



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OBSERVAÇÃO DE AULAS: UM OLHAR SOBRE
UM PERCURSO PROFISSIONAL***

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Sónia Isabel Pereira Ramos Teixeira

Porto, outubro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OBSERVAÇÃO DE AULAS: UM OLHAR SOBRE
UM PERCURSO PROFISSIONAL***

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Sónia Isabel Pereira Ramos Teixeira

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, outubro de 2014

AGRADECIMENTOS

Agora chegada ao fim desta longa e difícil caminhada, quero expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram na realização deste trabalho.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, minha orientadora, pela sua compreensão e disponibilidade, pelo apoio que me dedicou, pelas sugestões e críticas pertinentes.

A todas as professoras que de perto comigo trabalham, de um modo particular, às professoras Irene Carvalho, Helena Alves e Sofia Costa, pelo interesse demonstrado e pelas palavras de apoio e incentivo.

À minha família e ao Jinho, pela paciência, apoio e estímulo constantes.

E, por último, mas mais importante, ao meu filho, Diogo, por todos os momentos em que presente estive ausente.

O meu sincero obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho é o produto construído e reconstruído de atos de reflexão sobre o meu percurso profissional, onde através da seleção de três dos seus momentos mais significativos, se realiza uma análise reflexiva dos mesmos, sustentada nos quadros teóricos disponíveis.

O texto que se apresenta está organizado em redor de dois grandes vetores que se interpenetram – desenvolvimento profissional e observação de aulas.

Este relatório evidencia a absoluta necessidade do desenvolvimento profissional do professor, num tempo de incerteza, imprevisibilidade, complexidade, ambiguidade e acelerada mudança que caracteriza a sociedade atual e que coloca à escola e, em particular, aos professores, muitos e diferentes desafios aos quais é imperioso dar resposta.

Neste contexto, clarifica-se o conceito de desenvolvimento profissional e analisam-se os cinco modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Marcelo (1999). Para além disso, examinam-se diversos dispositivos promotores do desenvolvimento profissional, nomeadamente: a reflexão; a supervisão e, no seu seio, a observação de aulas; a investigação e a colaboração, avaliando-se, também, o seu impacto no desenvolvimento profissional do professor.

Assim, este relatório está subdividido em três capítulos, correspondendo cada um deles a um dos momentos chave escolhidos. Nos dois primeiros capítulos, reflete-se sobre a influência da supervisão e da observação de aulas no meu desenvolvimento profissional. No primeiro capítulo, analisa-se essa influência na perspetiva de estagiária e no segundo, do ponto de vista de orientadora de estágio. No terceiro capítulo, abordo o impacto da dinâmica colaborativa, estabelecida no âmbito do Plano de Ação para a Matemática, no meu desenvolvimento profissional.

O texto termina com algumas reflexões e propostas de intervenção numa atividade prospetiva orientada para o desenvolvimento e a melhoria.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica, reflexão, observação de aulas, colaboração.

ABSTRACT

The present work is the result of acts of building/rebuilding and consequent reflection throughout my professional career, leading to the selection of the three most significant moments that will be carefully analyzed and sustained by the theoretical models available.

The present text is organized around two major vectors that are linked – professional development and classroom observation.

This report highlights the absolute need that a teacher has to grow professionally in a time of uncertainty, unpredictability, complexity, ambiguity and fast change that characterizes today's society and that places schools, mainly, teachers to many different challenges which is absolutely necessary to respond.

In this context, the concept of professional development is going to be clarified and the five models of professional development presented by Marcelo (1999) will be analyzed. In addition, several devices that promote professional development, including: reflection; supervision and, within it, classroom observation; research and collaboration, by evaluating its impact on teacher professional development will be all examined.

Thus, this report is divided into three chapters, corresponding each one to the chosen key moments. In the first two chapters, one reflects about the influence of supervision and classroom observation on my professional development. In the first chapter, one analyses that influence on a trainee's perspective and the second, concerning the supervisor's point of view. In the third chapter, I discuss the impact of collaborative dynamic, established under the Action Plan for Mathematics, in my professional development.

The text concludes with some reflections suggestions for an efficient development and improvement of the pedagogical activity.

Keywords: professional development, pedagogical supervision, reflection, classroom observation, collaboration.

ÍNDICE

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Apresentação do relatório	1
Capítulo 1 – Formação inicial: estágio pedagógico	6
1.1. Breve resenha do estágio	7
1.2. Supervisão e desenvolvimento profissional no estágio pedagógico	11
1.3. Observação de aulas no estágio pedagógico	18
1.4. Considerações finais	21
Capítulo 2 – Orientação de estágio pedagógico	24
2.1. Considerações gerais	25
2.2. Supervisão e desenvolvimento profissional enquanto orientadora de estágio pedagógico	28
2.3. Observação de aulas enquanto orientadora de estágio pedagógico	37
2.4. Considerações finais	42
Capítulo 3 – Plano de Ação para a Matemática	44
3.1. Projeto Plano da Matemática: contextualização	45
3.2. Desenvolvimento profissional no âmbito do Plano de Ação para a Matemática	49
3.3. Assessorias no âmbito do Plano de Ação para a Matemática	58
Conclusão	66
Referências Bibliográficas	70

“Ao refletirmos no que fazemos, ao sermos coerentes, ao partilhar e articular o nosso conhecimento, estamos a construir algo de significativo, estamos a aprender”

(J. Barth, cit. por Afonso, 2002, p. 5)

“Para a compreensão de algo tão intensamente pessoal como é o ensino, é vital que conheçamos a pessoa que o professor é.”

(Goodson, 1981, cit. por Goodson, 2008, p. 95)

APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

O presente texto pretende ser uma *reflexão sobre a reflexão* feita, ao longo dos vinte anos de serviço que completo no letivo de 2014/2015. Proponho-me, por isso, olhar retrospectivamente o meu percurso profissional, fazer uma análise reflexiva de alguns dos seus momentos mais marcantes, à luz do conhecimento e dos referentes teóricos disponíveis, com objetivo de os compreender/interpretar e, apontar, para cada um desses momentos, outras opções possíveis de terem sido seguidas.

Este trabalho encontra-se estruturado em função de dois grandes vetores que se interpenetram – desenvolvimento profissional e observação de aulas.

As razões fundamentais para a opção por estes vetores foram, também, duas. A primeira, de carácter pessoal, pois ambos constituem temáticas que, durante a minha vida profissional, me têm inquietado e feito refletir; a segunda, prende-se com a pertinência e relevância que os mesmos têm no exercício da profissão docente.

Percorremos um tempo de incertezas, de imprevisibilidade, de instabilidade, de conflito de valores, originados pela globalização da economia e pela rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia. Reflexo deste mundo em que vivemos, a sociedade atual é complexa, ambígua na conceptualização e defesa de valores, repleta de contradições e incertezas de índole humana e social (Alarcão, 2000), multicultural e multiétnica. Donde, facilmente se depreende que são muitos e exigentes os desafios que a sociedade de hoje coloca à escola e, de um modo particular, aos professores. Daqui emerge, na minha opinião, a absoluta indispensabilidade do desenvolvimento profissional do professor. Pois, só através deste é que o professor será capaz de dar resposta

aos múltiplos desafios da sociedade. Isto é, será capaz de “tornar a *educação efetiva e de qualidade para todos*, em que esses *todos* são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1998, p. 83).

Pelo que, na esteira de Oliveira-Formosinho, entendo o desenvolvimento profissional como

“um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226)

O desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento de competências pertencentes a três domínios: competências científicas (conhecimento científico e domínio dos conteúdos relacionados com a sua disciplina); competências pedagógicas (saber operacionalizar os conhecimentos, tendo em conta os alunos, os contextos, os recursos, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas); e, competências pessoais (relativas ao desenvolvimento intrapessoal e interpessoal do professor, ao saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, com o intuito de desenvolvimento pessoal) (Silva, 2002).

Neste contexto, aponto e analiso os cinco modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Marcelo (1999): desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação. E, de entre as diversas estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional propostas na literatura, destaco três: reflexão, investigação e colaboração, que inevitavelmente se encontram interligadas.

Assim, ao longo do texto, o desenvolvimento profissional através da reflexão, da supervisão, da observação de aulas, da colaboração ou da investigação, são objeto de especial atenção e aprofundamento teórico. Nesta direção de análise, avalio o impacto destes diferentes dispositivos no desenvolvimento profissional do professor.

Saliento o caráter central da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, no meu em particular, para além, da sua transversalidade nas outras modalidades.

Silva (2002), na linha de pensamento de Schön (1983), refere que o desenvolvimento profissional

“constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão:

- na ação, quando cada professor é capaz de refletir na prática;
- sobre a ação, quando os professores individualmente e em grupo refletem sobre as suas práticas;
- Sobre a reflexão na ação, quando os professores, através da análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e ajustam aos contextos de realização.”

(Silva, 2002, p. 133)

Ressalto, ainda, a necessidade de envolvimento ativo do professor no seu desenvolvimento profissional, isto é, o professor deve reivindicar para si o *papel de sujeito fundamental* do seu processo de crescimento.

De entre os dispositivos promotores de desenvolvimento profissional elencados, e, para além da reflexão, anteriormente mencionada, há um outro que é transversal e que se destaca ao longo do meu desenvolvimento profissional, a observação de aulas.

Vieira (1993) realça as múltiplas potencialidades da observação de aulas:

- “1. Consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;
3. Confronto de práticas e conceções 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 objetivos e necessidades de formação do professor.”

(Vieira, 1993, p. 83)

A partir destas potencialidades, facilmente se percebe o efeito extremamente positivo que a observação de aulas tem no desenvolvimento profissional do professor.

A observação de uma aula, ou seja, “*a construção de uma visão sobre a aula*” (Vieira, 1993, p. 39) implica a existência de uma “(co-) construção de uma visão intersubjetiva sobre a aula” (idem, p.41). Esta (co-) construção é

efetivada através de ciclos de observação compostos por três fases interdependentes: encontro pré observação, observação e encontro pós observação.

No quadro que se segue, apresentam-se algumas tarefas gerais que ocorrem e facilitam a aplicação do ciclo de observação.

Tarefas do ciclo de observação

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

Fonte: baseado em Vieira e Moreira (2011, p. 29)

Neste contexto de análise, apresento e aprofundo o modelo de supervisão clínica, dada a estreita interligação existente entre este modelo e a observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional.

Este modelo tem por objetivo principal melhorar a prática de ensino na sala de aula (Alarcão & Tavares, 2003).

Centrada na sala de aula, esta prática supervisiva traduz-se em planeamento, observação, análise e melhoria do desempenho do professor em sala de aula.

Este modelo caracteriza-se “pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (idem, pp. 25-26).

Para a elaboração deste relatório selecionei três episódios marcantes. Resolvi, por isso, subdividi-lo em três capítulos, correspondendo cada um deles a um dos momentos chave escolhidos.

O primeiro capítulo corresponde ao período da minha formação inicial – estágio pedagógico. Neste capítulo, relato a dimensão afetiva e iniciante do primeiro contacto com a escola enquanto professora estagiária, reflito sobre a influência da supervisão no desenvolvimento profissional do professor estagiário, analiso a observação de aulas no estágio pedagógico, na perspetiva de estagiária e faço algumas apreciações gerais sobre o modo como o meu estágio decorreu.

O segundo capítulo corresponde ao período em que exerci a função de orientadora de estágio. Neste capítulo, abordo a dimensão profissional e também interpessoal do contacto com estagiárias enquanto orientadora, faço uma reflexão sobre a minha atuação supervisiva e o impacto desta no meu desenvolvimento profissional e, também, uma análise à observação de aulas sob o ponto de vista de orientadora.

O terceiro capítulo corresponde ao período da implementação do Plano de Ação para a Matemática. Neste capítulo, faço a contextualização do Projeto Plano da Matemática, discorro sobre o impacto deste projeto no desenvolvimento profissional dos professores de matemática da escola onde me encontrava a lecionar e menciono a influência das assessorias no desenvolvimento profissional desses professores.

O texto termina com uma conclusão, onde numa atividade prospetiva faço uma reflexão para a ação orientada para o desenvolvimento e a melhoria.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL: ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1.1. Breve resenha do estágio

1.2. Supervisão e desenvolvimento profissional no estágio pedagógico

1.3. Observação de aulas no estágio pedagógico

1.4. Considerações finais

“É indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”
(Simões, 1996, p. 132)

1.1. Breve resenha do estágio

A primeira paragem desta “visita guiada” aos momentos chave do meu percurso profissional é a formação inicial, mais concretamente, o estágio pedagógico.

A minha formação inicial realizou-se na Universidade do Minho, uma das denominadas Universidades novas, a par com as Universidades de Aveiro, Açores e Évora, com a *Licenciatura em Ensino*, à qual está subjacente o *modelo integrado*. Neste modelo, as formações, científica específica e em ciências de educação, surgem em simultâneo do 1º ao 4º ano e o estágio pedagógico, caracterizado pelo exercício supervisionado da atividade docente em contexto real de trabalho, conjuntamente com um seminário, surge no 5º ano do curso (Pacheco & Flores, 1999).

Decorria o ano de 1995, quando finalmente tinha alcançado o momento tão esperado: o estágio pedagógico.

Na reunião dos estagiários foi atribuído ao meu grupo de estágio, formado por mim e mais duas estagiárias, o “núcleo de estágio” de uma escola secundária da cidade de Guimarães. Convém esclarecer, por um lado, que a expressão “núcleo de estágio” abarca o conjunto – estagiários e orientadores (um da escola e outro da universidade) – e, por outro, nessas reuniões os núcleos de estágio eram identificados através do nome do estabelecimento de ensino básico e/ou secundário onde o grupo de estágio iria estagiar.

O dia 1 de setembro marca o início do meu estágio pedagógico, etapa especial e imprescindível, do meu processo rumo ao “*tornar-me professora*”.

Como referem Pacheco & Flores (1999), “*tornar-se professor*” implica um processo complexo, dinâmico e evolutivo, caracterizado pela metacognição, resultante da articulação entre teoria e prática fortemente dependente de um contexto prático; descontinuidade, devido ao impacto da transição de aluno a professor, que ficou conhecido na literatura como “*choque da realidade*”;

individualização, pois depende de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, expectativas; e socialização, que ocorre a diversos níveis, fruto de influências, pessoais e estruturais, que contribuem para a construção da identidade profissional. Estes autores referem ainda, tratar-se de um processo que engloba um conjunto diverso de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas e que deve ser percebido num determinado quadro social, cultural e institucional.

Enquanto momento singular de (trans)formação e de simultânea entrada no mundo do trabalho e na vida adulta, o estágio encerra uma multiplicidade de vivências e de percepções que procurarei retratar ao longo deste capítulo.

O percurso até à escola caracterizou-se por uma amálgama de sentimentos e emoções, intensos e contraditórios, tais como, entusiasmo, apreensão, expectativa, medo, conquista, realização, em relação à nova condição de “professor” e à possibilidade de, por fim, colocar em prática os conhecimentos que adquiri durante os primeiros quatro anos do curso, de relacionar os conhecimentos teóricos com as situações práticas e, começar a construir o meu próprio estilo de atuação (Oliveira, 1992; Matos & Costa, 1993).

Na escola, tínhamos à nossa espera um anfitrião especial, o orientador da escola, que nos deu a conhecer os principais espaços e recursos da escola, assim como, alguns dos seus atores e serviços, de um modo particular, a secretaria e conselho diretivo (designação da altura), ao qual se seguiu uma pequena reunião com vista ao fornecimento de informações/indicações por parte do orientador e esclarecimento de dúvidas por nós colocadas.

Nesta reunião, fiquei a saber, entre outras coisas, que iria assumir a responsabilidade de duas turmas (uma de 7º ano e outra de 9º ano), as regências realizar-se-iam na turma do 10º ano a cargo do orientador da escola, teria de acompanhar a Diretora de Turma do 9º ano (uma vez que, não foi atribuído o cargo de Diretor de Turma ao orientador da escola) no desempenho das suas funções de direção de turma e, ao longo das semanas seguintes, participaria nas reuniões de grupo destinadas à preparação do ano letivo nomeadamente, planificações e atividades.

No contexto da formação inicial dos professores, a fase do encontro corresponde ao estágio pedagógico, que McNally e colaboradores (1994) desdobram em dois estádios: o estádio de indução, correspondente à entrada

na escola e aos primeiros tempos nesta; e o estágio do batismo, período onde o estagiário procura conhecer e assimilar as normas, valores e os recursos da instituição. De ressaltar, que apesar de McNally e colaboradores aludirem ao conceito de indução, no contexto do estágio, este conceito é entendido, por muitos autores, num sentido mais amplo, situando-o no início do exercício autónomo da função docente.

O período descrito equivale ao estágio de indução da fase do encontro.

Durante a reunião várias perguntas inundaram o meu pensamento: Serei capaz de dirigir as minhas turmas? Serei capaz de transmitir os conhecimentos aos alunos? Serei capaz de realizar tudo o que me é exigido enquanto estagiária?

Penso ser importante, neste momento, referir, quer as competências do núcleo de estágio, quer os deveres/obrigações enquanto estagiária, descritos no Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho (Despacho Reitoral 115/94).

Assim, de acordo com esse regulamento, é da competência do núcleo de estágio, a organização de aspetos como (i) a planificação das *regências* e *assistências* a assegurar por cada um dos estagiários; (ii) a organização de atividades de natureza científica e pedagógico didática; e, a dinamização de atividades de intervenção na escola e no meio circundante.

Quanto aos deveres/obrigações como estagiária, estes passam por: assegurar o serviço docente que foi atribuído na escola; elaboração de um dossiê (individual) de estágio a apresentar junto dos dois orientadores; participação na planificação das atividades do núcleo de estágio; assistir às aulas do orientador da escola, bem como das minhas colegas do núcleo (ou, se necessário, de qualquer outro docente desse estabelecimento de ensino); acompanhamento do supervisor da escola na sua função de Diretor de Turma; dinamização de atividades educativas no âmbito da escola e do meio circundante; participação “nas sessões de natureza científica específica e pedagógica realizadas no núcleo de estágio ou na escola onde o estágio funciona” e, ainda, a participação nas diferentes atividades dinamizadas na universidade, sob a supervisão do(s) orientador(es) desta última.

Ao longo do *estádio de batismo* do estágio pedagógico, foram muitos e variados os desafios/exigências que me foram sendo colocados e que são referidos por Cavaco (1990): novos saberes, novos papéis, uma maior

autonomia e um maior sentido de responsabilidade. Estes traduzem-se num extenso rol de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que é necessário aprender a dominar nos diferentes “palcos” em que um professor atua (sala de aula, sala de professores, etc) e na interação com diferentes atores (alunos, membros do conselho diretivo, pais/encarregados de educação, outros professores e funcionários). Aos quais se juntam, a planificação de aulas, o desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino/aprendizagem adequadas e motivantes para os alunos, domínio dos conteúdos a ensinar, gestão do tempo e dos comportamentos dos alunos, familiarização e cumprimento dos programas, promoção e avaliação das aprendizagens dos alunos e o conhecimento dos grupo-turma e dos seus diferentes ritmos de aprendizagem. E, ainda, a participação em reuniões (de avaliação, de grupo disciplinar, etc.) e a organização de atividades extracurriculares (Pacheco, 1995). Ou seja, na linha de pensamento de Shulman (1987), sobre o *conhecimento profissional* e as suas diferentes formas, assunto que será retomado e aprofundado no final da secção seguinte, o estágio fomentou o desenvolvimento de diferentes dimensões desse conhecimento, nomeadamente: conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico-científico, conhecimento dos alunos e das suas características e conhecimento dos contextos.

Jacques Delors et. al. (1996) defendem que a educação, ao longo da vida, deve organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

“*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

(Delors et. al., 1996, p. 90)

Neste sentido, o meu estágio pedagógico promoveu a aquisição de um *saber*, de um *saber fazer*, um *saber ser* e de um *saber julgar* as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional (Freire, 2001).

1.2. Supervisão e desenvolvimento profissional no estágio pedagógico

Reconhecendo a supervisão pedagógica como um processo indispensável para orientar o estagiário e conduzi-lo ao seu desenvolvimento profissional, considero que uma análise ao estágio pedagógico implica necessariamente falar em supervisão. Pelo que, entendo ser relevante fazer uma breve reflexão acerca do conceito de *supervisão*.

Para Vieira, a supervisão “no contexto da formação de professores é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Isto é, para esta autora, no quadro de vários entendimentos de supervisão, dentro do modelo clínico, humanista/artístico, tema que será abordado na secção seguinte, a supervisão tem por foco a prática pedagógica do professor, por objetivo o acompanhamento sistemático dessa prática e por processos centrais a reflexão e a experimentação (ibidem).

Moreira (2004), numa aceção do conceito de supervisão mais reflexiva e colaborativa, considera importante assumir um “conceito de supervisão democrática e transformadora, radicada em valores como liberdade de escolha, a transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação” (Moreira, 2004, p. 25).

Atualmente, no contexto de uma conceção de escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, alguns autores defendem que o âmbito da supervisão foi alargado e aponta para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 144). Donde se infere, que a sua ação pode situar-se a vários níveis, desde a integração de novos professores na profissão, onde se incluem os professores estagiários, à profissionalização em serviço e formação contínua, passando pelos responsáveis pela gestão intermédia ou qualquer outro grupo de profissionais em desenvolvimento e aprendizagem e ainda, ao nível da escola como um todo (ibidem).

Particularmente interessante é a utilização da linguagem metafórica para ilustrar e definir supervisão. Vasconcelos (2009) usa a metáfora *scaffolding* (colocação de andaimes) para caracterizar as estratégias supervisivas, pois, para esta autora, este termo alude para a necessidade de se erguer estruturas de apoio aos supervisionados e revê-las constantemente para que avancem no sentido de uma autossupervisão e melhoria das práticas.

Vieira (2010) emprega a metáfora do *caleidoscópio* para falar de supervisão, na medida em que, esta metáfora pode suscitar diversas associações, de entre as quais menciona, o facto da noção de instrumento ótico remeter para um dos requisitos centrais da supervisão, “a visão”, referindo-se não apenas ao “sentido da visão”, mas também à “visão do sentido”, ou seja, à “direção que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia” (Vieira, 2010, p. 8). Outra associação entre a supervisão e o caleidoscópio refere-se às múltiplas imagens (limitadas, concêntricas e simétricas) que este instrumento é capaz de reproduzir ao ser manuseado. Nas palavras desta autora,

“Se fizermos corresponder estes elementos a princípios éticos e conceptuais da supervisão – como a colegialidade na relação supervisiva ou a articulação entre reflexão profissional e autonomia dos alunos –, e se os espelhos forem as práticas de desenvolvimento e qualificação profissional –, a experimentação, a reflexão crítica, a observação, a narrativa... –, então o padrão que resulta da reflexão dos princípios nas práticas representará a configuração específica que, numa dada situação, ambos produzem” (idem, p. 9)

Na senda de Alarcão & Tavares (2003), adoto que a supervisão pedagógica é uma forma de orientação da ação educativa que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, visando a melhoria da sua prática e, em última instância, do processo de aprendizagem dos alunos.

Alarcão & Tavares (2003) descrevem nove cenários de supervisão: o cenário da imitação artesanal, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico, o cenário pessoalista, o cenário reflexivo, o cenário ecológico e o cenário dialógico.

A supervisão pode ter, fundamentalmente, duas grandes finalidades: uma predominantemente formativa, que tem por função principal o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores (estagiários, em profissionalização em serviço, grupo de professores) e da escola no seu coletivo; e outra de carácter

inspetivo, fiscalizador, cujo objetivo central é o controlo, podendo este adotar uma natureza preventiva ou punitiva (Alarcão & Canha, 2013).

No meu processo de supervisão pedagógica dois atores assumiram papel de relevo, a orientadora da universidade e o orientador da escola. Realço, desde já, a forma diferente e antagónica com que pautaram a sua ação supervisiva, o que produziu em mim, obviamente, impactos contrários.

Partilho com Alarcão & Tavares, o reconhecimento de que para que o processo de supervisão pedagógica se desenvolva nas melhores condições é necessário criar e manter “uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61) entre o orientador e o professor estagiário. Este bom clima afetivo-relacional apenas foi conseguido pelo orientador da escola.

Sobre a orientadora da universidade, muito pouco tenho a dizer.

A sua atuação supervisiva correspondeu a uma “perspetiva tradicional” de supervisão, na medida em que a identificava com um processo de inspeção e avaliação da minha prática profissional.

Ao longo do estágio, a orientadora da universidade, apenas, limitou-se a fazer a observação de algumas aulas nas duas turmas sob a minha responsabilidade (designadas de *assistências*) e na turma do orientador (denominadas de *regências*). Contrariamente às suas atribuições, descritas no Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho (Despacho Reitoral - 115/94), nomeadamente nas alíneas (ii) orientar cientificamente os estágios a seu cargo e (iv) assistir a aulas do aluno estagiário, sempre que possível, e participar na discussão das mesmas, esta orientadora em momento algum me prestou qualquer ajuda ao nível da componente científica (aspeto fundamental da atuação de um orientador da universidade) ou forneceu feedback da minha prática docente. De referir ainda, que a mesma não promoveu qualquer tipo de reflexão ou colaboração; não determinou aspetos a observar nem estratégias para o fazer; não realizou qualquer análise crítica aos programas e aos contextos educativos.

Em termos de relação interpessoal caracterizou-se por uma relação fria, distante e pouco comunicativa.

Postura contrária, como referi, teve o orientador da escola.

Considerando que o estágio é, pela sua natureza, um lugar de incerteza, complexidade, singularidade e conflito de valores (Schön, 1983), não só pelas diferentes subjetividades que nele interagem, como também pela variedade de papéis que os sujeitos desempenham e, ainda, pela natureza dos olhares que se entrecruzam nessa teia de relações, o meu orientador da escola representou, neste, um papel fundamental.

No que toca à sua competência profissional, saliento o seu elevado nível de conhecimento científico; a excelente capacidade e facilidade em termos de relações interpessoais; a sua disponibilidade; o seu elevado profissionalismo e saber fazer; o seu dinamismo, responsabilidade, espírito de inovação, capacidade de liderança e perspicácia e a capacidade de dar um feedback com críticas construtivas e pertinentes, qualidades que o estudo, com alunos estagiários realizado por Caires (2001), evidenciou relativamente à competência profissional dos supervisores.

Recorro a Sá-Chaves para descrever a relação supervisiva implementada pelo meu orientador da escola. Esta autora, refere, que na relação supervisiva o supervisor

“deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, de forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado”

(Sá-Chaves, 2000, p. 76)

Exprimo o seu papel como um papel de dupla mediação, entre o conhecimento e eu enquanto formanda, o qual se consubstancia na “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afetivamente gratificante”, e igualmente “na monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática” (Sá-Chaves, 2000, p. 193). O que significa, tal como afirma Oliveira, que

“o supervisor assume um papel de facilitador do processo de formação do professor, encorajando-o a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima não ameaçador, de ajuda e colaboração e, ao mesmo tempo, estimulando-o para uma reflexão consciente e aprofundada que possa levar a uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada” (Oliveira, 1996, p. 16)

Nos seminários de estágio (designação que se aplica à reunião semanal entre orientador e estagiários) com o orientador da escola, a reflexão foi, sem dúvida,

o eixo central subjacente a todos eles. Esta, era perspectivada como um processo de desenvolvimento através do qual, nós estagiárias, explorávamos com olhar crítico, aspetos da nossa prática em contexto real, numa atitude auto avaliativa constante. A reflexão por uns é vista como estratégia supervisiva e por outros como modelo/cenário de supervisão. Contudo, trata-se sempre de uma ação meta analítica e fundamentada do desempenho.

Schön (1987), o grande percursor deste cenário, enfatiza a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. *Reflexão na ação*, quando o professor reflete no decorrer da própria ação e vai ajustando a sua prática às imprevisibilidades de cada momento; *reflexão sobre a ação*, quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar *a posteriori*, e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, quando o professor constrói a sua forma de conhecer através da meta-reflexão. Este autor valoriza a reflexão *na* e *sobre* a ação, perspectivando uma reformulação das práticas que tem como objetivo a construção do conhecimento profissional.

O processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive, exigindo ação, experimentação, e reflexão sobre a ação. Nesta perspetiva, o papel do orientador torna-se indispensável para ajudar os estagiários a: compreender as situações, saberem agir em situação e a sistematizar o conhecimento que surge da interação entre ação e o pensamento.

Nesses seminários de estágio eu e as restantes estagiárias tínhamos a oportunidade de exprimirmos e partilharmos as dificuldades sentidas e de as resolvermos em conjunto e de expor os nossos pontos de vista, de os colocar à discussão do grupo, de os confrontar com pontos de vista distintos ou de os submeter à apreciação do orientador e restantes estagiárias, num processo de supervisão colaborativa.

Sendo o estágio, o “primeiro mergulho” na docência, deve constituir e constituir-se (e constituiu-se) num período especial e imprescindível de desenvolvimento profissional.

Na literatura podemos encontrar os diferentes contornos gerais ou, por outras palavras, os diferentes caracteres do desenvolvimento profissional dos professores estagiários: o carácter multidimensional, dado se tratar de um processo que integra várias dimensões do indivíduo, implicando mudanças

inter-relacionadas ao nível das cognições, crenças, atitudes, comportamentos e afetos do estagiário. Assim, para Caires (2001), é na sinergia e na conflitualidade entre as diferentes dimensões do funcionamento do indivíduo, em interação com todo o conjunto de variáveis contextuais, que o desenvolvimento ocorre; Alarcão & Sá-Chaves (1994) destacam o carácter ecológico, ou seja, a influência dos contextos na ativação do potencial de desenvolvimento dos indivíduos e para a diversidade de contextos ou cenários em que tal desenvolvimento ocorre; o carácter multideterminado, pois ocorre sob a influência de múltiplos fatores: fatores pessoais, fatores formativos e fatores institucionais; o carácter multietápico, pois preconiza-se a existência de etapas diferenciadas e a sua sequenciação por estádios, no quadro de um padrão desenvolvimental. Relativamente aos estagiários, Fuller & Bown (1975) identificam a existência de três estádios, cada qual pautado por tipos diferenciados de preocupações: consigo próprio, com as tarefas ligadas ao ensino e com o impacto da sua atividade na aprendizagem dos alunos (Fuller & Bown, 1975); e os componentes da capacitação profissional, uma vez que o aprender a ensinar implica o desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento as quais, no seu todo, integram o denominado “conhecimento profissional” (Shulman, 1987, cit. por Sá-Chaves, 2000). Shulman admite que o “conhecimento profissional” do professor constitui um conhecimento de elevada complexidade, multidimensional que só uma construção reflexiva pode articular. Este constrói-se através da experiência prática e com base em conhecimentos de natureza científica e pedagógica, que lhe conferem consistência. Este autor identifica as seguintes dimensões deste conhecimento: conhecimento de conteúdo, o professor tem que ter conhecimento daquilo que vai ensinar; conhecimento do currículo, o professor deve possuir uma visão integrada do currículo e não apenas dos conteúdos da sua disciplina; conhecimento pedagógico do conteúdo, considerada a dimensão fulcral do conhecimento profissional e caracterizadora da profissão, a qual significa a capacidade que o professor tem de transformar o conteúdo compreensível para o aluno, mediante a desconstrução desse conhecimento e através do conhecimento e regulação das variáveis pessoais e contextuais do processo de ensino-aprendizagem; conhecimento dos alunos e das suas características físicas e psicológicas, sem o qual não é possível o conhecimento pedagógico

do conteúdo, sendo que é através do conhecimento das características de cada um dos alunos que o professor pode adaptar a (des)construção do conhecimento; conhecimento dos contextos, o professor tem de conhecer as características e a cultura do meio em que a escola se encontra inserida e, de onde são provenientes os seus alunos, para mobilizar as estratégias e linguagem que melhor se adequem à cultura e vivências dos seus alunos, o que facilita a comunicação e a aprendizagem; e conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais, aos quais Shulman atribui um papel legitimador da ação. Este autor transforma o conceito de prática em *praxis*, “enquanto informada pelas ideias do bem, de justiça e de solidariedade” (Sá-Chaves, 2000, p.101). Sá-Chaves (2000), citando Elbaz (1988) acrescenta uma outra dimensão do conhecimento profissional do professor que é o conhecimento de si próprio, para que o professor seja capaz de se distanciar de si como sujeito que atua e pensar-se como observador de si próprio.

O desenvolvimento profissional do estagiário é, assim entendido, como um processo complexo, dinâmico, polifacetado e multicontextual, no qual concorrem uma multiplicidade de dimensões e tarefas desenvolvimentais, bem como um conjunto de fatores de ordem pessoal, relacional, institucional e formativa cujas sinergias condicionam o rumo e a qualidade das aprendizagens a ter lugar durante o estágio.

Das condições promotoras do desenvolvimento profissional dos professores estagiários, apontadas na literatura como cruciais, saliento aquelas que, na minha opinião potenciaram o meu desenvolvimento profissional: a criação, de uma forma equilibrada, de situações de apoio e desafio, a importância da ação-reflexão-ação e a componente interpessoal, não circunscrita à díade orientador-estagiária, mas alargada aos diferentes interlocutores presentes no estágio, as outras estagiárias, os restantes professores da escola, particularmente os do meu grupo disciplinar, alunos, etc.

Não posso, nem devo, terminar este ponto, sem antes ressaltar o papel essencial da supervisão pedagógica do meu orientador da escola, no meu desenvolvimento profissional aquando do meu estágio. Mas sou de opinião que esta só teve um impacto significativo no meu desenvolvimento profissional, porque também eu tive um papel ativo, tendo uma atitude colaborativa com o

meu orientador e (auto) implicando-me nesta etapa da minha formação. Schön (1987), traduzido nas palavras de Alarcão, defende que o formando

“tem que assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar” (Alarcão, 1996a, p.18).

Este processo decorre da reflexão sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

1.3. A observação de aulas no estágio pedagógico

Foco da minha atenção e cuidado especial foi, sem dúvida, a observação de aulas por parte dos meus orientadores, pois a avaliação do meu desempenho nessas aulas possuía um enorme peso na classificação final do estágio, particularmente relativamente à orientadora da universidade.

Vieira define a observação de uma aula como “*a construção de uma visão sobre a aula*” (Vieira, 1993, p. 39), a qual evidencia o carácter subjetivo da mesma, o que, segundo esta autora, “*não é contraditória com a procura da objetividade ou de uma orientação factual*” (idem, p. 41). Ou seja, não implica que essa visão seja arbitrária ou de natureza prescritiva e que a observação tenha abandonado a existência de uma (co)construção de uma visão (inter)subjetiva sobre a aula.

Estrela menciona que a observação de aulas pode ajudar o professor a:

- “
- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível à reação dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre a teoria e a prática” (Estrela, 1990, p. 62)

Analisar processos de observação de aulas implica necessariamente falar em supervisão clínica.

Alarcão & Tavares (2003) referem que o cenário/modelo clínico tem por objetivo principal melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula (a clínica é a sala de aula), em que esta é considerada como ponto de partida sobre o qual se procede a uma análise conjunta dos fenómenos aí ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor.

Focalizada na sala de aula, esta prática supervisiva traduz-se em planeamento, observação, análise e melhoria do desempenho do professor em sala de aula.

Neste modelo, o professor é, ele próprio, o agente dinâmico e o supervisor tem a missão de o ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino. O que implica quer uma atitude de colaboração entre professor e supervisor e entre este e os seus colegas, quer uma atividade continuada que englobe a planificação e avaliação conjuntas, bem como a observação e análise.

Na literatura encontramos diversas perspetivas quanto ao número de fases, encontros (entre supervisores e professores) ou tarefas consideradas necessárias para que o modelo de supervisão clínica se realize, que no seu conjunto formam o denominado ciclo da supervisão. Apesar disso, existem em todas elas, três momentos essenciais à volta dos quais a supervisão clínica se desenvolve: o encontro de pré observação, a observação e o encontro de pós observação. Embora neste modelo a supervisão se constitua como um processo de desenvolvimento, logo não redutível a momentos pontuais.

Resumidamente, dado que me debruçarei mais exaustivamente sobre estes três momentos no próximo capítulo, o encontro pré-observação tem por objetivo “identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 27). Deste encontro decorre a estratégia a seguir na observação. A observação visa a recolha de informação, subjacente, como referido, às decisões tomadas e objetivos traçados no encontro de pré-observação. No encontro de pós-observação procede-se a uma análise e interpretação dos dados recolhidos durante a aula.

A observação de aulas por parte da orientadora da universidade limitou-se, apenas, à fase da observação, não tendo existido, portanto, nem os encontros de pré nem de pós-observação, afastando-se assim de uma lógica desenvolvimental e formativa.

No que diz respeito ao orientador da escola, eram realizadas as fases de observação e do encontro de pós-observação, sendo este encontro efetuado após cada aula observada. No entanto, nos seminários de estágio as aulas observadas eram novamente analisadas/refletidas em grupo, sobretudo os aspetos bons e os menos conseguidos.

Penso ser curioso mencionar que, a partir de dada altura, também era “realizado” o encontro de pré-observação, só que este era conduzido pela orientadora do núcleo de estágio de Português. Isto porque, existia na escola a “sala dos estagiários” onde esta orientadora desenvolvia com os seus estagiários os três momentos do ciclo da supervisão. Com o decorrer do tempo, dadas as muitas horas que passávamos juntas nessa sala, foi criada uma excelente relação interpessoal entre nós, estagiárias de Matemática, e essa orientadora. Assim, de uma forma natural, a partir de meados do primeiro período, essa orientadora, que também gostava muito de Matemática, começou a desenvolver, também connosco, o encontro de pré-observação. Nestes encontros de pré-observação, esta orientadora, questionava a planificação que fazíamos das aulas (objetivos, conteúdos, estratégias materiais da aula, avaliação da mesma), o que permitia antecipar problemas não antecipados nesta, bem como sugeria eventuais reformulações nos aspetos menos conseguidos. De acrescentar ainda, que toda a planificação das aulas, observadas ou não, era efetuada colaborativamente pelas três estagiárias.

Nos encontros de pós-observação, o orientador da escola procedia ao confronto entre o que foi planificado e o que tinha acontecido na aula, através de uma análise crítica desta. De salientar, o feedback sempre construtivo dado por este orientador das aulas observadas.

Pelo exposto até ao momento, posso afirmar que a supervisão empreendida pelo orientador da escola constituiu-se como uma *supervisão colaborativa*.

As *assistências* ocorriam sem qualquer aviso prévio por parte dos dois orientadores, o mesmo não acontecia nas *regências*. Nas primeiras estavam presentes, a estagiária que estava a ser observada, o orientador que estava a observar e as restantes estagiárias. Nas segundas, a estagiária que estava a ser observada, o orientador da escola, as restantes estagiárias e, ocasionalmente, também, a orientadora da universidade.

A orientadora da universidade somente fez *assistências* e *regências* isoladas, quero dizer com isto, que nunca observou duas ou mais aulas consecutivas. Contrariamente, o orientador da escola efetuava sempre *assistências* e *regências* de duas ou mais aulas consecutivas. De salientar, a dinâmica implementada pelo orientador da escola relativamente às regências. Esta foram dadas ininterruptamente, durante todo o ano de estágio, à exceção dos primeiro e último meses do ano letivo, de um modo rotativo e por um período mínimo de uma semana, por cada uma das estagiárias.

A terminar quero sublinhar a importância que teve a observação de aulas, por parte do orientador da escola, no meu desenvolvimento profissional. Como refere Vieira “a supervisão e, no seu seio, a observação, assumem um papel de relevância para o desenvolvimento” (Vieira, 1993, p. 45) da competência profissional.

1.4. Considerações finais

Ensinar é uma tarefa desafiadora e complexa que engloba a mobilização de conhecimentos de múltiplos domínios, e também, a capacidade de resposta às situações imprevistas e complexas de promoção de aprendizagens que a sociedade contemporânea exige. Pelo que, no contexto da formação inicial, considero que o estágio constitui um espaço e um tempo privilegiado para o desenvolvimento desse conhecimento multidimensional.

Na esteira de Sá-Chaves, considero que a supervisão constitui

“ uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo 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)

Neste processo rumo a “tornar-me professora”, processo muito complexo, multifacetado e pluridimensional, implicando não apenas uma vertente técnica e procedimental, mas a pessoa no seu todo, nas múltiplas facetas do meu

desenvolvimento, relevo o papel central e fundamental do orientador da escola. A sua ação supervisiva pautou-se, como já foi referido, por

“procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, de forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado”

(Sá-Chaves, 2000, p. 76)

A qual, sem dúvida, promoveu a construção e o desenvolvimento do meu conhecimento profissional e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos meus alunos.

Termino este capítulo com quatro considerações, que penso serem importantes e pertinentes. A primeira, relativa à avaliação global do desempenho do estagiário, que no meu caso, só ocorreu a meio do ano de estágio e só por parte do orientador da escola. Acho que esta avaliação deveria ter sido efetuada em três momentos, coincidentes com o final de cada um dos períodos.

A segunda referente ao contacto com a realidade escolar e a prática docente, que no meu caso só apareceu no último ano da formação inicial. Nos quatro primeiros anos da formação inicial os temas de educação/ensino foram tratados numa perspetiva teórica, afastada de situações reais. Deste modo, considero que esse contacto deveria ter acontecido ao longo do curso e não somente no ano de estágio. O que teria permitido uma preparação, do meu ponto de vista essencial para o ano de estágio, a qual deveria realizar-se a três níveis: práticas institucionais, relacionadas com o funcionamento do sistema escolar; práticas organizativas, associadas ao funcionamento da escola; e práticas didáticas, ligadas às atividades docentes, a ter lugar em sala de aula (Sacristan, 1991).

A terceira, respeitante à dimensão afetiva e interpessoal do estágio, de um modo particular aos *agentes de socialização* do professor estagiário: orientador, grupo de estágio, “mentora” (orientadora da escola do núcleo de estágio de Português), outros estagiários, professores do grupo disciplinar, outros professores, conselho diretivo, funcionários e alunos. Esta dimensão foi de extrema importância para mim. O acolhimento, a ajuda, o apoio, o carinho, ... que recebi de todos, ao longo do estágio, ajudaram-me a encarar e a

superar as dificuldades/desafios que iam surgindo e a não desanimar, apesar do enorme trabalho e cansaço que compreendeu o ano de estágio.

A quarta e mais importante, refere-se ao balanço que eu faço do meu estágio. Começo por realçar, que apesar da má experiência supervisiva com a orientadora da universidade, o balanço é positivo, pois foram vários os ganhos que este me proporcionou, dos quais destaco três. Em primeiro lugar, fomentou a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional, particularmente o conhecimento de ordem organizacional e o conhecimento pedagógico-científico. Em segundo, propiciou a consciencialização das potencialidades da reflexão e da colaboração para a melhoria do desempenho profissional. E, em terceiro lugar, evidenciou a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para o exercício da profissão docente.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

2.1. Considerações gerais

2.2. Supervisão e desenvolvimento profissional enquanto orientadora de estágio pedagógico

2.3. Observação de aulas enquanto orientadora de estágio pedagógico

2.4. Considerações finais

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

(Stones, 1984, cit. por Vieira, 1993, p. 27)

2.1. Considerações gerais

A segunda paragem desta “visita guiada” situa-se no período em que fui orientadora de estágio.

Começo por referir que foram essencialmente três as razões que me impeliram a aceitar ser orientadora de estágio. A primeira prende-se com o facto de me considerar uma pessoa que gosta de desafios e ser orientadora de estágio é um enorme desafio. A segunda, porque sou de opinião, que um professor, se tiver oportunidade, deve desempenhar as diversas funções possíveis de exercer na escola, pela aprendizagem/crescimento que o desempenho destas proporciona. O que acabei de mencionar conduz à terceira razão, que é o desenvolvimento profissional e pessoal que necessariamente advém do exercício desta função.

Exerci esta função dois anos letivos consecutivos, 2003/2004 e 2004/2005, numa escola básica do concelho de Guimarães, onde era professora do quadro. Em cada um destes anos letivos, orientei um grupo formado por três estagiárias da Universidade do Minho.

Relembro ainda hoje, a mistura de sentimentos e emoções que senti aquando da receção do primeiro grupo de estágio, em muito idênticas às sentidas no primeiro dia como estagiária.

Como o meu orientador, também eu fui a anfitriã das minhas estagiárias. Depois das apresentações, mostrei-lhes os diversos espaços e recursos da

escola, alguns dos seus interlocutores e serviços, nomeadamente, a secretaria e conselho executivo (designação da altura).

Após terem tratado da papelada necessária na secretaria, fiz uma pequena reunião onde lhes dei as primeiras indicações/informações e esclareci as dúvidas que me colocaram. De um modo geral, as informações/indicações prestadas relacionaram-se com as turmas atribuídas a cada uma delas, a turma das regências, as reuniões de grupo para a preparação do ano letivo e um breve resumo do funcionamento da escola. Ainda nesta reunião, foi marcado o dia e hora do seminário de estágio.

De referir que sobretudo, nesse primeiro dia, tentei propiciar às estagiárias um bom acolhimento e passar-lhes a mensagem de que a minha postura seria a de alguém que se encontrava ali para as apoiar e as ajudar a ultrapassar as dificuldades que tivessem ao longo desta etapa tão importante e fundamental, pois estava consciente do nervosismo, da apreensão, da expectativa, etc. que estas estariam a experienciar.

Mosher e Purpel (1972), citados por Alarcão & Tavares (2003), identificam seis áreas de características necessárias para se ser supervisor:

“a) capacidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; skills de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 73)

Alarcão & Tavares (2003) salientam ainda características mais específicas, nomeadamente a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, bem como, capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar.

Glickman (1985) elenca como *skills* interpessoais, essenciais na ação supervisiva, os seguintes: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Considero que as dimensões do conhecimento profissional explanadas no capítulo anterior devem servir também para perspetivar o perfil de conhecimento exigido aos orientadores de estágio.

Particularmente, no final da reunião que tive com o primeiro grupo de estagiárias, várias perguntas assaltaram o meu pensamento: Teria eu as características necessárias para o desempenho deste cargo? Estava suficientemente preparada para o fazer? Que expectativas teriam estas estagiárias para o seu estágio? Que tipo de relação interpessoal se iria criar?

Uma das primeiras preocupações que tive quando aceitei ser orientadora, foi inteirar-me do Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade do Minho (Despacho Reitoral 49/99, de 3 de Novembro), nomeadamente no que respeita às competências do núcleo de estágio, aos meus deveres/obrigações enquanto orientadora, aos deveres/obrigações dos estagiários, aos deveres/obrigações do orientador da universidade e a avaliação dos estagiários, uma vez que sou de opinião que o exercício de um cargo exige o conhecimento dos contornos que o mesmo engloba.

As competências do núcleo de estágio e os deveres/obrigações dos estagiários são as mesmas que as que estão descritas no Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos relativo ao meu estágio e que já elenquei no capítulo 1.

Relativamente aos deveres/obrigações do supervisor da escola, o Regulamento Interno menciona que a este compete: a orientação pedagógica didática da prática docente dos estagiários, mediante a observação de aulas e participação na discussão das mesmas; a dinamização de sessões de trabalho com os estagiários, atendendo aos seus “objetivos e necessidades de formação”; o apoio à integração dos estagiários na escola e no meio circundante; e a avaliação dos seus orientandos, em parceria com o supervisor da universidade.

Quanto aos deveres/obrigações do orientador da universidade, estas são ligeiramente diferentes das que estão enumeradas no meu regulamento de estágio. No que se refere ao orientador da universidade, as visitas deste orientador à escola passam a ter carácter obrigatório. Essas visitas incluem a observação de aulas dos estagiários e a sua posterior discussão, onde devem estar presentes todos os elementos do núcleo de estágio.

A avaliação dos estagiários, também não sofreu alterações em relação àquela que era aplicada no meu ano de estágio, estabelecendo como parâmetros: o desempenho do estagiário ao nível da prática docente (atendendo a aspetos como a planificação, a concretização e a avaliação); o seu grau de envolvimento nas diferentes atividades realizadas ao nível da escola e da universidade e, o grau de integração demonstrado no seio da comunidade escolar (atendendo a aspetos como o sentido de responsabilidade, dinamismo, espírito de iniciativa, relação com os alunos, professores e comunidade educativa, em geral). É, ainda, tido em conta, a assiduidade e pontualidade do estagiário, bem como o seu contributo, através das atividades desenvolvidas, para a integração escola/meio envolvente e para a inserção social dos seus alunos.

Importa referenciar que estes normativos são mencionados porque se reportam a modelos de supervisão que valorizam o acompanhamento/apoio do estagiário e da sua prática através da reflexão e da colaboração. Assim, da análise deste regulamento, foi possível inferir que teria de desempenhar fundamentalmente, três tarefas: apoiar a socialização profissional e institucional das estagiárias; observar e analisar algumas das suas aulas, com o intuito da melhoria da sua prática docente; e promover a construção e o desenvolvimento do conhecimento profissional das mesmas, nas suas várias dimensões. Para além disso, dada a interligação entre a minha função e a da orientadora da universidade, deveria exercer esta função em estreita colaboração com a orientadora da universidade.

2.2. Supervisão e desenvolvimento profissional enquanto orientadora de estágio pedagógico

Apesar de apenas ter orientado estágio dois anos, estes correspondem a fases distintas de ação supervisiva.

O primeiro ano de supervisão pedagógica caracterizou-se por uma “imitação”, com ligeiras diferenças, da supervisão levada a cabo pelo meu orientador da escola.

No entanto, a meados desse primeiro ano, comecei a sentir necessidade de ter alguma formação em supervisão da prática pedagógica, de um modo particular, na observação de aulas. Recorri a uma colega e amiga minha, também orientadora de escola, que estava a fazer mestrado em supervisão pedagógica. Esta auxiliou-me através da indicação de bibliografia sobre esta temática, empréstimo de documentação que utilizava com os seus estagiários e ainda, esclarecimento de dúvidas que lhe colocava.

Pelo anteriormente mencionado, o segundo ano da minha atuação como orientadora foi diferente.

Tendo como objetivo central “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2010, p. 15), a supervisão pedagógica pode ser definida como “teoria e prática de regulação de processo de ensino e aprendizagem” (ibidem), concretizada numa “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

Vieira (1993) perspetiva a ação supervisiva em duas dimensões: uma analítica, “referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica”, e outra interpessoal, relacionada com os “processos de interação (ação recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica” (idem, p. 29).

Entendo a supervisão pedagógica como um processo essencial e imprescindível da formação profissional de um professor, que tem por enfoque de incidência a prática pedagógica do estagiário, a monitorização dessa prática na qual a reflexão sobre as competências adquiridas e a adquirir e o empenhamento de todos os envolvidos são os processos fundamentais. Esta tem por finalidade, como já foi referido no capítulo anterior, “ajudar o professor-estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 50).

Neste sentido, propus que, nas aulas de cada estagiária, estivesse, sempre que possível, outra estagiária, para observar e ajudar no que fosse necessário.

Posteriormente, nos seminários de estágio, examinavam-se essas aulas, especialmente, as dificuldades sentidas, os aspetos que tinham corrido menos bem e os motivos pelos quais isso aconteceu, indicação de estratégias alternativas às que não surtiram efeito, etc.

Alarcão & Tavares indicam várias capacidades e atitudes que os orientadores devem desenvolver nos estagiários:

- “1) Espírito de autoformação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.” (idem, p. 72)

Sá-Chaves ao realçar a componente supervisiva na formação de professores salienta que se trata

“de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo 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 ato educativo” (Sá-Chaves, 1994, p. 150)

Deste modo, a supervisão e a ação supervisiva

“pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2000, p. 127)

A ação supervisiva pode ser caracterizada através de três pressupostos: *apoiar* na tomada de decisões dos estagiários, *orientar* o processo de reflexão e de decisão e *avaliar* o desempenho de acordo com os objetivos acordados entre o estagiário e o orientador.

Glickman (1985) considerando que os professores-estagiários não são um grupo homogêneo, encontrando-se por isso em diferentes estádios de desenvolvimento (níveis de reflexividade), preconiza que um dos papéis centrais da supervisão consiste na promoção de níveis de desenvolvimento

mais elevados nos formandos, tendo em consideração o nível de reflexividade em que estes se encontram. Nesta tarefa, este autor organiza a supervisão em três etapas distintas, ao longo das quais os papéis e atribuições do supervisor e, conseqüentemente, do formando vão sofrendo alterações: fase de diagnóstico, fase tática e fase estratégica.

Na fase de diagnóstico, o supervisor, através da observação do desempenho do estagiário, das conversas mantidas com ele e da resposta às perguntas que lhe são colocadas, nomeadamente sobre o seu desempenho, diagnostica o nível de desenvolvimento (abstração) do estagiário. Esta informação vai auxiliar a escolha do tipo de ajuda e soluções priorizadas. Neste diagnóstico, o supervisor pode encontrar três tipos de situações diferentes nos estagiários: (i) aqueles que estão centrados nas ações imediatas e que apresentam resistência à mudança; (ii) aqueles que, a partir de alguns conhecimentos que possuem, identificam dificuldades no processo de ensino aprendizagem, mas não são capazes de definir soluções para as mesmas e (iii) aqueles que identificam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e estão dispostos a aplicar novas experiências à sua prática na sala de aula.

Na fase tática, a partir do diagnóstico efetuado, o supervisor define a melhor forma de ajudar o estagiário, procedendo à adaptação da sua intervenção ao nível de desenvolvimento identificado. A escolha de estratégias mais eficazes e a interação que deve ser privilegiada está intimamente relacionada com o diagnóstico realizado. Assim, junto dos estagiários com baixos níveis de abstração dever-se-ão aplicar estratégias diretivas; com os de nível intermédio, estratégias colaborativas e, não-diretivas com os estagiários de elevado nível de abstração. Por estratégias diretivas, Glickman entende a indicação de instruções e soluções pelo supervisor, incidindo sobre ele a grande parte da responsabilidade pela atuação do estagiário. Nas estratégias colaborativas, a identificação dos problemas, a criação de alternativas para a sua resolução ou a definição de planos de atuação são feitos em conjunto, através do confronto de ideias e da negociação. Deste modo, a responsabilidade é partilhada pelo estagiário e supervisor, estabelecendo-se uma parceria entre os dois. Compete, contudo, ao supervisor, a condução de todo o processo. Nas estratégias não-diretivas, é dado ao estagiário o protagonismo, incentivando-o a assumir autonomamente todo o processo. A este, cabe-lhe a definição dos

problemas da prática, a ponderação de possíveis soluções e a antecipação das suas consequências. Continua a ser conferida ao supervisor, a coordenação das discussões, a estimulação e reforço da atitude crítica do estagiário e da implementação das suas decisões. Na fase estratégica, a mais importante para Glickman, procede-se à estimulação dos níveis de abstração do estagiário e da sua capacidade para resolver problemas, através da exposição do estagiário a situações novas (novas técnicas de observação dos alunos, novos métodos de ensino e diferentes alternativas de resolução de problemas), promoção da sua autonomia, em termos de tomada de decisão, traduzida numa intervenção cada vez menor do supervisor nas discussões e no reforço do papel decisor por parte do formando e, ainda, pelo envolvimento, em reuniões de grupo, de estagiários com diferentes níveis de abstração, por forma a estimular o desenvolvimento daqueles que se encontram em níveis de abstração menos elevados.

Neste contexto, desenvolvi com as estagiárias as três etapas descritas anteriormente. No início do ano letivo, nos seminários de estágio, fiz o diagnóstico do nível de desenvolvimento das estagiárias através das respostas às perguntas que lhes ia colocando e das dúvidas e dificuldades que elas me iam pondo. A partir deste diagnóstico passei à fase tática. Inicialmente, todas, sem exceção, necessitaram de um apoio quase total, justificado pela sua falta de experiência, pelo que tive de as elucidar sobre: o funcionamento e organização da escola, a estrutura curricular, preenchimento dos livros de ponto, estrutura e sequencialidade do programa de Matemática, planificação das aulas, etc. Após esta fase, a planificação das aulas e de todas as atividades, bem como a resolução dos problemas que iam surgindo foram realizados em conjunto, com a participação e colaboração de todas. Finalmente, na fase estratégica, por volta do final de abril, início de maio, incentivei-as a autonomamente planificarem as suas aulas e resolverem os seus problemas.

Mediante a riqueza e diversidade de vivências e percepções experienciadas no estágio pedagógico, consequência da multiplicidade de cenários, fatores e interlocutores que o encerram, importa identificar e descrever algumas condições promotoras do desenvolvimento profissional dos estagiários. Entre as condições apontadas na literatura destacam-se: (i) o equilíbrio entre

situações de apoio e desafio, (ii) a importância da ação-reflexão-ação e (iii) a importância do *outro*.

No que se refere ao equilíbrio entre situações de apoio e desafio, há evidências de que o desafio é uma componente essencial à transição para níveis de desenvolvimento superiores. Contudo, é necessário assegurar que este seja complementado com uma dose equilibrada de apoio, de forma a não comprometer esse desenvolvimento (Serrazina & Oliveira, 2002). Como apoio, as situações propostas devem assegurar alguma orientação às aprendizagens do estagiário, o acompanhamento do estagiário relativamente à planificação e implementação das diversas atividades de estágio, o reforço dos seus progressos e o suporte emocional. Em termos de desafio, à prática pedagógica do estagiário cabe ao supervisor promover uma reflexão sobre a mesma e uma antecipação e implementação de formas alternativas de atuação. Na mesma linha, a supervisão pressupõe ainda confrontar o estagiário com os seus padrões de funcionamento através da exigência da sua autoavaliação ou na criação de situações potencialmente promotoras de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo e/ou comportamental (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, ao longo do estágio tive o cuidado de prestar apoio e propor desafios às estagiárias. Como referi anteriormente, todas as atividades eram planificadas em grupo de uma forma colaborativa e, sempre que as estagiárias manifestavam dificuldades/dúvidas ou não sabiam como atuar perante algumas situações/problemas que ocorriam, estive ao lado delas e ajudei-as a ultrapassar esses obstáculos. Por outro lado, o desafio também estava presente, quando lhes pedia para refletirem sobre as aulas que tinham dado/observado ou quando, perante as suas propostas de planificação das aulas, as incitava a seguir um caminho diferente do que tinham proposto.

Quanto à importância da ação-reflexão-ação, é no constante diálogo entre reflexão e ação que ocorre o crescimento profissional, gerando o desenvolvimento de uma inteligência pedagógica, de uma teoria prática, que habilita o professor para o confronto com a diversidade e complexidade da prática profissional e para a tomada de decisões contextualmente adequadas (Alarcão, 1996a).

Perante o cenário de complexidade, imprevisibilidade, ambiguidade, heterogeneidade e incerteza que tem caracterizado a nossa sociedade, novos

desafios e exigências têm sido e continuam a ser impostos à escola, conduzindo à necessidade de formar professores reflexivos, ativos, abertos à diversidade e à inovação permanente, num constante processo de desenvolvimento de competências que lhes permitam responder a tais desafios. Reveste-se, conseqüentemente, de primordial importância orientar o futuro professor no sentido de desenvolver uma competência reflexiva.

A reflexão foi, sem dúvida, a estratégia supervisiva central e fundamental na minha atuação como orientadora. Na linha de pensamento de Schön (1987) considero que a construção do conhecimento profissional resulta da reflexão na ação, na reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação e ao orientador compete a tarefa de ajudar o estagiário a articular o *saber na ação* com o *saber escolar*. É comumente aceite, no seio da comunidade académica e investigativa, que o pensamento reflexivo é essencial para o agir pedagógico. A prática reflexiva irá permitir que o estagiário questione conceções, conhecimentos e práticas o que conduz a uma reformulação destas, tornando a prática pedagógica do estagiário mais adequada aos objetivos visados e ao contexto social em que se desenvolve.

O conceito de ensino reflexivo, proposto por Zeichner (1993) aponta para que os orientadores devam fomentar nos estagiários o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. É essencial promover que o estagiário seja capaz de agir, analisar e avaliar a sua ação continuamente, para, assim, produzir um saber reflexivo e renovado.

Nesta linha de análise, nos seminários de estágio, promovi uma atitude reflexiva das estagiárias, quer nos momentos da planificação das aulas/atividades, através da antecipação de problemas que poderiam surgir e/ou necessidade de reformulação dessas planificações, quer aquando da análise da prática da estagiária ou da prática de uma das suas colegas.

Por último, a importância do *outro*, componente interpessoal da formação, é considerada condição fundamental ao processo de desenvolvimento profissional do estagiário. É esta componente relacional que torna possível a desconstrução das experiências sob diferentes perspetivas, a experimentação e a reflexão sobre o erro, a exploração das crenças, perceções e afetos implicados na situação e nas reflexões sobre a mesma e a construção de

alternativas de leitura e de confronto com as situações. Neste âmbito, constituem-se oportunidades únicas de integração e de construção de novas significações pessoais, em direção a patamares mais complexos de funcionamento pessoal e profissional, estratégias promotoras de reflexão, exploração de si próprio e dos outros, tais como exposição de dúvidas, preocupações e de pontos de vista, discussão em grupo sobre os mesmos, confronto com pontos de vista diferentes ou submissão ao feedback do orientador e dos colegas de estágio; resolução de problemas em grupo; diálogo socrático entre orientador e estagiário sobre os *comos* e *porquês* das práticas de ambos; escrita de narrativas, elaboração de relatórios ou diários sobre as experiências; cooperação e interação na aprendizagem; tomada de consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros; observação da atuação dos colegas de estágio e posterior discussão entre pares e a observação da ação do orientador, acompanhada de prática, feedback, reforço e monitorização (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2001; Sá-Chaves, 2000; Schön, 1987; Alarcão, 1996a).

Destaco o contributo de Sá-Chaves (2000) quando refere que supervisionar não significa ser superior, mas abrir os horizontes ao estagiário para um conjunto de competências que lhe permitam ver o outro, negociar com ele, construir sentidos através de uma postura colaborativa, refletir para consolidar ou para reconceitualizar, tendo presente o princípio da pessoalidade e do efeito multiplicador da diversidade para o enriquecimento pessoal e coletivo e para a apreensão de sentidos particulares.

Na senda de Vieira, considero que as funções do supervisor passam por informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Como refere esta autora,

- “1. Informar: o supervisor tem como função primordial fornecer informação, relevante e atualizada, no âmbito das áreas da supervisão, observação e didática, em função dos objetivos e necessidades de formação do professor que orienta; o supervisor é, antes de mais, uma pessoa informada;
2. Questionar: para além de ser capaz de informar, o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência: coloca em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas; como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva;
3. Sugerir: o exercício da função de sugestão só é possível a partir das funções anteriores; a sugestão (de ideias, práticas, soluções) motiva e impulsiona a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com

o professor; sugerir não significa impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor;

4. Encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal, e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afetiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;

5. Avaliar: no sentido lato do termo, avaliar significa formular (verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo; a avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no sentido formativo e não de classificação; o seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor (e, eventualmente, pelos alunos) constitui, por si só, um fator de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional.”

(Vieira, 1993, p. 33)

Nesta linha de pensamento, tais funções correspondem ao modelo reflexivo de formação de professores, tendo subjacente um clima interpessoal de ajuda que tem por objetivo o desenvolvimento profissional do estagiário e que se consubstancia numa ligação relacional e construtiva entre a supervisão, a observação e a didática (Vieira, 1993).

Deste modo, neste processo o supervisor deverá adequar o seu estilo de supervisão às características particulares do estagiário - personalidade, nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo - e assumir uma atuação flexível e adequada, potenciadora do crescimento individual de cada estagiário.

Vejo o estágio como um espaço de reflexão, de des-re-construção de saberes e de práticas que se realiza em multicontextos e de forma multimetodológica visando, sobretudo, que o estagiário seja capaz de avaliar o valor das suas próprias decisões e das competências que daí resultarão (Alarcão, 1991).

Neste sentido, para além da reflexão e da observação de aulas, utilizei outras estratégias, nomeadamente, as perguntas pedagógicas e a organização do dossiê de estágio numa perspetiva de portfólio reflexivo.

Durante o estágio, de um modo particular nos seminários, estabeleci uma relação de apoio, confiança e interajuda que me permitiu promover um questionamento sistemático das práticas e experiências das estagiárias e minhas, a reflexão em partilha das mesmas, com vista à procura de alternativas que lhes permitissem melhorar e à tomada de decisões conscientes e mais adequadas a cada momento de incerteza; a partilha das dificuldades, dúvidas e preocupações sentidas; o relacionamento de conhecimentos teóricos com as situações práticas; o confronto com situações de desafio e a problematização

de situações, colocação de hipóteses de resolução dos problemas que iam surgindo, testagem dessas hipóteses e reformulação dos resultados esperados, caso houvesse necessidade de o fazer.

Em suma, pelo descrito anteriormente acerca da minha ação supervisiva, resulta que, através de uma relação de apoio e colaboração estimei e apoiei as minhas estagiárias na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na atuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente.

Para finalizar, baseando-me em vários autores, entre eles Alarcão & Tavares e Vieira, considero que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve estender-se ao orientador de estágio com objetivo de uma atuação mais eficaz junto dos estagiários. Alarcão e Tavares referem que “o supervisor ou orientador da prática pedagógica também se encontra ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). E, Vieira (2004) considera que os orientadores de estágio devem indagar sistematicamente as suas práticas, visando a *reconstrução das práticas de formação*, num contexto de *colaboração interpares*.

Resumidamente pode-se afirmar que, relativamente ao desenvolvimento dos envolvidos em todo o processo, por um lado, o orientador ao ter como objetivo facilitar o desenvolvimento do estagiário, também ele se desenvolve, porque aprende ensinando a ensinar. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor em formação visa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

2.3. Observação de aulas enquanto orientadora de estágio

Baseada em Alarcão & Tavares destaco que a supervisão “é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 80), onde a observação de aulas assume um papel absolutamente central e indispensável da prática supervisiva.

Vieira considera que “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 47).

Segundo Alarcão & Tavares é “precisamente o *ver* e o *entender* que constituem o objetivo da observação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 92).

Vieira entende que o ato de observar é “a (co-) construção de uma visão (intersubjetiva sobre a aula” (Vieira, 1993, p.41) e elenca algumas das suas vantagens e problemas.

Esta autora salienta as seguintes vantagens da observação de aulas:

- “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 objetivos e necessidades de formação do professor.” (idem, p. 83)

Apesar do extenso consenso existente na literatura sobre as potencialidades da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor, desde logo no estágio, é necessário estar consciente de alguns problemas que a afetam e reduzem as potencialidades anteriormente enumeradas. Vieira identifica os seguintes:

- “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 a “impor” o seu ponto de vista;
7. Reações adversas do professor à presença do observador;
8. Reações adversas dos alunos à presença do observador.” (idem, pp. 83-84)

Existem diversos fatores, designados por *fatores do observador*, que condicionam o modo como o observador observa uma aula: o conhecimento prévio do observador (do professor observado, do contexto de observação e científico e didático relevante à situação de observação); as concepções prévias do observador (sobre o processo de supervisão, de observação e de

ensino/aprendizagem); as percepções imediatas do observador (do seu papel, do professor e da situação de observação).

O ciclo de observação é composto, como foi referido no capítulo anterior, por três fases interdependentes: encontro pré observação, observação e encontro pós observação.

O encontro pré observação visa

“a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e b) decidir que aspeto(s) vai (ou vão) ser observado(s).” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 81)

Ou seja, este encontro tem por objetivo principal colaborar com o estagiário na planificação das aulas (objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e avaliação), antecipar eventuais problemas e identificar possibilidades de resolução. É também aqui que se tomam decisões relativamente aos objetivos, objeto e instrumentos de observação em função dos interesses/necessidades de formação por parte do estagiário.

No ponto de vista afetivo, “contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de interajuda” (Vieira, 1993, p. 43).

Alarcão & Tavares (2003) alertam para o facto de, sobretudo no primeiro ou primeiros encontros, ser essencial que o orientador torne bem visíveis a sua conceção de supervisão, os seus objetivos e a sua atitude relativamente ao estagiário. E ainda, que as funções de cada um dos intervenientes neste processo sejam, também, claramente definidas.

A observação é

“o momento de recolha de informação relativa aos objetivos traçados no encontro de pré observação. Assenta numa preocupação de descrever o que acontece, mais do que na de formular juízos de valor. Os dados recolhidos constituirão a base da discussão posterior acerca da aula. Naturalmente, o observador poderá focalizar a sua atenção em aspetos não previamente acordados, mas os seus objetivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram previamente estabelecidos com o professor. (Vieira, 1993, p. 43)

O foco da observação pode incidir sobre um ou mais do que um de entre vários aspetos, dos quais destaco: no professor, na interação professor-aluno, no aluno, na utilização de materiais de ensino, nas estratégias utilizadas, na

gestão do tempo da aula, na movimentação e utilização da sala de aula, no controle da turma, etc. Na perspectiva de Vieira a escolha prévia do enfoque de observação contribui para “desencorajar a conceção do momento de observação como um momento de avaliação global de competências do professor” (ibidem).

As estratégias de observação a utilizar pelo orientador devem estar dependentes do objetivo que se quer alcançar, do aspeto que se pretende observar e da natureza da observação, podendo ser de tipo quantitativo ou de tipo qualitativo (Alarcão & Tavares, 2003).

O encontro pós observação tem por objetivo interpretar o que foi observado. É imperioso que neste momento ocorram processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003).

A interação entre o orientador e o estagiário neste momento de observação deve, como afirma Alarcão, “centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, de que o professor é um agente. Deste modo objetiva-se a observação e a avaliação e retira-se ao encontro o carácter destruidor da personalidade que às vezes lhe é atribuído” (Alarcão, 1982, p.157).

Neste encontro, com vista à continuidade e sistematicidade da atuação supervisiva é habitual delinearem-se novos objetivos e estratégias e de observação a desenvolver num ciclo de observação posterior. Isto significa que pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte. Deve ser ainda, objeto de análise e avaliação por parte dos envolvidos neste encontro, a eficácia do ciclo de observação desenvolvido (Vieira, 1993).

É sobretudo no ciclo de observação que o orientador exerce as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como adotar atitudes de colaboração e reflexão, mobilizar saberes e capacidades capazes de promover no estagiário as mesmas atitudes, saberes e competências num processo permanente e sistemático de desenvolvimento pessoal e profissional. De realçar ainda, a fundamental necessidade do estagiário assumir um papel ativo em todo o ciclo de observação.

Os encontros de pré observação e pós observação foram maioritariamente realizados nos seminários de estágio. A preparação e análise das *assistências*

e *regências* das estagiárias era efetuada em quatro fases. Na primeira fase, a estagiária, individualmente, elaborava um esboço da planificação da aula, a qual incluía já a definição de objetivos, conteúdos, estratégias, materiais da aula e avaliação. Numa segunda fase, esse esboço era apresentado em seminário de estágio e aí questionado e refletido de modo a antecipar problemas não antecipados e a sugerir eventuais reformulações, caso fosse necessário. De seguida, terceira fase, a estagiária fazia uma reflexão escrita sobre a implementação da aula. E finalmente, quarta fase, a *assistência* ou *regência* era analisada e refletida em seminário de estágio, bem como a reflexão feita pela estagiária. Era ainda nesta fase, que eu dava o *feedback*, sempre construtivo, da aula dada e fazia sugestões no sentido da melhoria da performance das estagiárias.

Para além destes encontros, nos seminários de estágio desenvolvi, como já foi referido, múltiplas tarefas inerentes à minha função como orientadora de estágio, das quais realço: planificação das atividades letivas, reflexão sobre as aulas lecionadas, análise de questões científicas ou pedagógicas (análise e discussão de problemas de matemática, análise do programa de matemática, análise de temas do currículo de Matemática e a sua articulação), elaboração de materiais para as aulas (fichas de trabalho, powerpoints, atividades práticas, etc.), elaboração de dispositivos de avaliação dos alunos (fichas de avaliação formativa, questões de aula, fichas de avaliação sumativa incluindo grelhas e critérios de correção), preparação das atividades extracurriculares e reflexão sobre o desempenho dos alunos. De um modo global, fiz sugestões, comentários e críticas construtivas, pedi informações e opiniões. Recorrendo essencialmente às perguntas pedagógicas e à escrita e análise de reflexões das estagiárias sobre as aulas observadas, promovi o desenvolvimento de atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

Importa ainda destacar que, tal como o meu orientador da escola, tive o cuidado de observar séries de aulas consecutivas correspondendo cada uma delas a um tema que estava a ser lecionado pela estagiária, pois considero que a observação não deve ser associada a uma avaliação pontual e isolada (aquela aula, aquelas estratégias e aqueles materiais). Desta forma, era-me possível, também, ver a evolução da estagiária, para além de ter uma perceção mais correta e fundamentada sobre as suas competências e atitudes.

No âmbito da conceção de supervisão pedagógica dada na secção anterior, a observação de aulas assume lugar de destaque, dado que é a estratégia que por excelência permite o acompanhamento sistemático da prática pedagógica do estagiário.

Por tudo o que relatei até ao momento, posso afirmar, que desenvolvi uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica, onde o *eu* e o *outro* estabelecem entre si relações de partilha num processo de mútuo autoconhecimento, descoberta e de desenvolvimento pessoal e profissional (Waite, 1995).

2.4. Considerações finais

Como afirma Britzman “Aprender a ensinar – tal como o ensinar em si mesmo – é sempre um processo de se tornar: um tempo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer, e em relação àquilo em que se pode tornar” (Britzman, 1991, p. 8). Neste sentido, o estágio pedagógico é palco de uma multiplicidade de mudanças e aquisições fundamentais à prática autónoma dos estagiários, com um significativo impacto no desenvolvimento pessoal e profissional destes.

Espera-se, sobretudo, que os crescimentos que acontecem no estágio apetrechem os futuros professores para, em breve, se assumirem como professores autónomos, reflexivos, atentos ao que os rodeia e às suas múltiplas sinergias e dinâmicas, e capazes de gerir autonomamente o seu desenvolvimento profissional.

O meu objetivo último (e o da orientadora da universidade) foi, acima de tudo, ajudar as estagiárias a tornarem-se profissionais competentes. Pelo que, orientei e modeliei toda a minha ação supervisiva com esse objetivo.

Não posso, contudo, deixar de mencionar que o estagiário assume um papel ativo na sua formação, (auto) implicando-se nela, com vista a que o processo de formação atinja bons resultados.

Antes de terminar este capítulo, quero ainda referir qual foi, para mim, a tarefa em que tive maior dificuldade na minha função como orientadora. E, essa foi, sem dúvida, a avaliação das estagiárias. Isto deveu-se, por um lado, ao receio

de atribuir uma classificação injusta relativamente às classificações atribuídas aos estagiários dos outros núcleos de estágio, uma vez que não tinha conhecimento do desempenho destes e, por outro, ao facto desta classificação influir decisivamente na classificação final do curso e, conseqüentemente na classificação profissional.

Foi, revendo-me nas palavras de Alarcão & Tavares,

“a avaliação deve ser o resíduo de uma longa série de análises sobre a pessoa-profissional, praticada por um outro profissional-pessoa que, depois de esquecermos os aspetos pontuais dessa análise, seja capaz de se fixar no que de geral, de constante, de típico, de característico há no professor em causa” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 110-111)

que avaliei as minhas estagiárias.

Apesar dessa dificuldade, na reunião de avaliação, não houve quaisquer discrepâncias, entre a minha avaliação e a autoavaliação das estagiárias. A explicação que eu encontro para que isto tenha sucedido assenta em duas razões. A primeira, relaciona-se com a análise conjunta da grelha de avaliação numa reunião anterior à da avaliação e, a segunda, por ter efetuado em conjunto, nessa mesma reunião, uma análise global ao desempenho de cada uma das estagiárias.

CAPÍTULO 3

PLANO DE AÇÃO PARA A MATEMÁTICA

3.1. Projeto Plano da Matemática: contextualização

3.2. Desenvolvimento profissional no âmbito do Plano de Ação para a Matemática

3.3. Assessorias no âmbito do Plano de Ação para a Matemática

“Uma perspetiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno sob os seus cuidados.” (Day, 2001, p. 319)

3.1. Projeto Plano da Matemática: contextualização

Revejo, agora, aquela que considero a etapa mais marcante do meu percurso profissional até ao momento e que abrange o período da implementação do Plano da Matemática I (PM I), uma das ações resultantes do Projeto Plano de Ação para a Matemática (PAM), apresentado em junho de 2006.

O cenário de insucesso pairava desde há muito tempo sobre a disciplina de Matemática. Este insucesso verificava-se a todos os níveis, nas provas de aferição do ensino básico, nos exames nacionais do 12^o ano e em avaliações internacionais, como o PISA e o TIMSS, em que Portugal participava.

Já em 1987, Abrantes aludia ao panorama de crise permanente em que se encontrava o ensino da Matemática. Para este autor, e no que respeita aos alunos, a gravidade da situação, não residia apenas nas preocupantes taxas de insucesso em todos os níveis de ensino, mas, acima de tudo, porque “um número crescente de alunos não gosta de Matemática, não compreende verdadeiramente a sua relevância. Mesmo muitos daqueles que conseguem notas positivas, procuram sobretudo dominar técnicas úteis para resolverem exercícios-tipo” (Abrantes, 1987, p. 3). Relativamente aos professores, Abrantes refere que eles

“queixam-se dos programas que são grandes, pouco flexíveis, demasiado abstratos. Não sabem como interessar os seus alunos. E além disso sentem-se isolados, com poucas oportunidades para discutirem com os colegas ou para conhecerem as experiências mais interessantes que, apesar de tudo se vão realizando” (ibidem)

Também Ponte (1994) retrata o insucesso na disciplina de Matemática,

“O insucesso na disciplina de Matemática é uma realidade incontornável. Reconhece-se não só pelos maus resultados dos alunos em testes e exames, mas muito especialmente pela sua generalizada dificuldade na resolução de problemas, no raciocínio matemático, às vezes nas tarefas mais simples e, sobretudo, no seu desinteresse crescente em relação à Matemática. O insucesso não só existe como tende a agravar-se.” (Ponte, 1994, p. 1)

Contudo, foi perante as elevadas taxas de insucesso a Matemática reveladas nos resultados do estudo PISA 2003 e no Exame Nacional do 9º ano de 2005, que se realizou pela primeira vez, que a então Ministra de Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, defendeu que se deveria enviar para as escolas e professores os resultados do exame, para que se debruçassem e refletissem sobre os mesmos (Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2009).

Os professores de Matemática de todas as escolas com 2º e/ou 3º ciclos do país participaram num processo de reflexão sobre: i) as possíveis causas dos fracos resultados médios obtidos na sua escola; ii) as medidas exequíveis a curto e médio prazo que se propunham implementar; iii) as produções dos alunos em cada item da prova – os erros que revelaram e as dificuldades que se pressupõem estar na sua origem e, iv) os fatores que consideravam estar associados ao desempenho dos alunos (Gabinete de Avaliação Educacional [GAVE], 2006).

Foram identificadas “diversas soluções ligadas às práticas dos docentes, à organização das escolas e à intervenção por parte da administração central” (ME-DGIDC, p. 2) a partir das quais o ME definiu um Plano de Ação para a Matemática para o triénio 2006-2009, que tinha como principal objetivo melhorar o ensino desta disciplina.

Este plano era constituído por seis ações:

- 1ª – Programa Matemática: equipas para o sucesso;
- 2ª – Promover a formação contínua em Matemática para professores de todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário;
- 3ª – Novas condições de formação inicial dos professores e de acesso à docência;
- 4ª – Proceder ao reajustamento e às especificações programáticas para a Matemática em todo o Ensino Básico;
- 5ª – Criar um banco de recursos educativos para a Matemática;
- 6ª – Proceder à avaliação dos manuais escolares de Matemática para o Ensino Básico.

A primeira ação passou a denominar-se de Plano da Matemática sendo composta por cinco medidas:

- 1- Elaboração de Planos de escola de combate ao insucesso na Matemática;

- 2- Continuidade pedagógica das equipas de docentes nas escolas, que acompanharão os alunos ao longo de todo o ciclo;
- 3- Desenvolvimento, no âmbito do Plano a apresentar ao ME, de projetos de trabalho conjunto entre os professores de Matemática e de Português;
- 4- Equipamento das escolas com Laboratórios da Matemática, através de financiamento à aquisição de materiais manipuláveis, meios informáticos, software específico e do apoio à organização destas atividades nas escolas;
- 5- Designação, por parte do ME, de um interlocutor para acompanhar as escolas na implementação e monitorização do projeto.

Em cada uma das escolas do país com 2º e/ou 3º ciclos, a equipa de professores de Matemática elaborou um projeto de ação para a sua realidade escolar. Este projeto foi assumido como um projeto de escola, tendo sido celebrado um contrato entre a escola e a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Recordo com emoção, os momentos de discussão e reflexão, aquando das reuniões para a elaboração do projeto da escola onde me encontrava a lecionar. E, acima de tudo, a forma entusiasta com que todos sem exceção participámos.

Em equipa e tendo por base o diagnóstico da situação concreta da escola, definimos os objetivos a atingir; delineamos as estratégias a adotar para a consecução dos objetivos propostos; identificamos os recursos humanos e materiais necessários à aplicação das estratégias definidas, bem como os custos do projeto; indicámos a metodologia de acompanhamento e avaliação interna do projeto e definimos como e quando se operacionalizariam ao longo do triénio 2006-2009. Decidimos que o projeto seria implementado progressivamente, em termos de anos de escolaridade abrangidos, e como tal subdividimo-lo em três fases, cada uma com a duração de um ano letivo. Assim, no primeiro ano, o projeto foi aplicado aos 5º e 7º anos de escolaridade; no segundo, aos 5º, 6º, 7º e 8º anos e, no terceiro e último ano, todos os anos de escolaridade estavam envolvidos.

Considero que são de realçar as estratégias adotadas ao longo da implementação do projeto. De entre as várias estratégias destaco as seguintes: reforço da carga horária semanal da disciplina, através da atribuição da disciplina de Estudo Acompanhado ao professor de Matemática, para que as

atividades realizadas nessa disciplina fossem orientadas para apoio e trabalho em Matemática; lecionação de aulas por dois professores, as assessorias; estabelecimento de um tempo semanal comum a todos os professores para trabalho em conjunto; e continuidade pedagógica ao longo do ciclo.

A utilização do termo *assessorias* surgiu, na maioria das escolas, aquando da implementação do PMI. Há, contudo, quem denomine as *assessorias*, de trabalho em *par pedagógico* ou em *co-docência*. Rocha & Fonseca (2008) fazem uma distinção entre estes dois últimos tipos de trabalho. No trabalho em *par pedagógico*, os docentes têm estatutos distintos, um é o professor responsável pela turma, naquela disciplina e faz parte do Conselho de turma, o outro, apenas colabora com o primeiro na planificação, dinamização e reflexão das aulas. No trabalho em *co-docência*, os dois professores são responsáveis pela turma, fazem parte do Conselho de Turma e são responsáveis pela implementação do currículo.

Para prestar apoio e acompanhamento ao desenvolvimento dos projetos, através de um contacto direto com as escolas, e simultaneamente estabelecer uma ponte entre a Comissão de Acompanhamento do Ministério da Educação e as escolas, foram recrutados Professores Acompanhantes, um grupo por região.

Em suma, o Plano da Matemática consistiu no “desenvolvimento sustentado de projetos de escola que visem a melhoria das aprendizagens em Matemática” (Santos, 2008, p.3) e, conseqüentemente, os resultados em Matemática dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Os vários relatórios elaborados sobre o Plano da Matemática, ao longo do triénio 2006-2009, referem o impacto positivo deste plano nas escolas ao nível das práticas letivas e do trabalho entre professores. Pelo que, posso afirmar, que o Plano da Matemática, pelas dinâmicas de trabalho que criou nas escolas, impulsionou fortemente o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, pois, como sustenta Ponte (1994a), o desenvolvimento profissional abarca diversos domínios que vão desde a prática letiva às restantes atividades profissionais, na escola e fora dela, incluindo a colaboração com os colegas, projetos de escola, atividades e projetos de carácter disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais.

Em consequência do impacto positivo alcançado, o Ministério da Educação deu continuidade a este projeto em 2009/2010, com o Plano da Matemática II. Este plano abrangeu o triênio 2009-2012 e alargou a sua ação ao 1º ciclo.

3.2. Desenvolvimento profissional no âmbito do Plano de Ação para a Matemática

Durante “algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999, p.136). Apesar destes conceitos se relacionarem entre si, Ponte (1995) faz uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, assinalando como principais diferenças:

- “. a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “escolar”; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas ou processos, que inclui a frequência de cursos mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões,...
- . na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos; com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, na medida em que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar; ou seja: o professor é objeto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional;
- . na formação atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo em que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspetos que o professor já tem mas podem ser desenvolvidos...
- . a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (ou por disciplinas, como na formação inicial...); faz-se formação em avaliação, em MS-DOS, em cultura islâmica; o desenvolvimento profissional, embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspeto, tende sempre a implicar a pessoa como um todo;
- . a formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada.” (Ponte, 1995, p.220)

Como podemos verificar, existem substanciais diferenças entre estes dois conceitos. Por outro lado, o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e de continuidade, superando, deste modo, a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores no

sentido de uma concetualização mais ampla (Marcelo, 2009, p. 9; Pacheco & Flores, 1999). Daí que, dado o enfoque desta secção, considero pertinente saber, quando se fala de desenvolvimento profissional, ao que nos referimos. Para tal, entendo ser necessário analisar o conceito de desenvolvimento profissional e as diferentes perspetivas que engloba.

Ponte (1994) entende que o professor

“deve ser encarado como um ser humano com potencialidades e necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver. O desenvolvimento profissional é assim uma perspetiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental.” (Ponte, 1994, p. 11)

A Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores considera que

“o desenvolvimento profissional corresponde aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar a sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspetos de natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício da sua atividade profissional” (CRUP, 2000, p. 6)

Para Ferreira (2006) o desenvolvimento profissional é um “processo de aprender e caminhar para a mudança, ou seja, ampliar, aprofundar e/ou reconstruir os próprios saberes e prática e desenvolver formas de pensar e agir coerentes” (Ferreira, 2006, p. 122)

Marcelo (2009) apresenta algumas das mais recentes definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, enunciadas por autores de relevo:

- “
- . “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4);
- . “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 3);
- . “Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);
- . “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3);
- . “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o

qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p.4);

. “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitem melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663);

. “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003)” (Marcelo, 2009, p. 10)

Em suma, o desenvolvimento profissional do professor corresponde ao processo de crescimento do mesmo ao longo de todo o seu percurso profissional.

É um processo que ocorre em todas as situações, formais ou informais, individuais ou em grupo, dentro ou fora da escola, mas será sempre um *processo individualizado, pessoal*, dependente “das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realiza a atividade docente” (Day, 2001, p.15).

O desenvolvimento profissional é sustentado, não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interação entre pares, pela reflexão pessoal, pela interligação entre teoria e prática, pela colaboração, pela aprendizagem em contextos formais e informais (Daele, 2004) e visa o alargamento, aprofundamento e reconstrução de conhecimentos e competências, para, deste modo, o professor ser capaz de responder às novas necessidades dos alunos e da sociedade neste tempo de permanente mudança.

Assim, o desenvolvimento profissional pressupõe que os professores assumam o *papel de sujeito fundamental* do seu processo de crescimento em que, para além de fazerem cursos de formação, trocam experiências com os colegas, “assumem iniciativas, desenvolvem os seus projetos, avaliam o seu trabalho, ligam a prática com a teoria” (Ponte, 1998, p. 42). Para este autor, este processo conduz à transformação do professor não só relativamente a novas aprendizagens e novas práticas profissionais, mas também a uma “nova atitude profissional” (mesmo autor, mesma página).

As várias definições de desenvolvimento profissional expostas apontam para um desenvolvimento multidimensional, destacado por Howey (1985): desenvolvimento pedagógico, isto é, o aperfeiçoamento da forma de ensinar do

professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, em competências instrucionais ou na gestão da turma; conhecimento e compreensão de si mesmo, para que o professor tenha uma imagem equilibrada de si próprio e de autorrealização; desenvolvimento cognitivo, que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de transmissão de informação por parte dos professores; desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre a sua prática docente; desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira através da adoção de novas funções docentes.

Hargreaves & Fullan (1992) referem três abordagens do desenvolvimento profissional: (i) desenvolvimento de conhecimentos e de competências profissionais; (ii) desenvolvimento da compreensão pessoal e (iii) mudança ecológica ou mudança em contexto.

Relativamente à primeira abordagem, desenvolvimento de conhecimentos e de competências profissionais, considera-se o desenvolvimento profissional como o modo de propiciar aos professores a aquisição de conhecimentos, competências e técnicas que contribuam para melhorar as aprendizagens dos alunos. Estes autores indicam que aspetos tais como: conhecimento mais profundo dos contextos de ensino e uma maior segurança na sua lecionação; desenvolvimento de uma maior destreza na condução das aulas; saber como ensinar turmas difíceis; ser competente na utilização de estratégias de ensino como o trabalho de grupo; ser capaz de dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, contribuem para essa melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na segunda, desenvolvimento da compreensão pessoal, defende-se que o desenvolvimento profissional abrange toda a pessoa do professor: as suas crenças, valores, pensamentos e atitudes. Pelo que, o desenvolvimento profissional envolve não apenas alterar o comportamento do professor, mas, também, a mudança da pessoa do professor. Segundo estes autores, os professores, conforme o ciclo de vida em que se encontram, têm diferentes perspetivas no que respeita à mudança e à inovação e ao desenvolvimento profissional.

Na terceira, mudança ecológica ou mudança em contexto, Hargreaves & Fullan (1992) entendem que a natureza do contexto pode incentivar ou inibir os

esforços de desenvolvimento profissional dos professores. Fatores do contexto como: as condições de trabalho, liderança da escola e as culturas de ensino, influenciam o desenvolvimento profissional do professor. Daí que o desenvolvimento profissional dos professores encontra-se interligado com o desenvolvimento dos contextos por estes vivenciados. Na mesma linha, Flores alerta para o facto de que o modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, “refletindo a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham” (Flores et. al., 2009, p. 148).

O desenvolvimento profissional é feito de múltiplas e variadas aprendizagens ao longo de toda a carreira do professor. Liberman (1996), citada em Day (2001), identifica três cenários: (i) instrução direta (cursos, conferências); (ii) aprendizagem na escola (treino de pares, amizades críticas, projetos de investigação-ação, trabalho em equipa); e (iii) aprendizagem fora da escola (parcerias entre escola-universidade ou escolas-centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e ainda através de grupos informais). A estes cenários, Day acrescenta um outro (iv) aprendizagem na sala de aula, que ocorre no dia-a-dia, com a reação dos alunos.

Marcelo (1999), apoiando-se em Sparks e Loucks-Horsley (1990), apresenta cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola; desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação.

O modelo do desenvolvimento profissional autónomo considera que os professores têm capacidade de autoaprendizagem, ou seja, aprender por si próprios os conhecimentos e/ou competências que consideram necessários ao seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Parte do pressuposto de que os professores são pessoas capazes de iniciar e dirigir os seus próprios processos de aprendizagem e de formação, o qual é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto.

Esta modalidade de desenvolvimento profissional é selecionada por professores que entendem que a oferta de formação contínua não responde às suas necessidades. Por este motivo, os professores são sujeitos capazes de autoaprendizagem e, por isso, podem planificar, dirigir e selecionar as atividades de formação. Neste processo o professor vai construindo a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional do ensino.

O modelo do desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão tem por base a reflexão. Em função dos distintos propósitos da reflexão, configuram-se três variantes deste modelo: a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional; a reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (coaching) e o diálogo profissional; e, a supervisão clínica como estratégia reflexiva.

Para Marcelo, a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional tem por objetivo desenvolver nos professores “competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (Marcelo, 1999, p. 153). Por isso, a reflexão funciona como *espelho* que permite que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo, o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (Marcelo, 1999). As estratégias dividem-se em dois grupos: as que usam a observação e a análise da prática na sala de aula e as que procuram “potenciar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus constructos pessoais e conhecimento” (Marcelo, 1999, p. 154). São exemplo de estratégias, nesta variante do modelo: a redação e análise de casos, análise de biografias profissionais, análise dos constructos pessoais e teorias implícitas, análise do pensamento através das metáforas e a análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas.

Na segunda variante deste modelo a estratégia usada é a reflexão sobre a ação com o objetivo de que os professores analisem o seu ensino. Para tal, é forçosa a observação por parte de um colega, o qual tece críticas construtivas e dá conselhos relativamente ao que observou na aula.

A supervisão clínica como estratégia reflexiva permite a formação e o aperfeiçoamento dos professores em contexto de sala de aula, com o intuito de

melhorarem o seu ensino. Esta estratégia pode ser desenvolvida em colaboração com outros colegas.

O modelo do desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro/escola abrange todas as atividades que em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenvolvem um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola. Assim, neste modelo o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento curricular e escolar estão interligados.

Este modelo tem como propósito implicar o maior número de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto de inovação educativa ou de auto revisão institucional, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação, bem como o aumento dos níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus problemas.

Este modelo possui duas modalidades: desenvolvimento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola.

Na primeira modalidade, as relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas quando os professores se implicam no desenvolvimento de uma inovação, na qual ocorrem algumas mudanças significativas, porque “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relaciona com inovações concreta, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990, p. 6, cit. em Marcelo, 1999, p. 167). No entanto, para que o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivo, é indispensável que exista apoio explícito por parte dos órgãos de gestão e dos professores no seu todo.

Na segunda modalidade, a escola é vista como o lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. Este modelo de desenvolvimento profissional pressupõe uma formação no local de trabalho e durante o tempo escolar. Para que tenha êxito têm de ser tidas em conta algumas condições, nomeadamente necessidade de liderança (por parte do diretor, professores) e a existência de uma cultura de escola que impulse o desenvolvimento profissional numa perspetiva evolutiva, reflexiva e contínua.

No modelo do desenvolvimento profissional através de cursos de formação, os cursos têm características bem definidas como a presença de um professor/formador considerado um especialista no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, que determina o conteúdo do curso assim como o seu plano de atividades. Tem, como principal objetivo o treino dos professores para o domínio de competências ensinadas por especialistas, mas decididas por estes. Deste modo, uma das vantagens deste modelo, para além do seu carácter formativo, é permitir ao professor dirigir o seu próprio percurso formativo. Apresenta, contudo, como inconvenientes o facto de ser demasiado teórico, a pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, o facto de se tratar de atividades individuais e, ainda, o facto de ignorar o conhecimento prático dos professores.

O modelo do desenvolvimento profissional através da investigação aponta para a imagem do professor como investigador, ligada ao movimento de investigação-ação. A investigação-ação centra-se na prática, permitindo aos professores indagar, teorizar os problemas das suas próprias práticas, com o objetivo de melhorar a sua profissionalidade, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, com os outros professores assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua atividade profissional.

Aos modelos expostos, Marcelo acrescenta o modelo SIPE (Sistema Integrado para o aperfeiçoamento dos Professores em Exercício) sugerido por Fernando Pérez (1987), que tem por virtualidade a integração de diferentes componentes da formação e aperfeiçoamento dos professores.

Marcelo (1999) salienta que todos os cinco modelos de desenvolvimento profissional apresentados são formas diferentes de compreender o professor e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sublinhando também que, sendo o desenvolvimento profissional

“um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimento, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular” (Marcelo, 1999, p. 193)

O projeto Plano de Ação para a Matemática (PAM) teve um enorme impacto no desenvolvimento profissional dos professores de Matemática, em particular, no meu desenvolvimento profissional.

O Relatório Final do Plano da Matemática 2006-2009 destaca vários aspetos que denotam esse impacto, ao referir os principais efeitos que este plano teve ao nível dos professores,

- “ - Reforço inquestionável de uma cultura profissional de cariz colaborativo;
- Oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Evolução nas práticas letivas, com maior visibilidade no papel do professor e na natureza das tarefas” (RFPM, 2006-2009, p. 4)

Penso que, atendendo ao vivenciado por mim e pelos restantes colegas que elaboraram e desenvolveram o projeto na escola onde me encontrava a lecionar, o impulso extremamente positivo no desenvolvimento profissional dos professores que ocorreu no âmbito do PAM, deveu-se à dinâmica de trabalho colaborativo criada com este projeto, através das reuniões de trabalho e das assessorias.

Nas reuniões de trabalho eram abordados temas e tarefas que levavam a momentos de discussão e reflexão e à existência de momentos ricos de partilha de experiências dos professores do grupo. Era, também, nestas reuniões que se procedia à planificação e análise de todo o trabalho com as turmas (aulas, testes, atividades, etc.), bem como à preparação e análise das assessorias.

Para além, de todo o crescimento que senti em termos profissionais, que me permitiu o alargamento, aprofundamento e reconstrução de conhecimentos e competências, realço os laços afetivos que se criaram entre todos os elementos do grupo, que na minha opinião, potenciou ainda mais o desenvolvimento profissional de todos.

3.3. Assessorias no âmbito do Plano de Ação para a Matemática

Day (2001) assegura a necessidade de promover o desenvolvimento profissional de todos os professores, ao longo de todo o percurso profissional, “para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p. 16).

Na literatura encontramos várias estratégias de desenvolvimento profissional. De entre as diversas estratégias propostas há três que se evidenciam: reflexão, investigação e colaboração, e que necessariamente estão interrelacionadas.

Alarcão (2001) afirma não poder conceber um professor que

“não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, 2001, p. 5)

Ponte, Zaslavsky, Silver, Borba, Heuvel-Panhuizen, Gal et. al. (2009), consideram que os professores se desenvolvem profissionalmente não só com a maneira como concebem e preparam as suas aulas, procurando novas ideias, tarefas e materiais, mas também quando ouvem as respostas, comentários e perguntas dos seus alunos e quando refletem sobre as suas aulas, sobre a adequação entre o plano de aula e a forma como esta se desenrolou.

Para Fullan & Hargreaves (1996), a criação de espaços em que os professores confrontam as suas conceções e crenças intrínsecas às suas práticas e de espaços em que o grupo de professores discute e desenvolve os seus objetivos em conjunto são oportunidades de desenvolvimento profissional.

Na mesma linha, para o NCTM (1994), o professor desempenha um papel ativo no seu próprio desenvolvimento profissional, assumindo a responsabilidade de “ (...) refletir sobre as aprendizagens e o ensino, quer individualmente, quer com os colegas” (NCTM, 1994, p. 175).

Pelo exposto, nesta secção e nos capítulos anteriores, constatamos que a reflexão assume um lugar absolutamente central no desenvolvimento

profissional do professor. A reflexão é indispensável a uma profissionalidade plena, a uma teorização das práticas, a uma melhoria do ensino, em suma, a um desenvolvimento profissional contínuo.

Relativamente à investigação como estratégia de desenvolvimento profissional, Day (2001, 2004) refere que os professores para continuarem a desenvolver-se profissionalmente “têm de envolver-se (...), na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira” (Day, 2001, p. 84), acrescentando que “ ser profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida” (Day, 2004, 151-152).

Também Imbernón (2002) reconhece a importância desta estratégia no desenvolvimento profissional dos professores

“La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas e toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que la enseñanza se desenvuelve. Para ello debe unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción e pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional” (Imbernón, 2002, p. 61)

Hargreaves (1998) sustenta que a colaboração e a colegialidade são “estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores, (...) fazendo com que estes aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209), sendo vistas como “pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores” (ibidem). No mesmo sentido, Alarcão & Canha (2013), sublinham que colaborar é “um instrumento que serve o desenvolvimento (...) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46).

Neste âmbito, Fullan & Hargreaves (2000) introduzem o conceito de *profissionalismo interativo*, isto é, um profissionalismo apoiado na criação de culturas de partilha de recursos e ideias e no exercício coletivo de reflexão e de tomada de decisões, o que parece estar na base da construção da imagem da escola como organização que aprende.

Para Day (2001), numa cultura colaborativa, em que os professores tenham por princípios de referência a reflexão crítica e a experimentação, as oportunidades de desenvolvimento são acrescidas e o desenvolvimento será contínuo.

Nóvoa (2001) alude que “a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação” (Nóvoa, 2001, s.p.).

Dada a relevância desta estratégia no contexto desta secção, julgo pertinente deter-me um pouco mais sobre a mesma. Começo por procurar clarificar o conceito de colaboração e, de seguida, perceber os contornos que a mesma encerra.

Alarcão & Canha (2013) definem colaboração como:

“Colaboração:

- é um instrumento para o desenvolvimento;
- implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes;
- assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49)

Stewart (1997) identifica os *elementos* principais do conceito de colaboração:

- “ (i) implica interdependência e uma atitude de dar e receber;
 - (ii) as soluções surgem como resultado de um trabalho de construção mútua que partilha das diferenças;
 - (iii) os parceiros questionam os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos;
 - (iv) envolve copropriedade das decisões;
 - (v) os participantes assumem responsabilidade coletiva pelos destinos do trabalho;
 - (vi) é um processo emergente, pois é através da negociação e das interações que são constantemente atualizadas as normas das futuras interações.”
- (Stewart, 1997, cit. por Menezes e Ponte, 2006, p. 7)

Hargreaves (1998) apresenta como formas de colaboração e colegialidade, “o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração” (Hargreaves, 1998, p. 211), ao que acrescenta, as conversas informais na sala dos professores ou fora dela.

Este autor faz uma clara distinção entre *cultura de colaboração* e *colegialidade artificial*.

Para Hargreaves, nas *culturas de colaboração*, as relações de trabalho entre os professores, devem ser:

- (i) espontâneas, pois partem e são sustentadas por ação dos próprios professores, embora possam ser apoiadas ou facilitadas pelos órgãos de gestão/administração;
- (ii) voluntárias, por resultarem da perceção que os professores têm do seu valor e de que o trabalho conjunto é simultaneamente agradável e produtivo. Não há imposição, nem constrangimentos administrativos;
- (iii) orientadas para o desenvolvimento, por os professores trabalharem em conjunto no desenvolvimento de iniciativas próprias ou de outras, apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles estão empenhados. Os professores definem as tarefas e as finalidades do trabalho e desenvolver;
- (iv) difundidas no tempo e no espaço, ou seja, desenrolam-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola. Raramente advêm de uma calendarização, resultando, pelo contrário, de contactos informais, breves e frequentes;
- (v) imprevisíveis, porque os professores exercem discricção sobre o seu trabalho, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Por outro lado, quando a colaboração entre professores é imposta pela gestão/administração e não uma vontade dos próprios professores, estamos perante uma colegialidade a que Hargreaves denominou de *colegialidade artificial*.

A colegialidade artificial caracteriza-se por ser:

- (i) administrativamente regulada – a colaboração entre os professores não decorre por iniciativa dos professores, mas, pelo contrário, surge por imposição administrativa;
- (ii) compulsiva – o trabalho em conjunto é obrigatório. Esta obrigatoriedade é feita através de promessas de promoção ou de ameaças veladas ou de outras formas de compulsão. São exemplo o treino com pares, o ensino em equipa e os sistemas obrigatórios de planificação em colaboração;
- (iii) orientada para a implementação – os professores são obrigados ou persuadidos a trabalhar em conjunto com o intuito de implementar

medidas emanadas pelos órgãos administrativos superiores (por exemplo, direção da escola, estruturas regionais ou centrais do Ministério da Educação), tratando-se muitas vezes de uma cooptação administrativa;

- (iv) fixa no tempo e no espaço – o trabalho em conjunto desenvolve-se nos lugares e tempos definidos, uma vez que é administrativamente regulada. Esses espaços e tempos são, muitas vezes, as únicas relações de trabalho conjunto entre os professores;
- (v) previsível – a colaboração entre os professores é previsível quanto aos seus resultados - embora, por vezes, possam advir efeitos perversos - sobretudo devido ao controlo das finalidades, dos espaços e dos tempos em que ocorre por parte da gestão/administração.

Little (1990) apresenta vários graus de relações colegiais, sistematizados num crescendo grau de frequência e intensidade das interações que proporcionam. Estes graus de relações colegiais, descritos por Lima (2002), são:

- (i) contar histórias e procurar ideias, que engloba um conjunto de interações entre os professores esporádica e ocasional. Os professores procuram, pontualmente, trocar ideias, soluções ou confirmações para algo que realizaram, mas cada professor preserva a sua liberdade e não se expõe ao escrutínio dos outros;
- (ii) ajuda e apoio, que corresponde a situações de ajuda e apoio mútuos praticados de forma esporádica e sem continuidade, uma vez que podem ser vistos pelos outros como uma demonstração de falta de competência;
- (iii) partilha, que compreende a partilha rotineira de materiais, métodos, recursos, ideias e opiniões. Little observa que os professores podem apresentar aos colegas “exemplos selecionados” do seu trabalho, que habitualmente não são acompanhadas de comentários sobre o currículo ou sobre o processo de ensino;
- (iv) trabalho conjunto, assenta na “responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma *autonomia coletiva*, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (Little, 1990, p. 519). Para Little esta é a “única

forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino” (Little, 1990, cit. por Lima, 2002, p. 53).

Os três primeiros são formas relativamente fracas de colegialidade sendo o quarto uma forma mais forte de colegialidade. Aliás, Little considera que o termo *colaboração* deve ser reservado unicamente para o último tipo de relação colegial, trabalho conjunto.

O mesmo autor refere que, “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e aperfeiçoamentos coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado”(Little, 1990, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87).

Lima (2002) define três critérios que permitem distinguir culturas escolares fortes e fracas:

- (i) amplitude da interação, que se relaciona com o número de docentes implicados. A interação será tanto mais forte, quantos mais professores estiverem envolvidos;
- (ii) frequência da interação, isto é, o número de vezes que os professores trabalham em conjunto. Quanto mais frequentes forem os contactos estabelecidos, mais forte é a interação;
- (iii) abrangência da interação, ou seja, as diversas áreas da vida profissional abarcadas. Quanto mais áreas estiverem abrangidas mais forte se considera a interação.

Considero que o trabalho desenvolvido pela nossa equipa, quer nas reuniões semanais e de grupo quer nas diferentes assessorias, foi realizado em colaboração.

As reuniões semanais subdividiam-se em duas partes. A primeira parte, em grande grupo e de caráter geral, e a segunda, em par pedagógico, de trabalho das diversas assessorias.

Assim, e de um modo geral, na primeira parte, efetuava-se o ponto de situação global do trabalho realizado; partilha e reflexão sobre o que foi feito, como foi feito e aspetos a melhorar (quando possível), no que diz respeito à semana anterior; partilha de ideias, de experiências e de conhecimentos e, por fim, análise, reflexão e deliberação sobre o trabalho a fazer na semana seguinte. Na segunda, as várias equipas envolvidas nas assessorias procediam à análise

e reflexão das aulas lecionadas em conjunto na semana anterior e à planificação e preparação das aulas a lecionar na semana seguinte. Esta relação supervisiiva horizontal estava assim,

“no interior do paradigma reflexivo na formação de professores e/ou de outros profissionais que, indagando essa complexa relação de espelho, procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a autoimagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas enquanto projeções pessoais no olhar do outro.” (Sá-Chaves, 2000b, p. 36)

No trabalho em sala de aula, as assessorias adotaram duas dinâmicas diferentes:

(i) os dois professores desempenhavam papéis diferentes na sala de aula - um dos professores, *professor titular*, dinamizava e fazia a gestão da aula, enquanto o outro apoiava no controle de comportamentos desadequados e no esclarecimento de dúvidas, de um modo particular, dos alunos com mais dificuldades;

(ii) os dois professores assumiam o mesmo papel na sala de aula. Esta dinâmica ocorreu, sobretudo, aquando da realização de tarefas de investigação e na utilização de novas tecnologias do ensino da Matemática.

O trabalho em assessoria permitiu, como se pode constatar, a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem, uma pedagogia diferenciada na sala de aula e um ensino mais individualizado. Arrisco a afirmar que as assessorias foram absolutamente decisivas na significativa melhoria da aprendizagem dos alunos que se observou com a implementação do PMI na nossa escola e nas escolas de todo o país.

Apesar de no grupo existirem diferentes estilos de ensino e personalidades distintas, a ajuda, o apoio mútuo, a confiança, a corresponsabilização em todo o trabalho desenvolvido e o respeito mútuo estiveram sempre presentes. Na minha opinião, estes aspetos foram fundamentais para o sucesso da relação colaborativa estabelecida no grupo.

Foi um período de trabalho muito intenso e exigente, mas extremamente gratificante e enriquecedor que, acima de tudo, potenciou o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no projeto.

A finalizar, penso ser importante ainda referir, que a colaboração é uma estratégia que assume particular importância na resolução dos problemas que

vão emergindo na escola, que dificilmente são resolvidos se forem enfrentados individualmente.

“Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas (...) a colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas.” (Hargreaves, 1998, p.19)

“Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de *saber interpares*.” (Roldão, 2007, p. 102)

CONCLUSÃO

Eis-me chegada ao fim desta *visita guiada* pelo meu percurso profissional. Foi um exercício complexo e exigente, mas simultaneamente de um enorme enriquecimento científico, profissional e pessoal.

A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão sobre o meu trajeto profissional num duplo sentido – retrospectivo e prospetivo. Em última análise, constituiu-se, também ele, num momento marcante do meu desenvolvimento profissional.

O olhar reflexivo que sempre caracterizou a minha forma de estar na profissão, aliado à reflexão forçosamente produzida pelas leituras que fiz para a elaboração deste texto, levam-me a perceber a absoluta necessidade da escola, hoje, se constituir como uma “organização capaz de se pensar a si própria, envolvendo neste processo os seus membros que, no exercício dessa atividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento” (Alarcão, 2000, p.7). Ora, uma escola com tais características constrói-se pelo pensamento e prática reflexivos o que exige, por seu lado, que os professores que nela trabalham sejam, também eles, reflexivos, isto é, professores capazes de, individualmente e em grupo, terem uma postura de questionamento permanente conducente ao confronto com as suas *praxis*, à interpretação dos princípios que lhes estão subjacentes e à sua reconstrução (Alarcão, 1996b).

Neste contexto assume particular importância a supervisão pela sua ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo, a qual se traduz numa melhoria da escola, no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos.

Um dos aspetos que mais influencia o trabalho dos professores numa escola e, conseqüentemente o seu desenvolvimento profissional, é a cultura de ensino. Segundo Hargreaves (1998) são as culturas de ensino que ajudam a “conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (Hargreaves, 1998, p. 186).

Para Day (2001) a cultura “tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001, p. 127). Deste modo, “as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas” (Lima, 2002, p. 20). Este autor apresenta a cultura

“não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho” (ibidem).

Na esmagadora maioria das escolas onde trabalhei e, já foram algumas, o trabalho dos professores desenvolvia-se de forma isolada, independente e solitária. A planificação das aulas, a elaboração de materiais de apoio e de instrumentos de avaliação dos alunos, a resolução de problemas e dificuldades que iam surgindo e a análise da própria prática eram efetuados sem qualquer partilha ou reflexão com os restantes colegas. A única atividade que se realizava coletivamente era ao nível da planificação – planificações anuais e por período e a planificação de atividades. Isto é, predominava a cultura do individualismo.

Num mundo em acelerada mudança, o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva tem de construir-se através da partilha e do confronto com os outros e na assunção de objetivos comuns (Alarcão, 2000).

A investigação tem mostrado que os professores aprendem em grupo, por intermédio da partilha e do desenvolvimento conjunto de competências. Por outro lado, o apoio colegial “conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos

docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Partilho, por isso, da convicção de um leque alargado de autores (Little, 1990; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, entre outros), da necessidade urgente do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e da escola.

Contudo, é indispensável que sejam criadas condições para que a colaboração se torne uma realidade no trabalho desenvolvido pelos professores na escola.

Nesse sentido, no ano letivo de 2013-2014, a direção do agrupamento de escolas onde atualmente trabalho, atribuiu, no horário de todos os professores, um tempo (50 minutos) comum a todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, tornando assim possível um encontro semanal de todos esses professores. Esse tempo, que no caso do meu grupo disciplinar foi designado de C500, destina-se ao trabalho colaborativo dos professores de cada um dos grupos disciplinares.

Também no ano letivo 2013-2014 fui designada, pelo diretor do agrupamento, para o cargo de Subcoordenadora de Matemática do 3º ciclo, cuja função principal visa o apoio e orientação dos professores deste grupo no desempenho das suas tarefas e a coordenação e avaliação dos projetos e atividades da responsabilidade do grupo. Donde se infere que, por inerência, o exercício deste cargo envolve sempre uma vertente de supervisão.

Assim, tendo por base toda a aprendizagem proporcionada pela elaboração deste texto, de um modo particular, no que se refere à importância da supervisão e da colaboração para o desenvolvimento profissional dos professores e da escola, iniciei no ano letivo passado a árdua tarefa de implementação de uma *supervisão integradora de princípios colaborativos* no seio do meu grupo disciplinar (Alarcão & Canha, 2013, p. 63), onde a observação de aulas também se encontra presente.

A dificuldade da sua implementação tem residido, sobretudo no facto, desta entrar em choque com o individualismo que caracterizava a forma de trabalhar dos professores deste grupo.

No entanto, através da criação de um clima de confiança, de diálogo e de abertura, e de uma acção de apoio, de acompanhamento e de negociação tem sido possível lutar contra o individualismo e lentamente desenvolver uma

supervisão colaborativa. De salientar, que a intenção de “lutar contra o individualismo” não significa o *apagamento da pessoa* no processo colaborativo (Alarcão & Canha, 2013, p. 80). O professor precisa de refletir sozinho, uma vez que essa reflexão é uma das traves mestras do seu desenvolvimento profissional.

A reunião semanal é aproveitada para a partilha de experiências, de ideias e de opiniões, planificação das aulas, planificação das coadjuvações a realizar e reflexão sobre as já realizadas, interajuda entre professores, tomada de decisões, identificação de preocupações e resolução conjunta dos problemas que vão surgindo, avaliação do trabalho efetuado e, acima de tudo, para uma análise e reflexão sobre as práticas, na qual as coadjuvações constituem importantes pontos de partida.

Termino este texto com a esperança de que a minha ação supervisiva no meu grupo disciplinar transforme o *eu solitário* num *big, big, big eu solidário* (Sá-Chaves, 2000, p.85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1987). Associação de Professores de Matemática: Esperança e desafio. *Educação e Matemática*, 1, 3–6.
- Afonso, A. J. (2002). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 151–168
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de formação. In *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9–39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171–189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Prefácio. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.7–10). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.11–23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior 1*, (pp. 21–31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. & Sá-chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (org.), *Para intervir em educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*, 203–232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Caires, S. (2001). Vivências e percepções do estágio pedagógico no Ensino Superior. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U. M..Braga: Universidade do Minho.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121–138.
- CRUP (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Consultado em 22/04/2004, disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/00-CRUP.doc>.
- DAELE, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire*. Consultado em 27/06/2014, disponível em: http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/doc/rapport_dea_2p.pdf.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: UNESCO e Edições Asa.
- Estrela, A. (1990). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2006). Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Reflexões sobre duas experiências brasileiras. *Quadrante*, 15, 121–144.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: A. Flores

- & A. Veiga Simão (org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: Contextos e Perspetivas* (pp. 119–152). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Seminário: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp.1–9). London: Methuen.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendizante: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the Nacional Society for the study of Education* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (2006). *Reflexão dos Docentes de Matemática do 3º ciclo sobre os resultados do Exame do 9º ano 2005 – 1.ª chamada*. Lisboa: Autor.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds), *Understanding teacher development* (pp. 1–19). New York: Teachers College Press.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of teacher education*, 36, nº 1, 58–64.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22. Consultado em 20/06/2014, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (1993). Supervisão em psicoterapia e aconselhamento psicológico: uma experiência em contexto universitário. *Cadernos de consulta psicológica*, 9, 19–28.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 219–231.
- ME – DGIDC (2009). *Plano de Acção para a Matemática*. Lisboa: Autor.
- Menezes, L. & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15, 3–32.
- Moreira, M. A. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da Matemática*. Lisboa: IIE e APM.
- Nóvoa, A. (13 de Setembro de 2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Consultado em 27/06/2014, disponível em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221–284). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13–22.
- Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A. (1995). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1994a). O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9–12 e 20.
- Ponte, J. P. (1994b). *Matemática: Uma disciplina condenada ao insucesso?*. Consultado em 20/06/2014, disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(NOESIS\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(NOESIS).rtf).
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina e C. Loureiro (eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193–221). Lisboa: SPCE.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Comissão Organizadora do ProfMat 98 (ed.), *Actas do ProfMat 98* (pp. 27–44). Guimarães: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P., Zaslavsky, O., Silver, E., Borba, M., Heuvel-Panhuizen, M., Gal, H. et al. (2009). Tools and settings supporting mathematics teachers learning in and from practice. In R. Even & D. Ball (Eds.), *The professional education and development of teachers of mathematics*. (pp. 185–209). New York: Springer.
- Rocha, A. & Fonseca, C. (2008). Agora estamos dois professores na sala de aula. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *O professor de Matemática e os projectos de escola* (pp. 190–211). Lisboa: APM.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94–103.
- Sá-Chaves, I. (1994). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da prática. T. F., Secção autónoma do D. T. E.. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79 – 85). Porto: Porto Editora.
- Sacristan, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp. 61–92). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2008). Um olhar sobre o Plano da Matemática. *Educação e Matemática*, 97, 3 – 6.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). Novos professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante*, XI (2), 55–73.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Silva, A. M. C. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. F. B. Moreira & E. F. Macedo (orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 119–137). Porto: Porto Editora.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Vasconcelos, T. (2009). Relatório de Unidade Curricular, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa. Texto não publicado.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2004). Seminário: Para transformar a Pedagogia na Universidade – Ensino e Aprendizagem, Formação, Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010). No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp.7–14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- 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.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos e Relatórios nacionais consultados

Despacho Reitoral – 115/94. Braga: Universidade do Minho.

Despacho Reitoral 49/99. Braga: Universidade do Minho.

ME – DGIDC, Edital do Plano da Matemática I, 8 de Junho de 2006.

ME – DGIDC, Edital do Plano da Matemática II, 20 de Março de 2009.

Relatório Final do Plano da Matemática, 2006-2009 (RFPM, 2006-2009).