

**Universidade da Beira Interior**



**Mestrado em  
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários**

***A Observação de Aulas enquanto Prática Reflexiva***

**Carla Isabel Abrantes Silva**

**Covilhã / 2009**

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa,  
de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”

Clarice Lispector

## Índice

Agradecimentos	Pág. 5
Limitações ao estudo	Pág. 6
Resumo	Pág. 7
Introdução	Pág. 8
<b>I – Modelos de estágios pedagógicos</b>	Pág.9
<b>II – Avaliação de Desempenho</b>	Pág. 15
- Desenvolvimento profissional e organizacional na avaliação docente	Pág. 17
- A Avaliação de Desempenho dos professores em Portugal – perspectiva histórica	Pág. 19
- Modelo actual de Avaliação de Desempenho	Pág. 21
- Avaliação de Desempenho – o que mudou?	Pág. 30
- Modelo actual de Avaliação de Desempenho – que perspectivas?	Pág. 31
<b>III – A escola face aos desafios do século XXI</b>	Pág. 33
- A viragem do século XX para o século XXI	Pág. 33
- Os saberes básicos do século XXI	Pág. 35
- O professor do século XXI	Pág. 38
- O professor do século XXI à luz da legislação em vigor	Pág. 43
- O papel da formação na construção do saber do professor do século XXI	Pág. 51
<b>IV – Supervisão pedagógica</b>	Pág. 55
- Reconceptualização do termo supervisão	Pág. 57
- O papel do gestor intermédio na supervisão pedagógica	Pág. 61
- O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo	Pág. 63
<b>V – A observação de aulas como prática reflexiva</b>	Pág. 68
- A observação como fundamento de uma pedagogia reflexiva	Pág. 68
- A aula – que pressupostos?	Pág. 71
- A planificação de uma aula	Pág. 76
- Formas de observação	Pág. 83
- Observação <i>versus</i> inferência	Pág. 92
- O ciclo de observação	Pág. 94
- O papel do supervisor enquanto observador de uma aula	Pág. 99
- Instrumentos de observação	Pág. 101
<b>VI – Observação de aulas – a visão de uma escola</b>	Pág. 119

- Caracterização do meio	Pág. 119
- Caracterização do agrupamento de escolas	Pág. 120
- Tratamento estatístico	Pág. 123
<b>VII - Conclusão</b>	Pág. 139
<b>VIII - Bibliografia</b>	Pág. 140
<b>IX - Anexos</b>	Pág. 143

Agradeço a todos aqueles que tornaram  
este projecto uma realidade.

## **Limitações do Estudo**

Limitações são condicionantes que podem interferir com a validade das informações apresentadas. As potenciais limitações foram tidas em conta ao longo do desenvolvimento da investigação de forma a minimizar os seus efeitos.

Uma das limitações deste estudo foi o facto da legislação que regulamenta o novo modelo de avaliação de desempenho, no qual surge a observação de aulas, ser muito recente e estar ainda a passar por várias remodelações e actualizações, concretizadas através de novos decretos-lei e despachos normativos que alteram diariamente o decorrer do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Outra das limitações prende-se com o facto da amostra apresentada se aplicar somente as docentes da mesma instituição de ensino, pelo que os resultados observados podem ter sido influenciados pelas circunstâncias organizativas da escola. Por outro lado, os resultados apresentados também poderão ser o reflexo da falta de esclarecimento em todo o processo de avaliação dos docentes, assim como o manifesto descontentamento com a implementação do novo estatuto da carreira docente. Acresce ainda, que este trabalho não apresenta uma visão dos alunos sobre todo este processo, pelo facto de até à data as aulas observadas não terem sido ainda iniciadas.

Apesar de todas estas limitações, esta investigação procurou analisar o conceito de observação em educação, contribuir para consciencialização da importância da reflexão na prática lectiva, caracterizar contextos e modelos de supervisão e formação de professores, interpretar o papel da observação de aulas no processo de formação contínua e perspectivar uma linha de continuidade entre formação inicial e a formação contínua de professores.

Ciente de que nenhum tema se dá por esgotado, espera-se que esta investigação contribua para o aprofundamento do tema em análise.

## Resumo

As alterações recentes na legislação que regula o novo Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente e a alteração do Regime de Autonomia das Escolas vêm colocar em relevo e fazer-nos repensar sobre as funções supervisivas, até então confinadas à formação inicial de professores e a acções de carácter inspectivo. É dentro deste contexto que surge uma nova tendência associada à gestão intermédia, que até ao momento não fazia parte do quotidiano das escolas em geral e dos docentes em particular.

É neste paradigma de mudança, que surge o interesse pela formação de professores como um processo contínuo, que não deve prescindir das experiências pessoais e profissionais desenvolvidas ao longo da vida, entendendo o ambiente de trabalho em sala de aula como um importante contexto formador na construção de uma consciência colectiva com vista a uma prática reflexiva.

**Palavras-Chave:** avaliação de desempenho, saberes do século XXI, supervisão pedagógica, professor reflexivo, observação de aulas.

## Résumé

Les nouvelles modifications sur la législation à propos le nouveau statut de la carrière des professeurs, l'évaluation du dégageant des professeurs et les modifications du régime de l'autonomie des écoles vient rendre saillant les fonctions de supervision, jusqu'au moment, destinées à la formation des professeurs débutants ou à des fonctions dirigées à l'inspection. C'est dans ce contexte qui apparait une nouvelle propension associée à la gestion entremise, que, jusqu'à ce moment là, ne faisait partie du quotidien des écoles en général et des professeurs en particulier.

C'est à propos de tout ça, qui naît l'intérêt sur la formation des professeurs dans un procès continu, qui ne devrait pas renoncer aux expériences personnelles et professionnelles développées pendant toute la vie, en regardant l'ambient de travail comme un important contexte formatif dans la construction d'une conscience collective vis-à-vis une pratique réflexive.

**Mots-Clé:** évaluation du dégageant, savoirs du siècle XXI, supervision pédagogique, professeur réflexive, observation de classes.

## Introdução

*A vida só é vida se for aprendizagem.*

Mezirow (2005)

O processo contínuo de educação/formação é uma dinâmica de resposta do indivíduo à sociedade. Estando esta em constante mutação, torna-se importante reflectir sobre os paradigmas e modelos pedagógicos de quem ensina e de como se ensina. Esta preocupação surge da evidência de um novo tipo de “aluno” que conseqüentemente exige novas respostas da escola em geral e do professor em particular.

Numa dinâmica de formação/acção/formação surge o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se, desta forma, encarar a profissão de professor como uma missão social, a exigir sempre uma aprendizagem contínua com vista ao reencontro de novos lugares de actuação e novos estatutos na sociedade educativa.

Durante largos anos, fez-se sentir que a avaliação de professores era uma obra inacabada, incompleta, imperfeita ao não passar pela observação de aulas, ainda que fosse de forma pontual. Eis que chega um novo modelo de avaliação das escolas e dos docentes que se identifica com os princípios de uma escola reflexiva direccionada para profissionais reflexivos. Desta forma, resgata-se a importância de se considerar o professor, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, os seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Esta tendência reflexiva apresenta-se como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Perante tais circunstâncias, é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente para que os mesmos não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos professores. Essa percepção revela que os saberes da experiência docente precisam de ser socializados, pois, o seu carácter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de desenvolvimento e formação docente.

Nesta perspectiva, o enfoque da observação deve situar-se na reflexão partilhada acerca de práticas em ambiente de sala de aula, conducentes ao desenvolvimento profissional do professor e conseqüentemente conducentes à melhoria das aprendizagens.

## **I - Modelos de Estágios Pedagógicos (da reforma de Veiga Simão aos nossos dias)**

Os modelos de estágios pedagógicos muito têm evoluído ao longo dos tempos e sempre numa perspectiva construtivista com vista à formação de um profissional reflexivo. Esta perspectiva de escola assente no princípio da reflexão, concede “(...) aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional” (Nóvoa, 1991), “(...) formando especialistas na área do saber mas simultaneamente agentes de desenvolvimento humano” (Formosinho, 2001). No entanto nem sempre foi assim, tempos houve em que o professor era um mero transmissor de conhecimentos e a pedagogia estava completamente em segundo plano ou era quase inexistente.

Com a perspectiva histórica que se apresenta a seguir, pretende-se evidenciar o facto de cada modelo apresentar um ideal de escola, de currículo, de perfil de professor ou de aluno, mas também do próprio processo de aprendizagem, ou em termos mais genéricos, de sociedade. Todos os modelos pedagógicos de formação permitem dar conta das políticas educativas e as principais correntes pedagógicas que desfilaram ao longo destes anos.

A principal mudança na formação de professores em Portugal ocorre em 1971, em pleno arranque da reforma de Veiga Simão.

Nas Faculdade de Ciências é criado um ramo educacional para as licenciaturas em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia (Decreto-Lei 443/71, de 23 de Outubro), segundo o modelo da formação integrada. Estes cursos tinham um tronco comum a outras licenciaturas durante os três primeiros anos, nos dois últimos anos passavam a incluir uma componente de formação pedagógica teórico-prática, correspondendo o último ano a um estágio feito numa escola preparatória, sob a supervisão de orientadores locais, nomeados pelo Ministério.

Dois anos depois, é aprovada a Lei 5/73, que define em sentido mais amplo um vasto e diversificado sistema de formação de professores, mas que não chegou a ser completamente concretizado.

O 25 de Abril de 1974, marcou a todos os níveis um marco inegável na história portuguesa. No plano educativo as mudanças foram inúmeras, entre elas destaca-se a própria expansão de todo o sistema.

A formação de professores primários sofreu nesta altura importantes inovações, procurando estabelecer uma maior articulação entre a formação e a realidade social, ou seja entre a teoria e a prática. Neste sentido, introduziu-se as denominadas Actividades de Contacto, nas quais se procurava desvendar ao aluno a realidade

social através da imersão no meio e da reflexão sobre os dados aí recolhidos. Introduziu-se também as disciplinas de Sociologia, Teoria Dialéctica da História, assim como a reformulação dos conteúdos programáticos de todas as áreas de Ciências Pedagógicas e por último alargou-se a formação de dois para três anos.

Na formação de professores do ensino secundário, pôs-se fim ao modelo criado em 1930, suspendendo-se os que restavam dos Exames de Estado, e sobretudo terminando-se com os cursos de Ciências Pedagógicas. Os estágios foram remetidos para as escolas, onde de forma muito diversificada organizaram algumas acções de formação e de reflexão pedagógica. Este sistema manteve-se até 1980, quando foi institucionalizada a formação em exercício.

Em 1976, o modelo da formação integrada é introduzido na Universidade do Minho, quando são criados cursos de bacharelato para a formação de professores. Pouco depois são criados novos bacharelatos congéneres na Universidade de Aveiro, e nos institutos universitários de Évora e Açores, Politécnico da Covilhã e Vila Real. Em 1978 estes bacharelatos são extintos e transformados em licenciaturas. Termina assim a era, denominada por muitos, de Escola em Mudança, dando lugar à Escola da Diversidade, que se desenvolverá entre 1981 e 2000.

Os anos oitenta são marcados por uma vaga de correntes de ideias que a pretexto do generalizado sentimento de incerteza que percorre as sociedades contemporâneas, a crise de valores e o colapso das ideologias, procuram centrar tudo em torno dos indivíduos. É tendo em conta este contexto que se pode compreender melhor a razão da emergência dos dois grandes modelos de formação de professores que marcaram as duas últimas décadas, os modelos personalistas e os modelos reflexivos. O primeiro centra a formação na pessoa do formando, valorizando o seu percurso formativo e os seus projectos pessoais. Neste sentido, começou a conferir-se uma enorme importância aos métodos biográficos e auto-biográficos aplicados à formação. O segundo, assentava no pressuposto da inutilidade de se definirem receitas antecipadas para situações complexas e em mutação constante. A única atitude possível é preparar o professor a viver com a incerteza, a analisar, a cada momento, a nova situação com que se depara e a agir segundo alguns princípios. Estamos perante o conhecido modelo do professor reflexivo.

Na formação de professores primários e educadores de infância, o marco da mudança foi o estabelecimento nos anos oitenta, do princípio da formação de nível superior, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). A formação destes professores passou a ser confiada às escolas superiores de educação ou às universidades que dispusessem de unidades de formação adequadas. Esta medida decorria da entrada em actividades das escolas superiores de educação, em 1982,

que vieram substituir as escolas do magistério primário e as escolas normais de educadores de infância na formação dos professores destes níveis de ensino. Apesar destas tendências comuns, é enorme a diversidade de modelos de formação de professores no ensino secundário, neste período.

Na formação inicial, assiste-se à consolidação da formação integrada de professores, reiniciada em 1971 nas faculdades de ciências, e que começa a ser realizada em larga escala a partir de 1979 nas recém-criadas universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior e Açores.

Mas o grande problema continuava a ser o enorme número de professores em exercício sem qualquer formação pedagógica. O sistema continuava a assentar em larga medida em professores sem profissionalização, mas já com um vínculo ao Ministério da Educação. Era neste ponto que o sistema revelava as suas fragilidades. Em 1979, é institucionalizada a formação em exercício, destinada aos professores que já tinham vínculo, mas não formação pedagógica. A grande novidade deste modelo consistiu em transformar a escola num centro de formação. Neste sentido, as escolas deviam elaborar um Projecto Global de Formação, no qual devia estar contemplado o Plano de Estágio. A profissionalização é entendida no quadro de processo de formação contínua dos professores, assentando num Plano Individual de Trabalho, elaborado por cada professor em estágio.

Em 1985 (Lei 150-A/85, de 8 de Maio), ocorre uma mudança importante na formação destinada aos professores já no exercício da actividade. A formação pedagógica, que até aí estava a cargo dos orientadores de estágio nas escolas, é confiada às universidades e escolas superiores. Para acelerar o processo de profissionalização destes professores em exercício, em 1988, é lançado o sistema da formação em serviço (Decreto-Lei 287/88, de 19 de Agosto). A formação, em princípio, teria a duração de dois anos, abrangendo duas componentes distintas: a teórica que é confiada às escolas superiores de educação e universidades e a prática que decorria numa escola sob a responsabilidade conjunta de uma instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da respectiva escola, onde o formando-professor realizasse o estágio. Atendendo ao tempo de serviço, a formação é reduzida para muitos professores apenas a um ano. É neste contexto que é reactivada a Universidade Aberta, que promove, "à distância", uma modalidade rápida da formação em serviço. Num curto período de tempo, entre 1989/90, muitos milhares de professores são profissionalizados, após longos anos de actividade profissional. A qualidade desta formação pedagógica continua a ser motivo de polémica, nomeadamente devido à simplificação que alegadamente teria sido introduzida na mesma.

Entretanto, as faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra das universidades ditas clássicas, iniciam no ano lectivo de 1987/88, o ramo da formação educacional, segundo um modelo de formação sequencial. O aluno após a conclusão da licenciatura (4 anos de duração), tem ainda que realizar uma especialização em educação, com dois anos de duração. Do quinto ano, faziam parte cadeiras como: Introdução às Ciências da Educação, Psicologia Educacional, Organização e Desenvolvimento Curricular e cadeiras de Didáctica em função do grupo disciplinar a que pertencia o professor. O sexto ano era dedicado à prática pedagógica que decorria numa escola secundária ou do terceiro ciclo.

Mais tarde, nos anos 90, as licenciaturas do ramo da formação educacional dão lugar, um pouco por todo o país, aos chamados estágios integrados ou licenciaturas em ensino (com a duração de cinco anos), em que as cadeiras de pedagogia e didáctica surgem ao longo dos últimos dois anos de licenciatura, sendo o quinto ano o estágio pedagógico, realizado numa escola do terceiro ciclo ou secundário, acompanhado por um professor orientador da escola e outro da universidade, à qual o aluno pertencia. A grande diferença assenta no facto do professor integrado neste último modelo de estágio pedagógico só concluir a sua licenciatura após a realização com aprovação do referido estágio. Ao contrário do que acontecia nos estágios do ramo de formação educacional, nos quais o professor-estagiário já era licenciado.

Em meados de 2000, os estágios integrados ou licenciaturas em ensino revestiram-se de um novo estatuto, passando a prática pedagógica a ser supervisionada exclusivamente nas turmas atribuídas ao orientador da escola, e o antigo professor-estagiário dá lugar ao aluno-estagiário. É este novo modelo de estágio pedagógico que põe fim à remuneração dos estagiários na classe docente.

Como se pode verificar, a partir da década de 90, os graves problemas da profissionalização dos professores, que se arrastavam desde os anos sessenta, estavam em grande parte resolvidos. É neste sentido que a formação contínua e as pós-graduações começam a adquirir uma enorme relevância na formação de professores, contribuindo para um verdadeiro salto qualitativo de todo o sistema.

Mais tarde, e no âmbito do Processo de Bolonha, que se constituiu como uma oportunidade para adequar os cursos de formação às novas exigências de habilitação para a docência, surgem novos princípios de selecção e de recrutamento de professores. O regime de habilitação profissional para a docência, publicado no Decreto-Lei 43 / 2007 de 22 de Fevereiro, assenta num conjunto de princípios fundamentais, apresentados no Portal da Educação do Ministério da Educação (2007):

“O primeiro princípio – **valorização da componente do conhecimento disciplinar** – pressupõe que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas da área curricular de docência.

O segundo princípio – **valorização da componente de prática profissional** – integra uma vertente de formação educacional, as didáticas específicas e uma forte componente de prática de ensino supervisionada (estágio), incluindo a definição de condições para as escolas e orientadores cooperantes.

O terceiro princípio – **valorização da prática de ensino fundamentada na investigação** – implica o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem activa por parte dos docentes que lhes permitam actualizar constantemente os seus conhecimentos, de modo a darem resposta a uma sociedade em constante evolução”.

Por outro lado o mestrado passa a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando-se a formação inicial de professores em dois ciclos.

Portal da Educação do Ministério da Educação (2007):

“Um **primeiro ciclo de formação (licenciatura)** incide sobre as áreas científicas específicas de cada domínio de habilitação para a docência, de modo a assegurar o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas a leccionar.

Um **segundo ciclo de formação (mestrado)** engloba a prática pedagógica supervisionada, as didáticas específicas e a formação educacional geral, conferindo habilitação profissional”.

Outra das alterações em relação ao modelo até aqui vigente prende-se com a possibilidade de serem organizados ciclos de formação, ao nível da educação básica, que habilitem para mais do que um nível de educação e ensino, podendo os alunos optar pelas formações em educação pré-escolar, ensino do 1.º ciclo, e ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Com a formação em ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, os docentes, além de poderem leccionar todas as áreas do 1.º ciclo, podem leccionar no 2.º ciclo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências da Natureza e Geografia.

O objectivo desta medida é contribuir para que, na transição do 1.º para o 2.º ciclo de escolaridade, os alunos fiquem sujeitos a um modelo de docência organizado em

moldes semelhantes, não implicando, como actualmente se verifica, uma mudança tão brusca de um único professor para tantos docentes quantas as disciplinas.

Em síntese, a atribuição de habilitação profissional para a docência pressupõe que os alunos satisfaçam cumulativamente as seguintes condições:

Portal da Educação do Ministério da Educação (2007):

“Sejam titulares do grau de licenciado pelo ensino superior;

Tenham adquirido um determinado número de créditos ECTS na disciplina/área do conhecimento ou em cada uma das disciplinas abrangidas por essa área curricular;

Tenham adquirido o grau de mestre em ensino num determinado domínio de habilitação”.

Desta forma se pode concluir que ao longo dos tempos se foi tendo consciência que a formação de professores é fulcral para o desenvolvimento de um sistema de ensino-aprendizagem de qualidade. Finalmente se concluiu que a formação inicial no ensino deverá estar ligada a um sistema de formação permanente. Esta última deverá funcionar como uma linha de continuidade da primeira. Tal como apresenta o relatório da OCDE (1970), citado por Estrela (1977):

“Não se pode esperar criar um novo ambiente educativo, capaz de suscitar no indivíduo uma necessidade permanente de aprender, com educadores que já não estão, eles próprios, inseridos num “processus” pessoal de desenvolvimento.”

A formação permanente é hoje uma necessidade assumida. O ritmo de desenvolvimento da tecnologia e das ciências e as mutações económicas e sociais exigem ao professor uma actualização constante do saber e do saber-fazer, exigindo também disponibilidade e curiosidade intelectual. É portanto necessário que este espírito se adquira durante a formação inicial e se perpetue ao longo de toda a carreira. É necessário que a formação inicial tenha despoletado e contribuído para a aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação permanente, pois como afirma (Freire, 1997) o papel do educador é o de ensinar mas ensinar a “pensar certo”.

## II - Avaliação de Desempenho

A avaliação de desempenho foi originalmente estruturada para mensurar o desempenho e o potencial do profissional, tratando-se de uma avaliação sistemática, feita pelos supervisores ou outros hierarquicamente superiores, familiarizados com as rotinas profissionais.

Segundo Chiavenato (1981):

“a avaliação de desempenho é uma sistemática apreciação de desempenho do indivíduo no cargo e do seu potencial de desenvolvimento”.

Segundo Scott (1998):

“a avaliação de desempenho deveria preocupar-se com o nível habitual de desempenho no trabalho actual, num determinado período, a contar desde a última avaliação”.

Segundo Gil (2001):

“é necessário para uma organização que ela mantenha um sistema de avaliação de desempenho tecnicamente elaborado, sendo esta uma maneira de evitar que a avaliação seja feita de forma superficial e unilateral, do avaliador em relação ao avaliado”.

É também Chiavenato (1981) que propõe a avaliação por objectivos. Neste método de avaliação o avaliador e o avaliado negociam os objectivos a alcançar durante um período de tempo. Os objectivos devem ser específicos e mensuráveis. Periodicamente o avaliador e o avaliado devem reunir e discutir o nível de desempenho, podendo ser feita uma renegociação dos objectivos.

Entretanto, o panorama actual caracteriza-se pelas contínuas mudanças de padrões de comportamento pessoal e profissional. Para manter a sua competitividade sente-se a necessidade de reformular os modelos e as práticas da avaliação de desempenho. Essa nova abordagem implica dar mais ênfase à avaliação activa do desempenho. É dentro deste paradigma que surge a avaliação de desempenho por competências. E entendem-se por competências:

Leboyer (1997):

“competências são reportórios de comportamentos que algumas pessoas e/ou organizações dominam, o que as faz destacar de outras em contextos específicos”.

Gramignia (2002) refere que:

“é possível pensar a avaliação de desempenho por competências como um poderoso meio de identificar os potenciais dos profissionais, melhorar o desempenho da equipa, assim como estimular os profissionais a assumir a responsabilidade pela excelência dos resultados pessoais e profissionais”.

Para Vroom (1997) o primeiro passo nesta nova abordagem consiste na reformulação do papel dos profissionais no sistema de avaliação. Eles devem fazer uma auto-avaliação, identificando não apenas os seus pontos fracos, mas também os seus pontos fortes e ainda as suas potencialidades ou metas.

Em traços gerais a avaliação por competências é um sistema que procura impulsionar a competência profissional, incrementando capacidades e aumentando as já existentes.

Actualmente é consensual que o desempenho profissional dos professores, como o de outros profissionais, deve ser sujeito a avaliações sistemáticas capazes de diagnosticar o estágio em que se encontram e, ao mesmo tempo, disponibilizar informação para orientar processos de desenvolvimento. O problema surge quando se pretende implementar um sistema de avaliação apropriado à consecução daquelas duas finalidades.

## **Desenvolvimento profissional e organizacional na avaliação docente**

A mudança de paradigma que se verificou nas ciências sociais reflectiu-se igualmente na área educacional. Surgiu toda uma corrente de investigação educacional que tem vindo a defender, sobretudo a partir da década de 80, que os professores, sendo profissionais, são também pessoas com uma história de vida própria. Deste modo, se a avaliação de desempenho implicar os próprios professores e incidir numa reflexão crítica e contextualizada sobre o trabalho realizado (reflexão em acção), seria um elemento fundamental do seu processo de desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional é, segundo Duke (1990):

“ o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a sua compreensão de si mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira”.

O conceito de desenvolvimento profissional remete-nos também para as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem dos professores. No primeiro caso as investigações indicam que os professores passam por diversos ciclos de vida, e segundo Huberman (1988) “alguns mais propícios ao crescimento e investimento profissional que outros”. Daí que se entenda que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo da vida e os sistemas de avaliação de desempenho que pretendam promover o desenvolvimento profissional devam ser suficientemente flexíveis para se ajustarem às diferentes fases da vida dos professores.

Outro dos factores importantes na avaliação de desempenho é o factor organizacional e as condições de trabalho. O contexto organizacional representa os modos de desenvolvimento e responsabilização implicitamente adoptados para a profissão e as organizações onde a mesma se desenvolve, na medida em que comunica concepções de ensino e expectativas em relação ao desempenho, às normas de comportamento e à natureza do trabalho. A forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e da qualidade das escolas.

Os três principais propósitos da avaliação dos professores segundo Curado (2000) “são a prestação de contas (com vista à progressão na carreira), o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional”.

Segundo Duke (1990):

“ os sistemas convencionais tendem a centrar-se no primeiro aspecto, praticamente excluindo a segunda faceta”.

Segundo este autor, o primeiro factor essencial para a criação de um sistema de avaliação dos professores que promova o seu crescimento, relacionado com objectivos próprios de desenvolvimento pessoal e profissional, é separá-lo claramente do sistema de prestação de contas, orientado por padrões de desempenho (competências mínimas) e relacionado com a progressão na carreira.

Outros autores também defendem que, no que se refere à utilização da avaliação com o propósito de promover o desenvolvimento profissional dos professores, é necessário distinguir o respectivo público-alvo, promovendo abordagens diferentes consoante se trate de professores principiantes e de professores experientes. Os autores Bacharach, Conley e Shedd (1990) propõem um modelo de desenvolvimento na carreira em três estádios, com os correspondentes níveis de avaliação: na primeira fase, tratar-se-ia de aplicar as competências básicas em situações de rotina; na segunda fase, tratar-se-ia de aprender a integrar as competências e de se adaptar às situações inesperadas; e, na terceira fase, promover-se-ia a inovação, a colaboração e a liderança. Opõem-se, assim, os chamados padrões competitivos aos padrões desenvolvimentistas.

De entre os factores facilitadores do processo de implementação de um sistema de avaliação que promova o desenvolvimento profissional dos professores, Duke (1990) sugere a organização de um sistema tripartido de avaliação, com um subsistema de prestação de contas realizado anualmente e tendo como objecto os professores não pertencentes ao quadro e com uma menor frequência (intervalos de 3 ou 4 anos) para os professores do quadro; um subsistema de assistência para os professores do quadro que manifestam deficiências no desempenho das competências mínimas; e um subsistema de desenvolvimento profissional impulsionado por objectivos de crescimento autopropostos, reservado para os professores competentes do quadro que não se encontram envolvidos no processo de prestação de contas.

Reconhece-se desta forma que qualquer processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão de contrários: prestação de contas/desenvolvimento profissional; controlo burocrático/autonomia profissional; necessidades individuais/objectivos organizacionais.

## **A Avaliação de Desempenho dos Professores em Portugal - Perspectiva Histórica**

Pode afirmar-se que o modelo actual de avaliação de desempenho dos professores é o terceiro desde a instauração da democracia em Portugal.

O primeiro modelo vinha de antes do 25 de Abril de 1974 e prolongou-se até 1986, quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Com esta nova lei a avaliação dos professores surge numa perspectiva de prestação de contas para progresso na carreira, tendo entre outros, os seguintes princípios gerais: formação flexível, integrada e participada, que estimulasse uma atitude simultaneamente crítica e actuante, que favorecesse a inovação e a investigação e que conduzisse a uma prática reflexiva e continuada de autoformação.

No seguimento da publicação da lei de Bases, o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), que definia o seu perfil profissional nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da formação pessoal e social, introduziu o conceito de período de indução, durante o qual seriam asseguradas formas de apoio ao professor principiante pelas instituições de formação. Estipulava ainda que a formação contínua constituía condição de progressão na carreira.

Mais tarde, com a publicação do estatuto da Carreira Docente em 1990 (Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de Abril), deu-se relevo ao profissionalismo no exercício da função. Previa a organização de um período probatório de um ano, devidamente avaliado, para os professores principiantes e referia como inovação de fundo a consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual fazendo depender dela a progressão na carreira. Com este Decreto-Lei e com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, instituiu-se um modelo que atribuía aos professores a classificação de *Satisfaz* desde que não se verificassem deficiente relacionamento com alunos, injustificada não aceitação de cargos e a não conclusão de acções de formação contínua a que estava obrigado. A menção era atribuída pelo órgão de administração e gestão da escola, após análise de um relatório crítico elaborado pelo professor em relação à actividade por si desenvolvida que assentava nos seguintes critérios: serviço distribuído, desempenho de cargos directivos e pedagógicos, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares, projectos que criou, coordenou ou em que participou, acções de formação que frequentou como formando e/ou como formador, habilitações complementares adquiridas, estudos realizados, trabalhos

publicados, outras actividades desenvolvidas na área educacional, níveis de assiduidade, sanções disciplinares e louvores e distinções.

O Despacho 247/ME/93, de 24 de Dezembro, veio regulamentar o processo da candidatura para o efeito de reconhecimento do mérito excepcional (atribuição de menção de Excelente), estipulando que o júri deveria ter em consideração, nomeadamente, a qualidade da acção pedagógica e a eficiência profissional do requerente, o seu grau de assiduidade, a sua dedicação exclusiva e contínua à actividade educativa, as acções frequentadas com vista ao aperfeiçoamento profissional e o carácter exemplar da sua conduta nas relações com o aluno, a turma e a escola. A avaliação dos docentes que ocupavam cargos de direcção, gestão e administração das escolas foi regulamentada pelo Decreto-Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro, tendo essa competência sido atribuída ao respectivo Director Regional de Educação, no que se referia ao director/presidente do conselho directivo.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que veio alterar o Estatuto da Carreira Docente, declarava no preâmbulo que se procurava “ associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos educadores e professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”. A avaliação passa a centrar-se na escola e devia incorporar componentes internas e externas. Mantém-se a situação de avaliação ordinária, com repercussões na progressão da carreira e baseada na apresentação de um documento de reflexão crítica sobre a actividade desenvolvida num determinado período. O professor poderia requerer a avaliação de Bom mediante a apreciação de uma Comissão de Avaliação.

Face ao exposto, pode-se concluir que os sucessivos normativos legais que regulamentaram o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente se centraram, essencialmente, na avaliação/prestação de contas para efeitos de progressão na carreira. A finalidade de desenvolvimento organizacional e a finalidade da avaliação de desempenho como forma de acompanhar o docente no seu desenvolvimento profissional, não são explicitamente referidas.

## **Modelo Actual de Avaliação de Desempenho**

De facto, a partir do ano lectivo 2007/2008, surge uma outra perspectiva de avaliação dos professores, centrada no seu desempenho profissional, a qual procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Realiza-se segundo critérios previamente definidos que permitem aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, tendo em conta o contexto socio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade.

Actualmente, os professores passaram a ser avaliados numa escala de 1 a 10, correspondendo às menções qualitativas de Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente, sendo que as duas últimas não permitirão a progressão na carreira. Seguidamente apresenta-se a correspondência entre as menções qualitativas e as respectivas classificações.

- Excelente – correspondendo à avaliação final de 9 a 10 valores;
- Muito Bom – de 8 a 8,9 valores;
- Bom – de 6,5 a 7,9 valores;
- Regular – de 5 a 6,4 valores;
- Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

Quanto aos avaliadores, os mesmos poderão ser o coordenador de departamento, o director da escola, os inspectores de educação, outros docentes em quem sejam delegadas funções de avaliadores e até mesmo os encarregados de educação que avaliarão os docentes, caso estes assim o entendam.

Mas a grande novidade é o facto de pela primeira vez existirem três estatutos da carreira docente no país, correspondendo a três modelos diferentes de avaliação de desempenho, consoante os docentes se encontrem a desempenhar as suas funções no continente (Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro), nos Açores (Decreto Legislativo Regional nº. 21/2007/A de 30 de Agosto) ou na Madeira (Decreto Legislativo Regional nº. 6/2008/M). Para melhor percepção dos mesmos, apresenta-se um quadro-síntese onde se verificam as principais diferenças, essencialmente ao nível da avaliação de desempenho, pois é a parte que vai ao encontro do objecto de estudo desta dissertação. Por outro lado esse quadro permitirá, mais à frente, perceber a variedade de instrumentos de avaliação e os critérios que estão subjacentes à sua aplicação.

### Quadro Comparativo - Estatuto da Carreira Docente

	<b>Continente</b>	<b>Açores</b>	<b>Madeira</b>
<b>Estrutura da carreira docente</b>	Duas carreiras hierarquizadas.	Carreira única.	Carreira única.
<b>Organização da carreira docente</b>	Professor: 5 escalões. Titular: 3 escalões.	8 escalões.	8 escalões com prova de candidatura ao 6º.
<b>Acesso aos escalões de topo</b>	Vagas fixadas pelo Ministério da Educação.	Livre.	Dependo da aprovação na candidatura ao 6º escalão.
<b>Quotas de avaliação</b>	Quotas para o Muito Bom e Excelente.	Sem quotas.	Sem quotas.
<b>Exame para ingresso na profissão</b>	Obrigatório e eliminatório.	Não há exame.	Não há exame.
<b>Formação contínua</b>	2/3 obrigatórios em área científico-didáctica.	50% em área científico-didáctica.	Escolha do docente.
<b>Periodicidade da avaliação de desempenho</b>	Bienal.	Anual.	Nas mudanças de escalão.
<b>Progressão na carreira</b>	Professor e Professor Titular <b>(Progressão)</b> Tempo de serviço, avaliação, formação contínua. Professor para Titular. <b>(Promoção)</b> Apreciação curricular, prova e concurso.	Tempo de serviço mínimo no escalão, avaliação do desempenho e formação contínua.	Tempo de serviço mínimo no escalão, avaliação do desempenho, formação contínua. Do 5º. para o 6º. Escalão: prova de candidatura.
<b>Período probatório</b>	1º. Ano de exercício de funções na categoria de Professor.	1º. Ano de exercício de funções na carreira.	1º. Ano de exercício de funções na carreira.

### Avaliação de Desempenho – Três Perspectivas

A existência de três diferentes estatutos da carreira docente no mesmo país teve como consequência directa três modelos de avaliação de desempenho. O quadro que se segue permite visualizar algumas diferenças/semelhanças entre os modelos de avaliação a aplicar nas escolas públicas.

	<b>Continente</b>	<b>Açores</b>	<b>Madeira</b>
<b>Relevância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão e acesso na carreira.</li> <li>- Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.</li> <li>- Renovação do contrato.</li> <li>- Atribuição do prémio de desempenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão e acesso na carreira.</li> <li>- Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.</li> <li>- Concessão de prémios por desempenho por mérito excepcional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão e transição para o 6º. escalão da carreira.</li> <li>- Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.</li> <li>- Renovação do contrato.</li> </ul>
<b>Dimensões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertente profissional e ética.</li> <li>- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.</li> <li>- Participação na escola e relação com a comunidade escolar.</li> <li>- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertente profissional e ética.</li> <li>- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.</li> <li>- Participação na escola e relação com a comunidade escolar.</li> <li>- Desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo o percurso no domínio da formação contínua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertente profissional e ética.</li> <li>- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.</li> <li>- Participação na escola e relação com a comunidade escolar.</li> <li>- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.</li> </ul>
<b>Periodicidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação do pessoal docente contratado realiza-se no final do período de vigência do respectivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenha prestado serviço docente efectivo, durante pelo menos 6 meses.</li> <li>- A avaliação de docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada dois anos escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação do pessoal docente contratado realiza-se no final do período de vigência do respectivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que o docente tenha leccionado um mínimo de 90 dias de aulas.</li> <li>- A avaliação de docentes integrados na carreira realiza-se em cada ano escolar em que o docente tenha leccionado um mínimo de 90 dias de aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação do pessoal docente contratado realiza-se no final do período de vigência do respectivo contrato e antes da sua eventual renovação, desde que tenha prestado serviço docente efectivo, durante pelo menos 6 meses.</li> <li>- A avaliação de docentes integrados na carreira realiza-se no final de cada dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado.</li> </ul>

	<b>Continente</b>	<b>Açores</b>	<b>Madeira</b>
<b>Avaliadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador do Conselho de Docentes ou Coordenador de Departamento (avalia docentes).</li> <li>- Inspector da Educação da área científica do avaliado (avalia os coordenadores).</li> <li>- Presidente do Conselho Executivo ou Director da Escola (avalia docentes e coordenadores).</li> <li>- Docentes (poderão avaliar coordenador de departamento, desde que estabelecido no regulamento interno das escolas ou agrupamentos de escolas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador de Departamento (avalia os docentes do departamento).</li> <li>- Conselho Executivo (avalia docentes e coordenadores).</li> <li>- Director Regional (avaliação das direcções executivas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delegado escolar ou delegado de disciplina (avalia docentes).</li> <li>- Coordenador de departamento (avalia delegados).</li> <li>- Órgão de gestão (avalia coordenadores de departamento delegados e docentes).</li> <li>- Director de serviços técnicos de educação e apoio psicopedagógico e director técnico (avaliam professores da educação especial).</li> </ul>
<b>Fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios certificativos do aproveitamento em acções de formação.</li> <li>- Auto-avaliação.</li> <li>- Observação de aulas (no mínimo três por ano escolar em unidades didácticas diferenciadas)</li> <li>- Análise de documentos de gestão curricular.</li> <li>- Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados.</li> <li>- Instrumentos de avaliação pedagógica.</li> <li>- Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios certificativos do aproveitamento em acções de formação.</li> <li>- Auto-avaliação.</li> <li>- Observação de aulas (no mínimo duas, por ano escolar, podendo o docente requerer até duas aulas extra)</li> <li>- Análise de documentos de gestão curricular.</li> <li>- Instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados.</li> <li>- Planificação das aulas e outros instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatórios certificativos do aproveitamento em acções de formação.</li> <li>- Auto-avaliação.</li> <li>- Observação de aulas (no mínimo três aulas por ano escolar)</li> <li>- Análise de documentos de gestão curricular.</li> <li>- Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados.</li> <li>- Instrumentos de avaliação pedagógica.</li> <li>- Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.</li> </ul>
<b>Instrumentos Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os instrumentos de registo são elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico das escolas, tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação normalizadas, apresentadas pela Secretaria Regional da Educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação normalizadas, apresentadas pela Secretaria Regional da Educação.</li> </ul>

	<b>Continente</b>	<b>Açores</b>	<b>Madeira</b>
<b>Relatório de auto-avaliação</b>	- A ficha de auto-avaliação concretiza-se através do preenchimento de uma ficha própria (elaborada e aprovada em Conselho Pedagógico) na qual deverá constar o contributo do docente para o cumprimento dos objectivos individuais fixados, em particular, os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos alunos.	- O relatório de auto-avaliação é elaborado pelo docente, em formato livre, e deve versar sobre competências e atitudes pessoais do docente, bem como a descrição do comportamento profissional.	- Preenchimento de uma ficha de auto-avaliação normalizada (emanada pela Secretaria Regional da Educação) sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação contínua realizada.
<b>Objectivos Individuais</b>	- Os objectivos individuais têm por referência a melhoria dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono escolar, o apoio às aprendizagens dos alunos, participação nas estruturas de orientação educativa, relação com a comunidade, formação contínua e dinamização de projectos. Os mesmos são fixados, por acordo entre o avaliado e os avaliadores.	- Não existem.	- Não existem.
<b>Formação Contínua</b>	A frequência de acções de formação contínua devem incidir sobre conteúdos de natureza científica ou didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.	A frequência de acções de formação contínua devem incidir sobre conteúdos de natureza científica ou didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.	A frequência de acções de formação contínua devem incidir sobre conteúdos de natureza científica ou didáctica com estreita ligação à matéria curricular que lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades.

Sistema de Classificação	Continente	Açores	Madeira
	<p>- <b>Quotas para o Muito Bom e Excelente.</b> Por despacho conjunto dos membros do governo, responsáveis pelas áreas da educação e da administração pública são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de <b>Muito Bom</b> e <b>Excelente</b>, por escola não agrupada ou por agrupamento de escolas, as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola.</p> <p>- A atribuição da menção de <b>Excelente</b> deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado à escola, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação.</p> <p>- A atribuição de menção qualitativa igual ou superior a <b>Bom</b> fica, em qualquer circunstância, dependente do cumprimento de, pelo menos, 95 % do serviço lectivo que ao docente tiver sido distribuído no ano escolar a que se reporta a avaliação.</p> <p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Regular</b> ou <b>Insuficiente</b> implica a não contagem do período de tempo avaliado para efeitos de progressão e acesso na carreira.</p> <p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Insuficiente</b> implica:</p>	<p>- <b>Inexistência de cotas.</b></p> <p>- A atribuição da menção de <b>Excelente</b> deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado à escola, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e é objecto de publicação no <i>Jornal Oficial</i> por despacho do director regional competente em matéria de administração educativa.</p> <p>- A atribuição de menção qualitativa igual ou superior a <b>Bom</b> fica, em qualquer circunstância, dependente do cumprimento de, pelo menos, 95 % do serviço lectivo que ao docente tiver sido distribuído no ano escolar a que se reporta a avaliação.</p> <p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Regular</b> implica a contagem do período de tempo avaliado para efeitos de antiguidade na carreira.</p> <p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Insuficiente</b> implica:</p> <p>a) A não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão na carreira;</p> <p>b) Fundamento para a não renovação do contrato de trabalho</p>	<p>- <b>Inexistência de cotas.</b></p> <p>- A atribuição da menção de <b>Excelente</b> deve especificar os contributos relevantes proporcionados pelo avaliado à escola, tendo em vista a sua inclusão numa base de dados sobre boas práticas e posterior divulgação.</p> <p>- A atribuição de menção qualitativa igual ou superior a <b>Bom</b> fica, em qualquer circunstância, dependente do cumprimento de, pelo menos, 95 % do serviço lectivo que ao docente tiver sido distribuído no ano escolar a que se reporta a avaliação.</p> <p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Regular</b> ou <b>Insuficiente</b> implica a não contagem do período de tempo avaliado para efeitos de progressão ao escalão seguinte e transição.</p>

	Continente	Açores	Madeira
Sistema de Classificação	<p>a) A não renovação ou celebração de novo contrato.</p> <p>b) A cessação da nomeação provisória do docente em período probatório.</p> <p>c) A impossibilidade de nova candidatura, a qualquer título, à docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período de probatório.</p> <p>- A atribuição das menções qualitativas de <b>Regular</b> ou <b>Insuficiente</b> deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.</p> <p>- A atribuição ao docente provido em lugar do quadro de duas classificações consecutivas ou de três interpoladas de <b>Insuficiente</b> determina a não distribuição de serviço lectivo no ano imediatamente subsequente e a sujeição do mesmo ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei.</p>	<p>- A primeira atribuição da menção qualitativa de <b>Insuficiente</b> a docente integrado na carreira determina a sua permanência no escalão em que se encontra, devendo ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que lhe permita superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.</p> <p>- A atribuição ao docente provido em lugar do quadro de duas menções qualitativas consecutivas ou de três interpoladas de <b>Insuficiente</b> determina a cessação de distribuição de serviço lectivo e a transição, no 1.º dia do ano escolar imediato, do mesmo para a carreira técnica ou técnica superior, nos termos da lei geral, em lugar a aditar automaticamente ao quadro regional de ilha e a extinguir quando vagar.</p>	<p>- A atribuição da menção qualitativa de <b>Insuficiente</b> implica:</p> <p>a) A não renovação ou celebração de novo contrato.</p> <p>b) A cessação da nomeação provisória do docente em período probatório.</p> <p>c) A impossibilidade de nova candidatura, a qualquer título, à docência, no mesmo ano ou no ano escolar imediatamente subsequente àquele em que realizou o período de probatório.</p> <p>- A atribuição das menções qualitativas de <b>Regular</b> ou <b>Insuficiente</b> deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.</p> <p>- A atribuição ao docente provido em lugar do quadro de duas classificações consecutivas ou de três interpoladas de <b>Insuficiente</b> determina a não distribuição de serviço lectivo no ano imediatamente subsequente e a sujeição do mesmo ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional nos termos da lei.</p>

## **Instrumentos de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente de acordo com o actual Estatuto da Carreira Docente**

A concretização do processo de avaliação de desempenho dos docentes comporta a utilização de fichas destinadas à auto-avaliação e avaliação dos docentes, aprovadas pelo Ministério da Educação, nos termos do n.º 3 do artigo 44.º do Estatuto da Carreira Docente, do n.º 2 do artigo 20.º e artigo 35.º, ambos do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e do Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho. Paralelamente, cabe ao Conselho Pedagógico de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas a criação e aprovação dos instrumentos de registo.

As fichas de avaliação contêm os parâmetros classificativos e os indicadores de classificação, constituindo-se enquanto documento legal onde será registada a avaliação final do processo de avaliação. Por seu turno, os instrumentos de registo são o suporte e a fundamentação que justificam o preenchimento das fichas de avaliação. Neste sentido, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, na sua Recomendação n.º 2/2008, recomenda que:

“Os instrumentos de registo a construir pela escola contenham apenas informação recolhida em diversas fontes, de forma clara, concisa e precisa, documentando vários momentos e várias actividades desenvolvidas no período de avaliação a que se reportam. Não faz sentido que os instrumentos de registo dupliquem a função das fichas de avaliação final;

Nos instrumentos de registo se crie um campo para anotar os factores situacionais e os aspectos essenciais que permitam descrever o contexto socioeducativo em que o avaliado desenvolve a sua actividade.”

Cabe ainda a cada escola descrever os cinco níveis de desempenho (Excelente correspondendo à avaliação final de 9 a 10 valores; Muito Bom de 8 a 8,9 valores; Bom de 6,5 a 7,9 valores; Regular de 5 a 6,4 valores; Insuficiente de 1 a 4,9 valores) por parâmetro classificativo, de modo a clarificar todo o processo de avaliação.

Todo este processo aplica-se somente em Portugal continental de acordo com Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro e Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Na Região Autónoma dos Açores e de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A de 30 de Agosto, artigo 73.º, afirma-se que:

“o processo de avaliação implica a utilização de grelhas de avaliação normalizadas, nas quais se incluirá a definição de cada um dos factores que integram as componentes de competências e atitudes pessoais do docente, bem como a descrição do comportamento profissional que lhes corresponde.

As grelhas de avaliação normalizadas são as que constam do anexo i do presente Estatuto, do qual fazem parte integrante”.

Relativamente à Região Autónoma da Madeira, a mesma através do Decreto Legislativo Regional nº. 6/2008/M de 25 de Fevereiro, artigo 47, ponto 3 define que:

“Os modelos de impressos das fichas de avaliação e de auto-avaliação são aprovados por despacho do Secretário Regional de Educação e Cultura.”

Desta forma, conclui-se que enquanto nas regiões autónomas os instrumentos de avaliação são uniformes e aplicados de igual modo em todas as escolas, em Portugal continental os instrumentos de avaliação são elaborados pelas próprias escolas, havendo no entanto normativos legais que regulamentam a elaboração dos mesmos.

## Avaliação de Desempenho – O que mudou?

<b>Categorias</b>	<b>Modelo anterior</b>	<b>Modelo actual</b>
<b>Processo de avaliação</b>	- Ausências de referenciais internos.	- Existência de referenciais externos e internos previamente definidos.
<b>Métodos de avaliação e fontes de recolha de dados</b>	- Relatório de reflexão crítica.  - Certificados de frequência de acções de formação.	<b>Métodos diversificados:</b> - Auto, hetero e co-avaliação; - Observação de aulas.  <b>Multiplicidade de instrumentos</b> - Fichas de avaliação; Instrumentos normalizados de registo; - Registos administrativos (mapa de assiduidade, actas...).
<b>Diferenciação do mérito</b>	- Escala de classificações: 2 níveis.  - Nível de exigência mínima: Satisfaz.	- Maior amplitude da escala classificativa.  - Existência de quotas (continente).  - Nível de exigência mínima: Bom.
<b>Articulação entre a avaliação de desempenho e a escola</b>	- Obrigatoriedade de frequentar um número mínimo de acções de formação.  - Fraca articulação entre a formação contínua, a qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento organizacional das escolas e os resultados.  Modelo centrado na progressão da carreira.	- Exigência de planos individuais de desenvolvimento profissional (para os professores) e de planos de formação (para as escolas), baseados em diagnósticos de necessidades.  - Relação entre avaliação de professores e avaliação das escolas.  - Modelos centrado na melhoria das aprendizagens e das práticas docentes, valorizando o desenvolvimento profissional.

(Coelho e Rodrigues, 2008)

## **Modelo Actual de Avaliação de Desempenho – Que perspectivas?**

A investigação e reflexão em torno das políticas educativas tendem a considerar a qualidade e a avaliação como dois processos interdependentes, pelo que o conceito de avaliação tornou-se estratégico quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer do desempenho dos professores, quer da avaliação das escolas.

É dentro deste paradigma que surge o modelo actual de avaliação de desempenho que assenta no princípio de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino. Nesta perspectiva a Avaliação de Desempenho surge enquadrada em três eixos:

- o desenvolvimento profissional;
- a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares;
- a melhoria do serviço prestado pelas escolas.

O novo modelo de avaliação de desempenho vai também ao encontro dos princípios defendidos quer pela UNESCO quer pela OCDE.

Na 45.<sup>a</sup> Conferência Internacional da Educação, realizada em Setembro-Outubro de 1996, estabeleceu-se como recomendações gerais relativamente à política docente “a participação dos professores e dos seus parceiros no processo de transformação da educação”, através da institucionalização de uma verdadeira autonomia e responsabilização; e “a profissionalização como estratégia” de melhoria do estatuto e das condições de trabalho, tomando medidas que encorajem os professores a melhorar o seu desempenho.

A preocupação com a Avaliação de Desempenho também transpareceu no chamado “Relatório Delors” ou, mais precisamente, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Desta forma, no seu capítulo dedicado aos professores, referem-se as exigências de competência, profissionalismo e capacidade de entrega que recaem sobre os mesmos, actualmente. Considera-se ainda que melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve constituir uma prioridade em todos os países, recomendando-se como medidas para o conseguir a promoção de um sistema de avaliação e controlo de desempenho dos professores que permita diagnosticar e superar as dificuldades encontradas.

Também a OCDE elaborou em 1996 um documento intitulado *Teachers and Their Professional Development*, o qual se debruça sobre a profissionalidade docente, seguindo o paradigma da prática reflexiva. Nesta perspectiva, são considerados fulcrais os conceitos de avaliação reflexiva e de negociação entre parceiros em interacção. Nesta medida, as escolas deverão ser reconceptualizadas como

organizações que aprendem, promovendo uma reflexão sistemática sobre os seus pontos fortes e fracos indo ao encontro de respostas construtivas e maximizando os potenciais existentes entre professores, alunos, pais e comunidade educativa em geral. O mesmo documento atribui ainda especial importância à possibilidade de se dar aos professores mais experientes novas perspectivas profissionais.

Conclui-se, portanto, que as recomendações das principais organizações internacionais, no que se refere às práticas do desempenho docente, as relacionam com o desenvolvimento do profissionalismo docente e das escolas como organizações.

Também se depreende que todas estas recomendações vão ao encontro dos três modelos de avaliação de desempenho docente, vigentes neste momento em Portugal, que, apesar de apresentarem algumas diferenças entre si, reconhecem um duplo papel à avaliação de desempenho: para além de ser um indicador privilegiado em termos de desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens, é também um momento fundamental para o levantamento das necessidades de formação, conducentes à resolução de problemas e consequente alargamento de perspectivas e melhoria das práticas pedagógicas.

### **III - A escola face aos desafios do século XXI**

*O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.*

(Alarção e Tavares, 1987)

#### **A viragem do século XX para o século XXI**

Sem dúvida que nos últimos vinte anos ocorreram grandes mudanças sociais e políticas que se repercutiram no campo da educação. O grande “boom” foi a adesão à União Europeia, voltando-se desta forma uma página na história do isolamento e abrindo-se as portas à modernização.

Com os novos ventos de mudança, a globalização veio para ficar, com ela aumentou a concorrência, a fragmentação social e cultural, as desigualdades sociais mas também se abriram portas importantes no que diz respeito à democracia e à igualdade de oportunidades. Diversificou-se a geografia humana e intensificou-se a chegada de habitantes, vindos das várias partes do globo, formando-se um variado leque de etnias, culturas e religiões.

Em Portugal, as mudanças também foram substanciais, verificou-se a entrada das mulheres no mundo do trabalho, situação que alterou o tradicional quadro familiar, nomeadamente no que diz respeito ao tempo disponível para acompanhar as crianças. Paralelamente a esta situação, aumentaram o número de divórcios e de famílias monoparentais. Como consequência o tempo social das crianças e dos jovens tende a confinar-se às escolas. Estas vão-se impondo por todo o país e a escolarização da população vai-se democratizando. Institui-se uma educação básica de nove anos, expande-se a educação pré-escolar, secundária e superior, que permitiu alcançar patamares qualitativos superiores aos obtidos até então.

Ao nível da classe docente, investiu-se na profissionalização dos professores e educadores, dando-se um novo impulso na formação contínua.

Mas, passados todos estes anos, novos mandatos são atribuídos às escolas e com ela subsistem problemas e impasses que requerem um olhar atento e diferente daquele a que estamos habituados. Com o tempo, deparamo-nos com uma taxa elevada de insucesso escolar e com um abandono escolar precoce e desqualificado, assente na fraca qualificação de mão-de-obra. As novas necessidades de mercado de trabalho exigem novas ofertas educativas. Uma economia europeia cada vez mais baseada no conhecimento obriga-nos a um esforço de redifinição de prioridades e de mobilização de todos os intervenientes no processo educativo.

É dentro deste contexto de mudança que surgem novas políticas sociais e educacionais apresentadas quer pelos vários governantes, quer pelo Conselho Nacional de Educação quer por todos aqueles que consideram a educação uma prioridade no desenvolvimento pessoal e cívico e na promoção da educação e de cultura.

Com o intuito de considerar a educação como factor de democracia e desenvolvimento, surge o novo conceito de aprendizagem ao longo da vida. É neste âmbito que surge a valorização da escolaridade de doze anos, a diversidade de ofertas formativas e a valorização das aprendizagens não formais e informais como forma de atrair novos públicos, numa perspectiva de profissionalidade e cidadania, preparando-os para o desempenho de diversos papéis sociais em múltiplos contextos de vida.

Longe vai o tempo em que a escola era por excelência o único local de saber. Hoje em dia o aluno chega à escola com um percurso diversificado, obrigando-a a adaptar novos sistemas, a redefinir modelos, a mobilizar parcerias num paradigma educativo que nos leva ao novo conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Citando o chamado “Relatório Delors” (1996):

“Mais do que preparar crianças para uma dada sociedade, o problema será, então fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como actores responsáveis e justos.”

## Os saberes básicos do século XXI

Durante décadas a escola confinou os seus saberes básicos ao desenvolvimento de três competências: ler, escrever e contar. Como se percebe pelo tópico atrás desenvolvido (A viragem do século XX para o século XXI) este modelo está esgotado, não pelo facto dessas competências não serem importantes mas essencialmente pela escola que temos não ir ao encontro das necessidades de uma sociedade de informação e de conhecimento. Assim, para além das três competências atrás referenciadas, torna-se necessário reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento, caracterizando um novo conjunto de saberes básicos e competências para a acção que acompanhe a aceleração científico/tecnológica.

Tal como referido no relatório Delors apresentado à UNESCO (1996):

“A questão diz respeito à capacidade dos sistemas educativos para se adaptarem à evolução da sociedade. Estamos perante uma das responsabilidades fundamentais da educação: o dever de preparar para a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e destabiliza.”

Desta forma os saberes básicos para o século XXI (competências que se deseja que todos os cidadãos na sociedade de informação e conhecimento possuam) deverão ir ao encontro de três características: os saberes deverão ser mobilizáveis ou seja orientados para a acção de forma crítica e reflexiva, deverão ser transversais, isto é abrangerem todas as disciplinas e por último deverão ser inteligíveis tal como consagrados nas propostas educativas da UNESCO (1996) através dos quatro saberes “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”.

Postman e Weingartner (1981) afirmam:

“Numa situação actual, de grande rapidez da mudança, a sobrevivência depende quase inteiramente de identificar quais de entre os velhos conceitos são relevantes para dar resposta às questões que a mudança traz consigo. Deste modo coloca-se uma nova tarefa educativa: conseguir que o grupo não aprenda (ou esqueça) os conceitos irrelevantes como condição indispensável a novas

aprendizagens. Um esquecimento selectivo é indispensável à sobrevivência.”

E como afirma o Conselho Nacional de Educação (2004):

“Os saberes básicos (...) são precisamente “ferramentas” que permitem a mudança de uma aprendizagem dirigida, hoje dominante, para uma aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma, de acordo com um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão pela construção do seu próprio saber, construção, só possível no quadro de uma democratização do acesso ao conhecimento.”

Ao falar de saberes básicos é importante que os mesmos não se confundam com a aquisição dos conhecimentos disciplinares. Dever-se-á colocar o enfoque sobre as competências para o pensar, para o conhecer e para o agir de forma responsável, contribuindo para uma mudança conceptual centrada até então nos conteúdos. Estes não deverão ser um fim em si mesmos mas sim um meio meio para atingir a competência.

Como refere Perrenoud (2001):

“a abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões; em vez de assimilar incessantemente conhecimentos acreditando que eles “compreenderão mais tarde para que é que servem”, os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa, quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientados para a acção.”

Também Justino (2004) refere que:

“Orientar os sistemas educativos para a promoção do desenvolvimento de competências em nada colide com a necessidade de aquisição e desenvolvimento de saberes e com o conhecimento que lhe é subjacente. É precisamente por isso que, na maior parte dos estudos internacionais, utiliza-se sempre a expressão anglo-saxónica

*knowledge and skills* e não apenas *skills* ou não apenas *knowledge*. Porque a sociedade de conhecimento, para o ser, tem de se tornar cada vez mais uma sociedade estruturada no desenvolvimento de competências básicas.”

Impõe-se, desta forma, um novo olhar sobre aprendizagem, menos centrada no professor, mais dinâmica, mais autónoma e centrada no aluno e no desenvolvimento dos seus saberes básicos. Estes por sua vez deverão ser objecto de novos modelos organizacionais dos saberes curriculares, traduzindo-se num esforço de inter-relacionamento e de integração da informação, até então, dispersa, isolada e fragmentada, chegando-se desta forma a uma reconceptualização curricular.

Segundo Cachapuz *et alii* (2002) a reconceptualização curricular deveria assentar em cinco princípios:

“Trata-se da transversalidade, flexibilidade, diferenciação, mobilidade e internacionalização curriculares, como características epistemologicamente estruturantes de uma nova concepção curricular profundamente distanciada da aceção mais tradicional que a confunde e, simplisticamente, a sobrepõe ao conceito de plano de estudos.”

Importante será também interpretar estes saberes básicos como meros indicadores de um percurso a seguir nos quais se possam reconhecer um carácter intemporal, em virtude das características incertas e imprevisíveis do futuro, tornarem difícil definir e identificar saberes para todo o século. É sobre este assunto que nos fala o já referido relatório Delors (1996):

“... parece impor-se cada vez mais o conceito de educação ao longo da vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia da educação permanente que deve ser repensada e avaliada. É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser considerada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.”

## O professor do século XXI

De facto de tempos a tempos, sobretudo frente a ciclos históricos, a sociedade procura redefinir os pressupostos, os objectivos, os conteúdos e as metodologias da educação. Faz parte integrante dessa procura contínua traçar o perfil do professor ideal, e, conseqüentemente, perguntar que tipo de cidadão queremos formar com esse modelo de professor.

Saber aprender e ensinar no século XXI é o permanente desafio à construção de um quotidiano escolar onde seja possível fazer valer as dimensões humanas da ética e da cidadania activa. Saber aprender e ensinar no século XXI é enfrentar o desafio contextual de estarmos em processo de construção de uma sociedade do conhecimento que tem o seu foco na produção intelectual, com intensiva utilização das tecnologias da comunicação e informação. Assim, aprender a ensinar no século XXI é necessariamente lidar com a aprendizagem numa perspectiva de construção de ecologias cognitivas, onde a capacidade de aprender é cada vez mais necessária nas distintas interações que, enquanto sujeitos, estabelecemos com os outros, com o meio, ou seja, com a sociedade. Mediante tal realidade, a acção docente deverá recair no ensinar para aprender, visto que a maior demanda educacional contemporânea é formar sujeitos aprendentes, capazes de aprender de modo criativo, contínuo, crítico e autónomo. A adopção de novas abordagens, de novos modos de desenvolver a capacidade de investigação e de “aprender a aprender” deverá ser o objectivo a ser seguido por todas os educadores, com vista à construção de novos modos de produção do saber, criando condições necessárias para o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Porto (2004):

“... os cidadãos do século XXI não podem considerar-se formados em fase nenhuma das suas vidas. A evolução que já agora se verifica com a Sociedade do Conhecimento exige uma actualização permanente, sob pena de os saberes de um determinado ano deixarem de estar actualizados poucos anos depois, ou mesmo no próprio ano.”

Se se pretende que no século XXI a sociedade conte com um sistema educacional que seja simultaneamente educativo, os professores, segundo Hannoun (1996), deverão estar cientes de dois pressupostos: pressupostos fundamentais e pressupostos instrumentais. Os primeiros estão direccionados para o bem social ou

seja a formação para a cidadania. Os segundos pressupõem que a educação seja um processo dialógico assente numa pedagogia por competências, onde todos os conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas sejam realizados na prática. Em traços gerais, pretende-se que surja um diálogo entre a teoria e a prática. Mas esta faceta está unicamente ligada à pedagogia e paralelamente a esta surgem outras duas não menos importantes no século XXI: a faceta epistemológica que diz respeito ao domínio do conhecimento geral e específico, sobretudo de metodologias para a produção, transformação, transmissão e aplicação do conhecimento e a faceta axiológica, respeitante ao sentido ético e estético do mundo e da vida, com ênfase não só nos valores em si mesmos, mas sobretudo nos sentidos que estão por detrás desses valores, cujas direcções pressupõem uma consciência humana capaz de realizar escolhas, tomar decisões e agir socialmente.

Segundo Alarcão e Roldão (2008):

“O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado.”

Segundo as mesmas autoras, as novas tendências apontam para um professor caracterizado pela função social de ensinar, cujo saber profissional deverá assentar em três eixos: “eixo dos saberes”, “eixo da relação interpessoal” e “eixo dos valores democráticos”. As mesmas autoras defendem ainda que:

“Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizada pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.”

Outro dos desafios do professor do século XXI é articular os vários eixos de aprendizagem e os vários saberes que os caracterizam. Para tal, deverão saber desenvolver competências, ensinando os conteúdos curriculares do ciclo em que os alunos se encontram, recuar ao ciclo anterior e perspectivar o ciclo seguinte.

Para que tudo isto se concretize é necessário que os professores encarem a sua formação como algo imprescindível no desenvolvimento de um profissional reflexivo, investigativo e problematizador.

Segundo Cardoso *et alii* (1996), o modelo de formação contínua de professores que se quer problematizador deverá possuir três características:

“**Carácter holístico**, que pretende promover o desenvolvimento intelectual e do “eu”, fundamentado nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio;

**Carácter participativo**, que promova a negociação, ou seja, a interacção e a colaboração na construção do saber, que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer”, permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a auto-regulação e retrospectiva geridas pelo sentido crítico;

**Carácter desescolarizador**, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica).”

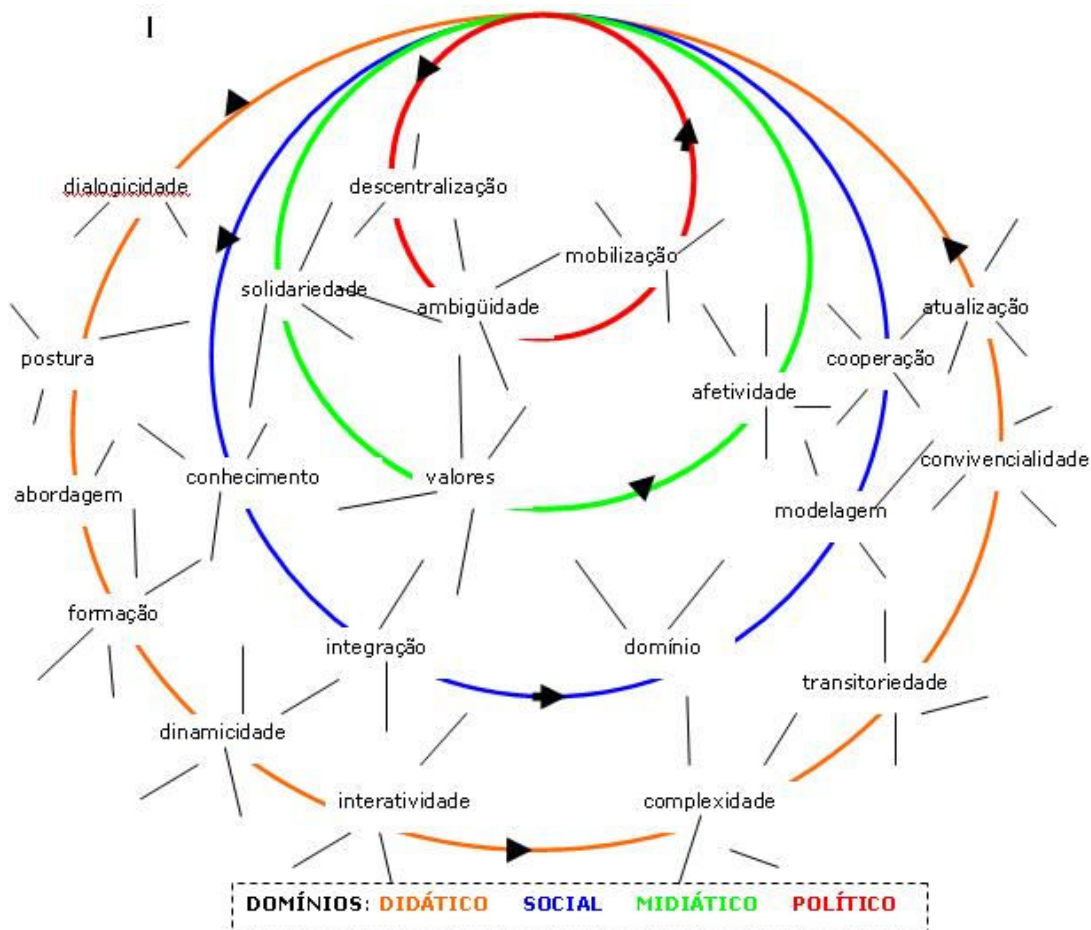
Em suma, pretende-se que o professor do século XXI, na sua prática pedagógica, desenvolva competências que tenham em conta os aspectos focados no denominado “Relatório Jacques Delors” que resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de “Educação – um tesouro a descobrir”, representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, para este milénio.

De acordo com o relatório supracitado, a educação necessária ao século XXI poderá ser sintetizada num dos seus parágrafos:

“Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;

finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta.”

A professora Wânia Clemente, sintetizou a função de “Ser Professor no Século XXI”, no 4º Encontro Internacional RIO MÍDIA, da seguinte forma:



Interpretando o esquema de certo se conclue que o professor do século XXI terá que lidar com um aluno contemporâneo que deixou de ser “tábua rasa” a ser escrita pelo professor. Desde cedo o aluno aprende por meio das informações que recebe diariamente, chegando à escola com dados adicionais aos que aprendeu na sala de aula. O ensino ocorre dentro da escola, com o professor e os colegas e fora desta com as famílias e os *media*. Tudo na sociedade actual se tornou educacional, no entanto nem tudo é educativo. Cabe à escola, em geral, e ao professor, em particular, ensinar a diferença entre ambos os conceitos, formando cidadãos justos e responsáveis. É desta forma que surge um novo paradigma de escola.

Como afirma Roldão (2000):

“É essa tentativa de identificar tendências de emergência de um novo paradigma de escola, que consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizaram, mas se revelam claramente ineficazes na resposta a um contexto novo, que se sistematiza nos eixos de mudança.”

A mesma autora apresenta o seguinte quadro, enunciando os “eixos de mudança como linhas possíveis de aprofundamento e reflexão a desenvolver.”

DO PARADIGMA VIGENTE...	... AO PARADIGMA EMERGENTE
Da escola delegação ministerial...	... à escola comunidade com pensamento próprio.
Da escola que executa...	... à escola que concebe, projecta, age e reflecte.
Da escola sem visão de futuro...	... à escola com ambição estratégica.
Da escola que lamenta o insucesso...	... à escola que age sobre os seus processos de actuação e funcionamento – analisa, descontrói e refaz as suas opções e a sua acção curricular.
Da escola que cumpre regras...	... à escola que decide, cria regras e presta contas.
Da escola que não é avaliada...	... à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento.
Da escola que emprega professores...	... à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais.
Da escola que precisa de formação...	... à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento.
Da escola anónima...	... à escola com rosto.

## O professor do século XXI à luz da legislação em vigor

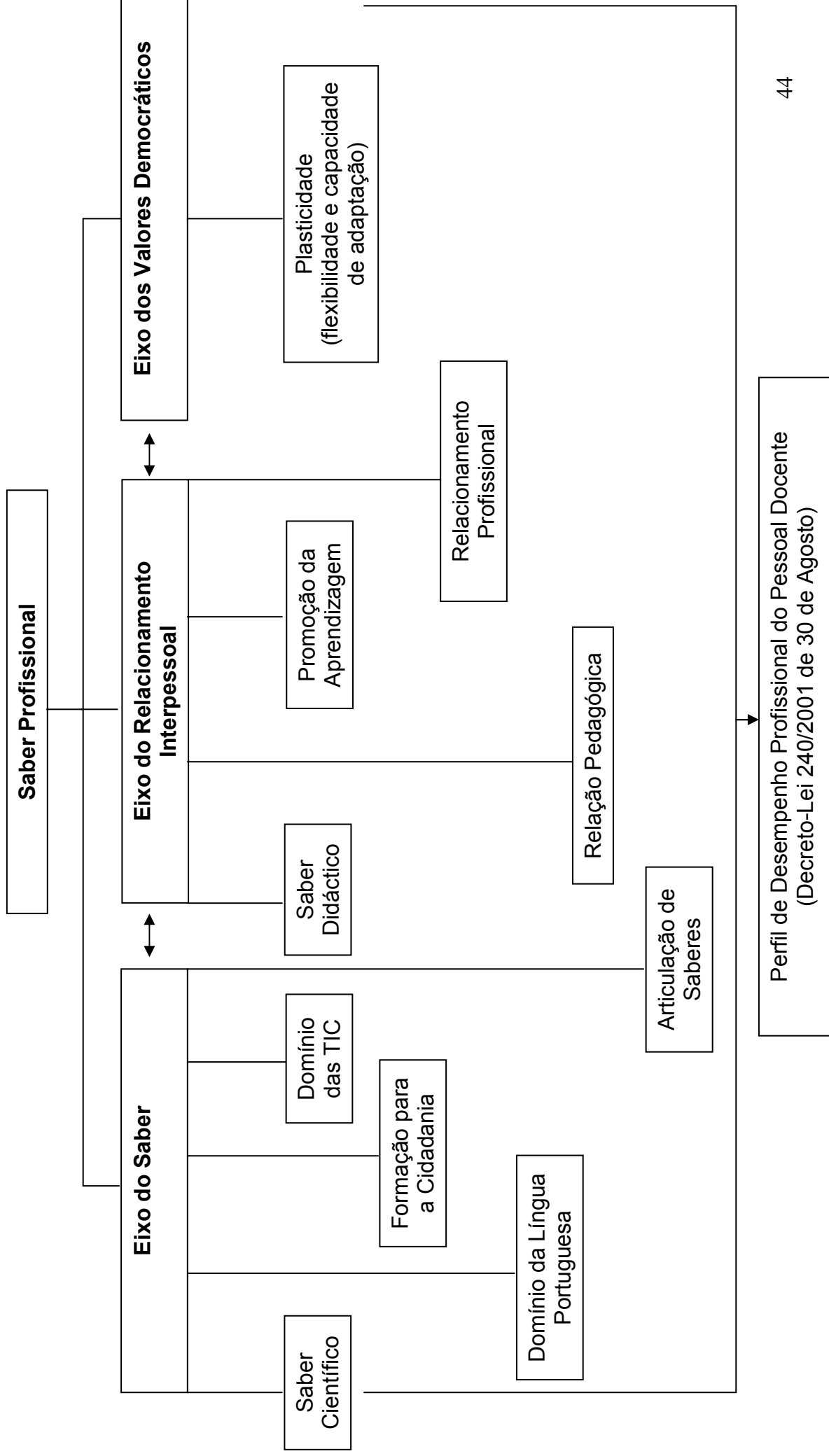
Actualmente, a publicação do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto define o Perfil de Desempenho do Pessoal Docente. O documento pretende caracterizar o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciando as respectivas exigências de formação inicial sem prejuízo da aprendizagem ao longo da vida com vista a um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. O mesmo apresenta quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As mesmas quatro dimensões são apresentadas no Decreto-Lei 2/2008 de 10 de Janeiro, que regulamenta o novo sistema de avaliação de desempenho. Em traços gerais, explicitam-se as vertentes de cada uma delas, tal como constante na lei:

Vertente profissional, social e ética	O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situadas.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
Participação na escola e relação com a comunidade escolar	O professor exerce a sua actividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica, promovendo a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Esquema conceptual que poderá ilustrar os princípios básicos do saber profissional.



No que diz respeito à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto salienta vários parâmetros mas vem também realçar o que outros normativos legais têm vindo a mencionar, de há uns anos a esta parte, que é a importância da língua portuguesa na formação integral de todo o professor. Reconhecendo o papel de relevo que a Língua Portuguesa desempenha na aquisição de múltiplos saberes este decreto, no ponto 2, alínea d) reforça a importância da transversalidade desta língua, ao nível do currículo, afirmando que uma das competências do professor é utilizar *correctamente a língua portuguesa nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa.*

Também o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu artigo 6 – Formações transdisciplinares – afirma que *a educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.* A lei de bases do sistema educativo, no seu artigo 47, postula que *o ensino aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensino básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português.*

Por outro lado e, mais recentemente, o Decreto Regulamentar 3/2008 de 21 de Janeiro veio reforçar as exigências no acesso e no próprio exercício profissional da função docente no que diz respeito ao provimento definitivo em lugar dos quadros de um efectivo período de probatório destinado a verificar, em contexto real, a capacidade de adequação do docente às exigências do desempenho profissional docente. Para tal o decreto supracitado no seu capítulo II, artigo 5, ponto 2, alínea a) impõe a realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências numa perspectiva transversal que incidirá, entre outros aspectos, no *domínio escrito da língua portuguesa, tanto do ponto de vista da morfologia e da sintaxe, como no da clareza da exposição e organização de ideias.*

Todos estes documentos não deixam dúvidas sobre a relevância que, actualmente o discurso pedagógico oficial confere, no quadro curricular, à Língua Portuguesa numa perspectiva transversal. Como defende Castro (1997) *esta orientação transdisciplinar no plano da educação linguística implica alterações no currículo e mudanças nas atitudes dos professores para com as suas especialidades, porque exige o desenvolvimento de novas competências no âmbito da análise e da intervenção sobre as práticas linguísticas.*

Para Sim-Sim (1997), *é fazendo uso correcto da língua, enquanto elemento unificador de um povo, que as pessoas conseguem comunicar devidamente entre si, em situações de acção e interacção social. A língua padrão é utilizada nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na imprensa, nas obras (literárias e científicas) nela produzidas, nas situações institucionais de interacção, incluindo a própria escola. É pois um instrumento essencial de cidadania.*

Nesta perspectiva, a língua portuguesa desempenha, através do desenvolvimento das suas competências, um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. É através do desenvolvimento de capacidades ao nível da leitura e compreensão orais e escritas da língua portuguesa que os alunos conseguirão construir a sua aprendizagem noutras áreas do saber, alcançando o tão desejado sucesso escolar e social.

Ao falar na transversalidade da língua portuguesa interessa centrar a atenção nas suas competências essenciais, percebendo de que forma as mesmas atravessam todo o currículo e todos os saberes disciplinares. Ao nível da compreensão do oral Sim-Sim (1997) *defende que deve ser função da escola, na sua globalidade, e não apenas da disciplina de Língua Portuguesa, ensinar os alunos a saber ouvir o emissor, a identificar o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição e a participar adequada e eficazmente numa discussão em grupo.*

Para Amor (1997), *há formas bastante ricas de promover a recepção oral, entre as quais se podem enquadrar as actividades de “escuta activa”. Estas actividades, que devem ser entendidas como transversais, exigindo portanto a colaboração de todas as disciplinas, pressupõem uma informação prévia que permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados (...) relacionados com determinados temas e objectivos de estudo e reflexão.*

Quanto à competência da leitura, segundo Sim-Sim (1997), *compete à escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.*

Para Amor (1997), *esta competência deve ser entendida como instrumento transversal ao currículo, sendo para tal necessário que se criem e se motivem situações de leitura em todas as disciplinas e não apenas na de Língua Portuguesa, que se dinamize o funcionamento das bibliotecas e que se proporcionem situações fomentadoras do gosto pela leitura.*

Em relação à expressão oral, Perrenoud (1991), afirma que compete à escola proporcionar ao aluno *um saber fazer de ordem linguística, cognitiva e social que lhe*

*permita exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista, considerando o contexto, as reacções dos seus interlocutores, as suas expectativas e valores e ter uma imagem de si próprio que o faça sentir-se um interlocutor de pleno direito.*

Ao nível da expressão escrita, Sim-Sim (1997), atribui à escola a função de *garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (...), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectos do texto a produzir.*

Com o intuito de incrementar esta faceta da transversalidade da língua portuguesa, o Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura, lançou o Plano Nacional de Leitura como resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. A este respeito a União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram a leitura um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, tendo formulado recomendações para que a sua promoção seja assumida como prioridade política.

No pressuposto de que, para atingir as crianças e os jovens, é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, este projecto é igualmente destinado a educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura. Dando mais enfoque ao papel do professor, para assegurar a comunicação entre as escolas e os programas lançados pelo ministério foi criado um site, em permanente actualização, com orientações de leitura para cada idade e com instrumentos metodológicos destinados a educadores, professores, pais, bibliotecários, mediadores, animadores, entre outros. Paralelamente a esta situação, foram também disponibilizadas acções de formação presenciais e on-line dirigidas a educadores, professores e mediadores de leitura, fazendo destes intervenientes um elo de ligação entre o projecto e as escolas. Pretende-se, desta forma, reformular, reajustar e repensar gradualmente as práticas pedagógicas até então desenvolvidas na escola, fazendo com que os professores imaginem e apliquem estratégias eficazes na sala de aula, de grupos de professores que planeiem em conjunto actividades, de equipas que concebam e desenvolvam bibliotecas escolares e mobilizem os colegas para colocarem o livro no centro da actividade lectiva, de bibliotecários que elaborem projectos inovadores e os dirijam aos vários sectores do seu público com vista a que o mesmo consiga *viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na*

*expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo (Portal da Educação, 2006).*

O mesmo portal apresenta como principais estratégias/objectivos do Plano Nacional de Leitura os seguintes:

- *Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura;*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;*
- *Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;*
- *Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;*
- *Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;*
- *Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.*

Tal como mencionado anteriormente, o Plano Nacional de Leitura veio consolidar e ampliar o papel da rede de Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares. As mesmas foram outra das apostas feitas em Portugal, com o intuito de revolucionar a forma como se encarava o acesso a recursos escolares e do domínio cognitivo nas escolas. Foi através delas que se apostou num trabalho sustentado de requalificação das redes escolares e se deu alguns passos na concretização da missão pública de uma escola para todos. A criação e a contínua modernização das bibliotecas escolares permitiram a disponibilização a todos os alunos de recursos públicos de leitura e informação, procurando reduzir o impacto das desigualdades sócio-económicas no acesso à cultura.

As bibliotecas escolares aparecem neste âmbito como um apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conferindo instrumentos centrais ao desenvolvimento do currículo e promovendo um conjunto diversificado e transversal de actividades de alunos e professores. Nesse sentido, elas proporcionam espaços e ferramentas que prolongam e enriquecem as aprendizagens para lá da sala de aula, funcionando não apenas como um depósito de livros, mas essencialmente como um espaço vivo que estimula o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos.

O Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, para além da importância que dá ao domínio da língua portuguesa no perfil de desempenho do professor salienta também a importância da construção de um professor que insira e integre todos os alunos, respeitando o direito à diferença e promovendo a diferenciação curricular.

De há uns anos a esta parte que o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, substituído agora pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, promove a igualdade de oportunidades, visando a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. O decreto prevê um sistema de educação flexível que permita responder à diversidade de características dos alunos com necessidades educativas especiais, indo ao encontro da noção de escola inclusiva, capaz de acolher e manter grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Mas a escola de hoje, devido às mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, em resultado dos sucessivos movimentos migratórios, enfrenta novos desafios, sentindo a necessidade de fazer da diversidade cultural e linguística um factor de integração e coesão. Impõe-se, na actual sociedade multicultural, como é a portuguesa, o respeito pelas necessidades individuais dos alunos em geral e em particular dos recém-chegados ao sistema educativo nacional. O grande desafio lançado às escolas é criar condições que promovam o desenvolvimento de oportunidades equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Assim, nos dias de hoje, o professor depara-se com situações distintas, por um lado a diferenciação curricular para os alunos com necessidades educativas especiais e por outro a diferenciação curricular para os alunos estrangeiros recém-chegados ao sistema educativo nacional. É nesta perspectiva que o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto concebe um professor cujo perfil se enquadre na diversidade e multiculturalidade existentes actualmente nas escolas portuguesas.

Assim no capítulo II, ponto 2, alíneas d) e e), o decreto-lei supracitado salienta que o professor deverá promover *a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;* e identificar e respeitar *as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.*

O capítulo III, ponto 2, alínea g), salienta que o professor deverá desenvolver *estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade*

*dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.*

Outros são os normativos legais que fazem apelo à diferenciação, indo ao encontro da multiculturalidade existente hoje nas escolas portuguesas. Assim o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu artigo 8 veio dar a possibilidade das escolas poderem oferecer a língua portuguesa enquanto língua segunda. Mais tarde o Despacho Normativo 7/2006 de 6 de Fevereiro veio estabelecer, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna. O presente despacho, no seu artigo 3, ponto 3 afirma que *o professor titular de turma do 1º ciclo e os professores de cada conselho de turma devem contribuir para a construção de materiais didácticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares*. Deste modo, mais uma vez se acentua a transversalidade da língua portuguesa como responsabilidade de todos os professores.

A sociedade multicultural que hoje existe na escola portuguesa faz repensar o lugar da escola, dos seus agentes e do currículo na construção de uma educação intercultural. Dever-se-á atender à diversidade e valorizar as potencialidades da educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio da escola para todos. Uma “escola para todos”, e em que “todos são diferentes”, exige de cada professor a capacidade e a flexibilidade de inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar. Actualmente, os princípios do direito à diferença e da igualdade de oportunidades exigem, a par de uma atenção à prática pedagógica, uma atenção aos processos de produção e valorização cultural.

Zeichner (1993) afirma que os professores, para implementarem nas suas aulas o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos sócio-culturais sobre os diversos grupos, mas *“deverão ser capazes, também, de utilizar estes conhecimentos na organização curricular e no ensino, para estimularem a aprendizagem dos alunos”*.

## O papel da formação na construção do saber do professor do século XXI

Perspectivar a formação de professores dentro do paradigma da formação ao longo da vida é acima de tudo apostar no desenvolvimento de capacidades no sentido da mesma conseguir melhorar as pessoas. Já não é suficiente a acumulação de conhecimentos, não basta que a formação assente somente num perfil profissional *standart*. A este propósito Zabalza (2004) afirma que *uma formação de qualidade deveria ser uma formação formativa*, isto é, *deveria integrar dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece*. O mesmo autor refere ainda que *a formação é de facto um recurso social e económico essencial mas, para que resulte de forma eficaz, deve conceber-se como um processo que não se circunscreve aos anos universitários mas que dura toda a vida*.

Pensando que o saber profissional do professor não assenta em rotinas mas sim em vértices complementares que sustentam o complexo sistema de aprendizagem, a formação inicial deve ser encarada como o princípio de uma formação que nunca mais estará concluída, assumindo-se desta forma a formação como *um processo dinâmico, um processo de transformação com vista ao desenvolvimento de um professor qualificado e competente* (Bohen, 2001). Neste sentido a escola dos dias de hoje deve ser *uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo* (Alarcão, 2003). Pretende-se desta forma ir ao encontro de um professor reflexivo, que trabalhe colaborativamente, que integre equipas onde a investigação seja uma realidade, reconhecendo a importância da reflexão na e sobre a acção.

Assim ir-se-á ao encontro do disposto no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, capítulo V - Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida - que apresenta os seguintes parâmetros para o desempenho profissional do docente:

“Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;

Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;

Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Qualquer mudança ou inovação educativa pressupõe uma adequação progressiva a novos conceitos. O novo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) e o novo modelo de avaliação docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro) impõe uma nova forma de encarar a formação de professores, olhando a actividade docente como um espaço onde se confluem saberes amplos e diversificados o que implica uma visão de conjunto dos mesmos. Assim, a formação contínua deverá incidir nas necessidades de formação da comunidade escolar, numa perspectiva ecológica, ou seja, mesmo que realizada individualmente dever-se-á inserir numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade escolar em que o professor está inserido. A escola do século XXI não se coaduna mais com uma formação de professores com o simples objectivo de obtenção de créditos ou progressão na carreira, assente num acumular de conhecimentos que em nada contribuirão para mudanças significativas na escola em geral e no desenvolvimento profissional do professor em particular.

A formação especializada deverá ser a grande aposta dos nossos tempos. A existência de professores com especialização em supervisão, gestão pedagógica e nas diversas áreas de especialidade será indispensável para a implementação do novo estatuto da carreira docente. Urge a implementação de uma formação especializada para o desempenho de funções diferenciadas a que o novo estatuto veio dar mais ênfase. A formação especializada deverá ir ao encontro das necessidades da escola e dos professores. Estes por sua vez deveriam ser reconduzidos para o

desempenho de funções que vão ao encontro das suas formações especializadas para que a comunidade escolar possa tirar benefícios do investimento feito.

Não menos importante é referir a relevância da articulação entre a formação especializada e as instituições de ensino superior e de investigação. Não é possível que os professores continuem a frequentar formações facultadas por várias entidades sem que as mesmas vão ao encontro das efectivas necessidades formativas.

Como afirmou Paixão (2004), torna-se importante a definição de um programa – quadro para a formação de professores, significando isso *articular diversos aspectos: articular entre si finalidades e objectivos, perfis de desempenho, níveis de intervenção, instituições e actores implicados, regras de funcionamento, mas articulá-los com diferentes modalidades, também elas articuladas entre si, ou seja, a formação inicial, a inserção profissional acompanhada, a formação contínua, a formação especializada, o desempenho de cargos de formador e o desempenho das próprias funções especializadas, a avaliação do desempenho, a avaliação da instituição e do sistema.*

Actualmente, há um esforço por parte de várias entidades no sentido das formações irem ao encontro das necessidades das escolas e dos professores. Prova disso é a criação do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano lectivo 2006/07 que procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. A concretização do Programa faz-se em articulação com os agrupamentos de escolas e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. O Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro visa por um lado a melhoria das condições de aprendizagem da língua portuguesa e por outro a valorização das competências dos professores desta área disciplinar. O PNEP contempla uma vertente de formação assente em três princípios:

“A formação de professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;

A formação de professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégicas explícitas de ensino da língua na sala de aula;

A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola”.

Pretendia-se também que o professor que frequentasse a formação utilizasse e reflectisse sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula, e, no ano seguinte, replicasse junto dos colegas do seu Agrupamento os conhecimentos adquiridos, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente.

Desta forma, a formação contínua é tida não só para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se actualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências.

Tal como afirma o Conselho Nacional de Educação (2004), *é através da formação dos professores que se educam as crianças e, portanto, as nações. Não investir na formação de professores é descuidar toda a educação de um país.*

## IV - Supervisão Pedagógica

*Os supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança.*

Harris (2002)

### **Conceitos de supervisão**

Mudança é a palavra-chave da reforma: mudança dos conceitos de educação, de escola, de ensino e conseqüentemente mudança de práticas, atitudes e expectativas. É neste contexto de mudança que surge uma nova visão de encarar a supervisão pedagógica.

A noção de supervisão pedagógica em Portugal esteve, até há bem pouco tempo, ligada, quase exclusivamente, à formação inicial de professores, à profissionalização em serviço e a funções de carácter inspectivo.

Alarcão (2001), diz que:

“A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica em sala e aula.”

Ao longo dos tempos, muitos foram os autores que teceram a definição de supervisão.

Neste ponto de vista, Ruivo (1997) refere que a supervisão serve para:

“... promover o desenvolvimento do professor é operar dinamicamente mudanças positivas dos seus padrões de ensino (envolvendo conhecimentos, aptidões, atitudes relacionais).”

Alarcão (1987) define supervisão como:

“... o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal.”

Para Vieira (1993):

“A supervisão é a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.”

Sá-Chaves (1995) entende que:

“A supervisão é um corpo de saberes interligados mas organizados, um todo sistémico cuja racionalidade intrínseca lhe confere características de totalidade.”

Para Tracy (2002):

“A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.”

## **Reconceptualização do termo supervisão**

Alterações recentes ao Regime de Autonomia das Escolas ao Estatuto da Carreira Docente, e à Avaliação de Desempenho dos Professores trouxeram para o quotidiano das escolas a necessidade de práticas de supervisão até agora pouco sentidas no quotidiano e no sistema organizacional das mesmas.

Desta forma, pode-se verificar que ao longo dos últimos tempos o conceito de supervisão tornou-se mais abrangente, não estando unicamente confinado ao desenvolvimento do trabalho do professor em formação inicial na sala de aula.

A actual conjuntura leva a que se atribua à supervisão uma dimensão colectiva e que se associe o conceito não só à sala de aula mas a toda a escola.

Alarcão (2001) considera que face às mudanças é necessário redefinir o conceito de supervisão, afirmando que o objectivo é:

“... o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes.”

A mesma autora refere ainda que o supervisor redefinido surge como:

“líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.”

Assim, com esta nova reconceptualização, a supervisão poderá servir os interesses do professor em formação inicial e paralelamente ir ao encontro dos professores que se encontram em formação permanente, que pretendem constituir-se numa área de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem, transformando a escola numa comunidade aprendente. Dá-se desta forma a revalorização da escola, assente no trabalho colaborativo, na aprendizagem em grupo, na reflexão e na investigação-acção que conduzirá “ao saber de experiência feito”.

Desta reconceptualização de supervisão surge a sua função principal, definida por Alarcão, (2001) como a possibilidade de:

“... fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”

Esta reconceptualização não tem sido consensual, uma vez que a supervisão é confundida por muitos como uma actividade desenvolvida por um superior hierárquico com uma função meramente avaliadora.

Defensora desta nova reconceptualização, surge também Oliveira-Formosinho, (2002) considerando que, em vários países europeus e americanos, e após as fases anteriores de preocupação com a formação inicial de professores, e com a formação contínua, ambas considerando o professor de forma isolada na sala de aula, surge a necessidade de uma formação “centrada na escola”, que vê o professor integrado no seu departamento, grupo e escola, ou seja, o professor como um actor organizacional, refere ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca:

“... em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.”

A autora apresenta como referência a obra *Handbook of Research on School Supervision* editada por Firth e Pajak pela editora MacMillan em 1998, a qual apresenta a possível contribuição da Teoria das Organizações para o domínio científico da supervisão, podendo esta apresentar quatro tendências:

- A deslocação do foco do indivíduo para o foco do grupo;
- A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspecção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional;
- A deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão;
- A ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida, onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central.

Estas quatro tendências vão ao encontro do que Sá-Chaves e Amaral, (2001) consideram ser a “passagem do eu solitário ao eu solidário”. As autoras defendem a existência de uma supervisão reflexiva abrangente no dia-a-dia das escolas e que seja essa supervisão a coordenar, orientar e amparar os “subsistemas nela existentes”. Para que tal se realize é necessário uma aposta na formação de professores que se centre nas necessidades das próprias escolas, resultante de uma análise cuidada e que ponha fim ao que muitos chamam de “*franchising* da formação contínua de professores”. Trata-se portanto de uma formação baseada na investigação-acção, num clima de reflexão partilhada isto é numa procura da anulação do “ser solitário” em busca de um “ser solidário”.

Tal como afirma Nóvoa (1992), *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.*

Não se pretende com isto dizer que os professores até então nunca reflectiram nas suas práticas, nunca questionaram o seu desempenho, nunca se interrogaram sobre os seus resultados. De facto essa reflexão existe quer sobre o conhecimento teórico, quer sobre o conhecimento pedagógico, no entanto trata-se de uma reflexão realizada no isolamento do “eu”, nunca partilhada com os seus pares e portanto uma reflexão solitária.

Resta acrescentar que para dar relevo a todas as estratégias de reflexão, é necessário que a supervisão, segundo Sá-Chaves e Amaral (2001), se debruce sobre:

“as nossas práticas (dentro e fora da sala de aula) e a reflexão sobre elas – estejamos atentos aos conhecimentos teóricos que delas emergem e à pedagogia que os acompanha;

a forma como os nossos alunos assumem a sua própria aprendizagem (...) sob cuidada e atenta supervisão;  
a forma como gerimos todos os tipos de programas/currículos, flexibilizando-os (...) pelas necessidades presentes nos nossos alunos.”

## O papel do gestor intermédio na supervisão pedagógica

No seguimento do que foi dito anteriormente, o conceito de supervisão foi alargado a outros sectores escolares e permite identificar áreas distintas de incidência das práticas de supervisão administrativa, pedagógica, curricular, de acompanhamento e orientação profissional. Neste sentido, alguns autores distinguem dois tipos de supervisão, um com um sentido mais abrangente e outro mais restrito.

O conceito de supervisão de carácter mais restrito, também conhecido por supervisão pedagógica, diz respeito a actividades orientadas para a organização do ensino em contexto de sala de aula.

Wallace (1991) apelidou a supervisão, entendida no seu sentido amplo, como supervisão escolar ou geral e diz respeito à supervisão *fora da sala de aula*. Para Glickman (1995), *a supervisão escolar é entendida como um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola*. A supervisão escolar será então vista como um processo de coordenação e apoio nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional.

Para Oliveira (2000), *a supervisão escolar surge associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola*.

Independentemente do tipo de supervisão, o supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação diversificadas em função do contexto supervísivo. A autonomia das escolas, assente numa gestão participada e democrática, apela à presença de um gestor intermédio com funções extensivas a todos os cargos na escola. Assim, as escolas deverão abandonar as suas formas tradicionais de organização e incentivar o aparecimento de estruturas educativas com vista à construção de um saber reflexivo e cooperativo, na busca da partilha e divulgação das boas práticas.

O gestor intermédio vai ser encarado como um supervisor, tal como defende Oliveira (2000):

“De uma forma mais ou menos directa, e ainda que incidindo em áreas distintas, o desempenho destes cargos terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no

desempenho das suas tarefas, coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade”.

Esta ideia de gestor intermédio surge dos novos normativos legais associados quer ao regime de autonomia das escolas, quer no que diz respeito à avaliação de desempenho do pessoal docente. No entanto, não basta existir legislação, ela por si só não opera mudanças nas escolas. Como defende Canário (1995), *esta nova concepção de escola como organização aprendente pressupõe dispositivos e dinâmicas formativas*.

Formosinho (1991) citado por Oliveira (2000) apresenta a seguinte questão:

“A pergunta que se põe então é esta – estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?”

Oliveira (2000) explicita os conceitos de monitor e líder expostos por Formosinho (1991):

“Na acepção de Formosinho, monitor é um agente que prossegue objectivos e executa tarefas que outrem (fora da escola) definiu previamente, entendendo por líder um agente com capacidade para definir metas, formular objectivos e distribuir tarefas.”

Para terminar este capítulo, é bom lembrar mais uma vez o papel da formação especializada, referida anteriormente noutra capítulo, como essencial na formação de todos os gestores intermédios, devendo incluir a área de supervisão escolar.

## O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo

Não se pode falar em modelo reflexivo na formação de professores sem fazer referência a Donald Schön, um dos principais defensores da prática profissional reflexiva. Schön (1987) apresenta as seguintes noções: conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.

*O conhecimento na acção* é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção.

*A reflexão na acção* ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção, reformulando e ajustando o seu desempenho às situações novas que vão surgindo.

*A reflexão sobre a acção* acontece quando o professor analisa o trabalho desenvolvido e tenta, através de um olhar *a posteriori*, perceber o que aconteceu e como resolveu os problemas surgidos.

*A reflexão sobre a reflexão na acção* pretende levar o professor a construir a sua própria forma de conhecer, fomentando a evolução e o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Amaral et alii (1996), *as dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.*

Seguindo este modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações para que o professor possa contactar com problemas reais cuja resolução assenta na reflexão sobre os mesmos. O supervisor deverá acompanhar e encorajar o professor, facilitando e encorajando o seu trabalho. Através deste modelo reflexivo, o professor poderá estabelecer uma harmonia entre a prática e a teoria, reconstruindo e reajustando os seus saberes e como afirma Amaral et alii (1996), *uma prática reflexiva (...) atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.*

Zeichner (1993), outro dos defensores do paradigma reflexivo, defende que os supervisores devem ajudar os professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática com o intuito de a melhorarem. O mesmo autor para defender o conceito de ensino reflexivo, recorre ao pensamento de Dewey (1910), que define três atitudes necessárias para a acção reflexiva:

- *Abertura de espírito*, dando ouvidos a outras opiniões e admitindo a possibilidade do erro;
- *Responsabilidade*, reflectindo nas consequências da sua acção sobre a vida dos alunos;
- *Empenhamento*, predispondo-se a inovar e incutir curiosidade e espírito crítico na sua acção.

Desta forma, Zeichner (1993) vai defender essencialmente a reflexão crítica, pois esta vai ao encontro de princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores.

Como estratégias de formação de professores reflexivos, o supervisor deverá conduzi-los ao exame, ao questionamento e à avaliação crítica da sua prática. O supervisor deverá levar o professor não só a reflectir mas essencialmente a reflectir bem, aparecendo a reflexão como uma competência a desenvolver.

Marcelo Garcia (1992), citado por Infante *et alii* (1996), e referindo-se a Weis e Loudon (1989), que defendem a ideia de que o pensamento e a acção podem ocorrer separada ou simultaneamente, apresenta quatro formas de reflexão:

- *Instrospecção* – processo de reflexão em que o professor repensa as suas concepções e sentimentos, distanciando-se da actividade quotidiana.
- *Exame* – o professor refere acontecimentos ou acções passadas ou presentes que poderão ocorrer no futuro. O professor centra-se na acção.
- *Indagação* – esta estratégia permite não reflectir mas agir, melhorando a prática. Este processo está relacionado com o processo de investigação-acção.
- *Espontaneidade* – processo de reflexão que decorre durante a acção; processo ao qual Schön (1987) denomina de *reflexão na acção* associado à capacidade de improvisação do professor face ao imprevisto.

Muitas são as estratégias que contribuem para o espírito reflexivo dos professores, entre elas podem-se salientar as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, o trabalho de projecto, a investigação-acção e a observação de aulas. No entanto estas estratégias não se excluem, podem mesmo desempenhar um papel complementar.

Para Smyth (1987), é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Por este motivo é necessário fazer-se perguntas que procurem desvendar os pressupostos que moldam o ensino e que muitas vezes impedem o professor de inovar e mudar as práticas mais enraizadas. Nesta perspectiva, as perguntas pedagógicas surgem como uma forma de questionar as práticas e teorias de ensino-aprendizagem, confirmando-

as como válidas ou não. Smyth, no âmbito das perguntas pedagógicas, apresenta quatro tarefas apropriadas à reflexão do professor:

- *Descrição: O que faço? O que penso?* (descrição das práticas pedagógicas)
- *Interpretação: O que significa isto?* (questionamento das práticas)
- *Confronto: Como me tornei assim?* (questionamento da legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino)
- *Reconstrução: Como me poderei modificar?* (alteração das práticas, reconhecendo o carácter mutável do ensino).

Quanto às narrativas, há quem defenda que os seres humanos são por natureza contadores de histórias. Por este motivo, torna-se natural que se relatem os acontecimentos da prática pedagógica. A partir desse relato é possível observar atentamente essas práticas, compreendê-las e tirar as respectivas ilações com vista à actualização, renovação e inovação.

Holly (1991), refere três tipos de narrativas:

- *O diário de bordo*, considerado o mais objectivo;
- *O diário íntimo*, exige um distanciamento do quotidiano, possibilitando um olhar sobre os acontecimentos através do filtro do tempo;
- *O registo quotidiano*, inclui características do diário de bordo e o diário íntimo, mas o seu conteúdo é mais abrangente, permitindo tomar consciência tanto dos aspectos objectivos como dos subjectivos.

Holly (1991), defende que *as narrativas poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, para a promoção da reflexão sobre a acção, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a acção.*

Segundo Amaral *et alii* (1996), *o uso de narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os professores a registarem as suas práticas, a reflectirem sobre elas e até a partilharem esses registos. A melhor forma de o fazerem será através de um diário, mais ou menos actualizado, sobretudo acerca das vivências que mais os impressionaram durante a sua actuação nas aulas, o que poderá ser implementado através do uso das perguntas pedagógicas.*

A análise de casos está directamente associada à formação de professores, distinguindo-se do estudo de caso, encarado como estratégia de investigação.

Os casos, para Marcello *et alii* (1991), *são registos de acontecimentos, reais e problemáticos de sala de aula, envolvendo toda a complexidade do acto educativo.*

Também Carter (1990) define caso. Considera-o *como uma base lógica do tipo de interrogação reflexiva que convida os professores a aprender a partir das suas experiências.*

Para Kagan (1993) um caso é a *descrição de uma situação real e realista de sala de aula que inclui todos aos factos necessários à explicação e resolução de problemas específicos.*

Para Wasserman (1995) caso é *um instrumento educativo complexo que aparece sob forma de narrativa.*

Segundo McAnnich (1993), a utilização da metodologia da análise de casos na educação e no ensino é promotora do desenvolvimento profissional dos professores na medida em que os envolve na aquisição de conhecimentos sobre o processo educativo, podendo também expressar os seus pontos de vista. O mesmo autor afirma que a análise de casos apresenta três objectivos:

- Desenvolver o conhecimento teórico do professor porque o leva a reflectir sobre teorias adquiridas anteriormente;
- Orientar os professores para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal;
- Encorajar a aplicação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos.

Shulman (1992) compara as fases de construção de um caso a uma peça em três actos:

- Acto 1: planificação e definição dos objectivos do que se quer ensinar (expectativas);
- Acto 2: a acção (o que aconteceu, as dificuldades e os problemas não antecipados, as incertezas, os conflitos não resolvidos);
- Acto 3: a resolução do conflito, a reflexão (conhecimento sobre o sucedido e interpretação da repercussão da sua acção os alunos).

Dewey (1968), por seu lado, defende que o trabalho de projecto reúne todas as condições para a concretização de uma atitude reflexiva perante o ensino-aprendizagem uma vez que para a realização do mesmo é necessário observar, pensar sobre as coisas, julgar e tirar conclusões. De acordo com este autor, um projecto exige:

- uma observação objectiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente;
- um conhecimento de experiências anteriores;
- a escuta daqueles cuja experiência é mais rica;
- a avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar algum sentido.

Sendo o trabalho de projecto uma metodologia que se centra no estudo de problemas com interesse será de todo pertinente a sua abordagem enquanto estratégia de formação reflexiva.

Na perspectiva de Arfwedson (1978), referido por Amaral (1996), deve ser a partir das necessidades dos professores que os estudos se devem organizar, sob a forma de projectos, centrados em problemas (...). Com estudos centrados em problemas, o ponto de partida para o trabalho constitui-se em abordagens de situações problemáticas, encontradas pelos próprios participantes e sugeridas pelas suas necessidades de conhecimento.

A investigação-acção assume um papel importante na formação de professores uma vez que leva os mesmos a questionarem as suas práticas e a equacionar novas soluções. Uma supervisão em que a investigação-acção esteja presente permite ao professor a reconstrução de saberes anteriores, levando-o ao questionamento e reflexão sobre a prática de um modo contínuo e sistemático.

Na opinião de Nunan (1989), citado por Amaral (1996), o processo de investigação-acção engloba vários ciclos sucessivos, através de quatro fases:

- *Planear* um plano de acção para melhorar uma dada situação,
- *Agir* através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial, a analisar na fase de observação;
- *Observar* os efeitos da acção no contexto em que esta ocorre;
- *Reflectir* sobre os efeitos observados, de modo a permitir concluir da eficácia da estratégia de acção para a resolução do problema. Esta última fase pode dar origem a um outro plano de acção, iniciando um novo ciclo de investigação.

Através do processo de investigação-acção ter-se-á professores reflexivos, que se envolverão numa dinâmica entre a acção e a reflexão, a teoria e a prática e um constante questionamento para melhor agir.

Por último, como processo de reflexão, surge a observação de aulas que poderá ser o ponto de partida para a implementação das estratégias reflexivas atrás mencionadas. Partindo-se da prática de ensino na sala de aula, poder-se-á reflectir sobre a mesma, dando origem a narrativas, a trabalhos de projecto, a trabalhos de investigação-acção entre outros.

Quanto aos tipos de observação, objectivos e pressupostos, os mesmos serão apresentados no capítulo seguinte, destinado exclusivamente à observação de aulas.

## V - A observação de aulas como prática reflexiva

*Os olhos apenas vêem aquilo para que estão preparados para ver.*

(Leroi-Gourman)

### **A observação como fundamento de uma pedagogia reflexiva**

Uma avaliação da formação de professores compatível com a lógica de desenvolvimento profissional terá necessariamente de ser centrada na prática profissional do professor, procurando apreciar o evoluir do seu conhecimento profissional em diferentes domínios essenciais. De acordo com o parecer número 5/2008 de 13 de Junho sobre a avaliação externa das escolas emitido pelo Conselho Nacional de Educação, o mesmo defende que *no âmbito do processo de avaliação deveria assumir outra relevância a observação de aulas. É na sala de aula que se vive o essencial do processo educativo e uma avaliação incapaz de se debruçar sobre o que aí ocorre não cumpre plenamente as suas funções. (...) sugere-se a inclusão, nos elementos fornecidos pela escola à Inspeção Geral de Educação, dos resultados de observações cruzadas de aulas, efectuadas no contexto de dispositivos internos que permitam regular a observação de aulas pelos pares. Nesse sentido, parece desejável que as escolas implementem um sistema de supervisão cooperativa das aulas e mantenham obrigatoriamente um registo formal dos resultados.* No entanto, é também importante que se tenha em atenção o desenvolvimento da capacidade de reflexão e auto-questionamento do próprio professor, seja individualmente ou em grupo, pois é a reflexão que permite ao mesmo a identificação dos factores de sucesso e insucesso das suas práticas, tornando-o um profissional mais responsável e autónomo, capaz de identificar as suas fragilidades e procurar superá-las através da selecção de metodologias adequadas.

Muitos são os defensores das ideias acima expostas mas só através do Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto se veio dar ênfase ao professor investigativo e reflexivo. No âmbito da dimensão profissional, social e ética, o decreto supracitado define que o professor deverá promover *aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada;* desta forma, e de acordo com o capítulo II, ponto dois, alínea a), *o professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado*

*na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente.*

No entanto só mais recentemente, e através da publicação do Decreto-lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro, no seu artigo 45, ponto 3, alínea c) se veio instituir a observação de aulas como processo obrigatório na avaliação de desempenho do pessoal docente, dando finalmente relevo e abrindo caminho para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e o desempenho do professor em sala de aula, deixando a observação de aulas de estar confinada à formação inicial de professores.

Segundo Estrela (1994), *o principal objectivo da investigação num programa de formação de professores deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma arte. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.*

Para De Landsheere (1976), citado por Estrela (1994), a investigação permite *colocar os professores em situação de otimizar os processos de ensino aprendizagem, concebidos como sistemas tecnológicos.*

Para Dickson (1973), citado por Estrela (1994), *cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de skills técnicos para controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o feedback com objectivos educacionais.*

Estrela (1994) propõe que *o conceito tradicional de investigação deva ser renovado pondo-se directamente ao serviço da acção.*

Pode-se, então, depreender que no âmbito da pedagogia, a observação em contexto de sala de aula proporciona a detecção de modelos de actuação quer do professor quer dos alunos, que permitem a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes e estratégias de trabalho mais profícuas. Estes argumentos reforçam a ideia da importância da análise da aula e a sua decisiva intervenção no processo pedagógico.

Uma observação objectiva e rigorosa da aula e dos alunos reclama do observador uma forte identificação com o próprio fenómeno observado e os vários

elementos que o caracterizam e regulam. Esta intimidade criada entre o observador e aquilo que vai observar pode, em certa medida, promover os seguintes benefícios:

- um conhecimento mais consistente acerca da estrutura interna da matéria que se vai ensinar;
- uma eficácia crescente na elaboração e apresentação de propostas de situações de aprendizagem;
- um aumento de eficácia na percepção e detecção de eventuais erros no desempenho dos alunos;
- um melhor aproveitamento das situações de ajudas e correcção de erros.

Nesta perspectiva, reconhecem-se as potencialidades e mais-valia da observação, no sentido de permitir uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais da aula, identificação dos critérios de eficácia do rendimento individual do aluno e colectivo da turma, bem como a adequação dos modelos de ensino que regulam e orientam a prestação do professor. Esta aposta na observação significa colocá-la naquele que deve ser o seu devido lugar, como componente dinâmica, investigativa e reflexiva do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como instrumento fundamental do seu desenvolvimento.

## **A aula – que pressupostos?**

Segundo Vieira (1993), *a aula pode definir-se como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes*. Para tal é necessário que este encontro pedagógico assente em determinados pressupostos, sendo eles a existência de saberes académicos e sociais desiguais e uma intenção de construção colaborativa de saberes que desencadeie processos de transmissão-negociação-aquisição, conducentes à construção de novos saberes.

Deste modo, a observação de uma aula possibilita o contacto com a actuação do professor na fase interactiva do ensino. Permitirá também observar como funciona o professor enquanto prático reflexivo e como encara e resolve, no momento, os acontecimentos que sucedem.

Segunda Zabalza (1994), a actuação do professor dentro da sala de aula assenta numa dupla focalização: *o processamento da informação e a tomada de decisões*. O processamento da informação diz respeito à forma como o professor define uma situação e como é que essa definição da situação afecta a sua posterior actuação. A tomada de decisões relaciona-se com a decisão que o professor toma em função de determinada situação particular.

Para Gimeno (1983), citado por Zabalza (1994), ambos os processos (processamento da informação e tomada de decisões) estão ligados entre si, integrando-se no desenvolvimento da acção real:

“A acção baseia-se num processo de tomada de decisões, baseado no processamento da informação que o professor realiza, interpretando os sinais que percebe na situação pedagógica, configurada pelo tipo de tarefa que o próprio professor propõe aos alunos.”

Desta forma estabelece-se um paralelo entre o pensamento e a acção, funcionando ambos intrinsecamente coligados como constituintes necessários da acção completa. Segundo Yinger (1986), citado por Zabalza (1994), dentro da lógica do pensar/agir, distingue três operações básicas: planificação, acção e reflexão:

“Proponho três operações principais que subjazem a todas aquelas acções, a saber: planificação, acção e reflexão. A planificação refere-se ao desenvolvimento das estruturas para conseguir a acção dirigida a

metas. A acção é a realização adaptada e reflexiva das estruturas da acção (planos). Mais do que levar a cabo um plano, a acção é representada como a improvisação, dentro do contexto, das estruturas de acção, tais como actuações e rotinas (Yinger, 1977), agendas ou esquemas (Leinhardt e Greeno), imagens (Clandinin, 1985<sup>a</sup>), ou guiões curriculares (Putman e Leinhardt, 1986). A reflexão é a componente da análise que une o pensamento e a acção até à compreensão e ao entendimento. A reflexão coloca no mesmo nível, acção precedente dos modelos de conhecimento e de acção, ambos reais e possíveis. Como salienta Dewey (1966), a reflexão é a aceitação da responsabilidade para uma acção futura.”

Para poder atender à complexidade de sistemas que se interligam na sala de aula, Doyle (1977), citado por Zabalza (1994), apresentou algumas características próprias da sala de aula, apresentando três dimensões desenvolvidas através de processos ecológicos de interacção: multidimensionalidade (a sala de aula é um local muito povoado e com intervenientes com diferentes preferências e aptidões), simultaneidade (muitas coisas acontecem ao mesmo tempo na sala de aula) e imprevisibilidade (os acontecimentos na sala de aula, por vezes, tomam caminhos inesperados).

É neste contexto complexo de múltiplas interacções que se desenrola a aula. É este conjunto de condições que faz com que a actuação do professor seja tão peculiar e crie estilos de actuação tão diferentes entres os vários professores. É nesta perspectiva que se tornam importantes os processos de identificação de pistas e de processamento de informação que o professor utiliza para adoptar decisões e orientar a sua prática na sala de aula.

Nesta linha de pensamento Shavelson (1986), citado por Zabalza (1994), define professor como um *profissional que toma decisões razoáveis num contexto complexo e incerto*. Neste universo de acontecimentos múltiplos e incertos que é a sala de aula, desenrolar-se-á o processo de observação com vista a compreender as actuações do professor e descobrir os mecanismos através dos quais enfrenta o compromisso de executar a sua profissão diariamente.

A observação de uma aula também pressupõe que, antecipadamente, se saiba quais são as obrigações do professor enquanto prático, situação que nos leva de novo ao *processamento de informação* ( como simplificar a complexidade da sala de aula no

momento de intervir) e *tomada de decisões* (que decisões tomar e com que fundamentos).

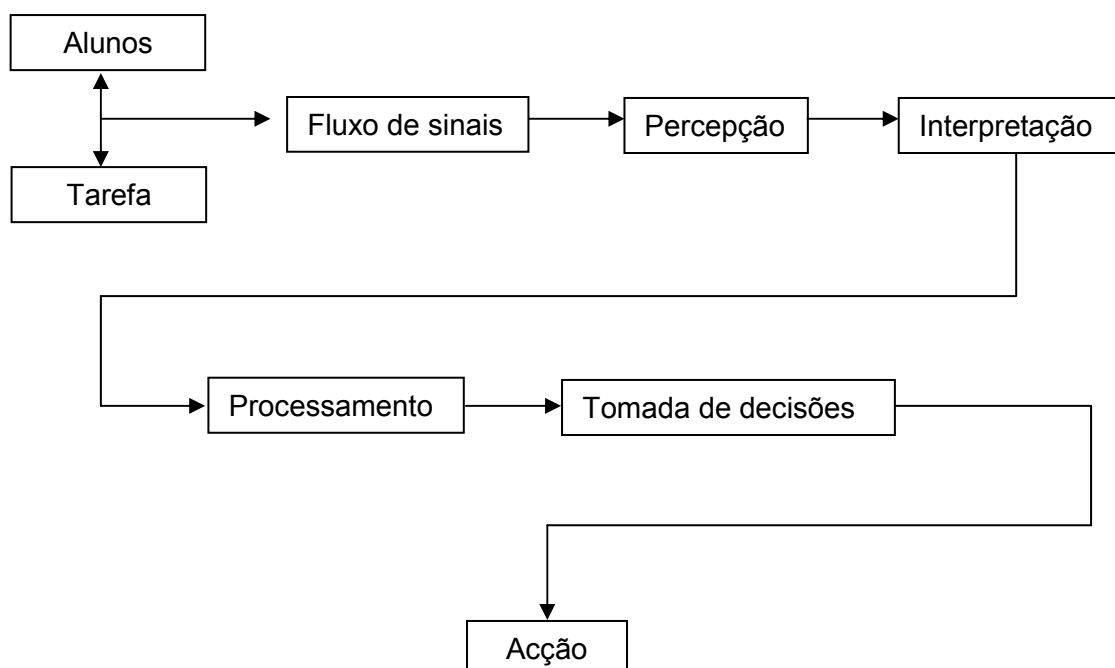
Pérez Gómez (1984), citado por Zabalza (1994), referindo-se à actuação prática do professor, define-o da seguinte maneira:

“O professor pode considerar-se como um agente clínico que, perante os problemas concretos que aparecem na aula, utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, seleccionar o tratamento e comprovar os resultados.”

Deste modo o professor deverá:

- Atender a um conjunto diverso de informação sobre os alunos e a turma;
- Pesquisar e utilizar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos através da investigação;
- Integrar as pesquisas de acordo com os objectivos e as expectativas;
- Adoptar decisões e reflectir sobre os processos e os resultados.

Tendo em conta o desenvolvimento prático da actividade do professor, Joyce (1980) apresenta o seguinte modelo:



Segundo Joyce (1980), a acção prática do professor constrói-se com base na observação e na análise que se faz dos fluxos informativos que se produzem na dinâmica da aula:

“Para se entender a conduta de processamento de informação do professor será necessário compreender primeiro os tipos de fluxo que ele cria, a sua forma de o estruturar, como é que manipula a informação e os sistemas de feedback, considerando sempre a natureza do sistema social que gerará na aula.”

O mesmo autor apresenta três dimensões básicas que constituem o *campo de sinais e indicadores da aula*:

- o fluxo de actividades ( o que se diz e faz na aula);
- o sistema social da aula (a distribuição de papéis, as regras, os padrões de comportamentos esperados e legitimados);
- a dinâmica da instrução (a organização das actividades).

Face a esta situação, o professor, profissional atento e reflexivo, observa atentamente a reacção dos alunos, recolhe informações, interpretando-as. O processamento de estímulos que o professor recolhe da aula é feito através do seu procedimento habitual, das rotinas que o mesmo utiliza em contexto de sala de aula.

Peterson e Clark (1978), citados por Zabalza (1994), apresentam três pontos importantes no processo de decisões dos professores em sala de aula:

- a situação detectada é tolerável?(está dentro da tolerância que o fluxo de actividades pode suportar);
- (no caso de não ser tolerável) dispõe-se de alternativas?
- (no caso de haver alternativas) adopção de uma nova forma de trabalho.

Joyce (1980) distingue três tipos de rotinas no processamento que o professor faz dos indicadores da situação em aula:

- a *rotina de acção imediata* (os dados não correspondem aos que o professor esperava, por este motivo há que alterar o curso dos fluxos);
- a rotina de aprazamento (processam-se os dados mas estes não dão origem a nenhuma intervenção);
- a rotina de compensação (o professor retém a informação para mais tarde analisar e interpretar).

Também Shavelson e Stern (1983), citados por Zabalza (1994), salientam que o que o professor manipula são dados sobre determinada situação. A esses dados estes autores denominam-nos de *sintomas*. Perante determinado sintoma, o professor coloca a si próprio determinadas questões, sendo elas:

- este sintoma é aceitável?
- (no caso de o não ser) é necessária alguma acção imediata?
- ou é preferível adiar tal intervenção?
- (no caso das perguntas anteriores merecerem respostas negativas) interessa armazenar esta informação para a usar futuramente?

Em síntese, não basta ao professor estabelecer rotinas e possuir alternativas, mas sim saber quando utilizá-las. Este é o grande desafio do professor em sala de aula, não se pretende que se criem receitas ou respostas-tipo, mas antes saber, perante que indicadores do fluxo da aula determinadas atitudes podem ser aceitáveis. Gage (1975), citado por Zabalza (1994), chamou a este processo competência de *saber diagnosticar*, afirmando que:

“Um professor pode possuir toda a gama de destrezas relevantes para ensinar, todavia, se é incapaz de diagnosticar as situações em que precisa de alguma delas em particular, as destrezas, por si só, servir-lhe-ão de bem pouco.”

## A planificação de uma aula

A planificação do professor é a principal determinante do que é ensinado nas escolas. Se é verdade que um bom plano não é sinónimo de uma boa aula, também se poderá afirmar que um mau plano não conduz seguramente a aula de sucesso; pois a elaboração de um plano traça, seguramente, uma direcção de acção, um fio condutor susceptível de orientar a acção, um sentido que permitirá confrontar o que é feito com o que se tinha planeado fazer. Tendo em conta que a acção educativa põe em causa o presente e o futuro do aluno, não se deverá encarar o ensino como um conjunto de práticas que se desenrolam ao sabor do acaso e da improvisação.

Segundo Vieira (1991), *planificar envolve a consecução de uma série de tarefas de procura, selecção, confronto, concepção, formulação e reformulação..., conducentes à elaboração de um plano de acção, traçado mentalmente ou em papel, sob forma de grelha ou não, e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas.*”

Segundo Cortesão (1989), *a planificação do processo ensino-aprendizagem, à semelhança do que acontece com muitas actividades inerentes à profissão de educador, pode ser concebida de forma diversificada. Porém qualquer que seja o caminho seguido na sua elaboração, há sempre um certo número de factores que à partida é necessário tomar em linha de conta, factores esses que determinam as propostas que o plano irá conter. Com efeito, um plano tem de, por um lado, traduzir uma íntima relação com o programa e, portanto, com o currículo, e por outro lado traduzir o conhecimento da realidade (características, condições e problemas do contexto em que vai acontecer).*

Sebastião da Gama no seu *Diário* (1980) afirma o seguinte:

“Tenho verificado que as melhores aulas da minha curta vida surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância em que eu não pensara antes... a lição de português acontece...”.

Partindo deste excerto, pode-se concluir que uma aula pode “acontecer”, uma vez que é necessário distinguir a aula inerte do papel da aula viva e dinâmica que resulta da interacção humana, da diversidade de interesses e características dos alunos, dos factos que ocorrem no meio e fazem com que a aula aconteça. No entanto isto não significa que a aula não tenha um fio condutor inerente a toda a planificação. Esta deverá ser conduzida de forma flexível, permitindo ao professor inserir novos dados, mudar o rumo da aula, se descobrir uma forma mais adequada à situação.

Sebastião da Gama, na obra anteriormente citada, afirma também:

“Mas eu não sou tão teimoso nem tão rígido nos meus planos que os não deixe tomar um sentido novo que as circunstâncias provoquem...”.

Zahorik (1970), citado por Arends (1995), afirma que *a eliminação da planificação poderá também levar a uma aprendizagem completamente ao acaso e improdutivo. Para que a aula seja eficaz, é necessário que haja alguma direcção sob a forma de metas e de experiências, mesmo que seja geral ou vaga.*

Assim a planificação funcionará como um recurso, uma referência que servirá para reconhecer o que se atingiu e tudo aquilo que ainda não se alcançou.

O processo de planificação no domínio da educação tem sido tarefa de análise de muitos investigadores. A partir das várias investigações realizadas sobressaem dois modelos de planificação: o modelo racional-linear e o modelo não-linear.

O **modelo racional-linear** coloca a sua ênfase nas metas e nos objectivos como os primeiros passos de um processo sequencial. Só depois são seleccionados as estratégias, as actividades específicas, tendo em vista alcançar as competências delineadas e atingir os objectivos predeterminados. Este modelo está associado aos primeiros planificadores e teóricos do currículo, como Tyler (1950), Mager (1962), Baker (1970), Briggs (1979) entre outros. Para estes investigadores uma boa planificação caracteriza-se por objectivos, acções e estratégias e avaliação, ilustrada na seguinte figura:



Mais tarde, na década de 80, Clark *et alii* (1980-1981) questionaram este modelo, pondo em causa o facto das aulas serem orientadas em satisfação de objectivos, bem como a perspectiva de que seria possível realizar actividades com grande precisão num mundo caracterizado pela complexidade, mudança e incerteza.

Weick (1979) defendeu a ideia de que a planificação deveria ser orientada para uma meta, modificando o modelo anterior explicitado e dando lugar ao **modelo não-linear**, representado na seguinte figura:



Neste modelo dá-se ênfase às acções que por sua vez levam a determinados resultados e por último explicar essas acções atribuindo-lhes metas. Segundo os

defensores deste modelo, o mesmo está mais direccionado para professores experientes, pois embora os professores estabeleçam metas e esforçam-se por seguir um determinado fio condutor, a sua planificação processa-se de forma cíclica, com avanços e recuos, numa sucessão de tentativas e erros, rumo ao sucesso. Já o primeiro modelo é mais direccionado para os professores em formação inicial que, por uma questão de inexperiência e insegurança, necessitam ter todos os passos planificados.

Para Zahorik (1970), citado por Arends (1995), o modelo racional-linear *poderá inibir os professores de terem em relação aos alunos a sensibilidade que doutro modo teriam*. Estando os professores totalmente dependentes de uma ordem inflexível dos acontecimentos, não haverá espaço para a espontaneidade característica dos alunos e inerente às situações de aprendizagem que enriquece a própria aula.

Independentemente do modelo seguido, há características que são comuns a qualquer plano. Segundo Cortesão (1989), um “bom plano” deverá ir ao encontro das seguintes características: coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza.

**Coerência:** a concretização do plano deverá contribuir para a consecução das metas propostas. Deverá apresentar uma adequada relação entre objectivos, competências, conteúdos e estratégias.

**Adequação:** o plano deverá ir ao encontro do conhecimento que se tem da realidade cognitiva, afectiva e social dos alunos. Deverá ter em conta os recursos e limitações existentes na comunidade e as características do próprio professor, enquanto executante do plano em questão.

**Flexibilidade:** o plano deverá permitir, de acordo com os interesses e questões do momento, o reajuste e mesmo algumas alterações nos elementos previamente planificados.

**Continuidade:** o plano deverá estabelecer uma sequência que ligue os vários momentos da aula, não permitindo lacunas.

**Precisão e clareza:** o plano não deverá permitir várias interpretações, por este motivo deverá incidir em indicações objectivas.

**Riqueza:** o plano deverá oferecer um leque variado de propostas (objectivos, competências, estratégias, actividades, recursos...).

Para além dos aspectos anteriormente focados, deverá haver preocupação na selecção das competências a desenvolver, na selecção e articulação dos conteúdos, nos recursos, na avaliação das aprendizagens e no tempo. São estas variáveis que intervêm no processo ensino-aprendizagem e permitirão ao professor actuar junto dos alunos de um modo mais efectivo.

Como estratégia de análise de um plano, apresenta-se uma grelha que foi elaborada com base no exposto por Cortesão (1989).

### Análise de um Plano

Item	Parâmetros	1	2	3	4	5
Coerência	De que forma há correspondência entre as finalidades enunciadas no programa e as competências explicitadas na planificação?					
	Em que medida as estratégias seleccionadas vão ao encontro do desenvolvimento das competências?					
	Em que medida a avaliação está adequada às aprendizagens realizadas?					
Adequação		1	2	3	4	5
	As actividades foram planeadas em função das características da turma?					
	Teve-se em conta a diferenciação pedagógica em função das características de cada aluno?					
	Tirou-se partido dos recursos materiais e humanos da escola/comunidade?					
Flexibilidade		1	2	3	4	5
	Em que medida a estrutura do plano prevê a possibilidade de responder a uma nova situação?					
Continuidade		1	2	3	4	5
	De que maneira o plano enuncia um conjunto progressivo de aprendizagens inter-relacionadas?					

Clareza		1	2	3	4	5
		Em que medida as indicações expressas no plano são claramente inteligíveis por outrem?				
Riqueza		1	2	3	4	5
		Em que medida o plano permite o desenvolvimento de diferentes competências?				
		Até que ponto este plano permite a utilização de diferentes estratégias e recursos?				
	Em que medida se promove neste plano aprendizagens significativas para outras áreas disciplinares?					

Bloomfield no seu artigo “Pedagogia para a Maestria” defende que é possível a quase todos os alunos (95%) atingir as metas consideradas. Esta situação acontecerá se o professor, na sua prática pedagógica, desenvolver estratégias que tenham em conta aquilo que Bloomfield designa como as cinco variáveis a considerar na pedagogia para a maestria: **aptidão** para realizar uma dada aprendizagem, **qualidade** de ensino, **capacidade** para entender o que é ensinado, **perseverança** e o **tempo** consagrado à aprendizagem.

Bloomfield, baseado nas teorias de Carroll (1963), define **aptidão** como a *quantidade de tempo requerida pelo aluno para atingir a maestria de uma aprendizagem*. Caberá ao professor respeitar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos, concedendo mais tempo aos que dele necessitem.

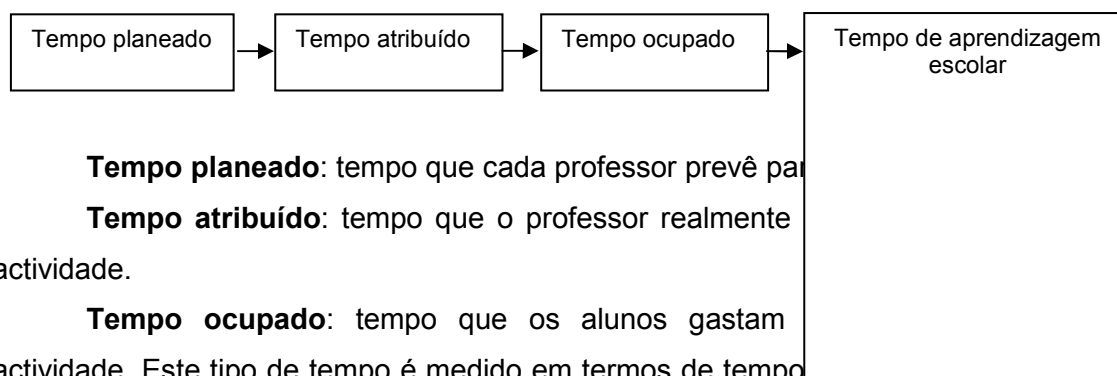
Relativamente à **qualidade** de ensino, a mesma prende-se com a adequação das actividades à realidade da sala de aula, visando o óptimo de aprendizagem de cada aluno.

Quanto à **capacidade** para entender o que é ensinado, Bloomfield defende que a mesma se prende com a capacidade que o aluno tem para decifrar uma mensagem, na maioria das vezes a dificuldade em realizar uma aprendizagem prende-se com o facto de o aluno ter dificuldade em entender as instruções dadas pelo professor. Desta forma se a mensagem chegar ao aluno por uma via que lhe seja mais acessível, talvez o mesmo realize a dita aprendizagem. Cabe ao professor variar o mais possível as estratégias de ensino e os matérias a utilizar, de modo a oferecer aos alunos, com diferentes dificuldades, um leque mais variado de acesso à realização de aprendizagens.

A **perseverança** diz respeito ao tempo que o aluno está disponível para dedicar ao trabalho. A perseverança também pode estar relacionada com a adequação do ensino a um determinado aluno, ou seja, a tarefa apresentada, se estimulada, poderá desencadear no aluno maior interesse na sua realização. Assim a perseverança não é só um traço individual do aluno, pois pode ser alterado pelo professor e pela qualidade da instrução.

Por último, é importante fazer referência ao **tempo** que é concedido para a realização de uma dada aprendizagem, que por vezes é suficiente para uns alunos e insuficiente para outros. Carroll (1963) considera que o tempo concedido à aprendizagem é a chave para a maestria, desta forma todos os alunos deveriam dispor de todo o tempo necessário a cada um, trabalhando no seu ritmo próprio, paralelamente ao recurso de estratégias que promovam uma mais eficiente aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor gerir a quantidade específica de tempo gasta numa matéria em combinação com o uso eficaz desse tempo de forma a maximizar a aprendizagem do aluno.

Carroll, (1978) apresentou um modelo onde apresenta quatro tipos de tempo, verificando-se que o uso que se faz do mesmo, em sala de aula, não é tão simplista como se pensa.



**Tempo planeado:** tempo que cada professor prevê para

**Tempo atribuído:** tempo que o professor realmente  
actividade.

**Tempo ocupado:** tempo que os alunos gastam  
actividade. Este tipo de tempo é medido em termos de tempo

solicitado) e tempo fora da tarefa (realização de algo que não tenha a ver com o solicitado).

**Tempo de aprendizagem escolar:** tempo gasto pelo aluno na realização da tarefa.

Estas diferentes definições de tempo poderão ajudar o professor a melhor planificar as suas aulas. Ao pensar no tempo ocupado e, partindo do princípio que cada aluno tem o seu ritmo, facilmente se perceberá que há alunos que terminarão primeiro as tarefas a realizar. Se o professor não tiver pensado em actividades suplementares, significa que esses mesmos alunos estarão parte do tempo fora da tarefa, visto já a terem terminado. Assim sendo o tempo de aprendizagem escolar não

será igual para todos os alunos, como seria de esperar. Compete ao professor otimizar a gestão de tempo na sala de aula, para que o tempo de aprendizagem escolar seja o mesmo para todos os alunos. Como muitos afirmam o plano de aula resulta de uma aventura pedagógica quotidiana, responsável por um projecto a realizar com os alunos, por vezes em oposição aos alunos mas nunca sem os alunos.

Após a execução do plano de aula segue-se uma outra etapa. Esta etapa surge na sequência de um trabalho realizado com base na experiência do professor, que não deverá ser encarado como um mero executante de tarefas que se repetem. O plano de aula resulta do saber e da criatividade do professor, que planeou o seu trabalho de uma forma coerente, adequada, flexível e diversificada. Por tudo isto não deverá virar as costas ao trabalho realizado visto em todo o professor existir um investigador que quer sempre saber mais; saber se valeu a pena, se há situações a melhorar futuramente. Segue-se portanto a etapa da avaliação do plano, que segundo Cortesão (1989) deverá incidir em três aspectos: **eficácia**, **rendimento** e **otimização e maximização**.

**Eficácia:** aprendizagens que se espera que tenham sido adquiridas pelos alunos. Verificar o que os alunos possuíam antes e possuem após a leccionação de determinados conteúdos. Bloomfield defende que *um pouco arbitrariamente, pode considerar-se 80 a 85% de êxito num dado item, uma percentagem indicadora de que o assunto está adquirido pela turma.*

**Rendimento e otimização:** estes aspectos traduzem-se pelo dispêndio do mínimo para a obtenção do mais elevado resultado. Estes aspectos só podem ser verificados através de uma análise comparativa com outras acções planeadas de modo diferente em que se possa ver se os resultados justificam o esforço empreendido.

**Maximização:** a análise comparativa é essencial neste parâmetro. É necessário comparar as metas estabelecidas com os resultados alcançados. É também necessário comparar vários planos de aula para se concluir se as potencialidades da acção empreendida foram ou não plenamente exploradas. Pretende-se que o plano permita explorar ao máximo as potencialidades da estratégia e dos materiais seleccionados.

Como estratégia de análise de um plano, apresenta-se uma grelha que foi elaborada com base no exposto por Cortesão (1989).

### Avaliação de um Plano

Item	Parâmetros	1	2	3	4	5
<b>Eficácia</b>	Até que ponto os alunos conseguiram adquirir as aprendizagens planeadas?					
	Em que medida se verificou progressão nas aprendizagens dos alunos?					
<b>Rendimento/optimização</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	Em que medida os recursos usados se revelaram adequados?					
	Até que ponto as actividades realizadas permitiram atingir resultados desejados num tempo razoável?					
	Em que medida as estratégias utilizadas foram económicas em termos de esforço?					
<b>Maximização</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	Em que medida a dinâmica entre os alunos evoluiu positivamente?					
	Em que medida os alunos se tornaram mais intervenientes?					
	Em que medida houve uma plena utilização dos recursos seleccionados?					
	Em que medida o tempo de aprendizagem escolar foi igual para todos os alunos?					

*À semelhança do que acontece com um ser vivo ao longo do seu ciclo de existência, também um plano que se pretende “vivo” e “actuante” nasce, na medida em que é concebido e desenvolvido por um ou mais professores, reproduz-se, pois irá acontecer no concreto e vai ter grande importância nas aprendizagens dos alunos, e finalmente acaba, cumpridas que foram todas as actividades que ele propõe. É então necessário determinar, em que medida foi válido e interessante o que ele veiculou, isto é, avalia-se. Mas não se repete – melhora-se, com o concurso dos dados que sobre ele se colheram.*

*Cortesão (1989)*

## Formas de observação

A observação é uma técnica muito flexível e abrangente, na medida em que permite ao observador recolher uma diversidade de informações acerca de vários sujeitos e ocorrências que acontecem numa aula.

Segundo Estrela (1994), os objectivos gerais e específicos da observação podem ser encontrados através da resposta à pergunta “observar para quê?”. Para o mesmo autor é possível definir três objectivos para a concretização da observação:

“1º - *A delimitação do campo de observação* – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc...

2º - *A definição de unidades de observação* – a escola, a turma, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos...

3º - *O estabelecimento de sequências comportamentais* – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.”.

Para Vieira (1993), a observação de aulas assenta nas potencialidades de desenvolvimento de um modelo reflexivo na formação de professores. Assim os objectivos serão:

“Consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às concepções que a determinam;

Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;

Confronto de práticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;

Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);

Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objectivos e necessidades de formação do professor.”

Partindo da definição dos objectivos supracitados, passar-se-á à selecção das estratégias a seguir aquando da observação, nomeadamente tipologias de observação. Muitos são os autores que se debruçaram sobre o assunto, no entanto, por uma questão de facilidade de compreensão serão apresentadas as perspectivas de dois autores, Estrela (1994) e Vieira (1993).

Para Estrela (1994), a observação subdivide-se em observação naturalista observação ocasional e observação sistemática.

Na observação naturalista, o observador tenta registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, numa acumulação contínua de informações. O registo é feito durante um período de tempo, procurando o observador apropriar-se do máximo de informações. Pretende-se explicar o porquê e o para quê através do como.

Segundo Day (1990), citado por Amaral *et alii* (1996), este tipo de observação serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir.

Para Henry (1961), citado por Estrela (1994), *esta observação fornece dossiers mais completos, mas também mais difíceis de analisar. A lição que se pode tirar da filosofia da continuidade é a de que, embora seja impossível anotar tudo o que se produz na vida de uma criança, devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se.*

Tendo em conta as características deste tipo de observação, e tratando-se da observação de aulas em formação permanente, esta será a mais indicada para uma avaliação de diagnóstico, realizada por um supervisor ou por um professor experiente, de forma a poder familiarizar-se com o contexto específico que será observado posteriormente. Este tipo de observação permitirá tirar conclusões gerais sobre o funcionamento da sala de aula, o comportamento dos alunos, a relação aluno/professor, as estratégias, as actividades etc... Desta forma poder-se-á detectar ou seleccionar algumas lacunas que poderão ser alvo de uma futura observação (ocasional ou focalizada), com vista a novos resultados.

Tal com apresenta Vieira(1993), o observador traz para a situação observada um conhecimento prévio:

“Conhecimento do professor observado;  
Conhecimento do contexto da observação;  
Conhecimento científico e didáctico relevante à situação de observação.”

A observação ocasional, de acordo com Estrela (1994), é uma espécie de observação naturalista, no entanto selecciona ou focaliza o objecto a observar. Procura-se isolar uma determinada circunstância do ensino aprendizagem, observada anteriormente, por exemplo através de uma observação naturalista, numa aula de diagnóstico) que será objecto de uma observação detalhada e precisa, numa próxima

aula, com o intuito de estabelecer induções e previsões sobre o professor que realizou a acção.

Em supervisão, este tipo de observação é muito usual, seguindo-se o seguinte procedimento: identificação do problema, elaboração de um plano para a sua resolução (investigação sobre as causas e as consequências de determinada acção), e por último de novo a acção. Assim teremos um plano de intervenção que se poderá resumir em acção/reflexão/acção. Partindo deste pressuposto e, dependendo dos problemas diagnosticados, poder-se-á adoptar uma observação sistemática.

A observação sistemática adquire esta função quando, segundo Reuchlin (1969), citado por Estrela (1994), afirma que *é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem repetíveis.*

Neste tipo de observação recorre-se a inventários de comportamentos, que poderão ser agrupados ou não, mas cada comportamento individual é objecto de um registo.

Como instrumento de registo das observações realizadas em sala de aula, Estrela (1994) apresenta uma grade de registo que contempla vários itens que assentam nas seguintes categorias de base: tempo, espaço, intervenientes, conteúdos, actividades, tarefas, material e comportamentos.

### Grade de Registo de Dados de Observação de Situações de Aula

Escola, Ano e Turma \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_ Sala \_\_\_\_\_ Piso \_\_\_\_\_  
 Disciplina \_\_\_\_\_ N° de alunos \_\_\_\_\_ Faltas \_\_\_\_\_  
 Tema \_\_\_\_\_ Tempo Livre \_\_\_\_\_ Observações \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

	Tempo		Espaço	Intervinentes	Conteúdos	Actividades	Tarefas	Material	Comportamentos		Situação	Observações	Inferências
	H	M							S	T			
<b>Seqüências</b>													

(Estrela, 1994, adaptado)

Estrela (1994) apresenta ainda uma outra forma de observar uma aula, recorrendo à observação participada. Nesta perspectiva, o observador poderá participar, de alguma forma, na actividade do professor que está a ser observado, sem, no entanto, deixar de desempenhar o seu papel de observador. Esta técnica é mais indicada para disciplinas como Educação Física, Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, ou seja, em aulas em que o aluno se pode centrar numa actividade sem a dependência directa da acção ou da palavra do professor. O observador pode intervir no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou pedindo-lhes alguns esclarecimentos sobre o trabalho que este está a realizar – como, porquê e para quê. Como objectivo, pretende-se o esclarecimento de pistas levantadas pela observação directa e o levantamento de novas pistas explicativas. Assim, recolhem-se dados de opinião que permitem fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também possibilita o conhecimento, sob alguns aspectos, dos intervenientes do processo.

O mesmo autor também designa esta técnica por entrevista-acção, uma vez que se engloba na acção que está a decorrer e constitui um processo de recolha de informação que se situa entre a entrevista e a acção.

Estas entrevistas realizadas durante a acção observada são de curta duração, resumem-se essencialmente a um diálogo que não deverá interromper as actividades que o aluno esteja a desenvolver. O registo das informações não deverá ser feito durante a entrevista, mas imediatamente após a sua realização. O assunto deverá ser objectivo e bem definido, servindo para esclarecer alguns aspectos ou aprofundar pistas que surgiram a partir da observação.

No caso das aulas de Educação Física, as entrevistas feitas aos alunos realizam-se durante os períodos de inactividade do grupo ou quando o aluno sai da actividade.

Nos casos de Educação Visual e Educação Visual e Tecnológico, as entrevistas realizam-se durante a acção propriamente dita, sem interromper a actividade que o aluno está a realizar.

Com o intuito de recolher dados a partir dessas entrevistas, Estrela (1994) sugere o seguinte documento:

## Categorização de Dados Obtidos em Entrevista ao Aluno

Professor \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

### A – Traços referentes ao aluno

#### I – Situação de ensino-aprendizagem

Interessado

Esforçado

Com qualidades

Sem participação

“Cabula”

Dificuldades de compreensão

#### II - Personalidade

Equilibrado

Introvertido

Instável

Exibicionista

#### III – Relação sócio-afectiva

Boas relações com os colegas

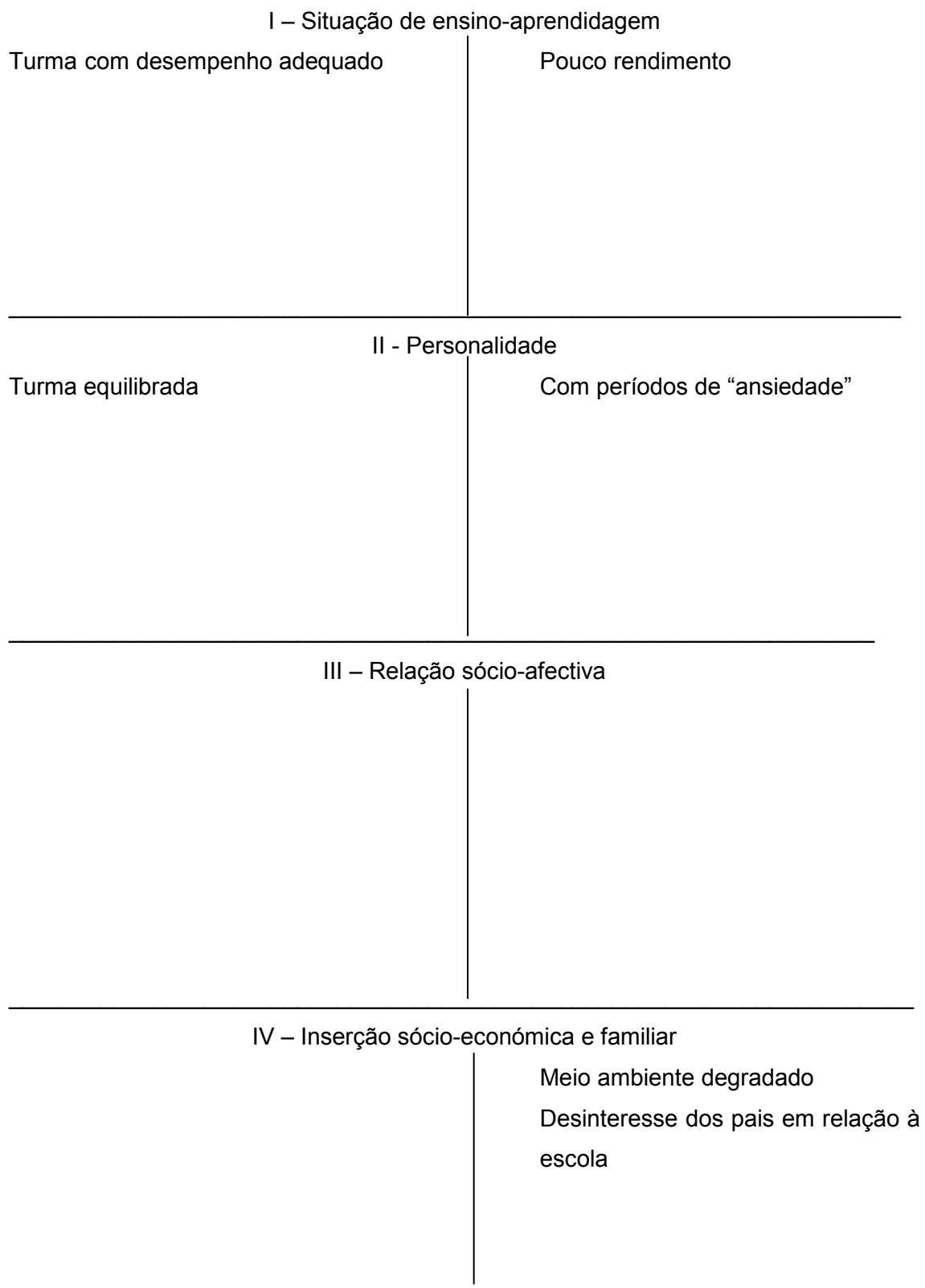
Rejeitado pelo grupo

#### IV – Inserção sócio-económica e familiar

Bom ambiente familiar

Pais divorciados

## B - Traços referentes à turma



Vieira (1993) apresenta duas formas de observação: observação global (apelidada por Estrela (1994) de observação naturalista), centrada na aula em geral e observação focalizada (apelidada por Estrela (1994) de observação sistemática e observação ocasional), centrada em aspectos particulares da aula. A mesma autora defende ainda que a observação de aulas deve assentar em modelos flexíveis, mencionando três tipos de observação estruturada:

- *Observação por sistemas fixos de categorias*: recurso sistemático do observador a um sistema rígido de categorias do que é observado, assumindo uma postura mais analítica e usando os dados obtidos para a realização de um tratamento quantitativo e qualitativo;

- *Observação de tipo etnográfico*: o observador evita decidir antecipadamente o que é relevante numa dada situação, deixando a sua visão para uma fase posterior, onde procura interpretar as diferentes situações da observação, não tendo preocupações quantitativas nem pretendendo generalizar os dados obtidos.

- *Observação "ad hoc"*: Wallace (1991), citado por Vieira (1993), caracteriza este tipo de observação flexível e eclética que permite ajustar as formas de observação aos objectivos da mesma. O observador assume uma atitude interpretativa da aula, tentando identificar áreas problemáticas e definindo instrumentos de observação em função dos problemas diagnosticados. Da observação realizada recolher-se-ão dados, de natureza qualitativa, que servirão de base à reflexão sobre as áreas identificadas.

Este último modelo é aquele que para alguns autores melhor serve um modelo reflexivo de formação de professores uma vez que, mais importante do que os dados qualitativos recolhidos, surge a reflexão que esses mesmos dados poderão proporcionar. Os outros dois modelos serão mais indicados para áreas ligadas à investigação.

Vieira (1993) sugere ainda que o processo de observação de aulas possa resultar de uma co-construção, com a presença na sala de aula de mais do que um observador. A autora afirma que *num processo de formação onde participam dois ou mais intervenientes, as observações individuais são sujeitas a um confronto permanente, podendo falar-se da co-construção de visões intersubjectivas, resultado da negociação de perspectivas pessoais diferenciadas sobre um mesmo evento pedagógico.*

A opção de ter mais do que um observador dentro da sala de aula, para além de dar maior confiança aos observadores, pois terão alguém com quem partilhar a visão da mesma observação, também será útil quando se tratar da observação de pares pedagógicos, em que cada observador se centrará em cada um dos observados e em conjunto chegarão a uma única leitura da aula.

## Observação versus inferência

Allwright (1988), citado por Vieira (1993), afirma que *através da análise do observável, se pode ver o que é invisível, chegar ao não-dito pela interpretação do dito, descobrir o pensamento através da palavra e da acção.*

Observar uma aula levanta à partida alguns problemas, nomeadamente o da objectividade. Apesar de se pensar que aquilo que se vê é aquilo que acontece, depressa se chega à conclusão que nem sempre é assim; basta confrontar com outrem a opinião das percepções evidenciadas e facilmente se conclui que observar é, antes de mais, interpretar, sendo todo o acto interpretativo subjectivo. Desta forma a observação de uma aula irá reflectir a subjectividade de quem a observa, irá transmitir uma visão sobre a aula, uma leitura da realidade observada.

Vieira (1993) afirma que *gostaria de sugerir a ideia da aula como um texto multissémico, com um contexto situacional e textual particular, sobre o qual o observador constrói uma interpretação plausível (mas não única ou verdadeira), em função da interacção criada entre o que ele próprio traz para a situação de observação (conhecimento do contexto, atitudes, saberes, capacidades e intenções pessoais), e o “input” que uma aula lhe vai fornecendo.*

A questão da subjectividade da observação de aulas prende-se com o facto da mesma poder reflectir as dicotomias “observação objectiva vs observação subjectiva” e “observação descritiva vs observação normativa”. Tal como defende Wallace (1991), a posição a adoptar deverá ir ao encontro de uma atitude eclética e flexível que concilie as quatro vertentes da observação com vista ao desenvolvimento da competência profissional do professor e do aperfeiçoamento das suas práticas educativas.

Desta forma, da observação de uma aula resultam dois aspectos preponderantes: o facto observado (observação) e a ideia que se formula a partir do mesmo (inferência). Esta última, embora parta do real observado, situa-se no domínio do possível, do previsível e mesmo da conjuntura. Daí que a inferência exija sempre uma nova observação de modo a confirmá-la ou rejeitá-la. Da interligação da observação e inferência resulta o carácter reflexivo que caracteriza a observação de uma aula. Os factos observados sugerem pesquisas, dúvidas que levam à procura de uma solução com vista a novas acções.

Para Dewey (1910), citado por Lalande *et alii* (1996), *o objectivo da inferência é alcançar um juízo adequado de uma situação e o processo da inferência passa por uma série de juízos parciais e tentativos.*

O mesmo autor considera que os bons julgamentos só poderão ser feitos se houver bom senso, no entanto esta qualidade não é suficiente, ao bom juízo é necessário *vigilância, flexibilidade e curiosidade*.

O autor refere ainda as atitudes que importa incrementar para favorecerem a atitude investigativa e o carácter reflexivo:

- *Abertura de espírito*: receptividade às sugestões recebidas, aceitar percursos alternativos, reconhecendo a probabilidade de erro;
- *Responsabilidade*: auto-análise e adopção de medidas que sustentam as convicções;
- *Empenhamento*: adesão ao assunto, despertando a vontade e o desejo de participar.

Assim poder-se-á concluir que observação e inferência constituem uma dicotomia que contribui para a construção de uma visão da aula. Ambas se revestem da sua importância e complementam o carácter reflexivo inerente a todo o processo.

De salientar que perante a observação de uma aula é importante distinguir a observação-objectividade/descrição da aula- da inferência-subjectividade/interpretação da aula-, permitindo, desta forma, construir uma avaliação qualitativa credível e justa e partir desta para a atribuição de uma classificação. Desta feita distinguir-se-á avaliação de classificação, percebendo-se também que a segunda é consequência da primeira e que por serem distintas e realizadas em momentos diferentes (avaliação será realizada dentro da sala de aula, a classificação será realizada após a aula e resultará da avaliação feita anteriormente) carecem de instrumentos de registo diferenciados.

De seguida apresenta-se uma possível grelha de observação de aula com vista à avaliação da mesma. Partindo-se do preenchimento desta grelha, poder-se-á proceder ao preenchimento das grelhas de classificação que as diferentes escolas elaboraram, com base no novo modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente. Optou-se pela apresentação desta grelha pelo facto de muitas vezes se descorar este aspecto e confundir avaliação com classificação.

<b>Grelha de Avaliação – Observação de Aulas</b>		
<b>Tempo</b>	<b>Descrição da aula</b>	<b>Inferências</b>

## O ciclo de observação

As aulas constituem uma fonte privilegiada de informação útil para o professor. É a partir da sua adequada observação que se consegue descrever e interpretar o desempenho dos alunos, com o objectivo de ensinar melhor e orientar as metodologias para as metas desejadas.

Ao falar-se em observação de aulas tem-se a tendência natural para fixar a atenção na execução da mesma. No entanto a mesma aula insere-se num contexto mais vasto da supervisão, estabelecendo-se uma relação próxima entre o encontro de pré-observação e o de pós-observação. Assim o ciclo de observação é constituído por três momentos distintos: pré-observação/observação/pós-observação. Estas três fases contribuirão para uma abordagem reflexiva das práticas educativas, permitindo que o professor interprete a sua aula, reflecta sobre a mesma, confronte e reconstrua as suas opções e melhore em traços gerais as suas práticas.

O encontro de pré-observação tem como objectivo apresentar a aula e definir os objectivos da observação. Neste encontro poderão ser antecipados alguns problemas de aprendizagem que poderão levar à análise e reformulação da planificação apresentada. Poder-se-á também seleccionar o tipo de observação. Este encontro deverá acima de tudo criar um clima de colaboração e de espírito de interajuda entre observador e observado.

A observação representa o momento de recolha de informação de acordo com os objectivos traçados no encontro de pré-observação. Dever-se-á descrever a aula tal como ela aconteceu, sendo mais importante do que registar inferências sobre a mesma. Esta descrição será o ponto de partida para a discussão da aula no encontro de pós-observação. Embora o observador se possa centrar em aspectos que lhe despertem atenção, deverá focalizar-se, preferencialmente, nos objectivos previamente estabelecidos.

O encontro de pós-observação será o momento em que observador e observado reflectem sobre a aula observada. O objectivo é analisar os dados recolhidos, confrontá-los com observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos estabelecidos, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem realizada pelos alunos e por último reflectir sobre o ciclo de observação.

Como afirma Vieira (1993), *o ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, levando o supervisor a exercer as suas funções de informação e questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação; ao longo das três fases, ele deverá adoptar atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, assim como mobilizar*

*capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação. Deverá, ainda, promover no professor o desenvolvimento e o desempenho das mesmas atitudes e das mesmas capacidades, indispensáveis a uma participação realmente activa.*

Ao falar-se no ciclo de observação, é importante fazer referência a alguns aspectos que poderão determinar a eficácia do mesmo.

A primeira referência diz respeito ao tempo. Entre as fases do ciclo de observação deve-se ponderar o tempo que decorre entre a pré-observação, a observação e a pós-observação. Assim a pré-observação deve-se-a realizar com o tempo suficiente para que o professor possa fazer reformulações à sua planificação. Por este motivo nunca deverá ser na véspera. A pós-observação deverá ser realizada antes da aula seguinte (pode haver a necessidade de esclarecer ou corrigir algo que influencie o decorrer da próxima aula) mas nunca imediatamente a seguir à observação da aula, pois há que dar tempo para que observador e observado elaborem as respectivas reflexões sobre a mesma. A análise e observação da aula devem facultar ao professor um conjunto de informações que permitam definir e/ou redefinir as suas estratégias de acção e, ao mesmo tempo, avaliar os seus efeitos.

A este propósito Vieira (1993) afirma que *entre as fases do ciclo de observação deve decorrer tempo suficiente mas não demasiado; realizar o encontro pré-observação um dia antes da observação ou o encontro pós-observação duas semanas depois, traz desvantagens; no primeiro caso, falta tempo para eventuais reformulações do plano de aula a observar, e no segundo caso o encontro perde a relevância que poderia ter porque, entretanto, outras preocupações surgiram.*

Outro aspecto a ter em conta é a preparação prévia do professor. É importante que o professor prepare a pré-observação (planificar a aula observada, apresentar estratégias de observação, prever possíveis dificuldades, discutir a planta da sala.), tal como o encontro de pós-observação (reflectindo sobre a aula leccionada e apresentando um plano de melhoria, se for caso disso).

A recolha de informação durante a observação é outro factor importante que deverá ser abordado no encontro de pré-observação, uma vez que, para se decidir quais os instrumentos de observação a usar, é necessário definir o tipo de observação que, como já foi mencionado anteriormente, poderá ser uma observação global ou uma observação focalizada.

Quanto à frequência das observações, as mesmas dependerão das necessidades de cada professor, pelo que não será correcto estabelecer o mesmo número de aulas observadas para todos os professores. É aqui que se revela importante a observação de carácter diagnóstico que ditará as necessidades de formação de cada professor. Em função da reflexão feita na pós-observação da aula

de observação diagnóstica, assim se definirá o número de aulas que cada professor necessitará para melhorar as suas práticas.

A este respeito Vieira (1993) afirma que *embora o número de observações dependa dos objectivos e necessidades de formação, tenho constatado que o esquema sugerido (ciclo de observação) torna desnecessária uma presença constante nas aulas do professor. A observação deixa de constituir um momento isolado de avaliação das competências do professor, para ser essencialmente um momento de recolha de informação a analisar num momento posterior, e de (in) validação de hipóteses alternativas de actuação pedagógica, formuladas num momento anterior. A observação de aulas assume um carácter formativo e investigativo, constituindo fonte de reflexão sobre concepções e práticas educativas; é determinada por um momento interactivo anterior e determina um momento interactivo posterior.*

Silva e Duarte (2001) afirmam que *estas descrições de acontecimentos precisam ultrapassar o nível do simples relato e contemplar a análise das causas e consequências de suas acções para que o professor se transforme em investigador de si próprio, iniciando como narrador e posteriormente assuma a posição de analista crítico dos registos elaborados.*

Com o intuito de inculcar no professor uma postura reflexiva e desencadear um envolvimento real e motivado na tarefa da observação sugere-se um guia de preparação de um encontro de pré-observação. Assim caberá ao professor apresentar um esboço do trabalho que pretende desenvolver na aula, as suas sugestões e os seus problemas e ao supervisor caberá a tarefa de questionar o trabalho que lhe é apresentado, desmontá-lo de modo a possibilitar a antecipação de problemas assim como sugerir eventuais reformulações em pontos menos aceitáveis. Pretende-se desta forma criar condições para que o supervisor seja informado relativamente às intenções do professor, mas também sobre o modo de articulação da aula a observar com a sequência didáctica em que se insere e, em particular, com a aula anterior. Torna-se imperativo, para o sucesso no processo de observação o conhecimento do contexto em que a observação ocorre.

Quanto ao encontro de pós-observação, o guia que se sugere tenta promover uma participação activa do professor no processo da sua formação. Permitirá o confronto entre o que foi planificado e o que aconteceu, através de uma reflexão orientada sobre a aula e a estratégia de observação seguida. Tal como todos os instrumentos, como mais à frente se explicita, os mesmos poderão, em algumas situações, revelar limitações e insuficiências em relação à situação observada. Por este motivo os guias terão um carácter genérico e deverão ser adaptados a situações particulares.

## Guia de Preparação de um Encontro de Pré-Observação

Professor (a): \_\_\_\_\_

Data da aula a observar: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### SEQUÊNCIA DIDÁCTICA

**A- Tópicos**

**B- Competências a desenvolver**

**C- Tarefa** (actividade (s) que os alunos estarão aptos a realizar no final da sequência didáctica)

**AULA ANTERIOR** (informação relevante à compreensão da aula a observar)

### AULA A OBSERVAR

**A- Competências**

**B- Conteúdos**

**C- Experiências de aprendizagem**

**D- Materiais**

**E- Avaliação**

**REFLEXÕES** (antecipação de problemas – planificação / execução)

**OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO** (a definir entre o professor e o supervisor)

## Guia de Preparação de um Encontro de Pós-Observação

Professor (a): \_\_\_\_\_

Data da aula a observar: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### **SOBRE A AULA OBSERVADA**

**A- Aspectos mais positivos**

**B- Aspectos menos positivos**

**C- Aspectos imprevistos**

**D- Questões para reflexão**

### **SOBRE A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO**

**A- Dificuldades de aplicação / aspectos a reformular**

**B- Estratégia (s) futura (s)**

## O papel do supervisor enquanto observador de uma aula

“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu supervisão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise de super-visão. Quais as capacidades que a constituem? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa.”

(Stones, 1984)

Partindo desta citação, depreende-se que o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor, a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Numa perspectiva colaborativa, o supervisor desenvolverá a sua acção, seguindo o seguinte esquema:

<b>SUPERVISOR</b>	<b>EVENTO</b>	<b>Super-visão</b> (Descrever o que se passa na sala de aula).	
		<b>Introvisão</b> (Interpretar o que se passa na sala de aula).	
	<b>PROBLEMA</b>	<b>Antevisão</b>	(Prever problemas (pré-observação)).
			(Levantar hipóteses em situação (obs. de aula)).
	<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>Retrovisão</b> (Apontar soluções / outros caminhos (pós-observação)).	
<b>SOLUÇÃO</b>	<b>Segunda visão</b> (Levar à prática as soluções apresentadas (outras observações)).		

Relativamente às funções do supervisor, o mesmo deverá informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

O supervisor deverá ser antes de mais uma pessoa informada, fornecendo essa informação, relevante e actualizada, ao avaliado. Através das informações veiculadas, o supervisor deverá problematizar o saber e a experiência, interrogando a realidade observada, questionando o que aparentemente parece correcto, confrontando opiniões e opções alternativas, assumindo-se desta forma como um profissional reflexivo, desencadeando atitudes reflexivas nos que observa. Através do questionamento e da problematização, o supervisor apresenta sugestões, motivando o observado à realização de novos projectos em que ambos se co-responsabilizam pelo sucesso da sua aplicação. Assim, através de um bom relacionamento interpessoal, o encorajamento assume-se como um papel primordial na relação de supervisão, tendo que a carga afectiva influencia positivamente o desenvolvimento de qualquer profissional. Por último, chega-se à fase da avaliação que, num processo de supervisão deverá ter sempre um carácter formativo, o objectivo é essencialmente a monitorização da prática pedagógica. Desta forma a avaliação não deverá ficar a cargo, somente, do supervisor; o observado terá sempre uma palavra a dizer no que diz respeito à sua autoavaliação. Este factor de abertura, de clarificação e de negociação do processo avaliativo é imprescindível em qualquer processo de formação profissional, orientado para o aperfeiçoamento, neste caso particular, da prática pedagógica do professor.

Neste perspectiva e como afirma Vieira (1991):

“Assim definidas, as funções do supervisor circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador em favor da perspectiva que Wallace define como colaborativa”.

## **Instrumentos de observação**

Encarando-se a aula como um espaço de construção colaborativa de saberes deverá focalizar a observação de aulas na dimensão interactiva do processo de ensino-aprendizagem e, embora se tenha a consciência que não constitui o único foco de observação possível, reconhece-se o seu papel de relevo e consequentemente o seu lugar prioritário na monitorização da prática pedagógica do professor.

A fragilidade e as limitações dos instrumentos de observação, dada a impossibilidade de contemplar a amplitude e complexidade do fenómeno estudado (o sujeito não consegue observar tudo e todos), reclama uma escolha criteriosa das variáveis a analisar. Quer a recolha de dados quer a sua interpretação devem fazer-se de forma selectiva, segundo uma hierarquia de categorias e indicadores que permitem uma diferenciação, entre os pressupostos da performance que se revelam essenciais e aqueles que são acessórios.

A formulação de etapas processuais, não é mais do que a tentativa de sistematização deste processo, procurando-se:

- Especificar claramente o que se vai observar antes de escolher os instrumentos de observação;
- Seleccionar uma técnica particular levando em conta a sua relevância para as características ou desempenhos a observar;
- Reconhecer as limitações de cada técnica de modo a fazer delas um uso adequado;
- Ter sempre presente que a observação é um meio para atingir determinado fim, e não um fim em si mesmo.

Os instrumentos de observação de aulas que a seguir se apresentam não deverão ser sempre utilizados ou utilizados do mesmo modo. Significa, no entanto, que o desenvolvimento de competências da observação implica, necessariamente, a definição de objectos, objectivos e estratégias de observação, ou seja implica uma prática organizada e sistemática da observação. Desta forma, torna-se indiscutível o valor formativo dos diferentes instrumentos de observação, elaborados e aplicados em função das necessidades específicas de formação, numa perspectiva eclética e flexível de trabalho. As grelhas apresentadas foram adaptadas de Arends, 1995.

## Grelha de Observação de Actividades e de Segmentos de Aula

Os segmentos de aula ou a organização e gestão das diversas actividades constituem as unidades estruturais básicas de uma aula. É a partir delas que se poderá desvendar a estrutura interna de uma aula.

A grelha que a seguir se apresenta permitirá registar a hora a que o segmento começa assim como o tipo de actividade que se propõe e a transição para outro segmento.

<b>Tempo</b>	<b>Actividade</b>	<b>Acção de Transição</b> (frase que iniciou a transição)
____:____	_____ _____	_____ _____
____:____	_____ _____	_____ _____
____:____	_____ _____	_____ _____

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- Tempo gasto em cada segmento e em cada tipo de actividade;
- Actividades onde se utilizou mais tempo;
- Actividades onde se demorou menos tempo;
- Acções mais frequentes nos momentos de transição;
- Acções de transição que funcionaram melhor.

## Grelha de Observação do Tempo Fora da Tarefa

O tempo na tarefa é umas das variáveis mais importantes na aprendizagem dos alunos. É importante que os professores tomem consciência do comportamento dos alunos fora da tarefa.

Em cada quadrícula dever-se-á registar o nome do aluno e as quadrículas deverão corresponder à planta da sala. De 10 em 10 minutos, preenche-se a tabela com os dados relativos aos alunos que estiveram fora da tarefa. Para descrever as suas actividades, utiliza-se os códigos abaixo apresentados. O topo da grelha servirá para apresentar a actividade e o tempo de duração da mesma. Dever-se-á seleccionar um número reduzido de alunos para que a observação possa ser mais fidedigna. Na presente grelha selecciona-se apenas um.

### Dados relativos às actividades

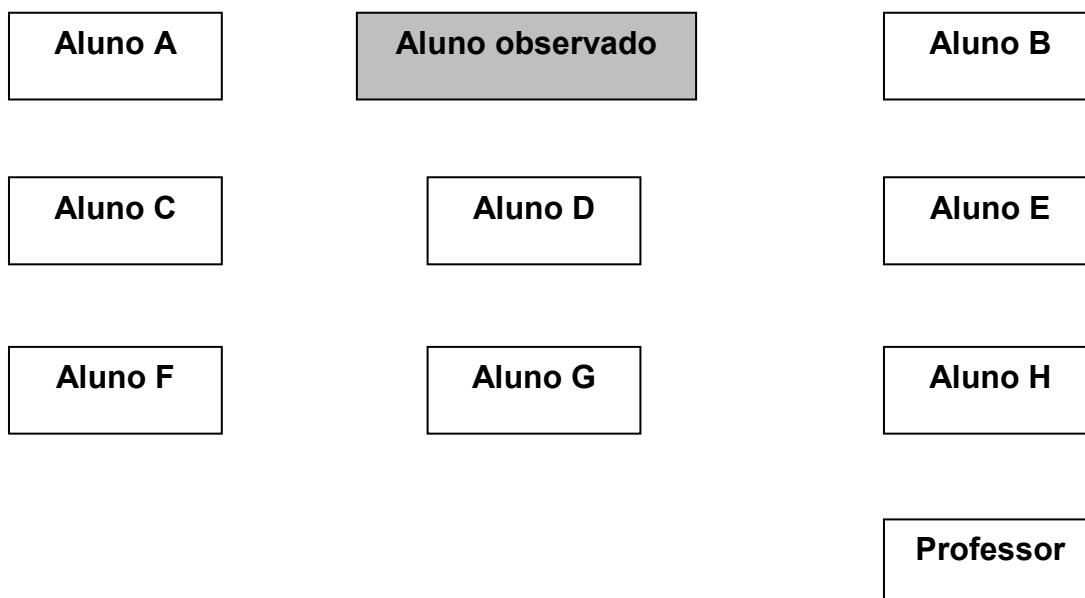
Actividade 1 \_\_\_\_\_ Tempo (início / fim) \_\_\_\_\_

Actividade 2 \_\_\_\_\_ Tempo (início / fim) \_\_\_\_\_

(...)

### Dados relativos à turma

#### Planta da Sala



### Dados relativos ao aluno observado

<b>Nº Actividade</b>	<b>Hora</b>	<b>Código</b>	<b>Aluno com quem interage</b>
	____:____		
	____:____		
	____:____		
	____:____		

#### **Códigos:**

**C** – em convívio

**N** – não envolvido

**E** – à espera de ajuda

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- A atitude do aluno estará relacionada como o seu posicionamento geográfico em relação aos colegas da turma?
- Será necessário reformular a planta da sala?
- O comportamento do aluno esteve relacionado com alguma actividade específica ou encontrou-se fora da tarefa nas actividades em geral?
- Estando fora da tarefa, qual o código (C, N, E) que mais se evidenciou?

## Grelha de Observação do Tempo de Aprendizagem

Um elemento importante do tempo na tarefa é o tempo que o professor disponibiliza para a aprendizagem dos alunos. No entanto, sabendo-se que os alunos não têm todos o mesmo ritmo de aprendizagem, torna-se necessário verificar se o tempo da tarefa é verdadeiramente optimizado e se todos os alunos beneficiam do mesmo tempo de aprendizagem.

O objectivo desta grelha será registar o tempo que os alunos utilizam para a realização de uma tarefa. Dever-se-á dividir os alunos em três grupos de forma a registar os que terminaram a tarefa antes do tempo previsto, os que utilizaram o tempo previsto para a realização da mesma e os alunos que demoraram mais tempo do que o planeado. Esta metodologia poderá ser adoptada numa aula de diagnóstico com vista a observar o ritmo de trabalho dos alunos. Nas aulas seguintes dever-se-á focar a observação nos alunos cujo desempenho seja mais relevante (os primeiros ou os últimos a terminar a tarefa). Dever-se-á seleccionar um número reduzido de alunos para que a observação seja mais fidedigna.

Aula: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Hora de início da actividade: \_\_\_\_\_

Tempo previsto para a realização da actividade: \_\_\_\_\_

### Planta da Sala

<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>
____:____	____:____	____:____
<b>Aluno D</b>	<b>Aluno E</b>	<b>Aluno F</b>
____:____	____:____	____:____
		<b>Professor</b>

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- Quantos alunos terminaram a tarefa:
  - no limite do tempo previsto;
  - antes do tempo previsto;
  - depois do tempo previsto.
  
- Qual o diferencial de tempo entre o primeiro aluno a terminar a tarefa e o último?
  
- Qual a ocupação dos alunos enquanto os restantes terminavam a sua tarefa?
  
- O tempo utilizado pelos alunos para a realização da tarefa está relacionado com o tipo de actividade? Ou por norma o ritmo de trabalho dos alunos é sempre igual independentemente do tipo de actividade?
  
- Como otimizar a gestão de tempo na sala de aula, para que o tempo real de aprendizagem seja igual para todos os alunos?

## Grelha de Observação das Práticas de Gestão Durante Períodos Instáveis

Os períodos de instabilidade na vida da sala de aula colocam os desafios de gestão mais difíceis. Esta grelha permitirá adquirir um conhecimento prático sobre a gestão desses períodos instáveis.

	SIM	NÃO
<p><b>1. Abertura da aula</b></p> <p>Para iniciar a aula tranquila e eficazmente, o professor fez o seguinte:</p> <p>a) Cumprimentou os alunos? Ex: _____</p> <p>b) Utilizou auxiliares educativos para realizar as tarefas administrativas de rotina? Ex: _____</p> <p>c) Escreveu no quadro as tarefas iniciais? Ex: _____</p> <p>d) Utilizou acontecimentos de rotina ou formais para introduzir a tonalidade apropriada? Ex: _____</p> <p>e) Outros: _____ _____</p> <p><b>2. Transições</b></p> <p>Registe o número de transições que observou. _____</p> <p>Descreva uma das transições. _____ _____</p> <p>Para que os alunos se movimentem com tranquilidade e eficácia de uma actividade para outra, o professor fez o seguinte:</p> <p>a) Apoiou-se em procedimentos de rotina? Ex: _____</p> <p>b) Proporcionou uma transição coerente, dando indícios claros aos alunos? Ex: _____</p>		
	SIM	NÃO

<p>c) Outros: _____ _____</p> <p><b>3. Terminar a aula</b></p> <p>Para terminar a aula de forma tranquila e eficaz, o professor fez o seguinte:</p> <p>a) Deu tempo suficiente para os alunos recolherem os materiais?</p> <p>b) Teve tempo de antecipar aspectos relevantes para a aula seguinte?</p> <p>c) Confiou em procedimentos de rotina para recolher/organizar/arrumar materiais?</p> <p>d) Deu indícios aos alunos de que o fim da aula se estava a aproximar?</p> <p>e) Outros: _____ _____</p>		

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- Em que elementos de gestão eficaz se apoiou o professor?

- Que elementos faltaram?

- Como integrar os elementos que faltaram nas rotinas de gestão do professor?

### Grelha de Observação da Clareza do Professor

A clareza na exposição de ideias é um factor determinante na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. A clareza tem vários componentes, tais como a compreensão dos alunos e evitar termos ou afirmações vagas.

Ao utilizar esta grelha dever-se-á observar uma exposição, durante um período de tempo não inferior a 10/15 minutos. A seguir poder-se-á verificar o grau de eficácia do professor, através dos indicadores de clareza na sua exposição.

Indicadores de Clareza	Nível de Eficácia		
	Elevado	Médio	Baixo
Declarou os objectivos			
Explicitou a organização do conteúdo			
Usou elos explicativos			
Deu exemplos apropriados			
Usou a técnica de regra/exemplo/regra			
Usou diversos materiais de apoio			
Fez transições suaves			
Verificou a compreensão dos alunos			
Evitou imprecisões			
Outros (especificar)			

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- Registo de exemplos da exposição do professor que reflectam cada indicador de clareza.
- Como melhorar os momentos de menos clareza.

## **Grelha de Observação das Respostas do Professor ao Comportamento Inadequado do Aluno**

Uma das maiores preocupações em sala de aula é a forma como se deve responder ao comportamento inadequado do aluno.

Com esta grelha pretende-se observar uma sala de aula, num período mínimo de 45 minutos. Sempre que se observar um caso de comportamento inadequado de um aluno, poder-se-á utilizar os códigos abaixo descritos. (Se necessário poderá utilizar mais do que um código por incidente).

<b>Incidentes</b>	<b>Comportamento inadequado</b>	<b>Resposta do professor</b>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

### **Códigos para o comportamento do aluno**

A – Comportamento inadequado mínimo

B – Comportamento inadequado grave

### **Códigos para as respostas do professor**

A – Em cima do acontecimento: apercebeu-se do comportamento imediatamente e com precisão.

B – Sobreposição: durante a instrução

1. Aproximou-se do aluno problemático;
2. Manteve contacto através do olhar como aluno problemático;
3. Integrou um comentário fora da tarefa nas actividades de ensino;
4. Outros (especifique).

C – Utilizou uma interrupção, isto é, pediu ao aluno para parar o comportamento inadequado.

D – Reformulou para o aluno a regra ou o procedimento.

E – Levou o aluno a identificar a regra ou o procedimento (pediu feedback ao aluno da compreensão da regra ou procedimento).

F – Impôs uma consequência.

G – Ignorou o comportamento inadequado.

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- Quais foram as respostas mais comuns aos casos de comportamento inadequado mínimo?
- Foram bem sucedidas?
- Quais foram as respostas mais comuns aos casos de comportamento inadequado mínimo?
- Foram bem sucedidas?
- Que soluções para as situações menos bem conseguidas?

## **Grelha de Observação da Prática do Professor**

A prática é um elemento importante no modelo de instrução directa. O objectivo é observar aulas em que se desenvolva uma determinada competência. A mesma deverá ser observada em momentos diferentes da execução da planificação (introduzir, desenvolver e rever a competência). Paralelamente dever-se-á prestar atenção ao modo como o professor gere a prática dos alunos.

1. No primeiro dia em que a competência foi introduzida, que tipo de prática foi solicitada pelo professor: prática guiada, prática independente ou ambas?
2. Quanto tempo da aula foi atribuído à componente prática?
3. Qual a proporção da aula total que foi dedicada à prática?
4. Descreva o comportamento do professor durante a componente prática.
5. Descreva o comportamento dos alunos durante a componente prática.

**Após preenchimento da grelha, os dados recolhidos poderão servir de análise e reflexão sobre os seguintes tópicos:**

- De que modo o professor distribuiu a prática? Observou-se prática maciça, prática distribuída ou ambas?
- Em que momentos do ensino da competência é que estas foram observadas: no início, durante a fase de desenvolvimento ou durante a revisão?
- Será que o professor deu indicações de que os trabalhos práticos estavam adaptados às capacidades emergentes dos alunos para desenvolverem a competência?
- Em caso afirmativo, de que maneira o professor avaliou o desempenho dos alunos?

## Grelha de Observação Global de Aulas

(De acordo com o Despacho de 7 de Abril de 2008 – Ministério da Educação)

Parâmetros		Classificação					
A	Preparação e organização das actividades lectivas.	1	2	3	4	5	NO
A1	Demonstra correcção científico-pedagógica na elaboração das planificações.						
A2	Planifica as aulas em linha com o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.						
A3	Adequa ou modifica o trabalho planificado às necessidades dos alunos.						
A4	Utiliza uma variedade de recursos adequados ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos.						
A5	Reflecte de forma partilhada sobre a sua prática educativa.						
B	Realização das Actividades Lectivas	1	2	3	4	5	NO
B1	Gere o tempo de ensino de forma a cumprir os objectivos planeados.						
B2	Usa estratégias facilitadoras das aprendizagens dos alunos.						
B3	Utiliza recursos de ensino-aprendizagem diversificados e inovadores, que propiciam a utilização das tecnologias de informação e comunicação.						
B4	Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem.						
C	Relação Pedagógica com os alunos	1	2	3	4	5	NO
C1	Cria um ambiente de trabalho que favorece a aprendizagem, a convivência e o respeito pelos outros.						
C2	Fomenta o trabalho cooperativo entre os alunos, promovendo a sua integração.						
C3	Mostra disponibilidade para apoiar os alunos que manifestam dificuldades ou desejam saber mais.						
C4	Estabelece relações interpessoais assertivas e empáticas com os seus alunos.						
D	Avaliação das aprendizagens dos alunos	1	2	3	4	5	NO
D3	Procede à avaliação dos alunos, utilizando os critérios de avaliação da escola e da disciplina.						

**Legenda:**

- 1 – Insuficiente
- 2 – Regular
- 3 – Bom
- 4 – Muito Bom
- 5 – Excelente

NO – Não observado

**Nota:** Relativamente ao parâmetro A1, caso o avaliador não seja da mesma área científica não poderá avaliar a mesma, pelo que o parâmetro deverá ser reformulado. O parâmetro A5 deverá ser avaliado nos encontros de pré-observação (reflexão antes da acção) e pós-observação (reflexão sobre acção).

**Itens para auxiliar a avaliação dos diferentes parâmetros****Preparação e organização das actividades lectivas**

- Planificação das actividades com rigor científico-pedagógico, coerente com as orientações didácticas da disciplina, estando de acordo com as orientações do Projecto Curricular de Escola e de Turma e contemplando a dimensão transversal do currículo.
- Adequação das estratégias de ensino-aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos, usando metodologias diversificadas.
- Adaptação da planificação e das estratégias de ensino-aprendizagem à evolução / desenvolvimento das actividades lectivas, assim como aos ritmos diferenciados de aprendizagem.
- Adequação das metodologias e recursos utilizados, introduzindo na prática lectiva métodos inovadores.
- Criação dos próprios materiais.
- Utilização correcta da língua portuguesa.

- Hierarquização das competências e dos conteúdos, estabelecendo uma progressão adequada e coerente da aprendizagem.
- Adopção de orientações metodológicas que favorecem a integração de saberes transversais e multidisciplinares.
- Utilização de metodologias que visam promover a autonomia dos alunos e a sua identidade individual e cultural.
- Planificação de actividades que implicam a utilização das TIC pelo professor e pelos alunos.
- Utilização dos recursos disponíveis na escola nomeadamente a biblioteca, a plataforma *moodle*, os quadros interactivos e outros, no desenvolvimento da literacia da informação.
- Distribuição adequada do número de aulas destinadas a cada segmento planificado.
- Distribuição correcta das diferentes actividades ao longo do tempo previsto.
- Previsão de formas de avaliação numa perspectiva reguladora e contínua.
- Elaboração correcta de instrumentos de avaliação.
- Formulação de propostas com rigor, clareza e correcção linguística.
- Reformulação, com base em critérios, da planificação e das estratégias de ensino-aprendizagem, sempre que necessário.
- Reflexão partilhada resultante dos encontros de pré e pós observação.
- Fundamentação das opções científicas e pedagógicas presentes na organização e planificação do ensino.

### **Realização das Actividades Lectivas**

- Apresentação de competência científica nos conteúdos que lecciona.
- Didactização adequada dos conteúdos.
- Explicitação, com clareza, dos conteúdos leccionados.
- Articulação coerente das actividades entre si.
- Apresentação de um encadeamento lógico entre as várias partes da aula.
- Distribuição correcta das diferentes actividades ao longo do tempo previsto.
- Sistematização e pontos de situação de procedimentos e tarefas.
- Realização de sínteses globais dos conteúdos tratados na sala de aula.
- Integração da intervenção dos alunos (*feedback*) na dinâmica da aula.
- Utilização de informação fundamentada sobre os trabalhos propostos (fio condutor do raciocínio dos alunos).
- Utilização de um discurso pedagógico claro e preciso, adequado à faixa etária dos alunos.
- Utilização correcta de recursos inovadores / novas tecnologias de informação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- Utilização correcta das técnicas de ensino específicas (debate, trabalho de grupo...).
- Domínio de situações imprevistas, demonstrando flexibilidade e correcção nos aspectos científico e pedagógico-didáctico.
- Implementação de estratégias de aprendizagem a fim de desenvolver autonomia e aquisição de métodos de trabalho.

- Utilização e promoção do uso correcto da língua portuguesa, favorecendo a interacção comunicativa (fluência, vocabulário variado e adequado ao nível dos alunos e às actividades da aula, correcção de erros linguísticos dados pelos alunos...).

### **Relação Pedagógica com os alunos**

- Estabelecimento de uma relação afectiva com os alunos, considerando os problemas sociais como factores a ter em conta no processo ensino-aprendizagem.
- Desenvolvimento de estratégias de inclusão (NEE) e integração (alunos de diferentes culturas).
- Desenvolvimento de estratégias com vista à igualdade de oportunidades e de participação, aprofundando as regras de convivência, colaboração e respeito.
- Apresentação de situações favoráveis para o atendimento e apoio aos alunos bem como a utilização de estratégias para superar problemas e situações que possam surgir.
- Exercitação da autoridade, promovendo um clima propício à aprendizagem, em sala de aula.

### **Avaliação das aprendizagens dos alunos**

- Construção de instrumentos de avaliação adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, às exigências do programa e em número adequado.
- Utilização dos resultados da avaliação na preparação, organização e realização das actividades lectivas de forma adequada e frequente tendo em vista as características dos alunos / turma, na perspectiva de reformulação da preparação das actividades lectivas.
- Relação entre os instrumentos de avaliação, as aprendizagens e as planificações.

- Utilização regular de instrumentos de recolha de informação diversificados com vista à avaliação formativa.
- Promoção da auto-avaliação em actividades diversificadas enquanto estratégia reguladora das aprendizagens dos alunos.
- Adequação dos instrumentos de avaliação ao grau de desenvolvimento das capacidades e às necessidades de cada aluno.
- Discussão dos critérios com os alunos.

## **VI - Observação de aulas – a visão de uma escola**

O presente capítulo visa apresentar um olhar sobre a prática da observação de aulas, dentro do novo modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente, dos professores de um Agrupamento de Escolas.

Inicialmente far-se-á um enquadramento do agrupamento em questão (dados retirados do Projecto Educativo do Agrupamento) e seguidamente apresentar-se-ão os resultados estatísticos do inquérito aplicado.

### **Caracterização do Meio**

O Agrupamento de Escolas fica situado no Litoral Alentejano. O concelho é geograficamente grande (1720 km<sup>2</sup>), mas apresenta uma fraca densidade populacional (16 mil habitantes / km<sup>2</sup>).

O agrupamento situa-se numa freguesia antiga e histórica, cujas raízes remontam ao período da reconquista. Desde há séculos que a economia local se baseia na produção de madeiras e na exploração florestal. A escola-Sede do Agrupamento de Escolas serve a população de quatro freguesias. Essas freguesias totalizam cerca de quatro mil habitantes.

A freguesia tem uma população de 1437 habitantes e uma área total de 155,629 Km<sup>2</sup>. O seu povoamento é pelo menos anterior ao período da reconquista, dado que o seu nome é um dos mais antigos do concelho.

## Caracterização do agrupamento de escolas

### Alunos (Caracterização da população escolar para 2008/2009)

Ciclo de Ensino	Escola	Nº de alunos
Pré - Escolar	Freguesia 1	10
	Freguesia 2	4
	Freguesia 3	21
	Freguesia 4	10
	N.º Total de alunos	45

Ciclo de Ensino	Escola	Nº de alunos
1.º Ciclo	Freguesia 1	13
	Freguesia 2	15
	Freguesia 3	45
	Freguesia 4	18
	N.º total de alunos	91

EB1					
Ano de Escolaridade	N.º de Alunos	Planos de Acompanhamento	Língua Materna		N.º de alunos transportados
			Port.	Outra	
1º ano	11	0	9	2	4
2º ano	22	4	13	9	10
3º ano	22	0	15	7	13
4º ano	36	1	27	9	12
TOTAL	91	5	64	27	39

J.I.	
Idade	N.º de Alunos
3 anos	12
4 anos	11
5 anos	12
TOTAL	35

As EB1/JI inserem-se em meios rurais.

São frequentadas por grupos heterogéneos, compostos por crianças de três ou mais faixas etárias no caso dos Jardins de Infância e com dois ou mais anos de escolaridade, no caso do 1º Ciclo. São crianças provenientes de meios económicos e culturais pouco favorecidos, sendo muitos deles abrangidos pela Acção Social Escolar. Estas escolas são frequentadas por algumas crianças de nacionalidade estrangeira.

Dos 91 alunos das escolas cerca de 40% são transportados, estando a localidade mais afastada a 20 km.

Todas as EB1/JI funcionam em regime normal (9h – 17h.30m). Em todas elas existe o Apoio ao Estudo e Actividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva).

### **Caracterização da Escola Sede**

A Escola sede iniciou a sua actividade no ano lectivo 99/00, tendo sido inaugurada em vinte de Abril de dois mil e um. A Comissão Instaladora esteve em funções durante dois anos, passando a Comissão Provisória nos dois anos subsequentes. Seguiu-se um período de três anos em que foi gerida por uma Direcção Executiva. No ano seguinte a gestão esteve a cargo de uma Comissão Provisória, tendo no final do ano lectivo sido eleita uma Directora Executiva por mais um período de três anos.

### **Alunos**

A Escola sede insere-se num meio rural e recebe alunos de 4 freguesias. Possui aproximadamente 100 alunos, dos quais 20 são de nacionalidade estrangeira.

Dos 96 alunos da escola cerca de 80% são transportados, estando a localidade mais afastada a 24 km. O percurso casa/escola demora em média uma hora. Os restantes alunos deslocam-se a pé.

A escola funciona em regime diurno. O regime diurno inicia-se às 8:30 e termina às 17:05.

Quanto ao nível etário médio dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos os mesmos são os presentes na seguinte tabela:

Ano de Escolaridade	Média de Idades
5º	[ 10 - 11[
6º	[ 11 – 12 [
7º	[12 – 13 [
8º	[ 13 – 14 [
9º	[ 14 – 15 ]

Tendo em conta o número de alunos que beneficiam do sistema de acção social escolar, podemos concluir que uma parte significativa provem de famílias cujo rendimento pode ser considerado baixo, já que cerca de 54% dos alunos do 2.º e 3.º ciclos se encontram abrangidos pela Acção Social Escolar.

À fraca motivação geral pelas actividades lectivas alia-se a falta de hábitos de estudo e de trabalho, assim como a pouca valorização da escola enquanto espaço cultural e pedagógico-didáctico.

A grande maioria dos alunos provem de famílias com baixos níveis culturais e de escolaridade, o que se reflecte na sua própria vivência e experiências culturais, claramente limitadas, bem como nas expectativas. É de referir, ainda, um elevado número de famílias imigrantes, essencialmente vindas da Alemanha e de Inglaterra. Este fenómeno coloca alguns problemas de integração mas também contribui para uma certa riqueza cultural, numa comunidade que se quer diversa.

Regista-se uma taxa de aproveitamento de 93,8%.

Ciclo de Ensino	Escola	N.º de alunos
2.º Ciclo	Escola sede	38
3.º Ciclo	Escola sede	58
	<b>N.º total de alunos</b>	96

#### **Pessoal docente** (Dados relativos ao ano lectivo de 2008/2009)

O corpo docente é constituído por 28 professores, sendo todos eles profissionalizados. A maioria pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Escola havendo apenas quatro professores contratados.

Ao longo dos anos lectivos anteriores o corpo docente mostrou-se instável, apenas a partir do ano lectivo 2006/2007, se registou uma maior estabilidade, devido, essencialmente, aos concursos trianuais.

<b>Departamento</b>	<b>Grupo de recrutamento</b>	<b>N.º de docentes</b>
<b>Línguas</b>	220 – Português e Inglês	1
	300 – Português	1
	330 – Inglês	1
	320 – Francês	1
<b>Ciências Sociais e Humanas</b>	200 - Português e Estudos Sociais/História	1
	400 – História	1
	420 – Geografia	1
<b>Matemática e Ciências Experimentais</b>	230 – Matemática e Ciências da Natureza	1
	500 – Matemática	1
	510 – Física e Química	1
	520 – Biologia e Geologia	1
<b>Expressões</b>	240 – Educação Visual Tecnológica	2
	250 – Educação Musical	1
	260 – Educação Física	1
	600 – Artes Visuais	1
	620 – Educação Física	1
	910 – Educação Especial 1	1
<b>Educação Pré-Escolar</b>	100 – Educação Pré-Escolar	4
<b>1º Ciclo do Ensino Básico</b>	110 - 1º Ciclo de Ensino Básico	6
	<b>Total de professores do Agrupamento</b>	<b>28</b>

## **Tratamento Estatístico**

O inquérito foi aplicado a uma amostra de 28 docentes do Agrupamento de Escolas, pertencentes aos 1º, 2º e 3º ciclos. O inquérito decorreu durante o mês de Novembro de 2008, data em que a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente se regia pelo Decreto-Lei n.º15/2007 que previa, no artigo 45.º, ponto 3 alínea c) a observação de aulas nos parâmetros definidos para a avaliação de desempenho. O ponto 4 do mesmo artigo define ainda que o órgão da Direcção Executiva deverá calendarizar a observação, pelo avaliador, de, pelo menos, três aulas leccionadas pelo docente por ano escolar.

Mais tarde, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º1-A/2009 de 5 de Janeiro, artigo 3, ponto 2, o processo de observação de aulas passou a depender de requerimento dos interessados, constituindo, no entanto, condição necessária para a atribuição das menções de *Muito Bom* e de *Excelente*. Por sua vez o artigo 7 do mesmo decreto regulamentar vem estabelecer o número de aulas que poderão ser observadas, sendo um mínimo de duas e um máximo de três; esta terceira aula é opcional e deverá ser requerida pelo avaliado.

## **Análise de Dados**

Para tratamento dos dados utilizou-se a aplicação estatística SPSS.15 (Statistical Package for Social Sciences, versão 15).

### **Análise Descritiva, Exploratória e Comparativa**

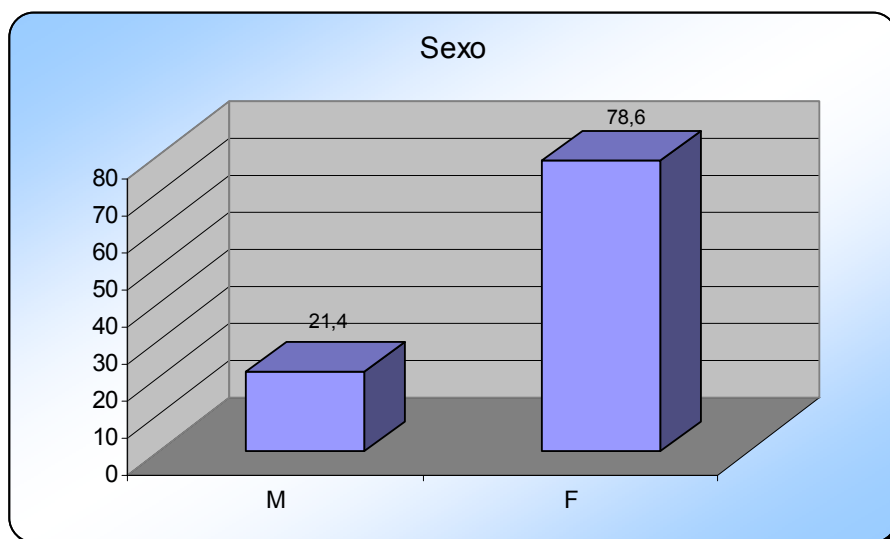
Para a análise preliminar dos Dados utilizou-se a Análise Descritiva e a Análise Exploratória de dados.

Na análise descritiva efectuaram-se tabelas de frequências, acompanhadas com gráfico de barras e observaram-se as medidas de localização e de distribuição.

Na análise exploratória analisou-se a normalidade das variáveis através dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk e construíram-se histogramas e diagramas de extremos e quartis (boxplot).

Posteriormente, realizou-se uma análise comparativa e relacional, utilizando os testes não paramétricos (Mann-Whitney e Kruskal-Wallis) e o cruzamento entre variáveis através das tabelas de contingência.

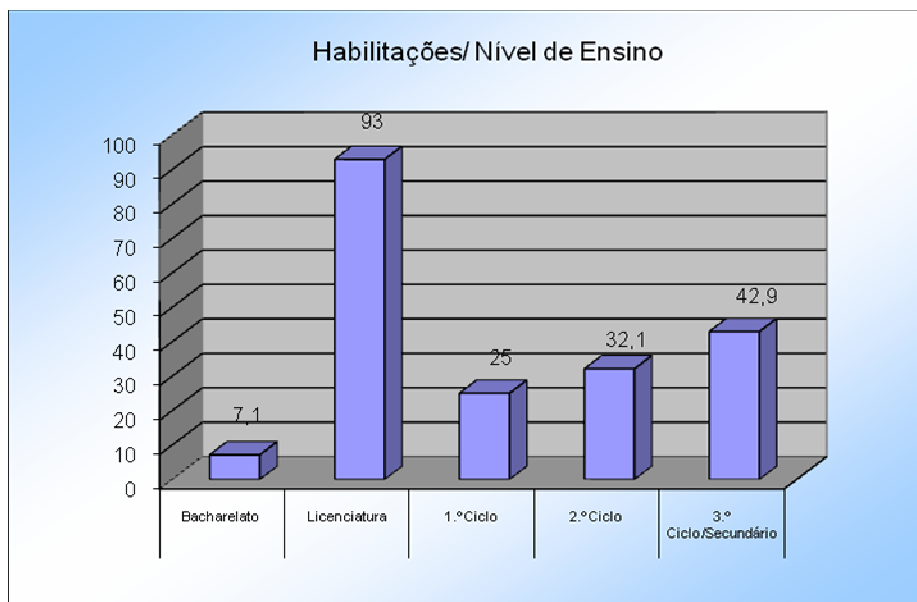
O inquérito foi aplicado a 28 docentes sendo 78,6% de indivíduos do sexo feminino e por 21,4% do sexo masculino.



Quanto à idade, 39,3% estão no escalão etário dos 31-35 anos, 28,6% têm mais do que 40 anos, 25%, têm entre 36-40 anos e 7,1% têm 25-40 anos.

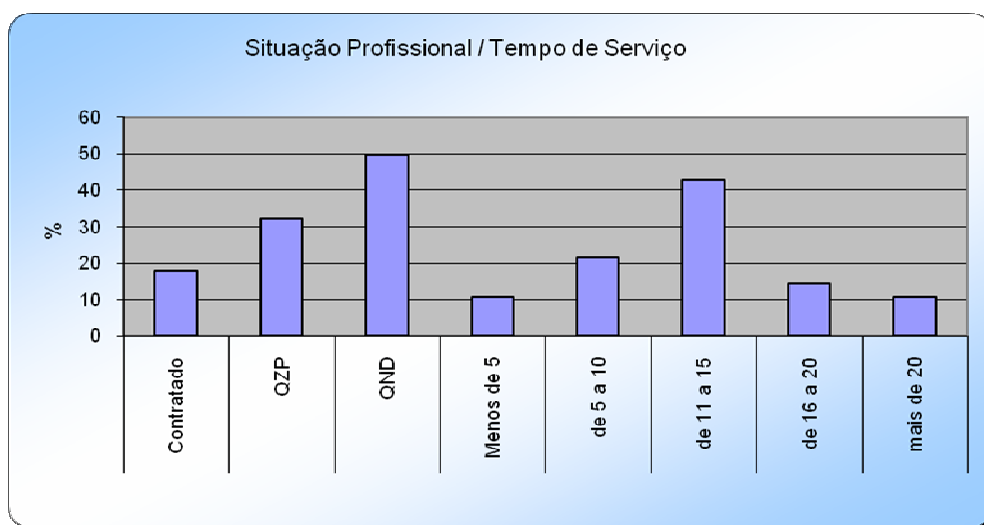
Ao nível das Habilitações Literárias, 92,9% tem a Licenciatura e 7,1% o Bacharelato.

Quanto ao nível de ensino, 42,9% leccionam o 3º ciclo/secundário, 32,1% o 2º ciclo e 25% o 1º ciclo.



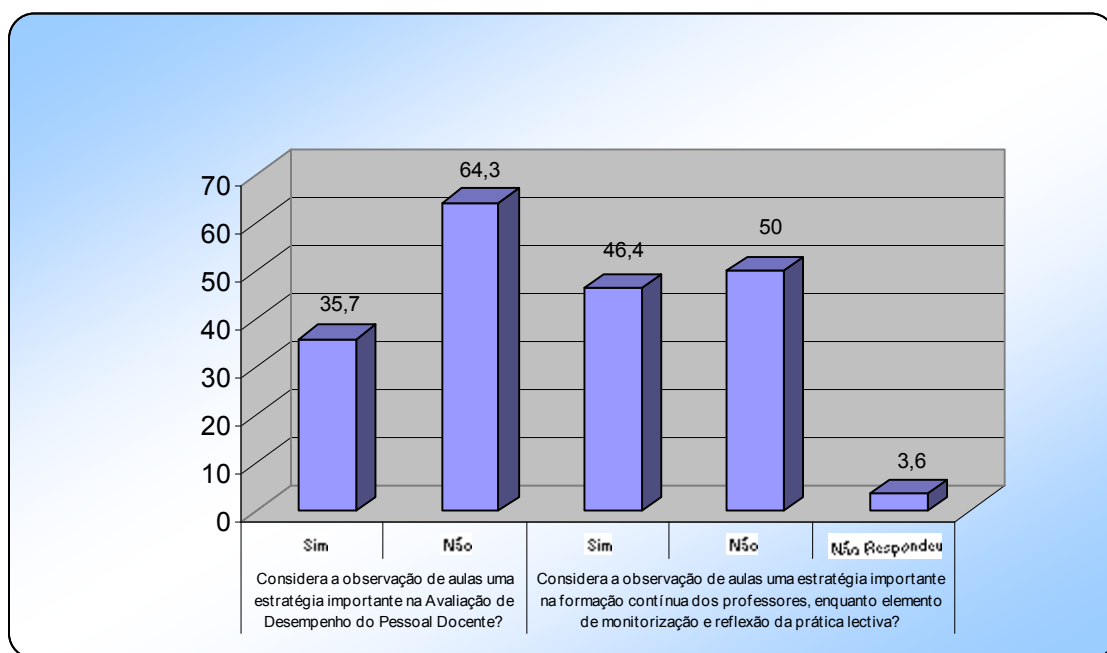
Na situação profissional, 50% são QND, 32,1% QZP e 17,9% Contratados.

Quanto ao tempo de serviço, 42,9% têm 11-15 anos, 21,4%, 5-10 anos, 14,3%, 16-20 anos, 10,7% têm mais de 20 anos e 10,7% menos de 5 anos.

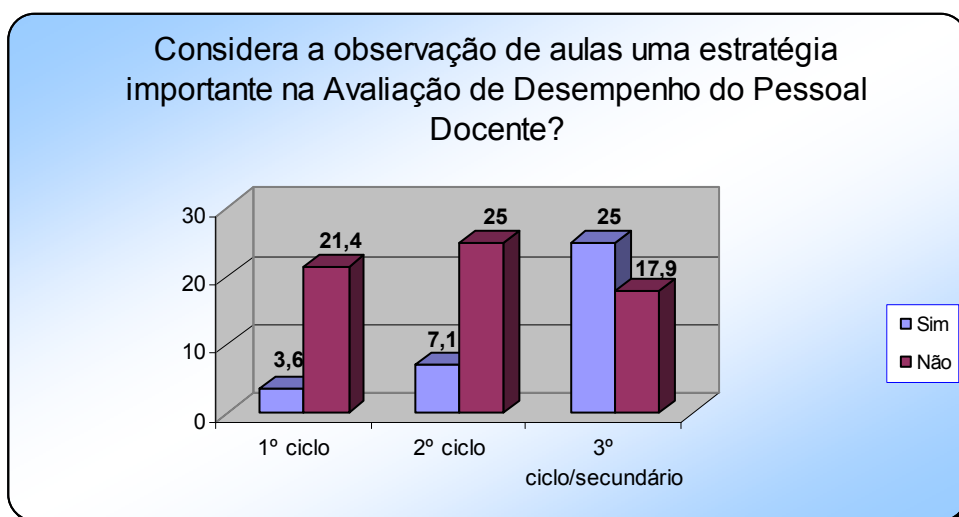


No que diz respeito às variáveis dependentes, 64,3 dos inquiridos considera que a observação de aulas não é uma estratégia importante na Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, só 35,7 dos docentes considera esta estratégia importante.

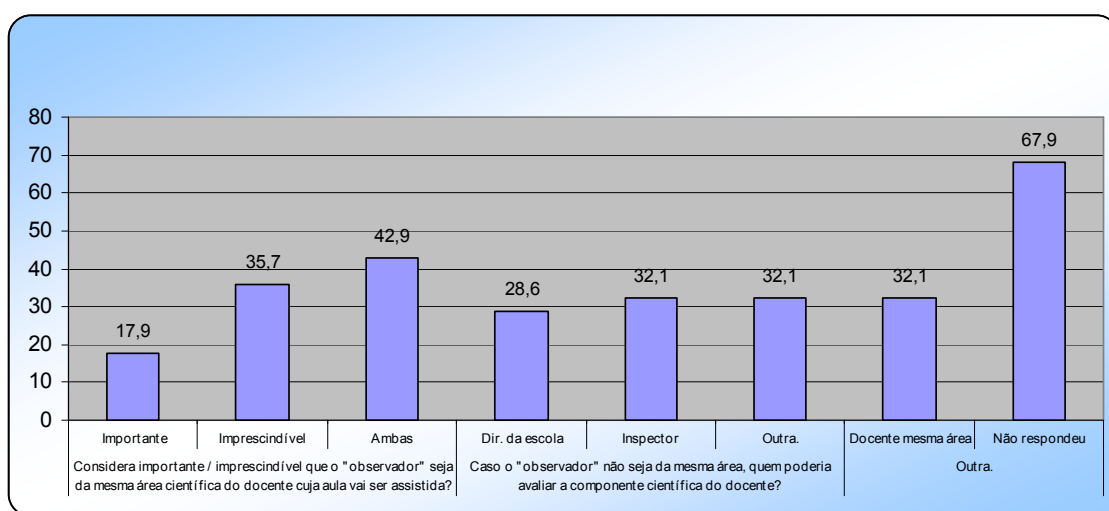
No entanto é de salientar que quando se pergunta se considera a observação de aulas uma estratégia importante na formação contínua dos professores, enquanto elemento de monitorização e reflexão da prática lectiva a discrepância entre o sim (46,4) e o não (50) é menor. Estes dados permitem chegar à conclusão que há docentes que não concordam com o processo de observação de aulas no âmbito da avaliação de desempenho, no entanto reconhecem a sua importância enquanto estratégia de reflexão e monitorização das práticas educativas.



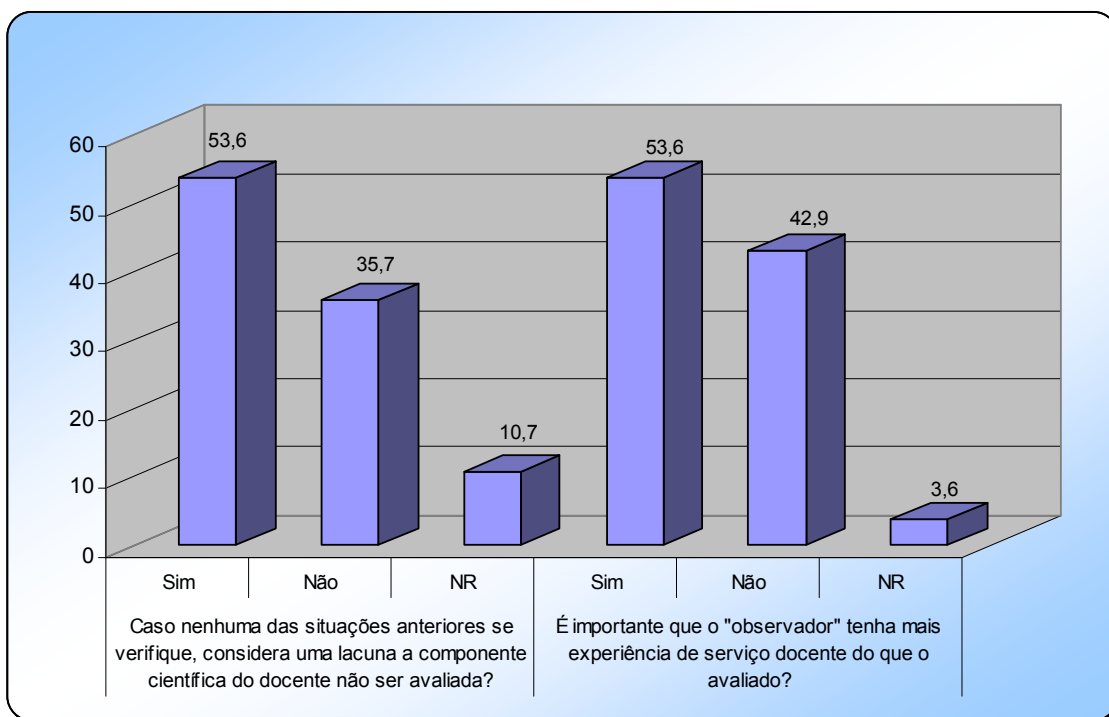
Importante realçar é também o facto da maioria dos docentes do 3º ciclo, ao contrário dos restantes (1º e 2º ciclos), considerarem importante a observação de aulas no processo de avaliação de desempenho.



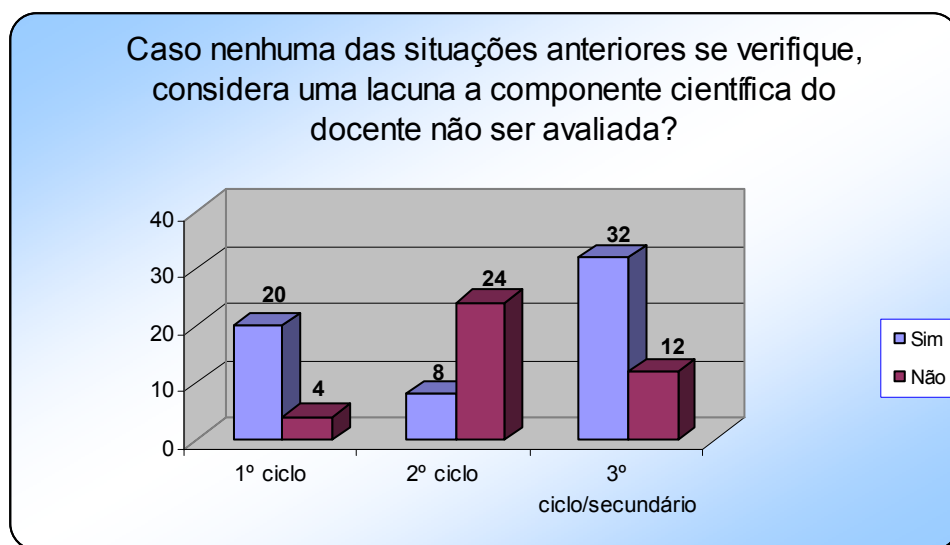
Em relação à questão considera importante / imprescindível que o "observador" seja da mesma área científica do docente cuja aula vai ser assistida, 42,9 consideraram ambas, 35,7 consideraram imprescindível e 17,9 consideraram importante. Caso o observador não seja da mesma área, os docentes consideram que poderiam ser avaliados pelo director da escola (28,6) ou por um inspector da educação (32,1). Esta última percentagem também corresponde ao número de docentes que respondeu "outra", sendo ela um docente da mesma área de outro agrupamento de escolas.



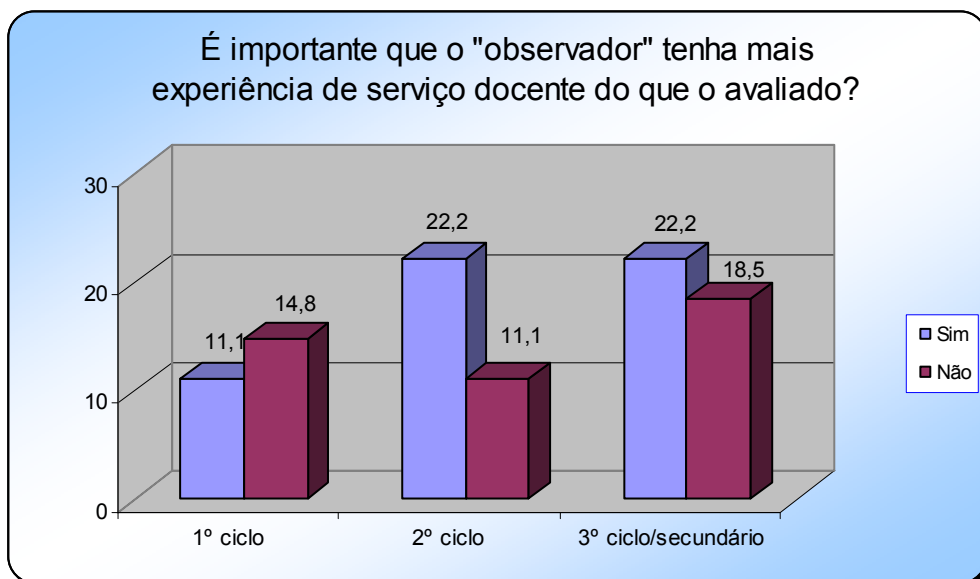
Caso nenhuma das situações anteriores se verifique, 53,6 dos docentes considera uma lacuna a componente científica do docente não ser avaliada, enquanto 35,7 não considera relevante. Relativamente ao facto de o “observador” ter mais tempo de serviço docente do que o avaliado, 53,6 considera importante e 42,9 não considera relevante.



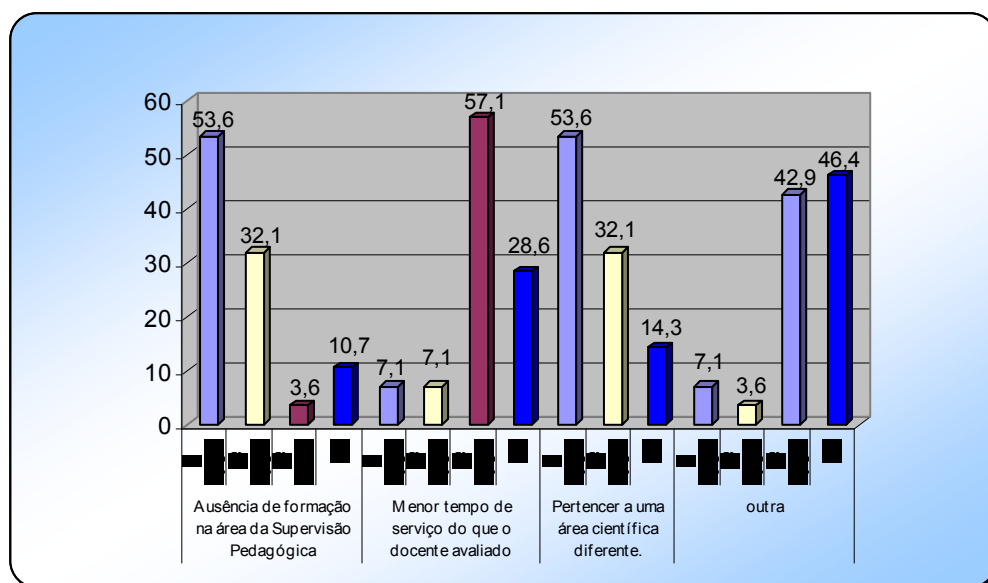
De salientar que os docentes do 2º ciclo, maioritariamente, não considera relevante o facto da componente científica não ser avaliada.



Por outro lado, a maioria dos docentes do 1º ciclo não considera relevante que o “observador” tenha mais experiência de serviço docente do que o avaliado.

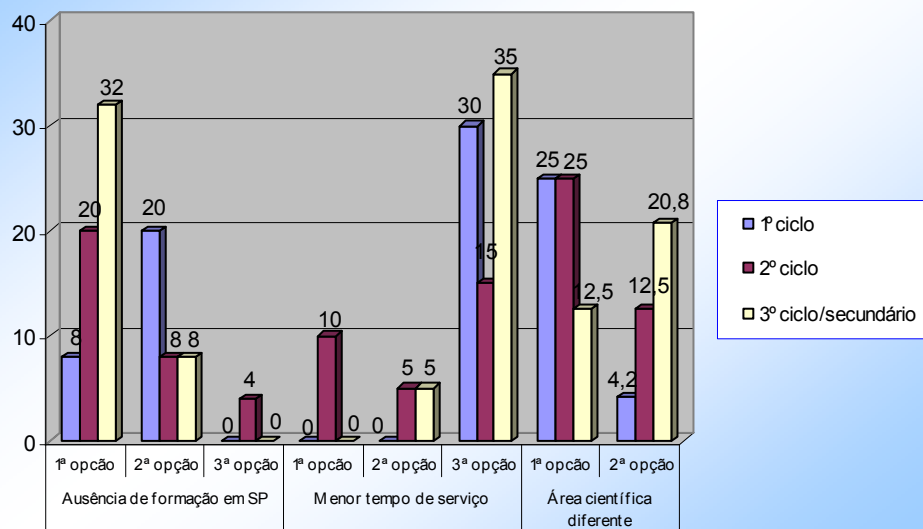


Na questão “Colocando-se no papel de avaliador, qual o maior constrangimento enquanto "observador" de uma aula”, os resultados são os apresentados no seguinte gráfico.



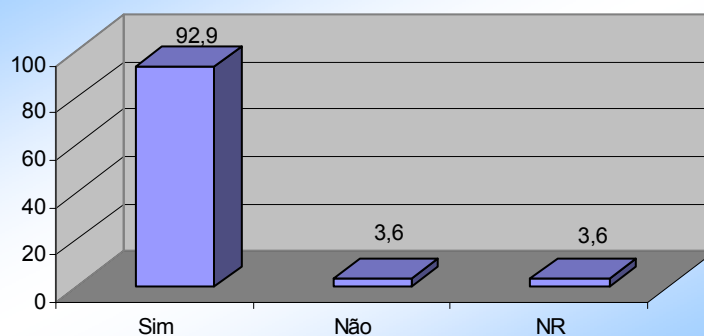
De salientar que, no 1º e 2º ciclos, 25% dos docentes assinalaram como maior constrangimento o facto de se pertencer a uma área científica diferente, enquanto que 32% dos docentes do 3º ciclo apresentaram como maior constrangimento a ausência de formação na área da supervisão pedagógica.

Colocando-se no papel de avaliador, qual o maior constrangimento enquanto "observador" de uma aula?



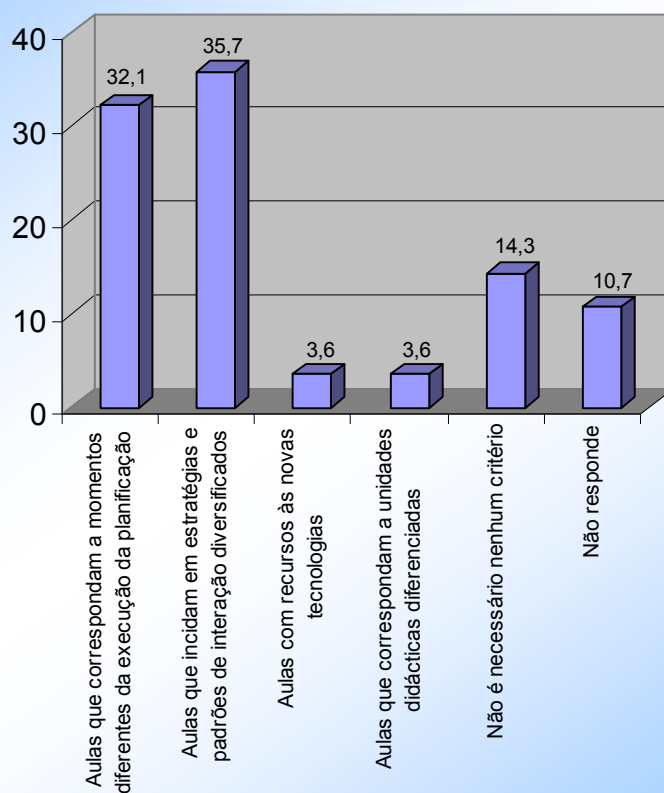
Quanto aos encontros de pré e pós-observação, 92,9% dos docentes consideram-nos importantes. 3,6% não os considera importantes e a mesma percentagem corresponde às pessoas que não responderam.

Considera importante os encontros de pré e pós-observação?



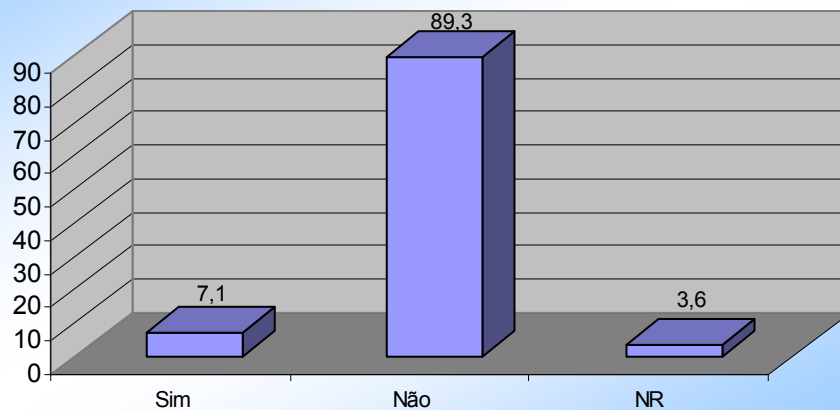
Em relação ao critério a seguir para escolher as aulas que irão ser assistidas, 35,7% considera que as mesmas deverão incidir em estratégias e padrões de interacção diversificados, 32,1% consideram que as aulas deverão corresponder a momentos diferentes da execução da planificação, 3,6% considera que deverão ser aulas com recurso às novas tecnologias e aulas que correspondam a unidade didácticas diferenciadas e 14,3%, considera que não é necessário nenhum critério.

Qual o critério a seguir para se escolher as aulas que irão ser assistidas?

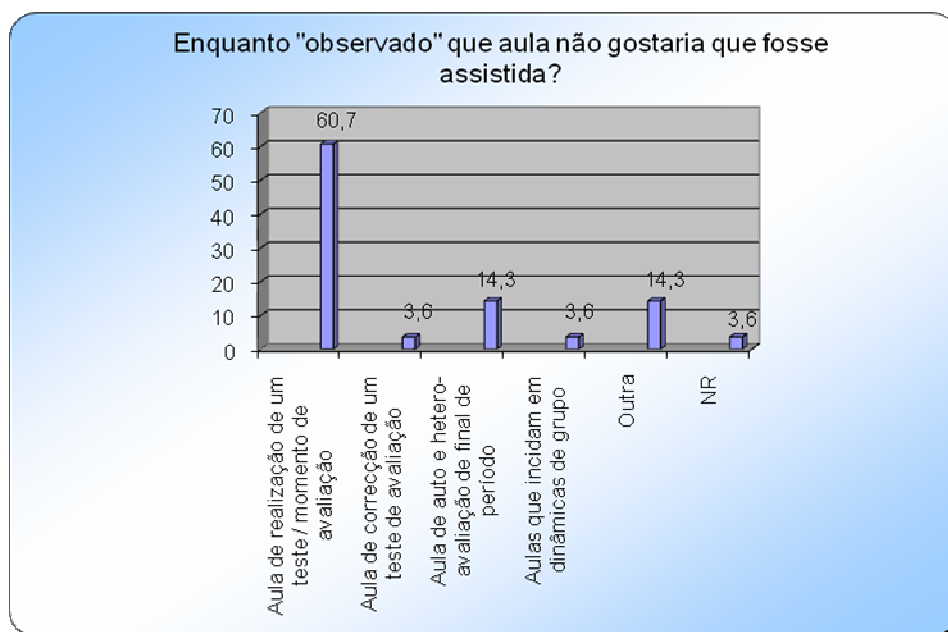


No que diz respeito à pertinência de se assistir a uma aula de teste, 89,3% considera não ser pertinente, 7,1% vê pertinência nesse facto e 3,6% não respondeu.

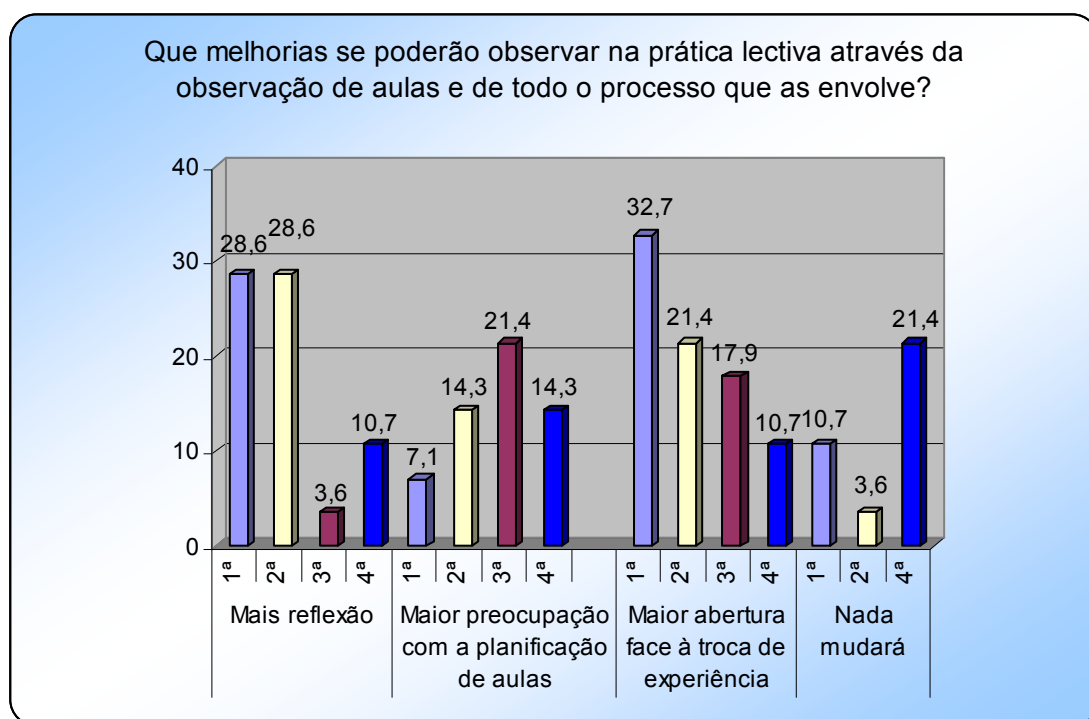
Considera pertinente assistir a uma aula onde se realize um teste / momento de avaliação?



Em relação à aula que não gostaria que fosse assistida, 60,7% dos docentes indicou como primeira opção a aula de realização de um teste.

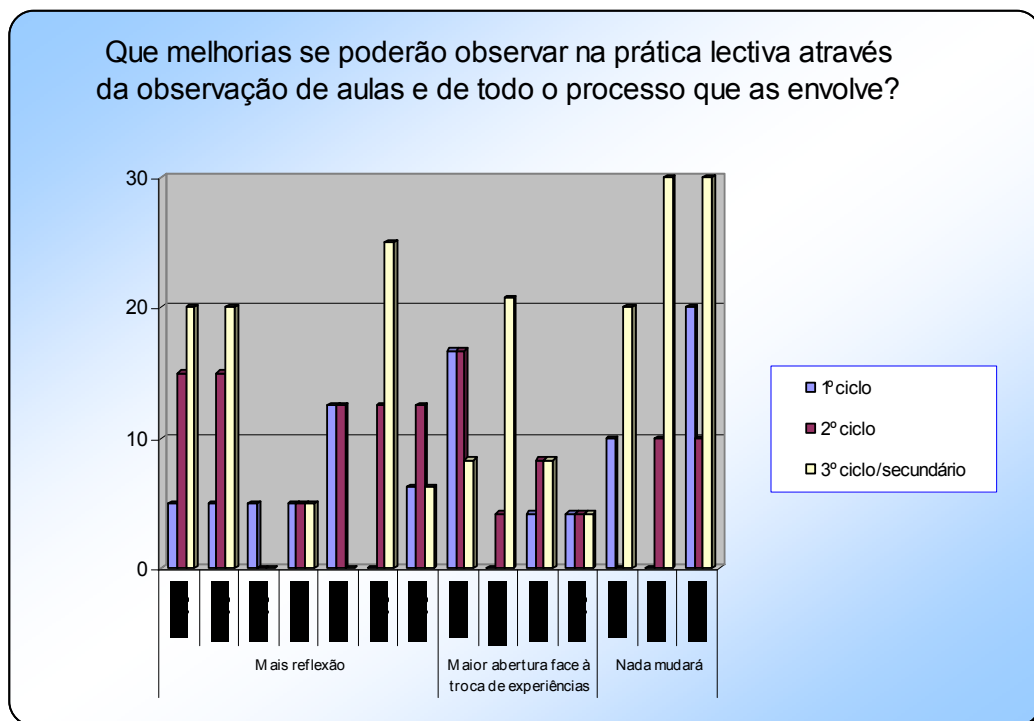


Quanto às melhorias que se poderão observar na prática lectiva através da observação de aulas e de todo o processo que as envolve, o resultado foi o seguinte:



De salientar que 16,7% dos docentes do 1º e 2º ciclos consideraram como primeira opção a maior abertura face à troca de experiências, enquanto que 20% dos docentes do 3º ciclo/secundário consideraram como primeira opção o facto da observação de

aulas proporcionar mais reflexão. Realça-se ainda que a hipótese “nada mudará”, foi assinalada por 20% dos docentes do 3º ciclo/secundário, como primeira opção, 10% dos docentes do 1º ciclo assinalaram-na também como primeira opção e os docentes do 2º ciclo, não a consideraram como primeira opção.



De um modo geral, a maior parte dos fenómenos probabilísticos de natureza contínua, e mesmo alguns de natureza discreta, tendem a seguir uma lei de distribuição designada por função de distribuição normal, ou de Gauss.

Os testes estatísticos de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk permitem testar a hipótese nula de que os dados são uma amostra proveniente de uma população normal. Se os níveis de significância dos testes forem baixos (inferiores a 5%), podemos duvidar da normalidade da amostra.

Aplicando o teste verificamos que a distribuição não é normal, pois a significância do Teste de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, foi inferior a 0,050.

Teste de Normalidade	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Sexo	,482	28	,000	,508	28	,000
Idade	,245	28	,000	,852	28	,001
Habilitações	,536	28	,000	,287	28	,000
Nível de Ensino	,271	28	,000	,783	28	,000
Situação Profissional	,310	28	,000	,761	28	,000
Tempo de Serviço	,225	28	,001	,910	28	,020

**H1: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com as suas habilitações literárias**

**H2: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com o seu sexo**

**H3: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com a sua idade**

**H4: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com o Nível de ensino que leccionam**

Em relação às quatro hipóteses anteriormente apresentadas, para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis independentes e as dependentes (considerações em relação à observação de aulas), aplicou-se um Teste não Paramétrico (a distribuição não é normal e a amostra é  $< 30$ , de acordo com o teste de normalidade), o Mann-Whitney, onde se pode concluir, pela análise do valor da significância do teste (asympt. Sig.) que não existem diferenças entre os grupos que compõem a variável independente, pois a sig.  $> 0,050$ .

Conclusão: Rejeita-se a hipótese nula, ou seja as variáveis dependentes não alteram em função das variáveis independentes.

**H5: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com a sua Situação Profissional**

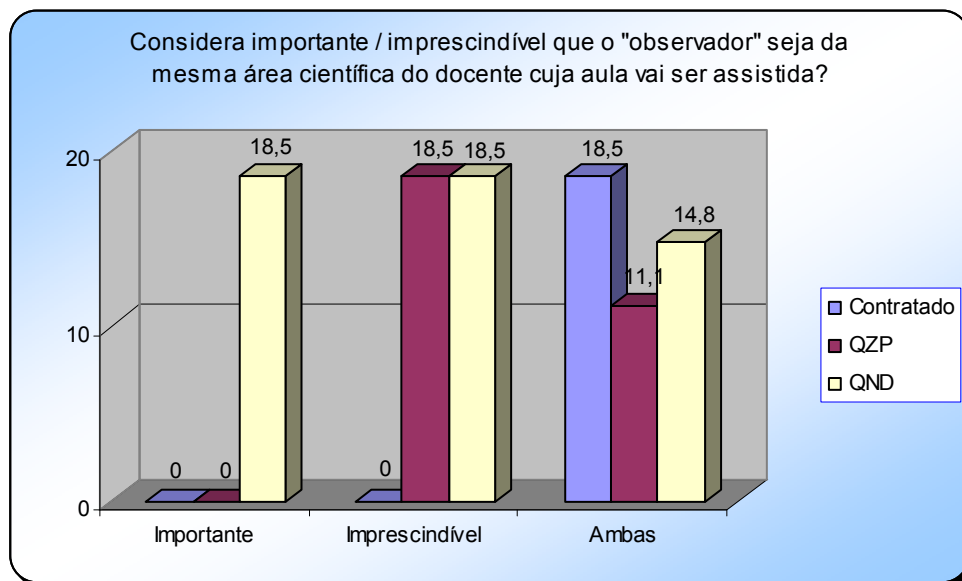
Para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente e as dependentes (considerações em relação à observação de aulas), aplicou-se um Teste não Paramétrico (a distribuição não é normal e a amostra é  $< 30$ , de acordo com o teste de normalidade), o Kruskal-Wallis, onde se pode concluir, pela análise do valor da significância do teste (asympt. Sig.) que não existem diferenças entre os grupos que compõem a variável independente, pois a sig.  $> 0,050$ , excepto ao nível das variáveis:

- Considera importante / imprescindível que o "observador" seja da mesma área científica do docente cuja aula vai ser assistida? (.022)
- Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente? (.001)

Conclusão: Aceita-se a hipótese nula, ou seja existe uma relação entre as duas variáveis.

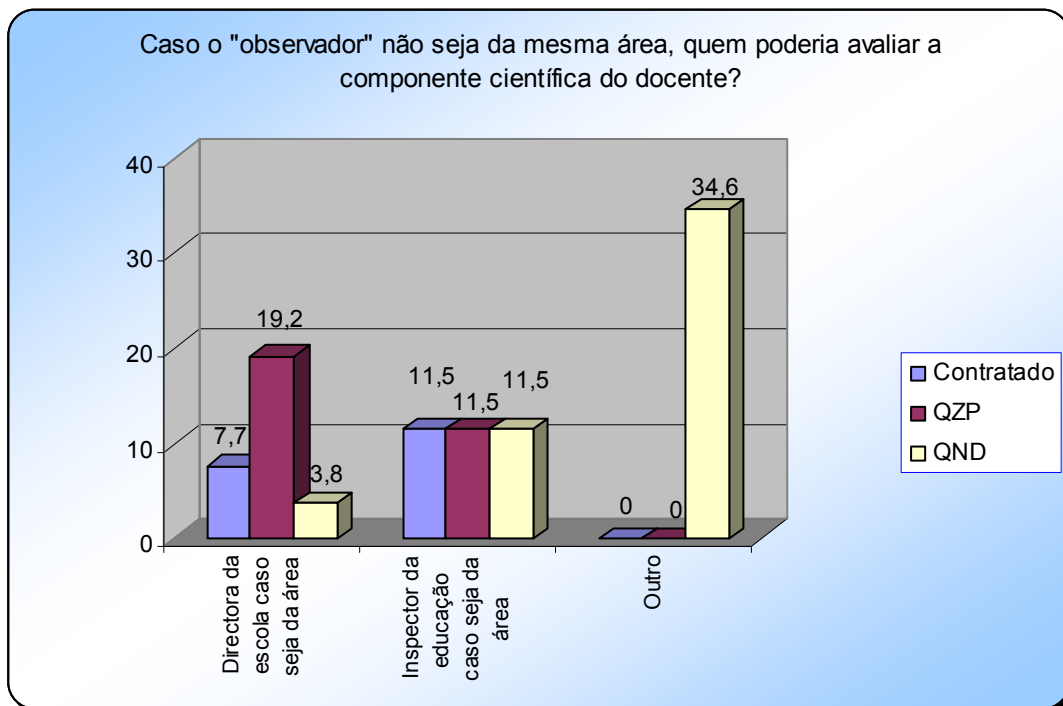
Para averiguar onde se verificaram, concretamente, essas diferenças, na variável "Considera importante / imprescindível que o "observador" seja da mesma área científica do docente cuja aula vai ser assistida?" realizou-se a tabela de contingência (cruzamento entre variáveis) e pode-se observar que para o total, 18,5% respondeu "importante", 37% "imprescindível" e 44,4%, "ambas". Ao nível dos QND predominaram as respostas "importante" e "imprescindível", para os QZP, a resposta "imprescindível"(18,5%) e para os contratados, "ambas" (18,5%).

		Considera importante / imprescindível que o "observador" seja da mesma área científica do docente cuja aula vai ser assistida?			Total	
		Importante	Imprescindível	Ambas		
Situação profissional	Contratado		0	0	5	5
		%	0%	0%	18,5%	18,5%
	QZP		0	5	3	8
		%	0%	18,5%	11,1%	29,6%
	QND		5	5	4	14
		%	18,5%	18,5%	14,8%	51,9%
Total			5	10	12	27
		%	18,5%	37,0%	44,4%	100,0%



Para averiguar onde se verificaram, concretamente, essas diferenças, na variável Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente? realizou-se a tabela de contingência (cruzamento entre variáveis) e pode-se observar que para o total, 30,8% respondeu o Director da Escola; 34,6%, Inspector da Educação caso seja da mesma área e 34,6%, outra (docentes da mesma área de outro agrupamento de escolas).

		Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente?			Total	
		Director da escola, caso seja da área	Inspector da educação, caso seja da área	Outra		
Situação profissional	Contratado		2	3	0	5
		%	7,7%	11,5%	0%	19,2%
	QZP		5	3	0	8
		%	19,2%	11,5%	0%	30,8%
	QND		1	3	9	13
		%	3,8%	11,5%	34,6%	50,0%
Total			8	9	9	26
		%	30,8%	34,6%	34,6%	100,0%



**H6: As considerações em relação à observação de aulas por parte dos professores está relacionada com o seu Tempo de serviço**

Para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente e as dependentes (considerações em relação à observação de aulas), aplicou-se um Teste não Paramétrico (a distribuição não é normal e a amostra é  $< 30$ , de acordo com o teste de normalidade), o Kruskal-Wallis, onde se pode concluir, pela análise do valor da significância do teste (asymp. Sig.) que não existem diferenças entre os grupos que compõem a variável independente, pois a sig.  $> 0,050$ , excepto ao nível da variável:

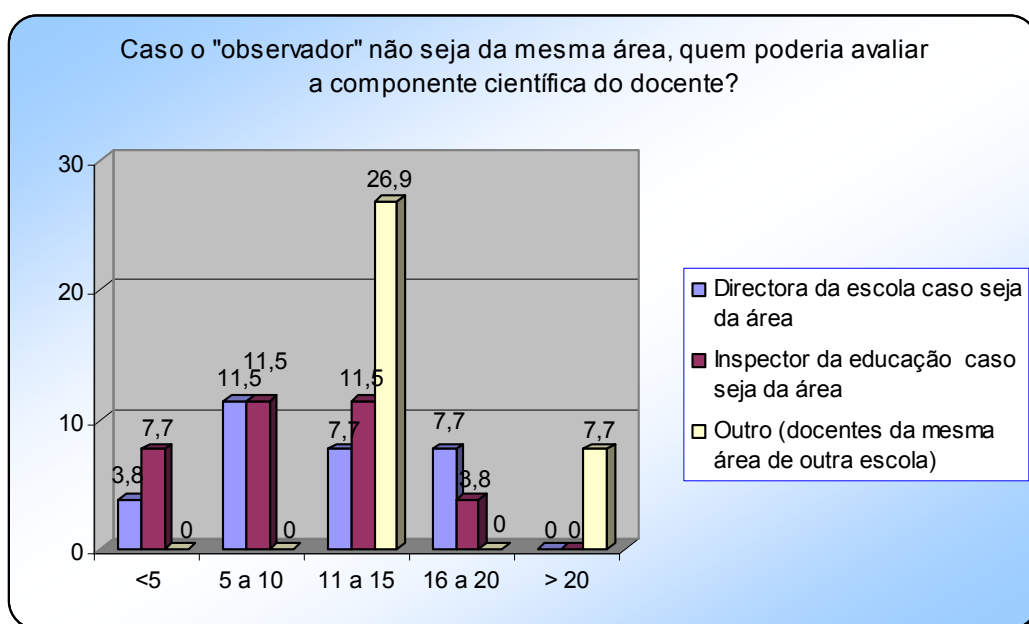
- Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente? (,029)

Conclusão: Aceita-se a hipótese nula, ou seja existe uma relação entre as duas variáveis.

Para averiguar onde se verificaram, concretamente, essas diferenças, na variável "Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente?", realizou-se a tabela de contingência (cruzamento entre variáveis) e pode-se observar que para 26,9% dos docentes com 11-15 anos de tempo de serviço, responderam "outra" (e em outra a resposta foi unânime – docentes da mesma área de outra escola). Na amostra total, a resposta

“outra” teve uma percentagem de 34,6%, a resposta “O Inspector da Educação” obteve, igualmente, 34,6% e a resposta “Director da Escola”, obteve 30,8% (em que 11,5% foram docentes com 5-10 anos de serviço).

		Caso o "observador" não seja da mesma área, quem poderia avaliar a componente científica do docente?				Total	
		Director da escola, caso seja da área	Inspector da educação, caso seja da área	Outra			
Tempo de Serviço	< 5		1	2	0	3	
		%	3,8%	7,7%	0%	11,5%	
	5-10		3	3	0	6	
		%	11,5%	11,5%	0%	23,1%	
	11-15		2	3	7	12	
		%	7,7%	11,5%	26,9%	46,2%	
	16-20		2	1	0	3	
		%	7,7%	3,8%	0%	11,5%	
	>20		0	0	2	2	
		%	0%	0%	7,7%	7,7%	
	Total			8	9	9	26
			%	30,8%	34,6%	34,6%	100,0%



## VII - Conclusão

*É necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação.*

Zeichner (1993)

É hoje relativamente consensual que o desempenho profissional dos professores deve ser sujeito a avaliações sistemáticas capazes de diagnosticar o estágio em que se encontram e, ao mesmo tempo, disponibilizar informação com vista a processos de desenvolvimento.

É dentro deste contexto que surge a observação de aulas, num quadro legislativo que traça o perfil de um profissional, necessariamente comprometido e empenhado na sua missão fundamental e implicado na aprendizagem dos alunos. Caracteriza um professor cuja profissionalidade assenta em variadas nuances formativas, supervisivas, contextuais e investigativas, rumo a um paradigma de formação de cariz reflexivo, crítico e ecológico.

Realça-se, através do enfoque num professor reflexivo, os contextos, os saberes e os valores, numa atitude de colaboração, de questionamento e de valorização das dimensões profissional, pessoal e social.

Os desafios que se colocam aos diferentes sistemas educativos prendem-se com a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, o que por seu lado requer a implementação de uma cultura de observação e análise da realidade. Formula-se uma concepção de escola que valorize a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos supervisivos e de auto-aprendizagem, tornando a escola numa comunidade reflexiva e aprendente capaz de criar condições profícuas de desenvolvimento e aprendizagem.

Pressupõe-se orientar um campo de acção que dirija a sua atenção para a identidade do professor e para os processos de supervisão que orientam as suas práticas, que apoiam a construção de novos saberes e contribuirão para melhores desempenhos profissionais. Pretende-se a conjugação do passado, do presente e do futuro. E como afirma Sá-Chaves (2008):

Um pouco de memória e o passado volta (...). Um pouco de imaginação e o futuro desenha-se e multiplica-se nas suas infinitas possibilidades. Entre os dois, a lucidez e a compreensão da relação estruturante do tempo para tornar evidente que ser professor hoje é também a possibilidade de ter memória para ter raiz e a possibilidade de ter imaginação para ganhar asas.

## VIII - Bibliografia

Alarcão, Isabel (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Alarcão, Isabel (2007), *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina

Alarcão, Isabel (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Alarcão, Isabel (1982), *Supervisão Clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI*

Alarcão, Isabel, Roldão, Maria do Céu, (2008), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo

Altet, M. (2000), *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora

Ambrósio, Maria Teresa, (2000) “Ensinar numa nova perspectiva”, *in Aprender ao Longa da Vida*, n.º 6. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Arends, Richard I, (1995), *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal

Cachapuz, António F. et alii (2004), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Campos, Maria Christina (1985), *Educação – Agentes Formais e Informais*. Brasil, EPU

Coelho, Ana Cláudia, Rodrigues, Ana Paula (2008), *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores

Cortês, Luisa, Torres, Maria Arminda (1989), *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora

Curado, Ana Paula (2000), *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar? – Resultados de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Durkheim, Émile (2001), *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70
- Estrela, Albano (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, Maria Teresa, Estrela, Albano (1977), *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa
- Ferreira, Fernando Ilídio (1994), *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Gama, Sebastião da, (1988), *Diário*. Lisboa: Edições Ática
- Moreira, Maria Alfredo *et alii*, *Cleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo
- Nóvoa, António (coord.) (1995), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Pereira, Maria de Fátima (2001), *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sá-Chaves Idália (2002), *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sá-Chaves, Idália (org.) (1997), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora
- Sacristán, José Gimeno (2008), *A Educação que ainda é Possível – Ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora
- Vieira, Flávia (1993), *Supervisão: uma prática reflexiva*. Porto: Edições Asa
- Zabalza, Miguel (1994), *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora

## **Legislação**

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007A de 30 de Agosto – Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008M de 30 de Agosto – Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – Novas habilitações para a docência

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil de desempenho do pessoal docente

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 17 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril - Autonomia, administração e gestão escolar

Decreto Regulamentar n.º 3/2008 de 21 de Janeiro – Prova de avaliação de conhecimentos e competências

Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de Maio – Regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro – Avaliação de Desempenho

Despacho n.º 546/2007 de 11 de Janeiro – Programa Nacional do Ensino do Português

Despacho n.º 16872/2008 de 23 de Junho – Modelos de impressos das fichas de avaliação de desempenho do pessoal docente

## **IX - Anexos**