

MARIA DO CARMO JESUS DE FREITAS

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
OBSERVAÇÃO DE AULAS NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA
MADEIRA**

Orientador: Mestre Rómulo Jesus Rodrigues Neves

Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

MARIA DO CARMO JESUS DE FREITAS

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:
OBSERVAÇÃO DE AULAS NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA
MADEIRA**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Mestre Rómulo Jesus Rodrigues Neves
Coorientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

Um sistema de gestão do desempenho concretiza-se através de um processo em que se procura observar o desempenho dos colaboradores, confrontá-los com as expectativas e objetivos, orientá-los e aconselhá-los sobre as melhorias que é necessário introduzir e o modo de o conseguir.

Globalmente a gestão do desempenho visa desenvolver uma cultura de melhoria contínua do desempenho dos indivíduos e das equipas.

Caetano (2008, pp. 27 - 28)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pelo amor incondicional, pelo orgulho e pela educação exemplar que me proporcionaram, pelo incentivo a aceitar novos desafios e pelo investimento no meu percurso acadêmico.

À minha “princesa” Sara e ao meu marido Sílvio, pela compreensão ilimitada, apoio, amor, pela paciência que demonstraram nos momentos mais difíceis e por estarem comigo mesmo quando eu não estava convosco. Esta é uma forma de vos compensar pelas ocasiões em que não estive convosco por estar absorvida por este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação, apesar de ser um percurso solitário onde temos a responsabilidade de gerir o nosso tempo e aprendizagem, é também cercada de muito companheirismo pelos que nos rodeiam.

Foram várias as pessoas que me apoiaram, que ouviram as minhas lamentações, tristezas, frustrações, mas que também partilharam a minha alegria e conquista.

Gostaria assim de manifestar a minha gratidão a todos que, de um modo ou de outro, tornaram possível o cumprimento desta etapa.

Ao Mestre Rómulo que aceitou orientar esta dissertação e confiou em mim, pelo seu incansável apoio, disponibilidade, pela pertinência das suas observações, críticas, sugestões, pelos seus conselhos oportunos e valiosos, pelo encorajamento, e transmissão de confiança, cuidado, colaboração e rapidez com que sempre respondeu às minhas dúvidas e questões. A sua exigência e rigor tornaram-se uma constante ao longo do trabalho, mostrando-me que a qualidade deve orientar a vida de todo o profissional.

Ao avaliador externo e aos colegas professores que participaram neste estudo e aceitaram trabalhar comigo dando-me a oportunidade de realização deste estudo e pela prestimosa recolha de dados.

Uma palavra de agradecimento e um obrigada muito sentido e profundo aos meus pais que me incentivaram e apoiaram incondicionalmente nos momentos mais difíceis e ajudaram-me a chegar até aqui.

Ao Sílvio e à Sara, os mais lesados nesta minha caminhada pelos infindáveis dias de afastamento e ausência.

Expresso também os meus agradecimentos às pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na elaboração deste trabalho.

A todos o meu Muito Obrigada!

RESUMO

O propósito deste projeto foi estudar a Avaliação de Desempenho Docente, mas tendo como enfoque a aplicação de um instrumento para observação de aulas (uma vez que este afigura-se primordial no processo da avaliação externa), no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma da Madeira.

A abordagem desta temática é baseada num referencial normativo que regulamenta a Avaliação Externa do Desempenho Docente nesta localidade e tem a finalidade de contribuir para a melhoria da aplicação da instrumentalização. Assim, de acordo com a realidade com que nos deparamos este estudo foi orientado e conduzido pela seguinte questão: **“Como aferir a operacionalização do guião de observação de aulas definido legalmente no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente na Região Autónoma da Madeira?”**

Este sistema de avaliação pretende melhorar a qualidade educativa, diferenciando o desempenho e a observação de aulas tem, entre outros objetivos, o de contribuir para o desenvolvimento e crescimento profissional do professor, pois irá detetar pontos fortes e áreas menos positivas, impulsionando o docente a procurar formas de minorar as mesmas. Para que tal aconteça entendemos que é essencial coexistir a par da avaliação a supervisão pedagógica, uma vez que há assim um acompanhamento ao longo de todo o processo, de forma a construir, com o docente, práticas adequadas na sala de aula. No entanto, tal não se encontra previsto.

Este trabalho de investigação desenvolveu-se no ano letivo 2012/2013, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Câmara de Lobos, e contou com a colaboração de três professores deste nível de ensino e de um avaliador externo.

A metodologia de investigação adotada foi o estudo de caso com recolha de dados qualitativos que se centraram na análise de documentos, na observação de aulas não participante e na realização de uma entrevista a um avaliador externo, tendo-se realizado a análise de conteúdo das aulas observadas e da entrevista efetuada. O estudo permitiu concluir que a grelha facultada na legislação aborda as especificações de uma forma generalista e que a mesma poderia ser mais pormenorizada para facilitar o preenchimento por parte do avaliador externo.

Finalizamos delineando pistas para eventuais estudos posteriores que acompanhem o evoluir da sua implementação.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente, observação de aulas.

ABSTRACT

The main target in this project is to study the teacher's performance assessment, by focusing on classroom observation (considering that this method is the focus on external assessment), in Primary school, in Madeira Autonomous Region.

This theme is based on a regulation that clarifies the rules for teacher's external assessment and aims to improve the usage of the teaching observation checklist. According to this theme, there is a question on the table: **“How can we deal with the teaching observation checklist established in teacher's performance assessment in Madeira Autonomous Region?”**.

This system intends to improve the quality of teaching, by establishing a difference as far as teacher's performance is concerned and, among other goals, it expects to contribute to teachers' growth and professional development. Nonetheless, it will allow the observed teacher to find out the areas that one has to improve. In order to achieve this goal, we believe that it is essential that evaluation and school supervision are hand in hand. By doing so, it is guaranteed that the assessed teacher is always supported, improving his performance in the classroom. Yet, the published regulations do not focus this procedure.

This work had been developed in 2012/2013, in a Primary School in Câmara de Lobos municipality and has got the cooperation of three Primary teachers and one evaluator.

Our empiric study, using a qualitative methodology, focused on the analysis of the data (collected by the means of class observations and an interview) allowed us to we came up to some conclusions. We strongly believe that the teaching observation checklist used is limited and it should be more specific in order to help the evaluator.

We conclude by suggesting further researches as far this theme is concerned.

Keywords: school supervision, teacher's performance assessment, classroom observation.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ADD** – Avaliação de(o) Desempenho Docente
APA – American Psychological Association
Art.º – artigo
CCAD – Comissão (ões) de Coordenação da Avaliação do Desempenho
CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CEB – Ciclo do Ensino Básico
Coord. – Coordenador
DL – Decreto-Lei
DLE – Delegação Escolar
DLR – Decreto Legislativo Regional
DR – Decreto Regulamentar
Dr. – Doutor
DRE – Direção Regional de Educação
DRR – Decreto Regulamentar Regional
ECD – Estatuto da Carreira Docente
EE – Educação Especial
ETI – Escola a Tempo Inteiro
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
Org. – Organização
p. – página
pp. – páginas
PAE – Plano Anual de Escola
PEE – Projeto Educativo de Escola
PAA – Plano Anual de Atividades
PAE – Plano Anual de Escola
RAA – Região Autónoma dos Açores
RAM – Região Autónoma da Madeira
SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

Índice

INTRODUÇÃO	14
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA ...	17
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	18
1.1. Introdução.....	18
1.2. Os primeiros passos na infância e preferências vocacionais	19
1.3. Trajeto académico.....	20
1.4. Os primeiros passos para o percurso profissional	22
1.5. Início da carreira.....	26
1.6. Imagem do professor e o desenvolvimento profissional	28
1.7. Estabilidade profissional.....	30
1.8. A responsabilidade da escola e a exigência da família.....	30
1.9. No trilho da direção	31
1.10. Formação contínua	36
2. Situação problema	38
2.1. Identificação e definição do problema.....	38
2.2. Justificação da escolha.....	39
3. Questões e objetivos de investigação.....	41
3.1. Questão de partida	41
3.2. Subquestões	42
3.3. Objetivo geral	42
3.4. Objetivos específicos.....	42
PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	43
1. Supervisão pedagógica	44
1.1. O conceito de supervisão.....	44
1.2. A supervisão numa perspetiva de desenvolvimento profissional do professor	47

1.3. Modelos de supervisão	49
1.4. Estratégias da supervisão.....	52
1.5. Ciclo de observação.....	54
1.6. A negociação na supervisão	56
1.7. Competências, funções e o papel do supervisor.....	57
2. Avaliação do desempenho docente em Portugal.....	60
2.1. Perspetiva diacrónica.....	60
2.2. Enquadramento legal.....	61
2.2.1. A realidade nacional	61
2.2.2. Um momento de viragem	63
2.2.3. A realidade na RAM.....	65
2.3. Comprometimento com a avaliação	68
2.4. Problemas, desafios e oportunidades da avaliação de professores.....	69
2.5. Os propósitos da avaliação	70
2.6. Formas e estratégias de implementação do sistema de avaliação	73
2.7. Avaliação interna e externa e avaliadores no processo de avaliação	74
3. Observação de aulas	76
3.1. O que é observar?	77
3.2. Formas e meios de observação	79
3.3. Finalidades da observação de aulas	81
3.4. Porquê observar?	84
3.5. Vantagens da observação de aulas.....	85
3.6. Constrangimentos associados à observação de aulas	86
3.7. Relação entre observador e observado	87
3.8. Metodologias de observação de aulas	88

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA	91
1. Metodologia.....	92
1.1. Caracterização do contexto.....	93
1.1.1. Caracterização dos participantes	95
1.2. Plano de resolução	95
1.2.1. Áreas	96
1.2.2. Objetivos específicos.....	97
1.2.3. Ações a desenvolver	97
1.2.4. Espaços	98
1.2.5. Recursos	98
1.2.6. Calendarização.....	99
1.2.7. Avaliação	99
Síntese reflexiva	101
Limitações	107
Pistas para outros estudos futuros.....	107
Fontes de consulta.....	108
1. Bibliográficas	108
2. Eletrónicas.....	114
3. Legislação	115
APÊNDICES	I
Apêndice I - Pedido de autorização à direção da escola.....	II
Apêndice II - Pedido de autorização para observação de aulas.....	III
Apêndice III - Matriz de construção da entrevista	VII
Apêndice IV - Entrevista ao avaliador externo	XIV
Apêndice V - Matriz de análise de conteúdo.....	XXI
Apêndice VI - Observação do professor 1.....	XXXIII
Apêndice VII - Observação do professor 2	XXXVIII

Apêndice VIII - Observação do professor 3	XLII
ANEXOS	XLV
Anexo 1 - Guião de observação da dimensão científica.....	XLVI
Anexo 2 - Planificações dos professores	XLVII

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Esquema conceptual da supervisão	48
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Perspetivas de Avaliação</i>	71
Quadro 2. <i>Formas de Observação</i>	79
Quadro 3. <i>Principais Características das Formas de Observação</i>	80

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no âmbito das ciências sociais e humanas e tem por foco de análise conhecer melhor como se processa a supervisão e a avaliação de desempenho através da observação de aulas, sendo o seu tema: “Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira”, e tendo como questão de partida: **“Como aferir a operacionalização do guião de observação de aulas definido legalmente no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente na Região Autónoma da Madeira?”**

A razão da escolha deste tema surge pela necessidade, antes de mais, pessoal da autora do trabalho, mas também, de alguma forma pretende dar um contributo para que outros melhor o possam conhecer e compreender. Ao mesmo tempo, pretende-se, encontrar respostas para algumas interrogações preocupantes.

Pretende-se assim, averiguar a realidade da implementação do instrumento de observação de aulas imposto por legislação e compará-lo de acordo com as teorias existentes, propondo algumas sugestões que possam contribuir para a melhoria do mesmo.

É certo que tem havido um crescente e significativo interesse pela sociedade em geral acerca desta temática, uma vez que a função docente é uma profissão muito exposta e todos entendem que podem e devem contribuir com a sua opinião. Neste sentido, a observação de aulas e conseqüentemente a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) é encarada com grandes constrangimentos e até mal-estar por parte de alguns docentes e outros associam à mesma uma grande carga negativa. Supomos que a recusa por este modelo de avaliação deve-se ao receio por parte dos professores da emissão de opiniões, da formulação de juízos, do medo de falhar, da crítica negativa ou até mesmo desta estar associada à diferenciação na progressão de escalão na carreira. Mas a mesma poderá ser uma mais-valia para o desempenho das funções pedagógicas, para a responsabilização dos docentes e a melhoria da prestação de contas.

A ADD e logicamente a observação de aulas poderá ser um instrumento potente para a performance na prática diária do docente, tendo como objetivo primordial ajudar a atingir e a promover níveis de desempenho distintos, variados e obviamente fará com que melhore os resultados.

Em Portugal, a ADD é uma das temáticas que mais atenção tem merecido, nos últimos seis anos por parte de investigadores e profissionais da educação. No entanto, este

crescente interesse deve-se em grande parte às políticas educativas e às constantes alterações em função dos diferentes interesses que vão surgindo com as mudanças dos governos, pois muitas vezes não se criaram condições para acompanharem essas mesmas mudanças.

Embora este tipo de avaliação e observação de aulas seja um assunto recente em Portugal e mais concretamente na Região Autónoma da Madeira (RAM), não é certamente para alguns países estrangeiros onde já se dedicam ao mesmo há vários anos. Sendo assim, podemos concluir que não somos pioneiros nem inovadores no mesmo, apenas estamos a seguir as mesmas orientações.

Desde então têm sido várias as contestações e resistência por parte dos docentes e sindicatos, um pouco por todo o país, devido às alterações verificadas na legislação e diplomas regulamentadores desta temática.

Uma vez que a regulamentação da ADD seja muito recente denotamos que subsiste algum desconhecimento por parte dos docentes relativamente a esta matéria e ao conteúdo do despacho que consagra a mesma.

Temos consciência dos inúmeros constrangimentos que envolveu estudar a observação de aulas. No entanto, estimula-nos saber que este estudo poderá suscitar a reflexão, e quem sabe, induzir a uma mudança de forma a suprimir as lacunas detetadas e desta forma contribuir para uma evolução no instrumento de observação de aulas no futuro.

Relativamente à estrutura e organização, o trabalho que aqui se apresenta, está repartido em três capítulos, seguidos das fontes de consulta, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo intitulado de Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema é efetuado um trabalho de reflexão sobre as nossas práticas e percursos que são das melhores estratégias de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta parte do trabalho também está inserida a situação problema em que identificamos e definimos o problema em que partimos de um problema concreto do nosso contexto real que justifica como o projeto é desenvolvido. Para além do atrás referido neste capítulo referimos a relevância deste trabalho, onde expomos as razões que levaram à escolha deste estudo, o objeto do mesmo e definimos ainda as questões e os objetivos da investigação.

O segundo capítulo é denominado de Enquadramento Teórico e enquadra este estudo na literatura de referência existente. A supervisão pedagógica, a avaliação do desempenho docente e a observação de aulas constituem os temas principais nesta divisão. Referiremos assim alguns autores portugueses (como, por exemplo, Isabel Alarcão, Flávia Vieira, Maria do Céu Roldão, Idália Sá-Chaves, Maria Alfredo Moreira, Maria Assunção Flores, António

Nóvoa, Domingos Fernandes, Albano Estrela e Maria Palmira Alves) e alguns estrangeiros (Donald Schön, De Ketele, Damas, Postic) que têm vindo a dedicar-se a estas temáticas. Na revisão da literatura pretende-se apurar determinadas teorias para que possamos compará-las com a realidade com que nos deparamos. Para isso é determinante a terceira parte do trabalho.

Assim, no terceiro capítulo propomos assim uma solução para o problema, em que evidenciamos como ficamos reforçados nesta área e que justifica a área de estudo. Referimos também a metodologia utilizada, fazemos a análise de conteúdo e faremos a caracterização dos diferentes dados recolhidos.

Apresentamos também as principais conclusões deste estudo, bem como as limitações sentidas e sugestões para futuras investigações.

Com este trabalho pretende-se determinar se a observação de aulas na ADD, nos moldes previstos na legislação, conjuntamente com a supervisão pedagógica têm como objetivo melhorar o desempenho do professor.

No entanto, há que destacar que apenas os professores motivados e com pré-disposição à mudança é que tentam ou mesmo melhoram o seu desempenho e se desenvolvem e crescem profissionalmente.

De destacar que esta produção foi redigida, tendo em consideração o novo acordo ortográfico.

Por fim, é de salientar que na elaboração do presente trabalho foram adotadas as “Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações” da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, homologadas no Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio. Mediante esta, também foi tido em conta as Normas da American Psychological Association (APA) e o guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett que outrora fora homologado em Conselho Técnico-Científico a 15 de fevereiro de 2012.

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
Não há nada mais simples.
Tem só duas datas - a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra cousa todos os dias são meus.

(Caeiro, 2004, p. 110)

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Introdução

Nos anos 60 as investigações em educação deixaram de se preocupar tanto com a formação inicial do professor virando assim a sua atenção para a formação profissional ao longo da carreira dos docentes. Nesta época a autobiografia em educação constituía uma lacuna e um vazio na literatura, uma vez que não existiam obras publicadas no âmbito de professores.

No entanto, nos anos 70 iniciaram-se estudos acerca dos constrangimentos sobre os quais os professores trabalham e na década seguinte (anos 80), as pesquisas centram-se no estudo sobre a vida dos docentes enquanto pessoas e sobre o seu desenvolvimento pessoal (Ball, 1989; Goodson, 1989, 2000, 2008; Garcia, 1999; Bello, 2002), surgindo desta forma literatura pedagógica neste campo. No entanto, Nóvoa (2009) salienta que a grande impulsionadora foi Ada Abraham com a edição, em 1984, do seu livro *O professor é uma Pessoa*¹, que originou a investigação sobre os professores.

Em Portugal, António Nóvoa com a sua publicação intitulada *O tempo dos professores*² (1987) foi o pioneiro no estudo de professores enquanto pessoas.

Redigir uma autobiografia consiste na procura de memórias, na reconstituição de experiências e especificidades, tanto da vida pessoal como profissional, pois “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Quando falamos na vida dos professores não podemos separar a sua vida pessoal da profissional, pois ambas constroem-se em simultâneo, além de que a vida pessoal tem muita importância na construção da profissional.

No caso particular a escrita autobiográfica, fundamentada com a revisão bibliográfica permitiu-lhe compreender e perceber como se foi construindo profissionalmente através da reflexão dos episódios mais marcantes e com significado, foi pois, um tomar de consciência de si própria, como abaixo podemos constatar.

¹ Abraham, Ada (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.

² Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII - XX siècle)*. Vols 1 e 2. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

1.2. Os primeiros passos na infância e preferências vocacionais

Chama-se Maria do Carmo Jesus de Freitas, nasceu a 21 de fevereiro de 1975, na freguesia de São Pedro, concelho do Funchal, Região Autónoma da Madeira, numa madrugada de inverno, no Hospital que então se chamava Hospital Distrital do Funchal, mas hoje conhecido pelo nome de Doutor (Dr.) Nélio Mendonça, iniciando assim, o seu percurso na estrada da vida.

Reconhece que a sua infância foi feliz, de onde guarda muitas lembranças das brincadeiras de rua com os seus primos e vizinhos.

Nasceu no seio de uma família humilde que a educou de uma forma exemplar transmitindo-lhe valores pelos quais se guia tais como a honestidade, perseverança, humildade, lealdade, amizade, generosidade, integridade, entre outros. Ainda hoje, vive de tal forma que quando pensa nos valores atrás mencionados, lembra-se sempre dos seus progenitores.

Os seus pais são únicos e muito especiais. Sempre foram muito trabalhadores e com algum sacrifício tentaram dar aos seus filhos uma vida melhor do que os seus ascendentes lhes haviam proporcionado. Incentivaram e motivaram os seus descendentes a primarem sempre pelo melhor, a se distinguirem pela qualidade, a não desistirem dos seus objetivos e sonhos, a atingirem as suas metas. Valorizam muito a escola e sentem mágoa por não terem tido oportunidade de dar seguimento aos estudos, uma vez que as suas habilitações situam-se na antiga 4.^a classe, atualmente designada de 4.º ano. Estimularam e encorajaram sempre os seus filhos para que prosseguissem com a escolaridade e fossem cada vez mais longe a nível académico.

Há um provérbio que eles proferiram algumas vezes e que lhe ficou na memória: “*O saber não ocupa espaço!*” e ela confessa que sentia receio de alguma vez vir a magoá-los ou a não corresponder às suas expectativas. A pessoa em que se tornou e que é hoje deve-lhes, pois eles foram e ainda são um exemplo a seguir.

Embora fosse a mais nova de quatro irmãos sentia-se sozinha, pois a diferença de idades entre eles era de quase dez anos e estes, porém, já não tinham muita “paciência” para brincar com a irmã mais nova. No entanto era feliz, e segundo relatos da sua mãe, foi muito acarinhada e desejada após o nascimento e com apenas alguns meses de vida já queriam que correspondesse às suas brincadeiras. Sempre foi muito chegada à mãe, porque encara-a como uma amiga, professora, conselheira, e como costuma dizer, é um dos seus “pilares”. Ela foi, é,

e sempre será a sua principal referência, com quem mantém uma relação emocional muito próxima. É uma companheira em tudo, sempre presente e muito atenta.

Em miúda, juntamente com outras crianças, elegia como brincadeiras preferidas as de mãe, mas gostava também de brincar à escola, querendo sempre desempenhar o papel de professora, de orientadora e mesmo de líder. Como ansiava muito aprender e ensinar, achava assim, que esta era uma oportunidade de conviver com outras crianças. Provavelmente este gosto pela escola provinha do convívio que tinha com uma tia materna que era professora no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

1.3. Trajeto académico

Sempre viveu no concelho do Funchal, mais propriamente na freguesia de São Martinho e frequentou a escola do 1.º CEB mais próxima da residência que se chamava Escola Primária da Lombada. Não frequentou o Pré-Escolar, porque nesta escola não havia este nível de ensino. Ingressou no 1.º ano de escolaridade no ano letivo de 1981/82 tendo uma professora que a acompanhou até ao 4.º ano de escolaridade, para grande felicidade sua.

Curiosamente, foi esta a professora que mais lhe marcou pela sua forma de atuar, agir, pelo seu grau de exigência, pela postura que adotava na sala de aula, pela confiança que depositava em cada um dos alunos, por acreditar em cada um deles. Ela distinguiu-se das outras profissionais por ser coerente, por criar empatia, por valorizar, por dar carinho, encorajamento, por incentivar a fazer mais e melhor e por enaltecer e elogiar o trabalho e esforço que os estudantes faziam em cada atividade realizada.

A docente foi realmente um modelo e ela tentou de certa forma “imitá-la/segui-la”. Não há pessoas perfeitas, mas nós, enquanto adultos, somos referências para as crianças com que nos deparamos (as práticas que nos marcam pela negativa ou pela positiva tornam-se os nossos exemplos, a imitar ou a evitar). Afinal, é na escola que se formam os alicerces que vão determinar, fixar, estabelecer, criar e fundamentar a nossa identidade profissional.

Foi do tempo em que as professoras usavam uma régua de madeira, de larga espessura, utilizada em qualquer criança que revelasse falta de estudo, dificuldades de aprendizagem ou, por algum motivo, não soubesse algum conteúdo. Nessa altura agredir parecia ser a solução e a sua professora não era exceção no seu uso. Embora fosse uma boa aluna, declarou que receava, diariamente, poder também vir a fazer parte da lista dos que já haviam experimentado a respetiva sanção.

Recorda-se de um episódio que se passou em que ficou muito doente, e ao contrário do seu desejo, de nunca faltar à escola, infelizmente acabou, por ficar duas semanas em casa a recuperar. No dia que regressou às aulas, por coincidência, era dia de avaliação e claro que não lhe correu bem porque deparou-se com algumas dificuldades, pois não havia estudado e a prova continha matéria que jamais dominava por não ter tido oportunidade de frequentar as aulas com a assiduidade devida. A classificação que obteve não correspondia ao seu desempenho diário e lembra-se do comentário da professora quando afirmou que esperava melhores resultados. Nesse dia viu estampada, na sua expressão facial, um sentimento de decepção e essa atitude marcou-a profundamente, pois sentiu que a desiludira.

É sabido que quando uma criança nasce, inicia o percurso da vida na sua família, porque é o seu primeiro núcleo de relações, onde aprende noções básicas de convivência social, de linguagem e valores. Ora, com a entrada na escola pensava que se estava a afastar das pessoas que lhe eram queridas e entendia que começava a despontar uma rutura com os laços afetivos do convívio familiar, pois estava habituada a estar unicamente com a sua mãe. No entanto, foi no estabelecimento de ensino que tomou consciência que lhe ensinavam a falar e a escrever bem e melhor, e muitas vezes, incomodava-lhe o facto de as pessoas não articularem, nem pronunciarem corretamente as palavras. Foi a escola que lhe proporcionou, pois, de forma complexa, científica e formal a aquisição de conhecimentos construídos pela humanidade.

Enquanto aluna era muito bem comportada, com bom aproveitamento, mas apesar de muito tímida e introvertida, fez amigos que ainda hoje conserva.

Nos anos letivos de 1985/86 e 1986/87 frequentou o 2.º CEB e teve uma docente que lecionava a disciplina de português/francês que anos mais tarde veio a ser sua colega no curso de mestrado que frequenta. Neste período estudou num género de ensino um pouco diferente do tradicional, pois era conhecido como telescola, onde as aulas eram lecionadas através de vídeos explicativos dos conteúdos a abordar.

Na época em que frequentou este ciclo, embora não fosse tão conhecido, em Portugal, o fenómeno de *bullying*, a verdade é que já existia, e sofreu imenso com isso. Havia colegas mais velhos, que já haviam reprovado alguns anos, que eram muito agressivos intencionalmente e discriminavam-na, pelas notas que alcançava, utilizando alcunhas que a faziam sentir ridicularizada por todos. Uma vez que era muito envergonhada e vulnerável, nunca agiu perante tais comportamentos, guardando esses episódios só para si, pois nunca partilhou com ninguém os seus receios e padecimento.

Posteriormente, terminado o 2.º CEB com aproveitamento, mais propriamente em 1987, ingressou no 3.º CEB na Escola Preparatória Dr. Horácio Bento Gouveia. Esta escola, situada no Funchal, ficava mais distante de casa, sendo por isso forçada a apanhar o autocarro para se deslocar de casa para a escola e vice-versa. De referir que sentiu alguma dificuldade de adaptação nesta nova etapa da sua vida, pois eram muitos professores, muitas disciplinas e um horário específico pelo qual não estava habituada. Esta mudança custou-lhe um pouco, pois tudo era diferente, a escola era enorme com muitos alunos e muitos professores.

Em 1990 frequentou o ensino secundário, numa nova escola intitulada Escola Secundária Jaime Moniz que ficava no centro do Funchal. À exceção de uma colega que já a acompanhava, na mesma turma, desde o 2.º CEB, todos os outros eram desconhecidos.

1.4. Os primeiros passos para o percurso profissional

Os anos passaram, e em 1993, ingressou na Universidade da Madeira, no único curso pretendido e que já ansiava/aspirava desde a sua infância – Professores do 1.º CEB.

A turma onde estava inserida era muito boa, competente, hábil e eficiente, motivos pelos quais sentia orgulho. Eram muito chegados, havia companheirismo, apoio, partilha de ideias, de materiais, de apontamentos, razão pela qual a maioria dos professores brindava-os, tecendo-lhes os mais diversos elogios.

Na altura, este curso era considerado como uma habilitação média cujo grau académico era o bacharelato.

De salientar que ao longo da formação inicial, mais concretamente no currículo deste curso constava o estágio que era integrado e decorria ao longo dos três anos de durabilidade do mesmo.

O estágio desenvolveu-se na disciplina intitulada como Prática Pedagógica e desempenhou um papel primordial na sua formação, pois foi, obviamente, o primeiro contacto que teve com a realidade da profissão docente. Na opinião de Vieira a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (Vieira, 1993, p. 47). Não obstante, eram nestes momentos que tomava consciência da forma como interagira com a realidade e claro esta coadjuvava na construção da sua identidade enquanto estagiária e futura professora.

No 1.º ano, o estágio consistia, baseava-se e centrava-se apenas na observação de aulas de uma turma que lhe foi atribuída pelas coordenadoras do curso, de forma a permitir

compreender o “que se faz, do que se vê fazer e do que se passa na sala de aula” (Alarcão & Tavares, 1996, p. 109).

Era um grupo constituído por cinco estagiárias e tinham de desenvolver um relatório descritivo do que haviam observado, ou seja, recolhiam elementos do contexto em sala de aula e anotavam os diferentes aspetos que iam observando, mas tinham que ser o mais objetivas possíveis, pois não podiam manifestar a sua opinião, muito menos interpretar ou avaliar as ações desenvolvidas. Colocavam-se num lugar estratégico, ou seja, ao fundo da sala com o propósito de poderem ver o grupo todo, de forma a não perturbar o normal funcionamento da aula. Segundo Day³ e citado por Amaral, Moreira e Ribeiro

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. Ajuda ainda a interpretar comportamentos, dado que dá informação sobre a totalidade dos vários aspetos de ensino-aprendizagem. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 111)

Posteriormente, e aos poucos iam-se integrando nas atividades com as crianças, mas apenas de uma forma lúdica na hora do recreio/lanche e não havia, pois, ainda a preocupação de transmitir conteúdos. No entanto, para desenvolver esta ou outra qualquer atividade tinham que planificar afincadamente para que não escapasse qualquer pormenor.

Porém, no 2.º e 3.º anos já intervieram nas turmas e é de salientar que algumas vezes o seu grupo, que já era bem menor do que o anterior, pois era composto por apenas três elementos, sentiu por vezes alguma dificuldade para colocar no papel os conteúdos, objetivos, métodos, estratégias a serem trabalhados e adotados, porque queriam proporcionar aulas dinâmicas, motivadoras, interessantes e inovadoras, construindo e adaptando muitas vezes materiais à faixa etária em questão, de forma a facilitar a aprendizagem. Queriam, pois, marcar pela diferença, fazendo essa mesma diferença.

O trabalho desenvolvido com os alunos era acordado com as professoras cooperantes, ou seja, com as docentes titulares da turma e tinha como finalidade dar continuidade e/ou iniciar um conteúdo de acordo com as planificações mensais elaboradas pelas mesmas.

De ressaltar, que a relação que manteve com as docentes das turmas foi fundamental para a sua autoestima, para o bom desempenho ou mesmo estímulo para prosseguir e dar o seu melhor. É de acentuar que as posturas das docentes exerciam nas futuras professoras uma

³ Day, R. (1990). *Teacher Observation in second language teacher education*. In J. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge, CUP.

forte influência e estas ficavam estupefactas pela forma como transmitiam os conteúdos de um modo aliciante, interessante e cativante. Pôde afiançar que teve sorte de beneficiar e de trabalhar com excelentes profissionais que a acompanharam, colaboraram, estimularam e ajudaram. Foi com as colegas mais experientes que aprendeu.

Conta que, embora fossem professoras com longos anos de experiência não eram pessoas passivas e acomodadas à sua situação profissional, muito pelo contrário, eram agentes dinâmicas, inovadoras, com vocação que se envolviam e dedicavam inteiramente à profissão. Mostravam-se sempre disponíveis e abertas ao diálogo que primavam pela excelência e qualidade, evitando assim os métodos antiquados ou a mera transmissão tradicional, gerindo e mobilizando estratégias facilitadoras da aprendizagem, criando e facultando situações para que os alunos se sentissem estimulados e construíssem a sua própria aprendizagem, interagindo de uma forma ativa.

Enquanto estagiária pressentiu uma certa apreensão, insegurança, muitas dúvidas e incertezas e o medo de não ser eficiente. Muitas das vezes que se dirigia até à escola interrogou-se: “Como deverei iniciar a aula? Será que os alunos irão gostar da minha aula? Será que os conseguirei cativar? Saberei transmitir os conteúdos?”

Sentiu pois necessidade de ser aceite pelos alunos, porque por vezes eles não as viam como docentes, isto é, na posição de professores.

De destacar que raramente as professoras cooperantes interferiram/interromperam o decorrer da aula, a não ser que se passasse algo fora do comum. Para além do seu acompanhamento, também eram supervisionadas pelas coordenadoras do curso, que no decorrer das aulas, entravam na sala para as observar. Revelou que quando tal acontecia, evidentemente, sentia-se muito nervosa, pois pressentia ser avaliada e receava imenso o feedback, o julgamento perante a sua atuação em sala de aula, pensando muitas vezes se não correspondesse ao comportamento esperado. Chegou mesmo a bloquear, pois tinha muito medo de falhar ou de não conseguir dominar os conteúdos.

Frisa que a observação de aulas tinha como objetivo o acompanhamento da prática de forma a modificar atitudes com a finalidade de promover o início da sua identidade e profissionalidade docente. Claro que “A identidade profissional constrói-se a partir da imagem que os docentes têm de si próprios, da representação que os outros têm sobre eles” (Sousa, 2012, p. 71). Conquanto, na construção da profissionalidade foi essencial o envolvimento pessoal, mas este não implicou individualismo, porque senão não tinha atingido o objetivo pretendido.

Um dos requisitos que tinha de ter em conta depois de cada aula de estágio era elaborar relatórios de auto e hetero reflexão que era uma forma de refletir sobre a prática, pois “O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (Nóvoa, 2009, p. 40). A escrita destas meditações permitiu-lhe ponderar a relação entre a teoria e a prática.

A hetero reflexão baseava-se no desempenho da colega que havia lecionado e consistia na análise e considerações da observação pelas colegas, seus pares, do trabalho desenvolvido na sala de aula, o que fazia com que cada uma de delas desempenhasse diferentes papéis. O que cada uma via dependia da forma como encarava a situação, pois se somos estranhos na sala de aula, não veremos da mesma forma, como o professor e os alunos que lá se encontram.

Para além das reflexões que teve de elaborar, foi-lhe solicitado também a realização de um portefólio onde constasse toda a informação relativa aos processos, nomeadamente as planificações, as reflexões e exemplares dos materiais utilizados nas aulas no decurso da prática pedagógica que servia similarmente como um objeto de avaliação. A elaboração do portefólio tinha como objetivo principal estimular o pensamento reflexivo dos estagiários, facilitando assim a estimulação do “pensamento reflexivo *na* e *sobre* a acção, permitindo fazer conexões entre a teoria e a prática, para além de evidenciar a prática docente desenvolvida e projectar o futuro profissional” (Moreira, 2010, p. 33).

De salientar que após a atuação em contexto de sala de aula, realizavam-se reuniões semanais que surgiam na presença de todos os colegas da turma, das professoras cooperantes, da coordenadora e da diretora de curso. Estas últimas surgiam como supervisoras de algumas das aulas. Nestes encontros eram recordados os dados mais importantes para a reconstrução e interpretação do que havia passado na sala de aula, porque o encontro de pós-observação fomentava a reflexão sobre a acção.

Ora este feedback surgia com carácter formativo e construtivo, de modo a conduzir o aluno a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, como meio de progredir na aprendizagem e melhorar o desempenho.

Como atrás foi referido a regulação do estágio era concretizada através de reuniões semanais, no entanto, no final de cada aula, estava muito expetante e tentava manter um diálogo de forma a estabelecer comunicação com a professora cooperante. Para a aprendente essa palavra surgia como um estímulo, uma sugestão, verbalizando-lhe o que havia sido feito

bem, menos bem ou de que outra forma poderia ter sido efetuada. Conforme nos refere Flores “Quando os professores se referem a momentos em que aprendem a partir dos outros, enumeram aspetos como conhecimento do conteúdo, métodos de ensino, destrezas de cooperação” (Flores, 2009, p. 130).

De realçar que a interação com a docente ia além da cooperação profissional, pois a confiança e a empatia que se criou, revelaram-se cruciais para o seu crescimento profissional. Tal como refere Nóvoa “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (Nóvoa, 2009, p. 30), isto é, as professoras eram profissionais com mais prática e tiveram um papel central na sua formação, ajudando-a a prosperar, melhorar e a desenvolver-se profissionalmente.

Terminado o percurso académico, sentiu que havia adquirido autonomia e independência financeira obtendo, por inerência, estatuto profissional.

Com vontade de prosseguir os estudos, em 1999, ingressou na Universidade Aberta para obter o grau de licenciatura pré-Bolonha, frequentando o Curso de Complemento de Formação de Professores Científica e Pedagógica para Professores do 1.º CEB, obtendo a especialização em Língua Portuguesa. Foi uma experiência diferente e no momento até achou inovadora porque o ensino processava-se à distância. Traduzia-se numa oferta formativa não presencial, sem horário estabelecido, em que geria o tempo de estudo em qualquer local que se encontrasse. O conceito de aula era inexistente, porque não havia interação, nem contacto físico. Na altura julgou ser o mais apropriado, uma vez que já lecionava e assim orientava o seu estudo conforme o tempo disponível. Foi-lhe facultada a bibliografia correspondente a cada disciplina e os contactos telefónicos dos professores responsáveis pelas mesmas e no caso de subsistir dúvidas, podia esclarecê-las comunicando com os docentes via telefónica ou email.

Continuando com esta determinação de estudar, em 2003, prosseguiu os estudos e fez uma pós-graduação em Educação para a Sexualidade no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. Este curso, por sua vez era presencial e realizava-se no período pós-laboral e aos fins-de-semana.

1.5. Início da carreira

A 1 de setembro de 1996, iniciou as suas funções docentes. O embate de transitar de aluna a professora sentiu-o como uma responsabilidade enorme e um desafio exigente. Este momento foi encarado como um momento de entusiasmo, de estimulação onde imperava uma

grande vontade de ver aquelas crianças a crescerem com o seu contributo. De qualquer forma é imprescindível não esquecer que o professor só consegue ensinar a quem quer aprender, por isso, uma das nossas finalidades é o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Era muito jovem tinha acabado de completar 21 anos e sentiu um misto de alegria, medo, expectativa, algum nervosismo e um “aperto” no estômago quando se dirigiu à sala onde seria professora de vinte e cinco alunos do 1.º ano de escolaridade, incluindo um aluno com necessidades educativas especiais (microcefalia) que não se sentia preparada para trabalhar.

Este contacto inicial com a profissão é designado pelo estágio do "comprometimento definitivo" ou da "estabilização" e da "tomada de responsabilidades", caracterizado como o

confronto inicial com a complexidade da situação profissional o tactear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a aguentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado. (Huberman, 1992, p. 39)

Como era inexperiente sentiu-se um pouco solitária, isolada e até sozinha nesta caminhada, pois necessitava que houvesse momentos de diálogo e mesmo reflexão para superar o trabalho individual tão comum nas escolas. Reconhece que em inúmeras ocasiões atuou sozinha, levando-a a trabalhar de forma isolada e algumas vezes fragmentada. Explicita que foi muito desanimador não receber ajuda, apoio e mesmo orientações de outros para favorecer a sua prática, pois, acredita que se pode aprender com outros professores no seu local de trabalho ou fora dela, permitindo desta forma um desenvolvimento profissional contínuo.

No início da carreira, deparou-se com algumas dificuldades na escola onde havia sido colocada, pois as colegas já possuíam alguns anos de experiência profissional e pretendia partilhar trabalhos, experiências, problemas, planificar em conjunto, encontrar estratégias para assuntos com que se deparava. Por várias vezes solicitou um tipo de trabalho colaborativo com a docente que lecionava o mesmo ano de escolaridade, porque via este trabalho conjunto como um meio de superar as suas dificuldades, a sua insegurança individual e até poderia ser uma forma de integração pessoal e social, no entanto esta apresentava alguma resistência.

Debateu-se também com professoras que exerciam há muitos anos e que estavam acomodadas, pois não se disponibilizavam, nem aceitavam fazer coisas diferentes e quando sugeria algo respondiam: *“Vê-se mesmo que é novinha...ainda vem com as ideias do que aprendeu na universidade”*.

Acredita que o trabalho em equipa e o apoio mútuo podem ser formas de combater o isolamento, o individualismo e até mesmo uma forma de superar o mal-estar docente a que cada professor está, por vezes, sujeito na sua escola. Nóvoa, Formosinho e Machado salientam a importância das culturas colaborativas e do trabalho em equipa, porque “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 30) e “Estas relações de colaboração realizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes” (Formosinho & Machado, 2009, p. 27).

Sentia-se muito insegura em todos os aspetos da profissão, considerando a sua inexperiência e ambicionava ter alguém para trocar experiências, porque o quotidiano de um professor é repleto de desafios e inquietudes a serem vencidos. Na altura supunha que sem experiência não estaria preparada para responder à altura dos múltiplos desafios com que se defrontaria no dia-a-dia e hoje tem a certeza disso.

1.6. Imagem do professor e o desenvolvimento profissional

Contudo, aspirava criar uma imagem de sucesso, enquanto boa profissional com credibilidade perante a sociedade, tal como as suas restantes colegas de escola. Queria, pois, ser valorizada e vista aos olhos dos outros como uma profissional, um modelo exemplar. No fundo sabia que para ser bem-sucedida levaria algum tempo, porque o êxito não é mais do que a recompensa do tempo que gastamos em fazer algo bem.

Acentua que ao contrário dos dias de hoje, em que o professor tem visto a sua imagem a ser degradada e denegrida por todos os que se acham conhecedores da área da educação, nesta época o professor ainda era olhado por todos, especialmente pelos pais dos alunos, como uma pessoa pertencente a uma elite, com estatuto, prestígio, muito respeitado, porquanto, era um agente com uma grande responsabilidade perante a sociedade. Era, pois, uma pessoa devidamente preparada com um curso superior e conseqüentemente havia um reconhecimento por parte da sociedade.

Explica que a desvalorização da imagem e prestígio do professor acima referida está relacionada com a mudança de valores que se deu na sociedade.

Tem a perceção que esta profissão tem características culturais específicas, com uma identidade própria, com novas funções e novos papéis e tal como afirma Formosinho:

O discurso normativo aponta para outros papéis do professor para além da sala de aula – o professor deve ser um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um

estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família. (Formosinho, 2009, p. 51)

Frisa que a profissão docente requer competências e conhecimentos permanentes, pois a formação inicial por si só é insuficiente para o exercício de funções, ainda mais que hoje em dia, provavelmente, devido à evolução pedagógica e tecnológica, exige-se do professor uma sobrecarga de trabalho, porque lhe são atribuídas novas funções e é exigido “o desempenho de novas tarefas, sob novas formas”, esperando-se que zelem “pelo desenvolvimento geral das crianças – psicológico, físico e social – para além do intelectual” (Vieira & Relvas, 2003, p. 31).

Para colmatar algumas das suas falhas, leu muito sobre pedagogia, pesquisou formas de aprender e de ensinar, tentou sempre inovar e aprofundar os conhecimentos, frequentando, sempre que possível, formações nesse sentido.

Há que reconhecer que o desenvolvimento profissional desempenha um papel de destaque na profissão docente, pois é visto como uma forma de elevar os padrões de ensino.

Sublinha que embora o professor também aprenda naturalmente, sem qualquer orientação, isto é, de forma informal ao longo da sua carreira, não poderá se limitar apenas à sua experiência profissional, nem tal é suficiente, razão pela qual os docentes deverão empenhar-se ativamente no desenvolvimento profissional, porque “É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p. 16).

Acentua que esta profissão exige uma atualização permanente e que o seu desenvolvimento profissional desenvolveu-se de variadas formas, sendo uma delas a formação contínua que lhe permitiu assim uma atualização constante, aumentando os seus próprios conhecimentos e competências profissionais. Permitiu-lhe um desenvolvimento normal da carreira, respondendo às suas reais necessidades, abrindo portas não só ao desenvolvimento profissional, mas também capacitando-a à inovação.

Assevera que com o decorrer dos anos, a confiança, a segurança, a responsabilidade, a descontração, o compromisso, a serenidade e o estilo próprio de ensino, foram-se construindo no seu percurso profissional, sendo a prática e o amadurecimento decisivos na melhoria do seu desempenho. Huberman (1971, 1974, 1992) caracteriza e associa este momento como sendo a fase de estabilização em que o docente afere um sentimento de maior

"competência pedagógica" e ao facto "de ter encontrado um estilo próprio" e "uma maior flexibilidade na gestão da turma" (Nóvoa, 1992, pp. 40-41).

1.7. Estabilidade profissional

Entre os anos letivos de 1996 a 1998 exerceu funções como professora contratada, instalando-se em si alguma instabilidade a nível profissional, mas tendo sorte de ficar sempre com turma, o ano completo de serviço docente, e nunca muito afastada de casa, pois ficou sempre colocada em escolas no concelho vizinho ao do seu local de morada, mais propriamente em Câmara de Lobos.

Durante os anos letivos de 1998 a 2001 exerceu como professora pertencente ao Quadro de Vinculação, presentemente intitulado de Quadro de Zona Pedagógica.

No ano letivo 2001/2002 foi colocada numa escola que leciona até aos dias de hoje e para a qual foi nomeada para o Quadro de Escola. Refere que era uma escola que oferecia poucas condições, quer físicas, quer materiais e até mesmo humanas. Diz que foi desmotivante e sentiu algum desânimo trabalhar em condições tão precárias, com alunos que apresentavam alguma indisciplina e desinteresse pelas atividades escolares.

Nesta escola exerceu o cargo de comissão especializada da ADD entre os anos 2001 a 2006 e no ano letivo de 2005/2006 foi eleita subdiretora da mesma, tendo colaborado imenso com a diretora apoiando-a e desempenhado muitas vezes o seu papel. Refere que também foi eleita como subdiretora no ano letivo 2000/2001, mas numa outra escola que na altura desempenhava funções.

1.8. A responsabilidade da escola e a exigência da família

A 15 de julho de 2005 recebeu o melhor presente que teve na vida, um tesouro que nenhum valor pode comprar, pois desfrutou da felicidade de ser mãe de uma menina.

Esclarece que desempenhar o papel de mãe é uma experiência muito frutífera e gratificante. Tal como os seus pais lhe transmitiram valores, o mesmo ela tenta facultar na educação da sua filha, para que mais tarde venha a se guiar pelos mesmos.

Com o fim da licença de maternidade e após seis meses em que usufruiu da concessão desta licença, começou a ficar angustiada a pensar no choque de se separar durante o dia da sua filha e a pensar se as educadoras e auxiliares dariam conta do "recado" (afinal seriam tantos os outros bebés a exigir atenção). Receios e ansiedades naturais de quem se interessa e preocupa.

No entanto, ressalva que após o nascimento da filha e nos primeiros anos em que era bebé exigia mais tempo e dedicação da sua parte, pelo que muitas vezes sentiu que não se entregou por completo à escola, pois só após o seu descanso é que se aplicava às funções e trabalhos escolares. Contudo, é de salientar que após este acontecimento conseguiu compreender e relacionar-se melhor com os seus alunos, sendo mais tolerante, mais paciente e carinhosa, pois o seu olhar era e é diferente. Permitiu igualmente que se aproximasse mais das crianças, sentindo-se mais maternal e tendo o cuidado, em todos os momentos, de verificar se vestiam os casacos, se comiam, se lavavam os dentes após as refeições, entre outros.

Quando presente algum problema tenta conversar e descobrir a sua origem e se possível intervir. Ficou mais sensível ao ambiente familiar dos alunos e está mais atenta aos seus comportamentos.

Se bem que considera que ser professora é um trabalho que lhe proporciona satisfação e realização pessoal, refuta que por vezes é muito difícil e complexo conciliar com a família, pois algumas tarefas da escola têm de ser cumpridas em casa (preparação das atividades letivas, correção de exercícios, de testes, entre outros), o que faz com que tenha menos tempo, atenção e disponibilidade para investir e dedicar à família. Costuma ficar na escola muitas horas, para além do horário estipulado e isso traz consequências negativas para a sua família. Tentar harmonizar a dualidade escola ↔ família é um grande desafio com que se depara ao longo destes anos.

1.9. No trilho da direção

Entrementes, a nível profissional, queria ir mais longe, precisava de um novo desafio, pois ser professora já não lhe preenchia por completo. Então, em 2006, aceitou o cargo para o qual os seus colegas propuseram: diretora da escola onde exercia funções. Era uma escola pequena, contudo não foi fácil porque a escola, a nível de projetos e de organização, estava um “caos”. Foi muito trabalhoso, mas também muito estimulante e motivador ver aquela escola mudar/crescer, sendo muito gratificante receber elogios por parte da Secretaria Regional de Educação e Cultura⁴ e da Inspeção Regional de Educação a nível dos bons projetos que realizaram e do trabalho que desenvolveram. Nesta tarefa e na escola, realça a importância que a liderança exerceu, obtendo um lugar de destaque, pois “a liderança

⁴ Atualmente este organismo é designado por Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRERH) aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2011/M, de 14 de novembro, que consagra a Organização e funcionamento do Governo Regional da Madeira.

é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.”, e assim, cada líder “pode tornar-se mais eficaz . . ., se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham” (Fullan, 2003, pp. 13-14).

Na qualidade de diretora sentiu que tinha uma missão a cumprir, abraçando-a com todo o seu empenho, eficiência, dedicação, disciplina e determinação, para ser bem-sucedida e concretizar com sucesso o trabalho a realizar.

No ano letivo 2009/2010, continuando com as mesmas funções, a escola sofreu um redimensionamento e teve a honra de, conjuntamente com o Senhor Presidente do Governo Regional da Madeira, com o pároco local e outras entidades, de inaugurar o novo estabelecimento de ensino. Este momento foi, para si, de viragem, pois de seis professores que a escola possuía e de duas funcionárias, passou para vinte docentes e oito não docentes.

De referir que um obstáculo, mais propriamente uma dificuldade com que se deparou aquando da passagem para a escola a tempo inteiro (ETI) ⁵ foi a gestão dos recursos humanos, mais precisamente na gestão de pessoas de forma a motivá-los e a levá-los a alcançar e atingir os objetivos e metas da escola, enquanto organização, pois,

O director confronta-se com a complexidade da gestão. Como? Estabelece os objetivos e dispõe os recursos necessários para os alcançar, organiza e delega, controla a realização, supervisiona as decisões e resolve problemas. O líder confronta-se com a mudança, no qual se implica com emoção e visão do futuro. Cria estratégias, fomenta o compromisso os membros da equipa e estimula-os face aos obstáculos. (Silva, 2010, p. 75)

Indica que a empatia é essencial para envolver as pessoas, mas não é suficiente e afirma que a comunicação foi um princípio básico que norteou as suas relações interpessoais. Supõe que uma boa comunicação é muito importante para a integração de qualquer grupo de trabalho e para um bom desenvolvimento e desempenho de trabalho em equipa.

Reconhece que é muito exigente consigo própria e conseqüentemente com os outros também. Diz mesmo que é obsessiva no que faz e é profundamente perfeccionista, sendo a pior inimiga de si mesma, pois não se perdoa se cometer uma falha. Por vezes criava expectativas em relação às pessoas que estavam ao seu redor e nalgumas circunstâncias dececionava-se, ou

⁵ O modelo de Escola a Tempo Inteiro, regulamentado na Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, conjuga, para além das atividades curriculares, atividades de enriquecimento e ocupação de tempos livres, em dois períodos diários opostos, ou dito de outra forma em regime cruzado fixados de acordo com dinamismos próprios que expressem o meio sociocultural e respondendo assim às necessidades das famílias, asseguradas por docentes qualificados.

pelo contrário, surpreendia-se. Algumas vezes impacientava-se se sentia que os outros não progrediam como gostaria que acontecesse. Não se contentava com desempenhos médios, exigindo de si mesma desempenhos de elevado nível. Teve de aprender a ser tolerante consigo própria e com os outros, a acreditar nos colegas e a não se decepcionar com facilidade, porque isso era fruto da sua exigência.

Os colegas viam-na como uma profissional competente, com alguma experiência e isso deu-lhe serenidade. Manifesta que ansiava por uma mudança, queria pois que a escola que representava, adquirisse uma boa imagem, pois pretendia uma escola de qualidade. Ora, ao envolver as pessoas nessa mudança deu-lhes a oportunidade para novas experiências que acabaram por ser gratificantes. Claro que: “Esta situação evidencia-se na intensificação do seu trabalho, na ampliação da prestação de contas burocrática e contratual, na diminuição de recursos (incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos) e no aumento do sistema administrativo” (Day, 2001, p. 24).

É claro que a organização deve promover o incentivo, pois “estabelecer práticas de partilha de conhecimento pode ser um caminho para a criação de culturas de colaboração” (Fullan, 2003, p. 88).

Pelo referido, refletiu muito acerca da questão do clima organizacional, pois este afeta a motivação, o desempenho, a satisfação ou mesmo descontentamento no trabalho, isto é, este clima poderá mesmo condicionar a ação, no sentido do que se pode ou não fazer. Incitou sempre a um bom ambiente, a um clima calmo, de harmonia, de tranquilidade, serenidade entre e com todos.

Sentia que as pessoas buscavam a satisfação e bem-estar na escola e esperavam certas recompensas, satisfações decorrentes das suas ações. Quis assim conquistar a confiança de todos e esta foi fundamental para manter a organização unida, facilitando assim uma boa comunicação, corrigindo ações, possibilitando atendimento de objetivos e criando condições para o sucesso organizacional.

Foram tempos difíceis para iniciar uma ETI, onde as crianças começaram a passar a maior parte do seu tempo no estabelecimento de ensino, pois a escola permanecia aberta das 08h 30m às 18h 30m, denotando que esta era encarada pelos pais como um prolongamento da família, onde os professores “substituíam” um pouco os pais. Para estes a escola não é só local onde as crianças preconizam o seu processo de ensino aprendizagem, mas também onde se interiorizam regras e valores sociais. Uma “luta” com que se debateu foi tentar demonstrar aos pais que a escola não é substituta da família e que é importante que as crianças passem a

maior parte do tempo ou o período disponível com os seus pais, pois não podem delegar à escola todas as funções educativas. Fez-lhes ver que a família tem um papel prioritário na formação da criança.

No âmbito da ETI, todos os projetos tiveram de ser reorganizados em função da nova realidade com que se deparava, pois para além de ter um maior número de docentes, imperava também uma requalificação de todo o material pedagógico e equipamento tecnológico. Uma vez que os alunos iriam permanecer na escola muitas horas, tornou-se imprescindível conciliar um conjunto de estratégias, alimentação e transporte, de forma a assegurar a sustentabilidade e a viabilidade deste novo modelo escolar.

Formou equipas de trabalho e distribuiu o serviço permanecendo sempre disponível para colaborar, supervisionar e orientar os colegas no prosseguimento das funções que lhes havia atribuído. Foi principalmente na formação destas equipas que verificou o trabalho em equipa que tanto ansiava e a vantagem deste, uma vez que foi uma forma de interagirem e os projetos “que resultam das iniciativas dos professores ou de origem externa, mas por eles assumidas, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, e resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto” (Formosinho & Machado, 2009 p. 27). Narra que foi com muito orgulho na “sua equipa” que conseguiu alcançar algum sucesso educativo em algumas crianças cujos encarregados de educação não acreditavam nos seus potenciais. Os professores acreditaram nas crianças e elas alcançaram os seus objetivos. Tem um lema que de vez em quando relembra aos colegas: “*Temos de remar todos para o mesmo lado se queremos alcançar sucesso e bons resultados*”. Continua mencionando que para que tal suceda, a escola deve reunir esforços para que todos “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação” (Bolívar, 2012, p. 130), de forma a analisar e melhorar a prática docente, atenuando o isolamento.

Felizmente, acredita que o trabalho colaborativo dos docentes, quer na troca de experiências, de materiais, de sugestões, de práticas, irá refletir-se em bons resultados no seu crescimento pessoal, profissional e posteriormente no desenvolvimento institucional.

Não obstante, é sabido que as pessoas que trabalham em conjunto podem aprender, uns com os outros, tal como nos diz Bolívar “a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional” (Bolívar, 2012, p. 128).

Já lá vão dezasseis anos desde que iniciou o seu percurso profissional, havendo momentos de alegria, de satisfação, de reconhecimento e de realização pessoal. Por outro lado, passou também por alguns momentos de desânimo, tensão, obstáculos, contradições e autoritarismo, todavia, os positivos sobrepõem-se aos negativos.

No entanto, refere que os melhores momentos da sua carreira foram quando adquiriu/alcançou alguma serenidade e confiança, pois foi aí que os resultados de todo o seu trabalho e esforço foram reconhecidos e valorizados.

Reconhece que exerce uma profissão de que gosta muito, embora seja um trabalho que tendo em conta a sua natureza contextual e mesmo socioprofissional é desgastante, quer fisicamente, psicologicamente ou mesmo emocionalmente, onde todos os dias tenta dar o seu melhor e onde verifica que há uma constante aprendizagem.

Como docente tem consciência que desempenha uma profissão com cariz social, e por isso mesmo tem uma grande influência na sociedade. Menciona que o seu trabalho exige uma componente interpessoal de relacionamento muito forte, com outras pessoas, nomeadamente, alunos, colegas, funcionários, encarregados de educação/pais e comunidade educativa, que implicam uma relação com os outros e são perante estes que tem de prestar contas e apresentar resultados do seu empenho, dedicação e profissionalismo.

Explica que é uma agente de mudança e por isso deve contribuir para o desenvolvimento total de cada indivíduo devendo pois, ajudar a desenvolver competências, que formarão o cidadão de amanhã, promovendo aprendizagens, transmitindo valores que contribuirão certamente para o desenvolvimento total de cada indivíduo (espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, criatividade e responsabilidade pessoal). Ao longo destes anos foram muitas as crianças que passaram por si e acredita que se fizer a diferença nem que seja apenas a uma delas terá valido a pena ser professora.

Acrescenta que a nível pessoal, ao desempenhar esta profissão e ao exercer o cargo de órgão de gestão, tornou-a mais confiante, desinibida e muito mais comunicativa, reforçando assim, a sua capacidade de argumentação e liderança. Como professora tenta estar à disposição, amar e dedicar-se, incessantemente, pelo bom ambiente na sala de aula, de modo a proporcionar um bom clima de ensino. Garante que nem sempre é fácil arranjar estratégias que “agarrem” o aluno e que o motivem para a aprendizagem, mas tem a ânsia de conseguir influenciar e melhorar.

Testemunha que como docente, ao deparar-se com algumas crianças foram vários os momentos onde predominou uma certa ansiedade, frustração, aflição e angústia com os

resultados obtidos das aprendizagens pelos alunos, porque garante que dá o seu melhor e nem sempre o valor desse esforço é visível. Sustenta que assegurar o sucesso académico de todos os alunos é essencial para ir ao encontro das demandas crescentes duma sociedade em transformação. Confessa que assusta-lhe, dói-lhe, tortura-lhe a consciência quando não consegue arranjar estratégias ou argumentos de forma a levar as crianças a gostar da escola, porque muitas vezes elas vêm de casa com expectativas muito baixas. Muitas vezes, dá consigo a convencer os colegas que nunca devem desistir dos alunos, por mais problemas que eles lhes tragam.

Enquanto profissional tem um grande medo de falhar, mas confirma que é uma profissão muito gratificante, na medida em que, está em contacto permanente com as crianças, onde também se aprende com a sua convivência.

1.10. Formação contínua

Encara a vida como uma aprendizagem e por isso mesmo considera que todos os dias, todas as experiências são importantes para o enriquecimento da sua vida pessoal e profissional.

Perspetiva a formação contínua como uma forma de melhorar e de se desenvolver profissionalmente para que haja uma melhoria no seu ensino e obviamente na qualidade dos resultados dos alunos e na sua aprendizagem. É pois através do conhecimento de si mesmo, dos contextos, dos saberes que o professor se questiona constantemente para que possa tomar decisões e atuar no sentido de a todos chegar e de poder satisfazer os interesses do bem comum. Considera que a formação ao longo da vida é como uma linha ininterrupta e sucessiva desde a formação inicial à formação contínua.

Uma vez que anseia por novos desafios, pois está em constante aprendizagem e gosta de investir na sua formação contínua, inscreveu-se neste curso de Mestrado, pois sentiu necessidade de aprofundar conhecimentos, de solidificar conteúdos, de refletir e analisar.

Fazer o curso de pós-graduação foi uma decisão tomada no sentido da valorização pessoal para além de reconhecer que deveria completar as habilitações escolares ao nível superior. Hoje cada vez mais se vê obrigada a uma aprendizagem contínua, a um adquirir de novas competências para não ser ultrapassada.

Pelo convívio com os diversos professores, os seus incentivos diários, a transmissão dos seus saberes, encontra-se mais forte e alicerçada para defender as teorias rumo a uma nova profissionalidade numa escola mais autónoma, inclusiva e democrática de forma a

“valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”, fomentando assim “o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Refere que os estabelecimentos de ensino devem pois, promover e assegurar uma educação de igualdade e qualidade, através do desenvolvimento integral do ser humano que “permita responder às necessidades educativas dos alunos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Relata que os professores têm o papel fundamental como agentes de mudança e de transformação das sociedades, na medida em que, devem ter um papel importantíssimo na criação de salas de aulas eficazes e inclusivas e de uma abordagem à educação que esteja assente nos direitos básicos de modo a erradicar as desigualdades socialmente enraizadas. Assim sendo, a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, tem como intenção formar e instruir, tendo como base os conhecimentos que os professores possuem e procurar estabelecer novas relações estratégicas com os saberes e entre eles de forma a apetrechar o professor para os contextos problemáticos existentes nas escolas e nas comunidades onde se insere.

No decorrer da profissão os docentes passam por diferentes fases ou etapas que constituem novos estados. Quaisquer que sejam essas fases são possuidoras de características próprias e relacionou esta sua vontade de voltar a estudar a Huberman (1992), que no ciclo da vida de um professor, situa os docentes com os anos de carreira que possui (dezassete anos) na diversificação, “ativismo” e no questionamento, em que procuramos mais autoridade, responsabilidade e prestígio. O passar dos anos leva-nos por vezes a uma sensação de rotina, de estagnação, ora com a diversificação os professores questionam-se, tornam-se mais flexíveis, sentindo necessidade de ir mais além, mais longe.

Pelo exposto afirma que após a frequência deste curso não será a mesma pessoa, pois sente-se dotada de alguns conhecimentos e instrumentos que até então desconhecia ou dominava pouco, embora fosse uma área que sempre a motivara e atraía. Julga até que está mais crítica e mais consciente, com outro olhar sobre a supervisão pedagógica e a formação de formadores e de como esta se deve processar. Atreve-se até a dizer que lhe permitiu obter/reforçar um conjunto de competências no sentido de no dia a dia, ser pedagogicamente “mais forte” para abordar, de uma forma profissional, as questões às vezes consideradas muito “sensíveis”.

Tinha noção, e a inscrição neste curso de mestrado comprova-o, do muito que lhe faltava descobrir no mundo da Educação, e sobretudo no domínio da Supervisão Pedagógica, mas diz que não esperava aprender tanto e que este conhecimento novo contribuiu, de forma

tão significativa, para a reformulação das suas práticas docentes e até, mais reconditamente, da sua maneira de ser e estar na escola e fora dela!

2. Situação problema

Na elaboração de um projeto é essencial diagnosticar a situação para que se possa responder ao problema identificado. O problema surgiu da necessidade que sentimos em aperfeiçoar o tema sobre a avaliação do desempenho, mais concretamente na observação de aulas na RAM, de forma a facilitar o desenrolar do processo da ADD.

Pretendemos também resolver o problema com o intuito de aumentar o grau de conhecimento de todos os envolvidos sobre a matéria, pois é uma questão muito recente na RAM.

2.1. Identificação e definição do problema

Nos últimos anos, as questões que permanecem em torno da avaliação de professores têm merecido uma atenção por todos os que, de alguma forma, estão vinculados ao sistema educativo.

A ADD é vista por muitos docentes como julgamento do trabalho que executam, cujo objetivo é conceder-lhes uma classificação. Frequentemente a presença do avaliador externo é encarada com muita angústia, stress e acompanhada de uma conotação negativa, comedida pela desconfiança.

No presente estudo o problema está de acordo com o interesse pessoal e profissional da investigadora, sendo assim um tópico com significado. Pretende-se pois testar a aplicação de um instrumento de observação de aulas.

Assim, o nosso problema é o seguinte:

Tema: Supervisão Pedagógica

Título: Avaliação do desempenho docente: observação de aulas no 1.º CEB da RAM

Problema: Ausência de instrumentos testados de registo de observação de aulas, na ADD na RAM

2.2. Justificação da escolha

A proposta de estudo que aqui se apresenta deve-se ao gosto e interesse que demonstra por este assunto e evidentemente, após uma reflexão crítica, optou por o desenvolver porque queria aprofundar, abordar e conhecer melhor esta questão, pois contacta diariamente com esta temática porque faz parte integrante do seu percurso profissional.

Embora a ADD seja um tema que tem sido muito abordado ultimamente, trata-se de um assunto muito interessante e provavelmente será muito vantajoso para o seu futuro profissional da investigadora e para o de outros docentes. Logo, resultante de um interesse particular, relacionado com as funções que desempenha na sua vida profissional, mas igualmente pelo desafio de realizar uma investigação nesta temática, o interesse surgiu com grande pertinência, quer em termos pessoais, quer académicos.

Além disso, todos sabemos que a ADD tem um papel de grande relevo na sociedade atual e é muito importante como prestação de contas, visto que os professores são responsáveis pelas necessidades e desafios da sociedade a que servem, tendo em vista uma melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Se bem que a avaliação do desempenho seja um tema muito controverso e que muitas vezes causam um mal-estar na classe docente, esta não pode ser vista pelo professor como um ato punitivo, fiscalizador e controlador. A avaliação é um tema complexo, uma vez que é difícil existir consenso nesta matéria exigindo uma reflexão junto dos principais interessados, isto numa lógica de melhoria profissional. Contudo, só podemos melhorar se conhecermos e se compreendermos melhor aquilo que fazemos. Um dos problemas da avaliação é que há diferentes expectativas e interesses em relação a este tema. A administração tem um determinado interesse e expectativa, os professores, os pais e a sociedade em geral têm outros e é muito difícil conciliar as diferentes perspetivas.

A ADD deve ser encarada como uma oportunidade de contribuir para o crescimento e melhoria do desempenho das suas funções, no seu desenvolvimento profissional e consequentemente beneficiando a escola enquanto organização, nomeadamente no progresso dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Contudo, a ADD não pode depender apenas dos resultados das aprendizagens dos alunos, sendo esta uma visão extremamente redutora.

No que concerne às informações facultadas aos docentes sobre a sua avaliação e desempenho, estas fornecem um feedback e os mesmos poderão refletir sobre a sua ação e atuação desencadeando modificações e aperfeiçoamentos conscientes na sua prática.

Para que o modelo da avaliação tenha sucesso tem de ser credível, aceite e portanto, tem de estar muito bem fundamentado, enquadrado e participado por todos os interessados. Obviamente os professores são uma parte fundamental a envolver, pois são eles que lidam diariamente com os desafios da educação.

Há que exigir do professor uma consciência política do seu papel profissional crítico e reflexivo. É importante que os professores tenham bem a consciência dos fins últimos da avaliação e que não coloquem reservas a este processo, porque a valorização social de qualquer profissão passa pela avaliação.

De referir que, a ADD, em Portugal, durante vários anos, submeteu-se essencialmente a procedimentos burocráticos, pois a progressão na carreira dependia quase unicamente do tempo que o docente passava no escalão em que estava integrado.

Ademais, a transição de escalão dependia da apresentação ao diretor (no caso do 1.º CEB) de um relatório crítico, concentrado na sua autoavaliação.

Posteriormente e mais recentemente, em Portugal Continental, de acordo com a regulamentação da legislação, a avaliação visa a qualidade das aprendizagens traduzindo-se numa melhoria dos resultados dos alunos, no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, com um sistema de reconhecimento do mérito e excelência, produto do trabalho realizado.

Dando seguimento a esta nova realidade, o processo da avaliação passou para um sistema muito mais complexo, porque foram elaborados vários instrumentos, alguns deles extensos, incoerentes, pouco viáveis e exequíveis e/ou até mesmo duvidosos.

Em Portugal temos políticas muito instáveis, porque muitas vezes os novos governos alteram as orientações e muitas vezes definem-se modelos sem ouvir, nem envolver todas as partes e sem dar tempo para que as pessoas interiorizem o que está em causa e deem um tempo, uma fase de experimentação. A título exemplificativo recordamos que o Dr. Nuno Crato é o terceiro Ministro da Educação, num curto espaço de tempo, a pegar nesta pasta, sendo que esta ainda não é um tema consensual na escola atual.

Embora a recente ADD esteja apenas a se iniciar na RAM, é urgente e obrigatório que os docentes estejam conscientes do desempenho das funções que lhe são exigidas.

Sob o tema geral – avaliação de desempenho docente – este trabalho considera a observação de aulas o seu enfoque, pois é um procedimento obrigatório em diversos momentos da carreira do professor e, geralmente, este requisito é visto como algo negativo, stressante, causador de mal-estar.

A observação de aulas é um assunto delicado na RAM e muito sensível na classe docente, pois é a imagem e prática dos profissionais que estão em causa. Todavia, esta poderá ser utilizada em diferentes contextos, no caso do presente estudo será considerada como um processo formal da ADD para o reconhecimento de mérito, excelência e progressão de escalão (de acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro) e desenvolvimento profissional.

Frequentemente, os professores observados não reconhecem credibilidade, nem competências aos avaliadores, contudo os docentes devem encarar a observação de aulas como uma estratégia de aperfeiçoamento das suas ações e práticas letivas e que lhes permitirá desenvolver um trabalho colaborativo, no sentido de melhoria da qualidade do ensino.

A adaptação e seleção rigorosas do instrumento de observação de acordo com o contexto do que será observado poderá ser um contributo para o sucesso e serenidade deste processo.

Assim, uma vez que na RAM está ainda em fase de implementação o sistema de avaliação sentimos necessidade de nos debruçarmos sobre este tema, mais especificamente num instrumento de registo de observação de aulas, pois no início deste estudo ainda não possuíamos qualquer tipo de documento neste âmbito.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

Na elaboração de uma questão de investigação há que ter em atenção e obedecer a alguns critérios estabelecidos como por exemplo, exequibilidade, ou seja a pergunta tem de ser concreta e deverá ser respondida mediante a recolha e análise de dados; relevância – o problema tem de ser importante para o estudo atual do conhecimento; clareza – a pergunta deve evitar ambiguidades. O problema tem de ter importância teórica e prática.

Justificada a escolha da problemática, a nossa questão de partida é a seguinte:

- Como aferir a operacionalização do guião de observação de aulas definido legalmente no âmbito da ADD na RAM?

3.2. Subquestões

Além da questão acima formulada também esperamos obter respostas para as seguintes:

- De que forma a observação de aulas enquadrada no contexto supervisivo contribui para a melhoria da prática docente?
- Como implementar um instrumento de observação de aulas no sistema de ADD?
- Como registar informações decorrentes da observação de aulas, no processo de ADD?

3.3. Objetivo geral

Na tentativa de responder à questão investigativa o objetivo geral deste estudo consiste em:

- Reunir dados acerca da objetividade, fiabilidade e exequibilidade de um instrumento de observação de aulas para a implementação do processo de ADD na RAM.

3.4. Objetivos específicos

Neste contexto, os objetivos específicos são os seguintes:

- Descrever o processo de ADD;
- Aplicar um instrumento de observação de aulas no contexto da ADD;
- Articular a observação de aulas no âmbito da ADD com a supervisão pedagógica.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente, observação de aulas

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Supervisão pedagógica

Nos dias de hoje assiste-se a muitas transformações não só políticas e sociais, mas também culturais, científicas e tecnológicas, exigindo-se assim professores inovadores, reflexivos, críticos e empenhados, que sejam capazes de pensar nas suas práticas, redefini-las e quando necessário, permitindo desta forma uma escola e uma educação de qualidade.

Uma vez que educar é abrir caminhos, cabe ao professor adaptar-se às constantes mutações acima referidas, acompanhar, definir e redefinir quando necessário, de pensar e refletir inúmeras vezes as suas práticas, as suas modalidades de educação e até mesmo as suas competências, de forma a promover aprendizagens efetivas e significativas.

Assim, compete ao professor a reflexão sistemática sobre a sua experiência e desempenho.

Atualmente considera-se a formação inicial como um ponto de partida para o exercício profissional, mas, por outro lado, a formação contínua é reconhecida como uma forma de desenvolvimento e crescimento profissional. Porém, defende-se que ambas devem contribuir para uma melhoria do sistema educativo e consequentemente ser uma garantia em que os professores demonstrem conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular que desenvolvem.

1.1. O conceito de supervisão

No início do século XVIII, a supervisão era exercida pelas autoridades escolares que tinham a tarefa de inspecionar ou até mesmo de avaliar. De acordo com a localidade e/ou países onde tal sucedia a mesma era realizada por ministros, diretores escolares ou cidadãos eleitos para desempenhar tal papel, que tinham como função evitar que os docentes incompetentes permanecessem no sistema de ensino, pois os professores eram avaliados segundo as suas competências, porque eram as exigências do sistema. Contudo, é de salientar que, esta visão da supervisão permaneceu até ao século XX (Trindade, 2007).

Após as perspetivas de inspeção e eficácia social, os supervisores não se sentiram à vontade com o seu papel e entenderam que muito mais importante era ajudar, acompanhar e apoiar os professores a crescer, enquanto profissionais.

O termo supervisão em educação não é propriamente novo a nível internacional, porque surgiu na década de 30, no entanto ficou mais conhecido nos anos 50 nos Estados Unidos da América. Este último, o Canadá e a Austrália foram os países que mais apostaram

na investigação neste âmbito, o mesmo não se podendo dizer a nível nacional, pois em Portugal é relativamente recente, tendo sido introduzido nos anos 80.

Ora, na década de 80 e 90, a supervisão estava a desenvolver-se e em 1987 as funções da supervisão da prática pedagógica limitavam-se ao acompanhamento dos estágios em formação inicial.

Isabel Alarcão (1982, 1996a, 1996b, 2000, 2003) foi a pioneira em Portugal deste conceito influenciada pelos ensinamentos de Donald Schön⁶ (1983, 1987) e também pela necessidade que sentia em encontrar uma nova perspetiva na formação em educação sobre a profissão docente. Foi assim que conjuntamente com José Tavares iniciaram a publicação de vários livros (1987, 1990, 2003) sobre esta temática. No entanto é de salientar que outros investigadores muito conceituados também se dedicaram sobre esta matéria dos quais se destacam Flávia Vieira (1993), Idália Sá-Chaves (1997, 2000, 2002), Kenneth Zeichner (1993), Lee Shulman (1987), Oliveira-Formosinho (1997, 2002) e Philippe Perrenoud (1993).

Inicialmente a supervisão era usualmente encarada como a orientação da prática pedagógica dos professores na formação inicial, porque era considerada como o ponto de partida para o exercício profissional no período de estágio, pois era uma pessoa que estava em desenvolvimento.

De acordo com Alarcão e Tavares, em termos mais específicos e numa definição já dentro da área das Ciências da Educação e nomeadamente da corrente da supervisão pedagógica esta era entendida como: “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

Isto quer dizer que um professor mais experiente acompanha, orienta e ajuda um outro docente a preparar-se para que alcance resultados regulares e de qualidade no cumprimento da sua função para que cresça pedagogicamente e profissionalmente de forma a se preparar para a sua futura profissão docente. No entanto, consideramos que podemos aprender com uma pessoa que não é tão experiente quanto o observador. O supervisor tem de ter um olhar “super” sobre a ação que observou e o seu diálogo e discurso podem tornar-se num tomar de consciência do supervisionado (o que fez bem, ou menos bem) e ao ter essa consciência possa melhorar aquilo que faz e que o leve a refletir sobre a sua prática e ação.

⁶ Pedagogo que se debruçou e dedicou ao estudo sobre a importância da formação reflexiva na prática profissional. Alguns livros de sua autoria são *Organizational learning: A theory of action perspective* (1978), *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987).

Daí que etimologicamente o conceito de supervisão significa “olhar de cima”, adquirindo assim uma “visão global”.

Contudo, previa-se que o conceito se expandisse ao período de indução ou probatório e até mesmo à ADD, o que se veio a verificar mais tarde.

Para Vieira (1993) a supervisão é encarada como um processo de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, aplicando a reflexão e a experimentação, para que através destas se concretize uma mudança no seu desempenho. Nesta definição a supervisão pode ser encarada como acompanhamento do processo formativo, em que o encorajamento do pensamento reflexivo deverá ser integrado por diretores e professores. Relacionada com esta reflexão, Sá-Chaves acrescenta que a supervisão é

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 1994, p. 150)

Mas o exercício da atividade supervisiva, com níveis de intervenção direta ou indireta, nem sempre significa uma efetiva melhoria das práticas, pois depende do contributo de cada profissional de educação.

Por outro lado, Oliveira-Formosinho afirma que a “supervisão do ensino surge claramente num conjunto diverso de formas, com numerosos modelos, papéis, funções e estruturas organizacionais”, (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 205). E, partindo desta conceção, Formosinho acrescenta que “A supervisão é . . . um processo para promover processos” (Formosinho, 2002, p. 117).

Uma vez que se vinha evidenciando um interesse crescente por esta temática e com vista a melhor qualificar os docentes, de forma a desempenharem funções educativas específicas e simultaneamente construir uma escola de qualidade, democrática e autónoma, o Decreto-Lei (DL) n.º 344/89, de 11 de outubro contemplava os cursos de especialização no art. 24.º. No entanto, foi criada em 1997 legislação, mais propriamente o DL n.º 95/97, de 23 de abril, que define o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, no âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo, onde estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respetiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento e sobre o qual se debruça a formação especializada na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Posteriormente, foi aprovado o

Despacho conjunto n.º 198/99 de 3 de março que define os perfis de formação na formação especializada de professores, onde de acordo com os objetivos legalmente definidos para cada área de formação especializada, identifica as competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação e consultoria.

Mais recentemente Alarcão e Roldão entendem a supervisão numa conceção democrática de

estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19)

Ora esta capacidade reflexiva vai permitir a reflexão e o questionamento de si e das suas práticas, pois vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e como função autorreguladora. Nesta perspetiva a supervisão é interpretada numa visão democrática, cuja principal finalidade é a transformação da pedagogia.

Além disso, a supervisão também foi entendida como uma forma de fazer com que a escola refletisse e se tornasse numa escola aprendente, ou seja uma escola que se pensa a si própria designada de escola reflexiva. Ao abordarmos a escola como um organismo reflexivo está subjacente também a ideia de professor reflexivo, daí que se desejasse melhorar as práticas letivas e o sistema de ensino simultaneamente.

Ao longo do tempo verificou-se uma evolução do conceito, pois desenvolveu-se uma supervisão contextualizada que vai além da formação inicial de professores, passando assim, por um acompanhamento de um futuro docente desde a sua situação pré-profissional até ao acompanhamento do mesmo mas já no exercício de funções na escola, relacionando-se simultaneamente com o funcionamento da escola promovendo o desenvolvimento profissional sustentado no crescimento e desenvolvimento organizacional.

1.2. A supervisão numa perspetiva de desenvolvimento profissional do professor

A supervisão tem a função de auxiliar, julgar e até mesmo avaliar e pode ser associada a uma ação necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais

docentes, sendo uma mais-valia no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes e no da organização.

Devemos todos trabalhar em equipa, em parceria, em prol do mesmo objetivo que será o do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e sobretudo a melhoria da resposta educativa.

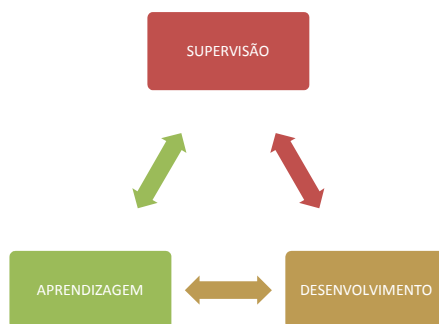


Figura 1. Esquema conceptual da supervisão
(Trindade, 2007, p. 15)

De acordo com a figura 1 as pessoas que estão implicadas nos processos de supervisão estão em constante modo de desenvolvimento. Sendo o desenvolvimento essencial para aprender, para ensinar a aprender e ajudar os alunos a desenvolverem-se.

A supervisão não pode, nem deve ser confundida com inspeção ou controlo, deve pois, ser assumida como a teoria e a prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem em contextos educativos formais, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e simultaneamente promover o desenvolvimento dos docentes. Todavia o desenvolvimento só será profícuo se o docente se sentir comprometido e envolvido no seu processo de formação.

O professor é o protagonista da sua própria formação, porque fomenta, pesquisa, investiga e indaga soluções em função das suas necessidades. A formação deve acontecer ao longo da vida, ao contrário de antigamente que quando se formava era para toda a vida, em que a formação inicial era suficiente para desempenhar as suas funções.

Nesta aceção a supervisão pode ser encarada como contendo não só processos de ensino e aprendizagem (supervisão pedagógica), mas também tendo processos de desenvolvimento profissional (supervisão ligada à formação), no contexto educativo formal (nas escolas), assente numa visão da educação, num espaço de transformação dos sujeitos, mas também dos seus contextos. Este conceito de co-regulação implica não só a planificação,

uma monitorização na identificação de observação, análise, compreensão, identificação de problemas de ensino aprendizagem, mas também a de formação.

Com a evolução do conceito, a supervisão alargou-se assim à formação contínua, ao desenvolvimento e crescimento profissional e à profissionalidade docente.

O desenvolvimento profissional é encarado como uma forma de mudar as práticas, onde há uma atualização permanente, baseada numa formação em que o docente é o investigador e onde se verifica aprendizagem ao longo da vida. Logo podemos dizer que a formação contínua desempenha um papel primordial no desenvolvimento profissional, pois tem como objetivo melhorar e aperfeiçoar a “prática dia a dia, pois um professorado que adquire mais formação sobre o processo educativo e domina novas estratégias e metodologias didáticas está a crescer profissionalmente, por isso o desenvolvimento profissional não pode ser visto como um factor exógeno” (Sousa, 2012, pp. 73-74).

No entanto, esta mesma formação (contínua) deverá ter em conta, não só, as necessidades das escolas e do sistema, mas também, as que forem identificadas pelos próprios docentes como sendo as suas próprias necessidades.

1.3. Modelos de supervisão

Em Portugal, e no que concerne à formação de professores, coexistem várias conceções de supervisão, dependendo dos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática. Mas é certo que todas se preocupam com o desenvolvimento da reflexividade e do desenvolvimento quer pessoal quer profissional do docente, no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e simultaneamente do ensino-aprendizagem. Alarcão e Tavares (2003) identificam vários modelos de supervisão que se traduzem em possíveis cenários da prática supervisiva que abaixo passamos a explicitar.

O *cenário da imitação artesanal* consistia numa certa autoridade que o mestre possuía, pois o formando era passivo e apenas deveria seguir o seu trabalho através da imitação, sem questionar. O mestre era considerado um modelo de bom professor com muita experiência e saber, que transmitia como deveria fazer.

O *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* contestava o cenário da imitação artesanal que assentava na ideia de um bom mestre para guiar os futuros profissionais. Esta estratégia por seu lado partia da convicção de que o formando deveria conhecer vários e diferentes modelos de ensino tornando-se assim mais ativo e experimentando novas práticas no processo de ensino-aprendizagem com a orientação do seu

supervisor. No entanto, esta prática contestava que os futuros profissionais utilizassem uma teoria em diferentes contextos, porque poderiam não obter os mesmos ou melhores resultados.

No *cenário behaviorista* o professor é considerado um técnico do ensino. Este cenário apoia a ideia de um micro-ensino em que, embora os futuros profissionais não possam dominar tudo executam determinadas tarefas, onde será possível observar vídeos sobre aulas, para posteriormente analisar, interpretar o que vê com o objetivo de melhorar o seu desempenho e a aprendizagem dos alunos, ou seja, é evidente que esta prática assume que há uma relação entre a prática do professor e os resultados da aprendizagem.

O *cenário clínico* é considerado um modelo de supervisão clínica (referindo-se à sala de aula), e segundo Alarcão e Tavares este baseia-se numa dimensão prático-reflexiva incrementado por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson no final dos anos 50 nos Estados Unidos da América. Neste modelo o supervisor desempenha um papel primordial porque tem a missão de apoiar, ajudar e orientar o futuro docente a analisar e a repensar o seu ensino, através do questionamento e da observação de análise de situações reais e concretas do ensino. Denota-se também uma relação sólida e fiável baseada na confiança, para que o futuro docente comunique e transmita ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. É pois uma relação de grande colaboração entre ambos, com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente, em que o professor estagiário é um agente ativo, dinâmico e reflexivo solicitando colaboração ao supervisor para que possa aperfeiçoar as suas práticas para tornar o ensino mais eficaz.

Alarcão e Tavares (2003), referem que Goldhammer e outros autores (1980) propõem cinco fases no ciclo da supervisão, sendo eles: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão. Consideram também a existência de três elementos básicos neste modelo de supervisão: planificar, interagir e avaliar.

O *cenário psicopedagógico* é defendido por Stones (1984), citado por Alarcão e Tavares (2003), em que valoriza a supervisão como sendo um processo de ensinar, apoiando-se em teorias de ensino na psicologia do desenvolvimento.

O supervisor tem a missão de ensinar e consolidar conceitos, de ajudar e acompanhar o formando a desenvolver as suas competências e capacidades, num clima de encorajamento, para que possa solucionar situações ou problemas com que se depare em contexto de sala de aula. Neste cenário é privilegiado a relação entre supervisor e professor que se baseia numa ligação de proximidade, dialogante, pessoal, onde há partilha de conhecimentos entre ambos.

O *cenário pessoalista* contém contribuições de algumas correntes das quais destacamos a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, cognitiva, do desenvolvimento, entre outras.

Neste cenário é dada importância às necessidades e preocupações sentidas pelo professor, ou seja, ao seu desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de autoconhecimento e autodesenvolvimento. Neste sentido, a formação “deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

No *cenário reflexivo* Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993) defendem que a dimensão reflexiva desempenha um papel primordial na formação de professores, baseando-se na interação sobre o pensamento e a ação. Esta abordagem deverá ter o acompanhamento de um supervisor competente e experiente para poder orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, encorajando desta forma a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisor deverá ainda confrontar o estagiário com circunstâncias reais, para aprender a fazer fazendo, combinando assim a hipótese, a ação, a experimentação, a verificação e a reflexão.

O *cenário ecológico*, de acordo com Alarcão e Tavares (2003) é inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), pelo qual Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) se guiaram e aprofundaram. Neste cenário crê-se que existe uma relação dinâmica e recíproca entre a pessoa (que se encontra em desenvolvimento) e o meio (que também se encontra em constante mudança) onde está inserida pois

o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto com um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39)

Nesta perspectiva a supervisão encara a formação como uma forma de propiciar ao futuro professor diferentes experiências em contextos distintos, assumindo desta forma, novos papéis e atividades levando à interação com pessoas desconhecidas.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o *cenário dialógico* é defendido por Waite (1995) caracteriza a supervisão com predominância no diálogo construtivo e na comunicação contextualizada, pois estes vão ajudar na construção da cultura e conhecimento dos docentes

enquanto profissionais. O professor e o supervisor são vistos como pares empenhados na inovação e mudança nos contextos educativos, através do diálogo reflexivo. Nesta abordagem os professores são analisados coletivamente e não individualmente.

Por fim, não tenhamos ilusão de que estes nove cenários incluem e contemplem todas as formas de supervisão, nem deverão ser encaradas de forma estanque. Assim, Alarcão e Tavares consideram um **outro cenário possível** de modelo de supervisão.

De acordo com Trindade, o pensamento de John Dewey e de outros pensadores da educação acerca da supervisão assentam numa mudança reformadora da mesma em que esta “reconhece o valor de cada indivíduo e acentua a importância de uma organização flexível, com a participação, livre, de todos os actores, na perseguição de uma finalidade comum, definida de forma participada para o processo supervisoivo” (Trindade, 2007, p. 12).

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor refere que “a actividade supervisiva terá de apresentar-se mais como apoio do que como inspecção; mais como escuta do que como imposição; mais como colaboração ativa do que como dogmatismo normativo; mais como experimentação reflectida, do que como seguidismo, ainda que crítico” (Trindade, 2007, p. 35).

Neste cenário Alarcão e Tavares encaram a supervisão: “como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41). A ação de supervisionar é encarada como uma forma de orientar, conduzir, dirigir a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor que se iguala a qualquer processo de ensino/aprendizagem.

1.4. Estratégias da supervisão

Existem diferentes estratégias de supervisão que se complementam, não havendo exclusividade com alguma em especial, pois ao utilizar uma poderá haver necessidade de recorrer a outras.

As estratégias em supervisão têm como função formar professores reflexivos, que sejam capazes de questionar, que examinem e que critiquem a sua prática. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

São várias as estratégias da supervisão, das quais passamos a enumerar: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação.

As **perguntas pedagógicas** são um meio do professor questionar a validade ética de certas práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade. Para designarmos de perguntas pedagógicas, estas necessitam de ter uma intencionalidade formativa. Smyth (1989) aborda as perguntas pedagógicas referindo-se a 4 tarefas essenciais neste processo que vão desde a descrição (O que faço? O que penso?), interpretação (O que significa isto?), confronto (Como me tornei assim?) e reconstrução (Como me poderei modificar?). (Amaral et al., 1996 e Alarcão & Tavares, 2003).

As **narrativas** traduzidas pelos professores são usadas para revelar o que é importante no pensamento, na prática docente, mas também de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação nas escolas. Tal como refere Nóvoa “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (Nóvoa, 2009, p. 39).

As narrativas colocam-se ao serviço de processos de auto-supervisão e de supervisão colaborativa e funcionam como uma estratégia de auto-supervisão, monitorização das rotinas, pois as pessoas usam o texto escrito para refletir, analisar e interpretar as suas próprias práticas. As narrativas podem ser divididas em três tipos e diferem entre si, de acordo com o seu caráter. Destas destacamos o diário de bordo, sendo este o mais objetivo, o diário íntimo (permite a reflexão no imediato ou então reler mais tarde) e o registo quotidiano (reconstrução da experiência vivida).

A **análise de casos** diz respeito a acontecimentos contextualizados, reais e problemáticos de sala de aula, ou seja, incidem sobre uma situação concreta, o que ocorreu e de que forma atuaram, promovendo a reflexão analítica sobre a ação.

A **observação de aulas** permite compreender o que se passa na aula, do que se faz e do que se vê fazer. A observação de aulas têm vários objetivos dos quais destacamos ajudar os docentes a perceber o que se passa numa sala de aula, ou seja tomar consciência da realidade do ensino, obtenção de feedback sobre comportamentos de forma a melhorar ou inovar, refletir criticamente sobre o ensino, ou mais propriamente ajudar na reflexão sobre a prática observada. Existem três tipos de observação sendo eles: observação naturalista (o observador regista tudo o que se passa na sala de aula, sem selecionar a informação), ocasional (relativamente à anterior já é mais seletiva e sistemática), e formal (recorre a instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, pelo registo dos comportamentos que vão ocorrendo).

Este tipo de observação foca um determinado aspeto em concreto da situação de ensino-aprendizagem, pelo qual é designado de “incidente crítico” ou “notas anedóticas”.

O **trabalho de projeto** encaminha o professor ao desenvolvimento reflexivo. Esta estratégia de supervisão dedica-se ao “estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes” (Amaral et. al., 1996, p. 114). Este tipo de trabalho implica uma troca mútua de saberes entre o supervisor e formandos.

Na **investigação-ação** verifica-se uma dinâmica constante entre teoria e prática, onde o professor participa na própria pesquisa e onde poderá retirar as conclusões da sua ação. Esta estratégia permite elaborar questões sobre o ensino de forma a serem respondidas, levando o investigador a refletir para melhor agir. As perguntas elaboradas vão fazer com que o professor passe por quatro fases designadas de planear, agir, observar e refletir. A investigação-ação constitui uma estratégia de formação que permitirá o professor ser um investigador ao indagar ou a formular questões sobre o ensino, pois vai-lhe permitir ter atitudes de investigação.

A aquisição, o aprofundamento e a problematização de modelos e processos pedagógicos e avaliativos na supervisão dos professores em contextos de formação inicial e ao longo da vida, visam desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes que sejam facilitadoras de regulação autónoma e colaborativa dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional com ênfase em aspetos transdisciplinares da supervisão pedagógica e da formação.

1.5. Ciclo de observação

Entendemos que o processo de observar deverá ser o mais transparente possível em que o observado tem o direito de saber sobre o que será observado, como, e em que critérios se vão basear. Ora esta preparação da observação constitui assim a negociação de regras.

Relativamente à operacionalização do ciclo de observação, é necessário que haja disponibilidade de tempo para que ambos (supervisor e professor) possam reunir antes e após a aula.

Quando não é possível realizar estes encontros/reuniões, devido as escolas não apresentarem condições, Vieira e Moreira (2011) referem que “há que encontrar alternativas como a comunicação por correio eletrónico ou a produção de registos reflexivos trocados entre os professores, de forma a que não se perca por completo o potencial formativo da

observação” (p. 31). As mesmas autoras mencionam também que “é possível proceder ao registo áudio ou vídeo da aula em questão, de forma a possibilitar uma análise mais pormenorizada da mesma, realizada individualmente ou em conjunto” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

O ciclo da observação pode ser dividido em quatro momentos distintos: pré-observação, observação, análise de dados e pós-observação.

O encontro **pré-observação** ocorre antes da observação e poderá ser para esclarecer que aspetos serão objeto de observação ou ajudar o professor nas suas dúvidas. Segundo Alarcão e Tavares “O encontro pré-observação visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 27).

Há portanto uma interação entre o professor e o observador/supervisor. Este encontro é realizado através de um diálogo acordado entre avaliado e avaliador, com a entrega prévia de um plano de aula. Esta fase também pode ser apelidada de planificação em que o supervisor/observador tomará conhecimento dos objetivos do plano de trabalho executado pelo professor. É também neste momento que se verifica a partilha de instrumentos, documentos e em que aspetos incidirá a observação. A nível afetivo Vieira afirma que este momento “contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de interajuda” (Vieira, 1993, p. 43).

A **observação** propriamente dita tem a função de obter e recolher dados e informações sobre os objetivos que foram acordados no encontro pré-observação. Segundo Cruz a observação da aula não deve ser ocasional ou informal, mas sustentada por objetivos específicos, critérios pré-definidos de observação e feita através de instrumentos de registo acordados e partilhados” (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p. 88), daí que o sucesso de uma aula dependerá da preparação cuidadosa dos objetivos, das metodologias e dos instrumentos a utilizar negociados no pré-encontro.

Assim, esta fase assenta na descrição do que acontece na sala de aula e não na formulação de juízos de valor.

Logo, de acordo com Reis, a observação de aulas poderá incidir em competências de ensino específicas, tais como,

a correcção científica do discurso, a gestão da sala de aula, a adequação do discurso ao tipo de alunos, o início e a conclusão da aula, o clima de sala de aula, a gestão do trabalho prático, a utilização de recursos, a forma de questionar os alunos, a

interacção professor-alunos, a gestão dos comportamentos na sala de aula ou o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. (Reis, 2011, pp. 26-27)

Após a observação, o supervisor necessita ordenar e **analisar os dados** observados e registados para que possa partilhar com o observado. O tratamento de dados da observação realizada depende do objetivo, da natureza e do tipo de observação. Segundo Cruz, estes registos de observação “constituem instrumentos de promoção do desenvolvimento do trabalho do professor” (Machado et al., 2011, p. 90).

No **encontro pós-observação** será facultado o feedback da observação realizada e para que este seja eficaz deverá ocorrer dois dias após a observação para que os dados não percam o seu significado e para que o professor não perca a sua motivação. Este deverá ser oportuno, específico, contextualizado e construtivo para que ajude e motive o docente no seu desenvolvimento profissional.

Nesta reunião (encontro pós-observação), o supervisor deve encorajar o docente a refletir, a interpretar e para isso utilizará os dados que recolheu, nomeadamente sobre a interação entre professor-aluno e poderão também definir prioridades para a próxima sessão de observação. Na opinião de Cruz, o observador deverá pois incentivar o docente “a procurar novas ideias e atitudes e/ou soluções para problemas que possam ter ocorrido, construindo um espaço de debate onde possam discutir diferentes pontos de vista educacionais, consubstanciando o desenvolvimento de competências de reflexão crítica” (Machado et al., 2011, p. 88).

Esta fase poderá ser designada de análise ou avaliação e é o momento de partilha dos dados observados e o observado tomará conhecimento dos pontos fortes e fracos da sua prática.

Aquando do conhecimento dos aspetos menos favoráveis, o observador deverá ter, uma atitude de empatia, aceitação e autenticidade, para que não iniba ou coloque em causa a ação e prática do professor. Além destas deverá também demonstrar disponibilidade, atitude de abertura, flexibilidade e sentido crítico. Estes aspetos têm como finalidade levar o docente a ter consciência entre o que pensa que faz e o que realmente faz.

1.6. A negociação na supervisão

Na supervisão é essencial que haja comunicação, porque sem ela não há negociação.

A troca de informações é indispensável e decisiva para que ocorra uma negociação eficiente e eficaz com o propósito de chegar a um acordo/decisão.

A formação de juízos, para ser realmente eficaz, terá de se inserir num processo de validação ou legitimação social que envolva a negociação entre avaliadores e avaliados.

Negociar eficazmente, em diferentes contextos e situações, constitui uma necessidade para todos os atores organizacionais, neste caso entre o supervisor e o supervisionado.

O supervisor deverá assumir e promover uma atitude de abertura face ao diálogo, pois os instrumentos da avaliação não são produtos prontos a consumir.

A negociação na supervisão é uma forma de interação social, é pois trabalhar colaborativamente com os seus pares, onde se procuram tomar decisões conjuntas que possam resolver mutuamente os interesses chegando a um acordo. Ou seja, a negociação vai permitir que haja uma tomada de decisão de forma a favorecer ambas as partes, permitindo assim a procura de soluções.

Como já antes havíamos referido o supervisor deve ter formação especializada na Supervisão Pedagógica e neste âmbito é-lhe reconhecido experiência e conhecimento para realizar opções que julgue adequadas e poderá sempre que possível reajustar (Vieira, 2010).

A relação entre os negociadores deve basear-se na confiança, pois esta traduz-se em relações positivas possibilitando “Levar cada uma das partes a colocar-se na perspetiva da outra, tomando em consideração os seus desejos e as suas necessidades” (Simões, 2008, p. 92).

Ao negociar cada uma das partes manifesta a sua posição defendendo-a e ambas deverão ceder para chegar a um acordo contemplando e conciliando os interesses de ambas partes.

1.7. Competências, funções e o papel do supervisor

É do consenso de vários autores e até mesmo por parte dos docentes que o supervisor deverá ter uma formação especializada e esse exercício de funções está consagrado no Despacho Conjunto SEEI/SEAE n.º 198/99, de 15 de fevereiro. Segundo Moreira “Estas funções incluem a observação e planificação de práticas educativas e o envolvimento dos professores em processos de reflexão sobre as mesmas, no quadro de um clima relacional favorável ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas.” Ainda a mesma autora, afirma “que a capacidade de observar as práticas de outrem com uma

finalidade de apoiar e estimular processos de inovação, desenvolve-se, treina-se, adquire-se com tempo e formação especializada” (Moreira, 2011, p. 18).

De acordo com Vieira (1993), algumas competências e funções do supervisor entre outras é informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar que à posteriormente explicitaremos.

Embora a ação do supervisor incida sobre os docentes, este tem como função também atingir o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos através dos respetivos professores. Ou seja, o supervisor é alguém que está incumbida de ensinar, ou de facilitar a aprendizagem do professor. Essa ajuda poderá ser transmitida de variadas maneiras tais como: “através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

O supervisor sendo, por lógica, uma pessoa com mais experiência, não dará receitas de como fazer, mas ajudará o professor a desenvolver-se e potencializará ao máximo as suas capacidades como pessoa e como profissional para que possa por si só tomar as decisões mais adequadas. Assim, “Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28).

A relação interpessoal estabelecida entre professor e supervisor será determinante para os resultados a atingir.

Estamos todos de acordo quando afirmamos que o supervisor tem uma função e uma tarefa difícil e de grande responsabilidade, pois devido ao desempenho das suas funções deverá desenvolver, conhecer e aprofundar várias áreas, tais

como a psicologia social e o aconselhamento, a consciencialização do modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, o refinamento de técnicas de observação, avaliação e dinâmica de grupos, os novos saberes em termos de gestão de recursos e de estratégias de desenvolvimento profissional, e os progressos em termos de desenvolvimento curricular. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 155)

É também função do supervisor “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59). Além de ajudar, também cabe a estes profissionais desenvolver aptidões e capacidades, monitorizar, informar, instruir, esclarecer e orientar os docentes que necessitam de apoio, utilizando a sua aptidão, experiência, de forma a que os professores

possam ultrapassar as suas dificuldades com a colaboração de outros o que sozinhos não conseguiriam.

Espera-se que os supervisores sejam pessoas fidedignas e prontas a assistir, apoiar, a encontrar ou reformular estratégias adequadas e ajudar os supervisandos para melhorar o seu desempenho. Conforme nos afirma Formosinho “O papel do supervisor é fornecer a assistência e recursos necessários para que os professores possam ser capazes de levar a cabo o processo colegial” (Formosinho, 2002, p. 60).

Também é sua função aconselhar de que forma deverá desempenhar as suas funções “tendo em vista o alcançar da eficiência e da eficácia dos seus actos. Esses conselhos derivam não só das vivências e experiência do orientador, mas também, essencialmente da avaliação que o mesmo faz dos desempenhos profissionais dos formandos” (Formosinho, 2002, p. 60).

O feedback deve estar sempre presente no supervisor como elemento orientador, estimulador e regulador.

O supervisor estimula o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Assim podemos afirmar que apoiar, orientar e regular o processo formativo, dominar não só os conteúdos programáticos, mas também dominar uma boa cultura geral são outras funções do supervisor.

Este deverá tentar “estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 26).

Conjuntamente com o supervisionado, o supervisor deverá refletir criticamente sobre a ação profissional, pois “A prática reflexiva representa um processo poderoso no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão, no sentido do desenvolvimento profissional e da renovação da escola” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 115).

Embora não seja muito correto dizer que o supervisor ensina segundo as suas conceções, a sua experiência, o seu modelo, a verdade é que por vezes terá de recorrer à sua experiência para explicar determinadas escolhas. De qualquer forma o supervisor é um profissional “com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes...que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58).

Têm de estar à disposição um do outro, adotar uma atitude de entreatajuda, de colaboração entre colegas para que possam atingir os mesmos objetivos.

2. Avaliação do desempenho docente em Portugal

Avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão.

Jean-Marie De Ketele⁷

2.1. Perspetiva diacrónica

Embora não seja pretensão deste estudo, mas sentindo necessidade de situar e perceber a sua evolução, debruçamo-nos, sucintamente, sobre o quadro legal normativo da ADD desde o século XX até aos nossos dias.

Assim, poderemos afirmar que a ADD está estreitamente ligada e tem vindo a modificar-se de acordo com as ideologias políticas.

O país vivia num regime autocrático, no período compreendido entre 1933 e 1974, em que o poder era absoluto e ilimitado a um soberano, em que todas as atividades sociais eram dominadas pelo estado sem qualquer forma de oposição, razão pela qual o Estado determinou que a escola seguisse a sua ideologia, sem poder questionar, controlando assim as instituições e conseqüentemente os docentes que lá exerciam.

Em 1947 surge o DL n.º 30508, de 17 de Setembro, onde emerge a figura do inspetor. Este desempenhava as funções de fiscalização, graduação, classificação e observação de aulas. Uma vez mais, verifica-se o controlo que era exercido pelo estado, que iria permitir o controlo das escolas e dos seus docentes. Os diretores e reitores das respetivas instituições recolhiam informações das ações e competências dos seus docentes. Após a recolha dessas mesmas informações e das observações realizadas pelo inspetor e baseando-se em critérios antecipadamente definidos e após a confrontação de dados, os docentes seriam classificados com a menção de Bom ou Deficiente. De referir que o docente não tinha direito a fazer qualquer tipo de observação acerca da sua avaliação (Barroso, 1995).

⁷ De Ketele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang (Ed.). p. 22, mas retirado do livro traduzido em português Damas, M. J. & Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Com a revolução do 25 de abril de 1974, passou-se do regime totalitarista para o democrático, verificando-se algumas transformações no sistema educativo e simultaneamente na avaliação de professores.

Durante o período de 1974 a 1986 constatou-se que a questão da ADD ausentou-se da agenda da educação nacional, mas caracterizou-se por um forte controlo, característico do regime anterior.

Ao longo desta época a administração pública também foi alvo de grandes transformações e mudanças no que diz respeito às relações de emprego verificando-se modificações de forma a estar em conformidade com o regime democrático.

2.2. Enquadramento legal

2.2.1. A realidade nacional

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e refere que a progressão da carreira está ligada à avaliação de todas as atividades desenvolvidas pelo docente. De mencionar que nesta fase é reconhecido ao docente o direito de recurso das decisões no âmbito da sua avaliação.

O DL n.º 139 – A/90 de 28 de abril aprovou o ECD, no entanto nos anos que se seguiram surgiram várias alterações a este diploma, nomeadamente os DL n.º 105/97, de 29 de abril, DL n.º 1/98, de 2 de janeiro, DL n.º 35/2003, de 27 de fevereiro, DL n.º 121/2005, de 26 de julho, DL n.º 229/2005, de 29 de dezembro, DL n.º 224/2006, de 13 de novembro, DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, DL n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, DL n.º 270/2009, de 30 de setembro, DL n.º 75/2010, de 23 de junho, sendo o mais recente o DL n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.

No que concerne à ADD é através do Decreto Regulamentar (DR) n.º 14/92 que esta é regulamentada pela primeira vez, sendo presidido pelas alterações introduzidas pelo DR n.º 11/98 de 15 de maio que privilegiava, não só, o mérito e o profissionalismo, mas também reforçava a autonomia e melhoria da qualidade das escolas. Tendo em conta esta regulamentação, a ADD era realizada através de um relatório crítico intitulado de Documento de Reflexão Crítica que incidia essencialmente na autoavaliação do docente. Este deveria ser apresentado pelo professor sessenta dias antes de progredir para o escalão seguinte. De mencionar que relativamente aos docentes contratados, estes deveriam apresentar este

documento no final do ano letivo em questão. A este documento eram anexados os certificados das ações de formação frequentadas.

Quanto à formação esta teria de perfazer vinte e cinco horas anuais (um crédito) por cada ano no escalão. De salientar que relativamente à regulamentação da formação, esta já havia sido abordada na LBSE, mais propriamente no art. 30.º em que reconhece o direito à formação contínua diversificada que permitiria aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais de forma a progredir na carreira, mas é o DL n.º 344/89 de 11 de outubro que estabelece de forma genérica o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Mais tarde outros diplomas concentraram a sua atenção na formação contínua procedendo alterações à legislação existente, nomeadamente o DL n.º 249/92 de 9 de novembro, a Lei n.º 60/93 de 20 de agosto, o DL n.º 274/94 de 28 de outubro, o DL n.º 207/96 de 2 de novembro, o DL n.º 155/99 de 10 de maio, o Art.º 4.º do DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro, a Portaria n.º 345/2008 de 30 de abril e o Despacho n.º 18038/2008 de 4 de julho.

Embora o relatório de reflexão crítica fosse um documento cuja estrutura era da responsabilidade do docente, a legislação apresentava alguns indicadores e elementos de avaliação que serviam de orientação, sendo eles: serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares, desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica, participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e respetivas certificações, estudos realizados e trabalhos publicados.

A apreciação da reflexão crítica era realizada pelo órgão de gestão, mas respeitando o parecer da Comissão Especializada, que era constituída por elementos do Conselho Escolar no caso do 1.º CEB.

A avaliação era expressa em menções qualitativas atribuídas traduzidas da seguinte forma: *Não Satisfaz*, *Satisfaz*, *Bom* ou *Muito Bom*.

No entanto para que fosse atribuído estas duas últimas menções o docente teria de requerer a uma comissão que era constituída pelo presidente do órgão pedagógico, que preside, por um docente exterior ao estabelecimento de educação e por uma personalidade de reconhecido mérito no domínio da educação.

Relativamente à menção qualitativa de *Não Satisfaz* era atribuída quando o docente apresentava incumprimento das suas funções, a não apresentação de créditos suficientes para

progredir (no caso dos docentes de quadro), ou ainda quando apresentava uma má relação pedagógica com os alunos. Perante tal situação o docente não progredia e teria um programa de desenvolvimento profissional.

Segundo Formosinho esta avaliação

defende uma carreira docente horizontal e cilíndrica, sem diferenciação de papéis com a progressão na carreira e onde todos podem chegar ao topo”, não valorizando “a especialização dentro da função docente, a progressão na carreira é devida ao critério burocrático da antiguidade, a avaliação dos professores preocupa-se mais com a avaliação do seu desempenho do que com a avaliação da sua eficácia. (Formosinho, 2009, p. 54)

2.2.2. Um momento de viragem

No entanto, a legislação que motivou vários protestos por parte da classe docente foi o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, pois introduziu várias “mudanças no modo de pensar e exercer a profissão docente” (Sanches, 2008, p. 11), além de ser um modelo burocrático, fastidioso, restritivo e uniformizador que dificultava o acesso da progressão até ao topo da carreira. Entre outros assuntos surgiu a ideia da realização de um exame de ingresso na profissão, a observação de aulas e a obrigação da existência de quotas para a progressão na carreira.

Criou-se assim, nas escolas um ambiente de perplexidade, indignação, revolta, incerteza e angústia, porque os professores viram a sua imagem degradada pela falta de diálogo, pelas sucessivas imposições por parte da classe política e pelas afirmações a acusar os docentes pelos maus resultados dos exames nacionais e testes realizados internacionalmente, pela desvalorização do ato de ensinar (Sanches, 2008).

Este diploma refere que a avaliação tem como principais objetivos a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no âmbito de um sistema de reconhecimento de mérito e da excelência” (DL n.º 15/2007).

De referir que este decreto valorizava a atividade educativa premiando os professores com melhores classificações com “prémios pecuniários”. Esta foi uma forma encontrada para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas letivas e se motivassem na sua profissão.

Outro elemento inovador nesta legislação é que dividia a carreira em duas categorias hierarquizadas, a de professor e a de professor titular, os quais também se diferenciavam no conteúdo funcional, na progressão e na avaliação.

No entanto, para que um docente pudesse aceder a professor titular teria de prestar provas nacionais e teria que possuir dezoito anos de serviço.

Mais tarde é imposto o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Ora este diploma mencionava que a ADD iria incidir em quatro dimensões, sendo elas, a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e por último o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

De salientar que estas mesmas dimensões já estavam contempladas nos DL n.º 240 e n.º 241, de 30 de agosto, que aprovavam o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Este diploma frisava que os avaliados deveriam apresentar ao avaliador, objetivos individuais tendo em conta os objetivos e metas estabelecidas pela escola e que constam no PEE e no Plano Anual de Atividades (PAA).

Posteriormente foi aprovado o DR n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que visa um processo de avaliação mais simplificado, menos burocrático e que não prejudicasse o trabalho dos professores com os alunos, promovendo assim o prolongamento do ciclo de avaliação em que coincide com a duração dos escalões. Este decreto informa que a avaliação debruçar-se-á em apenas três dimensões, sendo elas a científico-pedagógica, participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa e formação contínua e desenvolvimento profissional.

Menciona que a avaliação externa incide sobre a observação de aulas e que esta será exercida por uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento. No entanto é de salientar que os avaliadores externos devem possuir alguns requisitos, nomeadamente formação em avaliação de desempenho, supervisão pedagógica ou possuir experiência em supervisão pedagógica e só poderão atuar perante os docentes que estejam integrados no escalão inferior ou no mesmo escalão que o observado.

Refere também que haverá uma avaliação interna que será exercida pelo coordenador de departamento curricular ou por um docente que possua os mesmos requisitos que o avaliador externo e terá também uma natureza externa para os docentes em período probatório, ou que estejam integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira ou se optarem por tentar a atribuição de Excelente. Informa que deverá ser criada a secção de avaliação de desempenho docente, constituída por elementos do Conselho Pedagógico e aclama que os docentes que se encontram no 8.º, 9.º e 10.º escalões usufruem do regime especial de avaliação.

2.2.3. A realidade na RAM

Uma vez que a Região Autónoma dos Açores (RAA) possuía um ECD próprio, a RAM manifestou o interesse em aprovar também um estatuto que se adaptasse aos docentes desta região. Assim foi publicado o DLR n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro que introduz o ECD da RAM. No entanto, o DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto estabelece algumas alterações ao existente.

Mais tarde foi aprovado o DLR n.º 20/2012/M, de 29 de agosto que procede à segunda alteração do ECD da RAM.

De salientar que no ECD enquadrou-se a ADD numa ótica de melhoria, fixou-se os princípios gerais e reguladores do sistema de avaliação de desempenho, remetendo para posterior regulamentação.

É importante referir que nos anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009, na RAM, a Portaria n.º 165-A/2008, de 7 de outubro considera para efeitos de ADD a classificação com a menção qualitativa de Bom o tempo de serviço prestado nos anos letivos acima referidos a todos os docentes, quer fossem contratados, quer fossem pertencentes ao quadro. Esta portaria surgiu de forma a contemplar a situação dos docentes “a fim de evitar hiatos legislativos” no âmbito da avaliação do desempenho.

No entanto, para salvaguardar a intercomunicabilidade de carreiras em todo o território nacional, posteriormente foi aprovado o DLR n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, que apostava na ponderação curricular para a avaliação de desempenho dos docentes nos anos civis de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 (este último até 31 de agosto). De referir que na ponderação curricular foram tidos em linha de conta:

1. As habilitações académicas e profissionais do docente;
2. A formação profissional referente às ações de formação que tenha frequentado com relevância para as funções que exerce. No respeitante a este assunto eram consideradas, em função do seu contributo para a melhoria do desempenho profissional, todas as ações de formação contínua acreditadas e/ou validadas⁸, neste último caso pela Direção Regional de Educação (DRE), independentemente do ano

⁸ O Despacho n.º 106/2005, de 30 de setembro da Secretaria Regional de Educação, determina que os docentes da RAM poderão progredir na carreira com formação não creditada, desde que sejam validadas pela Direção Regional de Educação. A validação é facultada desde que os docentes frequentem ações de formação não creditadas, mas que perfaçam 25 horas de formação por ano letivo ou 125 horas em cursos de pós-graduação ou de especialização ou dinamização de atividades formativas (todas elas na área do seu desempenho profissional). As entidades promotoras da respetiva formação contínua não acreditada que desejem que a sua formação seja validada deverão solicitar à DRE validação para que as respetivas horas de formação sejam contabilizadas para efeitos de progressão na carreira.

- da sua realização, desde que não tivessem sido consideradas em anteriores avaliações do desempenho;
3. O conteúdo funcional e os cargos que tenham exercido, bem como as avaliações do desempenho que tenha obtido. Neste item teria de ser assinalado os cargos de administração, de gestão e de estrutura de gestão intermédia, bem como a autoria de manuais, programas escolares, livros e artigos em revistas da especialidade da área científica ou em Ciências da Educação;
 4. A experiência profissional em área de atividade de interesse para as funções atuais, nomeadamente exercício de cargos de reconhecido interesse público ou de relevante interesse social, designadamente autarcas e deputados, a tempo inteiro, em comissões de proteção das crianças e jovens em risco, a tempo inteiro e dirigentes sindicais.

A ponderação curricular era expressa através de uma valoração que respeitava a escala de avaliação quantitativa e qualitativa. A avaliação de cada uma das componentes de classificação e respetivos subgrupos é feita numa escala de avaliação de 1 a 10.

Mais recentemente foi publicado o Decreto Regulamentar Regional (DRR) n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, que regulamenta o regime geral do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente na RAM. Este diploma assenta numa perspetiva de uma avaliação formativa que contribua para a melhoria da prática pedagógica, que identifique as necessidades de formação que promova o mérito, que promova o processo de supervisão, que valorize o trabalho e a profissão docente e que seja um factor de responsabilização. Este DRR preconiza o “rigor e melhoria das práticas do docente no contexto escolar” visando “a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes”. De referir que este documento define não só as dimensões em que assenta a ADD, mas também a periodicidade em que esta ocorre, referindo que é “coincidente com o período correspondente à duração dos escalões da carreira docente”.

De salientar que os docentes integrados na carreira só serão avaliados se prestarem serviço efetivo em metade do período em avaliação. No entanto, se tal não acontecer poderão ficar com a nota atribuída da última avaliação. Relativamente aos docentes com contrato a termo resolutivo, estes serão avaliados no final do período em vigência do respetivo contrato. Aos docentes em período probatório a avaliação é relativa ao ano escolar correspondente a esse mesmo período/tempo que ocorre.

No que diz respeito às dimensões estas incidem, tal como o diploma nacional, na científica e pedagógica, na participação nas atividades desenvolvidas pelo estabelecimento de ensino e a formação contínua e desenvolvimento profissional.

De salientar que as metas e objetivos resultantes destas dimensões devem ser aprovadas em Conselho Escolar⁹ e constar no PEE¹⁰ ou no Plano Anual de Escola (PAE)¹¹.

O PEE configurava-se já como sendo um documento extremamente importante para a escola, mas com a implementação da ADD na RAM torna-se imprescindível porque nele vão apurar a avaliação dos professores através daquilo que é facultativo para o projeto docente. Embora o projeto docente seja facultativo, convém ser realizado, uma vez que cria bitolas na apreciação, não deixando assim tudo em aberto para o avaliador. De salientar que esta é uma recomendação que já foi feita anteriormente, não estamos portanto a ser inovadores, uma vez que a nível nacional isto já acontece.

É também no PEE que está ancorada a carta de missão dos órgãos de gestão, que consiste num documento onde estão mencionados indicadores que sejam verificáveis para que não esteja dependente de uma interpretação subjetiva.

A carta de missão está consagrada na Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro que estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino.

Contudo é de focar que os restantes aspetos são muito coincidentes com o diploma nacional.

⁹ O Conselho Escolar é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáticos, de orientação e acompanhamento dos alunos. É composto por todos os docentes que prestam serviço no estabelecimento de ensino/escola e podem incluir os professores da Educação Especial e os membros dos serviços de psicologia e orientação escolar.

¹⁰ Na RAM o PEE é elaborado e aprovado por todos e trabalhado a nível de escola, uma vez que não possuímos agrupamentos. É um documento que consagra a orientação educativa da escola, vigente por um período de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

¹¹ O Despacho n.º 13/2006, de 29 de maio determina que no PAE deverá constar atividades educativas, tais como as seguintes: a) Atividades de substituição; b) Atividades em salas de estudo; c) Clubes temáticos; d) Atividades de uso de tecnologias de informação e comunicação; e) Leitura orientada; f) Pesquisa bibliográfica orientada; g) Atividades desportivas orientadas; h) Atividades oficinais, musicais e teatrais, de forma a assegurar a ocupação dos alunos em caso de ausência de um docente. Este plano deverá ser submetido à DRE até ao dia 30 de outubro de cada ano e deverá ser dado conhecimento a todos os encarregados de educação pelos docentes responsáveis pelas turmas. Por outro lado, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho define o PAE como o documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação detalhada dos recursos envolvidos (art. 3.º).

2.3. Comprometimento com a avaliação

A avaliação do desempenho docente tem tido muito impacto, mas as conclusões ainda são poucas, pois há muitas dúvidas, muitas críticas e sobretudo muitas mudanças ao longo do tempo. Alguns investigadores afirmam que um dos problemas da avaliação do desempenho assenta no facto de muitas das pessoas que estão envolvidas a fazer essa avaliação não têm conhecimento das teorias envolventes e obviamente podemos nos deparar com algumas situações que poderiam ser eventualmente evitadas com o aprofundamento do tema.

A avaliação de professores não é uma tarefa fácil e constitui, como sabemos, um tema complexo, difícil e denso, com alguns constrangimentos, mas necessária, que tem recebido um cuidado especial por investigadores, académicos, professores, políticos, científicos e profissionais económicos e esta está associada à ideia da melhoria da qualidade da educação. No entanto, também poderá ser encarado como sendo um assunto envolvente e apaixonante. (Flores, 2010 e Fernandes, 2008).

Não existem modelos perfeitos, nem ideais, mas todos concordam que a ADD é necessária e essencial, para que se tenha bons profissionais no ensino e que se traduza numa educação de qualidade. Parafraseando Fernandes,

É importante que se compreenda que a avaliação é, em muito boa medida e em muitas situações concretas, uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias, e que envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias. (Fernandes, 2008, p. 5)

Todavia, a ADD deve garantir um retorno do desempenho profissional do docente dando-lhe conhecimento de como se desenvolve o seu trabalho. É muito importante o professor ter feedback da sua prática e de ser acompanhado no sentido de melhorar a mesma, pois irá “permitir-lhe ter um conhecimento mais preciso acerca do impacto do seu trabalho em diferentes grupos de pessoas e traçar um plano de melhoria da sua actividade” (Caetano, 2008, p. 57). A avaliação deve ser encarada como uma forma de melhorar as práticas e a sua ação na sala de aula, ou seja, a avaliação vai permitir que se formulem juízos de valor permitindo assim orientar e tomar decisões.

O trabalho docente deve e é escrutinado, vigiado e avaliado, permitindo que seja uma mais-valia para o próprio, pois vai permitir refletir acerca das suas ações no contexto profissional. Segundo Alves, Flores e Machado a avaliação

para uns, implícita ou explicitamente, servirá de instrumento de controlo, aferição e gestão numa lógica de regulação burocrática, através da qual os professores são responsabilizados pelas exigências de performatividade e resultados; para outros, servirá os propósitos de desenvolvimento profissional, de reflexividade e de resposta ao acréscimo de complexidade no âmbito de uma regulação profissional, com a qual se procura encontrar novos caminhos para as práticas docentes. (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 10)

Alguns docentes encaram a ADD apenas como sendo uma forma de progredir na carreira, quando deveria ser vista como uma forma de crescimento e melhoria da qualidade profissional e conseqüentemente desenvolvimento de competências, pois aí terão conseqüências positivas no exercício e desempenho da profissão.

2.4. Problemas, desafios e oportunidades da avaliação de professores

A avaliação não é aceite por todos os docentes, porque ninguém gosta, nem quer ser julgado, pois sentem insegurança, medo de falhar, angústia e receiam injustiças e críticas negativas. Há quem veja a ADD como algo ineficaz e desencorajador, onde tem criado um clima de escola desconfortável entre os pares, criando climas de conflitos entre avaliados e avaliadores. Consideram igualmente que é um processo muito burocrático, que em nada contribui para o ensino, a aprendizagem ou até mesmo para o seu crescimento pessoal e profissional.

Em todo o processo de ADD deparamo-nos com problemas que é caracterizado por falta de consenso, devido às diferentes perspetivas das direções (prestação pública de contas e responsabilização), de uniformidade, falta de credibilidade dos avaliadores e a sua aceitação (existem preconceitos e alguma tensão em relação ao avaliador e o avaliado, pois muitos pares não reconhecem o avaliador como alguém credível e com competência, ignorando-o de certa forma ao não o ouvir, nem aceitar a sua opinião), de critérios (os critérios e procedimentos a utilizar deverão ser definidos), de humildade por parte de quem avalia. (Fernandes, 2008).

A ADD por vezes é encarada como uma mera formalidade que acaba por consumir muito tempo, mas, ultimamente surgiu como uma maior prestação de contas e por vezes os docentes são

Pressionados por reivindicações em relação à descida dos resultados dos alunos em comparação com os países concorrentes, considerados incompatíveis com a

necessidade de aumentar a competitividade económica e a coesão social, os governos sucessivos tentaram, através das suas reformas, reorientar as fortes tradições liberais e humanistas, caracterizadas por uma crença no valor intrínseco e não instrumental da educação, na direcção de uma visão mais funcional caracterizada pelo ensino baseado nas competências e nos resultados obtidos, pelo salário em função do mérito e pelas formas de regulação indirecta a partir do centro. (Day, 2004, p. 88)

No que concerne aos desafios, tem de haver uma boa preparação, há que gerir e credibilizar o processo da avaliação e das pessoas avaliadas.

A ADD deve-se guiar pela simplicidade, pois pretende-se que a avaliação seja simples, mas no entanto não seja simplista, ou seja, deverá ser o mais objetiva e concreta, sem instrumentos e com itens infundáveis. Neste processo deverá, haver objetividade, rigor e eficácia.

Não temos que avaliar tudo no desempenho docente, temos de seleccionar a informação relevante, isto é tudo o que for necessário para a melhoria da prática. Avaliar faz referência ao processo de recolha, de análise da informação relevante para descobrir qualquer faceta educativa, formula juízos sobre a sua atuação ou padrão ou critério previamente estabelecido com base para uma tomada de decisão. “A avaliação em educação é o processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis” (Hadji, 1993, p. 48).

2.5. Os propósitos da avaliação

A avaliação do desempenho docente é um processo contínuo que visa determinar o desempenho de um professor no seu contexto, considerando um vasto conjunto de circunstâncias, bem como a sua capacidade de pôr em prática as suas competências em proveito dos ganhos da aprendizagem dos alunos. Como refere Santos Guerra, “a avaliação (...) diz respeito a todos e serve a todos. Não deve ser uma prática que conduz ao individualismo e à competitividade” (Santos Guerra, 2007, p. 24).

De acordo com Flores (2010) a ADD tem, entre outros, o propósito de aumentar a eficácia dos professores, promover oportunidades de formação e desenvolvimento profissional adequadas e significativas, melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, melhorar os resultados dos estudantes, controlar processos e práticas, programas e estratégias, medir o desvio entre resultados, objetivos concretizados e objetivos propostos, gerir carreiras.

De acordo com o quadro 1, podemos frisar que a avaliação formativa tem uma função reguladora e está aliada ao desenvolvimento pessoal e profissional. A avaliação desenvolvida “com propósitos formativos, favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que valorizará a pessoa e as suas acções.” (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 11). Ora este processo de avaliação favorece o diálogo, a reflexão partilhada,

o trabalho colaborativo, a interação de pares, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento sustentável de parcerias com os diferentes agentes do meio envolvente, sustentarão as dinâmicas de ensino/aprendizagem/avaliação, com possibilidades de intervir positivamente, e em simultâneo, ao nível do sucesso educativo, do abandono escolar dos alunos e da auto-estima dos professores. (Alves, Flores & Machado, 2011, p. 11)

Por tudo o exposto anteriormente, podemos garantir que a ADD pode assumir duas formas:

Quadro 1. *Perspetivas de Avaliação*

(adaptado de Fernandes, 2008) in Alves, Flores e Machado (2011, p. 126)

Formativa	Sumativa
- participação dos professores em todos os momentos; - relação colaborativa entre o avaliador e o avaliado; - avaliação contextualizada que incentiva os professores a reflectirem sobre o seu próprio desempenho (auto-avaliação).	- centrada na responsabilização do professor e na sua prestação de contas; - orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores; - preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis.



Desenvolvimento pessoal e profissional

Articular estes dois propósitos é o grande desafio da ADD, pois se por um lado estas duas formas têm objetivos distintos, não têm de ser consideradas incompatíveis, pois poderão de alguma forma complementarem-se.

Como já pudemos constatar, por tudo o que já foi acima referido, a ADD é necessária, todavia, segundo Vieira e Moreira (2011) “comporta alguns riscos que devem ser tidos em consideração”, nomeadamente:

1. Para ter qualidade, apresenta custos elevados;

2. Determina o modo de actuação dos docentes, que podem cair na tentação de desenvolver o seu trabalho de modo a dar cumprimento aos objectivos da avaliação;
3. Se não for consensualizada, conduz a problemas na sua aplicação;
4. Se não for transparente e tecnicamente impecável, gera problemas de credibilidade;
5. É preciso contar com um número importante de avaliadores bem preparados. (Vieira & Moreira, 2011, p. 23)

Porém, a avaliação deverá ter em consideração vários aspetos, que passamos a enumerar e a dar alguns exemplos:

1. Delimitada – deverá ser fixado um limite num espaço. Tem de ter um princípio e um fim, isto é tem de ser confinada num cenário;
2. Participada – a avaliação não é unilateral. O avaliador tem um papel ativo, de não passividade, mas sim de participação. O compromisso é de igual para ambas as partes que é a melhoria profissional;
3. Rigorosa – do ponto de vista do avaliador, este tem de ser o mais rigoroso possível;
4. Útil – Não serve para penalizar, nem rotular, nem chamar de incompetente. Serve, pois, para o crescimento profissional e melhoramento da prática pedagógica. Ajuda a desenvolver todos aqueles que numa ou noutra dimensão têm lacunas;
5. Eticamente adequada – a ética é fundamental, o que se diz, o que vê e o que se ouve. A relação de confiança determina um processo eficaz;
6. Exequível – tenho de perceber quantas turmas o professor tem, quantos anos na vida profissional. É necessário ter conhecimento de um conjunto de coisas vastas. Paraphrasing Fernandes “Para que a avaliação seja credível deverá basear-se em critérios claros e em processos e fontes de recolha de informação diversificados” (Fernandes, 2008, p. 25). Ao assegurar a exequibilidade da avaliação, esta tornar-se-á não só mais fácil de aplicar, mas também que seja mais rigorosa, prática e viável para todas as partes.
7. Transparente – é errado tomar notas do ponto de vista científico, quer dizer devemos estabelecer critérios claros, simples e relevantes, mas deve ser acordado com o avaliado;
8. Democrática – ligada à participação. Saber ouvir o outro, ver a outra perspetiva, estar à vontade com toda a humildade e bom senso.

Estes são alguns elementos a considerar na ADD para que de certa forma forneça algumas ferramentas de modo, a que se desenvolva e se desvaneça medos, angústias e fraquezas que assombram os docentes. A avaliação deve ser objetiva o mais possível, mas não tenhamos ilusão que vai ser cem por cento objetiva. Temos de garantir a justiça, mas não poderemos garantir a objetividade total para todos, ao máximo das capacidades.

Chegou então a altura de abordarmos algumas formas e estratégias de implementação do sistema de ADD.

2.6. Formas e estratégias de implementação do sistema de avaliação

Fernandes (2008) propõe alguns princípios a ter em consideração na implementação do sistema de avaliação. São eles:

1. Transparência - o processo de avaliação deve ser o mais transparente possível, com a definição de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores e também passa pela construção de instrumentos válidos e viáveis;
2. Objeto - visa a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional dos professores no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia;
3. Avaliadores - a avaliação tem de ser desenvolvida por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados pela postura, rigor e forma de estar. Além disto, tem de haver e deve-se promover uma relação de respeito mútuo e confiança entre avaliado e avaliador;
4. Simplicidade - deve basear-se em conceitos fortes e naquilo que é verdadeiramente estruturante e fundamental. É um erro pensar-se que se pode avaliar tudo;
5. Credibilidade e confiança – basear-se em critérios claros e em processos e fontes de recolha de informação diversificados. Produzir uma imagem nítida do quanto é possível do que estamos a avaliar e deverá ser aceite pelos vários atores;
6. Utilidade – tem de ser útil no sentido em que deverá permitir que se tomem decisões que contribuem para o desenvolvimento profissional;
7. Participação – a participação tão informada quanto possível, de todos os que têm interesse no processo de avaliação, sem receios, sem medos, com abertura e rigor;
8. Ética – é importante que todos se sintam bem e reconheçam os processos e resultados da avaliação.

Estes são apenas alguns elementos, mas poderiam constar outros, nomeadamente a exequibilidade, o rigor do sistema da ADD, ou até mesmo considerar o apoio e a formação contínua dos professores que dela necessitam para o seu desenvolvimento profissional.

De seguida abordaremos então as dimensões da ADD e os respetivos intervenientes na mesma.

2.7. Avaliação interna e externa e avaliadores no processo de avaliação

A ADD é constituída por duas vertentes uma interna, que é efetuada pela escola e outra externa, que é realizada por alguém externo e que não pertence à escola e que se centra na dimensão científica pedagógica e onde intervêm nomeadamente os respetivos avaliadores internos e externos consoante a situação.

O DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro determina que a avaliação interna é efetuada pelo estabelecimento de educação ou de ensino, de instituição de educação especial e serviço técnico da DRE.

De salientar que os intervenientes no processo da ADD nos estabelecimentos do 1.º CEB com ou sem unidades de educação pré-escolar são: a) o/a delegado/a escolar¹²; b) o/a diretor/a; c) o conselho escolar; d) a secção de avaliação do desempenho docente do conselho escolar; e) os avaliadores externos e internos e por fim f) os avaliados.

Os avaliadores internos pertencem à escola dos avaliados e há uma familiarização entre os intervenientes no processo. É uma avaliação que pode ser parcial, mais profunda e geralmente é bem aceite e é realizada em todos os escalões. Neste caso é a escola que determina e indica quem são os avaliadores, tendo em conta os critérios deliberados na legislação e geralmente são bem aceites pelos seus pares. É também a escola que estabelece os critérios e instrumentos a adotar num determinado estabelecimento de ensino.

O avaliador interno é escolhido pelo conselho escolar, no caso do 1.º CEB, no entanto deverá reunir alguns requisitos específicos para desempenhar esta função, nomeadamente,

- a) Estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;

¹² O Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio, dita que as delegações escolares funcionarão a nível concelhio, ou seja em cada concelho haverá uma delegação escolar que será dirigida por um/a delegado/a escolar. A Delegação Escolar (DLE) é um serviço da Direção Regional de Administração Educativa, Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH). A principal missão da DLE é: executar as políticas da SRERH, nas áreas dos diferentes departamentos, no âmbito dos estabelecimentos de educação e das escolas do 1.º CEB com Pré-escolar oficiais, em articulação com os órgãos de gestão desses estabelecimentos e com as autarquias locais e Segurança Social (Núcleo Local de Inserção e Comissão Local de Acompanhamento).

- b) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- c) Ser titular de formação em avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica no âmbito da formação de docentes e com última avaliação do desempenho igual ou superior a Bom” (art.º 13.º do DRR n.º 26/2012/M, de 8 de outubro).

Caso não seja possível o professor reunir os requisitos atrás referidos, deverá ser nomeado um docente com mais antiguidade na carreira e acumular as condições da alínea c) acima referida.

Cabe ao avaliador interno avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados, designadamente, o projeto docente (caso existir, pois a apresentação deste documento é facultativa), o documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho escolar e o relatório de autoavaliação. A um docente que se encontre em período probatório, cabe ao avaliador interno apoiá-lo na elaboração, acompanhamento e execução do projeto docente. Neste deve constar as componentes científica, pedagógica e didática. O avaliador interno também tem o dever de auxiliar e ajudar o docente a elaborar, preparar e a planear as aulas, bem como promover a reflexão sobre a sua prática, de forma a melhorar o seu desempenho, sendo uma mais-valia para o professor que se encontre no início da sua carreira.

Por outro lado, o Despacho n.º 13/2013, de 23 de janeiro, estabelece os parâmetros regionais para a avaliação externa que se centra na dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da ADD. A avaliação externa efetua-se através da observação de atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção, por avaliadores exteriores à escola onde irão realizar a respetiva observação.

O avaliador externo deverá reunir os mesmos requisitos que o avaliador interno que são os atrás parafraseados.

Todavia, os avaliadores externos, muitas vezes não são bem vistos pelos professores, porque muitas vezes não lhes reconhecem credibilidade para os avaliarem, no entanto, é a avaliação externa que proporciona informação mais precisa e compromete os docentes pelas suas práticas e ações na sala de aula. Estes avaliadores são considerados imparciais, no entanto podem ser vistos como uma ameaça.

Os avaliadores externos têm de ser profissionais muito competentes, transparentes, bem-sucedidos, com muita experiência, com conhecimentos específicos e com competências pedagógicas de tal como modo que possa ajudar, apoiar e orientar os docentes na melhoria

das suas ações e práticas na sala de aula, ou seja deverá acompanhá-los. Tal como nos diz Trigueiros

O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção. (Trigueiros, 2009, p. 7)

Os avaliadores devem ser profissionais muito competentes com formação especializada na área e se possível terem passado pela experiência de avaliado e de avaliador interno. No entanto, Caetano considera que não só os avaliadores deveriam ter formação, mas também os avaliados, para que o processo de implementação do sistema de avaliação constitua um sucesso. Para o mesmo autor ao implementar um sistema de avaliação os intervenientes devem conhecer "bem os seus objectivos e efeitos na gestão de pessoas, assim como os procedimentos a utilizar no processo de avaliação" (Caetano, 2008, p. 105).

3. Observação de aulas

Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações.

Jean-Marie De Ketele¹³

Ao contrário do que acontece em supervisão, no contexto de ADD e mais especificamente na observação de aulas não há lugar à negociação dos parâmetros a observar, uma vez que os mesmos já se encontram legislados. A duração e a frequência também já está determinada e os próprios instrumentos de registo também já foram previamente elaborados no caso específico da RAM, pelo que os parâmetros e os critérios encontram-se definidos e são do conhecimento geral.

O Despacho n.º 12/2013, de 23 de janeiro da RAM regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com finalidade de se proceder

¹³ De Ketele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang (Ed.). p. 27, mas retirado do livro traduzido em português Damas, M. J. & Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

à avaliação externa que diz respeito à dimensão científica e pedagógica, mais propriamente à observação de aulas, de atividades educativas ou de estratégias de intervenção consoante e conforme o caso e situação.

Assim e mediante o Despacho anteriormente supracitado, foi aprovado o Despacho n.º 13/2013, de 23 de janeiro da RAM que se centra na dimensão científica e pedagógica que se concretiza através da observação de atividades, aulas ou estratégias de intervenção, este último é realizado aos docentes do ensino especial, pelos avaliadores externos, que procedem ao registo das suas observações.

Esta avaliação externa é obrigatória aquando da transição do 2.º para o 3.º escalão e do 4.º para o 5.º escalão ou quando um docente se encontre em período probatório ou ainda a professores que já estejam integrados na carreira, mas que tenham atingido a menção de Insuficiente. Todavia, a avaliação externa é facultativa, caso um docente deseje atingir o nível Excelente. Se assim o desejar, poderá requerer em qualquer escalão aulas observadas desde que o manifeste através do preenchimento de um requerimento e que o entregue ao/à diretor/a, no caso do 1.º ciclo, até ao final do primeiro período do ano escolar anterior a que a avaliação se reporta ou até o início do ano escolar no caso do 5.º escalão. No ano letivo 2012/2013 excecionalmente os docentes teriam de entregar o respetivo requerimento até ao dia 30 de abril, pois a legislação e todo o processo foi dado a conhecer a meados do ano letivo. Por sua vez o órgão de gestão encaminha o requerimento para a DLE do concelho a que pertence. Posteriormente este serviço encaminha para os serviços centrais da SRERH, mais precisamente para a Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa, para dar seguimento ao processo.

De salientar que um docente que se encontre em regime de contrato resolutivo, salvo se se encontrar em período probatório, não poderá requerer observação de aulas ou de atividades ou estratégias de intervenção, pelo que nunca atingirá esta classificação.

3.1. O que é observar?

Conforme narra Estrela (1994), em Ciências de Educação e Pedagogia, o termo observação apresenta mais de setenta¹⁴ significados, uns exprimem noções diferentes, outros por outro lado são muito semelhantes.

¹⁴ Por exemplo: observação sistemática, ocasional, descritiva, molar, molecular, selvagem, espontânea, direta, indireta, participante, distanciada, imediata, intermitente, naturalista, armada, desarmada, instrumental, iluminativa, objetiva, “experimental”, orientada, individual, em meio aberto, filmográfica, fotográfica, avaliativa,

A observação é uma atividade fundamental no processo de supervisão e na formação inicial de professores, pois ela surge como uma estratégia de auscultação, exposição, descrição, narração, análise, confronto, comparação e (re)construção da prática profissional.

No entanto, o trabalho aqui narrado irá dedicar-se à observação de aulas em contexto de ADD.

A observação de aulas poderá ter duas vertentes: a observação informal e a observação formal e é nesta última que nos debruçaremos neste trabalho, porque é encarada como uma forma de ADD.

Muito sucintamente podemos definir que a observação informal ocorre em curtos períodos de tempo (15 a 20 minutos) com o objetivo de motivar e valorizar o sucesso dos docentes e de “monitorizar as práticas de ensino e de proporcionar apoio, no caso de ser necessário” (Reis, 2011, p. 13). Por outro lado a observação formal implica que ocorra reuniões de preparação, de planeamento e de feedback, mas que só acontece em Supervisão e não no âmbito da ADD.

O ato de observação é conotado por muitos profissionais do ensino como algo negativo, sendo um processo complexo e sensível principalmente quando os dados observados e recolhidos têm a finalidade de ADD, além de que este momento nunca constitui uma “aula normal.” Perante este acontecimento o docente geralmente prepara, planifica, empenha-se e faz uso de metodologias e atividades que sente mais à vontade, de forma a demonstrar as suas capacidades, aptidões e competências.

A observação é um processo de recolha de informação que implica atenção, concentração de forma a “aperceber-se, (dar conta de) perceber, entrever, ver, olhar, considerar, examinar, descobrir, referenciar, notar, surpreender, avistar, espiar, espreitar, visar, seguir, vigiar” (Damas & De Ketele, 1985, p. 11), fornecendo-nos informações acerca do indivíduo que está a ser observado de que doutra forma não o saberíamos. O mesmo autor refere que a observação é assumida tendo em conta um quadro teórico de referências. Quanto mais objetiva, clara e explícita a seleção será facilitada para que a atenção se dirija para esses fenómenos. De qualquer forma a observação não permite encontrar explicações para os factos observados.

behaviorista, comportamental, situacional, inferencial, contínua, descontínua, motora, verbal, gestual, etológica, antropológica, ecológica, biológica, etnográfica, total, subjetiva, interacionista.

De acordo com Foulquié¹⁵ e Leif¹⁶ e citado por Trindade a observação é assente num “processo para descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Trindade, 2007, p. 30), é pois um processo de recolha de informação que deverá aferir resultados objetivos, para que não difiram de observador para observador.

O ato de observar um aula requer que deixemos de lado as nossas próprias concepções e que sejamos capazes de questionar acerca de tudo o que acontece nesse espaço.

3.2. Formas e meios de observação

No processo de observação existe um conjunto variado de formas e meios de sistemas a ter em consideração. Estes sistemas correspondem a diferentes estratégias de observação, como podemos constatar no quadro abaixo reproduzido:

Quadro 2. *Formas de Observação*

(Estrela, 1994, p. 30), adaptado por Trindade (2007, p. 46).

Quanto à atitude do Observador	Quanto ao processo de Observação	Quanto ao campo de observação
a) Observação participante b) Observação não participante c) Observação participada d) Observação distanciada e) Observação intencional (ou orientada) f) Observação espontânea	a) Observação sistemática b) Observação ocasional c) Observação armada (ou instrumental) d) Observação desarmada e) Observação contínua f) Observação intermitente g) Observação directa h) Observação indirecta i) Observação naturalista	a) Observação molar b) Observação molecular c) Observação verbal d) Observação gestual e) Observação individual f) Observação grupal

Todas estas formas possuem características distintas, mas não completamente divergentes.

De acordo com o que se pretende e da forma de observação escolhida, os meios seleccionados dependem dos objetivos da mesma, ou seja, se se optar pela observação directa os meios mais utilizados são o lápis e o papel. Contudo, não quer dizer que não se complemente com outro registo, como por exemplo o audiovisual. Por outro lado se a observação escolhida for indirecta terá de se basear em registos escritos, registos áudio ou audiovisuais. Este último possui grandes vantagens, pois permite não só ouvir, mas também de ver, porque dispõe de imagem onde poderá observar as atitudes e comportamentos manifestados durante aquele

¹⁵ Foulquié, P. (1971). Dictionnaire de la Langue Pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France.

¹⁶ Leif, J. (1974). Vocabulaire Technique et Critique de la Pédagogie et des Sciences de l'Éducation. Paris: Librairie Delagrave.

período de tempo. Além disso permite ver a imagem várias vezes de forma a complementar as suas anotações.

Passemos então a explicitar as principais características das formas de observação no quadro abaixo.

Quadro 3. *Principais Características das Formas de Observação*

(Estrela, 1994), adaptado por Trindade (2007, p. 47).

Forma da observação		Principais características
Participante, Etnológica ou Antropológica		A observação é participante quando o observador participa, de algum modo, na vida do grupo por ele estudado, podendo ou não ser conhecido o seu papel.
Não Participante		O observador não participa na vida do grupo ou nas actividades do indivíduo, objectos da observação.
Participada		O observador participa de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador.
Distanciada		O observador evita contactos com o observado.
Intencional ou Orientada		Fala-se em observação orientada quando o observador já tem bem definidos os objectivos a que se propõe.
Espontânea		O observador interessa-se por uma determinada manifestação para a qual não estava desperto.
Sistematizada	Sinais	Os comportamentos objecto de registo são muito específicos e são anotados sempre que ocorrem. Podem agrupar-se em outros mais gerais (categorias), transformando-se na sua operacionalização.
	Categorias	Os comportamentos são objecto de registo, num dado período de observação, sempre que ocorram os comportamentos específicos que o operacionalizam (sinais).
Naturalista		Observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano.
Ocasional		Ocorre ocasionalmente, sem periodicidade certa.
Armada ou instrumental		Quando a observação é registada, de forma rápida e imediata, em um qualquer suporte, de acordo com uma grade de observação.
Desarmada		Quando não ocorre registo imediato dos comportamentos observados. O registo utilizado para a informação recolhida é a memória, podendo ou não ser transcrita para outro suporte.
Contínua		Quando se faz de forma continuada, durante um certo período.
Intermitente		Quando se faz de forma espaçada num determinado período temporal.
Directa		Quando o observador tem contacto directo com o objecto da observação e com a situação onde o mesmo se comporta.
Indirecta ou mediatizada		Quando o observador tem contacto indirecto com as situações e os fenómenos ou comportamentos a observar.
Molar		Quando o objecto da observação é o carácter global ou macroscópico do comportamento.
Molecular		Quando o objecto da observação é um dos componentes do comportamento a estudar; trata-se, pois, de uma perspectiva microscópica.
Verbal		Quando a observação se refere a comportamentos verbais do sujeito, objecto da observação.
Gestual		Quando o objecto da observação são os comportamentos e/ou desempenhos não-verbais.
Individual		Se o alvo (sujeito) do processo de observação é um indivíduo.
Grupal		Se o alvo (sujeito) do processo de observação é um grupo.

É de salientar que as observações livres devem ser evitadas, uma vez que a análise poderá ser pouco explícita, precisa e clara.

Relativamente à observação participante e não participante são as mais utilizadas para avaliação do que propriamente para investigação.

No entanto é de salientar que na ADD tal não acontece, pois a observação baseia-se em parâmetros e especificações previamente definidos nos quais assentam os registos, como já atrás referimos.

3.3. Finalidades da observação de aulas

Durante o século XX a observação de aulas restringia-se apenas à formação inicial de professores, aos períodos de estágio e probatório. Após este período somente aquando da vinda da inspeção (avaliadores externos) à organização escola é que os docentes abriam as suas portas. Entretanto, nos dias de hoje devido à ADD a realidade é outra, sendo a observação um aspeto a contemplar.

De qualquer forma reconhece-se que a observação de aulas

pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objectivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas. (Reis, 2011, p. 12)

No entanto, constata-se que as aulas observadas vão proporcionar ao observador conhecer as competências do docente e as suas concepções no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo Vieira “é ilusório pensar-se que aquilo que vemos é aquilo que acontece” (Vieira, 1993, p. 38), porque ao observar é necessário o observador saber interpretar, pois duas pessoas podem ter percepções diferentes da realidade que observam, devido à subjetividade que o ato de observar encerra em si.

Na observação tenta-se obter resultados objetivos para compreender o que ocorre pedagogicamente na sala de aula, para auxiliar os professores no seu processo de formação, mas também para recolher informações à avaliação e/ou classificação. De salientar que é a observação que facultará a “informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem” (Trindade, 2007, p. 40). Ora, só após realizada a observação é que vai permitir aos observandos ajustarem o seu desempenho porque sem tal não seria possível por não estarem sujeitos a este processo.

A observação de aulas deve ser feita com um propósito formativo e construtivo e não punitivo surgindo como uma estratégia avaliativa, pois de acordo com Reis “a observação de aulas, enquanto mecanismo instrumental de recolha de evidências inerentes à tomada de decisão, seja de carácter regulador ou de controlo, carece de referenciais internos, ou seja, contextualizados, que estabeleçam a norma do acto avaliativo” (Reis, 2011, p. 51).

A observação de aulas poderá desempenhar diferentes papéis, nomeadamente: “aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar; aprender a observar para ser um professor reflexivo” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 14).

A observação como melhoria da intervenção do professor funcionará como elemento regulador da tomada de decisões de um docente, fazendo com que este mantenha o que correu bem e que dê bons resultados, modifique as situações problemáticas e procure soluções para as questões difíceis. Ora o avaliador externo ao conceder ao avaliado os dados e a informação colhida ao longo da observação irá ajudá-lo na aprendizagem da sua prática e naturalmente ao seu desenvolvimento.

De acordo com Serafini e Pacheco o que se observa é suscetível de reflexão e levará com certeza “a uma consciencialização de dificuldades, de problemas e de alternativas possíveis” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 2).

A observação como um processo de reflexão, inserida numa estratégia de melhoria profissional, sendo um processo que encerra em si a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos).

A finalidade da observação de aulas baseia-se essencialmente em duas grandes áreas: observar para avaliar e/ou observar para investigar/compreender/problematizar. (Moreira, 2011, p. 20).

Respeitante à primeira finalidade, refere-se à observação como uma forma de melhorar as práticas ou reajustar no caso de decorrente da necessidade. No entanto poderá ser encarada também por certificar competências ou aprendizagens.

No que concerne à segunda finalidade pode-se observar para compreender, interpretar, explicar ou generalizar. Não consiste, pois, em tentar descobrir justificações para os factos observados.

Já para Reis “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem” (Reis, 2011, p. 11), podendo traduzir-se no desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Estrela (1994), o campo e as unidades de observação dependem e serão determinadas a partir do que se pretende avaliar, referindo-se essencialmente a três objetivos:

- 1.º A delimitação do campo de observação – determinará a estratégia a adotar, como por exemplo optar por determinadas formas e meios de observação, escolha de critérios e de unidades de registo de dados, preparação e elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos. A delimitação do campo de observação diz respeito a situações e comportamentos, ações, atividades, tarefas e funções, tempos e espaços da ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, entre outros;
- 2.º A definição de unidades de observação – refere-se a quem ou o quê que se observa, o professor, o aluno, a turma, a escola, o recreio, um género e tipo de fenómenos e factos;
- 3.º O estabelecimento de sequências comportamentais – conjunto de determinados comportamentos apresentados.

Já Vieira (1993) caracteriza três características do ato de observar uma aula, sendo elas:

1. a subjetividade – este atributo considera que o conhecimento prévio, as conceções e as perceções imediatas do observador é essencial. O carácter da subjetividade, muitas vezes tem a ver se a finalidade da observação de aulas é normativa ou descritiva. Uma forma de objetivar a observação é traçar objetivos e criar categorias de análise dos elementos observados de forma a estruturar a observação;
2. o carácter interpretativo;
3. a intencionalidade.

De acordo com Vieira (1993) o conhecimento prévio do observador determina a objetividade e justeza das observações e diz respeito ao conhecimento do professor observado (características pessoais e profissionais), o conhecimento do contexto de observação (finalidades e necessidades de formação), conhecimento científico e didático relevante à situação de observação (relativamente às dimensões do saber e do saber-fazer no contexto da aula).

A mesma autora define que as concepções prévias do observador determinam a posição crítica do observador face à aula observada e abarcam as concepções sobre o processo de supervisão (dimensões analítica e interpessoal), as concepções sobre o processo de observação (natureza, finalidades e instrumentação) e as concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem (objetivos, conteúdos, estratégias, materiais, formas de interação e da avaliação da aprendizagem).

Nas percepções imediatas do observador estão integradas a percepção do seu papel, a percepção do papel do professor e da situação de observação da aula, nos aspetos da eficácia, constrangimentos e desvios.

3.4. Porquê observar?

A observação deveria ser uma rotina essencial na atividade da prática pedagógica diária.

Vieira afirma que os fatores do observador são essenciais na observação, porque é designado “pelo conhecimento prévio, as suas concepções prévias e as suas percepções imediatas da situação observada” (Vieira, 1993, p. 39), pois estas irão determinar a objetividade, precisão, exatidão e justeza das observações, fazendo com que o professor tenha informação prévia acerca do docente.

A observação pode ser usada por pessoas que estão submetidas ao processo de supervisão ou para avaliar desempenhos, porque “Observar alguém é lançar um *olhar* sobre esse alguém, é tomá-lo como objecto”, para que recolha informações sobre o objeto em causa (Damas & De Ketele, 1985, p. 11).

Na observação “encontramos processos tão complexos como a descrição, a análise de situação, a conceptualização, a modelização, o juízo crítico, o cálculo, a medida, o diagnóstico, a avaliação, a tomada de decisão” (Damas & De Ketele, 1985, p. 12), fornecendo aos observados “a informação necessária para eliminarem ou diminuírem as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem” (Trindade, 2007, p. 40).

De frisar que os professores não se sentem muito à vontade para se exporem perante outros, porque vive-se muito numa cultura docente de isolamento e de trabalhar de “porta fechada”, além de que ser observado suscita “sentimentos como medo de falhar, insegurança, angústia, crítica negativa, controlo” (Moreira, 2011, p. 26).

Tal como refere Moreira “Observar consiste em pôr-se diante de um objecto para lhe ser fiel, sendo necessário enunciar claramente os objectivos e critérios de avaliação,

determinar a informação a recolher, recolher informação e analisá-la” (Moreira, 2011, p. 19). No entanto, há que referir que no processo de intervenção intervém “factores do observador, como as suas percepções imediatas, concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, observação, ou ainda o seu conhecimento prévio da situação a observar” (Moreira, 2011, pp. 19, 20), isto é, o comportamento observado é lido e interpretado pelos fatores atrás enunciados, uma vez que as percepções do observador condicionam a observação, fazendo com que não haja uma observação objetiva da realidade observada. É claro que quando um supervisor/avaliador observa uma aula com a finalidade de avaliar poderá levar uma ficha organizada e estruturada, para que não faça um registo narrativo da mesma o que se torna difícil selecionar a informação pertinente. Registrar tudo o que vê sem selecionar a informação pretendida torna-se difícil, pois um instrumento irá com certeza facilitar o trabalho do observador.

O avaliador deve ter um bom treino, não só de competências técnicas, mas também das concepções e teorias do observador.

3.5. Vantagens da observação de aulas

Consideramos que a vantagem primordial da observação de aulas reside no facto de que esta poderá ser a única forma de recolher informação da atuação em contexto de sala de aula, pois poderá não haver outra técnica de recolha de informação. Além disso possibilita o registo em situações naturais e fornece os dados de que estão a ser objeto de análise e de observação.

Outra das vantagens da observação de aulas é favorecer o pensamento e uma formação do tipo reflexivo, nomeadamente:

1. consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às concepções que a determinam;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;
3. Confronto de práticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
4. Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);
5. Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objectivos e necessidades de formação do professor. (Vieira, 1993, p. 83)

Além destas também poderá também constituir uma vantagem a comparação de resultados que permitirá completar e validar outras informações sobre o avaliado.

Poderá também determinar as dimensões da prática e conhecimento profissional a aperfeiçoar.

3.6. Constrangimentos associados à observação de aulas

Na observação de aulas também verificamos algumas desvantagens como por exemplo não ter conhecimento das particulares condições da sala de aula naquela escola específica, ou até mesmo os observados não reconhecerem competências no observador/avaliador e por considerarem que estes utilizam critérios duvidosos e pouco apropriados.

Numa aula não se consegue inferir o que quer que seja do trabalho de um professor, porque podemos obter informação insuficiente e algumas situações podem parecer mal sucedidas da perspetiva de um observador externo, mas até poderão ser muito bem sucedidas para alguém que conheça o contexto da turma em questão.

De ressaltar que além dos aspetos acima mencionados, também podemos destacar:

1. Focalização excessiva no professor;
2. Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
3. Descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecedida de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação);
4. Ausência de uma orientação para a observação (indefinição do enfoque e das formas de observação);
5. Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
6. Tendência do observador “impor” o seu ponto de vista;
7. Reações adversas do professor à presença do observador;
8. Reações adversas dos alunos à presença do observador. (Vieira, 1993, pp. 83-84)

Uma das formas de superar a imagem negativa do observador é encararem a “observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p. 9).

Há que alertar também que uma das desvantagens da observação de aulas é o carácter subjetivo que estas contêm, pois podem colocar em perigo e induzir enviesamentos no registo dos dados.

3.7. Relação entre observador e observado

O observador é um estranho e intruso na aula, no entanto deverá tentar passar o mais despercebido possível, pois compete-lhe a tarefa de observar, registar e tentar dar sentido aos comportamentos e atitudes do observado sem interferir diretamente na aula.

Na relação entre observador e observado deverá estar patente a colaboração entre ambos, assim como a colegialidade, onde assumem um compromisso de confiança mútua, respeito, e reciprocidade, pois só assim se desenvolverá a autonomia do professor. Se não se estabelecer confiança entre avaliados e avaliadores, a observação desperdiça a sua potencialidade formativa e transformadora.

O avaliador deverá abranger duas vertentes: a profissional e a pessoal e estas devem estar presentes. Na opinião de Reis entre outros pré- requisitos que o avaliador deverá possuir: a credibilidade, “as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível” (Reis, 2011, p. 17), além de ser justo. O treino em observação é essencial para que se possa entender e interpretar a realidade envolvente e comporta duas características: a capacidade para o observador se distanciar do objeto de observação e a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural.

O observador ocupando a posição de avaliador externo tem uma posição de autoridade, poder e controlo. Aqui o avaliador externo representa uma figura de poder embora esteja numa posição delicada no que diz respeito à tomada de decisões.

Contudo, o observador não é possuidor de todo o conhecimento, pelo que deverá ter “uma atitude de humildade e de reconhecimento dos seus limites” (Moreira, 2011, p. 33). Para além disso, deverá ser estimulado um clima de confiança mútua, sinceridade, compromisso, imparcialidade, discrição profissional, respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro, autenticidade, integridade e respeito. Ou seja para além de competentes e credíveis, os avaliadores externos devem também deter alargados conhecimentos específicos de pedagogia.

Porém, não se pode caracterizar a relação entre avaliado e avaliador externo como sendo uma relação dual, pois implica uma terceira pessoa – o aluno – que é afetado direta ou indiretamente pela avaliação a que o docente é sujeito.

Segundo o relatório de 2009 de acompanhamento e monitorização da ADD do CCAP este comprova que os observadores/avaliadores estavam muito limitados nas suas práticas de observação devido provavelmente à formação insuficiente e à construção dos instrumentos na

fase de implementação do novo sistema, o que fez com que não houvesse tempo de reflexão acerca tanto do modelo como da instrumentação. Tal situação levou a que as escolas construíssem demasiados instrumentos, nomeadamente: grelhas, parâmetros, guias, fichas, etc, relacionados com a observação de aulas. Ora este excesso de instrumentalização poderá formatar a ação do professor encarando como uma forma de controlo.

3.8. Metodologias de observação de aulas

Instrumentos de registo utilizados em observação

Aquando da realização da observação o avaliador, no caso da ADD, deverá basear-se num instrumento de registo para inserir as diferentes situações que ocorrem em contexto de sala de aula, mais propriamente sobre o desempenho do docente.

Contudo, a observação deverá ser dirigida tendo em conta os objetivos pretendidos dessa mesma observação, isto é, o que queremos observar que no caso presente incide sobre aspetos a avaliar da prática diária do docente, assim como os conteúdos e o conhecimento científico da sua disciplina.

Existem variados e diferentes instrumentos que poderão ser utilizados na observação de aulas, dos quais destacamos: as grades ou grelhas de observação, as listas de verificação ou checklist, as escalas de observação e os registos de incidentes.

As **grades¹⁷ ou grelhas de observação** podem dividir-se em duas: grelhas de observação de fim aberto e grelhas de observação que salientam comportamentos ou acontecimentos. As grelhas de observação de fim aberto geralmente são utilizadas numa fase inicial e servem para registar pormenorizadamente (podemos tomar notas da aula de cinco em cinco minutos) os principais acontecimentos que ocorrem na sala de aula.

As grelhas de observação de fim (semi)aberto ao contrário das atrás descritas, contêm dimensões a terem em consideração e que poderão ser considerados muito importantes pelos avaliadores por levarem à reflexão e discussão de alguns factos sucedidos e observados ao longo da aula.

As grelhas de observação focada incidem sobre aspetos específicos, (dos quais realçamos o entusiasmo do professor, estratégias de ensino, clareza, organização e gestão, interação, ambiente de sala de aula) considerados importantes a observar num docente. Este tipo de grelha também poderá sugerir indicadores e/ou vários e diferentes exemplos de

¹⁷ As grades são tabelas de dupla entrada, onde numa das colunas surgem as categorias e subcategorias, na eventualidade de existirem.

evidências que têm de ser melhoradas e que vão ser avaliadas pelo supervisor no caso da supervisão ou pelo avaliador externo no que concerne à ADD.

As **listas de verificação ou *checklist*** são utilizadas para assinalar e transcrever a existência ou a inexistência de determinada característica, acontecimento ou comportamento ou se uma ação ou tarefa foi ou não concretizada, de forma a se registar o desempenho dessas mesmas tarefas ou acontecimentos. Estas listas devem conter atos específicos e observáveis e são consideradas com o instrumento mais objetivo, claro, acessível e simples de aplicar.

As **escalas de observação ou classificação** pretendem conceder uma avaliação a determinados atributos, qualidades e aptidões, através de uma escala constituída por vários e diferentes níveis que indicam o coeficiente a atribuir em cada aspeto ou dimensão observada. Pressupõem a enunciação de um juízo de valor aquando do seu preenchimento e devem obedecer a um limite de aspetos a considerar na respetiva observação.

Os **registos de incidentes** são denominados também de ocorrências significativas que demarcam uma determinada situação, facto, atividade ou acontecimento ocorrido durante a observação. Este instrumento é considerado importante porque permite observar o propósito e as consequências da situação ocorrida.

De salientar que a observação deve obedecer a três princípios:

- Objetividade (não deve ser falseado de acordo com os seguintes itens: efeito de halo (informações retiradas de juízos de valor que tendem a influenciar a observação), efeito de estereotipia (informações de observações anteriores), efeito de rigor (demasiado exigente, nunca fica satisfeito), efeito de generosidade (demasiado generoso, arranjado desculpas para as prestações fracas), efeito tendência central (situa-se nos dois anteriores). Qualquer um destes retira a objetividade à observação. Deve-se observar isento de qualquer pressão ou suspeita.
- Fidelidade (fiabilidade ou fidelidade) – a observação deve ser confiada a pessoas com experiência e formadas. Para que a observação seja considerada fiel os resultados deverão ser preciso, exatos e constantes, pois se o plano de observação for seguido exatamente como foi programado o risco de ocorrer erros é baixo.
- Validade – sistema utilizado (instrumento de medida) – Se os resultados obtidos representam e demonstram aquilo que se pretende medir e/ou avaliar, então podemos afirmar que o produto final é válido.

As observações livres devem ser evitadas, deve pois haver um propósito, um objetivo e dimensões específicas da aula. No entanto numa fase inicial, isto é, enquanto não se conhece as competências do professor observado é natural que tal aconteça pois possibilitará auferir as áreas específicas que o docente carecerá de melhorar. Deverão ser definidas regras de registo de recolha de informações, pois “O recurso a formas de observação mais estruturadas e focalizadas visa analisar mais de perto as práticas pedagógicas, definindo-se parâmetros de observação e estabelecendo-se uma relação mais estreita entre observação e pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

Ao observarmos uma aula tendo com base uma grelha, esta irá permitir “objectivar o enfoque e criar uma base de reflexão para os professores” (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

Destacamos aqui as grelhas de observação, porque este instrumento é o enfoque da terceira parte do trabalho.

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA

1. Metodologia

Como é sabido, em qualquer trabalho de investigação terá de haver uma seleção da metodologia escolhida onde se adequa a escolha das técnicas de recolha de dados aos objetivos que se pretendem alcançar. É neste contexto que este ponto aborda o tipo de metodologia utilizada, que neste caso é uma das mais usuais nas ciências sociais. A adoção da metodologia baseou-se no estudo em questão, nos objetivos e à natureza do mesmo.

Após termos efetuado a revisão da literatura e aprofundado o tema, decidimos, no presente caso, que o trabalho deveria ser implementado, pois seria o mais adequado aos nossos propósitos.

Entendemos, assim, que a melhor metodologia a empregar seria o estudo de caso, pois segundo Yin esta metodologia “surge do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos”, permitindo desta forma a preservação das “características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20). Pardal e Correia (1995, p. 23), corroboram da opinião de Yin e definem estudo de caso como “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

A propósito desta metodologia, Bassegy fortalece a nossa opinião quando recorda que “se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através de publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser considerados formas válidas de pesquisa educacional” (citado em Bell, 1997, p. 24).

Pretendeu-se, assim, realizar um trabalho em profundidade, ou seja um trabalho de campo onde que se efetuou observações em contexto de sala de aula. Baseou-se numa observação estruturada com a finalidade de relatar acontecimentos que diziam respeito ao problema. Contudo, foi realizado com uma amostra reduzida e a análise de conteúdo, que se constitui como uma forma complementar, foi composta por categorias e algumas unidades de análise. De referir que as categorias foram definidas à priori, tendo em conta a revisão da literatura e os objetivos do nosso trabalho, logo definimos como sistemas categoriais fechados.

A investigação também é qualitativa, uma vez que se baseia numa observação com o intuito de analisar a pedagogia adotada, comportamentos, atitudes e notas de campo. A recolha de dados deu-se na sala de aula e tentámos ser o mais discretos possível.

Pelo atrás exposto é possível verificar que houve a triangulação de dados, para que este estudo alcançasse qualidade. Assim como podemos depreender do que já foi afirmado anteriormente como recolha de dados foram utilizadas a análise documental, nomeadamente a legislação, a revisão da literatura, as observações em contexto de sala de aula, das quais foram elaboradas as notas de campo, onde se registava o que era visto e ouvido. Atendendo ao estudo a realização de uma entrevista ao avaliador externo constituiu um complemento e uma mais-valia, pois permitiu recolher a opinião, a ideia e o conhecimento sobre o assunto, garantindo assim uma maior validade dos dados (Pardal & Correia, 1995).

Nesta recolha de dados optamos realizar uma entrevista estruturada, seguindo um guião de perguntas, dando segurança, evitando assim a omissão de aspetos fundamentais.

Neste sentido e segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o instrumento-chave na recolha dos dados e na análise dos mesmos. Assim sendo, este estudo fundamenta-se nos docentes e na observação de aulas na ADD. Por outro lado Fortin (1999) defende que o investigador é que irá determinar o melhor método a adotar para que possa obter soluções às questões formuladas.

1.1. Caracterização do contexto

O presente projeto foi aplicado numa escola da RAM, que se encontra situada numa área rural do concelho de Câmara de Lobos. Este concelho foi criado em 1835 e elevado a cidade a 3 de agosto de 1996. É uma cidade que tem vindo a crescer devido à sua acessibilidade.

A escola a que nos reportamos foi recentemente construída, onde predomina um corpo docente estável e sobretudo feminino.

Este edifício beneficiou de um redimensionamento, há muito anunciado, sendo inaugurado a 21 de setembro de 2009 pelo senhor Presidente da RAM, Dr. Alberto João Cardoso Gonçalves Jardim. Passou-se então a partir desse ano letivo a funcionar como ETI e a lecionar para além do Pré-Escolar e 1.º CEB, pela primeira vez o Ensino Recorrente.

A palavra “redimensionamento” foi o termo escolhido, politicamente, para a construção desta escola mas, na verdade, esta foi construída de raiz no mesmo local da antiga. Por conseguinte, a conceção deste projeto terá tido em conta os fatores: “espaço” e “declive

do solo”, o que explica por si só, o facto de a escola ter quatro pisos (incluindo o rés do chão) embora esta seja ampla, funcional, e com linhas arquitetónicas modernas. Existem entradas sem escadas, para facilitar o acesso aos portadores de mobilidade reduzida, uma sala da Unidade de Apoio Especializado, gabinetes de apoio, salas destinadas às aulas curriculares e de enriquecimento do currículo (uma delas equipada com computadores, impressora, scanner, router, televisão, DVD, computador portátil e retroprojektor), cacifos para alunos e professores e um espaço lúdico exterior reservado às crianças do pré-escolar (com baloiços e escorregas).

De realçar que possui um terraço que permite o acesso aos painéis solares deste edifício.

Todos os pisos têm acesso ao elevador e estão dotados de escadas exteriores e de emergência. O espaço exterior envolvente é agradável, devidamente pavimentado, servindo para o recreio. Nos dias de chuva, as crianças poderão brincar nos quatro alpendres distribuídos pelos vários pisos.

A escola é frequentada por 66 alunos residentes daquela localidade, com idades compreendidas entre os três e os doze anos em regime diurno, a maioria provém de um nível socioeconómico médio a baixo, e esse fator, quer queiramos ou não, tem um impacto direto nos seus interesses e na empatia que demonstram para com a escola e os seus professores. As habilitações literárias dos encarregados de educação e dos pais na maior parte não passam do 1.º ciclo e apenas uma pequena percentagem chega ao 3.º ciclo e secundário. Devido a este facto exercem os mesmos atividades profissionais nas áreas da agricultura, doméstica. É de destacar que alguns alunos deste estabelecimento de ensino possuem muitas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na aquisição e assimilação de conhecimentos. Algumas das dificuldades diagnosticadas devem-se sobretudo à falta de acompanhamento e apoio por parte dos encarregados de educação.

Por outro lado, como a escola promove múltiplas atividades de complemento curricular, a maioria dos alunos sente-se bem no estabelecimento de ensino.

Nos últimos anos tem-se vindo a verificar um decréscimo de frequência das crianças, fruto da baixa natalidade e da vaga de emigração que se tem vindo a verificar devido à conjuntura do país. Ao contrário do que se vinha verificando nos últimos anos a escola não comporta alunos de países estrangeiros.

A escola possui treze professores do 1.º CEB, dos quais dez pertencem ao grupo 110 e três docentes pertencem ao grupo 110 Educação Especial (EE) e quatro educadoras de infância, sendo uma delas do grupo 100 EE. Destes, três educadoras e cinco docentes do 1.º

CEB têm contrato por tempo indeterminado e uma educadora e oito professores do 1.º CEB são contratados a termo resolutivo.

Há uma preocupação de estabelecerem parcerias não só com a comunidade educativa, mas também com a envolvente e fomentam-se boas relações de trabalho incitando-se a afinidades e contactos interpessoais calorosos.

O pessoal não docente é constituído por uma técnica superior de biblioteca, duas assistentes técnicas, quatro assistentes operacionais e uma ajudante de ação educativa do Pré-Escolar.

A escola encontra-se muito bem conservada, quer os espaços abertos, quer os espaços interiores.

De referir que na RAM todos os estabelecimentos de ensino do 1.º CEB estão sob a alçada das DLE's que fazem a ligação entre os mesmos e os diversos organismos que compõem a SRERH.

1.1.1. Caracterização dos participantes

O presente trabalho foi aplicado e abrangeu três docentes do 1.º CEB que lecionavam no 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da escola anteriormente referida. A nível de anos de carreira abarcou docentes em estádios de desenvolvimento profissional muito semelhantes, pois os docentes encontravam-se com doze, nove e onze anos de serviço, respetivamente. Era um grupo de docentes com idades compreendidas entre os 33 e os 38 anos.

No momento em que ocorreu este estudo não foi possível aplicá-lo à turma do 1.º ano devido à mesma pertencer à autora desta investigação.

1.2. Plano de resolução

A problemática que aqui se aborda teve por base as expetativas e inquietações que se têm gerado nos docentes quer a nível regional, nacional e até mesmo a nível internacional. Torna-se assim imperativo e urgente desmistificar o receio, o medo de ter alguém nas salas de aulas, com um propósito definido e de certa forma imposto por legislação. Claro que não é fácil saber que o avaliador está ali para os observar e os professores sentem-no como uma forma de controlar e avaliar vários aspetos da sua prática diária e que até poderá colocar em causa os métodos, as estratégias adotadas, entre outros aspetos.

Cada vez é mais difícil exercer funções de docente, porque para além da exposição pública e social exige-se que este cada vez mais desempenhe novos e diferentes papéis que

abarque o todo, ou seja que vá além da educação. Por ser uma profissão exposta impõe-se que os professores tenham uma formação de qualidade e que sejam profissionais competentes, para que possam responder não só às exigências do seu papel enquanto docente, mas também corresponder às demandas dos tempos atuais, caracterizadas pelas enormes, intensas e difíceis mudanças a todos os níveis, nomeadamente, sociais, culturais e económicas.

Por todo o exposto é de salientar que foi solicitada autorização à direção da escola (Apêndice I), bem como aos participantes (Apêndice II) neste estudo, pelo que obteve anuência, boa aceitação e disponibilidade por todos os intervenientes. Antecipadamente esclarecemos e elucidámos de como tudo iria decorrer e suceder, bem como demos conhecimento dos objetivos deste estudo. Desde o início de todo o processo foi-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Este trabalho foi desenvolvido tendo como referência o *Guião de observação da dimensão científica e pedagógica* (Anexo 1), documento este elaborado pela SRERH e que se constitui como obrigatório. Assim, a observação de aulas correspondeu apenas a um período de noventa minutos e num só momento. Das turmas em que ocorreu este estudo, duas foram observadas no turno da tarde distribuídas da seguinte forma: Turma 1 das 15h às 16h 30m e a Turma 2 das 17h às 18h 30m. Por outro lado, a terceira turma encontrava-se com as curriculares no turno da manhã pelo que o estudo ocorreu no período entre as 9h e as 10h 30m.

À investigadora foram facultadas cópias das planificações diárias (Anexo 2), correspondentes ao período da observação, para que pudéssemos analisar as mesmas, bem como acompanhar o desenrolar da sequência da aula.

1.2.1. Áreas

A escola é por excelência o local onde crianças e jovens constroem conhecimento e adquirem competências. Para além da família é também no estabelecimento de ensino que a criança se desenvolve, cresce e constrói os seus valores. Deste modo reforçamos a ideia de que aprender e ensinar são processos complexos com que a escola se depara.

Desta feita, salientamos a supervisão e de como esta é essencial no dia-a-dia da escola, pois segundo Alarcão e Tavares “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” contribuindo desta forma “para uma prática de ensino mais eficaz, mais também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 119-120).

Mediante o atrás exposto foi perentório abordar a ADD nas suas diferentes perspetivas, tendo em conta o enquadramento legal quer a nível regional, como a nível nacional, tendo em conta os seus propósitos, finalidades, constrangimentos e problemas.

Atendendo a que todo o trabalho aqui debatido e discutido incide sobre a observação de aulas, não podemos deixar de referir que esta apresenta-se como sendo um processo na ADD. Neste ponto referimos ainda as formas, as finalidades, os constrangimentos que pode suscitar, as vantagens e desvantagens da mesma.

1.2.2. Objetivos específicos

Assim e tendo em conta o contexto, delineámos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo de ADD;
- Aplicar um instrumento de observação de aulas no contexto da ADD;
- Articular a observação de aulas no âmbito da ADD com a supervisão pedagógica.

1.2.3. Ações a desenvolver

Tendo em conta que foi elaborado um instrumento de registo de observação de aulas que se encontra devidamente publicado em legislação foi nossa intenção colocá-lo em prática para daí tirarmos as nossas conclusões.

Assim sendo, realizámos um trabalho de campo em contexto de sala de aula ao observarmos as aulas e achamos por bem entrevistar um avaliador externo para sabermos a sua opinião acerca do instrumento e que propostas recomendaria para melhorar o instrumento de registo da observação. Para tal elaboramos a Matriz de Construção da Entrevista (Apêndice III) e a entrevista propriamente realizada (Apêndice IV). Como já foi referido anteriormente, o tempo de cada sessão para a recolha de informação está estipulado no Despacho n.º 13/2013, pelo que é distribuído por cento e oitenta minutos, divididos por duas sessões de noventa minutos cada. De considerar que as sessões de observação deverão ser espaçadas para que os docentes tenham oportunidade de progredir. Assim, era nossa pretensão aplicá-lo tal como está previsto na lei, mas infelizmente, por questões de saúde e por ter estado na condição de atestado médico tal não foi, infelizmente, possível concretizar.

Como o nosso trabalho foi desenvolvido com a observação de aulas na sala das turmas onde foram aplicadas o estudo, adotou-se como metodologia o estudo de caso qualitativo.

Para o tratamento e recolha de dados optou-se pela análise de conteúdo, mas apenas de uma sessão (aula) observada de noventa minutos (Apêndice V) e de uma entrevista realizada a um avaliador externo.

Seguidamente e após a análise de conteúdo julgámos pertinente preencher devidamente o instrumento elaborado superiormente, intitulado de guião de observação da dimensão científica e pedagógica. Neste guião a designação dos docentes estão definidas por Professor um (P1) (Apêndice VI), Professor dois (P2) (Apêndice VII) e Professor 3 (P3) (Apêndice VIII), para garantir o anonimato.

De referir que em conversas informais uma das docentes observadas confessou que inicialmente sentiu desconforto por ter uma pessoa exterior na sua sala de aula a observar pois receou o juízo e o medo de falhar. Nessa turma os alunos sentiram-se intimidados e houve um esforço extra da professora para que eles participassem e interagissem nas atividades.

1.2.4. Espaços

O presente estudo foi implementado num estabelecimento de ensino da RAM, no qual a investigadora está colocada e leciona há doze anos, conhecendo assim, o meio, o contexto e a comunidade escolar envolvente onde a escola está inserida.

Anteriormente situámos para além do contexto, a situação profissional dos docentes, bem como os espaços físicos, humanos e materiais.

Assim, na implementação deste trabalho utilizámos o espaço físico que a escola proporciona, nomeadamente as salas de aulas, onde decorreram as observações.

1.2.5. Recursos

Qualquer trabalho que seja desenvolvido implica o uso de alguns recursos, quer sejam físicos, humanos ou materiais.

Assim, no desenvolvimento do presente estudo foram utilizados os seguintes recursos:

Materiais

- ✓ Legislação sobre a ADD;
- ✓ Textos, trabalhos e análise documental sobre supervisão, ADD e instrumentos de observação de aulas;
- ✓ Guião de observação da dimensão científica e pedagógica;

- ✓ Material de desgaste (folhas de papel, esferográficas, lápis, borracha);
- ✓ Computador.

Humanos

- ✓ Diretor da escola;
- ✓ Professores do 1.º CEB dos diferentes anos de escolaridade;
- ✓ Avaliador Externo.

Físicos

- ✓ As salas de aula onde ocorreram as observações de aulas.

1.2.6. Calendarização

O presente estudo foi aplicado no mês de abril do corrente ano. No entanto, a nível regional a implementação da ADD e mais especificamente a observação de aulas só ocorrerá no ano letivo de 2013/2014, pelo que não temos no preciso momento feedback de como o processo se desenrolará e se os avaliadores externos saberão utilizar corretamente os instrumentos superiormente elaborados e impostos.

1.2.7. Avaliação

Todo e qualquer trabalho que se pretenda implementar tem de ter uma avaliação para que se possa aferir o conhecimento, as competências, os objetivos e os resultados da implementação do mesmo.

A avaliação do presente estudo foi determinada pelo preenchimento do instrumento de observação de aulas em ADD. No presente caso o retorno do que se passou na aula, a tomada de conhecimento das anotações das estratégias, dos métodos, das atitudes, da postura e das reações das crianças no decorrer da aula por parte dos seus intervenientes, certamente suscitou e incentivou a reflexão, porque muitas vezes os docentes não têm muita consciência do que se passa na sua própria sala. Por vezes os professores estão tão concentrados na abordagem dos conteúdos que se esquecem de “ver” o que se passa ao seu redor.

Primeiramente houve um registo informal da observação efetuada e seguidamente procedeu-se à análise mais concreta no instrumento de trabalho. Este primeiro registo efetuou-se devido à inexperiência da investigadora, pois era a primeira vez que tal sucedia.

Tentámos ser rigorosos no preenchimento desse mesmo instrumento, para que pudéssemos retirar conclusões acerca do presente estudo.

Estamos convictos que este trabalho possa contribuir de alguma forma para a mudança porque “o saber profissional dos professores não é estático, é um conhecimento dinâmico a ser construído em conversação com a situação, num diálogo reflexivo e crítico com a situação, de forma a proporcionar inteligibilidade e compreensão” (Sousa, 2012, p. 190).

Das observações efetuadas e dos registos escritos elaborados no momento em que ocorreu a observação, foi possível também retirar informações e perceber as consequências da presença da autora na sala de aula por parte das crianças, as atitudes e sentimentos expressos pelos alunos.

A implementação do projeto permitiu avaliar e refletir sobre a implementação do processo de ADD, e auscultar se o mesmo é adequado à situação e as dificuldades encontradas no preenchimento do instrumento de registo da observação de aulas. Também foi possível verificar se os objetivos definidos para esta investigação foram concretizados e temos a esperança que este estudo permita (re)formular ou até mesmo efetuar alguns ajustes que se considere necessário e oportuno ao instrumento que se constitui como obrigatório.

Síntese reflexiva

O sistema educativo tem de ter em consideração que é feito de pessoas e para pessoas, tendo assim uma componente relacional muito forte, uma componente de disponibilidade, de vontade de participar que é determinante da qualidade do próprio sistema. Esta relação de interação entre docentes e discentes vai permitir um desempenho “desejavelmente interactivo e cooperativo” que “resiste a ser transformado em “produto” observável e mensurável, requerendo esquemas de avaliação educacional particulares, propositadamente concebidos para o estudo de realidades interpessoais complexas e dinâmicas” (Baptista, 2011, p. 30).

Corroboramos a ideia de que a ADD deve ser introduzida com o menor ruído possível e sem constrangimentos na organização escola, pois a melhor maneira de tornar menos complicado um sistema de avaliação que por si só já é complexo, é o conhecimento aprofundado do assunto e a transparência. Consideramos também que a comunicação com as pessoas, o esclarecimento dos avaliadores e dos avaliados relativamente à configuração, às intenções da aplicação do sistema e os benefícios potenciais desse sistema são aspetos fundamentais para diminuir os níveis de ansiedade que existem sempre, quer da parte dos avaliadores, quer da parte dos avaliados relativamente a esta matéria. É perfeitamente compreensível que uns e outros se sintam desconfortáveis, expetantes relativamente àquilo que vão fazer, que devem fazer e o que é suposto fazer e ao impacto da sua ação.

Sendo a ADD um tema controverso, muito contestado e que provoca uma certa perturbação e descontentamento na organização escola, onde não impera consenso entre os docentes e os governantes, achámos por bem investir a nossa investigação neste assunto. Para além deste motivo, a escolha recaiu neste tema por ser uma consequência do nosso percurso profissional. Foi, essencialmente, sobre a especificidade deste assunto e mais concretamente sobre a observação de aulas que nos debruçámos ao longo deste trabalho, por ser uma temática controversa e por não haver acordo entre as diferentes entidades e interessados.

A ADD e mais especificamente a observação de aulas é um ato subjetivo que contém um carácter formal, porque tem um objetivo em concreto a atingir e origina receio (do questionar do trabalho desenvolvido pelo professor. No entanto a prática escolhida pelo professor muitas vezes depende de como este encara o ensino, que turmas é que possui, da sua identidade pessoal e cultural, dos seus valores, entre outros aspetos), mal-estar e desconfiança entre docentes, avaliados e avaliadores por não lhes reconhecerem competências e aptidões

enquanto avaliadores. Daí ser essencial apaziguar esses receios, medos, e ansiedades quanto a este processo, sendo necessário esclarecer, informar e formar. É essencial a imparcialidade, o rigor, a equidade, o respeito pelos princípios éticos, o respeito pelas pessoas e a isenção por parte do avaliador, para com os profissionais que lhes cabe avaliar. Muitas vezes os avaliados inquiram sobre a qualidade dos instrumentos utilizados, pondo em causa a composição dos mesmos. Não queremos dizer com isto que não deverá haver um instrumento de observação, muito pelo contrário ele deverá existir e somos de opinião que o mesmo seja uniforme para que seja mais justo e equitativo. No entanto, partilhamos da opinião do avaliador externo entrevistado quando nos refere que “não é uma tarefa simples construir um documento de aplicação regional a grupos de recrutamento tão diferenciados”, mas o mesmo menciona que “poder-se-ia ter ponderado mais sobre este documento, criado grupos de trabalho para a sua construção”.

Estamos agora a implementar o sistema de ADD na RAM e isto abre-nos uma janela de oportunidade que é de testar o instrumento de observação de aulas que está estipulado por lei. No entanto, reforçamos a ideia que os itens a observar deverão ser mais específicos, pois no desenvolvimento de um sistema de avaliação há que criar condições para que a mesma se processe de forma eficaz. Igualmente importante é a formação dos avaliadores, o tempo de implementação, a experimentação e reformulação, se necessário, dos instrumentos adotados, da adequação, se assim se justificar, ao contexto onde é realizado e reflexão sobre todo o processo.

Em nosso entender perspetivámos a ADD e com mais minúcia a observação de aulas numa perspetiva de desenvolvimento profissional, pois se assim não for não faz muito sentido a existência desta observação. De qualquer forma há que admitir que o processo de observação de aulas tem as suas vantagens, pois de acordo com o avaliador externo “permite-nos recolher informações úteis, contextualizadas do desempenho do docente; favorece uma reflexão sobre as práticas assentes no concreto e real e reforça a capacidade de crescimento e desenvolvimento profissional dos intervenientes.” e como desvantagens salientou que os avaliadores externos correm “o risco de exprimir uma opinião de um professor, com base numa observação fugaz de duas aulas que não corresponda exatamente à verdade.”, podendo não corresponder à realidade e ao desempenho diário do docente.

Na nossa opinião o êxito da observação de aulas provém de uma elaboração cuidadosa do plano de aula, de uma preparação refletida das metodologias e dos materiais utilizados, do conhecimento profissional e científico das áreas abordadas, do nível de

desenvolvimento, da gestão e do clima da aula, da interação professores-alunos, da gestão dos comportamentos, da experiência, da confiança e segurança do docente.

Relativamente ao clima de aula, o nosso entrevistado narra que “Ninguém aprende se sentir medo, se estiver nervoso, porque se sente inseguro ou intimidado. A nossa disponibilidade para aprender e nos concentrarmos exigem um professor firme e seguro de si, que saiba gerir os conflitos que naturalmente possam surgir na sala de aula, prevendo assim estratégias que assegurem a gestão eficaz do comportamento do grupo/turma.”

De acordo com o avaliador externo entrevistado “a aula tem de estar adequada às características da turma, ao seu ritmo e forma de estar em sala de aula. É imperioso que haja uma sequência lógica, articulando com o que se passou nas aulas anteriores e o que se irá passar nas aulas seguintes.” Relativamente aos aspetos didáticos o mesmo considera que deverão ser tidos em conta “um discurso instrucional claro e objetivo, a própria fluência do docente e a clareza que favorece a compreensão por parte dos alunos.”

Além dos aspetos atrás referidos o nosso entrevistado considera que uma vez que o enfoque da observação de aulas é a dimensão científica e pedagógica é fundamental que o docente evidencie “segurança científica . . . rigor dos seus conhecimentos e atualização dos mesmos.”, além de que deve acompanhar e demonstrar “disponibilidade para os alunos, gerindo . . . o tempo previsto de aula”, mantendo “um posicionamento e uma postura que permitam controlar a sala”. Relativamente ao trabalho de campo realizado pela investigadora enquanto observadora de aulas a maior parte dos docentes observados demonstrou segurança e conhecimentos científicos que foram determinantes para o sucesso da aula e do processo de ensino aprendizagem.

Não obstante é igualmente importante que um instrumento de observação de aulas obedeça ou que se enquadre aos princípios da supervisão pedagógica, considerando que reunir dados servirão de objeto de análise para que o observado consiga, em última instância desenvolver-se e crescer profissionalmente de forma gradual favorecendo o pensamento e uma formação do tipo reflexivo.

Da mesma opinião é o nosso entrevistado que considera que a ADD seria uma mais-valia se “surgisse num contexto mais vasto como a supervisão pedagógica e o objetivo real fosse o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes”.

Consideramos que para o avaliador externo o sucesso de uma aula observada depende (e muito) da sua experiência e desenvolvimento profissional, do instrumento de registo utilizado se é específico (quanto mais específico for o instrumento mais fácil é se

concentrar no objetivo) e apropriado à recolha dos dados considerados relevantes para avaliação e a forma de como eles são recolhidos ao longo da aula.

Devido à inexperiência da investigadora o registo efetuado das observações das aulas foi caracterizado como um registo não estruturado e foram observados todos os aspetos em pormenor. Deste modo, sentimos necessidade de estudar e criar descritores de análise e sabemos muito bem que aquando da implementação deste tipo de avaliação os avaliadores externos não os vão elaborar. Esta nossa dificuldade vai ao encontro do avaliador externo porque diz-nos que “O facto de ter demasiados espaços em aberto leva-me a crer que será de difícil preenchimento, considerando a subjetividade e a necessidade de descrição que se exige ao avaliador”. Daí ser essencial uniformizar o processo a nível do instrumento, dos descritores, das normas de conduta e dos procedimentos.

Todavia e embora o registo de observação de aulas tivesse sido elaborado pela SRERH e onde já estão definidos os parâmetros e especificações, isso não quer dizer que não tenhamos em conta outros aspetos que não estão contemplados no documento e que se revelem e se considerem importantes a ter em conta, pois alguns desses aspetos poderão ser uma forma de melhor compreender a ação do docente. Segundo o nosso entrevistado alguns itens “podem ser significativos, nomeadamente a pontualidade do docente e da turma, assim como a entrada e saída supervisionada dos alunos”, pois poderão demonstrar “a relação com o professor e/ou com a disciplina”.

É importante o observador saber exatamente o que quer observar e como o fazer, para que consiga reunir o maior número de elementos acerca da situação. Ou seja, somos de opinião que o instrumento deve ser simplificado e que deverá abranger apenas os aspetos mais relevantes do desempenho e da prática do docente. Porém, julgamos pertinente a publicação de orientações para que os avaliadores consigam se apoiar aquando da realização da respetiva observação. O facto do preenchimento se debruçar em apenas aspetos positivos e negativos não facilita o seu preenchimento, pois de acordo com o avaliador externo: “é uma visão muito redutora e até ultrapassada da observação de aulas. Penso que o documento deveria estar mais focalizado, permitindo um preenchimento mais imediato, mais objetivo e que previsse a participação do avaliado na definição do documento final (grelha de observação de aulas)”.

Ao contrário da observação de aulas em contexto supervisivo, em ADD não se verifica nem acontece as fases da observação nem a negociação dos objetivos/competências entre o docente e o avaliador, uma vez que já estão estabelecidos em legislação. A ADD na RAM não contempla a supervisão além de que desempenhar a função de avaliador externo é

pouco atrativo e estimulante, uma vez que não se verificam vantagens. É uma atividade que requer tempo, atenção pois a legislação em vigor¹⁸ apenas dispensa o avaliador externo das duas horas da componente não letiva e este aspeto não favorece a supervisão nem a melhoria. Enquanto que no processo supervisivo verifica-se um acompanhamento ao docente com vista ao seu crescimento profissional, na ADD vamos avaliar um docente chegamos a uma conclusão e é emitido um resultado. Neste caso a ADD é entendida como uma avaliação sumativa em que está associada à prestação de contas, à responsabilização, aos resultados e é pontual e pouco interativa. É utilizada para melhorar um objeto, principalmente durante o tempo em que decorre o processo. Pelo contrário, na supervisão não pode haver uma quota se queremos que todos melhorem e sejam cada vez melhores profissionais, pois se houver imposição de uma quota ou percentil estamos a colocar em causa todo o processo.

A falta de feedback da aula observada ao avaliado é também um aspeto que consideramos negativo, pois o retorno da impressão que ficou da aula poderá revelar-se positivo no reconhecimento do seu trabalho, do seu esforço, no reforço dos seus sentimentos, no encorajamento da inovação de metodologias ou até mesmo na melhoria do seu desenvolvimento profissional.

A ausência deste encontro pós-observação em ADD não permite a análise, nem discussão e muito menos reflexão dos dados observados e isso assume um aspeto relevante, pois de seguida destacamos alguns exemplos, que seriam pertinentes discutir, por exemplo, com o professor dois, o facto de ter apresentado uma planificação de cinco horas, quando a observação seria de 90 minutos. Ora o tempo estimado da observação não iria permitir a conclusão da tarefa. O mesmo docente apresentou algum nervosismo e alguma insegurança perante questões colocadas por alguns alunos. Seria igualmente oportuno questionar a razão pela qual o docente não interveio aquando de algum sarcasmo por parte de um grupo de discentes. Já com o professor três seria interessante ouvir a sua opinião da não utilização de variedade nos recursos e metodologias adotadas, sendo uma aula essencialmente expositiva. No que concerne ao professor um, seria interessante recolher dados da razão pela qual não foi mais específico nas suas planificações quanto às propostas de operacionalização.

A ausência deste encontro não permitirá ultrapassar as dificuldades, obstáculos e problemas detetados no decorrer da aula, nem determinar prioridades de melhoramento da prática pedagógica. Ao encararmos a observação de aulas como uma estratégia de melhorar a

¹⁸ Despacho n.º 123/2013, de 1 de agosto.

prática pedagógica e melhorar o desenvolvimento profissional, de definir áreas de melhoria, sem o encontro pós-observação tal não acontece.

Assim, somos de opinião que na observação de aulas deveria ocorrer o ciclo supervisivo: encontro da pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados e por fim o encontro pós-observação, pois entendemos que este acompanhamento durante este processo é essencial, pois é imprescindível o diálogo entre avaliado e avaliador. Esse encontro permitiria ter o feedback, quiçá tomar consciência e refletir acerca das suas práticas em sala de aula, trocar experiências, interpretar os dados, analisar, debater e discutir novas e distintas perspectivas de forma a melhorar a prática docente, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, em ADD os professores não têm feedback da observação da sua aula e nunca saberão os aspetos positivos e os menos positivos, ou os que deverão melhorar. É sabido que o feedback poderá desencadear diferentes reações nos docentes, mas permitiria ao docente tomar consciência do que faz bem e do que faz menos bem. Uma sugestão que julgámos que seria benéfico para os avaliados era realizar um plano de melhoria após o encontro pós-observação (se existisse), pois aí seriam desencadeados os processos e atividades e até a formação aconselhada aos avaliados para que se efetuasse o seu desenvolvimento profissional. Somos de opinião que deveria haver um acompanhamento que permitisse o desenvolvimento do docente através da reflexão e que pudesse melhorar a sua prática pedagógica diária do docente.

O avaliador deveria ser um aliado, um “*critical friend*” do avaliado, para que em conjunto pudessem interpretar e analisar os dados recolhidos para que conjuntamente pudessem tomar decisões apropriadas e adaptadas às situações com que se deparassem para que resolvessem os problemas identificados. O “*critical friend*” seria uma pessoa de confiança que cooperaria com o avaliado observando-o e ajudando-o a identificar os aspetos positivos ou menos positivos e quem sabe sugerindo formas de superar os menos conseguidos.

Não se deverá conceber a ADD como um processo meramente burocrático, tendo em vista a progressão da carreira. A avaliação tem o propósito de “Avaliar para diagnosticar, avaliar para formar, avaliar para melhorar, avaliar para ajudar e avaliar para classificar” (Gonçalves, Alves & Machado, 2009, p. 221). Não é apenas um diploma que faz a ADD, mas sim o contacto entre duas pessoas com um objetivo comum, isto é, o crescimento profissional

de ambos e a conseqüente melhoria do sistema educativo que, no final, favorece os alunos e as aprendizagens.

Estamos convictos de que se a observação de aulas fosse implementada tendo em conta o ciclo supervisivo a mesma seria uma mais-valia para o docente avaliado.

Limitações

Este estudo foi concebido tendo em consideração que estamos no primeiro ano de implementação da nova ADD na RAM, embora ainda não tenha sido desenvolvida a vertente da avaliação externa.

Uma das limitações com que nos deparamos e como já atrás referimos foi a doença que dificultou a concretização por completo do estudo. O fator tempo para um estudo é um aspeto muito relevante, pois é difícil conciliar a situação profissional, com a familiar e a de investigador. No entanto, baseámo-nos nos dados que foram possíveis averiguar, mas os quais consideramos ser informação consistente e sólida.

É necessário mais tempo para que se determine o impacto da nova ADD e mais especificamente na observação de aulas implementada na RAM e se esta determinará o sucesso escolar, o desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente da melhoria organizacional das escolas.

O estudo baseou-se na implementação de um instrumento de observação de aulas, no entanto, no futuro poderiam ser realizados inquéritos, questionários ou mesmo entrevistas para investigar as diferentes abordagens da implementação da ADD e da observação de aulas como um critério adotado para a progressão no escalão e as opiniões dos professores e dos avaliadores quer internos, quer externos sobre as vantagens e/ou limitações da observação de aulas.

Pistas para outros estudos futuros

Num futuro estudo seria pertinente, entre outros:

- ✓ acompanhar o processo de ADD;
- ✓ elaborar um estudo qualitativo com os avaliadores;
- ✓ construir uma grelha de observação de aulas mais focalizada nos descritores.

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves, & M. A., Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (VIII cap., pp. 229-258). Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisoivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Figueiredo, L. L. (2011). A avaliação de desempenho docente. Quanto vale o que fazemos? *Revista: Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 123-140.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (Orgs.). (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, (pp 89 – 122). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (7.ª ed.). Lisboa: UCP.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (Orgs.). (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedago.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caeiro, A. (2004). *Poemas Inconjuntos*. (2.ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho - o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Chaves, I. S. (2004). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coelho, A. C. C., & Oliveira, M. L. L. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. D. (2007). *Avaliar/refletir/melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Damas, M. J., & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática profissional: um quadro de referência para a docência*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs e d'améliorer leur efficacité. In L. Paquay (Dir.). *L'évaluation des enseignants – Tensions et enjeux* (pp. 87-119). Paris: L'Harmattan.

- De Ketele, J. M., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.
- Flores, M. A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Flores, M. A. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal.
- Formosinho, J., & Machado J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortín, M. F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa
- Gomes, E. M. F. S., & Medeiros, T. (2005). (Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiro, & H. P. Jesus, (Orgs.). *Supervisão – investigações em contexto educativo*. (pp. 19-38). Universidade de Aveiro. Governo Regional dos Açores. Direcção Regional da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gonçalves, M. L. F. (2009). *Supervisão, formação e estratégias de ensino no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação inédita, da Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In M. T. Estrela, & A. Estrela (Coords.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (5.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (Orgs.). (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto.
- Messias, J. S. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: um estudo exploratório com professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- Moreira, J. (2010) *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des) empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al (Orgs.) *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do encontro do grupo de trabalho-pedagogia para a autonomia* (pp. 241-258). Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: o que vale o que observamos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado. *Quanto vale o que fazemos? práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto.
- Mota, V. A. A. (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Neves, R. J. R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3.º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna*. Dissertação inédita, Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: a guide to teacher-initiated action*. New York: Prentice-Hall.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M., & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Ramos M. A., & Gonçalves, E. R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias da supervisão* (pp. 123-150). Porto Editora.
- Reis, P. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: o contributo da referencialização. In E. A. Machado, M. P. Alves, & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 47-63). Santo Tirso: De Facto.
- Ruivo, J., & Trigueiros, A. (Coord.). (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Castelo Branco: RVJ e Associação Nacional de Professores.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. A. S. (2007). *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola.
- Serafini, Ó., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*. 3(2), 1-19.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.

- Silva, A. P. L. (2012). *Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação inédita, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Silva, A. P. L., M. C. C. (2011). Participação no júri de Maria Manuela Marques. Cultura Organizacional de boas escolas. Promoção e gestão de clima relacional. Exame de qualificação (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, J. M. (2009). A Avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. In J. Ruivo, & A. Trigueiros (Coords.), *Avaliação de desempenho de professores* (pp 45- 60). Castelo Branco: RVJ e Associação Nacional de Professores.
- Simões, E. (2008). *Negociação nas organizações - contextos sociais e processos psicológicos*. Lisboa: Editora RH.
- Sousa, J. C. M. (2012). *A formação contínua de professores: modelos, políticas e percursos*. Lisboa: Labirinto.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-126). Porto: Afrontamento.
- Vieira, C. R., & Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor. Escola e família*. Coimbra: Quarteto.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed.). Mangualde: Pedagogo.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. Londres. Falmer Press.
- Yin, R. K., (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

2. Eletrónicas

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. [versão eletrónica]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128. Recuperado em 2013, 3 de março, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP 3. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado em 2013, 12 de janeiro, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf
- Bragança, I. F. S. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. About the concept of formation in auto-biographical approach*. [versão eletrónica]. *Educação*, 34, (2), 157-164. Recuperado em 2012, 22 de dezembro, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>
- Ferreira, P., & Azevedo, I. (2010). Instrumentos de observação de aulas: da opressão à emancipação? In *Avaliação e currículo: actas do 22.º colóquio internacional da admee-europe evaluation et curriculum: actes du 22eme colloque international de l'admee-europe* (pp. 698-725). Recuperado em 2013, 12 de maio, de http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasADMEE2010_V2.pdf
- Gonçalves, F. R., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático reflexivo para a sua operacionalização. [versão eletrónica]. *Avaliação do desempenho docente. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, ELO 16*, 215-225. Recuperado em 2013, 20 de fevereiro, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Marcelo G. C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo. Revista Ciências da Educação*, 8, 7-22. Recuperado em 2012, 17 de dezembro, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP 2. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP. Recuperado em 2012, 17 de dezembro, de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Recuperado em 2013, de 19 de maio, de <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>

- Roldão, M. C. (2007, setembro). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida - Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Recuperado em 2013, fevereiro 9, de <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão. Como um “Tear”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisores e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV, (2), 5-26. Recuperado em 2013, 25 de janeiro, de <http://revista.educ.fc.ul.pt/Nova/index.html>
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP 1. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP. Recuperado em 2012, 17 de dezembro, de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

3. Legislação

Leis

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decretos – Lei

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Estabelece de forma genérica o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância.

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decretos Regulamentares

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio. Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decretos Regulamentares Regionais

Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2011/M, de 14 de novembro. Consagra a Organização e Funcionamento do Governo Regional da Madeira.

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decretos Legislativos Regionais

Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de Maio. Reestruturação das delegações escolares da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro. Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de Agosto. Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto. Procede à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.

Portarias

Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto. Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro.

Portaria n.º 165-A/2008 de 7 de Outubro. Considera o tempo de serviço prestado nos anos escolares 2007/2008 e 2008/2009 classificado com a menção qualitativa de Bom, para efeitos da avaliação de desempenho dos docentes contratados, de transição ao 6.º escalão e progressão na carreira dos docentes do quadro.

Portaria n.º 2/2013 de 23 de janeiro. Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino.

Despachos

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro – Perfis de formação na formação especializada de professores.

Despacho n.º 106/2005, de 21 de Setembro. Formação contínua de educadores e de professores que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Despacho n.º 13/2006 de 29 de Maio. Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 12/2013 de 23 de janeiro. Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.

Despacho n.º 13/2013 de 23 de janeiro. Estabelece os parâmetros regionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente, previstos no n.º 3 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.

Despacho conjunto n.º 9/2013, de 30 de janeiro. Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira, em período probatório e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo.

Despacho n.º 123/2013, de 1 de agosto. Determina as reduções de horário de trabalho docente para as funções de avaliador externo.

APÊNDICES

Apêndice I - Pedido de autorização à direção da escola

Exmo. Sr. Diretor da
EB1/PE [REDACTED]

Assunto: Autorização para aplicação de um instrumento de Observação de Aulas para efeitos de projeto de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Eu, Maria do Carmo Jesus de Freitas, professora do 1.º CEB, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Grupo Lusófona, e a elaborar um estudo científico subordinado ao tema "Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira", venho, mui respeitosamente, solicitar a V. Exa., colaboração, no sentido de permitir a observação de aulas através do instrumento que consta em anexo, junto dos professores do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da EB1/ PE [REDACTED].

Esta observação decorrerá em data e hora a confirmar com cada docente que manifeste a sua disponibilidade para o efeito.

A confidencialidade de todo o processo e o anonimato dos intervenientes são garantidos.

Esperando ser merecedora da sua atenção, agradeço, desde já, a sua indispensável cooperação neste estudo.

Com os melhores cumprimentos, me subscrevo,

A Mestranda

(Maria do Carmo Jesus de Freitas)

Apêndice II - Pedido de autorização para observação de aulas

Exmos. Srs. Professores Titulares
das turmas do 2.º, 3.º e 4.º anos de
escolaridade da EB1/PE [REDACTED]

Assunto: Aplicação de um instrumento de Observação de Aulas para efeitos de projeto de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Eu, Maria do Carmo Jesus de Freitas, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Grupo Lusófona, e a elaborar um estudo científico subordinado ao tema "Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira", venho, mui respeitosamente, solicitar a V. colaboração no sentido de aplicar um instrumento de observação de aulas, junto de vós.

Esta observação decorrerá em data e hora a confirmar e não tem qualquer outro valor ou utilização para além do estudo referido. O período a observar terá a duração de 45 minutos e será utilizado o instrumento de registo, em anexo ao presente documento.

Por conseguinte, gostaria de ter a oportunidade para partilhar com V. Ex.^a os registos efetuados da aula observada.

A confidencialidade de todo o processo e o anonimato dos intervenientes são garantidos.

Esperando ser merecedora da sua atenção, agradeço, desde já, a sua indispensável cooperação neste estudo.

Com os melhores cumprimentos, me subscrevo,

A Mestranda

(Maria do Carmo Jesus de Freitas)

DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE do Garachico, declaro para os devidos efeitos que autorizo que a mestranda, Maria do Carmo Jesus de Freitas possa aplicar o instrumento de observação de aulas na turma da qual sou titular, para efeitos de concretização do estudo científico subordinado ao tema "Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira", no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Grupo Lusófona.

Foi-me assegurada e garantida confidencialidade e anonimato em todo o processo de recolha e tratamento de dados.

Garachico, 2 de abril de 2013

[REDACTED]

DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE do Garachico, declaro para os devidos efeitos que autorizo que a mestranda, Maria do Carmo Jesus de Freitas possa aplicar o instrumento de observação de aulas na turma da qual sou titular, para efeitos de concretização do estudo científico subordinado ao tema "Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira", no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Grupo Lusófona.

Foi-me assegurada e garantida confidencialidade e anonimato em todo o processo de recolha e tratamento de dados.

Garachico, 2 de abril de 2013

[REDACTED]

DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico na EB1/PE do Garachico, declaro para os devidos efeitos que autorizo que a mestranda, Maria do Carmo Jesus de Freitas possa aplicar o instrumento de observação de aulas na turma da qual sou titular, para efeitos de concretização do estudo científico subordinado ao tema "Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira", no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Grupo Lusófona.

Foi-me assegurada e garantida confidencialidade e anonimato em todo o processo de recolha e tratamento de dados.

Garachico, 2 de abril de 2013

([REDACTED])

Apêndice III - Matriz de construção da entrevista

Tema da questão da entrevista	Fundamentação/ embasamento teórica(o)	Questão da entrevista	Objetivos da questão da entrevista	Questão de investigação	Objetivo de investigação
- Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	Pardal e Correia (1995).	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os objetivos da entrevista. - Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Autoriza a utilização da entrevista única e exclusivamente para este estudo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os objetivos da investigação. - Solicitar a colaboração do entrevistado. - Legitimar a entrevista. Motivar os entrevistados. - Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o trabalho. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. - Questões éticas. 		
- Apresentação gráfica	Reis (2011); Machado et al. (2011).	<ul style="list-style-type: none"> - A apresentação gráfica do guião de observação é adequada? - Os itens estão claramente dispostos? - Que aspetos poderiam ser melhorados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontar o inquirido com as suas respostas. - Compreender o sentido das respostas. - Aprofundar opções referidas. 	- Como implementar um instrumento de observação de aulas no sistema de ADD?	- Aplicar um instrumento de observação de aulas no contexto da ADD;

Tema da questão da entrevista	Fundamentação/ embasamento teórica(o)	Questão da entrevista	Objetivos da questão da entrevista	Questão de investigação	Objetivo de investigação
- Identificação do documento	Estrela (1994); Reis (2011).	- Considera os elementos de identificação necessários e/ou suficientes? (Tenha em consideração, por exemplo, a área curricular, a duração, o ano de escolaridade, a turma, o número de alunos, as características da turma, etc). - Os itens a observar estão bem articulados entre si e são coerentes para a finalidade da grelha?	- Considerar opiniões emitidas. - Conhecer o parecer acerca da articulação entre os itens.	- Como implementar um instrumento de observação de aulas no sistema de ADD?	- Descrever o processo de ADD; - Aplicar um instrumento de observação de aulas no contexto da ADD;
- Estrutura do instrumento de avaliação	Damas e De Ketele (1985); Despacho 13/2013 de 23 de janeiro; Machado et al. (2011); Reis (2011); Trindade (2007); Vieira (1993); Vieira e Moreira (2011).	- Nas especificações surge as metas de aprendizagem e/ou os conteúdos disciplinares. Que entende por este item e em que indicadores basearia o seu preenchimento? - Quais os critérios que considera mais importantes a serem observados no item conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens? - Que itens teria em consideração nos aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos? - De que forma é possível verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação? - De que forma é que o docente	- Levar os entrevistados a refletir sobre a estrutura do instrumento. - Identificar as dificuldades no preenchimento do guião de observação. - Aprofundar opções referidas.	- Como registar informações decorrentes da observação de aulas, no processo de ADD?	- Aplicar um instrumento de observação de aulas no contexto da ADD;

Tema da questão da entrevista	Fundamentação/ embasamento teórica(o)	Questão da entrevista	Objetivos da questão da entrevista	Questão de investigação	Objetivo de investigação
		acompanha os alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução? - Que aspetos relacionais considera válidos para aferir o funcionamento da aula? - Quais são os indicadores que proporcionam informação sobre o envolvimento e a participação dos alunos nas diversas atividades?			
- Conclusão	Alarcão e Roldão (2010); Alarcão e Tavares (2003); Flávia Vieira (1993); Idália Sá-Chaves (2002); Oliveira-Formosinho (2002).	- Quais as vantagens da observação de aulas? - E as desvantagens da observação de aulas?	- Estimular a reflexão sobre as vantagens e desvantagens da observação de aulas.	- De que forma a observação de aulas enquadrada no contexto supervisiivo contribui para a melhoria da prática docente?	- Articular a observação de aulas no âmbito da ADD com a supervisão pedagógica.
- Questões finais	Alves, Flores e Machado (2011); Bogdan e Biklen (1994); Fernandes (2008); Fortin (1999).	- Considera que esta entrevista o levou a refletir acerca da importância do instrumento de observação de aulas? - Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação ou pretende abordar algum aspeto não referido anteriormente?	Determinar se o questionário despoletou momentos de reflexão. Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões.	- De que forma a observação de aulas enquadrada no contexto supervisiivo contribui para a melhoria da prática docente?	- Descrever o processo de ADD; - Articular a observação de aulas no âmbito da ADD com a supervisão pedagógica.
- Agradecimento e validação da entrevista	Fortin (1999).	- Agradeço assim a sua disponibilidade por ter colaborado neste estudo. - Terei todo o gosto em facultar os resultados deste estudo se estiver interessado.	- Agradecer a colaboração. - Informar da utilização da entrevista para validação (a posteriori).		

Guião de Entrevista ao Professor Avaliador

Tema: Avaliação do desempenho docente: observação de aulas no 1.º CEB da RAM.

Objetivos Gerais:

- ✓ Legitimar a entrevista e motivar a pessoa a entrevistar (Bloco A).

- ✓ Recolher elementos que nos permitam aprofundar algumas respostas obtidas através da literatura, da observação efetuada às salas de aula e do guião elaborado pela SRERH (Bloco B, C, D).

- ✓ Angariar informação que nos permita explorar os tópicos abordados no guião de observação (Bloco C, D).

- ✓ Reunir dados que nos permitam apresentar a opinião dos entrevistados sobre as vantagens e desvantagens da observação de aulas. (Bloco temático E).

- ✓ Averiguar se a entrevista influenciou, de algum modo, a forma de encarar o guião/instrumento de observação de aulas (Bloco F).

- ✓ Agradecer a colaboração e validar a entrevista. (Bloco G).

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os objetivos da investigação. - Solicitar a colaboração do entrevistado. - Legitimar a entrevista. Motivar os entrevistados. - Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o trabalho. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista. - Questões éticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os objetivos da entrevista. - Pedir a colaboração do entrevistado e salientar a importância do seu contributo para o estudo. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. - Autoriza a utilização da entrevista única e exclusivamente para este estudo?
B Apresentação gráfica	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontar o inquirido com as suas respostas. - Compreender o sentido das respostas. - Aprofundar opções referidas. 	<p>A apresentação gráfica do guião de observação é adequada?</p> <p>Os itens estão claramente dispostos?</p> <p>Que aspetos poderiam ser melhorados?</p>
C Identificação do documento	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar opiniões emitidas. - Conhecer o parecer acerca da articulação entre os itens. 	<p>Considera os elementos de identificação necessários e/ou suficientes? (Tenha em consideração, por exemplo, a área curricular, a duração, o ano de escolaridade, a turma, o número de alunos, as características da turma, etc).</p> <p>Os itens a observar estão bem articulados entre si e são coerentes para a finalidade da grelha?</p>
D Estrutura do instrumento de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os entrevistados a refletir sobre a estrutura do instrumento. - Identificar as dificuldades no preenchimento do guião de observação. - Aprofundar opções referidas. 	<p>Nas especificações surge as metas de aprendizagem e/ou os conteúdos disciplinares. Que entende por este item e em que indicadores basearia o seu preenchimento?</p>

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
		<p>Quais os critérios que considera mais importantes a serem observados no item conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens?</p> <p>Que itens teria em consideração nos aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos?</p> <p>De que forma é possível verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação?</p> <p>De que forma é que o docente acompanha os alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução?</p> <p>Que aspetos relacionais considera válidos para aferir o funcionamento da aula?</p> <p>Quais são os indicadores que proporcionam informação sobre o envolvimento e a participação dos alunos nas diversas atividades?</p>
<p>E Conclusão</p>	<p>- Estimular a reflexão sobre as vantagens e desvantagens da observação de aulas.</p>	<p>Quais as vantagens da observação de aulas?</p> <p>E as desvantagens da observação de aulas?</p>
<p>F Questões finais</p>	<p>Determinar se o questionário despoletou momentos de reflexão.</p> <p>Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende</p>	<p>- Considera que esta entrevista o levou a refletir acerca da importância do instrumento de observação de aulas?</p> <p>- Para além das questões</p>

Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
	colocar questões.	colocadas gostaria de dar mais alguma informação ou pretende abordar algum aspeto não referido anteriormente?
G Agradecimento e validação da entrevista	- Agradecer a colaboração. - Informar da utilização da entrevista para validação (a posteriori).	Agradeço assim a sua disponibilidade por ter colaborado neste estudo. Terei todo o gosto em facultar os resultados deste estudo se estiver interessado.

Apêndice IV - Entrevista ao avaliador externo

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

No âmbito do nosso estudo considerámos pertinente entrevistar um avaliador externo que se dispôs a colaborar no nosso estudo. De seguida, apresentámos as questões colocadas de acordo com o guião anteriormente formulado e a transcrição das respostas dadas pelos entrevistados.

As unidades de registo que considerámos mais significativas, tendo em conta os objetivos enunciados, são apresentadas em negrito.

Legenda das convenções utilizadas nas transcrições

E = Entrevistador

En = Entrevistado

Entrevista ao Avaliador Externo, designado por En, realizada no dia 29 de novembro de 2013.

BLOCO A - Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado

E - Boa tarde! Antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e apresentar os objetivos desta investigação. Este trabalho de investigação passa por reunir dados acerca da objetividade, fiabilidade e exequibilidade do instrumento de observação de aulas para a implementação do processo de Avaliação do Desempenho Docente na Região Autónoma da Madeira. Os dados obtidos além de serem anónimos são também confidenciais e unicamente utilizados com objetivos científicos no presente estudo.

O seu conteúdo é indispensável para o sucesso do estudo. Quero desde já agradecer a sua colaboração!

Antes de mais gostaria de saber se autoriza a utilização da entrevista única e exclusivamente para este estudo?

En - Sim, autorizo.

E - Deseja colocar alguma questão?

En - Não, obrigado, estou esclarecido.

BLOCO B - Apresentação gráfica

E - A apresentação gráfica do guião de observação é adequada?

En - A nível gráfico, sim, a informação é perceptível.

E - Os itens estão claramente dispostos?

En - A utilização de uma tabela facilita a compreensão do documento. O facto de ter demasiados espaços em aberto leva-me a crer que será de difícil preenchimento, considerando a subjetividade e a necessidade de descrição que se exige ao avaliador.

E - Que aspetos poderiam ser melhorados?

En - Não concordo minimamente com a divisão em “aspectos negativos” e “aspectos positivos”. Penso que é uma visão muito redutora e até ultrapassada da observação de aulas. Penso que o documento deveria estar mais focalizado, permitindo um preenchimento mais imediato, mais objetivo e que previsse a participação do avaliado na definição do documento final (grelha de observação de aulas).

BLOCO C - Identificação do documento

E - Considera os elementos de identificação necessários e/ou suficientes?

En - Não, penso que faltam informações necessárias e até imprescindíveis para que se compreenda devidamente o contexto e consequente observação. Se repararmos bem não há qualquer informação do contexto escolar, da turma em si, do número de alunos; informações essas necessárias à compreensão de uma aula.

E - Os itens a observar estão bem articulados entre si e são coerentes para a finalidade da grelha?

En - Não, a grelha, na minha opinião, é muito básica. Claro que não é uma tarefa simples construir um documento de aplicação regional a grupos de recrutamento tão diferenciados como os que existem, que seja simples e não seja simplista; que permita recolher informação objetiva e que seja de fácil preenchimento. No entanto, poder-se-ia ter ponderado mais sobre este documento, criado grupos de trabalho para a sua construção, testado a título experimental e posteriormente as hipóteses de um documento articulado e coerente aumentariam exponencialmente. Mas reconheço que é mais fácil falar sobre o assunto do que construir o documento.

BLOCO D - Estrutura do instrumento de avaliação

E - Nas especificações surge as metas de aprendizagem e/ou os conteúdos disciplinares. Que entende por este item e em que indicadores basearia o seu preenchimento?

En - Novamente estamos a ser prematuros. Há pouco tínhamos competências, passámos às metas de aprendizagem que por sua vez deram lugar à terminologia metas curriculares (em

algumas áreas e níveis de ensino apenas) e este documento (grelha de observação), que ainda nem foi implementado, tem a designação anterior – metas de aprendizagem. Estas coisas confundem-nos a todos e podem fazer-nos questionar a credibilidade do documento. Bom, de qualquer forma, neste item julgo ser importante focarmo-nos na atividade educativa em si, ou seja, a capacidade de planificação do docente e a sua operacionalização em sala de aula, em respeito pelo currículo e orientações hierarquicamente superiores. A segurança científica evidenciada, o rigor dos seus conhecimentos e a atualização dos mesmos são itens fundamentais, porque o nosso enfoque é a dimensão científica e pedagógica.

E - Quais os critérios que considera mais importantes a serem observados no item conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens?

En - Para mim, é fundamental perceber que o professor observado conhece bem a sua turma e preparou a aula para os alunos e não para o avaliador. Assim, a aula tem de estar adequada às características da turma, ao seu ritmo e forma de estar em sala de aula. É imperioso que haja uma sequência lógica, articulando com o que se passou nas aulas anteriores e o que se irá passar nas aulas seguintes. A observação não deve criar um momento singular em que o observado dá uma aula para ser avaliado. Pelo contrário, deve ser simplesmente uma aula que seria dada, independentemente da observação formal. Por isso é também muito importante direcionar o enfoque para os alunos, rentabilizar as suas experiências, conhecimentos e vivências, permitindo-lhes uma participação ativa e correta em língua portuguesa.

E - Que itens teria em consideração nos aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos?

En - Há diversos aspetos didáticos relacionados com a organização da sala de aula que nos permitem recolher essa informação, como por exemplo, um discurso instrucional claro e objetivo, a própria fluência do docente e a clareza que favorece a compreensão por parte dos alunos. A organização da aula tem de ser uma constante em todas as aulas, mas sobretudo numa aula observada, a qual é envolta num clima de segurança e de trabalho com alunos ativos e comprometidos com a aprendizagem. Os materiais utilizados contribuem fortemente para estruturar uma aula e desenvolver os conteúdos previstos.

E - De que forma é possível verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação?

En - É aqui que o conhecimento didático do professor se manifesta. Este tem de ter um posicionamento e uma postura que permitam controlar a sala e, ao mesmo tempo, evidenciar acompanhamento e disponibilidade para os alunos, gerindo eficazmente o tempo previsto de aula. O professor, com a sua estratégia definida, é um orientador, um facilitador da aprendizagem e um “critical friend” de cada um dos seus alunos, fazendo com que este dê a aula para a turma, mas cada aluno sinta que o professor está lá só para ele.

E - De que forma é que o docente acompanha os alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução?

En - Através da interação natural e espontânea evidenciada pelas intervenções em sala de aula. Destaca-se a articulação entre as aulas/conteúdos; a diferenciação pedagógica que tem de existir, pois as nossas turmas são cada vez mais heterogéneas e o feedback constante e imediato sobre o desempenho e evolução dos alunos. Esta monitorização tem de ser uma prática na sala de aula, a fim de promovermos a consciencialização e co-responsabilidade/envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

E - Que aspetos relacionais considera válidos para aferir o funcionamento da aula?

En - Sem dúvida o clima de sala de aula. Ninguém aprende se sentir medo, se estiver nervoso, porque se sente inseguro ou intimidado. A nossa disponibilidade para aprender e nos concentrarmos exigem um professor firme e seguro de si, que saiba gerir os conflitos que naturalmente possam surgir na sala de aula, prevendo assim estratégias que assegurem a gestão eficaz do comportamento do grupo/turma.

E - Quais são os indicadores que proporcionam informação sobre o envolvimento e a participação dos alunos nas diversas atividades?

En - O professor tem de envolver todos os alunos de uma turma, convidando-os à participação ativa. Se sentirmos que há uma noção de comunidade, que “todos vestem a mesma camisola” durante aquela aula, então teremos uma aula que chegará a todos os alunos da turma, estimulando-os e reforçando os seus conhecimentos e participação com vista à melhoria da aprendizagem. O reforço positivo, o discurso do professor, um olhar ou um gesto

encorajador podem contribuir eficazmente para uma relação positiva, motivação para o estudo e envolver o aluno na aprendizagem.

BLOCO E – Conclusão

E - Quais as vantagens da observação de aulas?

En - As vantagens são muitas. A literatura de especialidade refere que este método é totalmente recomendado num processo de avaliação de desempenho docente. Não é nada de novo, considerando a experiência desta metodologia em muitos outros países.

Por um lado, permite-nos recolher informações úteis, contextualizadas do desempenho do docente; favorece uma reflexão sobre as práticas assentes no concreto e real e reforça a capacidade de crescimento e desenvolvimento profissional dos intervenientes. A ser bem orientado, esta metodologia poderá ser altamente rentabilizada a nível de qualidade educativa, mas o exemplo que temos tido no continente acerca da ADD é que este é um processo mal conduzido, que começou mal e se encontra demasiado enfraquecido para ser reconhecido como uma vantagem pelos docentes.

E - E as desvantagens da observação de aulas?

En - Ao invés da questão anterior, se este processo não se apresenta como seguro, credível, positivo pode influenciar negativamente todo um processo de ADD e ter efeitos nefastos no sistema educativo. É preocupante.

Por vezes, corremos o risco também de exprimir uma opinião de um professor, com base numa observação fugaz de duas aulas que não corresponda exatamente à verdade. Tudo pode ser alterado em função desta observação e dado que esta só surge obrigatoriamente em dois momentos da carreira, não podemos afirmar que espelhe, com veracidade e segurança, o desempenho natural do docente.

Novamente, eu vejo com bons olhos a observação de aulas como um processo frequente e apoiado num contexto supervisivo, sem percentis e quotas eliminatórias e sem a divisão dos professores.

BLOCO F - Questões finais

E - Considera que esta entrevista o levou a refletir acerca da importância do instrumento de observação de aulas?

En - Sem dúvida! Faz-me sentir a enorme responsabilidade desta tarefa. Este processo é uma mais-valia sem qualquer dúvida desde que surgisse num contexto mais vasto como a supervisão pedagógica e o objetivo real fosse o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes. Este instrumento parece-me ser redutor deste processo, destaca a avaliação, o erro e pode originar mal estar entre os docentes. Esperemos não fazer os mesmos erros do que outras realidades educativas já fizeram.

E - Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação ou pretende abordar algum aspeto não referido anteriormente?

En - Eu acrescentaria na grelha de observação alguns itens que podem ser significativos, nomeadamente a pontualidade do docente e da turma, assim como a entrada e saída supervisionada dos alunos. Muitas vezes o detalhe da entrada dos alunos na sala de aula demonstra a relação com o professor e/ou com a disciplina. Parece-me ser algo que foi negligenciado, mas que poderá ser pertinente.

BLOCO G - Agradecimento e validação da entrevista

E - Agradeço assim a sua disponibilidade por ter colaborado neste estudo.

En - Muito obrigado também por esta oportunidade.

E - Terei todo o gosto em facultar os resultados deste estudo se estiver interessado.

En - Claro que sim. Faço votos para que o estudo contribua não só para os seus objetivos, mas também para o debate, que é sempre tão necessário, em educação. Felicidades!

Apêndice V - Matriz de análise de conteúdo

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Programa NAVEGAPARÁ

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares	Atividades educativas	Cumprimento da planificação	<p>P1 - Plano de aula organizado e apropriado aos alunos; atividades estruturadas; cumpriu a maioria das atividades.</p> <p>P2 - Além do plano de aula incluiu a estrutura do trabalho a desenvolver com os alunos; não cumpriu a planificação, pois a atividade era para 5 horas.</p> <p>P3 - Apresentou plano de aula organizado, metódico, ordenado, atividades estruturadas; cumpriu a maioria das atividades.</p> <p>En - “focarmo-nos na atividade educativa em si, ou seja, a capacidade de planificação do docente e a sua operacionalização em sala de aula”</p>	<p>P1, P2 e P3 - Entrega dos planos de aulas e acompanhamento pela observadora.</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	Professores Entrevistado
		<p>Currículo</p> <p>- segurança científica</p> <p>- rigor</p> <p>- atualização</p>	<p>P1 - conhecimento dos conteúdos abordados, do currículo, domínio das diferentes áreas que leciona e dos processos pedagógico-didáticos; segurança nos conteúdos abordados; competências de ensino aperfeiçoadas; segurança científica, rigor e atualização; Abordou algumas questões do Conhecimento Explícito da Língua e acordo ortográfico; conteúdos e metas de acordo com os do Ministério da</p>	<p>P1, P2 e P3 - Frequência de formações para atualização dos novos conteúdos.</p> <p>P2 - A docente não conseguiu gerir com eficiência e eficácia situações imprevistas, evidenciando um certo nervosismo e insegurança perante questões colocadas pelos alunos e as quais não conseguiu dar resposta, remetendo para investigação na disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação.</p>	Professores Observadora Entrevistado

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			<p>Educação.</p> <p>P2 - atividades bem estruturadas, preparadas e acessíveis a todas as crianças; o professor possuía conhecimento dos conteúdos abordados e revelou alguma segurança nos mesmos. Os conteúdos e as competências estão de acordo com os do Ministério da Educação. As propostas das atividades/operacionalização deveriam estar mais detalhadas.</p> <p>P3 - conhecimento coerente e sólido dos conteúdos abordados, do currículo e dos processos pedagógico-didáticos; segurança nos conteúdos abordados; competências de ensino, segurança científica, rigor e atualização. Os conteúdos e as metas estão de acordo com os emanados pelo Ministério da Educação.</p> <p>En - “respeito pelo currículo e orientações hierarquicamente superiores. A segurança científica evidenciada, o rigor dos seus conhecimentos e a atualização dos mesmos são itens fundamentais, porque o nosso enfoque é a dimensão científica e pedagógica.”</p>	<p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
<p>Conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens</p>	<p>Atividades Educativas</p>	<p>Conhecimentos da turma: - adequação; - sequência da aula; - organização constante da própria aula; - rentabilização das vivências dos alunos a favor das aprendizagens.</p>	<p>P1 - Rentabilizou as vivências e experiências dos alunos, para que houvesse uma boa assimilação de conhecimentos, de forma a tornar as aprendizagens significativas e sólidas, explorando o texto de Português solicitando aos alunos dizerem tudo o que sabiam sobre o mar estabelecendo também relações com outras áreas do conhecimento. Para tal utilizou uma visita de estudo que haviam efetuado ao Porto Santo e entoação de uma canção: “O mar enrola na areia” para abordar novos conteúdos. Além disso o docente estabeleceu a relação da praia e da temperatura da região com o turismo e das praias com areia exportada: “Temos praias de areia?” “Onde estão situadas essas praias, em que concelhos?”, transpondo desta forma para outras áreas do conhecimento. Envolveu todos os alunos nas diferentes tarefas, mesmo os mais inibidos para que todos tivessem oportunidade de participar. Conhecia bem a turma. Estabeleceu comparações com conteúdos anteriormente estudados. A aula correu bem, com um bom fio condutor, pois denotou-se a preocupação de ir do mais simples para o mais complexo. P2 - A professora partiu das ideias conceptuais que os alunos</p>	<p>P1 - Visita de estudo ao Porto Santo e entoação da canção: “O mar enrola na areia”. Foram utilizadas algumas fichas de aplicação sobre a matéria estudada, envolvendo assim os alunos nos conteúdos e nas aprendizagens efetuadas. P2 - Foram utilizadas algumas fichas de aplicação sobre a matéria estudada, envolvendo assim os alunos nos conteúdos e nas aprendizagens efetuadas. P3 - Referência a uma visita de estudo efetuada a uma Estação de Tratamento de Resíduos Sólidos En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professores Alunos Observadora Entrevistador</p>

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			<p>tinham para iniciar a experiência. Seguidamente explicou em que consistiria e solicitou aos alunos os possíveis resultados da experiência. Assim, esta experiência propiciou às crianças envolverem-se e serem as protagonistas verificando-se que houve assimilação de conhecimentos e que a aprendizagem tornou-se efetiva e significativa. Isso possível perceber através das suas respostas e do registo escrito que efetuaram. A aula correu bem, com um bom fio condutor, pois denotou-se a preocupação de ir do mais simples para o mais complexo, de forma a tornar o novo conteúdo abordado mais acessível.</p> <p>P3 - rentabilizou as vivências e experiências dos alunos, algumas das quais visitas de estudo que haviam sido realizadas, para que houvesse uma boa assimilação de conhecimentos, de forma a tornar as aprendizagens significativas e sólidas, estabelecendo, assim, relações com outras áreas do conhecimento.</p> <p>En - “a aula tem de estar adequada às características da turma, ao seu ritmo e forma de estar em sala de aula.”</p>		

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		Articulação: - antes - depois	<p>P1 – aula bem articulada, fazendo paralelos com a visita de estudo efetuada à ilha do Porto Santo, pelo que o professor questionou: “Qual a diferença entre a praia da Madeira e a do Porto Santo?” entoando seguidamente a canção: “O mar enrola na areia”</p> <p>P2 - A docente teve como preocupação estabelecer a interdisciplinaridade, estabelecendo, assim, relações com outras áreas do conhecimento.</p> <p>P3 – Forma referidos locais que haviam visitado e houve interdisciplinaridade no âmbito dos conteúdos da área do Estudo do Meio e do projeto Eco-Escolas.</p> <p>En - “sequência lógica, articulando com o que se passou nas aulas anteriores e o que se irá passar nas aulas seguintes.”</p>	<p>P1 - Visita de estudo ao Porto Santo; Canção: “O mar enrola na areia”</p> <p>P2 – O material utilizado.</p> <p>P3 - Visita de estudo à Estação de Tratamento de Resíduos Sólidos</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professor Alunos Observadora Entrevistado</p>
		Domínio correto da Língua Portuguesa	<p>P1 e P3 – domina a língua materna apresentando um discurso fluído, articulado e coerente</p> <p>P2 - A professora introduziu vocabulário específico tendo o cuidado de explicitar em que consistia.</p> <p>En - “direcionar o enfoque para os alunos, rentabilizar as suas experiências, conhecimentos e vivências, permitindo-lhes uma participação ativa e correta em língua portuguesa.”</p>	<p>P1, P2 e P3 – bom domínio da língua</p> <p>En – entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professor Observadora Entrevistado</p>

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
<p>Aspetos didáticos que permitam:</p> <p>a) Estruturar a atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos;</p>	Organização de sala de aula	<p>Comunicação (discurso instrucional):</p> <ul style="list-style-type: none"> - correção - fluência - clareza 	<p>P1 e P3 - Apresentou um discurso correto, fluente, claro e flexível e as instruções pautaram-se por serem claras, corretas e fluente</p> <p>P2 - Ao longo da aula o discurso da docente dominou por ser simples, articulado, mas também utilizando vocabulário muito específico devido à atividade que estava a ser desenvolvida, manifestando algum domínio da Língua Portuguesa.</p> <p>En - “discurso instrucional claro e objetivo, a própria fluência do docente e a clareza que favorece a compreensão por parte dos alunos.”</p>	<p>P1, P2 e P3 – discurso claro, correto e fluente.</p> <p>En – entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professor</p> <p>Alunos</p> <p>Observadora</p> <p>Entrevistado</p>
		<p>Organização</p> <p>Materiais</p> <p>Manutenção de alunos ativos</p> <p>Clima de segurança</p>	<p>P1 - As atividades e os conteúdos abordados revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto. Verificou-se uma variedade e diversidade nos recursos e nas metodologias adotadas.</p> <p>P2 - Relativamente às atividades realizadas e aos conteúdos abordados, revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto e à planificação apresentada, tendo como finalidade atingir os objetivos.</p> <p>P3 – As atividades realizadas e aos conteúdos abordados, revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto, à sua faixa etária, bem como ao nível de escolaridade</p>	<p>P1 - Utilizou um mapa, o retroprojetor, computador e a televisão.</p> <p>P2 – Utilizou água com e sem gás, miolo de pão, copos, fichas de aplicação.</p> <p>P3 – Utilizou livros e caderno diário.</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professor</p> <p>Alunos</p> <p>Observadora</p> <p>Entrevistado</p>

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			em que se encontram e à planificação apresentada. En - “num clima de segurança e de trabalho com alunos ativos e comprometidos com a aprendizagem. Os materiais utilizados contribuem fortemente para estruturar uma aula e desenvolver os conteúdos previstos.”		
b) Verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação;	Gestão de sala de aula	Estratégia definida Gestão do tempo Posicionamento Postura	P1 e P3 - Boa gestão do tempo, boa postura. P2 - Foi uma aula muito dinâmica e a docente organizou atempadamente os materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento da aula e tendo em atenção de explicitar os procedimentos a efetuar em cada etapa. A docente esteve sempre atenta aos diferentes grupos e a sua postura não era estática, pois a tarefa proposta exigia que circulasse pelos diferentes espaços da sala e dos próprios grupos, para que os pudesse acompanhar. En - “ter um posicionamento e uma postura que permitam controlar a sala... evidenciar acompanhamento e disponibilidade para os alunos, gerindo eficazmente o tempo previsto de aula...“critical friend” de cada um dos seus alunos”	P1 e P3 - Cumpriu a maioria das atividades P2 - Não cumpriu a totalidade da atividade, uma vez que a mesma estava programada para 5horas. En – entrevista cedida pelo mesmo.	Professor Alunos Observadora Entrevistado

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
c) Acompanhar a prestação das crianças e alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução.	Interação de sala de aula	Diferenciação pedagógica Articulação: - antes - depois Feedback sobre a sua evolução	P1 - Apresentou a avaliação de cada aluno individualmente de uma atividade realizada e transmitiu uma palavra de apreço e de ânimo aos que haviam apresentado mais dificuldade, incitando-os a melhorar o seu desempenho e valorizando os seus comentários e contribuições. P2 - Mostrou disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e apoio nas dificuldades específicas dos alunos. P3 – Não apresentou a avaliação individual dos alunos. En - “interação natural e espontânea evidenciada pelas intervenções em sala de aula... articulação entre as aulas/conteúdos; a diferenciação pedagógica... feedback constante e imediato sobre o desempenho e evolução dos alunos.”	P1 - Utilizou um suporte em papel e registou a avaliação de cada aluno relativamente à leitura. P2 - A professora manifestou o cuidado de apresentar ao longo da tarefa a avaliação de cada grupo, das atividades realizadas e fomentando a melhoria no seu desempenho. En - entrevista cedida pelo mesmo.	Professor Alunos Observadora Entrevistado
Aspetos relacionais que permitam: a) Assegurar o funcionamento da atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção com base em regras que acautelem a disciplina;	Clima de sala de aula	Gestão do comportamento Gestão dos conflitos Firmeza	P1 - O ambiente de sala de aula era de respeito (aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor), tranquilo, sereno e por isso mesmo propício à aprendizagem, não havendo perdas de tempo a invocar a chamadas de atenção. P2 - O ambiente de sala de aula era de respeito mútuo. Todos os alunos demonstraram interesse, recetividade e estavam muito entusiasmados e foi notória a alegria com que todos os alunos	P1, P2 e P3 – Diálogo e interação verbal com os alunos En – entrevista cedida pelo mesmo.	Professor Alunos Observadora Entrevistado

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			<p>cumpriram com suas funções, e o profissionalismo que demonstraram nas suas intervenções.</p> <p>P3 - O ambiente da sala de aula foi de respeito (aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor), tranquilo, sereno, ou seja, a relação de ambas as partes é amistosa e por isso mesmo propício à aprendizagem.</p> <p>En - “Ninguém aprende se sentir medo, se estiver nervoso, porque se sente inseguro ou intimidado... um professor firme e seguro de si, que saiba gerir os conflitos... gestão eficaz do comportamento do grupo/turma.”</p>		
b) Envolver as crianças e alunos e proporcionar a sua participação nas atividades;	Relação entre os alunos – sentimento de comunidade	Participação Englobamento (chegar a todos) Estímulo e reforço da participação	<p>P1 - Os alunos demonstraram interesse, atenção e interação e confiaram informação sensível ao professor. O docente revelou ser ativo e dinâmico e apaziguador nas inseguranças dos alunos.</p> <p>P2 - Apesar da docente tentar manter o domínio da turma, alguns alunos dificultaram o bom desenvolvimento da aula, pois, provavelmente devido à motivação para a atividade, estavam muito entusiasmados e o comportamento revelou-se algo perturbador, fazendo com que a professora perdesse algum tempo em chamadas de atenção.</p> <p>P3 - Os alunos apresentaram rotinas diárias, sem que</p>	<p>P1 - Aluno tímido escreveu num papel e colocou discretamente na mesa do professor a dizer que não queria ler em voz alta.</p> <p>P2 - Participação ativa.</p> <p>P3 - Os alunos estavam muito contidos e inibidos na participação da aula.</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	Professor Alunos Observadora Entrevistado

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			<p>houvesse necessidade da professora orientar. Foi uma preocupação constante da docente apelar a participação de todos os alunos, principalmente dos mais tímidos e introvertidos.</p> <p>En - “estimulando-os e reforçando os seus conhecimentos e participação com vista à melhoria da aprendizagem.”</p>		
<p>c) Estimulá-los com vista à melhoria da aprendizagem.</p>	<p>Discurso do professor</p>	<p>Reforço positivo/incentivo Relação Expressão Disponibilidade</p>	<p>P1 - Cuidado do docente em estabelecer conexões com outros conteúdos anteriormente dados, promovendo desta forma a interação da turma e envolvendo-os numa aprendizagem significativa. O espaço físico é amplo e apresenta excelentes condições no apoio aos objetivos de ensino apresentados.</p> <p>P2 - A professora corrigiu sempre aspetos menos positivos na interpretação dos resultados por parte dos alunos. A professora promoveu a autonomia entre os diferentes grupos e crianças e estas demonstraram interesse e entusiasmo manifestando-se verbalmente: “Esta experiência é gira, 5 estrelas.”</p> <p>P3 - A professora demonstra preocupação e tem sempre uma palavra de ânimo.</p> <p>En - “O reforço positivo, o discurso do professor, um olhar ou um gesto encorajador podem</p>	<p>P1 - Após a visualização do pequeno filme, o professor projetou um PowerPoint sobre o tema tratado de forma a complementar o mesmo. De forma a consolidar os temas tratados, foi realizado o registo no quadro para que os alunos passassem para os cadernos diários.</p> <p>P2 - De forma a fortalecer os assuntos tratados, foi sempre efetuado o registo nas fichas de aplicação.</p> <p>P3 - Incentiva e reforça oralmente</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	<p>Professor Alunos Entrevistado</p>

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			contribuir eficazmente para uma relação positiva, motivação para o estudo e envolver o aluno na aprendizagem.”		
Considerações		Entrada e saída supervisionada dos alunos Pontualidade Comentário geral	<p>P1 - os alunos saíram de forma ordeira, supervisionada e orientada pelo professor. O professor foi pontual e cumpridor nos horários de entrada e saída.</p> <p>Foi uma aula dinâmica, o clima era favorável à aprendizagem e o professor exerceu com equilíbrio a sua autoridade, mantendo a disciplina na sala de aula. O sucesso da aula deveu-se essencialmente à boa preparação prévia do plano de aula e da preparação prévia das atividades por parte do professor.</p> <p>P2 - A aula observada coincidiu com a entrada e saída dos alunos, os mesmos entraram na sala de aula ao mesmo tempo que a docente, mas sem serem orientados por esta. A saída foi algo perturbadora.</p> <p>A professora foi pontual e cumpridora dos horários de entrada e saída.</p> <p>De uma maneira geral, a professora revelou-se ativa, disponível para o grupo e apresentou uma linguagem clara e acessível ao nível da faixa etária deste ano de escolaridade. A professora planificou a sua aula, tendo em conta os</p>	<p>P1, P2, P3 - comportamento, reação e atitude dos alunos.</p> <p>En - entrevista cedida pelo mesmo.</p>	Professor Alunos Observadora Entrevistado

Especificações	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
			<p>conteúdos das outras áreas disciplinares.</p> <p>P3 - De salientar que embora não tivesse presenciado a saída dos alunos da sala de aula, foi possível assistir a entrada. Esta foi supervisionada pela docente, mas constatou-se que os alunos são muito bem comportados, ordeiros e cumpridores das regras. A professora foi pontual e cumpridora nos horários de entrada e saída.</p> <p>De uma maneira geral foi uma boa aula e o clima revelou-se muito favorável à aprendizagem.</p> <p>En - “permite-nos recolher informações úteis, contextualizadas do desempenho do docente; favorece uma reflexão sobre as práticas assentes no concreto e real e reforça a capacidade de crescimento e desenvolvimento profissional dos intervenientes... a pontualidade do docente e da turma, assim como a entrada e saída supervisionada dos alunos.</p>		

Apêndice VI - Observação do professor 1



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Avaliação externa do desempenho docente

Guião de observação da dimensão científica e pedagógica

Escola: EB1/PE [REDACTED]
Docente: Professor1
Grupo de recrutamento: 110
Observação n.º 1 Data: 11/04/2013 Tema

Tendo em consideração as circunstâncias concretas de educação e ensino e a especificação dos parâmetros de avaliação, os registos derivados da observação devem incidir nos comportamentos do docente avaliado.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
Científico	Metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares	O docente apresentou um plano de aula organizado em que as atividades apresentaram-se bem estruturadas, preparadas e acessíveis a todas as crianças. A planificação que foi entregue demonstra que o professor possuía conhecimento consistente dos conteúdos abordados, do currículo, domínio das diferentes áreas que leciona e dos processos pedagógico-didáticos. Denotou-se que o professor havia preparado com pormenor, pois apresentou segurança nos conteúdos abordados. Demonstrou competências de ensino aperfeiçoadas, segurança científica, rigor e atualização, pois abordou o Conhecimento Explícito da Língua e o acordo ortográfico. O plano de aula estava apropriado aos alunos constatando-se que conhecia bem os alunos e a turma. O docente cumpriu inteiramente a planificação de acordo com o	As propostas de operacionalização na área do Português poderiam estar mais detalhadas, pois iniciou a aula com a motivação para o texto e não consta na planificação. Para além disso deveria constar o título do texto: “O que eu sei sobre o mar?” para melhor percebermos os conteúdos abordados. Uma das atividades propostas não foi concretizada (Escrever textos lúdico-criativos a partir de um exemplo – chuva de ideias).

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		tempo previsto. Os conteúdos e as metas estão de acordo com os emanados pelo Ministério da Educação e cumpriu a maioria das atividades planificadas.	
	Conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens	Ao longo da aula, o professor rentabilizou as vivências e experiências dos alunos, para que houvesse uma boa assimilação de conhecimentos, de forma a tornar as aprendizagens significativas e sólidas, estabelecendo também relações com outras áreas do conhecimento. Para tal utilizou uma visita de estudo que haviam efetuado ao Porto Santo e a entoação de uma canção para abordar novos conteúdos. De salientar que ao longo da aula o professor manifestou o cuidado de envolver todos os alunos nas diferentes tarefas, mesmo os mais inibidos para que todos tivessem oportunidade de participar de forma a permitir a consolidação dos conteúdos lecionados. Denotou-se que o professor conhecia bem a turma, bem como das suas capacidades e houve o cuidado de estabelecer comparações com os conteúdos anteriormente estudados. Apresentou estratégias adequadas à faixa etária das crianças. A aula correu bem, com um bom fio condutor, pois denotou-se a preocupação de ir do mais simples para o mais complexo, de forma a tornar o novo conteúdo abordado mais acessível. Foram utilizadas algumas fichas de aplicação sobre a matéria estudada, envolvendo assim os alunos nos conteúdos e nas aprendizagens efetuadas.	
Pedagógico	Aspetos didáticos que permitam: a) Estruturar a atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos	Ao longo da aula o discurso do docente pautou-se por ser audível, fluído, flexível, coerente, correto, bem articulado, coerente com uma	

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
	<p>orientadores e alcançar os seus objetivos;</p> <p>b) Verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação;</p> <p>c) Acompanhar a prestação das crianças e alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução.</p>	<p>linguagem precisa e adequada ao nível de conhecimentos dos alunos manifestando um bom domínio da Língua Portuguesa. Relativamente às atividades realizadas e aos conteúdos abordados, revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto e à planificação apresentada, tendo como finalidade atingir os objetivos. O professor manifestou o cuidado não só de explicar aos alunos algumas palavras ou expressões difíceis, bem como a sua comunicação e instruções pautaram-se por serem claras, corretas e fluente. Verificou-se uma variedade e diversidade nos recursos e nas metodologias adotadas (o professor utilizou um mapa, o retroprojeto, computador e a televisão). O docente geriu bem o tempo e cumpriu com a maioria das atividades propostas. O professor manteve os alunos sempre ocupados ora com explicações orais, ora com exercícios, ora com a própria participação.</p> <p>O professor manifestou o cuidado de apresentar a avaliação de cada aluno individualmente de uma atividade realizada e transmitiu uma palavra de apreço e de ânimo aos que haviam apresentado mais dificuldade, incitando-os a melhorar o seu desempenho e valorizando os seus comentários e contribuições (Utilizou um suporte em papel e registou a avaliação de cada aluno relativamente à leitura). Desta feita o docente apelou a participação dos alunos mais tímidos e menos participativos.</p>	
	<p>Aspectos relacionais que permitam:</p> <p>a) Assegurar o funcionamento da atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção com base em regras que</p>	<p>O ambiente de sala de aula era de respeito (aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor), tranquilo, sereno e por isso mesmo propício à</p>	

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
	<p>acautelem a disciplina;</p> <p>b) Envolver as crianças e alunos e proporcionar a sua participação nas atividades;</p> <p>c) Estimulá-los com vista à melhoria da aprendizagem.</p>	<p>aprendizagem. Era pois um comportamento cooperante e não perturbador, incentivando desta forma ao estudo e ao conhecimento não havendo perdas de tempo a invocar a chamadas de atenção. Todos os alunos além de demonstrarem interesse estavam também muito atentos.</p> <p>No decorrer da aula foi notório a interação dos alunos e como estes confiam informação sensível ao professor, pois alguns sentiram-se inibidos na sua participação e manifestaram o mesmo ao respetivo docente (um aluno tímido escreveu num papel e colocou discretamente na mesa do professor a dizer que não queria ler em voz alta). O docente revelou ser ativo e dinâmico e apaziguador nas inseguranças dos alunos e envolveu-os numa aprendizagem significativa.</p> <p>Na área de Estudo do Meio o professor apresentou um vídeo sobre as energias renováveis e sempre que o docente achava pertinente parava o vídeo para fazer alguma questão ou comentário, ou até mesmo estabelecer conexões com outros conteúdos anteriormente dados, promovendo desta forma a interação da turma. Nesta atividade os alunos demonstraram interesse e entusiasmo manifestando-se verbalmente: “Este vídeo é fixe.”.</p> <p>Após a visualização do pequeno filme, o professor projetou um PowerPoint sobre o tema tratado de forma a complementar o mesmo. De forma a consolidar os temas tratados, foi realizado o registo no quadro para que os alunos passassem para os cadernos diários. O espaço físico é amplo e apresenta excelentes condições no apoio aos</p>	

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		objetivos de ensino apresentados.	
<p>Considerações:</p> <p>De salientar que embora não tivesse presenciado a entrada dos alunos na sala de aula, foi possível assistir a saída para o lanche. Desta forma, os alunos saíram de forma ordeira e supervisionada e orientada pelo professor. O professor foi pontual e cumpridor nos horários de entrada e saída. Além de organizado é muito metódico.</p> <p>De uma maneira geral foi uma aula dinâmica, o clima era favorável à aprendizagem. O professor exerceu com equilíbrio a sua autoridade, mantendo a disciplina na sala de aula. O sucesso da aula deveu-se essencialmente à boa preparação prévia do plano de aula e da preparação prévia das atividades por parte do professor.</p>			

Apêndice VII - Observação do professor 2



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Avaliação externa do desempenho docente

Guião de observação da dimensão científica e pedagógica

Escola: EB1/PE [REDACTED]
Docente: Professor 2
Grupo de recrutamento: 110
Observação n.º 1 Data: 11/04/2013 Tema

Tendo em consideração as circunstâncias concretas de educação e ensino e a especificação dos parâmetros de avaliação, os registos derivados da observação devem incidir nos comportamentos do docente avaliado.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
Científico	Metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares	A docente apresentou para além do plano de aula toda a estrutura do trabalho que iria desenvolver com os alunos, tendo o cuidado de informar os alunos dos objetivos da atividade. As atividades, constantes em anexo ao plano de aula apresentavam-se bem estruturadas, preparadas e acessíveis a todas as crianças. A planificação que foi entregue demonstra que o professor possuía conhecimento dos conteúdos abordados. Revelou que havia preparado, pois apresentou alguma segurança nos conteúdos abordados. Os conteúdos e as competências estão de acordo com os emanados pelo Ministério da Educação.	As propostas das atividades/operacionalização deveriam estar mais detalhadas. A docente não cumpriu a planificação, pois esta atividade estava prevista para 5 horas, pelo que não foi possível assistir à conclusão das tarefas propostas.
	Conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens	A professora partiu das ideias conceptuais que os alunos tinham para iniciar a experiência. Seguidamente explicou em que consistiria e solicitou aos alunos os possíveis resultados da experiência. Assim, esta experiência propiciou	

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		<p>às crianças envolverem-se e serem as protagonistas verificando-se que houve assimilação de conhecimentos e que a aprendizagem tornou-se efetiva e significativa. Isso possível perceber através das suas respostas e do registo escrito que efetuaram. A docente teve como preocupação estabelecer a interdisciplinaridade, estabelecendo, assim, relações com outras áreas do conhecimento. A professora manifestou o cuidado de envolver e motivar todos os alunos, ao longo da aula, nas diferentes tarefas e propostas de atividades valorizando as suas opiniões e capacidade de iniciativa. A aula correu bem, com um bom fio condutor, pois denotou-se a preocupação de ir do mais simples para o mais complexo, de forma a tornar o novo conteúdo abordado mais acessível. A professora introduziu vocabulário específico tendo o cuidado de explicitar em que consistia. Foram utilizadas algumas fichas de aplicação sobre a matéria estudada, envolvendo assim os alunos nos conteúdos e nas aprendizagens efetuadas.</p>	
Pedagógico	<p>Aspetos didáticos que permitam:</p> <p>a) Estruturar a atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos;</p> <p>b) Verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação;</p> <p>c) Acompanhar a prestação das crianças e alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução.</p>	<p>Ao longo da aula o discurso da docente dominou por ser simples, articulado, mas também utilizando vocabulário muito específico devido à atividade que estava a ser desenvolvida, manifestando algum domínio da Língua Portuguesa. Relativamente às atividades realizadas e aos conteúdos abordados, revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto e à planificação apresentada, tendo como finalidade atingir os objetivos. A professora solicitou aos alunos que recapitulassem a atividade, onde</p>	<p>A docente não conseguiu gerir com eficiência e eficácia situações imprevistas, evidenciando um certo nervosismo e insegurança perante questões colocadas pelos alunos e as quais não conseguiu dar resposta, remetendo para investigação na disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação.</p>

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		<p>todos puderam dar o seu contributo. Foi uma aula muito dinâmica e a docente organizou atempadamente os materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento da aula e tendo em atenção de explicitar os procedimentos a efetuar em cada etapa.</p> <p>A professora manifestou o cuidado de apresentar ao longo da tarefa a avaliação de cada grupo, das atividades realizadas e fomentando a melhoria no seu desempenho. Mostrou disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e apoio nas dificuldades específicas dos alunos.</p>	
	<p>Aspetos relacionais que permitam:</p> <p>a) Assegurar o funcionamento da atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção com base em regras que acautelem a disciplina;</p> <p>b) Envolver as crianças e alunos e proporcionar a sua participação nas atividades;</p> <p>c) Estimulá-los com vista à melhoria da aprendizagem.</p>	<p>O ambiente de sala de aula era de respeito mútuo. Todos os alunos demonstraram interesse, recetividade e estavam muito entusiasmados e foi notória a alegria com que todos os alunos cumpriram com suas funções, e o profissionalismo que demonstraram nas suas intervenções.</p> <p>A docente esteve sempre atenta aos diferentes grupos e a sua postura não era estática, pois a tarefa proposta exigia que circulasse pelos diferentes espaços da sala e dos próprios grupos, para que os pudesse acompanhar. A professora corrigiu sempre aspetos menos positivos na interpretação dos resultados por parte dos alunos.</p> <p>A professora promoveu a autonomia entre os diferentes grupos e crianças e estas demonstraram interesse e entusiasmo manifestando-se verbalmente: “Esta experiência é gira, 5 estrelas.”. De forma a fortalecer os assuntos tratados, foi sempre efetuado o registo nas fichas de aplicação.</p> <p>O espaço físico é amplo e apresenta</p>	<p>Apesar da docente tentar manter o domínio da turma, alguns alunos dificultaram o bom desenvolvimento da aula, pois, provavelmente devido à motivação para a atividade, estavam muito entusiasmados e o comportamento revelou-se algo perturbador, fazendo com que a professora perdesse algum tempo em chamadas de atenção. Aquando da realização da experiência e após solicitação da docente para as conclusões da mesma verificou-se que na interação entre um grupo de alunos foi de algum sarcasmo.</p>

Maria do Carmo Jesus de Freitas
Avaliação do desempenho docente: a observação de aulas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		excelentes condições no apoio aos objetivos de ensino apresentados.	
<p>Considerações:</p> <p>Uma vez que a aula observada coincidiu com a entrada e saída dos alunos, os mesmos entraram na sala de aula ao mesmo tempo que a docente, mas sem serem orientados por esta, talvez por ser uma turma de 4.º ano. Por outro lado, a saída foi algo perturbadora, porque houve a preocupação de saídas antes do tempo devido aos alunos que usufruem de transporte escolar.</p> <p>A professora foi pontual e cumpridora dos horários de entrada e saída.</p> <p>De uma maneira geral, a professora revelou-se ativa, disponível para o grupo e apresentou uma linguagem clara e acessível ao nível da faixa etária deste ano de escolaridade. A professora planificou a sua aula, tendo em conta os conteúdos das outras áreas disciplinares.</p>			

Apêndice VIII - Observação do professor 3



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Avaliação externa do desempenho docente
Guião de observação da dimensão científica e pedagógica

Escola: EBI/PE [REDACTED]
Docente: Professor 3
Grupo de recrutamento: 110
Observação n.º 1 Data: 12/04/2013 Tema

Tendo em consideração as circunstâncias concretas de educação e ensino e a especificação dos parâmetros de avaliação, os registos derivados da observação devem incidir nos comportamentos do docente avaliado.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
Científico	Metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares	A docente apresentou um plano de aula organizado, metódico, ordenado em que as atividades apresentaram-se bem estruturadas, preparadas e acessíveis a todas as crianças. O grau de dificuldade nos conteúdos e nas atividades a realizar ia aumentando no decorrer da aula. A planificação que foi entregue revela que a professora possui conhecimento coerente e sólido dos conteúdos abordados, do currículo e dos processos pedagógico-didáticos. Denotou-se que a professora havia preparado com pormenor, pois apresentou segurança nos conteúdos abordados. Demonstrou competências de ensino, segurança científica, rigor e atualização. O plano de aula estava apropriado aos alunos constatando-se que os conhecia bem. Os conteúdos e as metas estão de acordo com os	A nível das atividades propostas, na planificação, duas delas não foram realizadas e que consistiam na comunicação oral, nomeadamente: relatar vivências e partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais exteriores ao texto.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
		emanados pelo Ministério da Educação.	
	Conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens	Ao longo da aula, a professora rentabilizou as vivências e experiências dos alunos, algumas das quais visitas de estudo que haviam sido realizadas, para que houvesse uma boa assimilação de conhecimentos, de forma a tornar as aprendizagens significativas e sólidas, estabelecendo, assim, relações com outras áreas do conhecimento. Para tal foram referidos locais que haviam visitado e houve interdisciplinaridade no âmbito dos conteúdos da área do Estudo do Meio e do projeto Eco-Escolas. De salientar que ao longo da aula a professora demonstrou cuidado em envolver todos os alunos nas diferentes tarefas, mesmo os mais inibidos para que todos tivessem oportunidade de participar de forma a permitir a consolidação dos conteúdos lecionados, solicitando a sua participação. A professora conhecia bem a turma, bem como das suas capacidades e estabeleceu paralelos com conteúdos anteriormente estudados. A aula correu bem, com um bom fio condutor, pois denotou-se a preocupação de ir do mais simples para o mais complexo, de forma a tornar o novo conteúdo abordado mais acessível.	
Pedagógico	<p>Aspetos didáticos que permitam:</p> <p>a) Estruturar a atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos;</p> <p>b) Verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação;</p> <p>c) Acompanhar a prestação das crianças e</p>	Ao longo da aula o discurso da docente pautou-se por ser fluído, flexível, coerente, correto, bem articulado, manifestando um bom domínio da Língua Portuguesa. Relativamente às atividades realizadas e aos conteúdos abordados, revelaram-se adequados, ajustados e adaptados ao contexto, à sua faixa etária, bem	A aula foi muito expositiva não se verificando variedade e diversidade nos recursos e nas metodologias adotadas. A professora não apresentou a avaliação dos alunos.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
	alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução.	como ao nível de escolaridade em que se encontram e à planificação apresentada. Após a explicitação dos conteúdos a docente registou as ideias principais e os alunos transcreveram para os cadernos diários.	
	<p>Aspetos relacionais que permitam:</p> <p>a) Assegurar o funcionamento da atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção com base em regras que acautelem a disciplina;</p> <p>b) Envolver as crianças e alunos e proporcionar a sua participação nas atividades;</p> <p>c) Estimulá-los com vista à melhoria da aprendizagem.</p>	<p>O ambiente da sala de aula foi de respeito (aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor), tranquilo, sereno, ou seja, a relação de ambas as partes é amistosa e por isso mesmo propício à aprendizagem. A professora demonstra preocupação e tem sempre uma palavra de ânimo. O comportamento dos alunos é de cooperação incentivando desta forma ao estudo e ao conhecimento não havendo perdas de tempo a invocar a chamadas de atenção. Todos os alunos além de demonstrarem interesse estavam também muito atentos. Os alunos apresentaram rotinas diárias, sem que houvesse necessidade da professora orientar. Foi uma preocupação constante da docente apelar a participação de todos os alunos, principalmente dos mais tímidos e introvertidos. Pelas atitudes dos alunos revelou-se que a professora incentiva ao trabalho autónomo.</p>	<p>Os alunos estavam muito contidos e inibidos na participação da aula, provavelmente ao facto de estar uma pessoa exterior na sala. Por várias vezes, a docente solicitou que participassem oralmente nas atividades e propostas apresentadas. No entanto, a professora conseguiu gerir com eficiência e eficácia esta situação imprevista.</p>
<p>Considerações:</p> <p>De salientar que embora não tivesse presenciado a saída dos alunos da sala de aula, foi possível assistir a entrada. Esta foi supervisionada pela docente, mas constatou-se que os alunos são muito bem comportados, ordeiros e cumpridores das regras. A professora foi pontual e cumpridora nos horários de entrada e saída.</p> <p>De uma maneira geral foi uma boa aula e o clima revelou-se muito favorável à aprendizagem.</p>			

ANEXOS

Anexo 1 - Guião de observação da dimensão científica



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Avaliação externa do desempenho docente
Guião de observação da dimensão científica e pedagógica

Escola:
Docente:
Grupo de recrutamento:
Observação n.º Data: Tema

Tendo em consideração as circunstâncias concretas de educação e ensino e a especificação dos parâmetros de avaliação, os registos derivados da observação devem incidir nos comportamentos do docente avaliado.

Parâmetros	Especificações	Registos	
		Positivos	Negativos
Científico	Metas de aprendizagem e ou conteúdos disciplinares		
	Conhecimentos que enquadram e agilizam o desenvolvimento das aprendizagens		
Pedagógico	Aspetos didáticos que permitam: a) Estruturar a atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção para desenvolver os conteúdos previstos nos documentos orientadores e alcançar os seus objetivos; b) Verificar a evolução da aprendizagem e orientar as atividades em função dessa verificação; c) Acompanhar a prestação das crianças e alunos, proporcionando-lhes informação sobre a sua evolução.		
	Aspetos relacionais que permitam: a) Assegurar o funcionamento da atividade educativa, aula ou estratégia de intervenção com base em regras que acaulem a disciplina; b) Envolver as crianças e alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; c) Estimulá-los com vista à melhoria da aprendizagem.		
Considerações:			

Anexo 2 - Planificações dos professores

EB1/PE XXXXXXXXXX

Turma – 2.º ano

Data: 12/4/2013

Duração: 90 minutos

Área	Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Propostas de operacionalização	Avaliação	Material
Português	<p><u>Compreensão Oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário - Tema e assunto <p><u>Expressão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidade comunicativa - Vocabulário - Espaço <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto - Assunto; ideia principal - Leitura em voz alta - Localização da informação - Entoação; Ritmo; Volume - Esquemas de compreensão <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frases /Esquemas <p><u>Conhecimento Explícito da Língua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos - Redução e expansão de frases. - Família de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> – apropriar-se de novos vocábulos e associar palavras ao seu significado; – responder a questões acerca do que ouviu; – cumprir instruções acerca do que ouviu. • Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> – produzir afirmações verdadeiras e falsas; – partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais exteriores ao texto; – relatar vivências; – descrever paisagens. • Ler, com autonomia, textos para: <ul style="list-style-type: none"> – localizar a informação pretendida; – identificar o sentido global do texto; – identificar o tema central; – responder a questões sobre o texto. • Ler em voz alta para diferentes públicos. • Exprimir sentimentos, emoções e opiniões provocadas pela leitura de textos. • Elaborar por escrito respostas a questionários. • Organizar a informação. • Manipular os verbos nas frases. • Manipular os constituintes das frases. • Produzir palavras por inserção de elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as respostas adequadas de acordo com o texto ouvido. • Relatar ideias, sentimentos, opiniões, vivências. Descrição da imagem e associação da mesma ao tema poluição. Distinguir tipos de poluição e formular uma lista de medidas para combater a poluição e preservar o ambiente. <ul style="list-style-type: none"> • Com auxílio do texto, descrever o espaço onde o texto se desenrola. • Ler em voz alta para diversos públicos. • Assinalar as afirmações de acordo com o texto. • Responder a questões sobre o texto. • Registo de medidas para combater a poluição e preservar o ambiente. • Responder por escrito a questões relacionadas com o texto • Identificar e substituir os verbos mantendo o sentido das frases. <ul style="list-style-type: none"> • Reduzir e expandir a frase, identificando os elementos que se retiram ou se acrescentam. • Elaborar listas de palavras pertencentes à mesma família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação quanto aos critérios: <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade - Pontualidade - Participação - Empenho - Iniciativa Comportamento - Organização - Autonomia - Relação com os colegas <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Ortografia - Compreensão de conceitos - Exposição oral de conceitos. • Ficha de trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Quadro e giz; • Gravuras; • Manual Adotado

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar [REDACTED] – 3.º Ano de Escolaridade Programação – 11 de abril – Ano Letivo: 2012/2013					
Área	Domínios / Conteúdos	Descritores de Desempenho	Propostas de operacionalização	Avaliação	Recursos
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do Oral <ul style="list-style-type: none"> ➢ Informação essencial e acessória ➢ Ideia principal ➢ Inferências • Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> ➢ Articulação, entoação ➢ Descrição: plano geral, pormenores • Leitura <ul style="list-style-type: none"> ➢ Leitura orientada ➢ Produção de sentido: global e por unidades de sentido ➢ Texto narrativo • Escrita <ul style="list-style-type: none"> ➢ Escrita lúdico-criativa: chuva de ideias • Conhecimento Explícito da Língua <ul style="list-style-type: none"> ➢ Revisões 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a: <ul style="list-style-type: none"> - responder a questões acerca do que ouviu; - relatar o essencial de uma história ouvida; - fazer inferências. • Produzir discursos com diferentes finalidades: expressar sentimentos e emoções; descrever. • Participar em atividades de expressão orientada para justificar opiniões, atitudes, opções, escolhas,... • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - identificar o tema central e aspetos acessórios; - responder a questões; - captar sentidos implícitos. • Identificar o sentido global de um texto. • Ler em voz alta. • Escrever textos lúdico-criativos a partir de um exemplo (chuva de ideias). • Mobilizar o saber adquirido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir um texto para assinalar respostas de acordo com o mesmo. • Inferir sentidos do texto. • Dialogar com o professor e colegas manifestando opiniões e preferências acerca do texto. • Produzir um discurso sobre o tema “mar”. • Identificar as componentes da narrativa. • Fazer leitura dialogada e em voz alta. • Produzir uma “chuva de ideias”. • Mobilizar saberes adquiridos para aplicação prática em contexto de frase/texto, bem como em exercícios de revisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> – avaliação diagnóstica; – avaliação formativa. • Parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> – participação e empenho; – discussão e comparação de ideias/opiniões; – respeito pelas opiniões dos outros; – iniciativa e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual; - Caderno; - Dicionário; - Textos; - Gravuras; - Quadro; - Ficha de trabalho;

Área	Blocos / Conteúdos Programáticos	Competências Específicas Objetivos de Aprendizagem	Propostas de operacionalização	Avaliação	Recursos
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. <ul style="list-style-type: none"> ➤ As atividades económicas do meio local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as atividades económicas do meio local, nomeadamente: agricultura, criação de gado, exploração florestal, atividade piscatória, exploração mineral, indústria, turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um levantamento das principais indústrias existentes na região (quais as matérias-primas e o que produzem). • Visualizar imagens relacionadas com as atividades económicas do meio local. • Investigar sobre as fontes de energia que são utilizadas nas indústrias do meio local. • Visualizar um PowerPoint sobre os tipos de energia. • Observar e comentar as vantagens e desvantagens dos tipos de energia (renováveis/não renováveis). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> – avaliação diagnóstica; – avaliação formativa. • Parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> – participação e empenho; – discussão e comparação de ideias/opiniões; – respeito pelas opiniões dos outros; – iniciativa e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno; - Manual; - Imagens - Quadro e giz; - Computador; - Videoprojector.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar [REDACTED] – 4.º Ano de Escolaridade Programação Diária – Dia 11 de abril – Ano Letivo: 2012/2013				
Blocos / Conteúdos	Competências	Atividade	Avaliação	Recursos
<p>À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS</p> <p>- Realizar experiências com a água</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar nos alunos o gosto pelo porquê das coisas (curiosidade) - Promover a capacidade de pensar - Quebrar alguns mitos ou ideias pré concebidas - Desenvolver a capacidade de argumentação e espírito crítico. - Promover a capacidade de pensar. - Permitir às crianças o manuseamento de equipamentos e materiais simples e do quotidiano. - Reconhecer qualidades e características de alguns materiais. - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (águas) - Demonstrar o comportamento de uma bola de pão quando inserido em água com e sem gás. 	<p>Experiência “O pão Saltitão”</p>	<p><i>Avaliação Formativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos do quotidiano; - Comportamento; - Capacidade de iniciativa. - Participação; - Fichas de trabalho; - Trabalhos escritos diários. <p><i>Avaliação sumativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de avaliação trimestral. <p><i>Autoavaliação</i> (grelhas trimestrais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pão - Copos de vidro transparente - Água mineral - Água sem gás.

Questões possíveis

- O que acontece a uma bola de pão quando colocada num recipiente com água sem gás?
- A bola de pão manterá o mesmo comportamento quando colocada num recipiente com água com gás?
- Porque será que a bola de pão subiu e desceu na água com gás?
- Porque será que a bola de pão afundou na água sem gás?
- Qual a origem das bolhas que se observam na água?
- A quantidade de CO₂ (Dióxido de Carbono) existente na água com gás será a mesma que na água sem gás?
- Será que com o decorrer do tempo a bola vai deixar de ter movimentos oscilatórios?
- Será que o peso da bola de pão e as suas dimensões vão influenciar o comportamento?
- Será que se em vez de ser colocada nas diferentes águas uma bola de pão for colocado um pedaço o comportamento vai ser o mesmo?
- Será que se fizermos a mesma experiência com maior quantidade de água se observa o mesmo comportamento?
- Se a experiência for realizada com outras bebidas com gás (coca-cola, champanhe, cerveja, ...) o resultado será o mesmo?

Articulações curriculares

A atividade desenvolvida pode ser relacionada com diversas áreas, exercendo assim a interdisciplinaridade curricular. Sugestões para as diversas áreas:

• Português

- Desenvolvimento da escrita através do registo de observações
- Eleição de um dos registos de observação para posterior aperfeiçoamento de texto.
- Registo do mesmo no caderno diário.
- Pesquisa das novas palavras no dicionário.

• Matemática

- Elaboração de tabelas e gráficos para apresentação dos resultados.
- Efetuar contagens
- Realizar exercícios com as medidas de capacidade e de massa.

• Estudo do Meio

- Enquadrar a água e o pão na roda dos alimentos. Identificar o grupo a que pertencem.
- Abordar o tema alimentação e vida saudável.

• Expressão plástica

- Ilustrar numa folha a experiencia realizada.

Gestão do tempo

Esta experiência, bem como a sua interdisciplinaridade, está programada para 5 horas.



Protocolo do tipo POER



Problema:

A que se deve a diferença de comportamento entre uma bola de pão em água com gás ou em água sem gás?

Previsão:

Água com gás	Água sem gás

Elabore um esquema que represente o que aconteça quando se colocar a bola de pão dentro dos dois tipos de água.

Procedimento laboratorial:

- Colocar água com gás num copo de vidro transparente, não enchendo totalmente;
- Fazer bolinhas pequeninas com o pão;
- Deitá-las no copo;
- Observar e registar;

Repetir o procedimento anterior para um copo com água sem gás;

Interpretação:

1- O que observa?

2- As bolas de pão tiveram o mesmo comportamento?

3- Porque será que a bola de pão subiu na água com gás?

4- O que existirá na água com gás para fazer a bola de pão subir?

5- Porque será que a bola de pão afundou na água sem gás?

6- A quantidade de CO_2 existente na água com gás será a mesma que na água sem gás?

7- Será que, com o tempo, a bola deixa de ter movimentos oscilatórios?

8- Compare os resultados com as suas previsões iniciais.

Informação:

- Será que se fizermos a mesma experiência com maior quantidade de água se observa o mesmo comportamento?
- Se a experiência for realizada com outras bebidas com gás (coca-cola, champanhe...) o resultado será o mesmo?

- O que existirá na água com gás para fazer a bola de pão subir?

- Porque será que a bola de pão afundou na água sem gás?

- A quantidade de CO_2 existente na água com gás será a mesma que na água sem gás?

- Será que, com o tempo, a bola deixa de ter movimentos oscilatórios?

- Compare os resultados com as suas previsões iniciais.

Informação:

As bolinhas de pão, quando colocadas em água mineral, subiram e desceram porque a água com gás contém CO_2 dissolvido sob pressão. As bolhas de gás que se formaram no pão fizeram com que a densidade deste ficasse menor do que a da água, por isso ele subiu.

Quando o pão atingiu a superfície as bolhas desapareceram e a densidade do pão ficou maior do que a da água, por isso afundou. Isto acontece até que a quantidade de bolhas formadas sejam suficientes para que os pedaços de pão flutuem.

- Será que se fizermos a mesma experiência com maior quantidade de água se observa o mesmo comportamento?

- Se a experiência for realizada com outras bebidas com gás (coca-cola, champanhe...) o resultado será o mesmo?

Grupo _____ **Data:** _____

Contagens

Tamanho da bola- _____

Quantidade de água: _____

Minutos	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	6 min	7 min	8 min	9 min
Movimentos cimo da água									

Tamanho da bola- _____

Quantidade de água: _____

Minutos	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	6 min	7 min	8 min	9 min
Movimentos cimo da água									

Grupo _____ **Data:** _____

Contagens

Tamanho da bola- _____

Quantidade de água: _____

Minutos	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	6 min	7 min	8 min	9 min
Movimentos cimo da água									

Tamanho da bola- _____

Quantidade de água: _____

Minutos	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min	6 min	7 min	8 min	9 min
Movimentos cimo da água									

Protocolo de Gowin

Teoria / Tema: À descoberta dos materiais e dos objetos.

Princípios:

- Segundo o princípio de Arquimedes, qualquer corpo introduzido num líquido fica sujeito à ação de uma força que se exerce de baixo para cima - impulsão.
- O composto existente na água com gás é o Dióxido de Carbono (CO₂).
- A flutuação dos corpos depende da sua densidade e da densidade do líquido em que está introduzido.

Conceitos:

- Água sem gás
- Água mineral (com gás)
- Força
- Peso
- Densidade
- Flutuação
- Impulsão

A que se deve a diferença entre o comportamento de uma bola de pão quando colocada em água com gás e o seu comportamento quando colocada em água?

Conclusão:

Metodologia:

Resultados / tratamento de resultados

	Comportamento da bola
Água mineral	
Água sem gás	

Protocolo de Gowin

Teoria / Tema: À descoberta dos materiais e dos objetos.

Princípios:

- Segundo o princípio de Arquimedes, qualquer corpo introduzido num líquido fica sujeito à ação de uma força que se exerce de baixo para cima - impulsão.
- O composto existente na água com gás é o Dióxido de Carbono (CO₂).
- A flutuação dos corpos depende da sua densidade e da densidade do líquido em que está introduzido.

Conceitos:

- Água sem gás
- Água mineral (com gás)
- Força
- Peso
- Densidade
- Flutuação
- Impulsão

A que se deve a diferença entre o comportamento de uma bola de pão quando colocada em água com gás e o seu comportamento quando colocada em água?

Conclusão:

- As bolinhas de pão, quando colocadas em água mineral, subiram e desceram porque a água com gás contém CO₂ dissolvido sob pressão.
- As bolhas de gás que se formaram no pão fizeram com que a densidade deste ficasse menor do que a da água, por isso ele subiu.
- Quando o pão atingiu a superfície as bolhas desapareceram e a densidade do pão ficou maior do que a da água, por isso afundou.
- Isto acontece até que a quantidade de bolhas formadas sejam suficientes para que os pedaços de pão flutuem.

Resultados / tratamento de resultados

	Comportamento da bola
Água mineral	Inicialmente a bola afunda, mas com o decorrer do tempo faz movimentos descendentes e ascendentes.
Água sem gás	A bola afunda de imediato.

Metodologia:

- Colocar água com gás num copo de vidro transparente, não enchendo totalmente;
- Fazer bolinhas pequeninas com o pão;
- Deitá-las no copo;
- Observar e registar;
- Repetir o procedimento anterior para um copo com água sem gás;
- Observar e registar.