, constatou-se, que à semelhança do ano anterior, a presença na sala de aula de mais professores do que o habitual não é fator perturbador, muito pelo contrário.

Mais do que uma vez foi evocado que:

“A aula e a dinâmica da turma decorreram como habitualmente, embora a presença de um outro professor na sala tivesse contribuído para que os alunos demonstrassem mais brio na participação e uma postura mais responsável”. (P1)

3.2 O Valor Formativo da Observação e da Partilha

Sendo o ensino uma atividade assente, fundamentalmente, na interação dialógica não é de estranhar que nas narrativas dos colegas a “interação”, “colaboração” e “reflexão” constituam conceitos comumente utilizados como “construtores” do desenvolvimento profissional:

“de que modo podem os profissionais aprender senão através da reflexão sobre os dilemas da prática?”. (P11)

Para estes educadores refletir e pensar sobre a sua ação educativa, ao nível do que correu bem, menos bem, do que se pode fazer de diferente, indiciando uma reflexão situada na e sobre a ação, encontrando eco nas ideias partilhadas por Schön (1987), aliás como é visível na transcrição:

“A forma como o professor desenvolve o seu trabalho e se relaciona com os alunos torna-se pública; o professor expõe-se. Há uma postura de abertura ao outro, ao exterior, mas também de humildade, partilhando pontos fortes e vulnerabilidades. Por outro lado, o observador revê-se no outro, é como se visse a sua imagem no espelho, identificando muitos pontos comuns. Por fim, a reflexão em conjunto revela-se de uma grande pertinência, pois é uma oportunidade de detetar e corrigir certas práticas letivas e conduzir a mudanças na prática pedagógica através de novas estratégias e atividades com vista à melhoria da prática e do ambiente em sala de aula”. (P15 e P16)

Como se depreende do pensamento dos professores, a partilha das práticas vale sempre a pena, porque:

“Constituiu um momento de pausa para a reflexão sobre aquilo que muitas vezes fazemos sem pensar (...) Reviver o início da nossa carreira fez-me bem até para ganhar determinada consciência: desde a utilização de novas tecnologias, à partilha, com os pares, de metodologias que visem sempre o sucesso educativo da escola pública e de modo concreto daquela em que estou inserido”. (P2)

Foi ainda reforçado que o acumular de anos de experiência não são garante de eficácia.

“Ao professor, exige-se não só uma sólida preparação científica, mas também um espírito aberto e decidido a trilhar o percurso da investigação-ação”. (P11)

A observação de aulas permite tomar consciência da atuação em diferentes dimensões, possibilitando perceber do ponto de vista organizativo como o professor inicia a aula, regista/dita/projeta o sumário, gere o quadro, viabiliza a apresentação da informação a todos, de que é exemplo:

“ (...) o facto de o sumário projetado na tela não ser totalmente legível pelos alunos que estão mais atrás, havendo pois a necessidade de assegurar a sua ampliação. A movimentação da professora em sala de aula não pode ficar condicionada ao espaço da carteira do professor e/ou à zona do quadro. Os corredores entre as carteiras devem ser percorridos pelo professor de forma a que este esteja fisicamente próximo de todos os alunos, sem exceção”. (P11 e P12)

A forma, o tom e a intensidade do discurso, a distribuição do tempo dedicado à exposição/tarefa (concretização), a utilização de diversas fontes de expressão (oral/áudio-visual, escrita),

a organização da participação dos alunos, são reveladoras de como as diferentes interações e relações se estabelecem na sala de aula em prol dos princípios pedagógicos e finalidades educativas, e que estão patentes nas transcrições:

“Foi visível o esforço realizado na adequação do discurso ao perfil dos alunos e o uso de estratégias para confirmar a compreensão”. (P1)

“A professora fez-se entender sem abdicar do uso de linguagem científica”. (P11)

“ (...) foram utilizados recursos materiais (rótulos de embalagens) na demonstração das propriedades das águas como suporte de aprendizagem e motivação dos alunos”. (P16)

“(…) a sistematização do trabalho realizado teve lugar em diversos momentos da aula, e não apenas aquando do encerramento da atividade letiva” (P12). A professora foi “(...) questionando, de vez em quando, aqueles que à partida teriam mais dificuldades em acompanhar/perceber a matéria”. (P21)

O tato pedagógico (Nóvoa, 1995) está também presente na capacidade demonstrada de:

“(…) ir faseando os vários aspetos previstos em termos de lecionação, tornando simples o que é complexo, sem no entanto cair na tentação de tratar pela rama os conteúdos previstos”. (P12)

A usual linguagem metafórica de se associar a observação “a uma projeção”, “a um espelho” encerra não só possibilidade da autorreflexão e da metassupervisão, quer para quem observa, quer para quem beneficia do *feedback* do observador, podendo levar:

(...) à mudança, à transformação da prática individual e do coletivo. Há que ter bem presente que as rotinas podem condicionar a nossa capacidade de autorreflexão”. (P11)

Nas partilhas entre pares da mesma área disciplinar foi perceptível verificar que o diálogo entre observado e observador proporciona uma reflexão mais eficaz sobre as estratégias e *modus operandi* mais ajustados na leção de determinado conteúdo. Por outro lado, possibilita desenvolver experiências pedagógicas inovadoras que contribuam para resolver os seus problemas:

“focando-se em aspetos que possam ser trabalhados em conjunto, permitindo poupar tempo, assim como rentabilizar as ferramentas/experiências/competências que cada um foi reunindo ao longo do seu trajeto”. (P22 e P23)

“validar a nossa prática ao reconhecemos estratégias que utilizamos e, por outro lado, ter a possibilidade de as observar sob uma nova perspetiva”. (P9 e P10).

À semelhança do ano anterior, a observação do domínio “ambiente de aprendizagem na sala” permaneceu como dimensão de reflexão comum a todos os pares, indiciando que ainda há caminho a percorrer na criação e manutenção de um ambiente facilitado do trabalho e da aprendizagem, tendo saído reforçada a importância da qualidade da empatia gerada no relacionamento com os alunos, aliada à assertividade e à necessidade de se implementar um efetivo trabalho em equipa pedagógica.

Nesta experiência pedagógica os alunos foram convidados a observarem e refletirem sobre ambientes de aprendizagem nos quais, por exemplo, o saber-estar já está apropriado. Verificou-se que a exploração destas práticas constitui mais uma fonte de interpretação

do complexo mundo da aprendizagem, implicando os participantes alunos e professores) na construção de conhecimento relevante.

A emergência de uma cultura de grupo profissional na classe docente implica que os docentes interajam como uma verdadeira equipa (Perrenoud, 2000), colocando em campo competências emocionais e sociais que sustentem relações dialogantes e de cooperação com vista a alcançar determinados objetivos, num espírito de esforço coletivo e direcionado para um mesmo fim. Esta questão foi amplamente discutida ao longo da formação, encontrando-se inscrita no testemunho de um dos docentes ao referir:

“Foi reconfortante reconhecer que tenho colegas com quem me identifico a trabalhar e isso é, para mim, uma mais-valia para que o nosso trabalho se reconheça como sendo coletivo e partilhado”. (P7)

Os docentes citados salientam, ainda, que competências de índole cognitiva têm de estar presentes, pois só pessoas conscientes dos seus processos de pensamento poderão alterar ou não o necessário para contribuírem de forma sólida para esse mesmo trabalho de equipa. É, também, nesta perspetiva que a supervisão e(m) colaboração pode desempenhar um papel fundamental, ao facultar e fomentar uma dialética coletiva que conduza a interações geradoras de desempenhos individuais e coletivos eficazes.

Esta experiência reforça a necessidade de, em contexto de sala de aula, o professor se mostrar sereno, seguro das matérias a lecionar e consciente da forma como as vai abordar.

“Assertividade e autoridade, isenta de autoritarismo, são, na verdade, dois requisitos de valor inestimável. Em termos de limitações a superar, importará registar que “cada turma é um caso particular, tem a sua especificidade, daí que algumas limitações acabarão sempre por surgir. Há que olhar para cada desafio como uma

oportunidade de ir mais além, na procura incessante da formação integral das nossas crianças e adolescentes”. (P11)

É claro, que num processo deste género há sempre constrangimentos. Os internos são remediáveis de que é exemplo:

“alguma dispersão no preenchimento dos vários documentos inerentes à ação”. (P1)

Os de ordem externa, incontornáveis, e que passam pela elevada carga letiva semanal do professor associada à densa carga de trabalho inerente ao desempenho de diferentes papéis e a desvalorização da carreira constituem entraves para a naturalização deste tipo de experiência:

“(…) a sobrecarga horária que muitos professores possuem, a sobrecarga de muitos diretores de turma com questões disciplinares, a idade de alguns, a saúde de outros e a falta de progressão na carreira constituem entraves, na minha perspetiva, para que esta ação não possa ser frequentada por mais docentes”. (P2)

Finalmente, salienta-se a perda anual de docentes muito válidos e com interesse em continuarem no projeto, mas, cuja “precaridade profissional” o inviabiliza.

O exposto permite perceber que a natureza da relação estabelecida entre a supervisão e o desenvolvimento profissional do professor assente numa perspectiva colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (Moreira & Bizarro, 2010, p. 20), pode atuar como efetiva alavanca da construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Numa tentativa de síntese apresenta-se uma reflexão final do projeto sob o formato de matriz *SWOT* no qual são realçadas as conquistas vividas, as dificuldades que continuam a anunciar-se como verdadeiros desafios, umas de ordem administrativa, outras de ordem individual, assim como as oportunidades e constrangimentos que a observação de aulas encerra, os quais constituem as pedras do caminho que DEVERÃO ser contínua e gradualmente torneadas.

Ler mais:

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. ME: CCAP-2.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. New York: New York: Jossey-Bass.

Quadro 1— Analisar para melhorar

Conquistas	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> - Valorização de práticas de interação colaborativa significativas para o próprio; - Via de aprendizagem recíproca; - Oportunidade de “pensar a escola”; - Possibilidade de importação da metodologia para o funcionamento de outros projectos e estruturas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho acrescido; - Exposição de si ao outro; - Dificuldade, por parte do observador, em sinalizar alguns dos pontos críticos da aula observada; - Horários de lecionação que nem sempre permitem tempos de observação mútua; - Monitorização e impacto; - Dificuldade na difusão “dentro de portas” para naturalizar o processo.
Oportunidades	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> - Difusão do experienciado pela partilha “dentro e fora de portas” (reforça a criatividade/inovação; promove a implicação nos projetos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contaminação criada pela ADD; - Mobilidade docente.

4. Oficinas de Desenvolvimento Profissional: o Imperativo do Processo do Ensino e da Aprendizagem

Nas últimas décadas o tema do desenvolvimento profissional tem sido sucessivamente integrado na agenda da política educativa, tendo sido analisado sob os mais variados prismas. Neste domínio, Nóvoa (1995, 2009), tem vindo a defender que formação para adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional deve contemplar três dimensões estratégicas: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola (desenvolvimento organizacional) numa lógica de (re)construção da identidade profissional e pessoal do docente.

Perante este pensamento, não basta formar ou mudar o profissional, é preciso também intervir no ambiente em que a sua ação é colocada em prática. Para tanto, o desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da escola. Produzir a escola é elementar, pois nenhuma inovação pode ocorrer sem uma mudança no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, concebendo a formação como um processo permanente (Nóvoa, 1995, 2009), em que a pessoa-professor-escola, se vão diacronicamente desenvolvendo.

De qualquer forma, ao longo da vida profissional o professor percorre diferentes momentos e fases, apresentando características que o diferenciam em cada momento da carreira profissional docente – percurso evolutivo a que Huberman (2000) denomina de ciclos de vida profissional do docente. Estes diferentes objetivos, preocupações, finalidades abrangem diferentes fases, de acordo com o autor, nomeadamente:

i) entrada na carreira, fase que prevê a sobrevivência, descoberta e exploração;

ii) a estabilização (4 a 6 anos), que se pauta pelo sentimento de competência e pertença a um corpo profissional;

iii) a diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos), fase de estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira;

iv) a serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos) que pode levar ao conformismo ou ao ativismo;

v) a fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos), o qual pode ser sereno ou amargo.

Não podemos deixar de salientar que esta conceitualização está condicionada por questões contextuais, sociais, políticas, entre outras. É de salvaguardar que a motivação para com a profissão não decorre unicamente de fatores de natureza individual, mas também de fatores sócio-profissionais que se prendem com a desvalorização profissional, as sucessivas mudanças no estatuto e carreira do professor (a qual se encontra congelada há mais de uma década), a protelação da idade da reforma, a precarização do trabalho docente, a violência presente nos ambientes escolares e burocratização, entre outros aspetos.

De qualquer forma, o que interessa reter é que nos diferentes momentos do exercício profissional as necessidades e as expectativas dos professores variam repercutindo-se ao nível formativo, criando um impacto considerável nas conceções e estratégias de formação continuada.

Ou seja, no que efetivamente os professores esperam e com que intensidade estão dispostos a contribuir. De qualquer forma, se confrontarmos esse facto com a conceitualização defendida por Marcelo Garcia (2009), o qual classifica o ciclo de vida do professor em três períodos (formação inicial, período de iniciação e desenvolvimento profissional), colocando, neste último, a tónica na ideia de evolução e de continuidade (superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores), torna-se mais defensável a conceção de que a criação e consolidação de uma cultura de escola só conquista um real significado através da dimensão participativa (ativa) dos professores.

As atividades do desenvolvimento profissional devem, então, ser inspiradas pelos professores e organizadas ao nível das diferentes unidades orgânicas, ligadas a uma agenda global que vise a consecução do projetivo educativo, apoiada pelos formadores internos e externos, não esquecendo a difusão das boas práticas que deve ser fomentada e alargada, nomeadamente às instituições congéneres, bem como às instituições de formação superior. A este nível, as ferramentas digitais são um dos veículos privilegiados para partilhar colaborativamente diferentes abordagens e experiências pedagógicas, bem como os respetivos resultados.

O convívio com os diferentes investigadores e profissionais das diferentes áreas tem sido fundamental para poder ultrapassar limites e dar saltos qualitativos. Visto que como nos refere Perrenoud (2000), “formar-se não é apenas fazer cursos, é aprender a aprender, mudar, a partir da auto-formação”(p.160).

Ler mais:

Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

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].

5. Continuidade Sustentada

A continuidade no projeto supõe que os docentes que integraram a formação descrita continuem a comprometer-se, atuando colaborativamente na linha do desenvolvido, com maior autonomia de ação.

A apropriação de que os instrumentos servem uma intencionalidade/um tempo, de que a riqueza da partilha do observado, suportada na interação dialógica, se inicia na pré e se perpetua muito para além da pós-observação, ajudando a alargar horizontes que vão desde a promoção de ações interdisciplinares propiciadas pelo contacto com diferentes realidades disciplinares e formas de ensinar, à tomada de consciência da importância da atuação colaborativa com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens, constituem conquistas a destacar.

Uma vez que os docentes envolvidos se encontram em ritmos distintos neste tipo de processo de acompanhamento, bem como ao nível de experiências em que já estiveram envolvidos, foi também evidenciada a questão da liberdade. Alguns professores necessitam de ser detentores da liberdade necessária para poder decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem, nomeadamente o plano de ação estratégica da supervisão.

A continuidade ao longo biénio (2016/18) assenta no princípio de que a autonomia constitui um vetor fundamental quando se fala em Educação. Deste modo, a supervisão e(m) colaboração, no próximo biénio, dever-se-á entender como um projeto:

- enquadrado pela formação creditada, em contexto, a qual permite realizar a monitorização e coordenação do processo, assumindo-se como pilar de sustentabilidade;

- assumido de forma voluntária, tendo como motivação o trabalho pedagógico dentro ou fora da área disciplinar;
- estruturado num desenho menos denso teoricamente e que permita maior autonomia aos docentes, propondo-se formações com um menor número de horas presenciais, possibilitando que no seu trabalho autónomo possam (re)criar de forma mais independente o seu *modus operandi* conforme as intencionalidades alvo de observação, análise e reflexão partilhada;
- aberto à comunidade de docentes, independentemente do cargo que ocupem, devendo as inscrições dos interessados ser realizadas em sede de área disciplinar.

6. Partilhas Dentro e Fora de Portas

Várias foram as iniciativas realizadas ao longo do ano letivo 2015/16 destinadas a divulgar o Projeto de Supervisão e(m) Colaboração na ESIC, apresentando-se em suporte físico, quer em formato de artigo, inserido no e-books da Universidade Católica, quer em formato de comunicação .

Participação nos 30 anos da ESIC
I Caderno Pedagógico (nov 2015)

Artigo inserido na publicação e-book
(novembro 2015) – Universidade Católica

Participação no VI Ciclo de Seminários
Administração, Supervisão e Organização
Escolar – 9 março – Universidade Católica

Participação na Comunidade de
Aprendizagem GT-PA
7 de maio – Universidade Minho

II Encontro Pedagógico na ESIC
11 de julho 2016

PARTICIPANTES DA OFICINA

- Ana Antão
 - Ana Félix
 - António Rocha
 - Cláudia Fernandes
 - Cristina Fidalgo
 - Cristina Sousa
 - Dulce Pelxoto
 - Fátima Couto
 - Elda Martins
 - Glória Corte-Real
 - Isabel Graça
 - João Borges
 - José Ferreira
 - José Guerner
 - José Ricardo
 - Lídia Veloso
 - Manuela Azevedo
 - Manuela Magalhães
 - Palma Gonçalves
 - Sérgio Martins
 - Susana Couto
 - Teresa Barquinha
- 

“É preciso ousar, aprender a ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar ... ” (Freire, 1997, p. 8)

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