

Contributo(s) da Supervisão Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática

Helena Maria de Moraes Sousa Campos Pinho

Orientadoras

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professora Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes e da Professora Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

novembro de 2015

À minha mãe, Luísa,
e ao meu pai, João
(*in memoriam*)

Agradecimentos

No final de todo este percurso de construção e crescimento, não apenas profissional mas também pessoal, quero muito deixar registada a minha mais profunda gratidão a todos aqueles que, de um ou de outro modo, me apoiaram e contribuíram para o levar “a bom porto”.

Em primeiro lugar, às minhas atentas e incansáveis orientadoras:

- à Professora Doutora Manuela Abrantes pela sua inspiração e exemplo, pelo seu apoio e palavras de incentivo, pela sua orientação sábia, serena e segura, e pelo seu espírito aberto e assertivo;

- à Professora Doutora Fátima Jorge, pela sua disponibilidade e apoio, pelas suas ideias e orientações desafiadoras, transmitidas de forma perspicaz e nos momentos oportunos.

À coordenadora deste mestrado, a Professora Doutora Fátima Paixão, pelo permanente incentivo e interesse, e pelas questões desafiadoras, desinstaladoras e emancipatórias com que sempre me confrontou.

Aos professores da parte curricular deste mestrado, com quem muito aprendi e aprofundei no que se refere ao modo de estar e de ser na profissão que escolhi.

Aos colegas que comigo colaboraram nesta investigação, os formandos da oficina, e cujo contributo foi imprescindível para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, por partilharem tantos momentos e experiências novas de aprendizagem e de transformação profissional e pessoal.

Aos colegas de escola que me foram apoiando e manifestando o seu interesse ao longo deste percurso.

Agradeço também o apoio institucional concedido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Alto Tejo, e pelo Agrupamento de Escolas Amato Lusitano onde exerço a minha profissão.

Aos meus amigos, principalmente aqueles que me são mais próximos, que me deram o seu apoio e, mais uma vez, sem surpresa, manifestaram e demonstraram uma amizade presente.

À minha mãe, que sempre foi, é, e será para mim uma grande mulher, um exemplo de amor e dedicação aos outros e a esta profissão que também eu abracei.

Ao meu pai, que foi, é, e será para mim um exemplo de constância, um rochedo na tormenta, o porto seguro.

À minha irmã, o melhor presente que os nossos pais me deixaram, que, embora mais nova, continua sempre a dar-me maravilhosas lições de vida, e a quem muito agradeço pelo seu permanente apoio, carinho, atenção e interesse.

Aos meus filhos, André e Ricardo, os meus maiores tesouros, a quem tantos momentos roubei, e a quem agradeço pela paciência, pela frescura e pelo amor que me demonstram todos os dias, mesmo quando não se dão conta disso.

E finalmente ao meu parceiro, companheiro de uma vida, o António, que foi quem me incentivou a mergulhar nesta aventura, e sempre me apoiou incondicionalmente; pelo seu amor, pela sua ajuda, pelos seus silêncios e pelas suas palavras sábias nos momentos certos e decisivos.

A todos e cada um o meu reconhecido e sentido BEM-HAJAM!

Resumo

Esta investigação envolve o estudo das potencialidades da supervisão colaborativa em particular, no âmbito da formação contínua de professores de matemática, numa perspetiva de promoção do desenvolvimento profissional destes.

Com este estudo pretende-se compreender os contributos que a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, pode trazer para o desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em particular no que se refere aos aspetos relacionados com três categorias: o desenvolvimento da capacidade reflexiva; a abertura à mudança; o desenvolvimento da autonomia. Mais concretamente, é estudado o impacto da supervisão colaborativa relativamente a estas categorias, e procura-se conhecer e analisar as estratégias mais eficazes a implementar, de modo a melhor promover, neste contexto, o desenvolvimento profissional do professor.

A investigação centrou-se na realização de uma oficina de formação de 50 horas, a qual decorreu de fevereiro a julho de 2015. As principais estratégias utilizadas, sempre abrangidas pelo paradigma reflexivo, foram essencialmente: a observação de aulas interpares; a implementação de ciclos supervisivos; a discussão e reflexão conjuntas; a partilha de experiências e de práticas; a produção de reflexões escritas. O estudo foi realizado segundo uma abordagem qualitativa, de índole naturalista, com um desenho de estudo de caso e recorrendo à metodologia de investigação-ação. A recolha de dados efetuou-se ao longo de toda a formação, e a análise de conteúdo recorreu permanentemente a categorias e níveis de análise, bem como a instrumentos inseridos nas técnicas da análise documental (narrativas escritas e relatórios) e da inquirição (gravações das sessões presenciais da oficina de formação e entrevistas). A análise dos resultados foi realizada com o auxílio de instrumentos (tabelas e gráficos) adaptados para o efeito, tendo-se efetuado a triangulação dos dados.

Os resultados obtidos permitem concluir que a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, tem um impacto globalmente positivo no desenvolvimento profissional do professor de matemática; no entanto, o grau e variabilidade do efeito está dependente de constrangimentos referenciados neste estudo, dos quais destacamos as ideias preconcebidas, as crenças e os valores, assim como as características dos alunos. A categoria em que se verificou um impacto menos perceptível parece ter sido o desenvolvimento da autonomia. As estratégias implementadas no âmbito da supervisão colaborativa que promoveram mais o desenvolvimento profissional dos formandos foram, em termos globais e por ordem decrescente de relevância: a comunicação/reflexão conjunta; o clima relacional/colaboração; a frequência da oficina de formação; os ciclos supervisivos; a observação de aulas; a partilha de experiências e práticas.

Considera-se que este estudo poderá contribuir para a implementação de novas formas de supervisão associada à formação, em clima de colaboração e reflexão entre pares, com repercussões positivas ao nível da organização-escola.

Palavras-chave

Supervisão colaborativa, desenvolvimento profissional, formação contínua, professores de matemática, reflexividade

Abstract

This research involves the study of the collaborative supervision potential within the training of mathematic teachers, in a perspective of promoting their professional development.

This study aims to understand the contributions that collaborative supervision, while training strategy in the context of continuous formation, can bring to professional development of mathematic teacher of the 2nd and 3rd cycles of basic education and secondary education. These contributions refer in particular to aspects related to three categories: the development of reflective capacity; open mind to change; the development of autonomy. In particular, it is studied the impact of collaborative supervision in the development of these categories, and seeks to recognize and analyze the most effective strategies to implement in order to better promote, in this context, the teacher's professional development.

The research focused on conducting a 50-hour training workshop, which took place from February to July of 2015. The main strategies used, always covered by reflective paradigm, were essentially: the observation of peer classes; the implementation of cycles of supervision; joint discussion and reflection; sharing experiences and practices; the production of written reflections. The study was conducted using a qualitative approach, naturalistic character, with a case study design and using the research-action methodology. Data collection was executed throughout training; content analysis resorted permanently to categories and levels of analysis, and the inserted instruments in the techniques of documentary analysis (written and reporting narratives) and hearing (recordings of face sessions of the training workshop and interviews). The analysis was carried out with the aid of appropriate instruments for this purpose (tables and graphs), having made the data triangulation.

The results reveal that collaborative supervision, while training strategy in the context of continuous formation, has an overall positive impact on the professional development of mathematic teachers; however, the extent and variability of the effect depends on the referenced constraints in this study, of which we highlight the preconceived ideas, beliefs and values, as well as the characteristics of the students. The category which showed less impact seems to be the development of autonomy. The strategies implemented as part of the collaborative supervision which promoted more the professional development of the trainees were, overall and in descending order of relevance: communication/joint reflection; the relational climate/collaboration; the frequency of the training workshop; the cycles of supervision; the classroom observation; the sharing experiences and practices.

It is considered that this study may contribute to the implementation of new forms of supervision associated to the formation, in collaborative working environment and reflection among peers, with positive repercussions in the organization-school.

Keywords

Collaborative supervision, professional development, continuous training, mathematic teachers, reflexivity

Índice geral

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO | 1 |
| Introdução | 1 |
| 1.1. Motivações para o estudo e contextualização | 1 |
| 1.2. Questões investigativas e objetivos de investigação | 3 |
| Questões investigativas | 3 |
| Objetivos de investigação | 4 |
| 1.3. Relevância e estrutura do estudo | 4 |
| CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO | 7 |
| Introdução | 7 |
| 2.1. Supervisão e supervisão colaborativa | 9 |
| 2.2. Supervisão e formação contínua | 12 |
| 2.3. O desenvolvimento profissional do professor | 17 |
| 2.4. O paradigma reflexivo e o desenvolvimento profissional do professor | 22 |
| 2.5. A abertura à mudança e o desenvolvimento profissional do professor | 28 |
| 2.6. A autonomia e o desenvolvimento profissional do professor | 30 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 33 |
| Introdução | 33 |
| 3.1. O paradigma qualitativo | 34 |
| 3.2. Estratégias investigativas | 35 |
| 3.2.1. A investigação-ação | 35 |
| 3.2.2. O estudo de caso | 37 |
| 3.3. A narrativa | 38 |
| 3.4. A observação de aulas | 41 |
| 3.5. As perguntas pedagógicas | 44 |
| 3.6. Participantes e contexto de ação | 45 |
| 3.7. Procedimentos de recolha e análise de dados | 51 |
| 3.7.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 51 |
| 3.7.2. Calendarização da recolha de dados | 52 |
| 3.7.3. Análise de conteúdo | 52 |
| 3.7.4. Categorias e níveis de análise | 54 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 57 |
| Introdução | 57 |
| 4.1. Análise dos casos | 57 |
| 4.1.1. Formando A | 58 |
| 4.1.2. Formando B | 62 |
| 4.1.3. Formando C..... | 66 |
| 4.2. Análise transversal dos casos..... | 69 |
| 4.3. Análise de excertos das narrativas orais..... | 70 |
| 4.3.1. 3. ^a sessão plenária da oficina de formação (16/04/2015)..... | 71 |
| 4.3.2. 4. ^a sessão plenária da oficina de formação (23/04/2015)..... | 73 |
| 4.3.3. 5. ^a sessão plenária da oficina de formação (30/04/2015)..... | 78 |
| 4.3.4. 6. ^a sessão plenária da oficina de formação (07/05/2015)..... | 82 |
| 4.3.5. 7. ^a sessão plenária da oficina de formação (18/06/2015)..... | 85 |
| 4.3.6. 8. ^a sessão – Entrevista individual | 90 |
| 4.4. Análise das estratégias promotoras do desenvolvimento profissional | 92 |
| 4.5. Análise dos constrangimentos detetados | 95 |
| CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO..... | 99 |
| Introdução | 99 |
| 5.1. Conclusões/Respostas às questões investigativas..... | 99 |
| 5.2. Limitações do estudo..... | 102 |
| 5.3. Implicações do estudo..... | 103 |
| 5.4. Considerações finais..... | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 107 |
| ANEXOS | 113 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Supervisão pedagógica: as ideias que defendemos | 10 |
| Figura 2 – Dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem | 16 |
| Figura 3 – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem | 19 |
| Figura 4 – Caraterísticas do professor reflexivo | 24 |
| Figura 5 – O modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional | 25 |
| Figura 6 – Esquema concetual para uma educação reflexiva do professor | 26 |
| Figura 7 – Percursos para a autonomia | 31 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Ciclos de investigação-ação | 48 |
| Quadro 2 – Descrição das sessões da oficina de formação | 49 |
| Quadro 3 – Tabela-síntese da análise de conteúdo das narrativas de cada formando | 55 |
| Quadro 4 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A | 58 |
| Quadro 5 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B | 62 |
| Quadro 6 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C | 66 |
| Quadro 7 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos relativa às estratégias promotoras do seu desenvolvimento profissional | 93 |
| Quadro 8 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos referente aos constrangimentos relativos aos formandos e/ou à oficina de formação | 96 |
| Quadro 9 – Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos referente aos constrangimentos relativos aos alunos e/ou às condições de lecionação | 96 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva | 58 |
| Gráfico 2 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente à abertura à mudança..... | 59 |
| Gráfico 3 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente ao desenvolvimento da autonomia | 59 |
| Gráfico 4 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva | 62 |
| Gráfico 5 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente à abertura à mudança | 63 |
| Gráfico 6 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente ao desenvolvimento da autonomia | 63 |
| Gráfico 7 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva | 66 |
| Gráfico 8 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente à abertura à mudança | 67 |
| Gráfico 9 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente ao desenvolvimento da autonomia | 67 |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A – Formando A

B – Formando B

C – Formando C

F – Formadora

E - Entrevistadora

R – Desenvolvimento da capacidade reflexiva

M – Abertura à mudança

A – Desenvolvimento da autonomia

OCP – Outras competências profissionais

ER – Estratégias promotoras do desenvolvimento da capacidade reflexiva

EM – Estratégias promotoras da abertura à mudança

EA – Estratégias promotoras do desenvolvimento da autonomia

EOCP – Estratégias promotoras de outras competências profissionais

TIC – Tecnologias da informação e comunicação

R1 – Desenvolvimento da capacidade reflexiva, nível 1

R2 – Desenvolvimento da capacidade reflexiva, nível 2

R3 – Desenvolvimento da capacidade reflexiva, nível 3

M1 – Abertura à mudança, nível 1

M2 – Abertura à mudança, nível 2

M3 – Abertura à mudança, nível 3

A1 – Desenvolvimento da autonomia, nível 1

A2 – Desenvolvimento da autonomia, nível 2

A3 – Desenvolvimento da autonomia, nível 3

OCP1 – Outras competências profissionais, nível 1

OCP2 – Outras competências profissionais, nível 2

OCP3 – Outras competências profissionais, nível 3

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Introdução

Com o presente trabalho pretendemos realizar um estudo sobre o contributo, ou contributos, que o recurso à supervisão colaborativa poderá trazer ao desenvolvimento profissional dos professores de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, e qual o impacto que poderá ter sobre o mesmo. Trata-se de um estudo que se insere no paradigma qualitativo, com um desenho de estudo de caso e que recorre à metodologia de investigação-ação. A recolha de dados decorreu em ambiente de formação contínua de professores de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, mais concretamente no seio de uma oficina de formação em que a estratégia de ação incidiu na utilização da supervisão colaborativa e respetivos ciclos supervisivos. Pretendemos verificar se esta estratégia promove melhorias em particular ao nível do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança e do desenvolvimento da autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, e para o efeito utilizamos como forma de avaliação mais relevante sobre a evolução de todo o processo, a análise de narrativas produzidas pelos formandos, quer de natureza oral, quer de natureza escrita.

1.1. Motivações para o estudo e contextualização

O tema abordado foi escolhido tendo por base motivações com raízes pessoais muito profundas. De facto, já de há muito que vimos refletindo sobre as potencialidades que uma prática mais colaborativa poderá ter no desenvolvimento profissional do professor e consequentemente na melhoria do ensino-aprendizagem, em particular da matemática (dado tratar-se da nossa área específica de ação) e tendo em consideração que, ao referirmos uma prática mais colaborativa, incluímos na mesma o trabalho dentro da sala de aula. Vimos constatando ao longo dos anos a necessidade que os professores vêm demonstrando em partilhar as suas dificuldades, sobretudo na sala de professores, muitas vezes ficando a partilha “apenas” pelo desabafo e pelo acolhimento solidário de quem ouve e compreende as dificuldades sentidas e vivenciadas. Vimo-nos questionando se não haverá forma de adotar uma abordagem mais assertiva, concreta, eficaz e organizada...

Por outro lado, há alguns anos que estamos ligadas à formação contínua de professores, dinamizando oficinas de formação no âmbito do ensino-aprendizagem da matemática, sempre com a preocupação de estabelecer uma estreita ligação entre a formação e a sua aplicação nas práticas em sala de aula. Esta possibilidade de fazer uma abordagem pela via da supervisão colaborativa pareceu-nos trazer consigo respostas concretas a muitas das nossas questões e permitir deste modo abrir uma

oportunidade promissora à implementação de uma cultura de colaboração e aprendizagem entre professores que envolva o cerne da nossa atividade, ou seja, o trabalho desenvolvido no interior da sala de aula, com os alunos. Tratando-se de um tema que envolve o desenvolvimento profissional do professor, em particular o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, abertura à mudança e autonomia, tendo presente o propósito mais importante, que é gerar efeitos qualitativos no processo de aprendizagem dos alunos, consideramo-nos nós próprias também imersas neste processo de aprendizagem, algo que também nós buscamos. Parece-nos importante ainda salientar que, desde o início da nossa atividade profissional, nos seduz a ideia de uma formação baseada no estímulo do desenvolvimento profissional do professor assente em bases práticas, aplicável ao trabalho com os alunos em sala de aula e que permita aproveitar o potencial da experiência profissional do professor. Sempre nos causou estranheza e desconforto a implementação de algumas formações de carácter excessivamente teórico, baseadas em teorias abstratas e desligadas da realidade, de cuja experiência o professor/formando acabava por não tirar aproveitamento real para o seu trabalho com os alunos. Assim, uma das nossas preocupações, na qualidade de agente formador, foi procurar dar uma resposta a esta situação.

Finalmente, a frequência do mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar fez emergir intensamente em nós todas as inquietações anteriormente referidas, e a escolha do tema foi surgindo naturalmente com a força daquilo que era inevitável acontecer. Por outro lado, pareceu-nos que o campo de investigação em causa nos iria enriquecer em termos de desenvolvimento profissional, no sentido de, deste modo, podermos vir a prestar no futuro um melhor serviço à comunidade educativa em que nos inserimos.

Por todos os motivos apresentados, parece-nos que este trabalho de investigação nos proporciona a oportunidade de explorar uma temática altamente promissora no âmbito das conceções que temos adotado e defendido.

1.2. Questões investigativas e objetivos de investigação

Antes de mais, devemos clarificar que este estudo decorre num contexto específico, envolvendo:

- supervisão colaborativa enquanto estratégia formativa em ambiente de formação contínua de professores;
- professores de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário.

Assim, deverá ter-se em consideração que as questões e objetivos que definimos estarão situados neste contexto.

Questões investigativas

1. Como pode a supervisão colaborativa promover o desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?
 - a. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a capacidade reflexiva do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?
 - b. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a abertura à mudança do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?
 - c. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?
2. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter no desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?
 - a. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na capacidade reflexiva do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?
 - b. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na abertura à mudança do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?
 - c. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

Objetivos de investigação

1. Conhecer e analisar o(s) contributo(s) da supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua:
 - a. ao nível da capacidade reflexiva;
 - b. ao nível da abertura à mudança;
 - c. ao nível da autonomia.
2. Conhecer e analisar o impacto que a supervisão colaborativa pode ter no desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua:
 - a. ao nível da capacidade reflexiva;
 - b. ao nível da abertura à mudança;
 - c. ao nível da autonomia.

1.3. Relevância e estrutura do estudo

Como refere Abrantes (2005, p.1), “vivemos um tempo em que os discursos da urgência imperam, assumindo a reflexividade uma importância acrescida neste contexto”. Numa sociedade em permanente mudança aos mais diversos níveis, em que a escola procura acompanhar esse ritmo, pede-se aos professores uma “reflexão aprofundada sobre os problemas e mudanças constantes e também capacidade de decisão perante os imprevistos” (idem, ibidem).

É nossa convicção que esta temática se insere num contexto de estímulo do desenvolvimento e autorrenovação da escola enquanto organização aprendente e solidária, ideia que nos é particularmente cara, e para a qual ficámos ainda mais despertadas durante a frequência do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar. Pensamos que este estudo poderá ser relevante pelos contributos que, acreditamos, virá a dar para o desenvolvimento profissional dos professores, em particular dos professores de matemática, através da formação de professores, da partilha e implementação de estratégias que os ajudem a melhorar as suas práticas em sala de aula e, numa perspetiva mais abrangente, da supervisão pedagógica. Consideramos que a formação de professores pode constituir um eixo importante em todo este processo; de facto, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, a formação contínua de professores visa promover, entre outros aspetos, “o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares” (álnea c) do art. 4.º), assim como “a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes” (idem, álnea e) do art. 4.º), tendo em vista “a melhoria da

qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos” (idem, alínea b) do art. 4.º).

Concordamos com Abrantes (2005, p. 24) quando afirma que é “urgente trabalhar com os professores e para os professores, valorizando as suas interpretações e crenças, partilhando os seus desencantos e estimulando, quando necessário, mostrando caminhos por vezes inexplorados”.

Consideramos que o nosso estudo se situa no quadro de um paradigma reflexivo na formação de professores, tendo sido criadas as condições para a implementação, de forma ancorada, da estratégia que escolhemos e sobre a qual incide o foco da atenção do estudo que descreveremos na metodologia de investigação: a realização de uma oficina de formação contínua de professores de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, a qual denominámos “Supervisão Colaborativa para a Melhoria das Práticas Pedagógicas no Ensino-Aprendizagem da Matemática”, e durante a qual recolhemos os dados que nos transmitiram evidências no sentido de dar resposta às questões investigativas e atingir os objetivos que nos propusemos alcançar. Nesta oficina pretendemos promover e aprofundar uma cultura de auto e heterorreflexão, auto e heteroaprendizagem sobre as práticas pedagógicas, implementar práticas de trabalho colaborativo entre docentes, incentivar a abertura à mudança, promover hábitos de investigação pedagógico/didática, estimular a autonomia dos participantes, enfim, contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, no âmbito da pedagogia/didática da matemática.

Este trabalho apresenta-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, é feita uma breve apresentação do estudo, expõem-se as motivações que lhe deram origem e a sua contextualização, e apresentam-se as questões e objetivos da investigação; termina-se este capítulo com uma exposição acerca da relevância e estrutura do estudo. No segundo capítulo é apresentado o enquadramento teórico dos principais conceitos envolvidos. No capítulo três expõe-se a metodologia da investigação, começando por apresentar a fundamentação teórica das opções tomadas, e seguidamente por descrever os aspetos concretos que aconteceram ao longo da mesma, tais como a caracterização dos participantes, os procedimentos, calendarização e técnicas da recolha de dados, assim como as categorias e níveis de análise adotados. No quarto capítulo são apresentados, interpretados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise dos casos, das narrativas escritas e orais, ou seja, dos dados obtidos ao longo da oficina de formação; no final deste capítulo é realizada uma análise transversal dos casos. As conclusões e implicações do estudo são apresentadas no quinto capítulo, onde também são dadas as respostas possíveis às questões investigativas, se faz um balanço sobre a consecução dos objetivos da investigação inicialmente definidos, e se apresentam as limitações do estudo e as considerações finais. No final são apresentadas as referências bibliográficas das publicações consultadas, e anexados todos os documentos envolvidos e considerados mais relevantes para a descrição rigorosa e a compreensão do estudo realizado.

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, n.º 2 do art. 1.º), ou a contribuição do sistema educativo “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (idem, n.º 4 do art. 2.º), ou ainda a promoção do

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (idem, n.º 5 do art. 2.º).

A escola emerge assim como uma instituição vocacionada para ser uma organização democrática incumbida de uma missão social, a qual lhe confere legitimidade e lhe dá sentido. Por outro lado, no conceito de agrupamento de escolas, legalmente definido como sendo “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Dec.-Lei n.º 137/2012, n.º 1 do art. 6º), transparece um carácter que se pretende uno e articulado. Assim, e para que a sua missão seja levada a bom porto, a escola deve estar aberta a uma atitude de aprendizagem coletiva. Segundo Senge (1990, citado por Riche & Alto, 2001, p. 36), “grandes equipas são organizações que aprendem a desenvolver novas habilidades e capacidades, que levam a novas percepções e sensibilidades que, por sua vez, revolucionam crenças e opiniões (ciclo de aprendizado profundo)”. Os mesmos autores (2001, p. 37) defendem que estas organizações “são formadas por pessoas que expandem, continuamente, a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas”. Trata-se aqui de organizações aprendentes, conceito que se pode associar ao de escola reflexiva pois, segundo Alarcão (2001a, p. 15), “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles”, considerando assim que se trata de “uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (idem, ibidem).

A escola reflexiva pode ainda ser definida como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001b, p. 35). É ainda Alarcão (2001a, p. 25) quem afirma que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora. (...) Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro”.

Para que seja possível uma transformação da educação e das organizações onde esta acontece, é necessário, como refere Vieira (2009, p. 202), “um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção <-> reflexão profissional”. E é aqui que a supervisão pode fazer a diferença, sendo “uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social” (idem, ibidem). Vieira acrescenta ainda que se trata de “uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação é e o que deve ser, explorando o possível, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser” (idem, ibidem).

Por outro lado, consideramos atuais as palavras de Ramos e Gonçalves (1996, p. 134) quando afirmam haver “motivos para considerarmos que se vem a acentuar a tendência para atribuir aos professores um papel significativo, senão decisivo, na mudança (...) do mundo da sala de aula”, a qual “passa, acima de tudo, pela compreensão daquilo que lá ocorre, da multiplicidade e pluralidade de realidades que a constituem” (idem, ibidem). As mesmas autoras defendem que «a Escola e, implicitamente, a formação de professores poderão ser “reconstruídas”, não prioritariamente em torno da autoridade de políticos e investigadores da teoria educacional, mas sim centrando-se essa transformação nos contextos educativos partilhados por professores e alunos» (idem, ibidem).

Situando-nos neste contexto, e após estas considerações iniciais, está dado assim o mote para a fundamentação teórica que se segue, onde abordaremos os conceitos centrais que a nossa investigação envolve. Acrescentamos que acontecerá recorrente e inevitavelmente ao longo deste capítulo, e tal como já foi possível perceber pela introdução apresentada, uma mistura e interligação entre os diversos conceitos envolvidos, o que consideramos uma consequência natural das relações estreitas e complexas existentes entre todos.

2.1. Supervisão e supervisão colaborativa

Procurando definir um conceito alargado de supervisão, Alarcão e Canha (2013, p. 19) afirmam tratar-se, na sua essência, de “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”. Consideram ainda que a supervisão pode ocorrer “num ambiente formativo e estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento” (idem, p. 20), ou “num ambiente inspetivo e fiscalizador, centrado no cumprimento das normas” (idem, *ibidem*). Os mesmos autores afirmam a supervisão, numa perspetiva abrangente,

como ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento (2013, p. 84)

Alarcão (2015) apresenta a supervisão sob diferentes perspetivas: para além de poder ser fator de fiscalização ou de acompanhamento/desenvolvimentista, também poderá ter o papel de regulação ou de colaboração; por outro lado, esta autora dá relevância à sua dimensão “inter”, referindo diferentes relações que constantemente interagem, quer a nível intrapessoal ou interpessoal, intradepartamental ou interdepartamental, intrainstitucional ou interinstitucional.

Na perspetiva de Mintzberg (1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 45), “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois”, e considera que esta visão “entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver através dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (idem, *ibidem*).

Podendo o conceito de supervisão aplicar-se às mais variadas áreas de atuação, pretendemos evidentemente focalizar a nossa atenção na supervisão aplicada à área da educação. Neste âmbito, Alarcão afirma a existência de relações sistémicas entre formação inicial e formação contínua, entre trabalho em sala de aula e trabalho na escola, entre formação, colaboração e transformação, e entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional (2015). Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 154), a supervisão é considerada, no seio desta área, «como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes”». Alarcão (2009, p. 120) destaca ainda esta perspetiva da supervisão como

“a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do colectivo dos docentes”. Restringindo um pouco mais o nosso campo de visão, deter-nos-emos particularmente na supervisão da prática pedagógica, a qual, como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 16), “tem um objetivo: o *desenvolvimento profissional do professor*”. Vieira (2006, p. 15) define globalmente a supervisão pedagógica «como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem”», considerando no seu âmbito propostas teóricas e metodológicas diversificadas, as quais supõem “uma direção comum – o *desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos*” (idem, ibidem). Trata-se de aspetos que abordaremos mais adiante, de forma detalhada.

Considerando o papel da supervisão na transformação da educação, e tendo em conta o ponto de vista de Vieira (2009, p. 202) segundo o qual “a pedagogia é movida (...) por quatro forças estruturantes e interrelacionadas, frequentemente em tensão: *visão <-> acção <-> reflexão <-> contexto*”, podemos afirmar que “transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si” (idem, ibidem). Complementando esta perspetiva com um olhar sobre a “supervisão como *forma de estar na educação* avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo, (...) instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, (...) da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes” (Vieira, 2006, pp. 8, 9), abrem-se perspetivas de abordagem como as que são apresentadas na figura 1.

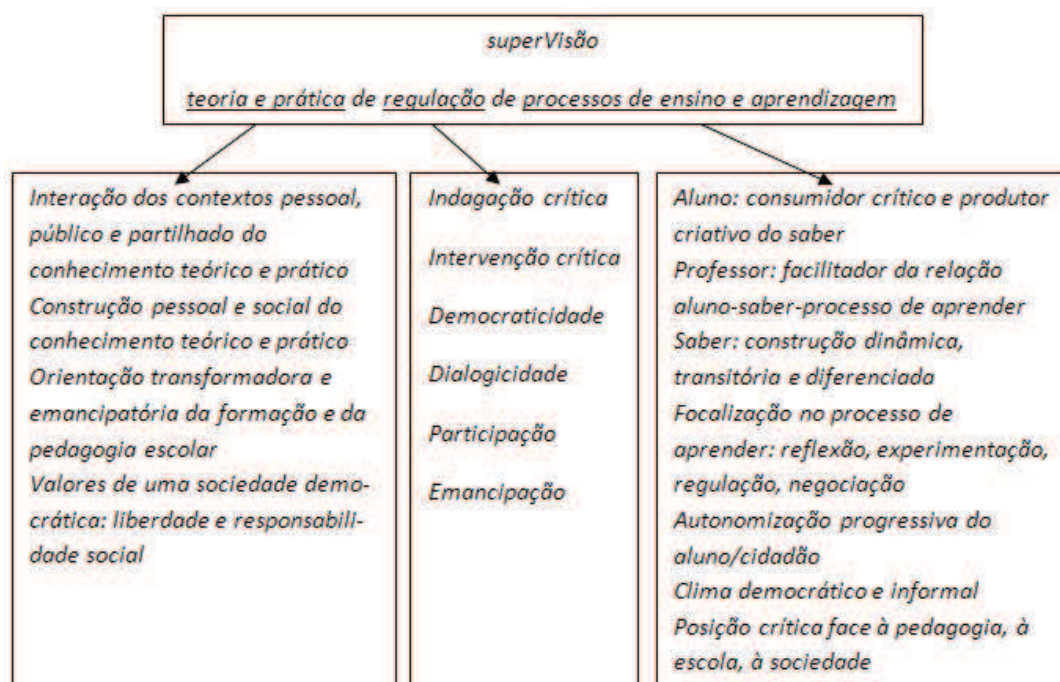


Figura 1 - Supervisão pedagógica: as ideias que defendemos (Vieira, 2006, p. 10)

Realizadas estas considerações, centramos agora a nossa atenção na importância do trabalho colaborativo e da entreajuda em todo o processo. O Dec.-Lei n.º 137/2012

estabelece que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (n.º 1 do art. 43.º), evidenciando a sua relevância no funcionamento das escolas. De facto, e como refere Nóvoa,

É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de “colectivo” na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de reorganização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional (1999, p. 7).

Nóvoa reforça esta ideia afirmando que “reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e... na formação e supervisão” (idem, ibidem), e faz emergir a ideia de um “actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada” (idem, p. 6). Já Schön, em 1992 (p. 91), defendia que “O que pode ser feito (...) é incrementar os *praticums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua”, acrescentando que “quando os professores e gestores trabalham em conjunto (...), a própria escola pode tornar-se num *praticum* reflexivo para os professores” (idem, ibidem). Também Perrenoud (1997, citado por Vieira, 2011, p. 7), afirma que “resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”.

Neste contexto é possível identificar, para além da tradicional supervisão hierárquica, estilos de supervisão referenciados por Alarcão (2009) como a supervisão colaborativa, ou hetero-supervisão, e a auto-supervisão.

Este tipo de supervisão, como (empowerment), é muito mais pessoalizado, contextualizado e situado. Na sua agenda está o apoio aos professores e aos estudantes, no seu processo de atribuição de sentidos. Nesta alternativa, a única razão para a existência de supervisores é assegurar que os recursos físicos, intelectuais e emocionais, de que os professores necessitam para dar sentido à sua pedagogia, estão disponíveis (Smyth, 1984, citado por Alarcão, 2009, p. 126).

Alarcão (2009, p. 126) designa assim “o supervisor como um líder de comunidades aprendentes”, ideia que retomaremos mais adiante.

É ainda Alarcão (2015) que apresenta a existência de três vertentes com que nos deparamos na atualidade, e que nos questionam e desafiam: uma realidade, materializada nas exigências de qualidade e responsabilidade, as quais requerem dinâmicas (atitudes e ações) supervisivas; uma tendência que encaminha no sentido

de uma supervisão reguladora, formativa e desenvolvimentista; e finalmente um desafio, a liderança de ambientes de supervisão em contexto de colaboração.

2.2. Supervisão e formação contínua

As considerações do ponto anterior evidenciam com clareza o papel transformador e desenvolvimentista da supervisão, e a sua relação estreita com a formação de professores. No entanto, a formação (quer inicial, quer contínua), assim como os consequentes procedimentos supervisivos, deparam-se desde sempre com grandes dificuldades, revestindo-se de uma enorme complexidade. Deste modo, não é de estranhar o surgimento de variados modelos de supervisão, os quais são agrupados em nove cenários por Alarcão e Tavares (2003): cenário da imitação artesanal, cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico, cenário psicopedagógico, cenário pessoalista, cenário reflexivo, cenário ecológico e cenário dialógico. Baseando-nos em Alarcão e Tavares (2003) e em Abrantes (2005), descrevemos em seguida, de forma muito sintética, alguns destes cenários. O cenário de imitação artesanal baseia-se na crença de que um bom professor constitui um bom modelo a seguir, e de que a demonstração e a imitação são a melhor forma de aprender a fazer. O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada envolve a crença nos bons métodos de ensino, num conhecimento analítico sobre os mesmos, e na ideia de que ao futuro professor seja dada a oportunidade de conhecer esses métodos, tanto através da teoria como da observação de práticas de diferentes professores experientes, em diferentes situações. O cenário behaviorista acredita no poder formativo do treino de competências, as quais é possível treinar de forma isolada mediante o fornecimento de feedback, e na possibilidade de o futuro professor, desta forma, atingir níveis aceitáveis de perfeição; está ligado à técnica do microensino, à ideia da linearidade da formação, organizada e aparentemente objetiva, e à utilização de grelhas de avaliação.

Relativamente ao cenário clínico, este concede ao formando, pela primeira vez, o papel central no desenrolar dos acontecimentos, valorizando conceitos como a colaboração, a ajuda e o dinamismo; a sala de aula é o centro dos acontecimentos, o processo de formação desenvolve-se em ciclos, e as relações entre o supervisor e o supervisionado assumem uma particular importância (Abrantes, 2005). Como referem Alarcão e Tavares, no modelo da supervisão clínica, desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, o professor é "ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino" (2003, p. 24), processo que "implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise" (idem, ibidem), em que a ação do supervisor "se dirige ao interior da sala de aula" (idem, ibidem). Nesta perspetiva de um modelo que se caracteriza pela colaboração entre professor e supervisor, Alarcão e Tavares

acrescentam ainda que esta acontece “com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino” (2003, pp. 25, 26), salientando “a existência de três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar” (idem, p. 34). Abrantes salienta, neste cenário, a importância do clima relacional, afirmando tratar-se de uma abordagem que centra a atenção, não apenas nas tarefas, mas também nas pessoas (2005). De facto, Cogan defende que “algumas das condições essenciais a uma relação de ajuda na supervisão clínica são a confiança, a franqueza, a capacidade de ouvir sem julgar e de apoiar, assumindo particular relevo a personalidade do supervisor” (1973, citado por Abrantes, 2005, p. 114). Segundo Abrantes, “a definição de *cenário clínico* prende-se com a individualização dos objectivos dos formandos e a aproximação do supervisor ao seu *self* reconhecendo-se que os comportamentos que emergem na sala de aula resultam deste *self* visto na globalidade” (2005, p. 114).

No cenário psicopedagógico, “Stones defende a tese de que fazer supervisão é *ensinar*. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 28), apoiando “a sua teoria de ensino num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (idem, *ibidem*), estabelecendo um paralelo entre a relação de ensino/aprendizagem que existe entre supervisor e professor, e a que se estabelece entre o professor e os seus alunos (idem) e afirmando que “a supervisão da prática pedagógica (...) assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática” (idem, p. 31). Neste modelo, a formação inicial dos professores passa “por três fases: conhecimento, observação, aplicação” (idem, *ibidem*), e o ciclo supervisivo desenvolve-se, tal como no cenário clínico, por etapas que incluem momentos de planificação, de interação e de avaliação (Abrantes, 2005). Stones considera que “as estratégias a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas” (1984, citado por Alarcão & Tavares, p. 31), e propõe-se “to produce teachers who are independent pedagogical problem solvers” (idem, *ibidem*).

Relativamente ao cenário pessoalista, Alarcão e Tavares consideram que dá grande relevo ao “desenvolvimento da pessoa do professor” (2003, p. 33), integrando neste cenário programas de formação de professores que, embora sofrendo influências de diversas correntes da filosofia e da psicologia, todos “partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor” (idem, *ibidem*); salientamos a perspetiva de Glassberg e Sprinthall que, partindo das teorias de desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger, “afirmam que sendo o comportamento humano determinado fundamentalmente pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento” (1980, citados por Alarcão & Tavares, 2003, p. 33); segundo Abrantes, este cenário envolve uma visão humanista da formação e atribui particular relevância ao autoconhecimento (2005); Alarcão e

Tavares (2003, p. 33) referem que “investigações já realizadas confirmaram efectivamente a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica”.

O cenário reflexivo encontra inspiração na teoria Schöniiana e na sua epistemologia da prática, envolvendo os diferentes tipos de reflexão a ela associados, e constituindo a sala de aula como palco principal; as estratégias de formação são a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Abrantes, 2005).

No cenário ecológico, inspirado na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o formando encontra-se no centro do processo, constrói o seu conhecimento com a ajuda do supervisor, e o desenvolvimento profissional ocorre através da interação entre os contextos em que o formando está envolvido (Abrantes, 2005); as relações interpessoais complexas que se estabelecem assentam «em díades *“caracterizadas por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva”*» (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, citadas por Abrantes, 2005, p. 117).

No que se refere ao cenário dialógico, podemos dizer o seguinte: baseia-se num equilíbrio das relações de poder entre o supervisor e os formandos; acredita que a verdadeira aprendizagem acontece dentro do aluno; é influenciado pela sociologia, a antropologia e a linguística; descentra a atenção da sala de aula para a focalizar no diálogo e na verbalização entre supervisores e professores; revela um profundo respeito pelo outro (Abrantes, 2005).

Alarcão e Tavares referem ainda o seguinte:

Defendemos os caminhos interligados que vão do saber ao saber fazer e do fazer ao saber, por serem aqueles que nos parece estarem mais de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos adultos e garantir uma prática consciente e reflectida, mas que igualmente asseguram a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência. Perspectivamos o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, (...) aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (2003, p. 43).

Assim, nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares consideram que a sua perspectiva sintetiza “de forma convergente uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes” (2003, p. 43), e acrescentam mais um cenário ao qual Sá-Chaves chamou cenário integrador ou não-standard, o qual “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores” (Sá-Chaves, 2002, citada por Alarcão & Tavares, 2003, p. 43), tratando-se «de um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação”» (idem, ibidem); tenta “ultrapassar as dicotomias teoria-prática, acção-conhecimento, saber e saber-fazer, saber-fazer e saber-ser, ensinar-aprender, treino-formação e

investigação-acção” (Alarcão, 1997, citada por Abrantes, 2005, p. 118), e tem um carácter sistémico, globalizante, ecológico, contextualizado, interpretativo e integrador, procurando articular o particular e o geral, o individual e o coletivo (idem).

Tendo em conta a natureza do nosso estudo, parece-nos importante determo-nos agora mais em particular na análise do modelo de supervisão clínica implementado por W. J. Smyth na Austrália na década de oitenta, o qual afirma que «“the proposal is that teachers acquire the capacity to understand, challenge and ultimately transform their own practices”» (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 118). Smyth procurou ultrapassar as dificuldades que se lhe deparavam com o problema da presença da avaliação nas atividades supervisivas, e decidiu explorar a via da formação contínua, aliando estas duas vertentes e partindo da ideia de que, não existindo as figuras do avaliador e do avaliado, ou sequer de um profissional mais experiente e outro menos experiente, estando os intervenientes em situação semelhante, bastar-lhes-ia “o desejo de reflectirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121). Stenhouse (1978, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 121) defende “que os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas”, mas principalmente “com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (Berlak & Berlak, 1981; Little, 1982; Sprinthall & Sprinthall, 1980; citados por Alarcão & Tavares, 2003, p. 121). Smyth partiu destes pressupostos e “da hipótese de que os professores, para mudarem, têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das acções em que se envolvem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121); além disso, “procurou assentar a sua experiência em três grandes vectores: *ação, reflexão e colaboração*” (idem, ibidem), e baseou o projeto de formação contínua que se propôs iniciar na ideia de “levar os professores a refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e o dos seus colegas” (idem, p. 122); este projeto envolvia as características de se basear em atividades ocorridas em sala de aula, orientadas para as práticas quotidianas do professor, de ser por ele iniciado e controlado, de haver uma livre participação por parte dos professores, de não existir avaliação entre os colegas, de serem implementadas formas de colaboração entre os envolvidos, e de se basear em dados quantitativos ou descritivos (idem). Alarcão e Tavares (idem, p. 122) acrescentam que “neste processo a auto-avaliação, aliada à observação e reflexão de outro colega, tem um valor inestimável”. A figura 2 dá-nos uma ideia bastante clara e sugestiva acerca da dinâmica envolvida.

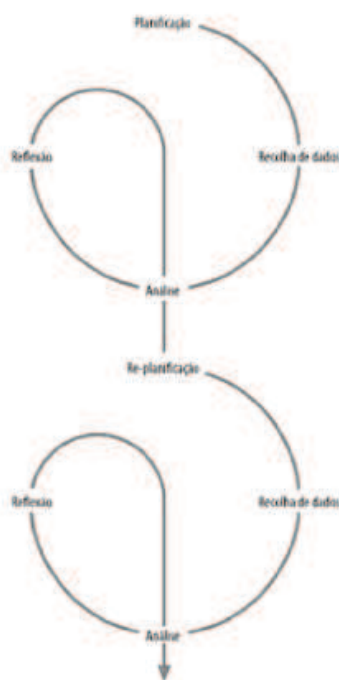


Figura 2 - Dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem
(Smyth, 1985b, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 122)

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que este projeto, inspirado no modelo de supervisão clínica, foi bem acolhido pelos professores australianos, os quais sentiam necessidade de uma formação que permitisse um desenvolvimento pessoal e profissional que tivesse impacto no seu trabalho com os alunos, e que também essa necessidade já se fazia sentir em Portugal desde uns anos antes de 2003. Houve, obviamente, alguns obstáculos a vencer, sendo o principal deles alguma resistência por parte dos professores em deixar que outros colegas entrassem na sua sala de aula, pois há uma ideia generalizada de que esta pertence apenas ao professor, à exceção do ano de estágio, ou por motivos especiais de inspeção, controlo ou avaliação de desempenho, aspetos ligados à avaliação da competência científica e/ou pedagógica do professor, ou a problemas relacionados com questões disciplinares dos alunos (idem). Trata-se de um obstáculo de grande envergadura, “que provoca naturalmente nos professores as mais variadas formas de inibição, de ansiedade e até de rejeição ou recusa pura e simples” (idem, p. 124). Um outro obstáculo apontado por Alarcão e Tavares, “tem a ver com o hábito, pouco generalizado entre os professores, de fazerem uma reflexão sistemática sobre o seu ensino” (idem, ibidem), assim como a barreira difícil de vencer que é a «“passagem do eu solitário ao eu solidário”» (Sá-Chaves & Amaral, 2001, citadas por Alarcão & Tavares, 2003, p. 124). A via que permitiu superar esta última, foi a possibilidade “de estabelecer uma relação mais autêntica, cordial e empática que, como vimos, constitui o grande vector da supervisão clínica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 124). As publicações de Smyth acerca desta experiência parecem “apontar para bons resultados e para a consolidação da

formação crítica e emancipatória, com reflexos ao nível da reforma das escolas” (idem, p. 125).

Alarcão e Tavares (idem, p. 126) defendem que “o segredo da renovação das nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores”, acrescentando que não se trata de acrescentar mais conhecimento, mas de mudar a atitude e o modo de ver, e que

o fosso entre as perspectivas, os interesses, os valores dos alunos e dos professores é muito grande e tenderá a aumentar cada vez mais se não se verificar rapidamente uma verdadeira revolução copernicana na formação dos principais agentes do sistema educativo (idem, ibidem).

Os mesmos autores acentuam a importância da dinâmica em espiral que pode existir no processo de “articulação da formação inicial e contínua e que deveria prolongar-se por toda a vida de um professor, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida” (idem, ibidem). Complementamos esta ideia com a conceção de Alarcão (1996, p. 59) sobre o papel do formador, que “não é tanto o que ensina mas, sobretudo, o que facilita a aprendizagem ajudando a aprender”.

Segundo Alarcão & Tavares, no quadro da formação contínua e numa visão globalizante, a supervisão da prática educativa emerge “como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (2003, p. 129). Tudo isto tendo em consideração que, evidentemente, “quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos” (Alarcão, 2009, p. 120) e que “o objetivo último é a qualidade da educação” (idem, ibidem).

2.3. O desenvolvimento profissional do professor

Como percebemos pelo anteriormente referido, conceitos como supervisão, colaboração ou formação estão intimamente ligados ao desenvolvimento profissional do professor. Neste ponto deter-nos-emos mais em particular neste aspeto, tendo presente a complexidade que envolve.

Nas palavras de Day,

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. (...) O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interacção entre as

suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham. (...) O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor (2001, pp. 16, 17).

Também Ponte (1994a) corrobora este ponto de vista, considerando o professor como um elemento-chave, cuja participação ativa e empenhada é indispensável para que seja possível haver qualquer transformação significativa no sistema educativo. Isto num contexto de trabalho cada vez mais agressivo e exigente, onde o professor é chamado a desempenhar as mais variadas tarefas e funções, desde “educador, matemático, produtor de situações de aprendizagem, animador pedagógico, dinamizador de projectos, investigador, etc” (idem, p. 9). Considera que, quando recebe a sua habilitação profissional, o professor tem ainda muito por fazer, pois os conhecimentos e competências que adquiriu até aí estão longe de ser suficientes para exercer de forma competente as funções que lhe são atribuídas ao longo da carreira. Além disso, afirma que o professor “não pode ser visto como um mero receptáculo de formação – pelo contrário deve ser encarado como um ser humano com potencialidades e necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver” (idem, p.11), definindo desenvolvimento profissional como “uma perspectiva 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” (idem, ibidem), ou ainda como um processo “de crescimento na sua competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrolo da sua actividade como educador e como elemento activo da organização escolar” (Ponte, 1997, citado por Saraiva & Ponte, 2003, p. 3), considerando deste modo que o desenvolvimento profissional diz respeito, não apenas aos aspetos mais relacionados com a didática, mas também “à acção educativa mais geral, aos aspectos pessoais e relacionais e de interacção com os outros professores e com a comunidade extra-escolar” (idem, ibidem). Ponte entende que, se por um lado cada professor tem um papel determinante no seu próprio desenvolvimento profissional, também é importante que se conjuguem “condições institucionais e recursos adequados para que este desenvolvimento possa ter lugar em condições favoráveis” (idem, p. 12), e defende que se trata de estimular no professor “uma reflexão sobre o seu posicionamento profissional, tomando uma nova postura de iniciativa no equacionar e resolver os problemas que se colocam no seu dia a dia docente” (idem, ibidem).

Vale a pena, neste momento, fazer uma muito breve análise sobre as várias fases do desenvolvimento profissional do professor. Existindo várias teorias, nenhuma delas pura e todas permeáveis entre si (Abrantes, 2005), seria exaustivo entrar aqui em pormenores e em descrições extensas. Por uma questão de abordarmos algumas ideias essenciais relativas a este assunto, optamos por descrever uma das teorias, caracterizada por Abrantes (2005), baseada em Berliner (1988): em primeiro lugar, na fase de principiante puro, o professor aprende todos os passos da aula, racionaliza o processo de aprendizagem, e apresenta inflexibilidade e necessidade de muita

concentração; seguidamente vem a fase do principiante estratégico, em que o professor desenvolve o reconhecimento de semelhanças entre contextos, sabe quando ignorar ou quebrar regras, e é conduzido pelas prioridades da aula e dos problemas; na terceira fase, a eficiente, o professor é capaz de fazer escolhas conscientes, estabelecer prioridades, conhece as limitações do tempo e o ritmo dos alunos, mas o seu desempenho ainda não é totalmente flexível; na fase denominada profissional, atingida por volta dos cinco anos de experiência, a intuição e o conhecimento conduzem a sua atuação, adquire uma visão holística dos contextos e consegue prever com alguma precisão; finalmente, na fase de especialista, que não é atingida por todos, os acontecimentos são compreendidos de uma forma intuitiva, há um sentido dos comportamentos mais adequados a adotar, o ensino é fluido, e os professores são capazes de funcionar em piloto automático.

Do ponto de vista da supervisão de professores, Alarcão e Tavares apresentam três ideias que consideram fundamentais: a primeira, que “o professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.” (2003, p. 42); a segunda, que “o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem” (idem, ibidem); e por fim a terceira, que “o supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem dos alunos” (idem, ibidem). Supervisão, aprendizagem e desenvolvimento são então três ideias que, do ponto de vista de Alarcão e Tavares, interagem segundo dinâmicas representadas na figura 3, sendo notória a estreita ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, considerados “como dois factores que exercem acção um sobre o outro” (2003, p. 42).

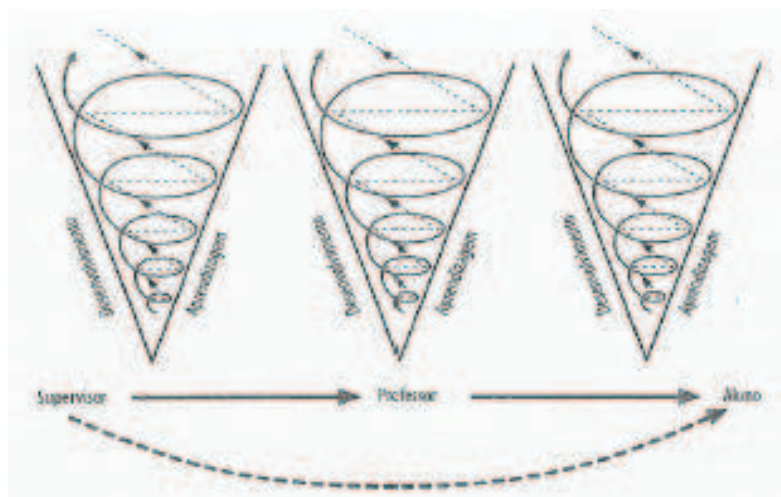


Figura 3 - Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem (adaptado de Alarcão & Tavares, 2003, p. 46)

Abordaremos de seguida conceitos relevantes no que diz respeito ao seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor: a comunicação e o discurso.

Segundo Sfez, “comunicar significa pôr ou ter alguma coisa em comum” (1990, citado por Abrantes, 2005, p. 27); já Zani e Bitti consideram que “a comunicação é o processo que consiste em transmitir ou fazer circular informação, ou seja, um conjunto de dados total ou parcialmente desconhecidos do receptor antes do acto comunicativo” (1997, citados por Abrantes, p. 27). Por sua vez, Gouveia afirma que “comunicar é reclamar a atenção de outrem; logo comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante” (1996, citado por Silva, 2011, p. 54).

Segundo Grice, para que aconteça uma comunicação eficaz, existem quatro máximas que constituem o princípio da cooperação: a máxima de qualidade, a máxima de quantidade, a máxima de relação e a máxima de modo (1975, citado por Abrantes, 2005, p. 30). Quando os interlocutores não respeitam estas máximas, originam-se falhas de comunicação (idem, ibidem).

Abrantes refere que, no ato comunicativo, os participantes interagem, “ultrapassando a simples troca de ideias através da linguagem” (2005, p. 37). Van Dijk identifica nesta interação três grandes dimensões do discurso, que são a utilização da linguagem, a comunicação de crenças e a interação em situações sociais (1998, citado por Abrantes, 2005, p. 37).

Habermas concebe a existência de

um paradigma de compreensão mútua em que se conjugam esforços e se coordenam planos para se atingir significado sobre alguma coisa; joga-se nesta negociação de sentidos a construção de uma relação interpessoal entre todos os intervenientes no acto comunicativo, mesmo os que apenas são observadores (1998, citado por Abrantes, 2005, p. 42).

Segundo Sá-Chaves, a verdade procurada nesse discurso através da busca de consensos “é sobretudo clarificação conceptual, consideração de outras alternativas para além da sua própria e de critérios que fundamentem tomadas de decisão para a acção transformadora” (1994, citada por Abrantes, 2005, p. 43).

Numa situação ideal de comunicação, é necessário considerar o direito de todos os interlocutores tomarem a palavra (seja com perguntas, seja com respostas), terem o mesmo acesso à problematização e à crítica, poderem igualmente produzir atos de fala, e sentirem liberdade em falar em condições de total reciprocidade nas interações (Machado de Abreu, 1992, citado por Abrantes, 2005, p. 43).

Habermas acredita na capacidade de os discursos, de forma autorrefletida, contribuírem emancipada e democraticamente para a reinvenção das sociedades (Abrantes, 2005, p. 43), entendendo a democracia como “comunicação livre entre homens empenhados em saber como viver juntos e como aproveitar com verdade e sabedoria as possibilidades e desejos do universo confiado à responsabilidade de todos” (Machado de Abreu, 1992, citado por Abrantes, 2005, p. 43).

No contexto da educação, e como afirma Abrantes, “a força dos discursos é determinante de sucessos e insucessos, avanços e recuos, cristalização e mudança”

(2005, p. 32), e Smyth defende que, no ensino, é possível demonstrar que linguagem é poder, e que “discourse in teacher development, as in other social practice, is crucial, and the language within which the practices of teaching are conceptualized exercises a profound influence on shaping what occurs” (1995, citado por Abrantes, 2005, pp. 31, 32).

Segundo Vigotsky (1934, citado por Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 86), “a linguagem verbal ou o discurso, para além de ajudar os indivíduos a conhecerem para além da sua situação perceptiva imediata e de reflectir as capacidades de cognição humana (...), tem também as funções de auto-regulação e de desenvolvimento”. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, p. 86) consideram então que estas se devem “aos processos de interiorização do discurso conversado que levam (...) a que a nossa transformação seja o resultado das conversações que vamos mantendo com os outros e connosco”.

Na perspectiva de Abrantes (2005, pp. 90, 91), “a reflexão materializa-se sempre através da linguagem, do diálogo, dos discursos que assumem traços identitários da profissão”, acrescentando que “o que está em causa é a construção colaborativa de sentidos, resultante do acto reflexivo conducente à emergência de alternativas para a acção, subsequentes àquelas sobre as quais se conversa ou dialoga reflexivamente” (idem, ibidem). Pugach e Johnson (1991, citados por Abrantes, 2005), apresentam quatro etapas relevantes quando se enceta um processo de colaboração em diálogo relacionado com situações de aprendizagem, em que na primeira se começa por clarificar problemas surgidos a partir de um autoquestionamento, na segunda resume-se o problema predefinido, na terceira apresentam-se possíveis soluções para esse problema e tenta prever-se os resultados que poderão advir da implementação dessas soluções, e na última consideram-se várias formas de avaliar se a solução que se adota será eficaz.

Do ponto de vista de Richert (1992, citada por Abrantes, 2005, p. 87), “o conhecimento que os professores constroem através de diálogos reflexivos, torna-os *poderosos* na medida em que lhes permite conduzi-los as suas acções a partir de si próprios”. Estes diálogos pressupõem, claro, que os professores sejam ouvidos, ao verbalizarem as suas experiências (idem, p. 87). E esta ideia subentende a criação de condições favoráveis para que isto aconteça.

Terminamos este subcapítulo com o ponto de vista de Alarcão (2009), a qual reconhece que o percurso da supervisão, considerada do ponto de vista mais colaborativo e menos hierárquico, alargou progressivamente a sua área de influência, associando-se cada vez mais ao desenvolvimento profissional, não apenas dos candidatos a professores, mas também dos professores envolvidos em formação contínua em contexto de trabalho. Esta autora encara o supervisor “como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para

continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios” (idem, p. 126).

2.4. O paradigma reflexivo e o desenvolvimento profissional do professor

La Boskey (1994) afirma existirem muitas e variadas definições de pensamento reflexivo bem construídas, tendo a maioria delas a sua origem nas concepções de John Dewey. Segundo este autor (1910, p. 6), “*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light grounds that support it, and the further conclusions to which it tends*, constitutes reflective thought”. Ou seja, Dewey (1959, p. 13, citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p. 45) «denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”». Abrantes (2005, p. 62) refere que “Dewey, para além de filósofo, foi um homem preocupado com a Educação. Para ele, aprender é aprender a pensar e o acto de pensar deve constituir um fim educativo”.

Tratando-se este de um estudo que envolve o desenvolvimento profissional e a formação de professores, tem para nós todo o sentido abordarmos também a perspetiva de Donald Schön sobre a compreensão da atividade profissional, que nos é apresentada por Alarcão (1996, p. 13) como “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista (...), uma criatividade a que dá o nome de *artistry*”, acrescentando que se trata de “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (idem, ibidem), fazendo de cada situação “uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (idem, ibidem). Por sua vez, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 358) afirmam que “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir”. Os mesmos autores destacam o professor como figura posicionada no epicentro deste que denominam por redemoinho dialético, “com privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358).

Por outro lado, García (1992, p. 53) defende uma concepção de formação de professores “onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”, tal como “uma formação contínua centrada na actividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência

central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora” (idem, pp. 52, 53). O mesmo autor (1992, p. 60) salienta o papel da reflexão na formação de professores, perspetivando as suas origens em Dewey, e concluindo sobre a “necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção”.

Zeichner (1992, p. 126) descreve diferentes categorias de uma epistemologia da prática, baseando-se nas abordagens de Schön, da seguinte forma:

a *reflexão-na-acção* refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as acções dos professores no decurso da sua intervenção profissional. Por outro lado, a *reflexão-sobre-a-acção* refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-acção produzidas pelo professor.

Alarcão (1996, p. 17) acrescenta, referindo-se a uma outra categoria que vai mais longe do que estas duas, e as completa, que a *reflexão sobre a reflexão na acção* é o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”, e ainda que “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (idem, ibidem).

A importância do contributo de Schön reside, segundo García (1992, p. 60), no facto de ele salientar um aspeto fundamental do ensino, que o caracteriza: ser “uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”. Dewey (1989, citado por García, 1992, p. 62) defende a formação de três atitudes reflexivas necessárias ao ensino: a *mentalidade aberta*, “que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias”; a *responsabilidade*, que se trata sobretudo de *responsabilidade intelectual*, a qual “assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende” (idem, pp. 62,63); o *entusiasmo*, ou seja, “a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (idem, p. 63). García (1992, p. 63) conclui assim que “estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexivas”. Paiva, Barbosa e Fernandes afirmam ser necessário “preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da vida moderna, através do desenvolvimento da sua autonomia”, o que “pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua acção às necessidades educativas e motivações dos

seus alunos”, implicando assim “repensar a educação e a pedagogia nos diferentes contextos de formação” (2006, p. 79). Por este motivo, e citando Glickman e Gordon, “*we must strive for all educators to become more active, autonomous, and thoughtful about instruction*” (1987, p. 68), porque “*thoughtful teachers promote thoughtful students*” (idem, p. 64).

Consideramos importante fazer aqui uma referência ao conceito de “Tato Pedagógico”, que Van Manen define da seguinte forma: “*tactful action is an instante thinking acting that cannot be fully reflective – in other words, it is not really the outcome of a problema solving process or a decision making activity*” (1991, citado por Abrantes, 2005, p. 69). Abrantes (2005, p. 70) clarifica esta definição afirmando que existe *tato* “quando se sabe instantaneamente o que fazer. É uma competência de improvisação que nos permite agir adequadamente em circunstâncias por vezes delicadas”. Esta autora (idem, ibidem) descreve algumas qualidades fundamentais num professor, o qual, tendo *tato*, “interpreta os sentimentos daqueles com quem interage, compreende-os e descodifica a linguagem não-verbal com alguma facilidade. (...) lê nas entrelinhas quando o outro fala ou se manifesta de outro modo e interpreta traços psicológicos e sociológicos significativos”. Associa-se assim este conceito a “aspetos intuitivos, dinâmicos e emocionais do acto de ensinar” (idem, ibidem), que consideramos muito importantes.

O esquema da figura 4 apresenta uma síntese de caraterísticas essenciais ao professor reflexivo.

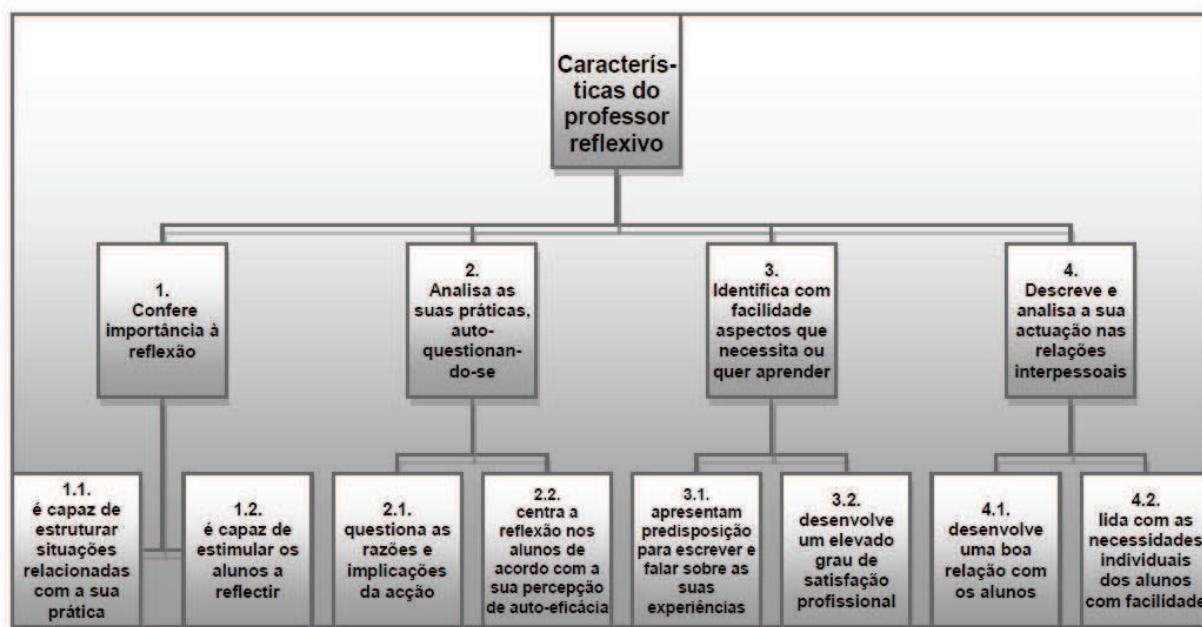


Figura 4 - Caraterísticas do professor reflexivo

(baseado em Korthagen & Wubbels, 2001, citado por Ribeiro, 2010, p. 70)

Mas como conseguir que isto aconteça? Segundo Abrantes (2006, p. 116), há que considerar que “cada caso é um caso diferente no que concerne à formação, interessando por isso que se criem contextos favoráveis, tanto ao desenvolvimento

peçoal, como profissional de cada interveniente”. Perrenoud “enumera dez dispositivos de formação que favorecem o desenvolvimento de competências profissionais de um professor reflexivo” (1996, citado por Abrantes, 2006, p. 13), nomeadamente a prática reflexiva, a mudança das representações da prática, a observação mútua, a metacognição, a escrita clínica, a vídeo-formação, a entrevista, histórias de vida, simulação e dramatização, e experiências inovadoras. Por outro lado, segundo Amaral, Moreira & Ribeiro, a supervisão poderá dar o seu contributo através de um modelo de formação de professores em que “o supervisor deverá organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão” (1996, p. 98), defendendo ainda que aquele terá o papel de “facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (idem, *ibidem*). Este modelo é-nos apresentado através do esquema concetual da figura 5, advogado por Wallace.

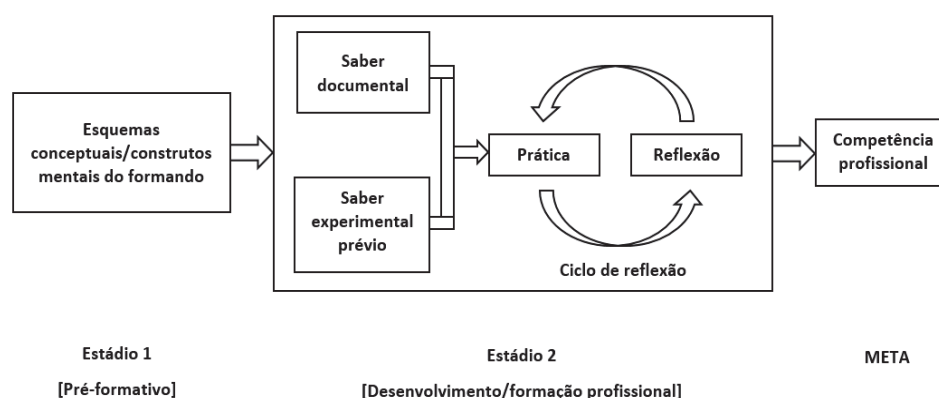


Figura 5 - O modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98)

Numa fase pré-formativa, o professor tem um determinado esquema conceptual que, através de uma prática reflexiva poderá conduzir a um desenvolvimento profissional. Zeichner (1993, pp. 18, 19) defende, recorrendo ao pensamento de Dewey, que o professor deve encontrar um equilíbrio entre o ato e o pensamento, adotando três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a abertura de espírito, ou “o desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”; a responsabilidade, que “implica a ponderação cuidadosa de uma determinada acção”, tendo em conta os efeitos que ela poderá ter sobre a vida dos seus alunos a nível pessoal, académico e/ou social e político (e não apenas orientar-se pelos objetivos e metas estabelecidos para uma determinada aula); a sinceridade ou, segundo Lalanda e Abrantes, o empenhamento, o qual se traduz “na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar” (1996, p. 52). Citando Dewey (1910, pp. 105, 106), “alertness, flexibility, curiosity are the essentials” para a capacidade de formular bons

juízos. Assim, Zeichner (1993, p. 19) considera que o professor reflexivo “tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem”, e que, sendo a ação reflexiva “uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa em que se acredita ou que se pratica”, não existe “nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (idem, p. 18).

Há no entanto que considerar obstáculos difíceis de superar em todo este processo de crescimento, e um deles tem a ver com a tendência para fazer juízos apressados e mal fundamentados, tal como refere La Boskey (1994, p. 9), quando afirma que esta tendência “to make snap judgements on the basis of personal experience presents a significant barrier to growth – to the learning of new ideas”.

A implementação de um programa de formação no âmbito deste paradigma reflexivo encontra, segundo Abrantes, a sua maior dificuldade “nas crenças, valores, atitudes, destrezas e emoções” (2005, p. 93). O esquema concetual apresentado na figura 6 expõe esta problemática de uma forma elucidativa.

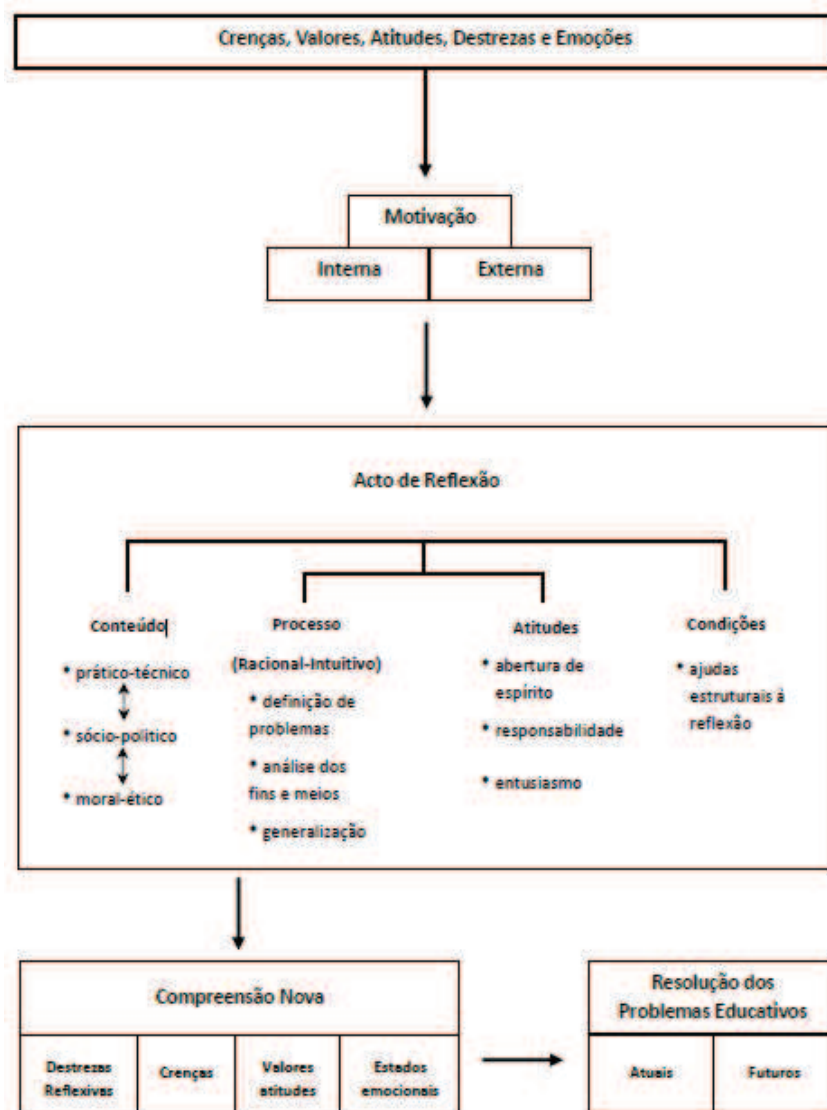


Figura 6 - Esquema concetual para uma educação reflexiva do professor (adaptado de La Boskey, 1994, citada por Abrantes, 2005, p. 94)

Abordamos agora a reflexão na perspectiva de Van Manen (1977), o qual a categoriza segundo três níveis diferentes, influenciado pelas teorias de Dewey (1930) e de Habermas (1977). Esta categorização é importante para a nossa investigação, na medida em que dela necessitamos para a análise de conteúdo que nos propomos fazer, tal como descreveremos posteriormente nesta dissertação. No primeiro nível, aquele que Van Manen classifica como de mais baixa reflexividade, “the practical is concerned mainly with means rather than ends” (1977, p. 226), sendo considerados acima de tudo o conhecimento educacional, as aplicações técnicas, e os princípios básicos curriculares (idem). Van Manen enquadra este nível no paradigma empírico-analítico: “*racionalidade técnica*, em que a preocupação dominante é a aplicação efectiva e eficaz de saberes de natureza educacional que pretendem prosseguir determinadas finalidades, sem que as mesmas sejam questionadas” (Zeichner, 1993, citado por Costa, 1999, p. 38), e em que «the rationality of the “best choice” is defined in accordance with the principles of techno-logical progress-economy, efficiency, and effectiveness» (Van Manen, 1977, p. 226). No segundo nível, “*acção prática*, coloca-se a questão da clarificação dos pressupostos subjacentes às práticas e da sua interligação, procurando ainda avaliar-se as consequências dessas mesmas práticas” (Zeichner, 1993, citado por Costa, 1999, p. 38), ou seja, a prática “refers to the process of analyzing and clarifying individual and cultural experiences, meanings, perceptions, assumptions, prejudgments, and presuppositions, for the purpose of orienting practical actions” (Van Manen, 1977, p. 226), em que o currículo e o ensino-aprendizagem são considerados como formas de estabelecer comunicação e plataformas de entendimento (idem). O terceiro nível, “*reflexão crítica*, integra critérios de ordem moral e ética no discurso sobre a acção prática” (Zeichner, 1993, citado por Costa, 1999, p. 38); de acordo com Abrantes, trata-se do nível “mais ambicioso, e de acordo com o ideal de emancipação do autor, os procedimentos curriculares devem incluir o questionamento e análise dos pré-requisitos considerados no segundo nível, com o objetivo de interpretar a qualidade da Educação” (2005, p. 68); acerca deste nível, Van Manen afirma que “the practical involves a constant critique of domination, of institutions, and of repressive forms of authority” (1977, p. 227), em busca de “whorthwhile educational ends in self-determination, community, and on the basis of justice, equality, and freedom” (idem, ibidem), ou seja, “implícito neste nível existe um desejo de justiça social bem como de capacidade de crítica construtiva” (Abrantes, 2005, p. 68).

Terminamos este ponto com as palavras de La Boskey (1994, p. 9):

Good teachers are constantly making decisions and formulating ideas about educational goals, practices, and outcomes. These decisions and formulations may be done in the heat of the moment or in quiet contemplation; they may be reached alone or in collaboration with others. What matters most is that they are never conclusive; after their initial formulation, these decisions and ideas are subjected to careful reconsideration in light of information from current theory and practice, from feedback from the particular context, and from speculation as to the moral and ethical consequences of their results. Good teachers have the best interests of their students

always in mind – but always with the perplexing and discomfoting recognition that the definition of those best interests are neither clear nor singular.

2.5. A abertura à mudança e o desenvolvimento profissional do professor

Partimos, neste ponto, da ideia de Cardoso (2010, p. 64) quando afirma que “a mudança é uma manifestação da vitalidade de todos os sistemas humanos, pois é essencial à sua sobrevivência e adaptação às condições ambientais”.

Por outro lado, Senge tem a “convicção de que só a mudança organizacional se traduz em mudança eficaz” (1990-1994, citado por Alarcão, 2002, p. 220), e também “de que a organização pode encerrar, em si mesma, a qualidade de aprendente e, ao assumir-se como tal, proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação” (idem, ibidem). Embora reconhecendo que este autor não se estaria a referir especificamente à escola, Alarcão pensa “que a escola, como organização, terá muito a ganhar se se assumir como organização aprendente e qualificante” (2002, p. 220), e afirma ainda que «Senge, o criador do conceito de organização aprendente (*learning organization*), define esta como “organization that is continually expanding its capacity to create the future”» (1994, citado por Alarcão, 2002, p. 220). Por outro lado, Alvin Toffler (1972, citado por Costa, 1999, p. 2) «define “o choque do futuro” como um efeito de mudança social acelerada, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas». Costa acrescenta que, embora a educação diga respeito à sociedade em geral, são os professores quem mais sente os efeitos destas rápidas mudanças no interior da escola (1999), e refere que nunca será possível haver mudança sem a adesão dos professores, pelo que é urgente repensar estratégias que façam face aos desafios do presente e do futuro (idem); assim, afirma que é necessário existir uma formação acompanhando toda a carreira do professor (Zeichner, 1993, citado por Costa, 1999), na linha do desenvolvimento pessoal e profissional (Oliveira, 1996, citada por Costa, 1999). Como diz Nóvoa (1992, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Saraiva e Ponte (2003) afirmam que o desenvolvimento profissional está sempre ligado a alguma aprendizagem e, conseqüentemente, a alguma mudança, e acrescentam que “a aprendizagem do professor sobre o ensino ocorre quando ele adquire a capacidade de ver, ouvir e fazer coisas que não fazia antes” (Christiansen & Walther, 1986, citados por Saraiva & Ponte, 2003, p. 4). No entanto, a mudança do professor apenas acontece no caso de ele se dispor a mudar (Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Thompson, 1992, citados por Saraiva & Ponte, 2003). A mudança é um processo interior, originada por uma vontade, um desejo próprios de cada um, o que significa que “ninguém muda ninguém” (Saraiva & Ponte, 2003, p. 4). Além disso,

o professor tem que aceitar correr os riscos que as inovações educacionais implicam, assim como “enfrentar a insegurança das novas abordagens” (idem, ibidem). Segundo Day (1999), a mudança não pode ser forçada, pois o papel do professor é o de quem desenvolve, de forma ativa, e não o de quem é desenvolvido de forma passiva; por outro lado, quando a mudança não é interiorizada é apenas temporária; e finalmente, quando atinge níveis mais profundos, a mudança modifica e transforma valores, atitudes, emoções, percepções que dão a orientação à prática, o que é difícil acontecer se o professor não se envolver realmente nas situações e não tomar as decisões de forma assumida. Por outro lado, a insegurança pessoal do professor constitui um dos obstáculos à mudança, sendo natural que este manifeste relutância e receio em abandonar bases de segurança a que já está acostumado, revelando assim que a mudança, para além de constituir um processo cognitivo, tem também um carácter emocional (idem). Saraiva e Ponte (2003) apontam outros obstáculos à mudança, tais como a opinião dos outros professores ou o ambiente da escola. Estas perspetivas evidenciam a ideia de que a mudança, no professor, está relacionada com a forma como este se vê a si próprio como profissional (o eu profissional) e com o contexto social (idem). Serrazina (1998, citada por Saraiva & Ponte, 2003) indica que um outro obstáculo se prende com o conhecimento que o professor tem dos conteúdos matemáticos que tem de abordar no trabalho com os alunos, sobre a forma como os alunos os podem aprender ou compreender, e sobre os métodos de ensino a que pode recorrer (aspetos didáticos); por esse motivo considera importante que o professor consolide o seu conhecimento a estes níveis, confrontando diferentes abordagens, e defende que se trata de um obstáculo que pode ser mais facilmente ultrapassado recorrendo à observação e discussão de aulas entre colegas. Por outro lado, Saraiva e Ponte (2003, p. 6) defendem que “a reflexão pode dar um contributo fundamental à mudança do professor” e, citando Christiansen e Walther (1986), afirmam que a reflexão vai modificando as crenças, conhecimentos, expectativas e previsões com os quais este trabalha. Kelchtermans (1995, citado por Saraiva & Ponte, 2003) afirma que o papel da experiência e da reflexão são fundamentais, sendo possível ao professor legitimar uma teoria verificando que, na sua prática, ela funciona, legitimidade essa que se desenvolve acima de tudo através da reflexão sobre a prática em sala de aula; o desenvolvimento conta então com a reflexão como chave de todo o processo. Day (1999), preocupado com a formação e as condições de trabalho disponibilizadas aos professores, defende que os adultos aprendem fazendo, aproveitando oportunidades que lhes são fornecidas para refletir com base na experiência vivida e na combinação entre ação e reflexão; a mudança, sendo um processo que precisa de tempo para acontecer, implica a alteração de crenças, conhecimentos e modos de trabalhar por parte do professor, o que só é possível se ele experimentar novas possibilidades e refletir sobre as suas mais-valias em relação às antigas práticas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, terminamos este ponto afirmando, tal como começámos, a importância da escola como organização aprendente e as formas de o concretizar:

Uma cultura de escola em aprendizagem organizacional, ou em aprendizagem e desenvolvimento (...), cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se lhe colocam e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. Neste processo emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente, em contexto (Alarcão, 2002, p. 222).

2.6. A autonomia e o desenvolvimento profissional do professor

Em busca do significado da palavra “autonomia”, encontrámos a seguinte definição, do ponto de vista da Filosofia: “Condição da pessoa ou colectividade que a si mesma impõe a lei a que obedece” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, p. 771). Esta definição é clarificada em seguida da seguinte forma: “A autonomia não é a ausência de toda a lei (anomia), mas a liberdade moral do homem que escolhe os seus princípios de acção segundo a sua consciência ou a sua razão” (idem).

Retomamos agora uma ideia por nós abordada no início do capítulo 2, salientando novamente que a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra, nos seus princípios gerais, a contribuição do sistema educativo “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 49/2005, n.º 4 do art. 2.º). Percebemos deste modo que o desenvolvimento da autonomia tem um papel fundamental no domínio educativo. De facto, e como afirma Ribeiro (2010, p. 27), “o objectivo primordial e final de qualquer sistema educativo de orientação democrática é a autonomia do aluno, do professor e das escolas”. Paiva, Barbosa e Fernandes (2006, p. 79) reconhecem “a necessidade de preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da vida moderna, através do desenvolvimento da sua autonomia”, o que implica que se repense a educação e a pedagogia na perspectiva das várias vertentes da formação, acrescentando que “a concretização deste objectivo pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua acção às necessidades educativas e motivações dos seus alunos” (idem, ibidem). Por sua vez, Vieira (2006, p. 29) afirma que uma pedagogia para a autonomia implica professores reflexivos, dado que “*a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos*” (idem, p. 16).

Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) perspetivam a autonomia do aluno como objetivo último, com um papel ativo na sua própria aprendizagem e na qualidade de futuro cidadão, considerando as interações pedagógicas implicadas, as quais passam pela autonomia do professor, quer enquanto pessoa quer enquanto profissional. Assim, propõem planos de formação orientados para o desenvolvimento da autonomia do professor, formação esta que envolve, do seu ponto de vista, e

ancorados em autores como Dewey ou Schön, o desenvolvimento reflexivo do professor. Cardoso e outros (idem, pp. 82, 83) consideram que o facto de o professor refletir sobre o seu ensino “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”, e que “os professores reflexivos são também autónomos na sua actividade, dado que são críticos em relação aos papéis que desempenham” (idem, p. 83). Assim, e dado que, concordando com Alarcão e Tavares (1987, citados por Cardoso et al., 1996), entendem que tanto alunos como professores são seres em desenvolvimento, apresentam para ambos os casos o esquema da figura 7. Neste esquema sintetizam os caminhos que conduzem à autonomia, assim como a importância e consequências desta.

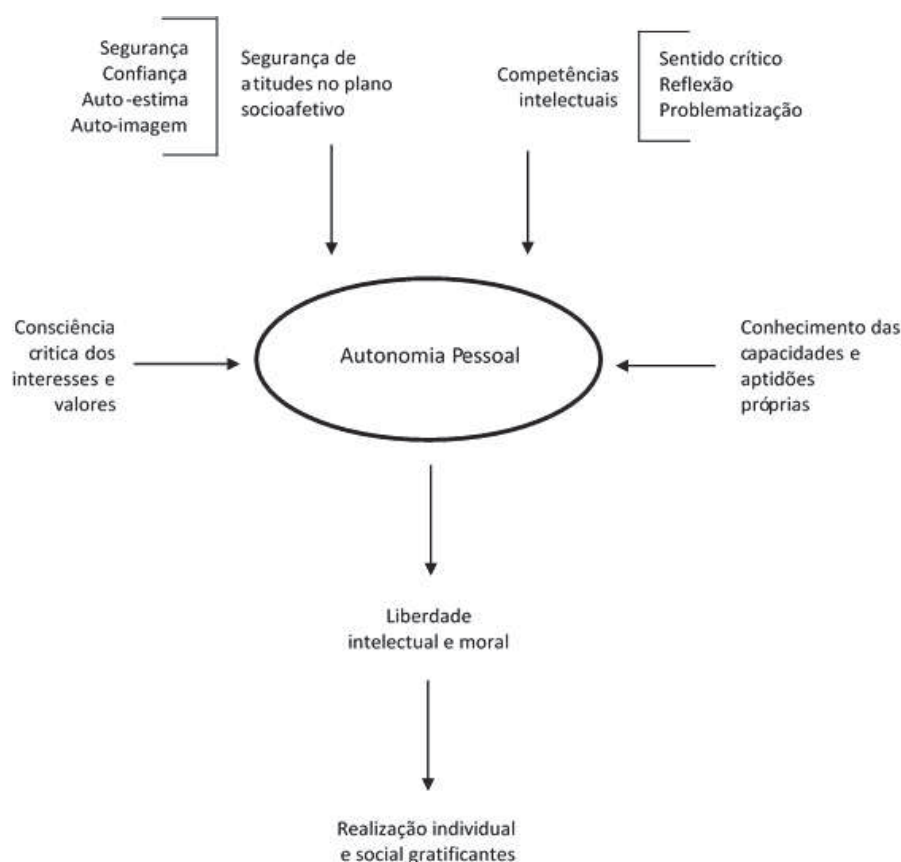


Figura 7 - Percursos para a autonomia (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira, 1996, p. 73)

Ainda no que respeita à formação, Nóvoa (1992, p. 25) defende que esta “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, ligando esta ideia à construção da sua identidade, também do ponto de vista da identidade profissional, dado que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios” (idem, ibidem).

Vieira defende a implementação de uma pedagogia para a autonomia através da “inclusão de áreas de desenvolvimento/formação (...), como a competência de

aprendizagem do aluno e a competência de observação do professor” (1994, p. 336), orientadas para a *autonomia/prática reflexiva*, para a *legitimação da autoridade dos sujeitos e do seu poder discursivo*, e para a *diversificação das formas de organização do trabalho* (idem, p. 337). Estas mudanças pressupõem, na perspectiva da mesma autora, “uma redefinição dos papéis desempenhados por quatro elementos centrais da cadeia de formação: o aluno, o professor, o formador de professores e o formador de formadores” (idem, ibidem). Vieira acrescenta ainda que “só a formação de professores reflexivos garante a possibilidade de se começar a desenvolver uma pedagogia para a autonomia” (idem, p. 338). Além disso, Alarcão (1996, citada por Alarcão, 2002, p. 219) afirma enquadrar “o professor reflexivo no pensamento de Habermas que afirma que só o EU que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo, é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir a autonomia”.

Terminamos apresentando o ponto de vista de Paiva, Barbosa e Fernandes (2006, pp. 79, 80), que defendem uma estratégia de supervisão focada na reflexão profissional (com maior potencial formativo e transformador do que apenas os aspetos técnicos da prática docente), e na indagação crítica da prática, de modo a ser possível “promover o desenvolvimento de competências essenciais a uma acção educativa (auto)emancipatória assente em ideais de liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social”.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia adotada, fundamentando as opções tomadas. Tendo em conta o objeto de estudo da nossa investigação, parece-nos adequado realizar uma abordagem qualitativa, de índole naturalista, com um desenho de estudo de caso e recorrendo à metodologia de investigação-ação. De facto, considerando a especificidade das questões identificadas e dos objetivos que pretendemos alcançar, considerámos adequado que o estudo se desenvolvesse recorrendo a uma metodologia de investigação-ação, adotando procedimentos investigativos caraterísticos do estudo de caso, de natureza qualitativa e descritiva, e dando relevância a opiniões, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos com a intenção de observar, analisar e intervir no contexto de prática pedagógica, pelo que “esta investigação poderá considerar-se como um estudo naturalista, fenomenológico ou etnográfico” (Guba, 1983, citado por Oliveira, 1996, p. 156). Como refere Costa (1999, p. 66), a etnografia poderá dar o seu contributo “com a necessidade de compreensão global, a introdução da observação participante e o valor atribuído à participação”.

Toda a investigação decorre em interação e interligação com um projeto de formação contínua que se consubstanciou na realização da oficina de formação denominada “Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática”, e durante a qual foi feita a recolha de dados necessária para a realização do presente estudo qualitativo. Esta oficina de formação teve a duração de 50 horas, 25 das quais presenciais, e realizou-se desde o início de fevereiro até ao início de julho, destinando-se a professores de matemática dos grupos 230 e 500 (2.º e 3.º ciclos, e ensino secundário). Nas oito sessões presenciais, com a duração de 3 horas cada uma (sendo a penúltima de 4 horas), a formadora/investigadora reuniu com os três formandos envolvidos, e durante o trabalho não presencial estes realizavam observação de aulas uns dos outros. A supervisão colaborativa concretizou-se através de ciclos de investigação-ação que serão descritos detalhadamente neste capítulo. Os dados analisados e discutidos nesta investigação foram recolhidos ao longo desta oficina, obtidos a partir das narrativas escritas solicitadas aos formandos ao longo das várias sessões, das gravações das sessões conjuntas, dos relatórios dos formandos e das entrevistas realizadas no final. É-nos assim possível realizar uma triangulação dos dados, de modo a assegurar o mais possível o rigor e a fiabilidade das interpretações emergentes.

Começaremos este capítulo fazendo uma abordagem ao paradigma qualitativo, o qual constitui uma espécie de *pano de fundo* de todas as fases do estudo que realizamos.

3.1. O paradigma qualitativo

Tal como Sousa se questiona sobre se “não estarão, Teoria e Método, em ligação intrínseca e recursiva um com o outro, enquanto dois componentes indispensáveis do conhecimento” (1997, p. 2), também nós, tendo em consideração a problemática a que queremos dar resposta, nos questionámos sobre a melhor forma de levar a bom porto a nossa investigação, procurando considerar a metodologia mais adequada, mas tendo presente que “qualquer tipo de opção que se faça na investigação em educação comporta os seus riscos” (idem, p. 9). Dada a natureza do nosso estudo, as questões investigativas em causa e os objetivos que nos propomos atingir, consideramos que a metodologia de investigação a seguir se enquadra no paradigma qualitativo, tendo em conta a perspectiva de Bogdan e Biklen, quando referem que

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmo significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (1994, p. 70).

Constatamos que existem características da abordagem qualitativa que consideramos adequadas ao âmbito do nosso estudo, como por exemplo algumas das referidas por Bogdan e Biklen (1994): os seus objetivos envolvem teoria fundamentada, procurando descrever e compreender realidades múltiplas, e desenvolvendo conceitos sensíveis; desenrola-se num plano progressivo e flexível, avançando de forma intuitiva; os dados envolvidos são de natureza descritiva, recorrendo-se a notas de campo e ao discurso dos sujeitos; recorre a amostras pequenas e não representativas; as técnicas de recolha de dados utilizadas envolvem a observação, a observação participante, um estudo documental variado e entrevista aberta; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados, e têm tendência a analisar de forma indutiva os dados obtidos, atribuindo uma importância vital ao significado; além disso, procuram analisar as situações numa perspectiva de dinâmica interna, que frequentemente não é visível para um observador externo.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (idem, p. 51).

Bogdan e Biklen (idem, p. 289) defendem, além disso, que “a perspetiva qualitativa pode ser empregue em programas de formação de professores”, auxiliando-os “a tornarem-se mais sensíveis a factores que afectam o seu próprio trabalho e a sua interacção com os outros” (idem, ibidem), o que nos leva a reforçar a ideia de a ela recorrermos no âmbito da nossa investigação, a qual decorre num ambiente de formação contínua.

3.2. Estratégias investigativas

Faremos em seguida uma abordagem aos dois grandes vetores que constituem a metodologia de investigação por nós adotada neste estudo, a investigação-ação e o estudo de caso, e fundamentaremos as opções tomadas, de acordo com as especificidades da presente investigação.

3.2.1. A investigação-ação

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 356) consideram que a investigação-ação é “a metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos”, afirmando que esta metodologia “alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo” (idem, p. 358), e “que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento-chave” (idem, ibidem). Salientam também “que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão” (idem, ibidem). Citando Latorre (2003), estas autoras acrescentam que «esta atitude reflexiva perante a praxis educativa aparece em completo antagonismo com o conceito positivista de “racionalidade técnica”» (idem, p. 359), onde é suposto o professor ocupar-se “unicamente em resolver os problemas educativos de modo instrumental aplicando teorias e técnicas científicas” (idem, ibidem), o que se revela inconsistente a partir do momento em que se procura ter um “conhecimento profundo da realidade” (idem, ibidem). Uma resposta a esta insuficiência poderá ser um novo paradigma da investigação em ciências da educação, onde esta tenha um papel mais dinâmico e socialmente interativo, de modo a responder à necessidade de mudar as práticas no sentido da melhoria do ensino e das aprendizagens (idem). Latorre opta pela investigação-ação enquanto metodologia do professor como investigador, tendo em consideração que “la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación. Se defiende, pues, una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes” (2003, pp. 20, 21). Crawford e Adler, perspetivando a investigação-ação relativamente aos professores de matemática, caracterizam-na “como a investigação realizada com a intenção de mudar a prática profissional ou as instituições sociais através da participação activa e transformadora dos respectivos actores” (1996, citadas por Ponte, 2002, p. 23). Coutinho et al. descrevem a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando

um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (2009, p. 360). Citando Dick (1999), Coutinho et al. afirmam que “nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (idem, ibidem), acrescentando ainda que, essencialmente, na investigação-ação o professor realiza uma exploração reflexiva da sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (idem, ibidem). Na perspectiva de Latorre, “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción e reflexión” (2003, p. 24), podendo afirmar-se que o desenvolvimento profissional se subordina a três dimensões que se interligam mutuamente: a investigação, a ação e a formação (Coutinho et al., 2009). Destacam-se então as seguintes características da investigação-ação: participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa (idem).

Podemos assim afirmar que, no processo de investigação-ação, o investigador intervém simultaneamente no campo que estuda, o que implica que reflita sobre o trabalho que faz, procedendo aos ajustamentos que vá considerando necessários, planificando e alterando deste modo a prática de acordo com as necessidades. Como afirma Vieira, “num enquadramento crítico e emancipatório, a investigação-acção assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada” (2011, p. 57) através de uma metodologia em *espiral reflexiva* “que integra fases de planificação-acção-reflexão” (idem, ibidem), colocando-se assim “ao serviço de uma educação transformadora” (idem, ibidem). Cohen e Manion (1987) mencionam algumas das situações a que a investigação-ação se adequa, no âmbito da educação: métodos e estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes e valores, e formação contínua de professores (citados por Sousa, 2005, p. 96). Relativamente à formação contínua de professores, Andrade defende “modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas” (2010, citada por Vieira, 2011, p. 57), sendo “necessário desenvolver esquemas de investigação mais poderosos que, por sua vez, ajudem a desenvolver novas formas de supervisão” (idem, ibidem). Segundo Abrantes, a investigação-ação apresenta características “de prática investigativa ancorada na reflexão e no questionamento” (2005, p. 2), “possibilita o envolvimento dos participantes na procura de soluções para os seus problemas e proporciona-lhes a intervenção na sua própria formação” (idem, ibidem). Todos estes pontos de vista convergem assim na ideia da investigação-ação como uma metodologia promotora do desenvolvimento profissional do professor. Por outro lado, Abrantes conclui, na sua investigação em 2005, como implicações para futuros estudos, que “a metodologia de investigação-ação, pela sua especificidade e natureza espiralada em ciclos, constitui-se como uma opção de formação, ainda inovadora no nosso país e capaz de enfrentar as imprevisibilidades e os desafios do pós-modernismo” (idem, p. 479).

Alarcão e Tavares definem a investigação-ação como

processo de empenhamento na resolução de problemas concretos do mundo da escola, como motor de desenvolvimento profissional colaborativo e como meio de atribuir aos professores o seu direito, e o seu dever, de investigarem o seu campo de actuação e de desenvolverem o seu conhecimento profissional (2003, p. 127).

Fazendo a ligação à formação, os mesmos autores afirmam que “nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo da investigação-acção e a formação em contexto de trabalho, pelo que muitas vezes se usa o trinómio investigação-formação-acção” (idem, p. 128), valorizando o papel da experiência profissional, que consideram ter um enorme valor formativo, no caso de “sobre ela se reflectir e conceptualizar” (idem, ibidem). Abrantes refere a possibilidade de “impulsionar mudanças autênticas no sistema educativo” (2005, p. 479) através de “uma formação centrada nos professores e nos supervisores como pessoas, com os seus problemas reais, colocando-os como *epicentro*” (Oliveira, 1996, citado por Abrantes, pp. 478, 479).

Por todas as considerações até agora apresentadas, consideramos que a investigação-ação é a metodologia que melhor se adequa ao presente estudo. Definimos assim que a nossa investigação decorresse segundo ciclos de investigação-ação, seguindo um processo cíclico espiralado, em contexto de formação contínua, no âmbito da implementação de uma oficina de formação. Relativamente ao papel que desempenhamos neste estudo e em todo este processo de investigação-ação, parece-nos adequado considerar, para além da evidente vertente investigativa, também a de agente formador e supervisor, no sentido de proporcionar a existência de um ambiente formativo, estimulante e desenvolvimentista para os seus participantes, considerando-nos nós próprias profundamente imersas neste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2.2. O estudo de caso

Segundo Ponte (1994b, p. 2), um estudo de caso é uma investigação “que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse”. O estudo de caso apresenta vantagens importantes, tais como a associação entre a sua dinâmica interna e uma grande flexibilidade que permite alterar o *design* inicialmente previsto, se o desenvolvimento dos procedimentos o recomendar (Yin, 1987). Assim, e como refere Paixão (1998), no estudo de caso adotado como estratégia investigativa é mesmo recomendável o recurso a diversas fontes de evidência. Sendo a natureza do estudo de caso essencialmente empírica, baseando-se fortemente no trabalho de campo e em análise documental, e estudando uma dada entidade em contexto real, trata-se de facto de uma estratégia que recorre a múltiplas fontes de evidência, tais como documentos, observação participante ou não participante, gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas, questionários e artefactos, as quais são fundamentais para aumentar o rigor da investigação (Yin, 1987). Ponte

(1994b, p. 3) afirma que, para além de descritivo, um estudo de caso “pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontado-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes”, e acrescenta que “pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (idem, ibidem).

Na nossa investigação recorreremos ao desenho de estudo de caso, frequentemente ligado à metodologia de investigação-acção, o que se justifica pelo facto de o estudo decorrer em ambiente de formação contínua, envolvendo formandos concretos. Deste modo, ao longo da formação acompanhámos a evolução do grupo de três formandos da oficina, situação que envolveu o respetivo trabalho em sala de aula, com pelo menos uma das suas turmas de alunos. A investigação centrou-se assim em situações específicas, com características particulares, em ambiente natural, e implicou o assumir de um papel reciprocamente supervisivo/colaborativo entre todos os intervenientes, aspetos que teremos oportunidade de aprofundar mais adiante.

3.3. A narrativa

Consideramos atuais as palavras de Oliveira (1994, p. 315) quando afirma que “a formação de professores tem vindo a orientar-se por um paradigma de Prática Reflexiva, atribuindo (...) aos professores um papel relevante na construção do seu saber profissional”. Como já tivemos oportunidade de referir, trata-se de uma perspetiva com a qual muito nos identificamos, e na linha da qual vimos trabalhando ao longo dos anos em que temos dado formação, e assim também seguimos a direção da mesma autora quando refere a importância da “relação entre as reflexões dos professores e o seu próprio desenvolvimento profissional” (idem, ibidem). É ainda Oliveira quem refere que “a análise das narrativas dos professores constitui, no quadro deste paradigma de investigação, um dos instrumentos de pesquisa que permite o acesso, ainda que não direto, ao pensamento e à acção do professor” (idem, ibidem). Consideramos assim a ideia de que a narrativa não contribuirá apenas para a recolha de dados com vista à análise de conteúdo, mas que terá, para além disso, uma função não menos importante de autorregulação do processo de desenvolvimento profissional do professor. De facto, e baseando-se na teoria socio-histórica de Vigotsky de desenvolvimento da mente, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, p. 99) fundamentam a pertinência da narrativa na formação de professores, entre outras, nas ideias de que “a consciência dos próprios processos mentais é característica do pensamento de ordem mais elevada”, e de que “o pensamento de mais elevada ordem é baseado no uso consciente da mediação verbal” (idem, ibidem), as quais conduzem ao estabelecimento de objetivos tais como, respetivamente, “promover o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos professores e a regulação dos seus próprios processos de pensamento” (idem, ibidem) e proporcionar experiências que permitam aos professores constatar que “as autoverbalizações não só orientam o comportamento do professor mas também medeiam entre as situações do ensino e as

respostas do professor” (idem, ibidem), e ainda que, acontecendo isto, “os professores respondem reflexivamente ao invés de impulsivamente” (idem, ibidem); “obviamente que o responder reflexivamente e não impulsivamente é condição necessária para a construção de um professor auto-dirigido, auto-realizado, sujeito aos seus processos de auto-regulação” (idem, p. 103). Como refere Oliveira (1994, p. 320), “a reflexão sobre as situações da prática constitui um instrumento importante para a construção dos conhecimentos profissionais, sendo de prever que a transposição do pensamento para o registo escrito venha activar e refinar os processos mentais subjacentes à reflexão”, acrescentando que “a escrita aparece associada à aprendizagem em geral”.

Importa ainda referir que as “narrativas são instrumentos para comunicar, interpretar e atribuir sentido às nossas vidas” (Costa, Paixão, & Morgado, 2000, p. 182), e que

transpondo estas funções da narrativa para o campo do desenvolvimento do professor, pode admitir-se que o acto de contar constitua uma das possibilidades que se apresenta à pessoa-professor para organizar (ao nível do “eu”), compreender, adaptar-se ou actuar sobre o real que, na sua prática, frequentemente, se caracteriza pela complexidade, pela imprevisibilidade e pela desordem (idem, ibidem).

O estudo que Costa realizou em 1999 “pretendeu analisar a importância da utilização de diários de formação no processo formativo, num contexto de supervisão” (Costa et al., 2000, p. 179), concluindo que estes se constituíram “em instrumento potenciador de indagação reflexiva” (idem, ibidem) e que explicitaram “para as suas autoras as suas próprias compreensões do processo de ensino, valorizaram um sentido de competência pessoal e promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional” (idem, ibidem). Por outro lado, Ramos e Gonçalves (1996, p. 139) salientam que, “na perspectiva de supervisores preocupados com a formação de professores, vemos, na utilização da narrativa, uma forma de promover o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias motivações e necessidades”, o que pode acontecer de uma forma mais explícita através da reflexão “a partir das leituras dos textos escritos que produziu” (idem, ibidem). Diamond (1991, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p. 139) afirma ainda que as várias formas de textos narrativos autobiográficos do professor podem «ser considerados como “documentários do eu”, que permitem ter em consideração diferentes perspectivas da realidade, incluindo o que nós pensamos que somos, o que queremos ser, o que fingimos ser, o que pensamos que os outros pensam que nós somos». Ramos e Gonçalves (1996, p. 141) questionam-se sobre “como é que os professores se tornam abertamente críticos em relação ao seu actuar pedagógico, capazes e interessados em partilhar as suas preocupações profissionais com outros colegas”, e pensam encontrar a resposta para a implementação neste tipo de trabalho na “reflexão de carácter colaborativo e não avaliativo” (idem, ibidem). Consideram ainda que “as narrativas dos professores são (...) textos suscetíveis de serem sujeitos a diferentes tipos de análise e interpretação, emergentes de uma variedade de perspectivas teóricas e envolvendo diferentes graus de interferência” (idem, ibidem), podendo

antes de mais “ser analisados pelo professor em termos de conteúdo, tom, permeabilidade e comunicabilidade (...), aumentando o seu autoconhecimento, melhorando o seu poder de comunicação e fornecendo uma base mais clara para avaliar sugestões de outros e qualquer informação vinda do exterior” (idem, *ibidem*). Estas ideias são reforçadas por Vieira (2011, p. 41), ao defender o potencial da narrativa na “reflexividade evidenciada, aliada à orientação da mesma, e que deve ser transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e na acção profissionais”, acrescentando ainda que “as narrativas podem tornar-se, verdadeiramente, estratégias valiosas ao serviço de uma educação transformadora” (idem, p. 42). Num excerto que envolve as várias vertentes a que aludimos, Ramos e Gonçalves (1996, p. 145) afirmam que

a escrita do eu, o texto autobiográfico, apresenta potencialidades inesgotáveis e profícuas, em termos da promoção e da construção do auto e heteroconhecimento. Nesse sentido, promove-se também uma mudança, uma transformação pessoal e profissional, que habilita o professor a intervir no real, porque o enfrenta, o compreende e o re-direcciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão (reconstruída) dos seus mundos.

As mesmas autoras acrescentam que “a narrativa autobiográfica deverá ainda ser perspectivada como método no processo de investigação-acção, desempenhando um papel integrador da teoria e da prática” (idem, *ibidem*).

As perspetivas apresentadas ilustram claramente a forma elaborada e complexa como se interligam os conceitos de desenvolvimento da capacidade de reflexão, da abertura à mudança e da autonomia do professor, e como estes podem ser explicitados e potenciados pelo recurso à narrativa. Sintetizando, e como afirma Oliveira (1994, p. 319), “as narrativas desempenham assim uma dupla função”: por um lado, “no contexto da investigação constituem um instrumento de recolha de dados sobre o pensamento do professor e sobre a ligação entre as reflexões e o seu próprio desenvolvimento” (idem, *ibidem*); por outro lado, “no contexto da formação de professores podem constituir um instrumento para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (idem, *ibidem*). A mesma autora vai mais longe, referindo que “a consciencialização dos significados que o professor atribui ao acto educativo, e que constituem objeto das narrativas, é uma componente fundamental do processo de formação” (Holly, 1992, citado por Oliveira 1994, p. 319).

Assentes nestas bases, fundamentamos assim a opção, no nosso estudo, por uma estratégia de análise de conteúdo de narrativas, que consideramos poder constituir uma via enriquecedora em variedade e profundidade de evidências, a qual descreveremos em pormenor mais adiante. Assim, o nosso trabalho de análise ao nível do desenvolvimento profissional dos professores com quem trabalhamos ao longo da oficina de formação envolve na sua essência um processo de análise de narrativas que os mesmos produziram durante a oficina, de acordo com as solicitações que lhes fomos apresentando. A fim de garantir maior rigor e fiabilidade dos resultados obtidos, parece-nos adequado que estes sejam triangulados com

análises realizadas a partir de outros dados, como por exemplo os recolhidos durante os momentos de discussão nas sessões presenciais, ou durante as entrevistas que realizámos no final da oficina; poderemos entretanto considerar que estes outros dados são também narrativas, mas na vertente oral. Ao longo da oficina de formação solicitámos aos formandos, em cada sessão presencial, a produção de uma ou duas narrativas escritas (dependendo dos objetivos de trabalho de cada sessão), cujos guiões estão disponíveis para consulta no anexo 2. Para a elaboração de cada narrativa foram dadas indicações, com um grau maior ou menor de precisão ou especificação (consoante a fase em que decorria a formação), no sentido de o formando focalizar mais determinados aspetos, procurando no entanto não restringir demais a sua liberdade de redação, de modo a não correr o risco de limitar a espontaneidade na elaboração do texto. De facto, e como refere Vieira (2011, p. 41) citando propostas de Jay e Johnson (2002) e de Ward e McCotter (2004), “há que construir suportes à reflexão, o que poderá passar pela explicitação de tipologias referentes ao seu conteúdo e nível de profundidade”, acrescentando no entanto que “essas tipologias devam ser lidas e usadas de forma crítica, uma vez que podem induzir interpretações rígidas do valor da reflexão e inibir a sua espontaneidade” (idem, ibidem). Para a elaboração de cada narrativa foi dado um limite de páginas a utilizar (duas no máximo), de modo a permitir balizar os conteúdos, tendo o formando que selecionar a informação que entendia mais relevante. A primeira e segunda narrativas, produzidas nas duas primeiras sessões, incidiram essencialmente sobre as concepções do professor acerca do processo ensino-aprendizagem da matemática e as inter-relações entre professor e alunos em sala de aula. Nas narrativas seguintes a atenção centrou-se, por um lado, na forma como decorreram as aulas supervisionadas, e por outro na concepção das aulas seguintes, sobretudo na qualidade de supervisionado, embora também na qualidade de supervisor. Pretendeu-se, com esta estratégia, obter uma visão mais rica de todo o processo, e se possível da forma como o desenvolvimento dos formandos evoluiu. Em todas as narrativas foram dadas indicações mais ou menos precisas (consoante o tipo de situação que se pretendia abordar), algumas vezes com tópicos de análise e/ou questões de partida. Apesar de haver uma linha de atuação geral inicialmente prevista, tratou-se de um processo dinâmico e flexível, muito sujeito a adaptações que foram dando resposta às necessidades detetadas consoante o evoluir dos acontecimentos. Finalmente, e partindo da leitura das narrativas, recolhemos os dados que considerámos relevantes para a nossa investigação, relativamente ao desenvolvimento profissional dos formandos, com especial incidência na capacidade reflexiva, na abertura à mudança e na sua autonomia.

3.4. A observação de aulas

Dado que a nossa investigação envolve práticas de formação contínua baseadas em atividades ocorridas na sala de aula, e tem o seu foco nas práticas quotidianas do professor, a observação de aulas surge naturalmente no nosso estudo como uma

estratégia de promoção do desenvolvimento profissional do professor. Vieira (1993, citada por Ribeiro, 2010, p. 93) afirma que “a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula”. Como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) citando Allwright (1988), Richards (1990) e Day (1990), os objetivos da observação de aulas passam, entre outros, por: atualizar a compreensão dos problemas por parte dos professores, através de um processo de raciocínio pedagógico e ação pedagógica; melhorar e/ou inovar o seu desempenho a partir de obtenção de feedback sobre a sua atuação; passar de um nível pré-reflexivo a um nível de reflexão crítica partindo de uma reflexão crítica sobre o seu ensino; ganhar progressivamente mais autonomia na melhoria das práticas de ensino; contribuir para a criação de uma atitude investigativa problematizando situações reais e construindo hipóteses que as expliquem. Estrela (1994) classifica a observação, quanto ao processo, em observação ocasional, sistemática ou naturalista. Segundo Henry (1961, citado por Estrela, p. 46), “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural”. De acordo com Estrela (1994), a observação naturalista implica: que o observador procure registar tudo o que sucede dentro da sala de aula, procedendo “a uma *acumulação de dados*, pouco seletiva, mas passível de uma análise rigorosa” (idem, p. 46); que este se preocupe «fundamentalmente com “*a precisão da situação*”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram», de modo a restar o mínimo possível de dúvidas quanto à sua interpretação (idem, *ibidem*); que este procure “estabelecer biografias compostas por um *grande número de unidades de comportamento*, que se fundem umas nas outras” (idem, *ibidem*); que o princípio que orienta uma observação correta seja o da continuidade, ou da ininterrupção (idem). Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 111) afirmam, sinteticamente, que «o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em *continuum*. O registo é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador “absorver” tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer». É pertinente acrescentar ainda que “o objectivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como”, sendo um tipo de observação cujo uso e interpretação requer bastante treino (idem, *ibidem*). Segundo Estrela (1986, citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), a observação ocasional caracteriza-se por ser uma observação de cariz naturalista, mas seletiva quanto aos comportamentos a registar, e focaliza-se num determinado aspeto do ensino-aprendizagem, denominado usualmente por “incidente crítico”. Trata-se de um tipo de observação que pretende focalizar-se num problema específico, procurando, após a sua identificação, resolvê-lo através da elaboração de um plano “que passa pela investigação acerca das causas e efeitos de determinada ação, com incidência da formação nas áreas de deficiência do formando” (idem, p. 112). Muitas vezes a observação ocasional constitui um “ponto de partida para a elaboração de um instrumento de observação sistemática” (idem, *ibidem*). Baseando-se em Estrela

(1986), Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 112) afirmam que a observação sistemática se identifica sobretudo pelo recurso a instrumentos que consistem em “sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo”, os quais podem ser pré-existentes ou construídos pelo(s) observador(es) (idem) de acordo com as necessidades detetadas. Sendo este tipo de observação mais focalizado em determinados aspetos, não significa que seja mais rigoroso do que a observação naturalista (que também é rigoroso); o que acontece é que se trata de um tipo de observação que não necessita de tanto treino, pois os comportamentos a observar são específicos e também facilmente reconhecíveis (idem). De entre as desvantagens da observação sistemática destacamos as seguintes: “as unidades de comportamento a serem observadas podem não ser bem escolhidas ou não ser relevantes para o estudo da situação a observar, o comportamento observado pode não explicar todos os factos do problema” (Day, 1990, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 112); estas autoras acrescentam ainda que “não se obtém muita informação quanto às explicações que fundamentam certos comportamentos e torna-se difícil atribuir significações às frequências obtidas” (idem, ibidem).

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a observação de aulas pode ter um papel relevante na mudança comportamental dos professores e como forma de estimular o aumento da consciencialização sobre as suas próprias práticas, desde que assumida numa perspetiva de auto-observação e de autoavaliação, e não de avaliação externa. Estas autoras defendem que o desenvolvimento de uma atitude de procura de objetividade na descrição das situações observadas “está na base de uma posição verdadeiramente investigativa face à prática de ensino” (1996, p. 113).

Assim, e complementando esta perspetiva, Vieira (2011, p. 39) afirma que “à luz de uma visão transformadora da supervisão, (...) a observação de aulas assume a função principal de *problematizar práticas e possibilidades* no âmbito da pedagogia”.

Deste modo, ao longo da oficina de formação que implementámos, optámos por recorrer essencialmente à observação naturalista. Procurámos também alertar os formandos para a importância de prestarem atenção ao surgimento de incidentes críticos (que assumimos poderem, uns, traduzir aspetos a melhorar, outros pelo contrário referenciar boas práticas), de modo a estimular hábitos de reflexão e promover a autonomia e a abertura à mudança. Considerámos a possibilidade de enveredar por um caminho de observação sistemática, colocando aos formandos a hipótese de observar aspetos mais específicos, mas o grupo optou sempre pela adoção da observação predominantemente naturalista. Como foi referido, é um tipo de observação que requer treino, e por isso mesmo reservámos uma parte da oficina para observar uma aula gravada em vídeo e discutir os vários aspetos observados, procurando alertar os formandos para as diferenças que existem entre a constatação de um facto e a sua interpretação, ou seja, a assunção dos aspetos que estão subjacentes ao mesmo. Para isso, utilizámos um instrumento de observação muito simples, mas que requer algum cuidado na sua utilização, pelos aspetos referidos

anteriormente; esse instrumento consiste na divisão em duas colunas da página onde se realizam os registos (a dos factos e a das inferências), as quais vão sendo preenchidas com as anotações relativas aos acontecimentos decorridos ao longo da aula observada. É um instrumento que pode ser adaptado às necessidades sentidas pelo observador, como por exemplo assinalando em cada observação o instante em que esta ocorreu, ou outros aspetos que sejam considerados necessários, desde que não interfiram com o tipo de observação que se pretende realizar. Ao longo da oficina, sempre que houve aulas observadas, os formandos adotaram este instrumento de observação e, durante as sessões presenciais, a discussão e a reflexão conjunta basearam-se em grande parte nos registos realizados durante as aulas supervisionadas.

3.5. As perguntas pedagógicas

Numa investigação como esta, envolvendo um processo formativo que se pretende promover o desenvolvimento profissional do professor, é indispensável recorrer a estratégias que tenham potencial para questionar práticas e crenças instaladas. Pareceu-nos assim adequado procurar nas perguntas pedagógicas a ajuda de que precisávamos, concordando com Smyth (1989) quanto defende a necessidade de questionar, do ponto de vista ético, a validade de certas práticas e crenças enraizadas, e concedendo deste modo poder emancipatório ao professor (*empowerment*). Assim, e passando ao plano do questionamento da validade das práticas e teorias de ensino-aprendizagem adotados pelo professor, Smyth propõe quatro perguntas pedagógicas que lhe podem ser apresentadas em ambiente formação, e que assumem um crescente nível de reflexão. Num primeiro nível encontramos a pergunta de descrição, “*O que faço?*”, que envolve a narração e a organização de ideias sobre práticas de ensino adotadas, com o intuito de ajudar o professor a descrevê-las o mais objetivamente possível. Numa segunda fase surge a pergunta de interpretação, “*O que significa isto?*”, com a qual se pretende que, refletindo e dialogando consigo próprio e com os outros, o professor comece a entender os motivos pelos quais age do modo que age correntemente, e quais os princípios e teorias por que rege as suas práticas. No nível seguinte coloca-se a pergunta de confronto, “*Como me tornei assim?*”, a qual implica o questionamento da legitimação das teorias que enformam as suas opções pedagógicas, e a consciencialização de que “não são uma construção individual, mas produto de normas culturais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca da natureza do acto educativo” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 103). Finalmente, no quarto nível Smyth apresenta a pergunta de reconstrução, “*Como me poderei modificar?*”, a qual lhe permitirá (re)construir as suas crenças e a perspetiva que tem do seu ensino, alterar práticas enraizadas, perceber que “o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 103), e sobre o qual é possível construir as suas próprias teorias e ter poder de decisão, aproximando-se “a teoria da

prática, o pensamento da acção, o mental do manual, o professor do investigador” (idem, p. 104).

Deste modo, as perguntas pedagógicas estiveram muito presentes, de modo mais ou menos explícito, nos guiões que orientaram as narrativas escritas e nos momentos de discussão e de reflexão conjunta que aconteceram durante as sessões da oficina de formação.

3.6. Participantes e contexto de ação

Quando idealizámos o nosso estudo tornou-se para nós evidente a necessidade de este se realizar em contexto de formação contínua, e de concebermos uma oficina de formação que estivesse em consonância com os objetivos da nossa investigação. Procurámos escolher um nome que descrevesse de forma completa o trabalho que se pretendia vir a desenvolver, pelo que nos pareceu adequado denominar a ação da seguinte forma: “Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática”. Nesta sequência de acontecimentos, contactámos o Centro de Formação de Associação de Escolas Alto Tejo no sentido estabelecer uma parceria para a implementação da formação, proposta que foi aceite de imediato. Assim, envidámos os esforços necessários a fim de que a oficina de formação fosse aprovada e acreditada pela Comissão Científico-Pedagógica da Formação Contínua, o que veio a acontecer em outubro. Esta ação de formação destinar-se-ia a professores dos grupos 230 e 500, iria ter a duração de 50 horas, 25 das quais presenciais, e seria ao longo da mesma que iríamos proceder à recolha de dados necessária para a realização da nossa investigação. Em janeiro o Centro de Formação recebeu as inscrições de nove formandos de diferentes agrupamentos de escolas da região, e em fevereiro deu-se início à formação.

Os princípios orientadores que definimos para a oficina de formação foram os seguintes:

- a promoção e aprofundamento de uma cultura de auto e heterorreflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem da Matemática;
- a promoção e aprofundamento de dinâmicas de auto e heteroaprendizagem;
- o incentivo da partilha e troca de experiências e de saberes;
- a promoção e aprofundamento de práticas de trabalho colaborativo entre docentes;
- o incentivo da abertura à mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas;

- a promoção do aprofundamento do conhecimento pedagógico/didático dos formandos no âmbito do ensino-aprendizagem da Matemática, de acordo com as necessidades detetadas;
- o delinear ou consolidar de procedimentos de ação ou produção de materiais de intervenção com vista a assegurar uma resposta adequada ao aperfeiçoamento das intervenções educativas dos docentes;
- a construção, sempre que necessário, de novos meios processuais ou técnicos com vista à transformação e melhoria das práticas no ensino-aprendizagem da Matemática;
- a promoção de hábitos de investigação pedagógico/didática no domínio do ensino-aprendizagem da Matemática;
- a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- a implementação de dinâmicas que promovam uma escola mais reflexiva e aprendente.

Relativamente aos conteúdos contemplados na oficina de formação, no referente a práticas pedagógicas e didáticas, destacamos os seguintes:

- experiências de ensino-aprendizagem face aos atuais desafios colocados em sala de aula aos professores em geral, e de Matemática em particular, tendo em conta as orientações curriculares vigentes, bem como o contexto das constantes mudanças na sociedade;
- estratégias de reflexão-ação;
- práticas de supervisão colaborativa interpares no sentido de promover hábitos de reflexão e de mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas e didáticas em trabalho de sala de aula;
- práticas pedagógico/didáticas potenciadoras de aprendizagens no 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário na disciplina de Matemática;
- técnicas de observação e análise de aulas; registos de observação naturalista, ecológico e outros;
- técnicas de auto e heterorreflexão, auto e heteroanálise sobre práticas pedagógico/didáticas adotadas em sala de aula.
- estratégias para a mudança de práticas pedagógico/didáticas;

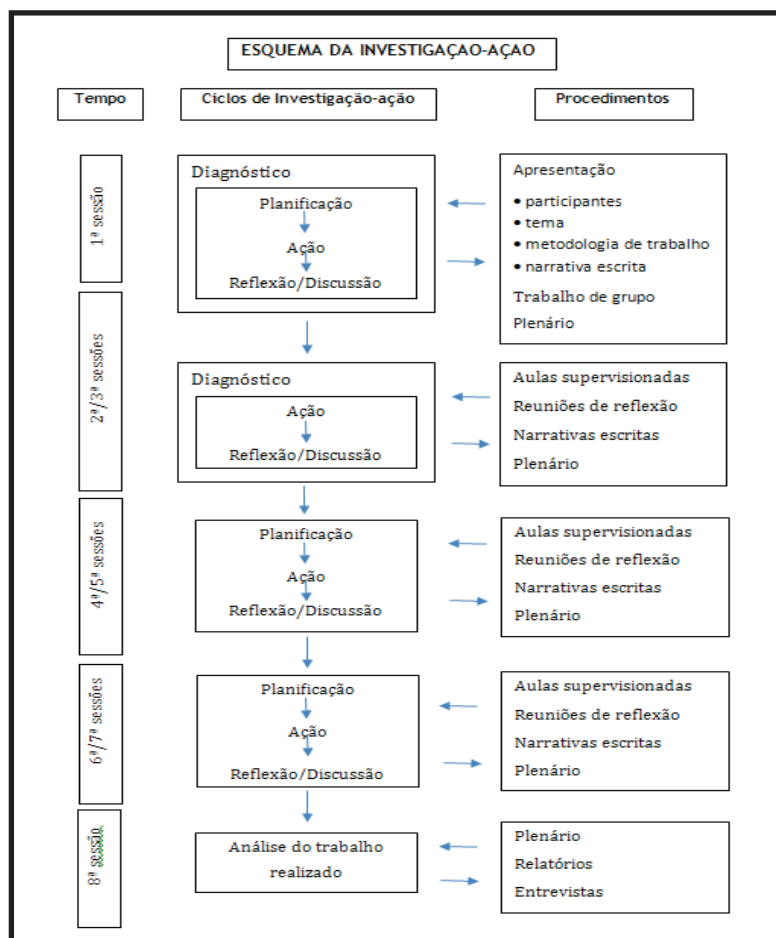
Devido ao caráter da ação, envolvendo estratégias de reflexão-ação e de adaptação às realidades profissionais e pessoais evidenciados pelos formandos, fomos procedendo, ao longo da mesma, a ajustamentos dos conteúdos abordados, tendo em

consideração as necessidades detetadas a partir do trabalho realizado pelos e com os formandos.

Relativamente às opções metodológicas adotadas no decorrer da ação, destacamos as seguintes:

- realização de sessões de trabalho presenciais conjuntas, intercaladas com o trabalho autónomo a desenvolver pelos formandos;
- dinamização de atividades em grupo, tais como apresentações plenárias pela formadora ou pelos formandos, análise conjunta de documentos em diversos tipos de suporte (papel, vídeo, digital, ou outros considerados adequados), partilha de experiências e materiais, discussões/reflexões plenárias, realização de balanços intermédios sobre o trabalho desenvolvido;
- elaboração de estratégias, materiais e atividades pedagógico/didáticos para aplicação em sala de aula, como resposta às necessidades detetadas, com vista à melhoria das práticas no ensino-aprendizagem da Matemática;
- observação de aulas interpares (reciprocamente, envolvendo todos os formandos e apenas os formandos);
- implementação, em sala de aula, de estratégias pedagógico/didáticas delineadas em fases intermédias do trabalho presencial e não presencial;
- análise e reflexão conjunta sobre as observações realizadas.

Podemos afirmar que, na sua essência, esta oficina de formação recorreu a estratégias de reflexão-ação, através da implementação de práticas de supervisão colaborativa interpares no sentido de promover hábitos de reflexão e de mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas e didáticas em trabalho de sala de aula. Assim, optámos pelo seu desenvolvimento numa lógica de ciclos de investigação-ação, descritos sinteticamente no esquema apresentado no quadro 1 (adaptado de Abrantes, 2005, p. 150), onde são referidos os principais procedimentos adotados, entre os quais é possível localizar as fontes dos dados que viríamos a analisar, conforme referido no ponto 3.7.



Quadro 1 - Ciclos de investigação-ação

A oficina teve início no dia 5 de fevereiro, com a realização da primeira sessão, onde estiveram presentes cinco dos formandos inicialmente inscritos.

Os participantes, objeto de estudo desta investigação, foram os três formandos que, deste grupo inicial de cinco, continuaram a frequentar as restantes sessões até ao final da oficina de formação. Os intervenientes são professores dos grupos 230 e 500, com idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos, e com elevada experiência profissional, dado que têm entre 20 e 35 anos de serviço. São todos professores do quadro de escola, tendo portanto uma situação profissional estável. Relativamente à formação a que dão preferência, todos referiram dar prioridade à formação na área da matemática, sendo que dois dos formandos também costumam frequentar ações relacionadas com as tecnologias da informação e comunicação (TIC). A fim de garantir o seu anonimato, os formandos são designados por A, B e C.

Procedemos em seguida, no quadro 2, a uma descrição sintética do que se passou ao longo da oficina de formação.

| | |
|---|-------------|
| 1ª sessão – 5 de fevereiro de 2015 | 5 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos intervenientes. - Apresentação do contexto e das metodologias a seguir ao longo da oficina (aspetos relacionados com o projeto de investigação onde se insere, com a avaliação dos formandos, o papel das narrativas escritas, e o pedido de autorização para realizar gravações áudio durante as sessões plenárias). - Partilha sobre os motivos de inscrição na ação, e as expectativas dos formandos em relação a esta (gravado em áudio). - Elaboração individual da primeira narrativa (N1). - Apresentação das motivações pessoais da formadora/investigadora. - Conceitos e conceções sobre supervisão: reflexão e discussão conjunta. - Apresentação do esquema de trabalho a realizar ao longo da oficina (ciclos de supervisão clínica, aulas assistidas/supervisionados pelos pares, calendarização das sessões e respetiva articulação com as aulas supervisionadas e criação dos grupos de trabalho). - Distribuição de textos com temas relativos à supervisão, com o objetivo de serem apresentados pelos formandos na segunda sessão. | |
| 2ª sessão – 12 de fevereiro de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração individual da segunda narrativa (N2). - Apresentação, pelos formandos e pela formadora, dos textos distribuídos na sessão anterior. - Reflexão e discussão conjunta sobre o conceito de cada um relativo à supervisão, na sequência das apresentações realizadas. - Experiência prática de observação naturalista de uma aula em vídeo, seguida de reflexão e discussão plenária (distinção entre factos e inferências, conceito de incidente crítico, aspetos a observar, consequências da observação efetuada ao nível de estratégias de melhoria a implementar numa hipotética segunda aula). - Planeamento da observação da primeira aula supervisionada (calendarização e opções metodológicas relativas a estratégias de observação). | |
| Primeira aula supervisionada | |
| 3ª sessão – 16 de abril de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração individual da primeira parte da terceira narrativa (N3a): narrativa de pós-observação da primeira aula supervisionada. - Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática (identificação das aulas observadas, dos objetivos propostos e dos conteúdos e estratégias utilizados; reflexão conjunta sobre pontos fortes e aspetos a melhorar na perspetiva do aluno, do professor e do contexto; identificação de incidentes críticos; delinear de estratégias no sentido de dar resposta às necessidades de melhoria detetadas; reflexão sobre o processo supervisivo). - Planeamento do trabalho a realizar na quarta sessão de trabalho presencial, e esclarecimentos por parte da formadora. - Ajustamentos na calendarização das sessões seguintes e do segundo ciclo de aulas supervisionadas. - Elaboração individual da segunda parte da terceira narrativa (N3b). | |
| 4ª sessão – 23 de abril de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração da quarta narrativa (N4): narrativa de pré-observação da segunda aula supervisionada. - Balanço do primeiro ciclo supervisivo: plenário de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado até ao momento. - Perspetivas de atuação relativamente à preparação da segunda aula observada: estabelecimento de prioridades a explorar, quer do ponto de vista do supervisionado, quer do ponto de vista do supervisor. - Trabalho prático de preparação da aula. | |

| Segunda aula supervisionada | |
|---|-------------|
| 5ª sessão – 30 de abril de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração individual da primeira parte da quinta narrativa (N5a): narrativa de pós-observação da segunda aula observada. - Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática (identificação das aulas observadas, dos objetivos propostos e dos conteúdos e estratégias utilizados; reflexão conjunta sobre pontos fortes e aspetos a melhorar na perspetiva do aluno, do professor e do contexto; identificação de incidentes críticos; delinear de estratégias no sentido de dar resposta às necessidades de melhoria detetadas; reflexão sobre o processo supervisoivo). - Planeamento do trabalho a realizar na sexta sessão de trabalho presencial, e esclarecimentos por parte da formadora. - Ajustamentos na calendarização das sessões seguintes e do terceiro ciclo de aulas supervisionadas. - Elaboração individual da segunda parte da quinta narrativa (N5b). | |
| 6ª sessão – 7 de maio de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração da sexta narrativa (N6): narrativa de pré-observação da terceira aula supervisionada. - Balanço do segundo ciclo supervisoivo: plenário de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado. - Perspetivas de atuação relativamente à preparação da terceira aula observada: estabelecimento de prioridades a explorar, quer do ponto de vista do supervisionado, quer do ponto de vista do supervisor. - Trabalho prático de preparação da aula. | |
| Terceira aula supervisionada | |
| 7ª sessão – 18 de junho de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração individual da primeira parte da sétima narrativa (N7a): narrativa de pós-observação da terceira aula observada. - Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática (identificação das aulas observadas, dos objetivos propostos e dos conteúdos e estratégias utilizados; reflexão conjunta sobre pontos fortes e aspetos a melhorar na perspetiva do aluno, do professor e do contexto; identificação de incidentes críticos; delinear de estratégias no sentido de dar, no futuro, resposta às necessidades de melhoria detetadas; reflexão o processo supervisoivo. - Balanço do percurso realizado ao longo da oficina. - Elaboração individual da segunda parte da sétima narrativa (N7b). | |
| 8ª sessão – 7 de julho de 2015 | 3 formandos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realização de entrevista individual aos formandos envolvendo o balanço do trabalho realizado ao longo da Oficina de Formação, e dos seus efeitos no desenvolvimento profissional de cada um. | |

Quadro 2 - Descrição das sessões da oficina de formação

Importa relatar aqui que, ao longo da oficina de formação, foram acontecendo várias situações que se revelaram extremamente adversas ao normal desenvolvimento das atividades planeadas e da calendarização prevista: desde problemas de saúde e problemas familiares que se sucederam com cada um dos formandos, de uma forma ou de outra, em algum momento, e que por isso

interferiram diretamente com os trabalhos, até problemas relacionados com a fase do ano que se estava a atravessar, com atividades letivas a terminar, exames a acontecer, e atividades do final do ano a interferir com as aulas (devido aos ajustamentos de calendarização que fora necessário implementar, a maior parte das sessões teve de se realizar ao longo do 3.º período, contrariamente ao que estava inicialmente previsto). Por esse motivo, no caso de um dos formandos, não se realizou a terceira aula observada, e no caso de outro a última aula observada aconteceu numa turma que não estava prevista inicialmente, e numa aula em que as atividades planeadas não foram observadas (a atividade prevista era uma tarefa de carácter aberto, mas a aula que acabou por ser observada foi uma aula de autoavaliação). Assim, no contexto da oficina de formação, foi necessário proceder por diversas vezes a ajustamentos na calendarização das sessões e das aulas observadas. No entanto os trabalhos continuaram a decorrer e acabou por ser possível observar os efeitos da supervisão colaborativa em contexto de formação contínua. Não queremos deixar aqui de salientar a resiliência evidenciada pelos três formandos, que apesar de todos os acontecimentos persistiram na frequência da formação até ao seu final.

3.7. Procedimentos de recolha e análise de dados

Neste ponto apresentamos os procedimentos que adotámos para a recolha e análise dos dados que analisámos, nomeadamente as técnicas e instrumentos a que recorreremos, assim como a respetiva calendarização; descrevemos as várias etapas da análise de conteúdo por que passámos, e as categorias e níveis de análise a ela associados.

3.7.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso estudo, considerámos adequado utilizar duas técnicas de recolha de dados: a análise documental e a inquirição.

Tendo nós optado por recorrer à técnica do inquérito, será pertinente neste momento determo-nos um pouco sobre este aspeto. Ghiglione e Matalon (1992) afirmam que o inquérito é um dos instrumentos que os psicólogos sociais e o sociólogos mais utilizam, considerando também ser difícil encontrar uma definição geral, pelo facto de a sua prática envolver o recurso a variadas metodologias e técnicas (desde o método da sondagem, às entrevistas de carácter livre, passando pela análise de conteúdo ou a análise estatística). Segundo estes autores (idem, p. 2), “um inquérito consiste (...) em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los”. Acrescentam (idem) que, no fundo, se trata de interrogar (facto que o distingue da observação ou da experimentação), que é definida uma unidade de observação e análise (o indivíduo), e que é visada uma generalização. Os mesmos autores referem que “as diferentes etapas de um inquérito não se desenvolvem segundo uma ordem linear e constante (...). O tipo de análise previsto orienta a escolha do método de inquérito e guia a concepção do questionário” (idem, p. 20). No caso do nosso estudo, todas estas considerações foram

tidas em conta, com os devidos cuidados, e entendemos que esta técnica poderá contribuir para um maior rigor e fiabilidade dos resultados obtidos, por implicar um acréscimo muito significativo de dados, quer em quantidade quer em variedade.

Sendo assim, na presente investigação temos por um lado as narrativas escritas e os relatórios como instrumentos de recolha de dados inseridos na técnica da análise documental, e por outro as entrevistas e as sessões plenárias da oficina de formação como instrumentos de recolha de dados inseridos na técnica da inquirição.

Tal como já referimos, os dados obtidos e analisados neste trabalho de investigação são provenientes das narrativas de natureza escrita (narrativas escritas elaboradas por cada formando ao longo da oficina, e relatório final de cada um), e das narrativas de natureza oral gravadas em registo áudio (produzidas nos momentos de discussão ocorridos durante as sessões de trabalho conjuntas, assim como nas entrevistas individuais realizadas aos formandos no final da formação) e posteriormente transcritas. Esta diversidade de fontes permite-nos assim cruzar informações e realizar uma permanente triangulação dos dados, conduzindo-nos a resultados e interpretações mais rigorosos e fiáveis.

3.7.2. Calendarização da recolha de dados

A recolha de dados foi realizada ao longo de toda a oficina de formação, sempre que se gravaram registos em áudio durante cada uma das sessões presenciais (à exceção da segunda sessão, onde os formandos apresentaram trabalhos a partir da análise de textos, não sendo considerada necessária a realização de gravação), e se recolheram as narrativas escritas elaboradas pelos formandos no início e/ou no fim de cada sessão ou no final da ação de formação (no caso do relatório final de cada formando). No esquema dos ciclos de investigação-ação (quadro 1) é possível localizar os vários momentos de atuação e recolha dos diversos tipos de dados analisados que acabámos de referir.

3.7.3. Análise de conteúdo

Bardin (1977, p. 31) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens”. Acrescenta que “não existe o pronto-vestido em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento” (idem, ibidem), e torna-se morosa e complexa. Como refere Paixão (1998, p. 225), “uma análise de conteúdo é um vai-vem contínuo entre um quadro teórico e um *corpus* de dados”, o que explica a frequente dificuldade sentida no início de uma análise, em que não se sabe bem por onde começar (Bardin, 1977), e a necessidade de permanentemente reinventar e aperfeiçoar as técnicas utilizadas, como por exemplo listas de categorias ou grelhas de análise (idem). Por tudo isto, Abrantes (2005, p. 147) afirma ser

“essencial a um investigador qualitativo que possua intuição e inspiração, para que possa descobrir (...) sentidos nos dados que se lhe deparam, de forma por vezes caótica”.

Será oportuno neste momento fazer uma referência à importância da triangulação dos dados obtidos através dos vários registos recolhidos ao longo da oficina de formação, a qual nos permite assegurar o rigor e a fiabilidade na fase de análise e discussão dos resultados. Trata-se de uma técnica de validação da análise de conteúdo que permite garantir a consistência desta última. De facto, e como refere Abrantes (2005, p. 146), a triangulação “é uma abordagem multifacetada que permite ao investigador uma maior segurança na apresentação dos resultados”. Sendo o estudo de caso uma estratégia investigativa de elevada complexidade, a sua “arte” reside em o investigador conseguir aumentar a credibilidade das interpretações que faz, obtendo ao longo do seu estudo as confirmações necessárias (Stake, 1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002). Como afirma Stake (1994, p. 241), “triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation”, e completa referindo que, por outro lado, “acknowledging that no observations or interpretations are perfectly repeatable, triangulation serves also to clarify meaning by indentifying different ways the phenomenon is being seen” (idem, ibidem). Tendo presentes estas considerações, e dada a índole deste estudo, sentimos assim necessidade de recorrer a esta técnica ao longo de toda a análise de conteúdo, e nos vários aspetos abordados.

É pois neste enquadramento que se desenvolveram as várias etapas da análise de conteúdo que realizámos, com o intuito de dar resposta às nossas questões investigativas. Numa primeira fase, começámos por fazer uma interiorização da leitura das narrativas escritas e das transcrições das narrativas orais, anotando ao lado as ideias que iam emergindo do seu conteúdo, à luz do quadro teórico envolvido nesta investigação. Progressivamente, foram surgindo possíveis formas de categorizar os dados recolhidos, tendo-se começado por utilizar algumas que mais tarde decidimos rejeitar por termos percebido que não se adequavam aos nossos objetivos de investigação. Também aconteceu que, ao longo da nossa análise, nos apercebemos de informações adicionais que emergiam das leituras, e que seriam relevantes para dar respostas às questões investigativas (como por exemplo as estratégias), e mesmo informação adicional significativa (como os constrangimentos); houve ainda alguns aspetos que acrescentámos, mas que no final eliminámos. A parte da análise quantitativa sofreu também muitas e profundas modificações ao longo de todo o processo, à medida que nos íamos apercebendo do interesse em reagrupar dados de diferentes formas, de modo tornar possível dar uma ideia mais rigorosa dos factos. Começámos por analisar cada um dos instrumentos separadamente; depois agrupámo-los em função de três períodos de tempo – o início, o meio e o final da formação -, separando as narrativas escritas das narrativas orais (nesta fase havia dados que nos pareciam pouco significativos pela sua baixa frequência, pelo que teriam de ser ignorados); por fim, e após várias fases intermédias, percebemos que a

forma mais genuína de analisar os dados seria dando prioridade a quatro períodos temporais, misturando narrativas escritas com narrativas orais. Foi na fase final que os resultados se nos apresentaram com mais sentido, e deste modo também pudemos aproveitar os dados na sua totalidade. Houve um outro aspeto que também foi relevante, que foi a decisão de introduzir a representação gráfica na apresentação dos resultados quantitativos, e o facto de ser possível visualizá-los de um modo muito mais sugestivo e dinâmico contribuiu significativamente para uma interpretação mais segura.

3.7.4. Categorias e níveis de análise

Considerando a análise que pretendíamos realizar no presente estudo, e tendo em conta os objetivos que nos propuséramos alcançar, estabelecemos um conjunto de categorias e de níveis, com origem no nosso quadro teórico, os quais foram sofrendo algumas alterações, de acordo com as necessidades emergentes da análise de conteúdo que ia acontecendo, segundo um processo cíclico e dinâmico, ao longo da nossa busca de construção de sentido. Estando conscientes de que as categorias são aspetos essenciais no estudo, que decorrem do problema e das questões de investigação, e que vão ser objeto de análise, idealizámos então as seguintes três categorias:

- desenvolvimento da capacidade reflexiva (R)
- abertura à mudança (M)
- desenvolvimento da autonomia (A)

Ao dar início à análise de conteúdo dos dados disponíveis, percebemos que por vezes não era possível fazer um enquadramento em qualquer uma das categorias de forma inequívoca, mas que normalmente era possível identificar outros indicadores de desenvolvimento profissional. Considerámos então uma quarta categoria, mais abrangente, que é a seguinte:

- outras competências profissionais (OCP)

Quando analisado cada excerto da narrativa escrita ou oral, procurávamos perceber se estávamos em presença de alguma das três categorias selecionadas, e em caso afirmativo era-lhe atribuído um nível de 1 a 3, tendo em conta que o nível 1 correspondia a um baixo nível de desenvolvimento ou abertura, o nível 2 a um nível intermédio, e que ao nível 3 correspondia um nível elevado de desenvolvimento ou abertura. Para identificar cada uma das categorias, orientámo-nos sempre pelos conceitos apresentados no quadro teórico correspondente.

Para uma definição mais rigorosa destes três níveis, baseamo-nos na teoria de Van Manen (1977) e inspiramo-nos na metodologia adotada por Abrantes (2005). Consideramos assim que no primeiro estamos em presença de um nível pré-reflexivo, em que o modo de atuação e os seus pressupostos não são colocados em causa pelo próprio, sendo assumidos de uma forma rotineira, intuitiva, pré-definida e não reflexiva, baseando-se nas orientações curriculares definidas, no conhecimento

educacional e nas aplicações técnicas conhecidas/apreendidas pelo próprio, sem que este se preocupe em as compreender ou questionar; podemos dizer que se trata de um nível de senso comum. No segundo nível, ao qual poderemos chamar reflexivo, existe já uma preocupação em compreender, clarificar e/ou explicar os processos de atuação, quer na própria experiência quer na dos outros procurando orientar as práticas de um modo consciente e reflexivo, com algum cuidado em sistematizar e sustentar as opções tomadas. No terceiro nível, que poderá ser denominado como nível de crítica reflexiva, existe o cuidado em desenvolver perspetivas questionadoras, analíticas e críticas sobre as próprias práticas, vistas à luz de interpretações teóricas; evidencia sinais de autonomia e de metarreflexão, de necessidade de justiça social e de capacidade crítica construtiva.

Em função do exposto, cada categoria organiza-se em três subcategorias definidas em termos dos níveis descritos: R1, R2, R3, M1, M2, M3, A1, A2, A3, OCP1, OCP2, OCP3. A análise de conteúdo das narrativas produzidas por cada um dos formandos foi realizada em função das categorias/subcategorias, localizando os critérios e níveis definidos, e utilizando tabelas análogas à que se apresenta no quadro 3 para o registo dos resultados obtidos. Em cada uma destas tabelas, contabilizámos e registámos o número de evidências de cada uma das narrativas, para cada um dos níveis considerados em cada uma das categorias de análise de dados. Para uma melhor perceção dos resultados registámos a respetiva frequência em tabelas auxiliares, após as quais elaborámos uma tabela geral para cada formando, com as narrativas (escritas e orais) agrupadas ao longo de quatro momentos. As tabelas que utilizámos são inspiradas nos instrumentos de análise utilizados por Abrantes (2005) e por Costa (1999) nos seus trabalhos de investigação, a partir dos quais idealizámos as necessárias adaptações ao caso concreto e às especificidades do nosso estudo.

| Momentos Categoria + Nível | <u>1.º Momento</u> | <u>2.º Momento</u> | <u>3.º Momento</u> | <u>4.º Momento</u> |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| | Narr. ^s 1, 2 Sessões 1, 2 | Narr. ^s 3a/b, 4 Sessões 3, 4 | Narr. ^s 5a/b, 6 Sessões 5, 6 | Narr. ^s 7a/b, Sessão 7 Relatório, Entrevista |
| | Frequência | Frequência | Frequência | Frequência |
| R1 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| R2 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| R3 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| M1 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| M2 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| M3 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| A1 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| A2 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| A3 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| OCP1 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| OCP2 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| OCP3 | - (- %) | - (- %) | - (- %) | - (- %) |
| Total | - (100%) | - (100%) | - (100%) | - (100%) |

Quadro 3 - Tabela-síntese da análise de conteúdo das narrativas de cada formando

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados emergentes da análise de conteúdo realizada a partir de todos os dados recolhidos. Começamos por fazer uma sintética caracterização dos participantes, após o que apresentamos os resultados obtidos para cada formando, sob a forma de tabelas e gráficos, seguida de uma análise e interpretação dos mesmos. Finalmente, realizamos uma análise transversal dos casos, procurando encontrar aspetos comuns ou não comuns entre todos, e interpretar os resultados obtidos.

4.1. Análise dos casos

Neste ponto salientamos, através de tabelas e gráficos, os resultados da análise qualitativa realizada às narrativas escritas e orais produzidas pelos formandos. A apresentação gráfica parece-nos oportuna por contribuir com uma visão mais clara da variação dos resultados ao longo do tempo. Optámos por não apresentar gráficos para a categoria de outras competências profissionais, pelo facto de os seus valores não serem significativos. Os valores das frequências recolhidas são apresentados sob a forma de frequências absolutas e também sob a forma de frequências relativas (em percentagem), sendo estas as que vêm expressas nos gráficos por serem aquelas que nos dão uma perceção clara do peso relativo de cada nível analisado em relação ao conjunto dos resultados obtidos para cada momento. Em cada gráfico apresentamos também os valores referentes à soma das percentagens, por categoria, de cada nível em cada momento, de modo a ser visível o peso da respetiva categoria em relação à totalidade das observações para esse momento.

Neste momento parece-nos importante alertar para o significado de cada um dos níveis 1, 2 e 3 em cada uma das categorias. Tendo em consideração os critérios estabelecidos, seria desejável que, para cada categoria, o nível 1 apresentasse uma frequência baixa, ou idealmente nula, e que os níveis 2 e 3 apresentassem valores mais significativos (de preferência o nível 3). O ideal seria que, desde o início da formação até ao seu final, nas várias categorias, o nível 1 fosse sempre diminuindo e os níveis 2 e 3 aumentando (sobretudo o nível 3). Isso significaria que a supervisão colaborativa teria tido um efetivo impacto no desenvolvimento profissional do formando.

4.1.1. Formando A

Apresentamos em seguida, no quadro 4, a síntese da análise de conteúdo de todas as narrativas, escritas e orais, produzidas pelo formando A ao longo da formação, e agrupadas em quatro momentos: o inicial, o posterior à primeira aula observada e anterior à segunda, o momento posterior à segunda aula observada e anterior à terceira, e o quarto momento, a finalizar a formação. Os gráficos 1 a 3 apresentam os resultados constantes na tabela, em percentagem, respetivamente para as categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança e do desenvolvimento da autonomia, cada uma delas apresentada por níveis, sendo também visível o total da percentagem de cada categoria.

| Momentos Categoria + Nível | <u>1.º Momento</u> | <u>2.º Momento</u> | <u>3.º Momento</u> | <u>4.º Momento</u> |
|---|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| | Narr.ºs 1, 2 Sessões 1, 2 | Narr.ºs 3a/b, 4 Sessões 3, 4 | Narr.ºs 5a/b, 6 Sessões 5, 6 | Narr.ºs 7a/b, Sessão 7 Relatório, Entrevista |
| | Frequência | Frequência | Frequência | Frequência |
| R1 | 5 (15%) | 16 (20%) | 8 (12%) | 11 (7%) |
| R2 | 7 (20%) | 19 (24%) | 26 (40%) | 24 (15%) |
| R3 | 6 (17%) | 3 (4%) | 4 (6%) | 23 (15%) |
| M1 | - | 8 (10%) | 4 (6%) | 10 (6%) |
| M2 | 4 (11%) | 11 (14%) | 9 (14%) | 29 (19%) |
| M3 | 2 (6%) | - | 5 (7%) | 6 (4%) |
| A1 | 7 (20%) | 10 (13%) | 1 (2%) | 13 (8%) |
| A2 | 4 (11%) | 9 (12%) | 7 (11%) | 23 (15%) |
| A3 | - | 2 (3%) | 1 (2%) | 8 (5%) |
| OCP1 | - | - | - | - |
| OCP2 | - | - | - | 4 (3%) |
| OCP3 | - | - | - | 5 (3%) |
| Total | 35 (100%) | 78 (100%) | 65 (100%) | 156 (100%) |

Quadro 4 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A

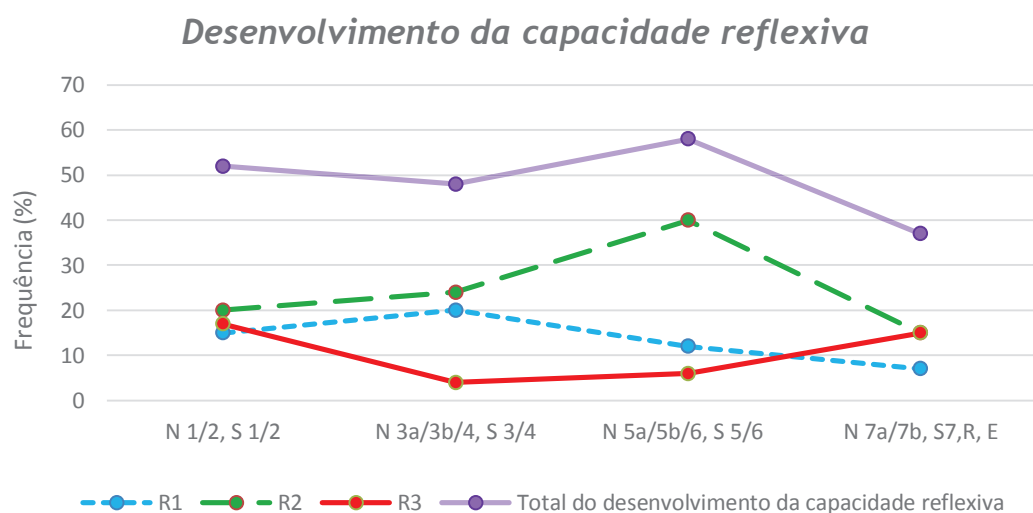


Gráfico 1 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva

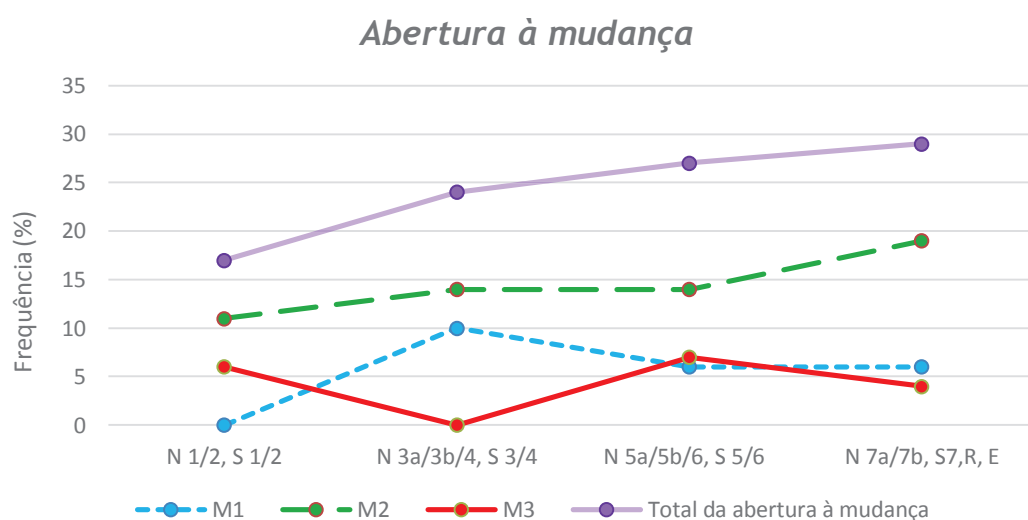


Gráfico 2 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente à abertura à mudança

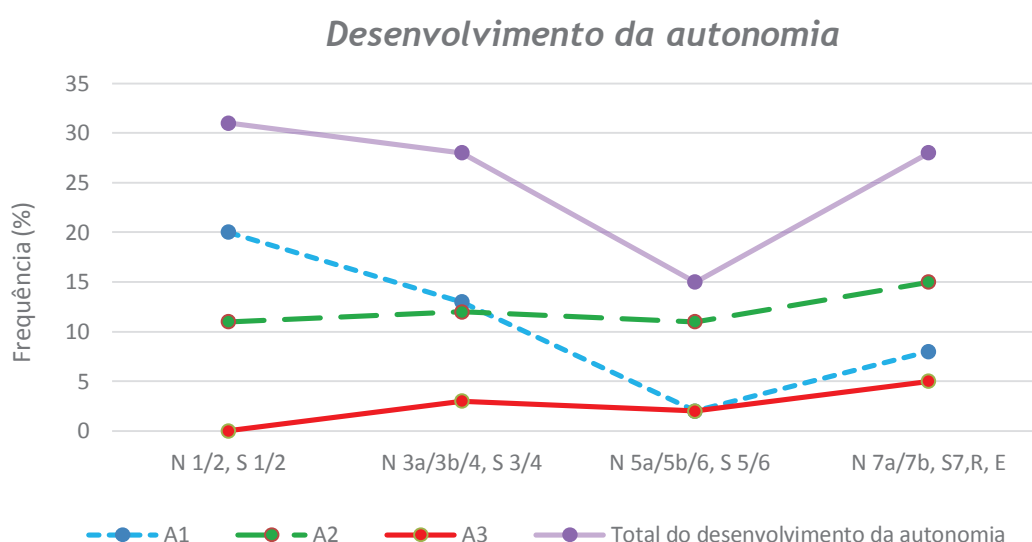


Gráfico 3 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando A relativamente ao desenvolvimento da autonomia

Relativamente ao formando A, e na categoria de desenvolvimento da capacidade reflexiva, é possível perceber que, no nível 1, a frequência vai diminuindo a partir do 2.º momento de observação e que, pelo contrário, o nível 3 se acentua, também a partir deste momento e até ao final. Parece haver um comportamento atípico do 1.º para o 2.º momentos nestes dois níveis (clarificamos que o termo “atípico” é empregue no sentido de algo – valores e/ou variações – que se evidencia como diferente daquela que parece ser a tendência mais geral observada em cada gráfico). No 2.º nível é observável uma subida inicial até ao 3.º momento, e uma descida acentuada no final, contrariamente aos níveis 3 e 1. No geral, a manifestação de capacidade reflexiva perde importância nas intervenções deste formando, com um pequeno aumento numa fase intermédia.

No que se refere à categoria da abertura à mudança, nota-se um decréscimo do nível 1 desde o 2.º momento até ao final, contrariamente ao que acontece no início. O nível 3 apresenta uma ligeira subida do 2.º até ao último momentos, mas com alguma flutuação intermédia, tendo diminuído ligeiramente desde o início até ao final. Há, novamente, uma variação atípica do 1.º para o 2.º momentos nos níveis 1 e 3. O nível 2 apresenta uma tendência mais uniforme no sentido do crescimento. É observável um aumento consistente do peso geral da abertura à mudança, no total das categorias observadas ao longo do tempo.

Na categoria do desenvolvimento da autonomia, regista-se uma descida bastante acentuada do nível 1 desde o 1.º até ao 3.º momentos com um pequeno aumento no final, e uma subida tendencial pouco acentuada dos níveis 2 e 3, sendo o nível 2 sempre mais significativo e com uma variação quase paralela. O nível 1 começa por ser o mais elevado, e no final é o nível 2 que tem maior frequência. A percentagem geral do desenvolvimento da autonomia no total das observações sofre flutuações, e a tendência global é a descida, com um aumento no final, mas ficando abaixo do valor inicial.

Acresce referir que, relativamente à categoria de outras competências profissionais, apenas há registos da mesma no último momento, nos níveis 2 e 3, apresentando uma frequência baixa, com valores muito próximos, e por isso mesmo não significativa.

Neste formando, é possível observar, nas várias categorias, uma tendência de descida do nível 1 (embora não uniforme) e de ligeira subida do nível 3. No final, o nível 3 do desenvolvimento da capacidade reflexiva fica com uma percentagem superior ao nível 1, e com uma percentagem idêntica ao nível 2. Tanto na abertura à mudança como no desenvolvimento da autonomia, no 4.º momento o nível mais expressivo é o 2, seguido do nível 1, sendo o nível 3 o mais baixo. Nas categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva e da abertura à mudança nota-se um comportamento atípico das frequências dos níveis 1 e 3 do 1.º para o 2.º momentos. Interpretamos este comportamento atípico dos resultados à luz do seguinte facto: no primeiro momento, as narrativas (tanto escritas como orais) foram produzidas numa perspetiva mais teorizada relativamente às questões colocadas; a partir do 2.º momento (inclusive), que aconteceu já depois da primeira aula observada, os registos foram feitos estando os formandos em processo de reação a acontecimentos concretos, os quais originariam respostas mais vivenciais e por isso mesmo menos teóricas e abstratas.

Podemos também fazer uma análise focalizando a nossa atenção no que sucedeu no último momento, em termos de níveis e relativamente às várias categorias. Assim, podemos observar que, para a categoria do desenvolvimento da capacidade reflexiva, o nível 1 foi aquele que terminou com um valor mais baixo, tendo os níveis 2 e 3 terminado com o mesmo valor de frequência. Os três níveis, no final, apresentaram valores mais baixos do que no início, mas aquele em que se notou uma maior descida

foi o nível 1, o que indicia uma situação favorável ao desenvolvimento profissional nesta categoria. De qualquer modo, somos cautelosas em relação a esta comparação com o primeiro momento, devido à constatação, já referida, de que neste momento inicial as narrativas foram produzidas de um ponto de vista mais teórico e menos vivencial. Assim, achamos mais adequado comparar os valores finais com os do 2.º momento. Relativamente às restantes duas categorias, as posições relativas dos valores finais das frequências de cada nível são semelhantes, pois em ambos os casos o nível 3 é o mais baixo, seguido do nível 1 e, mais destacado e acima, o nível 2 (sendo a abertura à mudança a categoria onde o nível 2 termina com um valor mais elevado). Relativamente ao segundo momento, nota-se que o nível 1 desceu, mudando, no caso do desenvolvimento da autonomia, do valor mais elevado para um valor intermédio.

Procurando fazer uma interpretação destes resultados nos seus aspetos mais significativos, diríamos que, ao longo de toda a oficina de formação, o formando A revelou, a partir do 2.º momento (fase em que se iniciam verdadeiramente os ciclos supervisivos), uma tendência para a diminuição do nível 1 nas categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança, e do desenvolvimento da autonomia, e um aumento tendencial do nível 3 relativamente às mesmas categorias e no mesmo período (o nível 2 apenas se diferencia desta tendência na categoria do desenvolvimento da capacidade reflexiva, em que apenas desceu no final); este conjunto de observações indicia que a supervisão colaborativa contribuiu para aprofundar a capacidade reflexiva, a abertura à mudança e a autonomia do formando A. No entanto, devemos acrescentar que os resultados fazem também transparecer que este impacto é mais evidente no desenvolvimento da capacidade reflexiva do que na abertura à mudança ou no desenvolvimento da autonomia, pois nestes dois, no 4.º momento, a fase final de todo o processo, o nível 1 termina com valores acima do nível 3, e no desenvolvimento da autonomia o nível 3 apresenta sempre valores bastante baixos.

No final destas considerações, podemos afirmar que a supervisão colaborativa teve um impacto globalmente positivo no desenvolvimento profissional do formando A.

4.1.2. Formando B

No quadro 5 é apresentada a síntese da análise de conteúdo de todas as narrativas, escritas e orais, produzidas pelo formando B ao longo da formação, e agrupadas nos quatro momentos anteriormente. Nos gráficos 4 a 6 constam os resultados da tabela, em percentagem, respetivamente para as categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança e do desenvolvimento da autonomia, cada uma delas apresentada por níveis, onde também é possível visualizar o total da percentagem de cada categoria.

| Momentos Categoria + Nível | <u>1.º Momento</u> | <u>2.º Momento</u> | <u>3.º Momento</u> | <u>4.º Momento</u> |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|
| | Narr.º 1, 2 Sessões 1, 2 | Narr.º 3a/b, 4 Sessões 3, 4 | Narr.º 5a/b, 6 Sessões 5, 6 | Narr.º 7a/b, Sessão 7 Relatório, Entrevista |
| | Frequência | Frequência | Frequência | Frequência |
| R1 | - | 5 (7%) | 5 (5%) | 3 (1%) |
| R2 | 8 (28%) | 30 (42%) | 35 (33%) | 32 (13%) |
| R3 | 7 (24%) | 5 (7%) | 22 (21%) | 41 (17%) |
| M1 | 1 (3%) | 2 (3%) | 7 (6%) | 5 (2%) |
| M2 | 2 (7%) | 6 (8%) | 16 (15%) | 38 (16%) |
| M3 | 1 (3%) | - | 1 (1%) | 37 (15%) |
| A1 | 1 (3%) | 5 (7%) | 1 (1%) | 2 (1%) |
| A2 | 4 (14%) | 14 (19%) | 11 (10%) | 32 (13%) |
| A3 | 5 (18%) | 5 (7%) | 9 (8%) | 38 (16%) |
| OCP1 | - | - | - | 1 (0%) |
| OCP2 | - | - | - | 3 (1%) |
| OCP3 | - | - | - | 12 (5%) |
| Total | 29 (100%) | 72 (100%) | 107 (100%) | 244 (100%) |

Quadro 5 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B

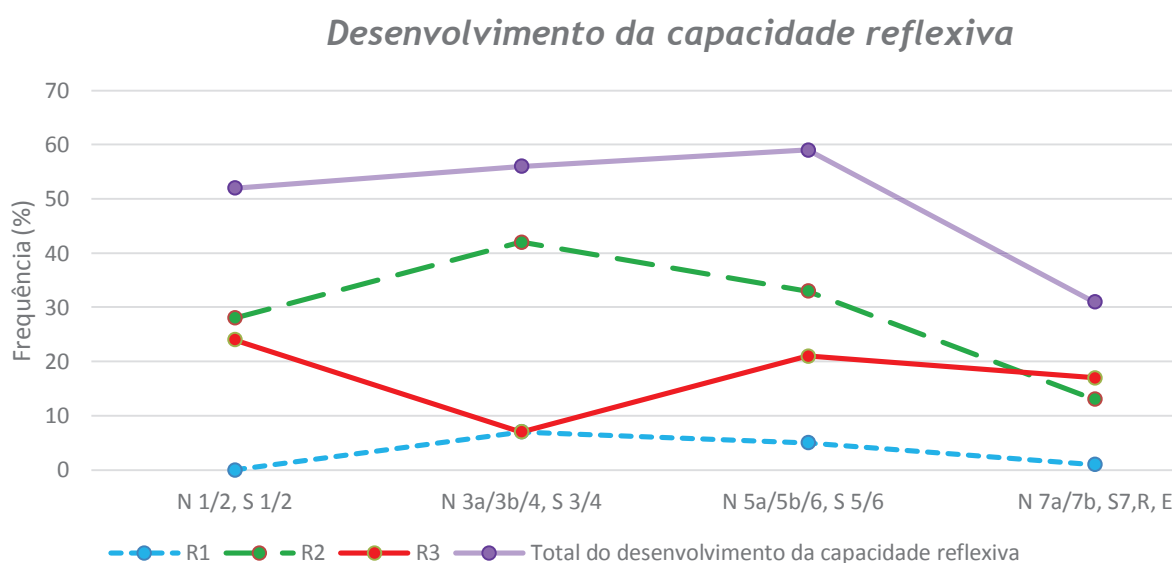


Gráfico 4 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva

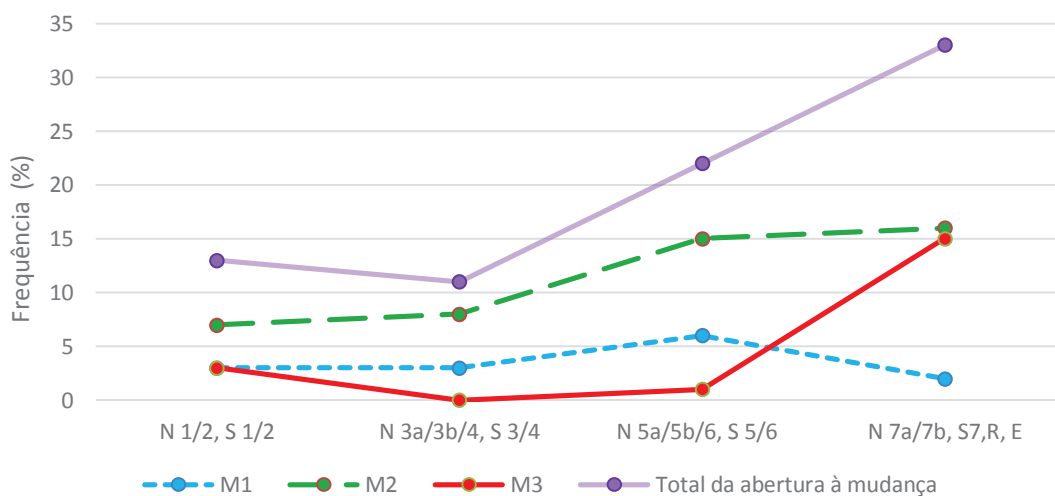
Abertura à mudança

Gráfico 5 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente à abertura à mudança

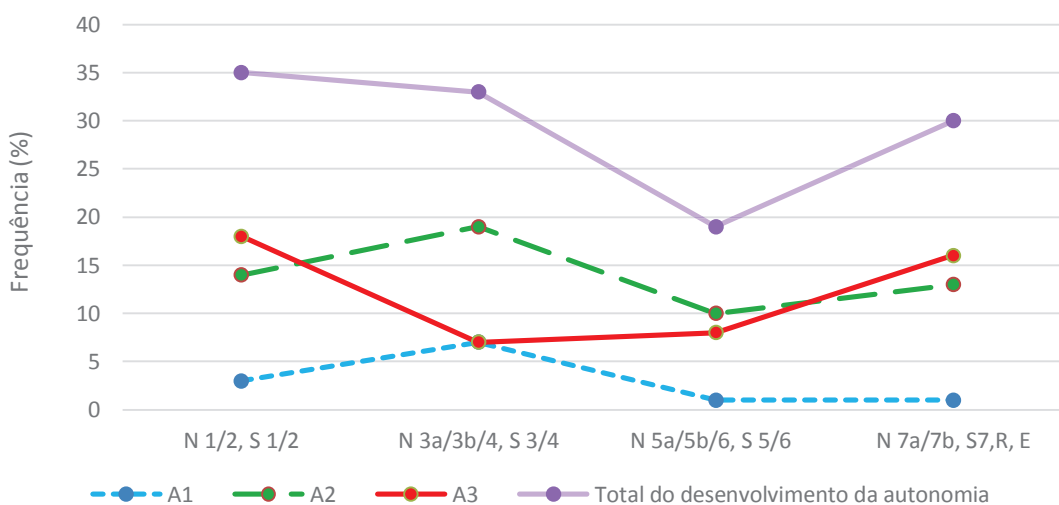
Desenvolvimento da autonomia

Gráfico 6 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando B relativamente ao desenvolvimento da autonomia

Relativamente ao formando B, e no que se refere à categoria do desenvolvimento da capacidade reflexiva, é observável uma diminuição das frequências dos níveis 1 e 2 a partir do 2.º momento, contrariamente ao que acontece do 1.º para o 2.º momentos. Do mesmo modo, a tendência do nível 3 é a subida a partir do 2.º momento (com uma ligeira descida no final), contrariando os registos do início. A variação geral do peso do desenvolvimento da capacidade reflexiva no total das observações indica uma tendência inicial para aumentar, descendo bastante na fase final.

Na categoria da abertura à mudança, o nível 1 tem tendência para descer (com uma ligeira flutuação intermédia), apresentando sempre valores baixos. O nível 2 aumenta ao longo do tempo e o nível 3, começando por diminuir para valores

bastante baixos, sofre um aumento muito significativo do 3.º para o 4.º momentos, terminando ligeiramente abaixo do nível 2. A abertura à mudança aumenta muito o seu peso global, a partir do 2.º momento.

No que se refere à categoria do desenvolvimento da autonomia, é observável uma tendência do nível 1 para diminuir e do nível 3 para aumentar, ambos a partir do 2.º momento, tendência que é contrariada apenas no momento inicial em ambos os níveis. O nível 2 é o que sofre mais flutuações ao longo do tempo, terminando abaixo do nível 3 e aproximadamente nos mesmos valores com que começou. Assim, o formando B evidencia um aumento da autonomia, visível através da variação da linha A3. As observações relativas ao desenvolvimento da autonomia diminuem ao longo do tempo, registando-se uma subida no final.

É possível ainda observar que, na categoria de outras competências profissionais, apenas há registos no 4.º momento, com expressividade crescente dos níveis 1 ao 3.

Neste formando pode-se observar, nas diferentes categorias, uma tendência para a diminuição do nível 1 e o aumento do nível 3, sendo de salientar que o aumento deste nível é muito mais acentuado na abertura à mudança, na fase final da oficina. Tanto no desenvolvimento da capacidade reflexiva como no da autonomia, nota-se que o nível 1 é o que apresenta valores mais baixos, e destaca-se um grande aumento das percentagens globais da abertura à mudança em relação às restantes categorias, a partir do 2.º momento. Também neste formando se nota uma tendência atípica dos valores dos níveis 1 e 3 do 1.º para o 2.º momentos (sobretudo no desenvolvimento da capacidade reflexiva e da autonomia), facto que interpretamos do mesmo modo que para o formando A, ou seja, por as narrativas terem sido produzidas num contexto mais teórico e menos vivencial do que a partir do 2.º momento (inclusive), quando decorriam já aulas supervisionadas.

Relativamente à análise do momento final, e comparando com os resultados obtidos no 2.º momento (pelo motivo referenciado no parágrafo anterior), este formando melhorou a situação no que se refere à ordem por que surgem os valores das frequências de uns níveis em relação aos outros. Por exemplo, o nível 1 passa de uma posição intermédia para o valor mais baixo na abertura à mudança e o nível 3 sobe a sua posição em todas as categorias, passando a ser o mais elevado no desenvolvimento da capacidade reflexiva e na abertura à mudança. Quanto ao nível 2, no 2.º momento é sempre o mais elevado e termina numa posição intermédia tanto no desenvolvimento da capacidade reflexiva como da autonomia; na abertura à mudança termina um pouco acima do nível 3.

A nossa interpretação dos resultados apresentados focaliza a atenção no facto de, ao longo do percurso formativo, o formando B ter revelado uma tendência para o decréscimo da frequência do nível 1 e o aumento do nível 3 em todas as categorias, a partir do 2.º momento. Este formando demonstrou ter, por natureza, uma elevada capacidade reflexiva e bons níveis de autonomia, e estes resultados indicam que a supervisão colaborativa estimulou e contribuiu para o aprofundamento de ambas.

Destaca-se, além disso, uma influência muito positiva da supervisão colaborativa na sua abertura à mudança.

Podemos assim afirmar que a supervisão colaborativa teve um impacto global bastante positivo no desenvolvimento profissional do formando B.

4.1.3. Formando C

Apresentamos em seguida, no quadro 6, a síntese da análise de conteúdo de todas as narrativas, escritas e orais, produzidas pelo formando C ao longo da formação, agrupadas nos quatro momentos já referenciados neste capítulo. Os gráficos 7 a 9 permitem visualizar os resultados da tabela, em percentagem, respetivamente para as categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança e do desenvolvimento da autonomia, cada uma delas apresentada por níveis, e onde também é visível o total da percentagem de cada categoria.

| Momentos Categoria + Nível | <u>1.º Momento</u> | <u>2.º Momento</u> | <u>3.º Momento</u> | <u>4.º Momento</u> |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| | Narr. ^s 1, 2 Sessões 1, 2 | Narr. ^s 3a/b, 4 Sessões 3, 4 | Narr. ^s 5a/b, 6 Sessões 5, 6 | Narr. ^s 7a/b, Sessão 7 Relatório, Entrevista |
| | Frequência | Frequência | Frequência | Frequência |
| R1 | 3 (8%) | 13 (27%) | 10 (17%) | 16 (12%) |
| R2 | 11 (31%) | 8 (17%) | 25 (42%) | 33 (25%) |
| R3 | - | - | 1 (2%) | 2 (1%) |
| M1 | 1 (3%) | 4 (8%) | 2 (3%) | 17 (13%) |
| M2 | 2 (6%) | 2 (4%) | 5 (8%) | 30 (22%) |
| M3 | - | 1 (2%) | - | 2 (1%) |
| A1 | 10 (29%) | 17 (36%) | 14 (24%) | 12 (9%) |
| A2 | 8 (23%) | 1 (2%) | 1 (2%) | 10 (7%) |
| A3 | - | 1 (2%) | 1 (2%) | - |
| OCP1 | - | - | - | - |
| OCP2 | - | 1 (2%) | - | 13 (10%) |
| OCP3 | - | - | - | - |
| Total | 35 (100%) | 48 (100%) | 59 (100%) | 135 (100%) |

Quadro 6 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C

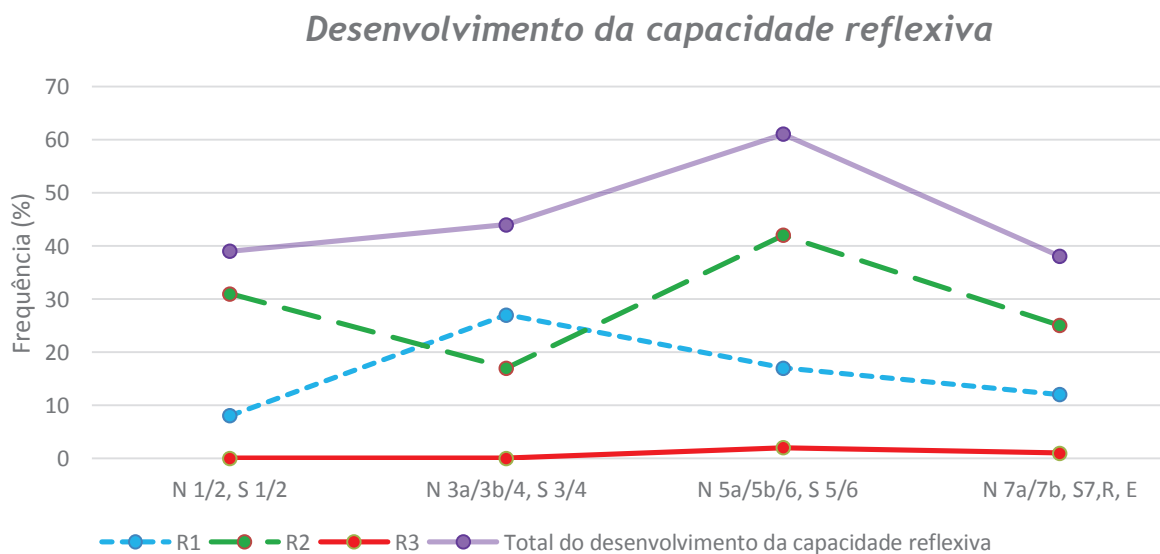


Gráfico 7 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente ao desenvolvimento da capacidade reflexiva

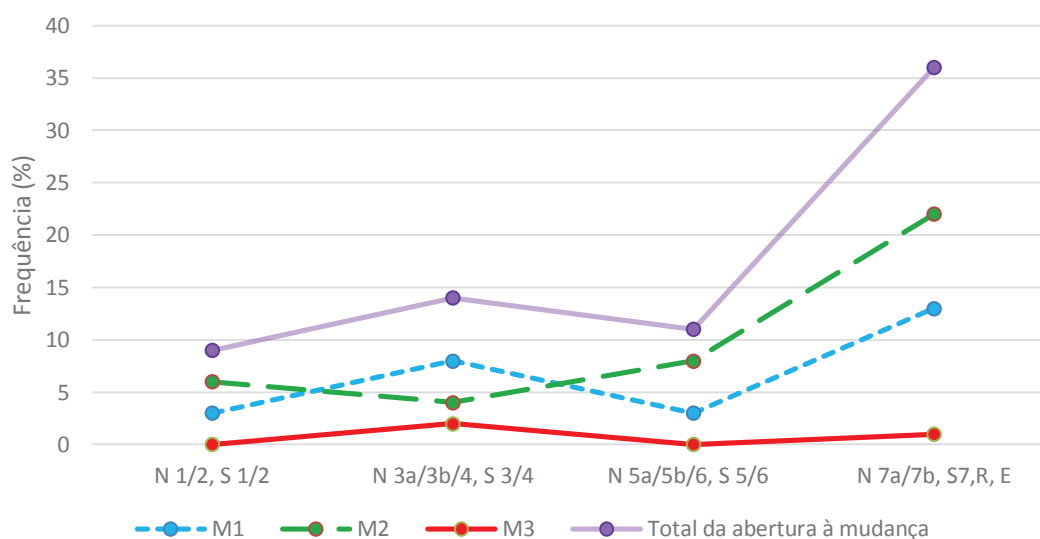
Abertura à mudança

Gráfico 8 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente à abertura à mudança

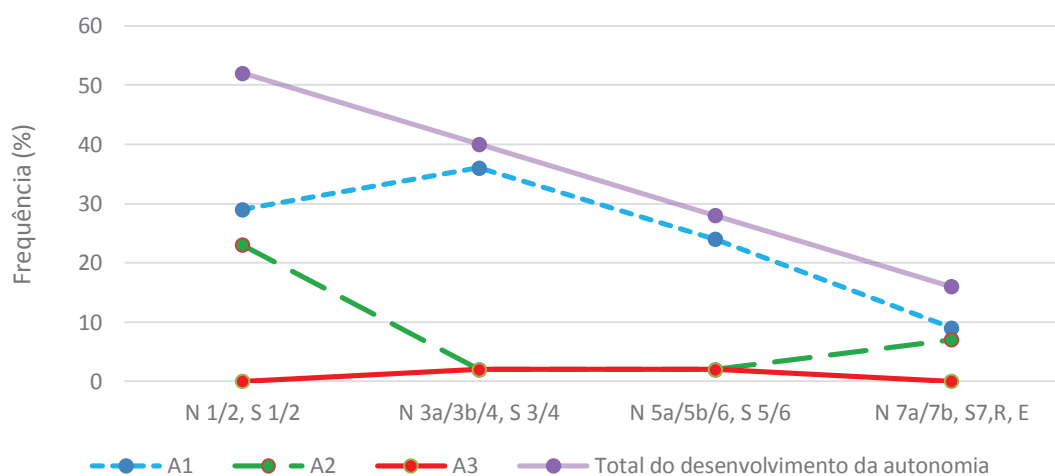
Desenvolvimento da autonomia

Gráfico 9 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas do formando C relativamente ao desenvolvimento da autonomia

Quanto ao formando C, relativamente à categoria do desenvolvimento da capacidade reflexiva, observa-se um decréscimo consistente do nível 1 a partir do 2.^o momento, tendência apenas contrariada no início. O nível 2 varia bastante, e o nível 3 mantém-se aproximadamente constante em valores muito baixos ou quase nulos. O peso global do desenvolvimento da capacidade reflexiva varia ao longo do tempo, começando por aumentar e diminuindo na fase final, mas mantendo sempre valores acima dos apresentados pelas restantes categorias

Na categoria da abertura à mudança, o nível 1 apresenta variações, com uma tendência global para aumentar, terminando com um valor acima do inicial. O nível 2 começa por ter uma variação contrária à do nível 1, diminuindo e aumentando a

partir do 2.^o momento, e terminando sempre a aumentar com valores acima dos apresentados pelo nível 1. O nível 3 regista sempre valores muito baixos ou nulos e praticamente constantes. Globalmente, a abertura à mudança apresenta um aumento muito significativo na fase final (devido aos aumentos dos níveis 2 e 1), em relação às restantes categorias.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia, o nível 1 diminui bastante ao longo do tempo, apenas aumentando um pouco no início; no entanto, mantém sempre, ao longo do tempo, os valores mais elevados dos três níveis. O nível 2 começa por descer bastante para valores muito baixos, e termina a aumentar, acabando mesmo assim abaixo do nível 1. O nível 3 mantém-se praticamente constante com valores muito baixos ou nulos. A percentagem global desta categoria, relativamente às restantes, diminui acentuada e regularmente ao longo do tempo, na medida em que a partir do 2.^o momento acontece o mesmo com o nível 1, e os níveis 2 e 3 não revelam muita expressividade; este facto parece estar muito relacionado com o grande aumento global da abertura à mudança, o que parece indicar a maior importância que o formando C atribuiu a esta, na fase final da formação.

No que diz respeito à categoria de outras competências profissionais, apenas há registos para o nível 2, no 2.^o momento com uma pequena frequência, e no 4.^o momento com uma frequência já mais significativa.

Os valores referentes a este formando apresentam em geral um nível 3 muito baixo, e um nível 1 decrescente a partir do 2.^o momento nas categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva e da autonomia. O nível 2 tem valores mais significativos no desenvolvimento da capacidade reflexiva (onde se mantém, em termos globais) e na abertura à mudança (onde há uma subida significativa). Quanto à tendência atípica detetada do 1.^o para o 2.^o momentos, sobretudo no nível 1 das categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva e da autonomia, e também no nível 2 da abertura à mudança e do desenvolvimento da autonomia, parece-nos adequado interpretar este facto do mesmo modo que para os formandos A e B, isto é, porque as narrativas foram produzidas de um ponto de vista mais teórico e menos vivencial do que a partir do 2.^o momento (inclusive), quando o formando já estava a passar pela fase das aulas supervisionadas.

Neste formando, no último momento, os três níveis revelam uma tendência para terminar com o nível 3 mais baixo, tal como no início. O nível 1 termina em segundo lugar ou um pouco acima do nível 2 na categoria do desenvolvimento da autonomia. Quanto ao nível 2, comparativamente com a situação no 2.^o momento, passa de valores intermédios para valores mais elevados nas categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva e da abertura à mudança.

A nossa interpretação dos resultados obtidos relativamente ao formando C tem necessariamente em conta o ponto de partida, e o facto de o nível 3 ter sempre pouca expressividade. Esta situação poderá não ser alheia ao facto de este trabalhar normalmente em condições mais adversas do que os restantes formandos, condições

estas originadas por turmas que evidenciam comportamentos muito difíceis, constituídas por uma grande quantidade de alunos desinteressados; temos no entanto em atenção que haverá mais e variados motivos, sobre os quais não nos deteremos, por não ser esse o objeto do nosso estudo. Tendo tudo isto em consideração, a nossa atenção volta-se para a interpretação do que acontece nos níveis 1 e 2. O facto de o nível 1 decrescer significativamente ao longo da oficina de formação, a partir do 2.º momento, nas categorias do desenvolvimento da capacidade reflexiva e da autonomia, e de o nível 2 aumentar significativamente no mesmo período no que se refere à abertura à mudança, e aumentar um pouco no desenvolvimento da autonomia, indicia que o processo de supervisão colaborativa contribuiu para melhorar a qualidade, nestas áreas, do desenvolvimento profissional do formando C. Pode ser interessante constatar que, relativamente à abertura à mudança, embora tendo havido um aumento do nível 1 do 3.º para o 4.º momentos, também o nível 2 aumentou sempre desde o 2.º momento e até ao final da formação, começando abaixo e terminando acima do nível um, o que revela uma certa dicotomia entre a resistência e a abertura à mudança; parece-nos que o facto de existir esta tensão é um sinal positivo, de que a supervisão colaborativa parece ter tido um papel importante originando esta inquietação profissional no formando.

Após esta análise, consideramos que podemos afirmar que a supervisão colaborativa exerceu um impacto moderadamente positivo no desenvolvimento profissional do formando C.

4.2. Análise transversal dos casos

A partir da análise individual dos casos que efetuámos, tendo em consideração as observações realizadas com base nos resultados emergentes das tabelas e dos gráficos, entendemos útil procurar fazer uma análise transversal dos três formandos, não perdendo de vista e tendo em consideração as diferenças existentes entre os mesmos.

Para começar, parece-nos pertinente voltar a assinalar que do 1.º para o 2.º momentos foi possível detetar, em várias situações, uma tendência para um comportamento atípico em relação ao manifestado a partir do 2.º momento, uma vez que essa situação foi detetada em todos os formandos. A nosso ver, e como já referimos anteriormente, interpretamos esse facto por no 1.º momento (nas primeiras duas narrativas e sessões) as abordagens e comentários dos formandos terem um carácter mais teórico e serem realizados com base em ideias gerais sobre os aspetos focados; nos momentos seguintes, os registos foram feitos, na sua maioria, a partir de reações às situações que foram acontecendo ao longo da oficina. Por estes motivos, damos mais atenção aos resultados a partir do segundo momento inclusive, em termos dos efeitos que a supervisão colaborativa poderá ter tido no desenvolvimento profissional dos formandos; isto sem esquecer que o ponto de

partida que constitui o primeiro momento poderá servir como uma espécie de referência inicial, tendo os devidos cuidados na interpretação do contexto referido.

Consideramos relevante o facto observado em todos os formandos de que, ao longo da formação, numa ou noutra categoria (dependendo do formando considerado), o nível 1 diminuiu e o nível 3 ou 2 aumentou, o que indicia o contributo da supervisão colaborativa para o seu desenvolvimento profissional, nas categorias assinaladas para cada um em particular.

Em termos de diferenças que se evidenciaram, notamos também que: no caso do formando que apresentava à partida maior capacidade reflexiva e mais autonomia (B), este revelou uma maior permeabilidade à abertura à mudança ao longo da formação, comparativamente aos seus colegas; no referente ao formando que apresentava menos evidências relacionadas com o nível 3, o impacto da supervisão colaborativa no seu desenvolvimento profissional, que se revelou positivo embora com menos impacto, manifestou-se sobretudo através dos valores dos níveis 1 e 2, sendo também de notar que a supervisão colaborativa contribuiu para gerar no mesmo alguma inquietação no respeitante à abertura à mudança.

4.3. Análise de excertos das narrativas orais

Efetuada a análise de dados anterior, parece-nos importante nesta fase do nosso trabalho apresentar algumas evidências retiradas das narrativas que permitam ilustrar e/ou fundamentar de forma reforçada algumas das inferências que fizemos. Realizaremos deste modo uma análise de conteúdo de alguns excertos das narrativas orais a partir das transcrições que efetuámos e que considerámos relevantes para o nosso estudo, e que contribuirão assim para responder de um modo mais fiável às questões investigativas que colocámos no início. Escolhemos para este efeito as narrativas orais, pois nestas emergem, de forma nítida, momentos significativos e simultaneamente resultantes de interações muito espontâneas e vivenciais. Em suma, esta análise parece-nos relevante por permitir ilustrar e assim clarificar alguns aspetos que têm sido focados ao longo deste capítulo, e deste modo fazer uma triangulação mais completa dos dados obtidos.

A fim de contextualizar melhor a análise a que vamos proceder, fazemos agora algumas considerações prévias. No decorrer da oficina, principalmente durante as sessões de trabalho conjuntas, foram perceptíveis momentos decisivos, aos quais poderíamos chamar “momentos de viragem”, dado que envolveram situações em que se tomaram decisões importantes e que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento profissional dos intervenientes. Durante as sessões, onde por um lado se realizou o balanço das aulas observadas, e por outro se planearam as estratégias a implementar nas aulas que iriam ser observadas, constatou-se que a reflexão e discussão conjuntas permitiram sinalizar situações a melhorar, e geraram ideias e o delinear de estratégias que se revelaram importantes e até decisivas para o desenrolar dos acontecimentos; posteriormente, foram vários os momentos em que

foi possível reconhecer os resultados das estratégias implementadas, e em que se deram saltos qualitativos na forma de perspetivar a realidade profissional. De facto, as discussões que se geraram permitiram levantar questões, colocar hipóteses e idealizar novas soluções para os problemas detetados, que fossem para além da procura de meras explicações alheias à vontade do professor (constrangimentos exteriores) que justificassem problemas existentes. Assim, foi possível encontrar soluções para problemas detetados, com resultados visíveis durante as aulas observadas, dando a entender que o professor tinha uma palavra a dizer na sua resolução. No entanto, durante as sessões esses resultados não eram detetados de imediato; isso acontecia apenas com o decorrer da discussão e da reflexão conjuntas; aí, sim, começava-se a tomar consciência dos resultados das estratégias implementadas e a perceber que a resolução de alguns problemas podia depender da ação do professor. Poderemos observar estas considerações, e não só, nos excertos que em seguida analisamos.

Ao longo da nossa exposição, referenciaremos os formandos A, B e C apenas pelas letras correspondentes, e a formadora pela letra F; a letra E será utilizada em 4.3.6. para indicar as intervenções da entrevistadora.

4.3.1. 3.^a sessão plenária da oficina de formação (16/04/2015)

Ao longo da 3.^a sessão plenária da oficina de formação aconteceram por várias vezes momentos relevantes, alguns dos quais expomos aqui a fim de exemplificar e clarificar em que factos nos baseámos para extrair determinadas conclusões.

Começamos por apresentar um momento, nesta 3.^a sessão, durante o qual foi localizado um problema a resolver, quando o formando A descrevia a sua aula, que fora observada depois da 2.^a sessão.

A – Uma aluna que é muito faladora e que não está com atenção nas aulas. E um aluno que está sempre distraído. São dois alunos com quem tenho sempre muita dificuldade.

Ainda nesta sequência, temos o momento em que o formando B, procurando descrever aspetos a melhorar na aula de A que observara, afirma:

B – Esforcei-me por encontrar um aspeto a melhorar, e acabei por encontrar o seguinte: o barulho de fundo provocado pela aluna faladora, e mais três alunos. Estratégias para isso: não sei.

Temos depois uma situação em que, após a formadora (F) questionar sobre aspetos que poderiam ser melhorados na aula de A, os formandos B e C procuram estabelecer um bom clima relacional, investindo no estímulo da autoconfiança do colega:

F – Aspetos a melhorar?...

C – Eu penso que isso é um pouco difícil, porque ele esforçou-se ao máximo.

B – É um bom professor, é sim senhora!

C – É verdade! Eu contra mim falo, talvez devido às turmas que tenho.

No extrato que se segue é possível observar que o formando A dá um feedback muito positivo sobre a aula de outro formando, e a formadora, querendo que este segundo reflita melhor sobre possibilidades de melhoria de estratégias para as suas aulas, mas “sem ferir suscetibilidades”, recorre a algum sentido de humor:

A – Gostei!!, gostei da aula, achei que o professor esteve otimamente bem. Adorei esta aula, adorei!

(...)

F – Mas não te escapas de dizer os aspetos a melhorar...

No próximo excerto é possível constatar o papel da formadora no sentido de questionar, e estimular a reflexão e a discussão:

F – É que nós para o próximo dia, e para preparar a aula observada, vamos ter de descobrir aspetos a melhorar, nem que tenha de ser...

(...)

F – O que eu estava a dizer: pensarmos em estratégias... “Já que estou aqui, vou investir nisto”. Estratégias... Pensamos “Olha, o que é que tu achas?”... A filosofia será essa: mesmo que pareça que não há nada, há sempre alguma coisa! Então? Nós não somos perfeitos!

(...)

F – Mas às vezes essa menina que não se cala pode ser a oportunidade de trabalhar algo que até funciona noutras situações! Até pode passar por encontrar, numa situação mais desafiante, ou que a cative, ou que a envolva... Até o grupo que tu dizes que são quatro, aqueles quatro: então se calhar disseminá-los pelos outros grupos... Eles não têm que se sentar à maneira deles! Nós podemos ter ali uma palavra a dizer!

A – Pois não. Posso fazer isso.

Em seguida é revelada, mais uma vez, a preocupação em promover um bom clima relacional por parte dos formandos:

B – Parabéns porque correu bem. Estão os dois de parabéns.

Neste extrato a formadora sugere ideias que ajudem a estimular a reflexão sobre a procura de novas estratégias.

F – Mas há um aplicativo na internet que dá para eles perceberem o funcionamento, quando se aproxima (...) ou quando se afasta, eles conseguem ver, conseguem perceber como é que aquilo funciona, mesmo sem calcular, e sem calcular o quadrado do binómio. Às vezes esses recursos ajudam a ganharmos tempo.

No excerto que se segue, o formando A dá uma sugestão no sentido de estimular o colega a mudar as práticas, revelando *tato pedagógico* e recorrendo ao sentido de humor a fim de promover um bom clima relacional:

A – A única coisa aqui, e não leves isto como sendo uma coisa muito negativa..., é talvez ires mandando lá um ou outro aluno ao quadro para eles trabalharem um bocadinho, para tu não trabalhares tanto. (Risos)

Ao longo da 3.^a sessão plenária notou-se um crescente à-vontade entre todos os intervenientes, e constatou-se que a observação das aulas foi ocasião de reflexão sobre práticas bem-sucedidas. Começou o processo do “quebrar do gelo”...

4.3.2. 4.^a sessão plenária da oficina de formação (23/04/2015)

A 4.^a sessão também proporcionou momentos sobre os quais é interessante deter a nossa atenção. Nesta sessão, tal como referimos no ponto 3.6., os formandos foram convidados a refletir e discutir sobre estratégias a implementar na 2.^a aula observada.

A formadora deu início à sessão conduzindo o assunto para a questão da supervisão colaborativa e os aspetos envolvidos.

F – Das leituras que fiz das vossas narrativas, pensei em alguns aspetos, que eu coloco agora aqui à discussão: “Questões desafiadoras, algumas provocações” e o papel da observação formativa. Porque houve uma coisa que me chamou a atenção nas vossas narrativas: a questão sobre como se sentiam enquanto observadores, e o que eu notei, que foi o “desconforto”, que não se sentiam à-vontade a observar colegas, porque não se sentiam melhores nem piores, para estarem à procura de aspetos menos positivos... A pergunta que eu vos coloco, fazendo de “advogada do diabo”, é se acham que é problemático encontrar aspetos a melhorar... quando não estamos a falar em avaliação, estamos a falar em supervisão formativa no sentido de nos ajudarmos. E aqui apelo àquele provérbio que diz que aquele que é amigo não é aquele que nos diz aquilo que gostamos de ouvir, mas aquele que nos ajuda a melhorar. E que o confronto com as críticas formativas bem-intencionadas pode fazer parte do crescimento profissional.

Os formandos referiram os aspetos concretos que apresentaram na sessão anterior como podendo melhorar (...).

F – E o facto de encontrarmos aspetos a melhorar significará que somos melhores do que o outro?

A – Não!

F – Neste contexto, o facto de encontrarmos aspetos negativos, quererá dizer que nos consideramos melhores, ou que somos melhores, ou que temos uma atuação melhor?

B – Nós estamos aqui numa função um bocadinho indefinida. No sentido de inspecionarmos, de averiguarmos, de observarmos, de analisarmos. Eu estive a preocupar-me em encontrar uma coisa que não estivesse bem e não gostei de estar nesse papel!

A – Pois, eu também não!

B – Parto do princípio que as aulas vão correr bem de certeza, porque os colegas têm muita experiência, mais do que eu, e eu não me sentia à vontade, a verdade é essa. Estar ali à procura de erros...

F – Mas atenção: quando eu vos pedi um incidente crítico, também pode ser pela positiva, não quer dizer que o incidente crítico seja só pela negativa.

B – Eu levei para a negativa.

F – E no fundo, estava-se à procura disso, de aspetos a melhorar, mas não tem mal ser... e de facto vocês apontaram muitas questões positivas! E é uma coisa também que eu, e já agora partilho convosco, notei: que o facto de ir e ver aspetos interessantes também foi formativo, porque faz a pessoa questionar-se. Aprender com as estratégias dos colegas, refletir sobre aplicarmos nós também. Que até podem ser novidade ou não, já podemos saber, mas não nos lembramos de aplicar... Também passa por aí, não apenas encontrar aspetos negativos mas também aprender com os aspetos positivos e discuti-los, e ver os prós e contras... Também por aí. No nosso plenário observei aqui, e foi muito interessante, e as pessoas atuaram de uma forma muito positiva.

B – E sobretudo ajudou a desinibir. Talvez agora numa próxima observação eu já não me sinta nem tão inspetor nem ao mesmo tempo tão observado. São apenas colegas que estão ali para depois agora aqui discutirmos e falarmos. Há sempre um bichinho...

A – Eu fui descontraído a ver as aulas, tanto que eu pus-me a observar a aula dele, e lá escrevi umas coisas, agora eu estava mais era embevecido a vê-lo a ele e aos alunos a trabalharem, e isso aí é que eu gostei e que foi ótimo! Agora se ele podia ter dado aquilo de uma outra forma ou não...

B – Provavelmente sim! Provavelmente sim!

A – Quem sou eu! Isso aí não sei, nunca dei aquela matéria!

F – Mas és! Mas és, és no sentido em que...

B – Uma estratégia é sempre discutível!

F – Outra questão é: a nossa profissão não é de uma permanente observação? Isto é, nós na nossa aula, na nossa sala de aula, não seremos observadores constantemente? Não estaremos sempre a observar os alunos, a observar se estão a aprender, se não estão, estamos sempre a avaliar, e nem sempre é para os avaliarmos, é para ver como é que estão as coisas a correr, se eles estão a perceber, se não estão...

B – ... para avaliarmos se a estratégia que nós adotámos foi boa ou não. Portanto, também estamos indiretamente a avaliar o nosso trabalho!

F – E também! Era isso que eu ia dizer: será que nós não somos uns permanentes observadores de nós próprios?...

B – Sim, também!

A – Também!

B – E somos os primeiros a reconhecer, quando houve ali qualquer coisa...

A – Isso é uma coisa que nós fazemos sempre.

F – Portanto, aquilo que nós estamos aqui a fazer, o irem às aulas uns dos outros, acaba por ser uma extensão daquilo que já se faz, e que fazem convosco próprios! Não é? Eu “virei-me” para a supervisão colaborativa porque é algo que é apelativo para mim: ver a supervisão no sentido da colaboração, esquecer a parte avaliativa, não estamos a avaliar, estamos a ajudar-nos a crescer. É nesse sentido! Por isso é que me parece que pode ser um filão a explorar muito interessante. E que é preciso um grande “golpe de cintura”, e por isso é que eu vos disse na primeira sessão, e na sessão passada, que estarem aqui é de corajosos, porque não é qualquer um que se aventura assim por um campo destes!

(...)

F – E eram estas questões que eu vos queria levantar. O professor é um permanente supervisor dos alunos e de si próprio, e o que estamos a ser acaba por ser uma extensão, acaba por ser um despir-se de preconceitos relativamente à observação de colegas.

No excerto seguinte é possível notar momentos de partilha, reflexão e discussão conjuntas, sendo observáveis situações de mudança de perspetiva por parte dos formandos, assim como tomadas de decisão de implementação de estratégias diferentes das habitualmente adotadas, sempre ponderando muito bem os prós e os contras, com alguma precaução.

F – Mas a nível das questões que se levantaram, do envolvimento daqueles alunos mais desinteressados, não haveria algo que pudesses pensar, ou apelar a aplicações mais concretas da trigonometria, ou distribuir aqueles quatro alunos doutra forma, em trabalho com outros, ou... Não sei!

A – Sim, sim, sim, sim, sim...

F – Algo que “mexesse um bocado as águas”, que saísse um pouco fora dos esquemas a que tu dás prioridade...

A – Eu noutra dia já meti aquela aluna junto com outra colega, só que a outra trabalhava, e ela não, estava só por estar.

F – Mas escolhendo tarefas ou exercícios mais apelativos ou que de alguma forma tu soubesses que a cativava um bocado, ou que lhe despertava a atenção...

A – É um bocado complicado, porque eu vou dar o círculo trigonométrico, ‘tás a ver?...

F – Como tu estás no início, ainda é fácil agarrar... Se fosse já uma fase mais adiantada da matéria...

A – *Porque o triângulo retângulo com as razões trigonométricas, eles já estão fartos de fazer isso! Ainda hoje fizeram uma ficha.*

F – *Pois! Agora vão dar o salto para o círculo trigonométrico.*

A – *Agora vamos dar o salto para o círculo trigonométrico, e é importante, não é? Se eles souberem as coisas no círculo trigonométrico, aquilo é meio caminho andado...*

F – *Tu utilizas o círculo trigonométrico em applet?*

A – *Pois, mas eu nunca...*

F – *Dá para ver mesmo o seno, o cosseno, a crescer, a decrescer... Aquilo é muito fácil de seguir. E faz-se bem, e faz-se muito bem, (...) uma pessoa (...) trabalha com muita facilidade, e eles vêem! Também é outra via que pode ajudar a entender ou a captar a atenção...*

A – *Sim, é! Tinha que procurar...*

F – *Eu posso-te mostrar, eu costumo utilizar.*

A – *Mas é onde?*

F – *No site da (...), por exemplo. Há lá aplicativos que podemos utilizar. Eu por exemplo, neste momento estou a dar as transformações de funções e utilizo, e aquilo são imagens que valem por mil palavras.*

(...)

A – *Vamos ver o que é que eu arranjo lá...*

F – *A ideia é experimentar qualquer coisa diferente.*

A – *É mais apelativo, porquê? Porque estás a projetar, e estás a ver... Porque isso pode-se fazer à mão, mas...*

(...)

A – *Mas em princípio estou a pensar dar à mão, no primeiro quadrante, seno, cosseno, tangente, depois estender aos outros quadrantes e então aí mostrar talvez em sentido negativo! E depois mostrar esse aplicativo. Depois tu mandas-me esse aplicativo por e-mail?*

B – *Até no Youtube... Aí encontram-se coisas...*

F – *Também! Agora no Youtube é em filme, e apenas esperamos que o filme passe. No aplicativo dá para mexer.*

(...)

A – *Não, mas primeiro quero explicar à mão.*

F – *Sim, pronto, isso agora cada um...*

No extrato que se segue, o formando B revela decisões tomadas em relação à adoção de novas estratégias.

F – *E tu, B?*

B – *Eu é muito simples. Eu na aula anterior vou iniciar a estatística. Noções básicas. E até chamar-lhes a atenção para a importância da estatística como ciência e como utilidade na vida prática. Vai ser a primeira aula. A segunda, que é*

a que os colegas vão observar, vai ser realização de uma ficha de trabalho para consolidar e para eles próprios, isolados, sem estarem sempre com a ajuda do professor, para serem confrontados com questões onde eles têm de procurar (é com consulta, é evidente). Mas uma pequena ficha de trabalho para eles resolverem. E vou fazer em grupo, até porque em matemática não é uma coisa que se faça com frequência, o trabalho de grupo, mas o facto de mudar de estratégia já significa que para eles é uma motivação acrescida, não é? E aquela turma é boa, é uma turma muito boa, onde há muito bons alunos. E o facto de ser em grupo leva a que os alunos com mais dificuldades, é uma forma de os englobar, de os pôr a discutir uns com os outros, e depois eu vou lá estar para andar de grupo em grupo, e espicaçar, e lançar questões, e... Mas vai ser assim, uma pequena ficha de trabalho onde eles vão aplicar os conhecimentos da aula anterior, em grupo.

F – Está bem.

B – Os grupos vão ser formados por mim, não vai ser aleatório, e vou integrar os alunos com mais dificuldades precisamente em grupos onde sei que há-de haver outros que são capazes de os ajudar nas suas dificuldades.

F – Exato, ajuda interpares.

B – Porque eles mais facilmente põem uma dúvida a um colega do que ao professor.

F – E às vezes a linguagem entre eles ajuda-os a esclarecer melhor as dúvidas que têm...

B – Com outra linguagem mais simples! Exatamente!

(...)

No próximo extrato é possível observar momentos significativos e muito interessantes, em que o formando C partilha com os colegas as dificuldades sentidas com os respetivos alunos e, após criar algum *suspense*, revela uma decisão que tomou, surpreendendo todos os presentes. Consciente das condições adversas que poderá vir a enfrentar, opta por arriscar, assumindo esse risco, e logo conta com a solidariedade dos colegas que irão assistir à sua aula.

(C partilha e desabafa sobre os alunos problemáticos das suas turmas – alunos que foram reprovando por faltas de material e/ou de presenças)

C – Agora sou eu a falar? Uma aula de revisões para um teste... Eu sei que tu tens umas perguntas para me fazer! (...)

F – Mas eu estava à espera de ouvir primeiro... Eu estive a ouvir-vos no último dia, e também li as narrativas, e houve aspetos que ressaltaram mais.

C – Vamos lá ver... Como é uma aula de revisões, eu à partida vou fazer uma pergunta sobre cada tema, vou colocar as perguntas e agradecia desde já que a formadora trocasse de sala comigo.

(Combinando a troca de sala)

C – O que eu gostava que os colegas observassem é que: eu vou colocar 10 perguntas e vou mandar 10 alunos ao quadro, cada um a resolver uma.

F – Ha, ha! Boa!

A – Então embrulha! Mai' nada!

B – Chama-se a isto progressão! Atacar o mal pela raiz!

C – Preparem-se já, que há lá alunos que percebem muito pouco!

B – Porque é que há-de ser? Escolhem-se as perguntas mais fáceis para aqueles que têm mais dificuldades...

C – E entre os três nós ajudamo-nos! Então não é?...

B – Ah, sim, não há crise!

(...)

C – Eu não sei se estão de acordo comigo se não, mas... eu gostei muito desta sessão!

É interessante constatar que, após tomadas decisões difíceis, se percebe a existência de um bom clima relacional.

Nesta sessão o grupo continuou o percurso iniciado na sessão anterior, sentindo-se os intervenientes progressivamente mais à-vontade, e ressaltando alguns aspetos que poderiam ser melhorados nas práticas em sala de aula, os quais já haviam emergido anteriormente de uma forma menos evidente. Houve também momentos de abertura e desabafo sobre condições de trabalho difíceis, e cada vez mais transparência nas intervenções. A sessão terminou num ambiente caloroso, com ideias novas e perspetivas interessantes a implementar na 2.^a aula a observar.

4.3.3. 5.^a sessão plenária da oficina de formação (30/04/2015)

Na 5.^a sessão realizou-se o balanço da 2.^a aula observada para cada formando, e verificaram-se situações muito significativas, como poderá ser constatado através dos excertos que se seguem.

F – Pontos fortes, a nível do aluno, do professor e do contexto... o que é que queres salientar? O que é que achas que...

A – Acho que aquilo correu bem, e que eles assimilaram bem a coisa, tanto que a aula hoje também correu muito bem!

F – E aquela aluna...

A – Sim, sim, sim, até fez o TPC, e até me mostrou hoje, “Olhe, vê, o trabalho que vinha para casa ‘tá aqui feito!”

B – Talvez tenha motivado!, o visionamento daquele aplicativo...

A – Sim, ela lá esteve a olhar para aquilo, só que ela é muito distraída, e facilmente até uma mosquinha a distrai! Portanto, com ela uma pessoa fica sempre de pé atrás... mas o que é certo é que ela fez o trabalho de casa, e mostrou-me, e veio-me mostrar ali, e realmente ele está lá feito!

Portanto o balanço foi positivo: a estratégia de utilização do *applet* parece ter resultado, pois constatou-se que os alunos revelaram ter assimilado bem o assunto, e inclusive a aluna mais problemática tinha realizado o trabalho de casa para a aula seguinte.

Continuemos a analisar alguns extratos.

F – *Então agora vamos ouvir os colegas, sobre a aula do A. Na mesma linha. As mudanças que sentiram que houve...*

B – *A aula que eu fui observar, na mesma turma da outra vez, notei de facto evolução, sim senhora! (...) Quando estavam uma perto da outra, estavam sempre distraídas. E notei que até essa de vez em quando já estava com atenção!*

(...)

B – *Mas eu notei, notei muita diferença. E também o facto de haver ali uma mudança de estratégia da exposição dos conteúdos... de exposição não, que eu não gosto dessa palavra, da exploração dos conteúdos, também veio ajudar um bocadinho que se calhar estivessem ali com interesse.*

A – *Sempre estavam mais a olhar para o quadrito, e a tentarem seguir aquilo que eu ia dizendo...*

B – *Como os estímulos são mais, havia mais estímulos, e diferentes do normal, o que aconteceu foi que de facto notei melhoria na aula!*

A – *Estiveram com mais atenção, digamos assim.*

B – *E mesmo o nível de participação deles, pareceu-me mais... oralmente, inclusive, a participação oral,... houve mais diálogo com o professor e menos com os colegas, acho que isso é muito importante!*

Através deste excerto é possível perceber que as estratégias implementadas por A surtiram o efeito pretendido. Também é de salientar, nesta passagem, o comentário do formando B relativamente à expressão “exposição dos conteúdos”, preferindo substituí-la por “exploração dos conteúdos”, o que revela um posicionamento interessante em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Continuemos a analisar mais um pouco da sessão, no que se refere ao balanço da aula observada do formando C. Referimos desde já que os formandos, ao recorrerem ao método de observação naturalista das aulas dos colegas, estavam à vontade para escolherem a melhor forma de registarem as suas observações, de um modo pessoal, com o tipo de anotações adicionais que considerassem mais ajustadas à sua análise, e este facto transparece neste extrato. Por outro lado emerge novamente o cuidado em criar um bom clima relacional, estimular a autoconfiança do colega e incentivá-lo à mudança; para esse efeito, há o recurso ao feedback positivo, comunicado de uma forma eficaz, com recurso ao sentido de humor utilizado de forma oportuna, dando ênfase à mensagem que se pretende transmitir ao colega; são momentos interessantes, em que se revela a existência de *tato pedagógico* entre pares.

B – Eu aqui sobre a aula do C, é só sinais mais! Ó stôr, olhe ali, um, dois, três, quatro sinais mais! Quatro sinais mais! Eu reparei que aquela proposta de alteração de estratégia de levar mais alunos ao quadro...

F – ... que foi da iniciativa do C.

B – ... que foi da iniciativa do C.

(...)

B – O que é certo é que eu notei que os alunos participaram, com vontade, não se pode dizer que para eles foi uma seca ir ao quadro, portanto, só por isso foi bom!

A – Foi diferente, para eles, também, se calhar, não é?

B – A aula foi mais dinâmica! A aula ganhou dinamismo, logo, imediatamente, com isso. Depois reparei também, não pude deixar de reparar, por exemplo, que punha questões que podiam sair no teste. Alertava-os, concentrava-os para lhes captar a atenção, é uma boa estratégia também. A estratégia das questões, é a estratégia normal, que todos nós fazemos, coloca uma questão, dá tempo para pensar, se ninguém responde ou se ninguém diz nada, vai dando pistas, não diz logo as respostas. Depois marquei outro sinal mais devido à diversidade de exemplos que arranjava. Arranjou vários. Eu notei sinceramente uma melhoria também na aula do C: mais dinamismo, alunos mais atentos, continuar a interagir com eles, mais ainda até, portanto, foi uma aula muito positiva! Pena não haver mais aulas com o C, para o stôr C melhorar ainda mais...

F – O que sugeres agora para melhorar?

B – Continuar a trabalhar em mandar os alunos ao quadro, porque lhes dá mais responsabilidade, e mais dinamismo à aula. Claro que pode trabalhar mais nisso, fazer render um bocadito mais, é como o silêncio da tal aluna do A, talvez ainda seja possível, talvez... sossegá-la ainda mais um bocadinho, e fazê-la participar ainda um bocadito mais. É uma batalha, não é? Agora a batalha seria essa! Pronto, de resto...

A – Olha, eu faço minhas as palavras do B! Porque realmente não há assim mais nada a acrescentar!

B – É que resumindo foi mesmo isto!

A – Foi!

C – Foi uma aula de revisões.

A – Gostei de ver um aluno no quadro a fazer o quadro de variação!

B – Sim, sim! E a explicar, e a explicar, é verdade!

A – E a explicar onde é que ela é crescente, como é que ela é decrescente, “E agora há extremos”, “E o que é que é extremos?”, “Extremos é...”

C – Ah, foi essa parte!

(Dão exemplos de situações, por exemplo com a função quadrática, em que os alunos se questionaram, e o professor deu pistas, e exemplos particulares, e disse ao aluno para experimentar com -3, e os momentos em que o aluno se apercebeu de como é que funcionava)

B – Houve ali um diálogo... E reações... Este diálogo, este dinamismo, este pergunta-puxa-pergunta...

A – Pronto, é isto! Ajudou o aluno a pensar.

B – É um aluno extrovertido, e até brincalhão, dentro do respeito, e de uma forma divertida até deu dinamismo à aula!

C – E depois comunicaram uns com os outros, não foi?

B – Pois, pois! Portanto, foi uma aula impecável!

F – E tu sentiste-te bem a fazer isso, C? Gostaste da...

C – Eu vou fazendo o que posso, e o que sei!...

F – A, sugestões?...

A – Continuar com a questão de... Se ele se der bem a chamar alunos ao quadro para... Se ele se sentir bem, ele deve continuar a fazer isso, mas isso é uma questão de ele... Eu estou convencido que ele se tivesse uma turma sem ser de profissionais, de certeza absoluta que ele teria de ter outras estratégias, é ou não é, C?

C – É evidente!

B – Eu também mudaria a minha estratégia de certeza com uma turma como ele tem! Eu não faria o que faço com os meus alunos!

A partir deste extrato observamos que todos constatarem que a mudança de estratégia do formando C surtiu um efeito muito positivo, e até surpreendente, em relação ao que se estaria à espera por parte dos alunos envolvidos.

Seguidamente apresentamos um excerto do balanço realizado em relação à aula observada do formando B, em que este sinaliza e reconhece uma mais-valia que o surpreendeu na utilização de uma estratégia que adotara na sua 2.^a aula observada.

F – Agora falta a aula do B.

B – Eu penso que nesta turma, eu de facto tive sorte com a turma, é uma boa turma, os miúdos são educadinhos, são trabalhadores. Aqui eu acho que a dificuldade é manter os níveis motivacionais no top. Eles já os têm no top, é uma turma trabalhadora, fazem exercícios sem eu mandar (bom, mas eu mando fazer isso), mesmo que eu não mande eles fazem!

A – Isso é ótimo!

B – O difícil nesta turma é manter o nível de participação e motivacional altos, como são. A verdade é essa. Eles os dois já viram duas vezes a turma... Trabalhei a estatística, e o que é que eu fiz? Mudei ali um bocadinho a estratégia: trabalho de grupo. Facilita a comunicação entre os miúdos. Eles já traziam os grupos feitos, mas eu espalhei aqueles que tinham mais dificuldades pelos grupos, e eles acataram perfeitamente.

(...)

F – E por exemplo alguma situação de alunos que te surpreenderam (...)

B – Pela negativa, sim!

F – *Ou pela positiva...*

B – *Pela negativa sim! Por exemplo a calcular a média aritmética. Havia alunos... grupos, grupos, em todos os grupos havia alunos bons, e não adicionaram valores repetidos. Dividiram pelo número total de elementos, mas não adicionaram os valores repetidos. E eu aí surpreenderam-me porque o ano passado não tinha ficado consolidado. Mas eu este ano ainda não tinha feito revisões disso, também, atenção!... Agora, é um facto que aquilo devia estar sabido do ano anterior.*

A – *Sim, sim, sim.*

B – *Mas fiquei surpreendido, pronto.*

F – *Está bem. A situação de estarem a trabalhar em grupo permitiu-te aperceberes-te de uma lacuna que eles tinham e de que não te terias apercebido, se calhar numa aula...*

B – *Pois, porque numa aula normal se calhar eu pensaria que só um é que teria aquela dúvida, e não associava a quatro ou cinco! E afinal havia ali um grupo de cinco que revelou esquecimento, que aquilo não tinha ficado consolidado.*

F – *Ou seja, esta estratégia permitiu-te fazer uma avaliação...*

B – *... mais próxima da realidade. Em termos de número de alunos que teriam essa dificuldade!*

No final da 5.^a sessão notava-se que o grupo estava mais coeso, mais unido, existindo mais à vontade entre todos. Percebia-se um ambiente de franqueza e entreajuda. Afastado o espectro da avaliação, interiorizava-se a ideia de que identificar aspetos a melhorar não tinha uma intenção acusatória, significava antes contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas, com ideias e sugestões bem-intencionadas.

4.3.4. 6.^a sessão plenária da oficina de formação (07/05/2015)

Nesta sessão registou-se um balanço muito positivo das várias aulas supervisionadas, na medida em que foram observáveis melhorias nos aspetos focalizados, resultantes de mudanças nas estratégias implementadas. Por outro lado, foi perceptível mais uma vez a importância da observação como ocasião de reflexão sobre práticas bem-sucedidas.

Vejamos então alguns excertos das transcrições efetuadas a partir desta sessão.

B afirma que se fosse numa aula expositiva, ele provavelmente só teria detetado [o esquecimento dos alunos sobre aquela matéria] num aluno ou pouco mais. Conclui que a estratégia adotada ajudou no sentido de fazer uma descoberta com a amplitude com que fez.

F – *No teu caso, como não há situações que saltem à vista como problemáticas, a estratégia foi mudares de...*

B – *... estratégia.*

F – *... de estratégia. E constatar coisas interessantes!*

(...)

F – E no caso do C, aquele esforço que ele fez de levar os alunos ao quadro, e de assim se aperceber de uma série de dúvidas que eles tinham, e que de outra forma não se aperceberia, mas ao mesmo tempo também – corrijam-me se estiver errada, não é, foi a ideia com que eu fiquei -, aperceberes-te que afinal muitos deles tinham mais interesse até do que tinhas pensado. Foi? Estou errada?

C – Sim, quer dizer...

F – Tu disseste que ficaste surpreendido...

C – Fiquei, por acaso é verdade...

F – ... com vários que foram, e que mostraram interesse, e empenho em fazer as coisas.

C – Por acaso pensava que até não, eles não... numa aula assistida, não é? Eles também se empenharam, e puxaram um bocadinho por aquilo que sabiam. Que eles às vezes, então, sabem, mas não querem mostrar que.

(...)

B – E no quadro, parecendo que não, sempre há aquele orgulhinho de acertar, e tal...

(...)

F – Eu notei, nos aspetos que pretenderam atacar, houve realmente efeitos.

C – Sim, ah, isso houve! Isso não tenho dúvidas nenhuma! Ainda bem que havia estes pontos talvez negativos da nossa parte, que se corrigissem...

B – ... menos fortes, menos fortes!

A – Negativos não!

F – Aspetos de melhoria!

B – Aliás, nenhum de nós apontou ali, ou um erro, ou uma falha... Eu pelo menos não vi falha em ninguém! E acho que também não as cometi. Agora, pronto, é como diz a Lena, a gente pode sempre observar e achar que não fazia bem assim, não é que esteja mal!

A – Pois! Claro!

F – Ou então dar outras ideias!

B – Ou dar ideias, que é o que eu levo aqui, já.

No extrato que acabámos de apresentar percebe-se que C, ainda que com algumas hesitações, reconhece que a estratégia adotada surtiu efeitos positivos, e apresenta uma opinião interessante, referindo como positivo terem sido detetados aspetos a melhorar, com os quais fora possível aprender.

F – E a observação, uma coisa que também notei foi: de repente houve ali uma sessão em que o gelo quebrou, completamente.

B – Eu escrevi isso nas minhas narrativas.

Este gelo “quebrou” graças ao contributo de todos, como se pode constatar analisando excertos da 3.^a sessão.

E a reflexão conjunta prossegue, rica em variedade de observações, muitas delas de caráter bastante realista.

F – E depois também li, e constatei nas narrativas, que isso se estava a refletir nas narrativas, que as pessoas estavam mais à vontade, perceberam...

B – E também porque começámos a conhecer os colegas... Também foi tudo pelo conhecimento mútuo, se não houvesse estas sessões era mais difícil quebrar esse gelo.

A – Claro!

B – A gente vê e fala, e vê que as pessoas estão aqui para colaborar, que ninguém está aqui para se armar em esperto. Estamos aqui para colaborar com a Lena, connosco próprios também, (...) mas de facto estamos aqui para colaborar uns com os outros! Eu nunca fui à aula do A à caça do que ele fizesse mal, ou se calhar nem tenho capacidade para analisar alguma coisa que ele fizesse mal. E as do C a mesma coisa, e acho que eles a mim a mesma coisa! Não é?

A – Sim, sim, sim, sim!

B – E isso, quando nós olhamos para uma pessoa que está na nossa sala e vemos que não está ali para nos inspecionar, prontos, aos poucos o gelo vai quebrando, então não é?

A – É, é!

F – No sentido construtivo, de aprendermos todos...

A – É natural que a primeira aula, houvesse ali um bocado de...

B – É um corpo estranho que ali está, seja como for é um corpo estranho que está ali.

F – Desconforto...

A – Mas depois até correu bem e tudo! A segunda já foi muito mais à vontade, e a terceira também, com certeza!

F – Sim. Pronto, a observação foi uma ocasião de reflexão sobre práticas bem-sucedidas, de ver ideias novas, de tirar ideias novas. Não sei se têm assim alguma coisa a acrescentar...

Entendemos como positiva esta constatação/reconhecimento por parte dos formandos acerca do desconforto inicial por estar alguém na sua aula, o que revela realismo e transparência.

Por outro lado, descobriram-se em conjunto recursos a explorar com proveito para os alunos, como se pode verificar em seguida.

B – Já agora, só para... Até eu gostei daquela aula, do seno e do cosseno...

A – Ah, sim, sim, sim!

B – ... do aumentar e diminuir, consoante o quadrante... Eu no meu tempo não havia nada disto, e tenho pena de não haver, mas...

F – Pois não, e agora vê-se tão bem!

B – Se nós, no nosso tempo tivéssemos estes recursos todos que há agora,...

A – *Ui, meu Deus!...*

B – *... eu acho que tínhamos aprendido bastante mais!... Eu acho!*

Segue-se um momento interessante, de interação e entreaajuda, em que todos se empenham em pensar em estratégias que A pudesse vir a implementar na 3.^a aula observada de modo a fazer face às necessidades detetadas por parte dos alunos. Surgem várias ideias, da reflexão conjunta, até que o formando A toma uma decisão, momentos que são apresentados em seguida.

(...)

F – *Ou então fazeres aí como o B fez, um trabalho de grupo na turma...*

C – *Aonde, nesta turma?!?*

F – *Sim, não sei... Isso trabalho de grupo faz-se em todas! Pode-se fazer em todas!*

C – *Isso a partir do momento que têm mais de 15, 16 anos, num grupo de quatro, só trabalha um, os outros três encostam-se. Sempre foi assim! Agora na turma do B, aquilo funcionou em pleno, ali todos certinhos!...*

A – *Não sei... Posso arranjar um...*

B – *É verdade que experimentar não custa!... Arranjas dois problemas, um mais fechado e um mais aberto, e que dê tempo para corrigir também naquela aula!*

A – *Pois!*

C – *E nós os dois podemos ajudar também, na aula!*

(...)

A – *Vou pensar nisso, e vou... Eu faço o teste no dia 21, e posso fazer uma ficha no dia 26.*

F – *Uma ficha em grupo, que eles te entregassem em grupo, e a nota valesse...*

A – *... para aqueles 5% da nota.*

Esta última decisão que o A acabara de tomar revelar-se-ia decisiva para o que viria a acontecer na 3.^a aula observada, como se poderá constatar no balanço efetuado na 7.^a sessão.

4.3.5. 7.^a sessão plenária da oficina de formação (18/06/2015)

Nesta sessão realizou-se o balanço da 3.^a aula observada, começando por analisar conjuntamente o que se passara na aula do A.

A – *Bom, então o que eu fiz foi: dividi os alunos em grupos. Procurei que aqueles alunos mais, enfim, mais, enfim mais “problemáticos”, ficassem separados, não é, ficassem com outros. (...) E penso que a coisa funcionou, funcionou bem! Acabaram por participar mesmo esses alunos que normalmente não... participaram, e leram o problema, e tal, e falaram uns com os outros, e... Eu acho que a coisa foi, foi, engraçada, e conseguiu-se... Todos os grupos resolveram o problema bem.*

(...)

F – *Ou seja, o objetivo que te propunhas atingir, que era pôr os alunos mais fracos, mais participativos, foi atingido...*

A – *Sim, e nessa aula realmente aconteceu isso.*

(...)

F – *Ou seja, a mudança, neste caso..., e a minha pergunta aqui, é sobre o que mudou em relação à primeira e segunda aulas, se houve mudança, se ela trouxe mais-valias. Quais, porquê,...?*

A – *Sim, a mudança foi basicamente... o fazer isso, não é, o pôr os alunos a trabalhar em grupo, e todos participarem, e... portanto não houve ali, não deu azo a distrações, e a paragem da aula (...) O trabalho foi, desenvolveu-se, chegou-se ao fim do trabalho, e as coisas correram muito bem! Em relação, então, claro, às duas primeiras aulas, foi uma diferença, que eu penso que foi bastante grande, não é?*

(...)

F – *Ok. Em termos de quem observou: o que é que me têm a dizer em termos de... estes aspetos de que estamos a falar.*

C – *Posso ser eu, agora?*

F – *Sim, sim, força!*

C – *Organizou de maneira adequada os grupos. Fez quatro grupos. Os alunos comportaram-se devidamente, e estiveram muito bem todos eles.*

(...)

C – *Portanto, o professor entregou uma folhinha com uma pergunta com várias alíneas, e eles depois de estarem já todos com os grupos já organizados, e em primeiro lugar antes de começarem a resolver analisaram bem as perguntinhas que lá estavam e o exercício em si. Antes de começarem a resolver esse, chamaria àquilo testezinho, teste, pronto..., trocaram impressões (que eu gostei muito de ver) entre eles, antes de começarem depois a resolver o exercício. (...) E escrevi na parte final: fiquei surpreendido, acho que melhor era impossível! Gostei imenso! (...) Eles estavam todos concentradinhos a resolver lá o exercício. Cada grupo tinha uma média de 4 alunos, penso eu, ou 5.*

A – *... ou 6.*

F – *Aquela aluna que tu tinhas identificado, estava perfeitamente integrada...*

A – *Meteu-se lá num grupinho...*

F – *... e não se juntou às amigas dela, estava separada, pronto...*

(...)

F – *Hum, hum!... B!*

B – *Então... no que me é... suposto dizer... corroboro as palavras aqui do nosso colega C. De facto a diferença foi muito grande desde a primeira aula até esta última, e prova que... se nós tivermos capacidade de aceitar ideias (não é críticas, que eu não tenho capacidade para criticar o trabalho dos meus colegas!, mas tenho capacidade para dar ideias!, “Eu se fosse eu se calhar fazia assim...”), se tivermos a capacidade de ouvir, todos nós podemos melhorar qualquer coisa!*

C – Hum, hum!

A – ... o desempenho da...

B – Porque é verdade, é ponto assente, que quanto mais anos vão passando na profissão, mais nós pensamos que estamos a fazer bem, que há poucas coisas que nos podem...

A – Que já não há-de haver grandes mudanças!

B – É verdade ou não?... “Eu já tenho estes anos, portanto eu já sei!” E às vezes, se vier alguém com outra ideia, porque é que a gente não há-de discutir e experimentar? E isto foi a prova de que... funcionou muito bem! Foi o que disse o C: nós houve uma altura em que eu até dava cotoveladas ao C! Porque víamos de um lado uma rapariga daquelas que costumava estar sempre desinteressada a perguntar “Então mas como é que tu fizeste isso?”, e depois a explicar “Olha, fiz assim, tem que se multiplicar, porque isto é assim e assado...”, e no outro lado a verificarem resultados, logo no lado oposto desse grupo “Empresta aí a máquina para ver se isso ‘tá bem feito!”

F – Isso é um incidente crítico!

B – ... e eles a verificarem o resultado... Portanto, coisas que individualmente não sei se metade faria!

A – Pois! Não fariam! Ah, pois não!

F – Estavam à espera que tu fizesses, e...

B – Foi uma ideia muito boa, foi uma aula muito boa mesmo, portanto, e saem a ganhar os alunos, e acho que também o professor...

A – Sim, sim, com certeza absoluta, porque isto contou para avaliação final, e melhorou, e melhorou bastante, também.

F – Ah, experimentaste aquela ideia da ficha... da minificha, não é? E contou como uma ficha...

A – Sim, sim, sim. Sim, sim, contou como avaliação.

F – Isso funciona muito bem, normalmente! Empenham-se mesmo!

B – Não, mas... Mas podia acontecer... porque nós estivemos ali como observadores internos! Podia acontecer por exemplo os mais fraquitos simplesmente encostarem-se aos outros, mas não foi isso que eu vi!

A – Não, não, não, por acaso não...

B – Eu vi-os a questionarem, eu vi-os a pedir explicações do que...

F – ... e tentarem perceber...

B – ... e tentarem perceber! Que doutra maneira... eu duvido que acontecesse! Porque eles quando estão sozinhos, uma turma deste tipo... sozinhos... Foi uma aula impecável, mesmo!

(...)

B – As conversas eram dentro do grupo e correu tudo bem, e baixinho!...

A – ... eram dentro do grupo! Correu bem, e... Foi cá uma aula!...

B – *É verdade! Eu até dava cotoveladas ao C, e o C: “Olha, olha, olha!” É verdade! Não, eu estou a dizer isto com sinceridade, não preciso de inventar!... É verdade!*

F – *Tu, em termos futuros, daqui, desta experiência,... foram três aulas, não é, foi assim... foi mesmo completo, o ciclo, foi certinho, por aí fora. E sempre com a mesma turma! Para futuro, o que é que tu terias extraído da experiência?... Como ideias, para...*

A – *Experiência... estratégias usadas, não é?*

F – *... estratégias a utilizar,... coisas que achas em que poderá valer a pena investir...*

A – *Tu sabes que eu, trabalhos de grupo, normalmente, não faço muito.*

(...)

A – *Nestes aqui, como têm exame final...*

F – *Uma questão de rentabilizar o tempo, não é?*

A – *É uma questão, sabes que o programa, cumprir... (...) Para o ano já têm exame! Agora, não deixo de fazer as tais fichas!... E a ficha, porque não ser em grupo?... Não é? E é uma coisa que futuramente, eu posso fazer perfeitamente! E até porque valoriza, valoriza mesmo a avaliação dos alunos! Porque eles participam todos, e... e é ótimo! Em vez de estar a dar uma ficha individualmente a cada um, e depois eu sei que há aqueles que nem olham para ela, não sabem fazer... Esses até têm zero ou um ou dois! E assim não, e assim estão ali, falam, o aluno que sabe mais daquilo, que no fundo foi ele que acaba por resolver o problema, mas: “Olha, sabes, por isto, por aquilo, temos de chegar ali,...”; e isso é positivo! O outro está a ouvir, o aluno que percebe menos das coisas, e se calhar ficou-lhe alguma coisa lá!*

F – *Sim, sim. E sabes que eu por acaso, a última vez que fiz isso, foi este período, aconteceu-me isso, haver ali um ou outro grupo muito heterogéneo, e eu (estava a observá-los) avalei-os de forma diferente. Dei uma nota ao trabalho, mas disse: “Este aluno fez muito mais do que os outros, então eu vou avaliar-vos de forma diferente.”. (...)*

A – *Por acaso eu disse: “Vocês sabem que eu vou avaliar-vos de maneira diferente!”*

(...)

Este longo excerto, que nos pareceu importante deixar aqui assim registado, permite-nos fazer um conjunto de observações. Por um lado, foi possível constatar uma mudança significativa de práticas, a partir da decisão do formando A de experimentar algo novo surgido de uma reflexão conjunta na 6ª sessão, e que resultou muito bem, tendo em conta as observações feitas quer por A quer pelos formandos que observaram a sua aula.

A observação das três aulas e a constatação das evoluções que aconteceram, levaram todos a refletir sobre a mais-valia de outros tipos de práticas para além das correntemente utilizadas. O grande ciclo supervisivo constituído por três ciclos de aulas observadas funcionou em pleno para o caso do formando A: três aulas, na

mesma turma, com experimentação de várias estratégias, com resultados progressivamente melhores ao longo do tempo, em relação aos problemas concretos detetados inicialmente.

Foi uma experiência envolvente e intensa que, é nossa convicção, decerto deixará marcas nos seus intervenientes.

No entanto, não podemos deixar de registar um aspeto que podemos observar no excerto que acabámos de apresentar: a certa altura, o entusiasmo “esbarra” em ideias instaladas e hábitos adquiridos... Nota-se aqui uma oscilação entre as práticas habituais e as novas descobertas...

De qualquer modo ficam, parece-nos, ideias novas no ar, a inquietação e a questão de experimentar outras práticas para além das habitualmente utilizadas.

Nesta sessão fez-se ainda um balanço do percurso realizado ao longo da oficina de formação, do qual deixamos aqui o seguinte excerto.

F – E em termos da influência e do impacto que a supervisão colaborativa tem, ou teve, ou pode ter no vosso desenvolvimento profissional, qual é que acham que..., qual é o vosso sentir em relação a isso neste momento?

B – Pelos resultados que os três obtivemos, só pode ser positiva, não é? Todos nós tivemos capacidade de aceitar as observações, e de alterar práticas,...

C – Exatamente.

B – ... não é só capacidade de ouvir,... e de aceitar,... capacidade de alterar práticas numa sala de aula, porque os três, acho que fizemos, não é...

A – Neste caso, um professor mais novo veio ver aulas de professores mais antigos, como nós, não é,... E o contrário, vice-versa, fui ver aulas de alunos que eu nunca tive, de...

C – Nem eu!

A – (...), foi ótimo, foi espetacular!

C – Foi uma experiência...

A – Foi uma experiência ótima!

A leitura deste extrato, tendo como “pano de fundo” todo os excertos que já tinham sido analisados anteriormente, pode levar-nos a concluir acerca de uma influência positiva por parte da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional dos formandos. São aqui apontados indicadores importantes tais como a capacidade de aceitar observações (revelando recetividade em relação às opiniões dos colegas), ou a abertura a alterar práticas. Além disso as reações espontâneas reveladas por parte dos formandos na parte final são sintomáticas do impacto que esta experiência de algum modo exerceu sobre os mesmos. A fim de melhor verificar esta perspetiva, poderão ser analisados os excertos dos relatórios finais dos formandos, que constam no anexo 9.

Um aspeto que nos parece importante referir é o facto de todos os formandos, sem exceção, terem alterado práticas, e arriscado experimentarem a implementação de estratégias diferentes daquelas a que estavam mais habituados a recorrer em ambiente de sala de aula. Parece-nos lícito afirmar que a supervisão colaborativa permitiu criar oportunidades de estímulo da capacidade reflexiva, pois levou os formandos a responder a situações com que normalmente não são confrontados, as quais geraram momentos de reflexão, verbalização, discussão/comunicação que inevitavelmente contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, a participação na oficina de formação proporcionou uma maior libertação aos participantes, na medida em que passaram a sentir-se menos à defesa em relação a aceitar a opinião dos seus pares, e simultaneamente perderam o receio em dar a sua opinião, ou seja, ganharam em autonomia.

Após estas considerações prévias ao capítulo que se segue, já em jeito de introdução ao mesmo, gostaríamos ainda de deixar no ar a interrogação sobre as repercussões que todo este processo poderá ter no desenvolvimento profissional dos formandos que por ele passaram. É, de facto, uma questão que poderá, para já, ficar por responder, até porque extravasa o âmbito do nosso estudo.

4.3.6. 8.^a sessão - Entrevista individual

Acrescentamos ainda um excerto de uma das entrevistas, por apresentar um aspeto que nos parece interessante aqui deixar registado.

E – Diz-me uma coisa: tu és uma pessoa que tem muita experiência de... de ser observado, não é?

B – De ser observado, mas não discutido!

E – Exato, era isso que eu ia perguntar: uma experiência invulgar, porque foste observado ao longo de um ano inteiro [para efeitos de uma investigação]. E também das avaliações, dos momentos de avaliação do desempenho docente. Não é?

B – E da inspeção, também já fui observado!

E – A novidade aqui foi... o que é que tu... Tens uma larga experiência nesse campo, mas: o que é que foi diferente?

B – O que foi diferente foi o principal, porque até aqui havia apenas a...

E – ... a observação.

B – ... a observação, e muitas vezes eu não tinha nenhum feedback! Nem bom nem mau, não tinha nenhum!

E – Na avaliação há um pequeno feedback! O avaliador...

B – Mas na inspeção, não!

E – Na inspeção não, não.

B – Zero! Eu nunca tive um relatório a dizer: “Devia melhorar aqui, devia melhorar além. E fez muito bem aqui, fez muito bem além.”!

E – Pois não. E na avaliação de desempenho, o teu avaliador...

B – *Na avaliação de desempenho havia, havia uma pequena conversa, sim, sem dúvida!*

E – *... uma pequena conversa, uma pequena... Extraímos sempre...*

B – *“Onde é que tu achas que não correu bem, onde é que tu achas que correu melhor...”, isso de facto também houve!...*

E – *... extraímos sempre algumas ideias...*

B – *Sim, sim, mas, mas não houve estes ciclos! Deveria ter havido uma segunda etapa, não era, logo a seguir!...*

E – *E não havia o recíproco, não é, do ele estar a falar sobre mim e eu também poder falar sobre ele!*

B – *Ter o direito de!...*

E – *E essa questão também...*

B – *Pois, pois de facto foi a primeira vez em que houve... ciclos completos!*

E – *Hum, hum.*

B – *E agora podíamos ter continuado, não é? Podia haver um quarto ciclo, quinto...*

E – *Exato. No fundo, a sensação que se tem é que...*

B – *... nunca está completo!*

E – *... foi pouco, não é?*

B – *Nunca está completo, este trabalho!*

E – *Também é verdade!*

B – *Por mais anos de serviço que tenhamos, aa... este, este aspeto da nossa formação nunca vai estar completo!*

E – *Hum, hum.*

B – *Porque quando se aponta algo que não correu bem, o mesmo que apontou isso deveria ir verificar se melhorou ou não, não é? Não no sentido de inspeção, mas no sentido de colaboração, de ver se deu resultado, porque pode não dar resultado,...*

E – *Hum, hum!*

B – *... a proposta...*

E – *Sim, sim.*

B – *... de resolução,...*

E – *Hum, hum!*

Através deste excerto é possível constatar como o formando, mesmo tendo uma larga experiência em ser observado em sala de aula, sentiu e reconheceu a diferença e a novidade dos efeitos da supervisão colaborativa e das suas dinâmicas num processo que, aparentemente semelhante, é muito diferente das experiências anteriores, tendo em conta o tipo de interações que se estabelece entre todos os envolvidos. Por outro lado, as observações do entrevistado denotam além disso que consideraria adequado dar continuidade ao processo de ciclos supervisivos iniciado com esta formação.

Salientamos também o facto de que, neste excerto, são observáveis referências mais ou menos explícitas a estratégias promotoras do desenvolvimento profissional (como por exemplo a comunicação/feedback, a implementação de ciclos supervisivos,

a relação interpessoal, ou a frequência da oficina de formação). Estas observações podem ser verificadas no anexo 10, onde este extrato vem incluído.

4.4. Análise das estratégias promotoras do desenvolvimento profissional

Ao longo do processo de análise de conteúdo, e tendo presentes as questões investigativas a que nos propusemos dar resposta e os objetivos de investigação que pretendíamos atingir, tornou-se para nós evidente a necessidade de fazer uma recolha das estratégias implementadas ao longo da oficina de formação que mais promoveram o desenvolvimento profissional dos formandos. Essa necessidade conjugou-se com o facto de, a partir das várias narrativas, emergirem recorrentemente referências mais ou menos explícitas a essas estratégias por parte dos formandos; ao longo do ponto anterior, por exemplo, é possível observar excertos onde as estratégias detetadas estão presentes, ilustrando e explicitando a influência destas ao longo de todo o processo. Por outro lado, foi possível associar as estratégias implementadas às categorias sobre as quais produziam efeito, facto que assinalámos ao longo de toda a análise de conteúdo de cada uma das narrativas (escritas e orais), numa coluna reservada às estratégias (o que é observável nos anexos 7 a 10). No quadro 7 estão referenciadas as abreviaturas utilizadas na análise de conteúdo. A partir desta análise recolhemos a frequência com que cada estratégia surgiu, associada à respetiva categoria, e foi assim possível elaborar a tabela que apresentamos em seguida.

| Categoria Estratégia | Desenvolvimento de capacidade reflexiva (ER) | Abertura à mudança (EM) | Desenvolvimento da autonomia (EA) | Outras competências profissionais (EOCP) |
|---|---|--------------------------------|--|---|
| Comunicação / Feedback / Crítica construtiva | 44 | 34 | 20 | 10 |
| Clima relacional / Entreaajuda / Colaboração / Incentivo / Relação interpessoal | 14 | 23 | 43 | 28 |
| Discussão / reflexão conjunta | 35 | 15 | 2 | 4 |
| Oficina de formação | 23 | 32 | 19 | 11 |
| Ciclos supervisivos | 15 | 19 | 8 | 3 |
| Observação de aulas | 17 | 19 | 4 | 13 |
| Partilha de experiências / de práticas / de saberes | 25 | 14 | - | 9 |
| Feedback positivo / Reconhecimento / Elogio | 2 | 5 | 17 | 1 |
| Envolvimento pessoal / Intensidade | 3 | - | 3 | 3 |
| Nome da oficina | 3 | 4 | - | - |
| Narrativas escritas | 6 | 1 | 1 | 3 |
| Enquadramento teórico inicial | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Troca de experiências variadas (alunos de faixas etárias muito diferentes) | 2 | 1 | - | 2 |
| Caráter formativo, não avaliativo | - | - | - | 4 |

Quadro 7 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos relativa às estratégias promotoras do seu desenvolvimento profissional

Legenda das abreviaturas: ER - Estratégia promotora do desenvolvimento da capacidade reflexiva; EM - Estratégia promotora da abertura à mudança; EA - Estratégia promotora do desenvolvimento da autonomia; EOCP - Estratégia promotora de outras competências profissionais

A partir desta síntese é possível sinalizar as estratégias que mais contribuíram para os resultados obtidos, por ordem decrescente de importância (tendo em consideração a frequência com que foram detetadas ao longo das narrativas), de entre as quais se destacam as seguintes conclusões:

- as estratégias que mais promoveram o desenvolvimento da capacidade reflexiva foram a comunicação/feedback/crítica construtiva entre todos os envolvidos, a discussão/reflexão conjunta dentro do grupo de formação, a partilha de experiências/de práticas/de saberes entre todos, a frequência da oficina de formação, a observação de aulas entre pares, a implementação de ciclos supervisivos ao longo da formação, e o clima relacional/colaboração/incentivo/relação interpessoal gerados ao longo da formação;

- relativamente à categoria da abertura à mudança, as estratégias que mais contribuíram para a incentivar, foram a comunicação/feedback/crítica construtiva, a frequência da oficina de formação, o clima relacional/entreaajuda/colaboração/

incentivo/relação interpessoal gerados ao longo da formação, a implementação de ciclos supervisivos, a observação de aulas entre pares, a discussão/reflexão conjunta dentro do grupo de formação, e a partilha de experiências/de práticas/de saberes entre todos;

- no respeitante ao desenvolvimento da autonomia, as estratégias mais influentes foram o clima relacional/entreaajuda/colaboração/incentivo/relação interpessoal gerados ao longo da formação, a comunicação/feedback/crítica construtiva, a frequência da oficina de formação, o feedback positivo/reconhecimento/elogio, e a implementação de ciclos supervisivos;

- quanto às estratégias que mais promoveram outras competências profissionais, foram o clima relacional/entreaajuda/colaboração/ incentivo/relação interpessoal gerados ao longo da formação, a observação de aulas entre pares, a frequência da oficina de formação, a comunicação/feedback/crítica construtiva, e a partilha de experiências/de práticas/de saberes entre todos.

Foram sinalizadas mais algumas estratégias mas, dado o reduzido número de vezes que foram referenciadas (tanto que a maior parte delas não figura no quadro apresentado), não são mencionadas nesta análise.

Não podemos deixar de referir a surpresa que para nós constituiu o facto de a elaboração de narrativas escritas ser uma estratégia que parece ter exercido pouca influência no desenvolvimento profissional dos três formandos, apenas se destacando um pouco na categoria do desenvolvimento da capacidade reflexiva, mas somente com 6 referências, o que consideramos pouco significativo. No início da nossa investigação esperávamos vir a constatar um efeito muito maior desta estratégia no desenvolvimento profissional dos formandos, facto que os resultados que obtivemos não evidenciam de forma significativa. Voltaremos a referir-nos a este aspeto no subcapítulo referente aos constrangimentos sinalizados.

Consideramos ainda importante referir que a recolha de dados a partir das gravações das sessões presenciais permitiu detetar um elevado número de intervenções por parte da formadora, os quais tiveram impacto e produziram efeitos muito concretos no decorrer dos acontecimentos. Optámos por não deixar aqui registadas as frequências contabilizadas, dado que neste estudo não é analisada a influência do agente formador. No entanto parece-nos interessante e útil referir a informação que recolhemos neste âmbito. Tal como é possível observar nos excertos apresentados no ponto anterior, a formadora desempenhou, de uma forma muito presente e transversal, papéis de carácter variado e simultaneamente específico. Por exemplo: ia organizando o decorrer dos trabalhos e mediando as intervenções; esclarecia e clarificava procedimentos e objetivos relativos ao decorrer dos vários momentos da oficina; questionava com frequência os formandos, desencadeando momentos de reflexão conjunta, e estimulando a discussão e a troca de opiniões, sobretudo relativas às práticas de ensino e à procura de estratégias que pudessem dar resposta aos problemas detetados (situações que aconteceram de forma

recorrente nas sessões plenárias); teve um papel importante na criação de um bom clima relacional entre todos os intervenientes. De um modo mais objetivo e sistemático, e de acordo com a análise de conteúdo efetuada, foi então possível perceber que a formadora teve um papel essencialmente a dois níveis: de gestão ou impulso dos acontecimentos (aqui localizámos aspetos tais como organizar, mediar, regular, esclarecer, clarificar, questionar, dar feedback, partilhar, estimular criando momentos de reflexão, provocar, estimular a abertura à mudança); de estímulo de um bom clima relacional, da autoconfiança, e do respeito pela liberdade de escolha por parte dos formandos.

Estas considerações permitem-nos inferir sobre a importância que pode desempenhar o papel do formador numa ação de formação deste género, e a sua consequente contribuição para o desenvolvimento profissional dos formandos, corroborando deste modo o que foi referido por Alarcão e Tavares (2003).

4.5. Análise dos constrangimentos detetados

À medida que avançámos no processo de análise de conteúdo incidindo nos aspetos referidos nos pontos anteriores, percebemos que era possível extrair uma informação adicional que nos pareceu relevante, referente aos constrangimentos/dificuldades sentidos pelos formandos ao longo da oficina de formação. Assim, ao longo da análise de conteúdo de cada uma das narrativas (escritas e orais), sempre que detetávamos uma referência, direta ou indireta, a um constrangimento percecionado, íamos registando essa observação numa coluna reservada para o efeito (registos observáveis nos anexos 7 a 10); este procedimento possibilitou a contabilização da frequência com que cada constrangimento foi mencionado, direta ou indiretamente. Em seguida, tendo em conta os resultados obtidos, entendemos que seria adequado fazer uma separação dos mesmos considerando o facto de serem intrínsecos aos formandos e ao processo formativo (respeitantes aos formandos e/ou à oficina), ou exteriores a estes (respeitantes aos alunos e/ou às condições de lecionação). Em qualquer dos casos, organizámos os dados em tabelas, por ordem decrescente da frequência com que foram detetados nas várias narrativas. Os constrangimentos poderão dar-nos alguma luz, sobretudo em relação às limitações do estudo e às dificuldades sentidas ao longo de todo o processo. Apresentamos nos quadros 8 e 9 apenas aqueles que nos parecem mais significativos, tendo eliminado os que apresentaram uma frequência não significativa.

Constrangimentos relativos aos formandos e/ou à oficina de formação

| | |
|--|----|
| Preconceitos / Ideias preconcebidas / Crenças e valores | 38 |
| Narrativas escritas | 9 |
| Envolvimento pessoal / Intensidade | 8 |
| Hábitos adquiridos / Acomodação / Instalação | 7 |
| Cansaço / Desmotivação | 7 |
| Aulas observadas (interferências com os alunos / interferências com o professor) | 7 |
| Problemas pessoais | 6 |
| Opiniões exteriores | 6 |
| Isolamento / Falta de comunicação e/ou de oportunidades de comunicar / Falta de partilha de experiências | 5 |
| Dificuldade em comunicar oralmente ou por escrito | 5 |
| Calendarização (da oficina) | 5 |
| Elevado n.º de anos de serviço | 4 |
| Falta de reconhecimento profissional (pelas instâncias superiores e/ou pela sociedade em geral) | 4 |
| Nome da oficina | 4 |
| Falta de tempo / Incompatibilidade de horários | 4 |

Quadro 8 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos referente aos constrangimentos relativos aos formandos e/ou à oficina de formação

Constrangimentos relativos aos alunos e/ou às condições de lecionação

| | |
|--|----|
| Caraterísticas dos alunos | 49 |
| Cumprimento do programa / Falta de tempo | 14 |
| Caraterísticas das salas / Falta de condições logísticas | 6 |
| Elevado n.º de alunos por turma | 4 |

Quadro 9 - Síntese da análise de conteúdo das narrativas dos formandos referente aos constrangimentos relativos aos alunos e/ou às condições de lecionação

A partir da análise destas tabelas emergem alguns aspetos que nos parecem significativos. No quadro 8, ao nível dos constrangimentos intrínsecos aos formandos, destaca-se nitidamente a influência que os preconceitos, as ideias preconcebidas, as crenças e/ou os valores exerceram sobre estes; este foi sem dúvida o maior obstáculo ao processo transformador e desenvolvimentista que se pretendia implementar. Em seguida, embora referenciadas em muito menor número, surgem as narrativas escritas que, curiosamente, não tinham anteriormente revelado a influência de que estávamos à espera enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional do professor; na perspetiva que agora se apresenta, os dados sinalizam-nas como constrangimento, o que contraria a perspetiva de Ramos e Gonçalves (1996). Esta combinação de fatores poder-nos-á levar a conjecturar (e não poderemos passar além disso, por não se tratar do âmbito do nosso estudo) se as narrativas escritas não terão produzido os efeitos de que estávamos à espera por se tratar de uma estratégia que exige algum à vontade na comunicação, em particular a comunicação escrita, assim como predisposição e vontade consciente por parte de quem as realiza (é possível observar alguns destes aspetos, por exemplo na afirmação do ponto 4. do relatório final do formando C constante no anexo 9). Assim, neste estudo, as narrativas escritas

tiveram sobretudo a função de instrumento de recolha de uma parte significativa dos dados de que precisávamos para atingir os objetivos investigativos que havíamos estabelecido, corroborando assim a perspetiva de Oliveira (1994). Os restantes constrangimentos foram referenciados um menor número de vezes, mas vale a pena determo-nos um pouco sobre os mesmos, pois são sintomáticos de alguns aspetos que nos pareceram significativos. A intensidade implicada no envolvimento pessoal que uma formação desta natureza exige foi apontada como uma dificuldade, a qual também foi referenciada no discurso dos formandos como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional (ver quadro 7); parecendo existir aqui uma aparente contradição, poder-se-á dizer que estas serão “duas faces de uma mesma moeda”. Seguem-se os hábitos adquiridos, a acomodação, a instalação, o cansaço ou a desmotivação, fatores que se podem associar a um elevado número de anos de serviço, mas também a traços pessoais do carácter individual. A par destes surge a interferência originada nas atitudes dos alunos e/ou do professor pelo facto de as aulas terem sido observadas. O surgimento de contratempos de ordem pessoal ou profissional foi um constrangimento que, embora referenciado poucas vezes, esteve muito presente ao longo da oficina de formação, pois interferiu de forma repetida com o planeamento que estava previsto, tendo sido necessários sucessivos ajustamentos (adiamento de sessões plenárias, mudança de horários previstos para aulas observadas, e outros contratempos que foram indicados anteriormente, no ponto 3.6.). A influência das opiniões exteriores à oficina de formação também esteve de algum modo presente, emergindo através de algumas referências por parte dos formandos, embora estes não tivessem demonstrado ser permeáveis à sua influência, o que se verificou pelo modo como o trabalho decorreu até ao final. Houve também referências ao isolamento, e à falta de comunicação e/ou à falta de oportunidades de comunicação, assim como à falta de partilha de experiências e de práticas interpares. A dificuldade em comunicar oralmente ou por escrito foi uma das dificuldades sentidas por alguns formandos. Outro dos constrangimentos sentido foi a calendarização da oficina que, devido aos contratempos que se foram sucedendo, teve de terminar no final do ano letivo, pelo que a forma como esta decorreu foi condicionada pelas atividades inerentes a esta fase (por exemplo o facto de as aulas terminarem mais cedo no caso de alguns cursos, os exames nacionais decorrerem no final de maio, ou haver atividades extracurriculares a interferir com as atividades letivas); assim, constatou-se ter sido recomendável que a oficina de formação tivesse começado no início do ano letivo, e decorrendo num período de tempo não muito longo, de modo a ser possível analisar a evolução das estratégias implementadas pelos formandos ao longo de todo o processo. Foi também referido como constrangimento o elevado número de anos de serviço, o qual, se por um lado constitui uma mais-valia em termos de experiência profissional, por outro pode tornar-se um obstáculo à mudança por eventualmente implicar muitos anos de hábitos adquiridos e ideias instaladas. Temos ainda a falta de reconhecimento profissional por parte das instâncias superiores e/ou pela sociedade em geral, sentida como um fator de desmotivação. Outro constrangimento foi o nome adotado para a

oficina, considerado demasiado extenso e de difícil memorização (que curiosa e paradoxalmente foi também sinalizado como uma estratégia promotora da abertura à mudança e ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, por despertar a curiosidade e o interesse, tendo sido um fator que levou alguns formandos a inscrever-se na formação). Referimos por fim a falta de tempo e a incompatibilidade de horários como fatores que condicionaram a escolha das turmas e aulas escolhidas a observar.

Relativamente aos constrangimentos respeitantes aos alunos e/ou às condições de leção, evidenciam-se no quadro 9, de forma muito destacada, as características dos alunos, recorrentemente mencionadas nos discursos dos formandos, pelos mais variados motivos, e de forma direta ou indireta. Em segundo lugar, com bastante menos frequência, surgem os constrangimentos impostos pela necessidade e preocupação em cumprir o programa da disciplina, associada à correspondente falta de tempo sentida para o fazer. Também foram detetadas preocupações com as características das salas de aula e a falta de condições logísticas em algumas delas, assim como o elevado número de alunos por turma.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Introdução

Baseando-nos na análise de conteúdo apresentada no capítulo anterior, podemos agora dar resposta às questões investigativas colocadas no início do nosso estudo, de modo a alcançarmos os objetivos de investigação que nos propusemos atingir. Para esse efeito, retomaremos o enunciado das questões, respondendo a cada uma de acordo com os resultados que obtivemos.

É importante referir neste momento que é necessário ter consciência do facto de os resultados deste estudo, dada a sua índole, não serem generalizáveis. Por outro lado, cada um dos casos estudados é diferente e único, e como tal as respostas que apresentamos são resultado de um compromisso entre essas diferenças e de um respeito pelas mesmas.

5.1. Conclusões/Respostas às questões investigativas

Recordamos agora cada uma das questões a que nos propusemos responder, seguindo-se a cada uma a resposta que nos parece mais adequada tendo em consideração os resultados anteriormente apresentados e a respetiva análise, à luz do enquadramento teórico em que nos fundamentámos.

1. Como pode a supervisão colaborativa promover o desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

A supervisão colaborativa, no contexto de formação contínua em que foi implementada, materializou-se através da introdução de estratégias que, sendo umas mais planeadas, outras mais espontâneas, todas abrangidas pelo nosso quadro teórico, foram produzindo efeitos observáveis no desenvolvimento profissional dos formandos. Assim, para cada um dos pontos que se seguem, indicamos as estratégias no âmbito da supervisão colaborativa que se revelaram mais promissoras em termos da promoção de cada uma das categorias abordadas, por ordem decrescente de importância.

- a. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a capacidade reflexiva do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?

A supervisão colaborativa pode contribuir para a promoção do desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário recorrendo às seguintes estratégias a implementar em contexto de formação contínua: criar oportunidades de comunicação, de feedback e/ou de crítica

construtiva entre todos os envolvidos; gerar momentos de discussão e reflexão conjunta; promover a partilha de experiências, de práticas e de saberes; proporcionar a frequência de uma oficina de formação com as características da que foi implementada nesta investigação; promover a observação de aulas entre pares; implementar uma lógica de funcionamento do processo de formação segundo ciclos supervisivos; investir na relação interpessoal, promovendo um bom clima relacional, e um espírito de colaboração e de incentivo mútuo.

- b. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a abertura à mudança do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?

A supervisão colaborativa pode contribuir para a promoção da abertura à mudança do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário recorrendo às seguintes estratégias a implementar em contexto de formação contínua: criar oportunidades de comunicação, de feedback e/ou de crítica construtiva entre todos os envolvidos; proporcionar a frequência de uma oficina de formação com as características da que foi implementada nesta investigação; investir na relação interpessoal, promovendo um bom clima relacional, e um espírito de colaboração e de incentivo mútuo; implementar uma lógica de funcionamento do processo de formação segundo ciclos supervisivos; promover a observação de aulas entre pares; gerar momentos de discussão e reflexão conjunta; promover a partilha de experiências, de práticas e de saberes.

- c. Como pode a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa em contexto de formação contínua, promover a autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário?

A supervisão colaborativa pode contribuir para a promoção da autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário recorrendo às seguintes estratégias a implementar em contexto de formação contínua: investir na relação interpessoal, promovendo um bom clima relacional, e um espírito de colaboração e de incentivo mútuo; criar oportunidades de comunicação, de feedback e/ou de crítica construtiva entre todos os envolvidos; proporcionar a frequência de uma oficina de formação com as características da que foi implementada nesta investigação; valorizar o feedback positivo, o reconhecimento e o elogio oportuno entre pares; implementar uma lógica de funcionamento do processo de formação segundo ciclos supervisivos.

Estas conclusões vêm ao encontro de resultados obtidos por investigadores como Alarcão e Tavares (2003).

2. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter no desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

No final da nossa investigação, após a análise dos resultados que apresentámos no capítulo anterior, podemos chegar a algumas conclusões que nos permitem responder às questões investigativas que se seguem, relativas ao impacto da supervisão colaborativa no âmbito em estudo, importando relembrar sobre a necessidade de ter presente a particularidade dos casos estudados, e as diferenças existentes entre cada um, referenciadas anteriormente. Alertamos também para a dificuldade que existe em dar respostas diretas a questões tão complexas como as que se colocam, e que envolvem tantas variáveis, o que deverá ser tido em consideração ao ler as respostas que se seguem.

- a. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na capacidade reflexiva do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

A supervisão colaborativa, no contexto da oficina de formação implementada nesta investigação, e no âmbito do desenvolvimento da capacidade reflexiva, contribuiu ao longo do tempo para a diminuição do nível pré-reflexivo e para o aumento do nível de crítica reflexiva e/ou do nível reflexivo dos formandos, pelo que podemos afirmar que teve um impacto visível e globalmente positivo na capacidade reflexiva dos formandos envolvidos.

- b. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na abertura à mudança do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

No contexto da oficina de formação implementada nesta investigação, a supervisão colaborativa contribuiu para o aumento da abertura à mudança, revelando-se este contributo mais notório no caso do formando em que o nível de crítica reflexiva se mostrou mais elevado nas várias categorias (B). Em todos os casos foi possível observar um aumento do nível reflexivo. Assim, podemos concluir que o impacto da supervisão colaborativa foi globalmente positivo na abertura à mudança dos formandos.

- c. Qual o impacto que a supervisão colaborativa pode ter na autonomia do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, em contexto de formação contínua?

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia, a supervisão colaborativa deu um contributo positivo na medida em que foi observável na maioria dos casos, ao longo do processo formativo, uma diminuição muito significativa do nível pré-reflexivo. Em dois dos formandos, o nível de crítica reflexiva aumentou ao longo do tempo. Podemos então concluir sobre o impacto positivo da supervisão colaborativa na autonomia dos formandos envolvidos na investigação, o que vem ao encontro dos resultados de outros investigadores (cf. Vieira, 1994).

Em síntese final, podemos afirmar que os resultados obtidos permitem concluir que a supervisão colaborativa, mediante a implementação de determinadas

estratégias formativas em contexto de formação contínua, pode ter um impacto globalmente positivo no desenvolvimento profissional do professor de matemática dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, constituindo assim uma mais-valia neste âmbito (cf. Alarcão & Tavares, 2003); no entanto, o grau e variabilidade do efeito está dependente de condicionalismos associados a constrangimentos detetados ao longo do estudo. Constatámos que, de entre as três categorias estudadas, aquela em que se verifica um impacto menos perceptível parece ser o desenvolvimento da autonomia. Verificámos ainda que as estratégias implementadas no âmbito da supervisão colaborativa que mais promoveram o desenvolvimento profissional dos formandos foram, em termos globais, a criação de oportunidades de comunicação/reflexão conjunta, a promoção de um bom clima relacional e de um espírito de colaboração, possibilitar a frequência de uma oficina de formação com as características da que foi realizada nesta investigação, implementar uma lógica de funcionamento do processo de formação segundo ciclos supervisivos, promover a observação de aulas entre pares, assim como a partilha de experiências e práticas.

Podemos então concluir que, tendo respondido às questões que colocámos, alcançámos os objetivos que nos propusemos atingir no início desta investigação.

5.2. Limitações do estudo

Durante a realização do nosso estudo, sentimos várias limitações, das quais apontamos aquelas que nos pareceram ter interferido mais notoriamente com a investigação que realizámos. Assim, em primeiro lugar evidenciamos as dificuldades sentidas ao longo da realização da oficina de formação relacionadas com a calendarização da mesma, tendo-se constatado que teria sido mais adequado se tivesse começado mais cedo de modo a não terminar no final do ano letivo (por exemplo no início do ano letivo, e decorrendo num período de tempo não muito longo, de modo a ser possível analisar a evolução das estratégias implementadas pelos formandos de cada aula observada para a seguinte). Os imprevistos e contratemplos, de várias ordens (pessoal ou profissional dos formandos), que aconteceram ao longo da formação, também condicionaram os ciclos supervisivos, tendo limitado em alguns aspetos a recolha de dados. O nome adotado para a oficina, considerado demasiado extenso e de difícil memorização, foi um aspeto que pareceu condicionar a escolha desta ação por parte dos potenciais formandos. O facto de terem participado nesta formação apenas professores do género masculino pode ter influenciado em muito os resultados, embora possamos entender que esta não seja considerada uma limitação, dado o desenho de estudo de caso que o estudo seguiu, e por isso mesmo tendo-se reportado aos elementos específicos que nele participaram. A dificuldade em comunicar oralmente ou por escrito interferiu na recolha de dados, na medida em que a qualidade e número de narrativas produzidas (escritas ou orais) estava dependente desse fator. Por outro lado, a falta de tempo e a incompatibilidade

de horários condicionou a escolha das turmas e das aulas escolhidas para serem observadas entre os formandos.

5.3. Implicações do estudo

Não queremos terminar sem deixar aqui o registo de algumas ideias e desafios que este projeto nos inspirou, e que poderão vir a ser explorados no futuro.

Em primeiro lugar levantamos uma questão que emergiu em nós recorrentemente ao longo de todo o processo de investigação: quais serão os efeitos que todo este processo de supervisão colaborativa produzirá, futuramente, nos formandos envolvidos? Seria interessante vir a fazer um estudo sobre as repercussões que a ação de formação terá na atividade profissional e na forma de ser professor destes três formandos, procurando perceber as semelhanças e as diferenças entre os vários casos ao longo do tempo.

Por outro lado, parece-nos pertinente sugerir a ideia de aplicar este formato de formação em contexto de conselho de turma, envolvendo os professores das várias disciplinas de uma única turma. Outra possibilidade seria realizar este género de formação contínua em ambiente de escola, com formandos dos vários grupos disciplinares. Em qualquer dos casos, parece-nos fundamental recomendar que os professores sejam envolvidos de forma voluntária, de modo a garantir as condições de um bom clima relacional, o qual constatámos neste estudo ser condição fundamental para a promoção do seu desenvolvimento profissional. Afigura-se-nos além disso importante sugerir a mudança do nome da oficina de formação, mediante o feedback que recebemos por parte dos formandos relativamente ao mesmo, e na sequência daquilo que foi possível constatar a partir da análise de conteúdo deste estudo; assim, sugerimos algo como “Supervisão colaborativa – Experiências partilhadas em ambiente de sala de aula”, ou “Supervisão colaborativa – Práticas partilhadas em ambiente de sala de aula”, ou ainda “Supervisão colaborativa – Partilha de práticas em ambiente de sala de aula”...

Estas são ideias e sugestões que deixamos em aberto, para partilhar com quem venha a interessar-se por elas, ou para nós mesmas virmos a implementar no futuro, se para isso tivermos oportunidade.

Finalmente, não poderíamos deixar de referir aqui a importância que esta investigação teve no nosso próprio desenvolvimento profissional, ao nível do desenvolvimento da capacidade reflexiva, da abertura à mudança ou do desenvolvimento da autonomia, abrindo-nos por um lado novas perspetivas, e por outro aprofundando perspetivas preexistentes no âmbito da nossa atividade no seio da comunidade escolar. Em particular, permitiu-nos explorar novos caminhos no que se refere à formação contínua de professores, e transformar em ação ideias que nos pareciam promissoras. Este estudo que realizámos na qualidade de formadora/investigadora, foi também para nós a oportunidade de desenvolver

competências de investigação que nos parecem muito relevantes para a nossa atividade profissional, ao nível do trabalho com os alunos e com os colegas. A supervisão colaborativa constituiu assim, também no nosso caso, uma oportunidade de crescimento profissional e, para além disso, também pessoal.

5.4. Considerações finais

Ao longo deste estudo, no qual começámos por abordar questões e reflexões envolvendo o conceito de escola enquanto um todo orgânico e dinâmico, chegámos ao ponto nevrálgico que é o professor enquanto (pro)motor de mudança; refletimos sobre muitas das influências que se exercem a vários níveis, em diversos sentidos, do ponto de vista da busca da melhoria das práticas pedagógicas através da adoção de hábitos de reflexão e de atitudes aprendentes, do espírito de entreajuda e do trabalho colaborativo; percebemos que podemos contar, para esse efeito, com o contributo da supervisão como resposta e estímulo a que tudo aconteça de um modo mais intenso, consciente, sistemático e contínuo. Investigámos a evolução do desenvolvimento profissional do professor de matemática, sob os efeitos produzidos pela supervisão colaborativa, estratégia que acreditamos constituir uma mais-valia neste âmbito, pois acreditamos que cada professor possui em si o potencial de experiência e conhecimentos no sentido de contribuir para a mudança de si próprio e dos seus pares.

Somos, por natureza, avessos a fatalismos e crenças em factos adquiridos como definitivos e imutáveis, defendendo assim uma contribuição para a melhoria da sociedade através da transformação da escola a partir do seu interior, ajudando a mudar e melhorar práticas através de um esforço colaborativo e coletivo, numa atitude reflexiva e aprendente com vista a um bem maior para os nossos alunos.

Posicionamo-nos numa perspetiva positiva, e acreditamos no poder de uma estratégia de trabalho planeado, implementado de forma colaborativa e gradual, que possa funcionar como uma espécie de “fermento na massa”. Trata-se de um percurso que envolve a essência do que há de melhor no ser humano: a solidariedade e a aptidão de aprender e de se reinventar, ou seja, de mobilizar “a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (Schön, 1992, p. 91). Isto sem esquecer, e tendo bem presentes as palavras inspiradas do poeta: “Caminhante, não há caminho. Faz-se o caminho ao andar” (Antonio Machado y Ruiz).

Concordamos com Vieira quando refere que tentar colocar em prática estratégias de supervisão com potencial transformador não é fácil, mas que se trata do desafio de “arriscarmos experimentar até onde for possível, numa abordagem re(ide)alista (...) com professores que acreditam que, fazendo parte do sistema, têm responsabilidade na sua mudança” (2011, p. 60).

Terminamos com as palavras de Vieira (2011, p. 62), que afirma: “Em educação, tudo é demais. Nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, M. M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso reflexivo*. Tese de doutoramento, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Coord.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Retrieved from <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>

Alarcão, I. (2001b). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora, 11-56.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, 87-100. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/28320320_Formao_de_Professores_para_a_preveno_da_indisciplina

Alarcão, I. (2015). A natureza “inter” da supervisão. Conferência (em suporte digital), Encontro SLiA - *Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje*. 30 de maio.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, SA.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora (Coleção CIDInE).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. H. (1999). *A prática e o desenvolvimento da capacidade reflexiva de alunos-professores de língua portuguesa. Diário de formação – uma estratégia formativa*. Dissertação de mestrado, não publicada. Castelo Branco: University of Nottingham – School of Education.

Costa, M. H., Paixão, M. F., & Morgado, M. M. (2000). Diário de formação – Uma estratégia formativa. *EDUCARE-EDUCERE*, 9. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 181-202.

Coutinho, C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1). Braga: Universidade do Minho, 221-243.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2). Carvalhos: P.P.C.M.C.M. – Colégio Internato dos Carvalhos, 355-379. Retrieved from

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF>

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer.

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

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & CO. Publishers.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, Ó. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora.

García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 51-76.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. (1.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). Clarifying development supervision. *Educational Leadership*, 44 (8), 64-68.

La Boskey, V. (1994). *Development of reflective practice – A study of preservice teachers*. New York: Teachers College, Columbia University.

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora (Coleção CIDInE).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 15-34.

Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos Sobre Supervisão na Formação. In A. Moreira et al. (Coords.), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1-10. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf

Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, 313-330.

Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Paixão, M. F. (1998). *Da construção do conhecimento didático na formação de professores de ciências*. Tese de doutoramento, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ponte, J. P. (1994a). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12, 20.

- Ponte, J. P. (1994b). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI – Grupo de Trabalho e Investigação (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 5-28.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. (pp. 123-150). Porto: Porto Editora (Coleção CIDInE).
- Ribeiro, C. (2010). *Pedagogia para a autonomia e supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13942>
- Riche, G. A., & Alto, R. M. A. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “A quinta disciplina”. *Cadernos Discentes COPPEAD*, 9. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 36-55. Retrieved from <http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Quadrante*, 12 (2).
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, C. (2011). *A língua portuguesa numa perspectiva transversal – O discurso pedagógico na aula de matemática*. Tese de doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), 2-9.
- Sousa, A. B. (2005). *A investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducacao.PDF>
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação – Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, 333-339.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M-Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP*, 1. Retrieved from http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Yin, R. (1987). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. Retrieved from <file:///D:/OS%20MEUS%20DOCUMENTOS/Downloads/zeichner.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 166 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Dicionários

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Lisboa, Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.

ANEXOS

ANEXO 1 – An2 da oficina de formação

ANEXO 2 – Guiões das narrativas escritas

ANEXO 3 – Sumários das sessões de formação

ANEXO 4 – Guiões das sessões de formação

ANEXO 5 – Guião do relatório do formando

ANEXO 6 – Guião da entrevista

ANEXO 7 – Análise de conteúdo de extratos de uma sessão de formação

ANEXO 8 – Análise de conteúdo de extratos de um conjunto de narrativas escritas

ANEXO 9 – Análise de conteúdo de extratos do relatório final

ANEXO 10 – Análise de conteúdo de extratos de uma entrevista

Anexo 1

An2 da oficina de formação

1 DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino aprendizagem da matemática

Modalidade: Oficina de Formação

Número total de horas: 50 horas (25h00 presenciais+ 25h00 trabalho autónomo) _ **Número de Créditos:** 2

Cód. Área C05_Descrição: Didáticas Específicas (matemática)

Cód. Destinatários 28 _Descrição: Professores do grupo 230 do 2º ciclo do ensino básico e do grupo 500 dos ensinos básico (3º ciclo) e secundário

1a sessão – 5 de fevereiro das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

2a sessão – 12 de fevereiro das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

3a sessão – 5 de março das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

4a sessão – 9 de abril das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

5a sessão – 30 de abril das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

6a sessão – 7 de maio das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

7a sessão – 4 de Junho das 18h00 às 21h00 (quinta-feira)

8a sessão – 18 de Junho das 18h00 às 22h00 (quinta-feira)

Registo de acreditação CCPFC/ACC-79754/14

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA ACÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

A Escola é uma realidade complexa, vocacionada para ser uma organização que contribui “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, n.º 4 do art. 2º). Assim, e para que a sua missão seja levada a bom porto, a escola deve estar aberta a uma atitude de aprendizagem coletiva. Segundo Senge (1990, citado por Riche & Alto, 2001, p. 36), “grandes equipas são organizações que aprendem a desenvolver novas habilidades e capacidades, que levam a novas percepções e sensibilidades que, por sua vez, revolucionam crenças e opiniões (ciclo de aprendizado profundo)”. Os mesmos autores defendem que estas organizações “são formadas por pessoas que expandem, continuamente, a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas” (2001, p. 37). Trata-se aqui de organizações aprendentes, conceito que se pode associar ao de escola reflexiva.

Para que seja possível uma transformação da educação e das organizações onde esta acontece, é necessário, como refere Vieira (2009, p. 202), “um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção <-> reflexão profissional”. E é aqui que a supervisão pode fazer a diferença, sendo “uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória” (idem, ibidem), procurando aproveitar o seu potencial numa lógica de aprendizagens individuais e coletivas, pois segundo Alarcão & Tavares (1987, citado por Alarcão, 2009, pp. 119, 120), «no quadro da formação continua a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”». Tudo isto tendo em consideração que, e citando Glickman e Gordon, “we must strive for all educators to become more active, autonomous, and thoughtful about instruction” (1987, p. 68), porque “thoughtful teachers promote thoughtful students” (idem, p. 64). Segundo Abrantes, há ainda que considerar que “cada caso é um caso diferente no que concerne à formação, interessando por isso que se criem contextos favoráveis, tanto ao desenvolvimento pessoal, como profissional de cada interveniente” (2006, p.116). Schön, em 1992, defendia que “o que pode ser feito (...) é incrementar os *praticisms* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continua” (p. 91), acrescentando que “quando os professores e gestores trabalham em conjunto (...), a própria escola pode tornar-se num *praticum* reflexivo para os professores” (idem, ibidem). Também Perrenoud (1997, citado por Vieira, 2011, p. 7), afirma que “Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”. Acreditamos no professor enquanto (pro)motor de mudança, com vista à melhoria das práticas pedagógicas através da adoção de hábitos de reflexão e de atitudes aprendentes, do espírito de entreajuda e do trabalho colaborativo; percebemos que podemos contar, para esse efeito, com o contributo da supervisão como resposta e estímulo a que tudo aconteça de um modo mais intenso, consciente, sistemático e contínuo.

É com base nestes pressupostos que nos propomos, nesta Oficina de Formação, implementar uma lógica de trabalho assente em estratégias de reflexão-ação no âmbito da supervisão colaborativa interpares, procurando deste modo aproveitar e ampliar o saber e o saber-fazer que os formandos já têm, contando com a sua experiência profissional. Pretende-se assim trabalhar, como o fermento na massa, no sentido de transformar a escola numa organização mais reflexiva e aprendente, aproveitando a essência do que há de melhor no ser humano: a solidariedade e a aptidão de aprender e de se reinventar, ou seja, de mobilizar “a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (Schön, 1992, p. 91).

É com base nestes pressupostos que nos propomos, nesta Oficina de Formação, implementar uma lógica de trabalho assente em estratégias de reflexão-ação no âmbito da supervisão colaborativa interpares, procurando deste modo aproveitar e ampliar o saber e o saber-fazer que os formandos já têm, contando com a sua experiência profissional. Pretende-se assim trabalhar, como o fermento na massa, no sentido de transformar a escola numa organização mais reflexiva e aprendente, aproveitando a essência do que há de melhor no ser humano: a solidariedade e a aptidão de aprender e de se reinventar, ou seja, de mobilizar “a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (Schön, 1992, p. 91).

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

Professores de Matemática do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (grupos 230 e 500).

4. EFEITOS A PRODUIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

1. Promover e aprofundar uma cultura de auto e heterorreflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem da Matemática.
2. Promover e aprofundar dinâmicas de auto e heteroaprendizagem.
3. Incentivar a troca e partilha de experiências e de saberes.
4. Promover e aprofundar práticas de trabalho colaborativo entre docentes.
5. Incentivar a abertura à mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas.
6. Promover o aprofundamento do conhecimento pedagógico/didático dos professores no âmbito do ensino-aprendizagem da Matemática, de acordo com as necessidades detetadas.
7. Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção com vista a dar uma resposta adequada ao aperfeiçoamento das intervenções educativas dos docentes.
8. Construir, sempre que necessário, novos meios processuais ou técnicos com vista à transformação e melhoria das práticas no ensino-aprendizagem da Matemática.
9. Promover hábitos de investigação pedagógico/didática no domínio do ensino-aprendizagem da Matemática.
10. Promover o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos.
11. Implementar dinâmicas que promovam uma escola mais reflexiva e aprendente.

5. CONTEÚDOS DA ACÇÃO

Experiências de ensino-aprendizagem face aos atuais desafios colocados em sala de aula aos professores em geral, e de Matemática em particular, tendo em conta as orientações curriculares vigentes, bem como o contexto das constantes mudanças na sociedade.

Estratégias de reflexão-ação.

Práticas de supervisão colaborativa interpares no sentido de promover hábitos de reflexão e de mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas e didáticas em trabalho de sala de aula.

Práticas pedagógico/didáticas potenciadoras de aprendizagens no 2º e 3º ciclos e ensino secundário na disciplina de Matemática.

Técnicas de observação e análise de aulas; registos de observação naturalista, ecológico e outros.

Técnicas de auto e heterorreflexão, auto e heteroanálise sobre práticas pedagógico/didáticas adotadas em sala de aula.

Estratégias para a mudança de práticas pedagógico/didáticas.

Devido ao carácter desta Oficina, que envolve estratégias de reflexão-ação e de adaptação às realidades profissionais e pessoais evidenciados pelos formandos, poderão ter de ser feitos ajustamentos dos conteúdos abordados, de acordo com as necessidades detetadas a partir do trabalho realizado pelos e com os formandos.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

6.1. Passos metodológicos

Esta acção decorrerá na modalidade de Oficina de Formação e terá a duração de 50 horas, das quais 25 serão presenciais e 25 de trabalho autónomo. As sessões de trabalho presenciais conjuntas deverão ser intercaladas com o trabalho autónomo que será desenvolvido pelos formandos.

No período de trabalho presencial, realizar-se-ão atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individuais.

As atividades em grande grupo poderão abranger:

- apresentações/exposições plenárias pela formadora;
- análise conjunta de documentos em diversos tipos de suporte (papel, vídeo, digital, ou outros que se considerem adequados);
- apresentações e partilha de experiências e materiais pelos formandos;
- discussões plenárias;
- realização de balanços intermédios sobre o trabalho realizado.

O trabalho colaborativo em pequenos grupos poderá constar de:

- análise de documentos e elaboração de apresentações;
- reflexão e análise sobre o trabalho autónomo efetuado até ao momento;
- elaboração de estratégias, materiais e atividades pedagógico/didáticos para aplicação em sala de aula, como resposta às necessidades previamente sentidas, com vista à melhoria das práticas no ensino-aprendizagem da Matemática.

Relativamente ao período de trabalho autónomo (não presencial), os formandos realizarão atividades em pequenos grupos (de dois ou três elementos) e individuais, tais como:

- observação de aulas inter pares (reciprocamente);
- implementação, em sala de aula, de estratégias pedagógico/didáticas delineadas em fases intermédias do trabalho presencial e não presencial;
- recolha de registos diversos durante as observações realizadas;
- análise e reflexão conjunta sobre as observações realizadas;
- balanço do trabalho realizado e preparação de uma apresentação a levar à sessão presencial seguinte.

A essência desta Oficina reside no recurso a estratégias de reflexão-ação, através da implementação de práticas de supervisão colaborativa inter pares no sentido de promover hábitos de reflexão e de mudança com vista à melhoria das práticas pedagógicas e didáticas em trabalho de sala de aula. Assim, desenvolver-se-á numa lógica de ciclos de trabalho, e também poderá eventualmente envolver pequenos projetos de investigação a realizar pelos grupos de formandos. Por todos estes motivos, e dado que se pretende realizar um trabalho ajustado às realidades em concreto evidenciadas pelos formandos, o tipo de estratégias a implementar irá depender de múltiplos fatores, os quais condicionarão muitas das opções metodológicas a tomar, quer pela formadora, quer pelos formandos.

7. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

Os formandos serão avaliados sob o princípio da avaliação contínua, com base em:

- Trabalhos realizados no decorrer das sessões;
- Realização de um relatório no final da formação;
- Assiduidade;
- Avaliação quantitativa na escala de 1 a 10 valores conforme a Circular nº 3/2007 do CCPFC.

8. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

Pelos formandos: Resposta a inquérito elaborado para o efeito;

Pelos formadores: Resposta a inquérito elaborado para o efeito.

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Abrantes, M. M. (2006). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso reflexivo*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedido junho 13, 2014, em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/168/1/tese_repositorio.pdf. Tese de Doutoramento em Didática na Especialidade de Supervisão e Formação.

Alarcão, I. (2001a). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Acedido em maio 8, 2014. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SE/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>

Alarcão, I. (2001b). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 08, 87-100. Acedido abril 23, 2014 em http://www.researchgate.net/publication/28320320_Formacao_de_Professores_para_a_preveno_da_indisciplina
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & CO. Publishers.
- Grupo de Trabalho de Investigação. (2002). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM.
- Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). Clarifying development supervision. *Educational Leadership*, 44 (8), 64-68.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1954). Seis Apontamentos Sobre Supervisão na Formação. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*, 1-10. Aveiro. Acedido junho 23, 2014, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf
- Pólya, G. (1975). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte. *Educação Matemática: Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. & Canavarro, P. (2005). O papel do professor no currículo de Matemática. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 63-89). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Matos, J. M. e Abrantes, P. (1998). *Investigações em Educação Matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ribeiro, C. (2010). *Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas*. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Acedido abril 1, 2014, em <http://repositorio.sdm.uminho.pt/handle/1822/13942>. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras.
- Riche, G. A. & Alto, R. M. A. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: "A quinta disciplina". *Cadernos Discentes COPPEAD*, Rio de Janeiro, 9, 36-55. Acedido abril 2, 2014, em <http://www.metodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Rowland, T. (2013). The Knowledge Quartet: a framework for analysing and developing mathematics teaching. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco & F. Viseu (orgs.). *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Braga: APM & CIED da Universidade do Minho.
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: Dom Quixote. Acedido maio 8, 2014, em <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009, jan./abr.). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217. Acedido abril 1, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP*, 1. Acedido abril 28, 2014, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa. Acedido junho 22, 2014, em <file:///D:/OS%20MEUS%20DOCUMENTOS/Downloads/zeichner.pdf>
- Programas curriculares em vigor para os anos correspondentes às turmas envolvidas no trabalho desenvolvido pelos formandos na Oficina de Formação.

LEGISLAÇÃO

- Assembleia da República. (2005). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª série – N.º 237, 3067-3081. (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto)
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 126, 3340-3364.

Anexo 2

Guiões das narrativas escritas

Primeira narrativa de apresentação

Uma página no mínimo, duas no máximo

Pontos a abordar:

- Nome, n.º de anos de experiência profissional
- a) As motivações iniciais que me levaram a ser professor(a)
- b) O que superou as minhas expectativas, e porquê?
- c) O que ficou aquém das minhas expectativas, e porquê?
- d) Como caraterizo o meu papel como professor(a)?
- e) Que princípios pedagógico-didáticos defendo/rejeito com especial convicção?
- f) Quando considero que algo não correu da melhor maneira numa aula, qual é a minha atuação posterior?
- g) Concluir com uma máxima que resuma a essência da minha postura profissional

Segunda narrativa de apresentação

Uma página no mínimo, duas no máximo

Aspetos a constar:

- Nome
- a) Como caraterizo, do meu ponto de vista, o papel:
 - do professor;
 - do aluno;
 - da escola;
 - da sociedade, relativamente ao universo educativo.
- b) Descrever uma aula, ou um episódio de uma aula que correu muito bem
- c) Descrever uma aula, ou um episódio de uma aula que correu menos bem
- d) Como idealizo a aula perfeita...

Narrativa escrita 3a

Narrativa referente à primeira aula observada, redigida antes do plenário da terceira sessão de trabalho

Aspetos a abordar em uma a duas páginas

Indicar a data e turma de cada uma das minhas aulas observadas.

Reflexão relativa à(s) aula(s) em que fui observado:

- 1- Como me senti enquanto observado? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti?
- 2- Pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a(s) aula(s) observada(s).
- 3- Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos.
- 4- Descrição dos episódios problemáticos (chamados “incidentes críticos”) que me parece terem ocorrido nesta(s) aula(s) (identificar em que aula aconteceram). Indicar os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas.
- 5- Aspetos que me parece poder melhorar nas (minhas) próximas aulas observadas, e de que modo o poderei fazer.
- 6- A seguir à elaboração desta narrativa, nesta terceira sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por todos os participantes durante as aulas assistidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram as minhas aulas, relativamente aos pontos 2, 3, 4 e 5?
- 7- Como me senti enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti?
- 8- Que expectativas (positivas e negativas) tenho em relação ao que se irá passar em seguida, durante o plenário desta sessão de trabalho? Que aspetos me parece poderem vir a trazer benefícios para a minha ação enquanto professor?

Narrativa escrita 3b – Após o plenário da terceira sessão

Narrativa referente à primeira aula observada

Depois da realização do plenário onde todos puderam cruzar informações e pontos de vista sobre as aulas observadas, é importante refletir sobre todo o percurso realizado até ao momento.

Assim, pretende-se elaborar uma reflexão escrita (entre uma a duas páginas) abordando os seguintes aspetos:

- 1- Como decorreu o processo de reflexão por mim realizado durante o plenário?
- 2- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a(s) aula(s) observada(s)? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?

- 3- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?
- 4- Descobri incidentes críticos em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspectiva relativamente a este assunto?
- 5- O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar nas (minhas) próximas aulas observadas, e do modo como o poderei fazer? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?
- 6- O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha aula observada?
- 7- Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?
- 8- Quais os aspetos em que mais discordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?
- 9- O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas?
- 10- Como me senti, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas?
- 11- O que penso que poderei mudar na próxima aula observada, visando a melhoria das minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Quais poderão/deverão ser as minhas prioridades? Como penso poder dar resposta às mesmas? Quais as estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar? Que plano de ação estou a pensar pôr em prática na próxima aula observada?

Narrativa escrita 4

Narrativa referente à preparação da segunda aula observada

Aspetos a abordar em uma a duas páginas

Indicar a data e turma da minha aula que irá ser observada

- 1- Que interesse, dilema, problema, preocupação... me parece importante e viável explorar na próxima aula observada? Porquê?
- 2- Que estratégias de ação estou a pensar implementar na segunda aula observada de modo a dar resposta às questões levantadas na pergunta anterior? Que tipo de materiais/recursos será necessário utilizar?
- 3- Que estratégias/instrumentos de recolha de informação poderão ser utilizados a fim de realizar o balanço da experiência?
- 4- Que impacto poderá ter esta experiência? (alunos, professor-experimentador, restantes elementos do grupo)

Narrativa escrita 5a

Narrativa referente à segunda aula observada

Aspetos a abordar em uma a duas páginas

Indicar a data e turma da minha aula observada.

- 5- Como me senti desta vez enquanto observado? Algo mudou, ou não, relativamente à minha primeira aula observada? Porquê?
- 6- Há aspetos novos a referir relativamente a esta segunda aula observada, tendo por referência inicial a primeira aula? Se sim, quais?
- 7- Pontos fortes a salientar desta vez relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada.
- 8- Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos na minha aula observada.
- 9- Descrição dos incidentes críticos que mais me chamaram a atenção nesta aula:
 - a. pela positiva (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas);
 - b. pela negativa (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas).
- 10- Aspetos que me parece poder melhorar na minha terceira aula observada, e quais os modos de os pôr em prática.
- 11- A seguir à elaboração desta narrativa, nesta quinta sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por todos os participantes durante as aulas envolvidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram a minha aula, relativamente aos pontos 2, 3, 4, 5 e 6?
- 12- Como me senti desta vez enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti?
- 13- Que expectativas tenho desta vez em relação ao que se irá passar em seguida, no plenário desta sessão de trabalho?

Narrativa escrita 5b – Após o plenário da quinta sessão

Narrativa referente à segunda aula observada

Depois da realização do plenário onde todos puderam cruzar informações e pontos de vista sobre as aulas observadas, vamos novamente refletir sobre o percurso realizado até ao momento.

Assim, pretende-se elaborar uma reflexão escrita (entre uma a duas páginas) abordando os seguintes aspetos:

- 1- Como decorreu o processo de reflexão por mim realizado durante o plenário?
- 2- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?

- 3- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?
- 4- Descobri incidentes críticos em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspectiva relativamente a este assunto?
- 5- O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar na minha terceira aula observada, e do modo como o poderei fazer? A minha ideia modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?
- 6- O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha segunda aula observada?
- 7- Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente ao mesmo assunto? Porquê?
- 8- Quais os aspetos em que mais discordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?
- 9- O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas?
- 10- Como me senti desta vez, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas?
- 11- O que penso agora que poderei mudar na próxima aula observada, visando a melhoria das minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Como penso poder fazê-lo? Quais as estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar? Que plano de ação estou a pensar pôr em prática na próxima aula observada? Estou a pensar mudar de estratégia relativamente à segunda aula observada? Porquê? O que me fez mudar de ponto de vista?

Narrativa escrita 6

Narrativa referente à preparação da terceira aula observada

Aspetos a abordar em uma a duas páginas

Indicar a data e turma da minha aula que irá ser observada

- 1- Que interesse, dilema, problema, preocupação... me parece importante e viável explorar na próxima aula observada? Porquê? Trata-se de uma abordagem envolvendo um aspeto já trabalhado na segunda aula observada, ou é um aspeto novo? Porque optei por esta via?
- 2- Que estratégias de ação estou a pensar implementar na terceira aula observada de modo a dar resposta às questões levantadas na pergunta anterior? Que tipo de materiais/recursos será necessário utilizar?
- 3- Que estratégias/instrumentos de recolha de informação poderão ser utilizados a fim de realizar o balanço da experiência?
- 4- Que impacto poderá ter esta experiência? (alunos, professor-experimentador, restantes elementos do grupo)

Narrativa escrita 7a

Narrativa referente à terceira aula observada

Aspetos a abordar em uma a duas páginas

Indicar a data e turma da minha aula observada.

- 1- Como me senti desta vez enquanto observado? Algo mudou, ou não, relativamente às minhas primeira e segunda aulas observadas? Porquê? Como posso descrever a minha evolução ao longo da oficina quanto a este aspeto em particular?
- 2- Há aspetos novos a referir relativamente a esta terceira aula observada, tendo por referência as duas primeiras aulas? Se sim, quais?
- 3- Pontos fortes a salientar desta vez relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada.
- 4- Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos na minha aula observada.
- 5- Descrição dos incidentes críticos que mais me chamaram a atenção nesta aula:
 - a. pela positiva (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas);
 - b. pela negativa (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas).
- 6- Aspetos que me parece poder melhorar no futuro, com base nas minhas constatações anteriores, e quais os modos de os pôr em prática.
- 7- A seguir à elaboração desta narrativa, nesta sétima sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por todos os participantes durante as aulas envolvidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram a minha aula, relativamente aos pontos 2, 3, 4, 5 e 6?
- 8- Como me senti desta vez enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti? Que evolução houve em mim desde o início, neste aspeto?
- 9- Que expectativas tenho desta vez em relação ao que se irá passar em seguida, no plenário desta sessão de trabalho?

Narrativa escrita 7b – Após o plenário da sétima sessão

Narrativa referente à terceira aula observada

Depois da realização do plenário onde todos puderam cruzar informações e pontos de vista sobre as aulas observadas, vamos novamente refletir sobre o percurso realizado até ao momento.

Assim, pretende-se elaborar uma reflexão escrita (entre uma a duas páginas) abordando os seguintes aspetos:

- 1- Como decorreu o processo de reflexão por mim realizado durante o plenário?
- 2- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?

- 3- O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?
- 4- Descobri incidentes críticos (positivos ou negativos) em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspectiva relativamente a este assunto?
- 5- O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar no futuro, e do modo como o poderei fazer? A minha ideia modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos? Porquê?
- 6- O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha terceira aula observada?
- 7- Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente ao mesmo assunto? Porquê?
- 8- Quais os aspetos em que mais discordei dos meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?
- 9- O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas? Como evoluiu este aspeto, em mim, ao longo da Oficina?
- 10- Como me senti desta vez, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas? Como evoluiu este aspeto, em mim, ao longo da Oficina?
- 11- Depois deste ciclo supervisivo, tendo passado por três aulas enquanto observado e enquanto observador e por todo um processo de reflexão individual e conjunta, o que me parece que aprendi de novo que possa contribuir para melhorar as minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Como penso poder fazê-lo? Quais as novas estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar, em que poderá valer a pena investir no futuro?
- 12- Depois deste ciclo supervisivo (ao longo de toda a Oficina), algo mudou em mim? Se sim, o quê? E porquê?
- 13- Em que aspetos concretos me parece que esta experiência de supervisão colaborativa pode contribuir para o meu desenvolvimento profissional? Que mais-valias me trouxe e/ou que reflexos poderá vir a ter no meu futuro?
- 14- Qual o balanço entre as expectativas iniciais e o que realmente acabou por acontecer?
- 15- Sugestões para a implementação de formações deste género.

Anexo 3

Sumários das sessões da oficina de formação

Sumários das sessões da oficina de formação

| |
|---|
| 1ª sessão – 5 de fevereiro de 2015 |
| Apresentação dos intervenientes. Apresentação do contexto e das metodologias. Elaboração individual da primeira narrativa. Conceitos e concepções sobre supervisão: reflexão e discussão conjunta. |
| 2ª sessão – 12 de fevereiro de 2015 |
| Apresentação, pelos formandos e formadora, de textos com temas envolvendo o trabalho a desenvolver. Elaboração individual da segunda narrativa. Experiência de observação naturalista de uma aula em vídeo, seguida de discussão plenária. Calendarização das aulas a observar. |
| 3ª sessão – 16 de abril de 2015 |
| Elaboração individual de narrativas pós-observação da primeira aula observada. Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática. |
| 4ª sessão – 23 de abril de 2015 |
| Elaboração individual de narrativas pré-observação da segunda aula observada. Plenário de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado e perspetivas relativamente à preparação da segunda aula observada. Trabalho prático de preparação da aula. |
| 5ª sessão – 30 de abril de 2015 |
| Elaboração individual de narrativas pós-observação da segunda aula observada. Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática. |
| 6ª sessão – 7 de maio de 2015 |
| Elaboração individual de narrativas pré-observação da terceira aula observada. Plenário de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado e perspetivas relativamente à preparação da terceira aula observada. Trabalho prático de preparação da aula. |
| 7ª sessão – 18 de junho de 2015 |
| Elaboração individual de narrativas pós-observação da terceira aula observada. Plenário de reflexão conjunta sobre as aulas observadas, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática. Balanço do trabalho realizado ao longo das sessões conjuntas. |
| 8ª sessão – 7 de julho de 2015 |
| Realização de entrevista individual aos formandos envolvendo o balanço do trabalho realizado ao longo da Oficina de Formação, e dos seus efeitos no desenvolvimento profissional de cada um. |

Anexo 4

Guiões das sessões da oficina de formação

Guião da primeira sessão da oficina de formação

- 1 – Apresentação dos intervenientes
- 2 – Explicação do contexto de realização da oficina de formação
- 3 – Motivo de inscrição e expectativas dos formandos
- 4 – Elaboração individual da primeira narrativa escrita
- 5 – Apresentação do contexto da investigação em que a oficina se insere
- 6 – Conceitos e conceções sobre supervisão
- 7 – Apresentação da metodologia de trabalho que se pretende desenvolver ao longo da oficina de formação
- 8 – Distribuição de textos, sua análise e preparação das apresentações a realiza na segunda sessão

Guião da segunda sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da segunda narrativa escrita
- 2 – Apresentação, pelos formandos e pela formadora, de textos com temas relacionados com o trabalho a desenvolver ao longo da oficina de formação
- 3 – Conceitos sobre supervisão
- 4 – Observação naturalista de uma aula videogravada
- 5 - Discussão e reflexão sobre a observação realizada
- 6 – Planeamento da observação da primeira aula supervisionada

Guião da terceira sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da narrativa escrita 3a
- 2 – Algumas considerações sobre diálogo em supervisão e sobre perguntas pedagógicas
- 3 – Reflexão conjunta sobre a primeira aula observada de cada um dos formandos, do ponto de vista do supervisionado e do ponto de vista do supervisor, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática
- 4 – Elaboração individual da narrativa escrita 3b

Guião da quarta sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da quarta narrativa escrita
- 2 – Algumas considerações sobre questões emergentes a partir da sessão anterior
- 3 – Balanço do primeiro ciclo superviso
- 4 – Estabelecimento de prioridades para a segunda aula a observar, do ponto de vista do supervisionado e do ponto de vista do supervisor
- 5 – Preparação da segunda aula a observar

Guião da quinta sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da narrativa escrita 5a
- 2 – Reflexão conjunta sobre a segunda aula observada de cada um dos formandos, do ponto de vista do supervisionado e do ponto de vista do supervisor, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática
- 3 – Elaboração individual da narrativa escrita 5b

Guião da sexta sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da sexta narrativa escrita
- 2 – Algumas considerações sobre questões emergentes a partir da sessão anterior
- 3 – Balanço do segundo ciclo supervisivo
- 4 – Estabelecimento de prioridades para a terceira aula a observar, do ponto de vista do supervisionado e do ponto de vista do supervisor
- 5 – Preparação da terceira aula a observar

Guião da sétima sessão da oficina de formação

- 1 – Elaboração individual da narrativa escrita 7a
- 2 – Reflexão conjunta sobre a terceira aula observada de cada um dos formandos, do ponto de vista do supervisionado e do ponto de vista do supervisor, na perspetiva da melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da matemática
- 3 – Balanço do percurso realizado, individual e coletivamente, ao longo da oficina de formação
- 4 – Aspetos práticos relacionados com a realização do relatório final, com a avaliação da ação, e marcação da entrevista individual aos formandos
- 6 – Elaboração da narrativa escrita 7b.

Guião da oitava sessão da oficina de formação

- 1 – Realização da entrevista individual aos formandos

Anexo 5

Guião do relatório do formando

Relatório do Formando da Ação de Formação:

Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da Matemática

Formadora: Helena Pinho

Formando: _____

Introdução

1. Expectativas iniciais
2. Avaliação global sobre o desenvolvimento da ação
3. Aspetos positivos da ação
4. Aspetos menos positivos da ação
5. Que novas aprendizagens me trouxe esta experiência
6. Implicações futuras da ação na atividade profissional / letiva
7. Autoavaliação
8. Sugestões de melhoria
9. Considerações finais

Assinatura

Anexo 6

Guião da entrevista

Oficina de Formação

Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da Matemática

Entrevista

Destinatário: Formando da Oficina de Formação

Momento: Oitava e última sessão da Oficina

Finalidades: Recolher dados indicadores da opinião do professor relativamente ao impacto do ciclo de supervisão implementado ao longo da Oficina de Formação, no seu desenvolvimento profissional.

Tipo de entrevista: Entrevista semiestruturada. O guião serve de eixo orientador para o desenvolvimento da entrevista, podendo esta incluir outras questões para além das previstas, consideradas pertinentes no contexto do discurso do entrevistado, com o objetivo de esclarecer ou aprofundar aspetos abordados por este.

| Objetivos específicos | Observação/Notas |
|--|---|
| Criar condições para um ambiente favorável à participação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar e agradecer a disponibilidade do entrevistado - Requisitar a ajuda do entrevistado na obtenção de respostas sinceras e completas, que de modo a contribuir para o sucesso da investigação em curso - Solicitar o seu consentimento para usar as informações dadas por si, apenas para efeitos da realização da presente investigação - Requerer autorização para a gravação áudio da entrevista |
| Contextualizar a entrevista | - Informar que esta entrevista decorre na sequência do trabalho realizado ao longo da Oficina de Formação “Supervisão Colaborativa...” (e que por isso é contabilizada como a 8ª sessão de trabalho presencial), e que poderá haver questões muito parecidas, e inclusive comuns a aspetos focados durante o trabalho realizado no âmbito das sessões (presenciais ou não) da Oficina |

Guião da entrevista final ao formando

| Dimensões de análise | Objetivos específicos | Questões |
|---|---|---|
| I. Percurso académico e profissional do entrevistado | Conhecer melhor o contexto profissional do entrevistado | <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a tua formação académica, e quando a concluíste? 2. Há quanto tempo lecionas? Em que níveis de ensino? 3. Em que tipo de formação tens investido ao longo do teu percurso profissional? |

| | | |
|--|--|---|
| II. Percurso realizado ao longo da formação | Identificar os aspetos centrais relativamente ao percurso realizado durante a Oficina | <p>1. Fazendo um balanço geral do percurso realizado ao longo da Oficina, que aspetos destacas, pela positiva e pela negativa?</p> <p>2. O teu modo de sentir evoluiu ao longo da Oficina? Se sim, como? A que fatores pensas que se deveu essa evolução?</p> |
| | Conhecer as expectativas iniciais do formando e saber se houve concretização das mesmas | <p>3. Porque te inscreveste nesta ação de formação?</p> <p>4. Quando te inscreveste, quais eram as tuas expectativas?</p> <p>5. As tuas expectativas iniciais foram concretizadas? Em que aspetos? Porque achas que isso aconteceu?</p> |
| III. Conceção sobre supervisão colaborativa | Conhecer a evolução da conceção do formando sobre supervisão colaborativa, ao longo da Oficina | <p>6. Qual era a tua ideia/opinião sobre supervisão colaborativa no início desta Oficina? Manténs a mesma ideia/opinião? Mudou alguma coisa entretanto? Qual é agora a tua conceção sobre supervisão colaborativa?</p> <p>7. Destaca aspetos positivos e negativos do ciclo superviso que aconteceu ao longo da Oficina. Porque os escolheste?</p> |
| IV. Desenvolvimento profissional | Conhecer o impacto que o ciclo superviso decorrido ao longo da formação teve no seu desenvolvimento profissional | <p>8. Achas que participar nesta Oficina contribuiu para o teu desenvolvimento profissional? Se sim, em que aspetos? Porquê? De que modo?</p> <p>9. Houve experiências significativas ao longo da Oficina, relacionadas com a melhoria das tuas práticas pedagógicas? Se sim, quais foram? Porque escolheste destacar estes exemplos?</p> <p>10. Ao longo da Oficina passaste várias vezes pela experiência de observar as aulas dos teus colegas. Poderá essa experiência ter impacto no teu desenvolvimento profissional? O que aprendeste? Como aconteceu isso? Porque pensas que aconteceu?</p> |
| V. Capacidade reflexiva | Conhecer o impacto da formação na capacidade reflexiva dos formandos | <p>11. De que modo reletes, no dia-a-dia, sobre as tuas práticas pedagógicas? Achas que a participação nesta Oficina influenciou a tua forma de refletir sobre as tuas práticas pedagógicas e de refletir sobre o teu modo de ser professor? Concretiza./Que momentos destacas, ao longo da Oficina, em relação a este aspeto?</p> <p>12. Explica a importância das reflexões proporcionadas pelas reuniões</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | | <p>conjuntas.</p> <p>13. Explica a importância da verbalização/exteriorização das ideias (oralmente ou por escrito) no desenvolvimento da tua capacidade reflexiva.</p> <p>14. Elaboraste várias narrativas ao longo de toda a Oficina. Qual o papel que tiveram para ti em todo o processo? Trouxeram algum contributo para o teu desenvolvimento profissional? Porquê?</p> <p>15. Achas que a frequência desta Oficina contribuiu para estares mais atento às tuas próprias práticas, para refletires mais sobre elas? Concretiza./Dá exemplos de momentos em que isso aconteceu.</p> |
| VI. Abertura à mudança | Conhecer o impacto da formação na abertura à mudança por parte dos formandos | <p>16. Achas que a supervisão colaborativa te ajudou a considerar novas estratégias de atuação no trabalho com os alunos? Se sim, como aconteceu isso ao longo da Oficina? Em que momentos houve saltos qualitativos? Porque aconteceram? O que os despoletou/originou?</p> <p>17. Consideras que durante a Oficina houve uma evolução no teu modo de encarar as tuas práticas pedagógicas? Como foi essa evolução? Quando houve saltos qualitativos? O que os originou?</p> <p>18. Todos temos, de algum modo, resistência a mudar, porque nos obriga a sair da nossa “zona de conforto”. Achas que a Oficina exerceu alguma influência em relação às tuas resistências à mudança? Em que medida? Como aconteceu? Porque pensas que isso aconteceu ao longo da Oficina?</p> <p>19. Ao longo da Oficina saíste algumas vezes da tua “zona de conforto”? Quando? Como? Porque aconteceu isso? O que aprendeste com esses momentos? Como pensas que poderão vir a contribuir para o teu desenvolvimento profissional?</p> |
| VII. Autonomia | Conhecer o impacto da formação na autonomia dos formandos | <p>20. Achas que a tua participação nesta Oficina contribuiu para questionares as tuas próprias práticas, e considerares experimentar novas estratégias? Se sim, concretiza./Quando aconteceu isso?</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>21. Achas que contribuiu também para melhorares a tua autoestima/autoconfiança? Como Porquê? Em que medida?</p> <p>22. Achas que a experiência de teres observado as aulas dos teus colegas te alertou para a importância da auto-observação/da autossupervisão? Se sim, em que aspetos? E em que medida?</p> <p>23. Achas que esta experiência contribuiu para aumentares a tua capacidade de iniciativa no sentido da melhoria das tuas práticas pedagógicas? Se sim, como e em que ocasiões aconteceu isso? Porquê?</p> |
| III. Balanço final / estratégias mais e menos eficazes | Conhecer a opinião do formando sobre as estratégias implementadas na Oficina de Formação que mais e menos impacto tiveram no seu desenvolvimento profissional | <p>24. Achas que algo mudou em ti, em termos profissionais, originado pela frequência desta Oficina? Se sim, destaca um ou dois aspetos em particular.</p> <p>25. De entre todas as estratégias implementadas ao longo desta formação, qual achas que foi aquela que mais contribuiu para o teu desenvolvimento profissional? Porque a escolheste? Há mais alguma que queiras referir?</p> <p>26. E qual achas que foi a estratégia que teve menor impacto no teu desenvolvimento profissional, ou que foi mais contraproducente? Porquê? Há mais alguma que queiras referir?</p> <p>27. Escolhe uma metáfora/uma imagem que descreva sugestivamente a experiência (pessoal e profissional) por que passaste ao longo desta Oficina. Explica por que motivo a escolheste.</p> <p>28. Achas que esta experiência formativa valeu a pena? Se voltasses atrás no tempo, sabendo o que sabes hoje, voltarias a inscrever-te? Porquê?</p> <p>29. Se tivesses de descrever esta experiência a alguém, como o farias? Recomendar-lhe-ias que passasse também por esta formação? Porquê?</p> <p>30. No final desta formação, e sintetizando, qual te parece ser a grande mais-valia que a supervisão colaborativa pode trazer para o desenvolvimento profissional do professor de matemática?</p> |
| IX. Perspetivas de futuro | Conhecer a opinião do formando sobre o impacto | <p>31. Quais pensas que serão os reflexos</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | que esta formação poderá ter no futuro, na sua atividade profissional, e recolher sugestões de atuação | futuramente, na tua atividade profissional, como consequência de teres passado por esta experiência? 32. Que sugestões deixas para futuro, em relação à realização de formação deste género? |
|--|--|---|

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| | Objetivo específico | 33. Questão |
| Finalização da entrevista | Permitir ao entrevistado comentar algum aspeto que ainda não tenha abordado e que considere relevante acerca do assunto tratado na entrevista | 34. Desejas acrescentar ou esclarecer algum aspeto que aches relevante, para além dos que foram abordados nesta entrevista? |

| |
|--|
| Observações / Notas finais |
| Agradecer ao entrevistado, novamente, a sua colaboração. |

Anexo 7

Análise de conteúdo de extratos de uma sessão da oficina de formação

Análise de conteúdo de extratos da sétima sessão da oficina de formação

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangimentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|----------------|------------------------------|------------------|--|-------------------------------------|
| M2 R2 | Ciclos supervisivos EM ER | | <p>F – Então, para começar, como eu vos disse, a ideia hoje é fazer o balanço da última aula, porque para respeitar este ciclo, que se vai repetindo, não é, fazendo esse balanço fechamos o ciclo, o terceiro ciclo supervisivo. Pronto, e então, se calhar começávamos... Podemos começar por ti, A. (...)</p> <p>F – Os conteúdos, objetivos que te propuseste atingir, as estratégias que utilizaste, quais é que acabaram por ser...</p> <p>A – Bom, então o que eu fiz foi: dividi os alunos em grupos. Procurei que aqueles alunos mais, enfim, mais, enfim mais “problemáticos”, ficassem separados, não é, ficassem com outros. Eles a princípio não gostaram muito da ideia, mas depois eu disse “não, não, eu é que escolho os grupos!” e lá os pus dispersos dentro dos outros. E penso que a coisa funcionou, funcionou bem! Acabaram por participar mesmo esses alunos que normalmente não... participaram, e leram o problema, e tal, e falaram uns com os outros, e... Eu acho que a coisa foi, foi, engraçada, e conseguiu-se... Todos os grupos resolveram o problema bem. Também não era assim nada de transcendente, mas prontos, de qualquer forma tinha uma sequência de resolução, e, e eles desembaraçaram-se todos. Claro, também sei que... dentro de cada grupo há sempre aqueles que são os que sabem mais, e foram esses que fizeram com que aquilo fosse avante mesmo, mas pronto, os outros participaram, não é, e ouviram também, e falaram eles próprios uns com os outros, portanto isso foi positivo.</p> <p>F - ... foram ajudados pelos outros.</p> <p>A – Ajudados pelos outros, exatamente.</p> <p>F – Ou seja, o objetivo que te propunhas atingir, que era pôr os alunos mais fracos, mais participativos, foi atingido...</p> <p>A – Sim, e nessa aula realmente aconteceu isso. (...)</p> <p>F – Ou seja, a mudança, neste caso..., e a minha pergunta aqui, é sobre o que mudou em relação à primeira e segunda aulas, se houve mudança, se ela trouxe mais-valias. Quais, porquê,...?</p> <p>A – Sim, a mudança foi basicamente... o fazer isso, não é, o pôr os alunos a trabalhar em grupo, e todos participarem, e... portanto não houve ali, não deu azo a distrações, e a paragem da aula, porque... (...)</p> <p>O trabalho foi, desenvolveu-se, chegou-se ao fim do trabalho, e as coisas correram muito bem! Em relação, então, claro, às duas primeiras aulas, foi uma diferença, que eu penso que foi bastante grande, não é?</p> | “a coisa funcionou, funcionou bem!” |
| M2 M3 A2 | Ciclos supervisivos EM EA | | <p>F – Então, para começar, como eu vos disse, a ideia hoje é fazer o balanço da última aula, porque para respeitar este ciclo, que se vai repetindo, não é, fazendo esse balanço fechamos o ciclo, o terceiro ciclo supervisivo. Pronto, e então, se calhar começávamos... Podemos começar por ti, A. (...)</p> <p>F – Os conteúdos, objetivos que te propuseste atingir, as estratégias que utilizaste, quais é que acabaram por ser...</p> <p>A – Bom, então o que eu fiz foi: dividi os alunos em grupos. Procurei que aqueles alunos mais, enfim, mais, enfim mais “problemáticos”, ficassem separados, não é, ficassem com outros. Eles a princípio não gostaram muito da ideia, mas depois eu disse “não, não, eu é que escolho os grupos!” e lá os pus dispersos dentro dos outros. E penso que a coisa funcionou, funcionou bem! Acabaram por participar mesmo esses alunos que normalmente não... participaram, e leram o problema, e tal, e falaram uns com os outros, e... Eu acho que a coisa foi, foi, engraçada, e conseguiu-se... Todos os grupos resolveram o problema bem. Também não era assim nada de transcendente, mas prontos, de qualquer forma tinha uma sequência de resolução, e, e eles desembaraçaram-se todos. Claro, também sei que... dentro de cada grupo há sempre aqueles que são os que sabem mais, e foram esses que fizeram com que aquilo fosse avante mesmo, mas pronto, os outros participaram, não é, e ouviram também, e falaram eles próprios uns com os outros, portanto isso foi positivo.</p> <p>F - ... foram ajudados pelos outros.</p> <p>A – Ajudados pelos outros, exatamente.</p> <p>F – Ou seja, o objetivo que te propunhas atingir, que era pôr os alunos mais fracos, mais participativos, foi atingido...</p> <p>A – Sim, e nessa aula realmente aconteceu isso. (...)</p> <p>F – Ou seja, a mudança, neste caso..., e a minha pergunta aqui, é sobre o que mudou em relação à primeira e segunda aulas, se houve mudança, se ela trouxe mais-valias. Quais, porquê,...?</p> <p>A – Sim, a mudança foi basicamente... o fazer isso, não é, o pôr os alunos a trabalhar em grupo, e todos participarem, e... portanto não houve ali, não deu azo a distrações, e a paragem da aula, porque... (...)</p> <p>O trabalho foi, desenvolveu-se, chegou-se ao fim do trabalho, e as coisas correram muito bem! Em relação, então, claro, às duas primeiras aulas, foi uma diferença, que eu penso que foi bastante grande, não é?</p> | “as coisas correram muito bem!” |

| | | | | |
|----|-------------------|---------------------------|---|---|
| M2 | Feedback ER EM | | <p>F – Hum, hum... Pronto, então, e pontos fortes, identificação e interpretação de aspetos bem-sucedidos, fatores quer do aluno, do professor ou do contexto que tu possas identificar relativamente à aula... Pontos fortes, aquilo que tu dirias que te chamou a atenção pela positiva.</p> <p>B – Uma maior concentração nas atividades por parte dos alunos!</p> <p>A – Por parte dos alunos, sim, maior concentração.</p> <p>F – Mais participação, não é?</p> <p>A – Mais participação na atividade proposta.</p> <p>F – Hum, hum,... proporcionou isso. Em termos de incidentes críticos, pela positiva e pela negativa. Assim algum acontecimento que te tenha chamado a atenção...</p> <p>A – Não estou assim a ver nada... Andei lá assim à volta deles, e tal... alguns faziam alguma pergunta, “não percebi bem isto”,... não me lembro assim de grandes incidentes em relação a isso. Pela positiva, pela positiva, sim, todos trabalharam, todos participaram, não é, agora pela negativa, não, pela negativa nada a assinalar.</p> <p>F – Pronto, então em termos de aspetos a melhorar... Algo que tu identifies como algo que afinarias, para próximas vezes, para futuro... estratégias...</p> <p>A – Tentar que todos os alunos participem sempre nas aulas, pela positiva, e que não as interrompam por motivos fúteis, ou que não têm a ver com a aula. Mas isso vai-se..., vai-se conseguindo ao longo, vou...</p> | |
| R2 | | | <p>Às vezes é difícil, porque há alunos que são problemáticos mesmo, e está-lhes no sangue, é difícil! Agora que... e é assim, tentar fazer com que eles trabalhem, agora isso..., trabalhem e participem, agora... também depende deles!</p> <p>F – Ok. Em termos de quem observou: o que é que me têm a dizer em termos de... estes aspetos de que estamos a falar.</p> <p>C – Posso ser eu, agora?</p> <p>F – Sim, sim, força!</p> <p>C – Organizou de maneira adequada os grupos. Fez quatro grupos. Os alunos comportaram-se devidamente, e estiveram muito bem todos eles. (...)</p> <p>C – Portanto, o professor entregou uma folhinha com uma pergunta com várias alíneas, e eles depois de estarem já todos com os grupos já organizados, e em primeiro lugar antes de começarem a resolver analisaram bem as perguntinhas que lá estavam e o exercício em si. Antes de começarem a resolver esse, chamaria àquilo testezinho, teste, pronto..., trocaram impressões (que eu gostei muito de ver) entre eles, antes de começarem depois a resolver o exercício. Eu e o colega, B, fomos solicitados também para..., que ele não podia estar em todos os grupos, fui chamado a um, e o B foi a outro...</p> <p>Pronto, tentámos ajudar na medida do possível. E</p> | |
| R1 | | Caraterísticas dos alunos | | Resposta em abstrato |
| A1 | | | | Justifica com constrangimentos exteriores |
| R2 | | | | |
| R2 | Feedback ER | | <p>C – Portanto, o professor entregou uma folhinha com uma pergunta com várias alíneas, e eles depois de estarem já todos com os grupos já organizados, e em primeiro lugar antes de começarem a resolver analisaram bem as perguntinhas que lá estavam e o exercício em si. Antes de começarem a resolver esse, chamaria àquilo testezinho, teste, pronto..., trocaram impressões (que eu gostei muito de ver) entre eles, antes de começarem depois a resolver o exercício. Eu e o colega, B, fomos solicitados também para..., que ele não podia estar em todos os grupos, fui chamado a um, e o B foi a outro...</p> <p>Pronto, tentámos ajudar na medida do possível. E</p> | |
| A2 | | | | “fiquei surpreendido, acho que |

| | | | | |
|----|-------------------|--------------------------------|---|--|
| M2 | | | eles gostaram também. E escrevi na parte final: fiquei surpreendido, acho que melhor era impossível! Gostei imenso! | melhor era impossível! Gostei imenso!” |
| M2 | | | A – Tendo em conta as outras, as primeiras, pelo menos... | |
| R2 | | Dificuldades em comunicar | F – Sim, os problemas detetados... | As estratégias implementadas resultaram em melhorias visíveis |
| A2 | | | C – A primeira e a segunda... Realmente à medida que as coisas foram evoluindo, nós... eu falo por mim também, e penso que os colegas,... as coisas foram melhorando para... pela positiva. | |
| | | Dificuldades em comunicar | C - É evidente que a gente não se pode, que eu não me sei exprimir tão bem como as outras pessoas, senão era político, não é... (risos) e então temos de ficar por aqui! | |
| | | | F – Não sei porquê, tu exprimiste-te perfeitamente! | |
| | | | A – Deixa lá, que eu também não... (...) | |
| | | | F – Em termos de incidentes críticos, pela positiva e pela negativa, não há assim nada... | |
| | | | C – Não, não. Correu tudo bem. Não analisei... algum... fator... que tivesse... | |
| M3 | | | F - ... chamado à atenção... Quando eu digo crítico, também pode ser pela positiva! Não houve assim um acontecimento que se destacasse! | Mudança de práticas muito bem-sucedida por parte do A |
| | | | C – Não. Eles estavam todos concentradinhos a resolver lá o exercício. Cada grupo tinha uma média de 4 alunos, penso eu, ou 5. | |
| | | | A - ... ou 6. | |
| | | | F – Aquela aluna que tu tinhas identificado, estava perfeitamente integrada... | |
| | | | A – Meteu-se lá num grupinho... | |
| | | | F – ... e não se juntou às amigas dela, estava separada, pronto... | |
| | | | C - ... e eu não verifiquei nada! | |
| | | | F – Hum, hum!... B! | |
| M3 | Ciclos supervivos | | B – Então... no que me é... suposto dizer... corroboro as palavras aqui do nosso colega C. De facto a diferença foi muito grande desde a primeira aula até esta última, e prova que... se nós tivermos capacidade de aceitar ideias (não é críticas, que eu não tenho capacidade para criticar o trabalho dos meus colegas!, <u>mas tenho</u> capacidade para dar ideias!, “Eu se fosse eu se calhar fazia assim...”), se tivermos a capacidade de <u>ouvir</u> , <u>todos nós</u> podemos melhorar qualquer coisa! | “a diferença foi muito grande desde a primeira aula até esta última” |
| R3 | ER EM | | C – Hum, hum! | A capacidade de aceitar ideias, de ouvir, leva à melhoria |
| | | Elevado n.º de anos de serviço | A - ... o desempenho da... | |
| | | | B – Porque é verdade, é ponto assente, que <u>quanto mais anos</u> vão passando na profissão, <u>mais nós pensamos</u> que estamos a fazer bem, que há poucas coisas que nos podem... | Constrangimento à abertura à mudança |
| R3 | | | A – Que já não há-de haver grandes mudanças! | |
| | | | B - É verdade ou não?... “Eu já tenho estes anos, portanto eu já sei!” E às vezes, se vier alguém com outra ideia, porque é que a gente não há-de discutir e experimentar? E isto foi a prova de que... | |
| M3 | | | funcionou muito bem! Foi o que disse o C: nós | “funcionou muito bem!” |

| | | | | |
|------|---|---------------------------|--|---|
| R3 | | | houve uma altura em que eu até dava cotoveladas ao C! Porque víamos de um lado uma rapariga daquelas que costumava estar sempre desinteressada a perguntar “Então mas como é que tu fizeste isso?”, e depois a explicar “Olha, fiz assim, tem que se multiplicar, porque isto é assim e assado...”, e no outro lado a verificarem resultados, logo no lado oposto desse grupo “Empresta aí a máquina para ver se isso ‘tá bem feito!” F – Isso é um incidente crítico! B – ... e eles a verificarem o resultado... Portanto, coisas que <u>individualmente</u> não sei se metade faria! A – Pois! Não fariam! Ah, pois não! F – Estavam à espera que tu fizesses, e... | Mudança de práticas muito bem sucedida por parte de A |
| R3 | | | | |
| M3 | | | B – Foi uma ideia <u>muito boa</u> , foi uma aula <u>muito boa</u> mesmo, portanto, e saem a ganhar os alunos, e acho que também o professor... | Mudança de práticas muito bem sucedida por parte de A |
| R3 | | | A – Sim, sim, com certeza absoluta, porque isto contou para avaliação final, e melhorou, e melhorou bastante, também. F – Ah, experimentaste aquela ideia da ficha... da minificha, não é? E contou como uma ficha... | |
| M3 | Reflexão conjunta EM | | A – Sim, sim, sim. Sim, sim, contou como avaliação. F – Isso funciona muito bem, normalmente! Empenham-se mesmo! B – Não, mas... Mas <u>podia acontecer</u> ... porque nós estivemos ali como observadores internos! Podia acontecer por exemplo os mais fraquitos <u>simplesmente</u> encostarem-se aos outros, mas <u>não foi</u> isso que eu vi! A – Não, não, não, por acaso não... | Houve aqui uma mudança de práticas significativa, ao experimentar algo novo surgido de uma reflexão conjunta na 5ª sessão, e que resultou muito bem |
| | | Observação de aulas EM ER | B – Não, não, não, por acaso não... B - Eu vi-os a questionarem, eu vi-os a pedir explicações do que... F - ... e tentarem perceber... B - ... e tentarem perceber! Que doutra maneira... eu duvido que acontecesse! Porque eles quando estão sozinhos, uma turma deste tipo... sozinhos... Foi uma aula <u>impecável</u> , mesmo! (...) | |
| R3 | | | B – Sabes, nesta aula, eu até nem vi muito... falatório de grupo para grupo!... A – Não, não, não. B – As conversas eram dentro do grupo e correu tudo bem, e baixinho!... A – ... eram dentro do grupo! Correu bem, e... Foi cá uma aula!... | A observação das três aulas e a constatação das evoluções que aconteceram, levaram todos a refletir sobre a mais-valia de outros tipos de práticas para além das correntemente utilizadas |
| OCP3 | | | B – É verdade! Eu até dava cotoveladas ao C, e o C: “Olha, olha, olha!” É verdade! Não, eu estou a dizer isto com sinceridade, não preciso de inventar!... É verdade! F – Tu, em termos futuros, daqui, desta experiência,... foram <u>três</u> aulas, não é, foi assim... foi mesmo completo, o ciclo, foi certinho, por aí fora. E sempre com a mesma turma! Para futuro, o que é que tu terias extraído da experiência?... Como ideias, para... | |
| OCP3 | | | A – Experiência... estratégias usadas, não é? | Foi um ciclo superviso que funcionou em pleno: três aulas, na mesma turma, com experimentação de várias estratégias, com |
| R3 | Envolvimento pessoal / Intensidade EOCP | | | |

| | | | | |
|----|-----------------------------|-----------------------------------|---|---|
| M1 | | Hábitos adquiridos | F - ... estratégias a utilizar,... coisas que achas em que poderá valer a pena investir... A – Tu sabes que eu, trabalhos de grupo, normalmente, não faço muito. F - Porque... A - Cheguei a fazer nos profissionais... aa... F – Porquê? | resultados progressivamente melhores em relação aos problemas concretos detetados inicialmente. |
| R1 | | Ideias preconcebidas | A – Talvez aí se preste mais, porque são mais fraquitos, e andam mais à procura das coisas... F – Hum, hum. A – Nestes aqui, como têm exame final... | Foi uma experiência envolvente e intensa, que decerto deixará marcas nos seus intervenientes. |
| M1 | | Preparação dos alunos para exames | F – Uma questão de rentabilizar o tempo, não é? A – É uma questão, sabes que o programa, cumprir... (...) | |
| M2 | | Cumprimento do programa | Para o ano já têm exame! Agora, não deixo de fazer as tais fichas!... E a ficha, porque não ser em grupo?... Não é? E é uma coisa que futuramente, eu posso fazer perfeitamente! E até porque valoriza, valoriza mesmo a avaliação dos alunos! Porque eles participam todos, e... e é ótimo! Em vez de estar a dar uma ficha individualmente a cada um, e depois eu sei que há aqueles que nem olham para ela, não sabem fazer... Esses até têm zero ou um ou dois! E assim não, e assim estão ali, falam, o aluno que sabe mais daquilo, que no fundo foi ele que acaba por resolver o problema, <u>mas</u> : “Olha, sabes, por isto, por aquilo, temos de chegar ali,...”; e isso é positivo! O outro está a ouvir, o aluno que percebe menos das coisas, e se calhar ficou-lhe alguma coisa lá! | |
| R3 | | | F – Sim, sim. E sabes que eu por acaso, a última vez que fiz isso, foi este período, aconteceu-me isso, haver ali um ou outro grupo muito heterogéneo, e eu (estava a observá-los) avalei-os de forma diferente. Dei uma nota ao trabalho, mas disse: “Este aluno fez muito mais do que os outros, então eu vou avaliar-vos de forma diferente.”. (...) | Mas... o entusiasmo “esbarra” de novo em ideias instaladas e hábitos adquiridos... Nota-se uma oscilação entre os hábitos instalados e as novas constatações... No entanto, ficam algumas ideias novas no ar... Ficou a inquietação e a questão de experimentar outras práticas para além das habitualmente utilizadas... |
| R3 | Partilha de experiências ER | | A – Por acaso eu disse: “Vocês sabem que eu vou avaliar-vos de maneira diferente!” (...) | |
| | Partilha de experiências ER | | F – Eu, quando eu fiz, até foi uma aula em que eles... a tarefa era um problema com calculadora gráfica, e o que acontece muitas vezes é que eles têm resistência a ir resolver os problemas com a calculadora neste programa. Por exemplo aquelas composições em que têm que verificar várias condições... Então vão ver: quanto tempo é que o avião esteve no ar mais de tantos metros... A – Vê nos gráficos, vê na calculadora... F - ... tem que ir ver à calculadora, não dá para estar a fazer cálculos! E naquela aula, houve ali alunos que <u>naquela</u> aula é que <u>perceberam</u> ... A - ... o funcionamento daquilo... F - ... como é que aquilo funcionava! E <u>foi</u> naquela tarefa, quer dizer,... por muito que eu tivesse andado a esforçar-me por lhes ensinar, <u>naquela</u> aula em que eles estiveram a fazer aquilo é que eles parece que interiorizaram! A – As coisas funcionam bem, para já quando todos | |

| | | | |
|----------|--|----------------------------------|---|
| A1 | | Caraterísticas dos alunos | têm calculadora... Porque isto é outro problema: aqui nesta turma há lá dois ou três que têm, e o resto ninguém tem! Não há mais calculadoras, estás a perceber?... É sempre um problema! O que vale é que, pronto, as funções já passaram, e agora andávamos com a trigonometria, mas... mesmo assim era preciso para a trigonometria, e para certos problemas... F – E precisam para exame! A – Para exame precisam! Eu sempre que possível ensino-lhes a trabalhar na máquina projetando. Vou ao meu emulador que lá tenho, aí os alunos estão a olhar para lá, mas mesmo assim há... F - ... mas eles precisam de ir fazendo eles próprios... A - ... porque se eles tivessem a calculadora na mão, os que têm a calculadora na mão, eu estou a projetar e eles estão a fazer! E eles dizem assim: “Ó professor, espere, espere aí, que eu agora atrasei-me!”, e eu “E onde é que vais?”, pronto, e eu volto atrás. Não custa nada! Agora... se calhar, mais de cinquenta por cento não tinham! E eu chateava-me e ralhava com eles: “Então, quer dizer, agora vocês chegam aqui a um teste, vamos falar no exame, eu ensinei-vos a fazer isto aqui!”. Não! Não andei carteira por carteira, porque isso é um trabalho exaustivo! Tu se tiveres 25 alunos, e cada um a chamar por ti: “Ah, eu não sou capaz de fazer isso!”, e por isso é que eu optei por projetar. É a melhor coisa. Ao menos, fazendo aquilo, fazes, há um aluno que não chegou lá, repete-se num instante... F - ... e depois eles apanham num instante. A - ... se a têm na mão. Agora aqueles que não têm, esses aí estão sempre tramados! F – Mas eles podem requisitar! A – Pois podem, mas eles não se preocupam! Sabes perfeitamente que as funções, é uma coisa que sai sempre, e eles precisam! F – Pois. Pois é... Vamos agora à aula do B? (...) B – (...) foi uma turma diferente. F – Ah, foi outra turma!... B – A mesma turma estava a ter outra disciplina. E depois o colega foi assistir a outra turma. A turma que costumávamos ir era o (...) Mas o C teve que ir ao (...) F - E foi, conteúdos foi a tal... B – ... autoavaliação... F – ... autoavaliação. |
| A2 R1 | | Elevado n.º de alunos por turma | B - ... e heteroavaliação. Foi uma aula diferente, uma aula com caraterísticas muito próprias, em que o objetivo é consciencializar os alunos do trabalho que fizeram e torná-los críticos deles próprios, não é?... Também serem frontais, capacidade de assumir coisas boas e más, e dizê-las oralmente à frente de toda a gente! Portanto, eu costumo falar com eles que a autoavaliação é um momento muito importante, porque é quando nós,... quando chega a |
| A1 | | Preparação dos alunos para exame | |
| R3 | | | |
| A3 | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| A3 | | | <p>hora da verdade! Porque uma coisa é passarmos o ano... 'tá bem, a trabalhar, mas quando chegamos ao fim de cada período e temos que reconhecer os nossos erros, mas também as nossas coisas boas à frente dos colegas, porque os colegas têm direito de poder não concordar com aquilo que, que uns e outros dizem! E foi assim, e normalmente noventa por cento dos casos, eles são sinceros, reconhecem o que fizeram de bom e o que fizeram de mal... Mas há sempre aqueles dez por cento que, por às vezes até por indicação em casa, nota-se perfeitamente que às vezes trazem de casa o "Pede o quatro, pode ser que pegue!", "Pede o três, pode ser que pegue!". Que eu vejo-os a hesitar... mas há o hesitar sincero, e há o hesitar... como quem diz: "Eu sei que mereço dois, mas vou tentar o três!", e eu nesse caso, tem que haver uma intervenção pedagógica, e perguntar também aos colegas se concordam! Dizer-lhe os resultados: "Então olha, vamos ver: nos diferentes parâmetros, tiveste isto, neste tiveste isto, naquele o outro. Continuas a achar que mereces três?". Pronto, e depois abro a discussão... É uma aula também interessante, com as suas características, mas também acho que correu bem! Os alunos intervieram de forma ordeira, sabem participar nesta turma, também, respeitam as opiniões dos colegas... Embora possam ter opiniões diferentes, mas respeitam e apresentam as suas opiniões de forma livre. Acho que foi uma aula... Basicamente foi isto.</p> <p>F – Tu interpela-los um a um?</p> <p>B – Sim, sim, sim.</p> <p>F – Hum, hum.</p> <p>B – Quando não se lembram de alguma coisa, eu esclareço. Vou à minha agenda, tenho a minha agenda com todos os dados, e digo "Os trabalhos de casa, verifiquei dezasseis vezes, não fizeste quatro.". Às vezes até pergunto, quando começam a duvidar: "Queres saber os dias?". Que eu tomo nota do dia, do conteúdo que foi para trabalho de casa, e... a página (página dezassete, ou então se é uma ficha, seja o que for). "Não, setôr, não é preciso, não é preciso!". "Pronto! Parecia que...". Às vezes, há aqueles mais espertinhos começam: "Quatro vezes, setôr?!?"</p> <p>A – Ohhh!</p> <p>B – "Sim!"</p> <p>(Risos)</p> <p>B – Normalmente, a grande maioria, reconhecem a avaliação que merecem. E estão de acordo comigo.</p> <p>F – Então os pontos fortes da aula... que tu identificas... foram...</p> <p>B - ... o eles, a maior parte, reconhecerem o trabalho que fizeram e o nível que merecem! Portanto, a sinceridade deles é um ponto forte. Fazê-los ser sinceros, porque antes também há aqueles cinco minutos da importância da autoavaliação... Temos</p> | |
| A3 | | | | |
| A3 | | | | |
| A3 | | | | O ambiente relacional que se estabelece na aula favorece o desenvolvimento pessoal dos alunos |

| | | | | |
|----|--|--------------------|---|---------------------------------------|
| R2 | | | que reconhecer o bem que fizeram, mas também o mal... De início levam também ali assim um sermão... A – Pois. F – E foi isso. E incidentes críticos que tu identifiques... B – Um ou outro em que foi preciso, de facto, <u>relembrar</u> mais em pormenor alguns aspetos da avaliação, para depois eles... recuarem um bocadinho na... Normalmente, quando é assim, pedem a mais, nunca é a menos! Mas também não sei se isto é um incidente crítico... F – Sim, sim, sim. São aspetos que te chamaram a atenção, que se destacaram por algum motivo... B – Pois. Pois. Não, tudo normal, tudo correu bem. F – Hum, hum. Pronto. Aspetos que tu melhorarias... na aula, relacionados com a aula em si... B – Com <u>este</u> tipo de aula, não sei de que outra forma... poderei fazer, não sei... Prontos, de facto é assim, isto já se faz assim há tanto tempo, mas de facto... A autoavaliação é isto, não é, é fornecer-lhes os dados, e a partir dos dados eles... que reflitam, sabem os pesos, embora, eu tenho que ensinar sempre como é que se faz o cálculo da avaliação final, porque dizer-lhes que os testes valem oitenta por cento... F – É uma boa oportunidade para os pôr a calcular “Oitenta por cento de... <u>mais</u> vinte por cento de...”. B – Precisamente! Para alguns, reconhecem imediatamente que é um peso muito grande, portanto tem <u>muita</u> influência, mas... fazer as contas, não sabem! “Então, vamos lá a ver, o que é que quer dizer oitenta por cento? Oitenta por cento <u>de</u> . Então é vezes, então vamos lá a ver...” F – Até no secundário, às vezes a gente tem de lhes estar a ensinar... A – Tanta vez que me vêm perguntar como é que se faz!... B – De outra maneira, sinceramente,... não tenho ideia! F – Eu com eles faço uma ficha de autoavaliação... B – Pois, só se for desse género: em vez de ser oralmente, por escrito. F - ... tenho uma ficha... sim, eu faço por escrito, por exemplo. Mas isso também é bom, eles ouvirem-se. Isso é interessante, é. B – Mas eu também, e o colega está aqui, e ele ainda se deve lembrar: eu também escrevi no quadro todos os parâmetros que contam para avaliação, para eles se guiarem por ali! “Não se esquecem, para a avaliação conta isto, e isto, e isto, e isto... Se os testes contam oitenta por cento...”. Eu não expliquei depois em pormenor se era três por cento para... mas acho que até escrevi também, mas isso para eles já não diz muito. “Três por cento dos trabalhos de casa, ou... “. Pronto... eu aí já nem sei... Penso que escrevi. | |
| R1 | | Hábitos adquiridos | | “isto já se faz assim há tanto tempo” |
| A2 | | | | |
| A3 | | | | |
| M2 | | | | |

| | | | | |
|----------|--|--|--|---------------------------------|
| R2 | Partilha de práticas ER | | <p>A – Não esmiuçaste tanto.</p> <p>B – Eu penso que escrevi, mas isso a eles também não lhes diz muito. A eles diz-lhes que os testes são <u>muito</u> importantes na avaliação, e que o resto também conta, mas mais em caso de dúvida.</p> <p>Portanto, um aluno que esteja com média de testes 68, é óbvio que se a participação é boa, se é assíduo, se, se,... se o comportamento também é bom, se faz os trabalhos de casa, tem que subir para quatro! E que se... Mas também pode acontecer o contrário! Se a média é 71, e se não faz os trabalhos de casa, se chega a atrasado, também pode baixar!</p> <p>A – Exatamente!</p> <p>B – É mais ou menos nesta base que eu lhes digo a influência da...</p> <p>F – Sim, sim.</p> <p>B - ... dos outros fatores.</p> <p>F – Como eu estava a dizer, tenho uma ficha que é assim: tem os três períodos; então, no primeiro período, eles preenchem, fazem as contas, o cálculo; depois no segundo período volto-lhes a entregar...</p> <p>B – Isso no secundário...</p> <p>F – Sim, volto-lhes a entregar a mesma ficha e eles preenchem a parte relativa ao segundo período; e vão acrescentando os testes, pois os testes contam todos...; depois no terceiro período outra vez. E depois no fim até tem a assinatura deles e a minha! Eles assumem a autoavaliação que fizeram, e...</p> <p>B – Pode-me mandar essa ficha, que eu posso fazer as adequações... Posso fazer uma adequação ou outra!</p> <p>F – Hei-de-vos mandar. Sim! Eu usava uma, que também começou por ser assim por três períodos. Depois uma colega até me mandou uma, que eu achei muito interessante, adaptei-a novamente. E depois cada um também tem a sua própria maneira de fazer!</p> <p>B – Pois mas para outro ciclo, a linguagem, pode haver qualquer coisa que seja mesmo necessário mudar, não sei, ainda não a vi...</p> <p>F – Claro! Eu por acaso gosto de a utilizar. Hei-de-vos mandar, para vocês verem se gostam, ou de adaptarem, ou de mudar tudo o que quiserem... Mas por acaso tem-me dado jeito. Então, C, relativamente à tua...</p> <p>A - ... observação.</p> <p>F – Sim.</p> <p>C – Ainda a aula observada do B.</p> <p>F – Sim, do B.</p> <p>C – Gostei muito da parte inicial, porque pôs os alunos todos em sentido logo de imediato. Para já, deu-lhes uma reprimenda daquelas de verdade, porque eles, na aula anterior, parece que não tiveram aula...</p> <p>B – Ah!</p> <p>C - ... e, falou-lhes sobre a ausência dos alunos da</p> | |
| M2 R2 | Partilha de experiências / práticas EM | | | |
| R2 | Observação das práticas dos colegas ER | | | “Gostei muito da parte inicial” |

| | | | |
|----|--|---|---|
| R2 | Observação das práticas dos colegas ER | <p>porta lá da sala, antes de saberem se havia substituição ou não.</p> <p>B – Pronto, isto como ponto prévio, antes mesmo de a aula ter começado.</p> <p>C – Exatamente. Isto foi o início.</p> <p>(Riso do B)</p> <p>C – Aquilo parecia uma coisa mesmo... Tipo militar!</p> <p>B – Tudo em sentido!</p> <p>(Risos)</p> <p>C – Até eu fiquei assim meio... P'tanto, sem saberem se havia substituição. A partir daí, foi o que o B disse: foi feita a autoavaliação, entregou... Ah, depois colocou os critérios de avaliação, depois entregou os testes, não foi? E depois fez as coisas individualmente, tirou as dúvidas a... aos alunos. Gostei muito também da parte... gostei muito da parte inicial, da do meio e do final. Parte final: conselhos para o próximo ano letivo, meus amigos!... Verdade! Foi uma aula também... espetacular.</p> <p>F – E quais eram os conselhos, já agora?</p> <p>C – Hum?</p> <p>F – Quais eram os conselhos?</p> <p>C – Não os escrevi!</p> <p>B – Eram, eu na última aula do ano, faço sempre, e acho que quase todos nós os fazemos! Os conselhos que têm que estudar mais porque a matéria vai ser mais difícil. De ano para ano, não podemos, se estudarmos o mesmo de ano para ano provavelmente a nota vai descer. Não é meter-lhes medo, é dizer-lhes o que é verdade!</p> <p>A – O que é verdade!</p> <p>B – E o que aconteceu connosco! Eu também, eu nunca mais me esqueci: eu no 11º e no 12º estudei bastante, tenho que dizer, estudei bastante!</p> <p>A – Durante, vá, quê, do 9º para o 10º...</p> <p>B – É verdade, é! No 9º, muita atenção nas aulas e um bocadinho de estudo em casa, a coisa vai.</p> <p>A - ... a coisa vai!</p> <p>B – Mas a partir do 10º, matemática, física, química, tem que se trabalhar!</p> <p>A – Por isso é que às vezes há alunos que vêm de outras escolas conotados com quatros e cinco, e depois chegam aqui...</p> <p>F - ... e depois de repente apanham-se com catorzes e estão à espera de ter dezoitos, e não é nada disso!</p> <p>A – Catorzes, e às vezes até menos!</p> <p>F – Pois! Sim, sim.</p> <p>A – E depois os pais lá em casa ficam...</p> <p>F – Sim, sim. É verdade, é.</p> <p>A – “Mas o meu filho, então mas ele era um aluno de 5, e agora tem 14, ou tem 12, ou tem 13, ou não sei quê!...”</p> <p>B – Tem que se estudar mais, tem que... tem... tem que se trabalhar! E eu alertei-os para isso...</p> <p>A – Há muitos fatores que contribuem para isso, a gente sabe.</p> | <p>“gostei muito da parte inicial, da do meio e do final.”</p> <p>Momento em que se partilha dificuldades sentidas, e em que se reflete em conjunto a esse respeito</p> |
| R2 | Partilha de experiências / práticas ER | | |
| A2 | | | |
| R2 | Discussão / Reflexão conjunta ER | | |
| R2 | Partilha de dificuldades ER | | |

| | | | | |
|------|-----------------------------------|--------------------|--|---|
| R2 | | | B - ... dizer-lhes que (...) a diferença é bastante grande. Passa-se para uma matemática muito mais abstrata, mais pura, e que têm que de facto estudar bastante, têm que estudar mais. E eles <u>ouvem</u> , é como há bocado dizia o C, eles estão ali sentaditos, estão sossegados, eles ouvem! Agora, se aquilo ficar em dez por cento dos alunos, eu já fico satisfeito. (...) | |
| | | | Balanço do percurso realizado ao longo da oficina | |
| A3 | Clima relacional / Entreajuda EA | Problemas pessoais | <p>F – Em termos do balanço do percurso ao longo da oficina... Eu tenho aqui algumas perguntas... Para já, faço uma pergunta assim no geral, a todos: qual é o balanço do percurso realizado ao longo da oficina? Essa é a grande pergunta, para já.</p> <p>C – O professor B respondeu já a essa pergunta há algum tempo atrás. Isto correu... não correu bem como nós pensávamos. Porque todos tivemos...</p> <p>F - ... percalços, sim.</p> <p>C - ... percalços, e de que maneira! É uma coisa impressionante!</p> <p>B – É verdade!</p> <p>C – Eu ainda, eu, eu ainda, eu ainda não...</p> <p>F – Isso mostrou foi a nossa resistência!</p> <p>C - ... eu ainda não tenho as coisas em ordem!</p> <p>B – E houve momentos que estávamos aqui, se calhar, nós, não era com vontade de não estar aqui!, mas era com o pensamento...</p> <p>A - ... noutros lados.</p> <p>B - ... noutros sítios, noutros lados, é verdade!</p> <p>C – É uma coisa impressionante!</p> <p>B – <u>Mas</u> aguentámos, estivemos,...</p> <p>F - ... <u>aguentámos</u> aqui estoicamente!</p> <p>A - ... estoicamente!</p> <p>B - ... e fizemos aquilo que achámos que havíamos de fazer!</p> <p>F – Fomos uns heróis! (Riso)</p> <p>A – Não, mas eu acho que... foi produtivo, correu bem!</p> <p>B – Não, mas foi muito positivo, foi muito positivo, porque pôs-nos a refletir, e a discutir, (...)! </p> <p>A – Exato. E digo-te: se houvesse muita gente nesta ação, se calhar as coisas não funcionavam tão bem! Para ti devia ser complicadíssimo!</p> <p>F – Tinha que ser feito de outra forma.</p> <p>A - ... de outra forma!</p> <p>F - Tinha que ser em grupos pequenos como fizemos... mas...</p> <p>C – Sim, sim! Nós os três, mais três...</p> <p>F - ... mais outros três... e depois no fim, no fim juntar...</p> <p>B – Tudo muito mais resumido! Tudo muito mais...</p> <p>A – Por isso é que eu digo: tinhas um trabalho!...</p> <p>F – E tinha uma trabalhadora!</p> <p>C – Para ti era bem pior!</p> <p>A – Ui, ui! Ui, ui!</p> <p>F – Nem quero pensar! Foi assim um bocado...</p> <p>B – Não, mas eu digo isso na minha, na minha,...</p> | <p>Estimular a autoconfiança</p> <p>Apesar das adversidades, não desistiram e persistiram em continuar a ação até ao final</p> <p>Estímulo da autoconfiança Balanço final muito positivo</p> <p>Se tivesse havido um maior nº de participantes, teriam de ter sido implementadas novas estratégias e dinâmicas Teria dado muito mais trabalho à formadora</p> |
| OCP3 | Comunicação EOCP | | | |
| OCP3 | Reduzido nº de participantes EOCP | | | |
| | Reflexão conjunta ER | | | |

| | | | | |
|----------|---|------------------------------|--|-------------------------|
| M3 R3 | Clima relacional EOCP Entreajuda EOCP | | nesta última narrativa, de facto que isto aos poucos nós fomos estando mais à vontade uns com os outros e constatámos que isto não serve para corrigir o colega, mas para o ajudar,... | |
| A3 | Crítica construtiva EA | | A – Sim! B - ... para dar ideias!, para dizer assim: “Então e se fizemos assim, e se fizemos assim?”, e <u>aceitar</u> isto, não como uma crítica, mas como algo construtivo! | |
| M3 | Relação interpessoal EM | | Acho que qualquer um de nós... agora que já nos conhecemos bem e que sabemos que não nos andamos a inspecionar... | |
| A3 | | | F – Hum, hum! Sim. B - ... aceitamos <u>muito</u> melhor e mais facilmente uma crítica ou uma reflexão do que no início! | |
| | | | C – Eu aceito perfeitamente aquilo, o que foi dito... | |
| | | | B – ‘Tou à vontade para... o que quisessem dizer, diziam, pronto! | |
| M3 | | | C - ... o mandar mais vezes os alunos ao quadro; | |
| R3 | | | formar grupos, que eu por norma não... formo só grupos é quando é a parte da estatística... | |
| R3 | | | B – Mas também eu, também eu, também eu! Nós formamos muito poucas vezes grupos... | |
| | | | C - ... nas outras matérias não, raramente formo os grupos, que eu sei que aquilo depois bate tudo na mesma tecla, quer dizer, encostam-se sempre ao... | |
| R2 M2 | | | Bem, agora se formos nós a escolher os alunos, é uma coisa, não é, agora se forem eles é outra. Nós agora se estivessem aqui setenta pessoas e se nos dissessem “Agora formem um grupo de três”, eu escolhia logo o B e o A! Pois é natural! | |
| | | | B – Eu também vos escolhia a vocês! | |
| | | | C – Então pronto! Não é? | |
| | | | (...) | |
| M2 | | | C – O mandarem um aluno ao quadro, acho que sim, que é... | |
| | | | B – É uma aula mais interativa, mais, não é? | |
| M1 | Comunicação EM Entreajuda / Incentivo EM | Caraterísticas dos alunos | C – Penso que sim. Mas alguns não gostam de ir. A – Mas se calhar se o conseguires aos poucos levar lá... | |
| | | | B – Com calma... | |
| | | | A – ... com calma, e <u>ajudares</u> , e dizeres assim: “Tás a ver? Afinal tu até sabias!”, “Afinal tu até sabias, ‘tás aí com medo!...”. | |
| | | | B – “Tavas aí com medo!...” | |
| | | | C – É o que eu vou... | |
| | | | A - Há alunos que não gostam de estar expostos. | |
| | | | F – E escolher o momento certo, a pergunta certa... para ir ao quadro. | |
| | | | C – Também, muitas vezes... E saber também a matéria que ele domina um bocadinho melhor... | |
| R2 M2 | Partilha de experiências / práticas EM | | F – Exatamente! Exatamente! E assim os que são mais fraquinhos... O professor estar atento, e “Agora esta aqui tu deves saber, e chamo-te...”, e aí ele ganha autoconfiança. | |
| | | | B – Sim, sim! Já tive experiências dessas, interessantes. | |
| | | | (...) | Bom clima relacional |

| | | | | |
|----|--------------------------------------|--|---|--|
| M3 | Oficina de formação EM ER | | F – Eu quero-vos perguntar (...) o seguinte: como é que evoluiu a vossa visão sobre supervisão, ao longo da Oficina? Lembram-se da nossa primeira conversa cá, quando viram a palavra “Supervisão”, o que é que ela vos disse, e... como é que a sentiram, qual foi a evolução da vossa visão sobre a supervisão, e neste caso sobre supervisão colaborativa, que foi aquilo que nós fizemos. | <u>“a ser feita nestes moldes”</u> |
| R3 | | | B – Eu posso-vos dizer a minha ideia,... eu posso-vos resumir a minha visão em duas palavras: a minha ideia de supervisão era inspeção. E <u>a ser feita</u> nestes moldes, a minha visão muda para cooperação. | “supervisão / cooperação, e não supervisão / inspeção” |
| M3 | | | Portanto, supervisão/cooperação, e não supervisão/inspeção, que é um conceito que, à priori, que eu tinha da, ... | Estimular a reflexão |
| | | | A – ... dessa palavra, desse palavrão, não é, no fundo... | Influência positiva da supervisão |
| | | | B - ... desse palavrão. | colaborativa no desenvolvimento profissional dos formandos |
| | | | F – E em termos da influência e do impacto que a supervisão colaborativa tem, ou teve, ou pode ter no vosso desenvolvimento profissional, qual é que acham que..., qual é o vosso sentir em relação a isso neste momento? | Indicadores: |
| | | | B – Pelos resultados que os três obtivemos, só pode ser positiva, não é? Todos nós tivemos capacidade de aceitar as observações, <u>e de</u> alterar práticas,... | “capacidade de aceitar observações <u>e de</u> alterar práticas”, mais |
| M3 | Comunicação / Feedback EM | | C – Exatamente. | recetividade às opiniões dos colegas |
| | | | B - ... não é só capacidade de ouvir,... e de aceitar,... capacidade <u>de</u> alterar práticas numa sala de aula, porque os três, acho que fizemos, não é... | Muito importante: todos alteraram práticas |
| | | | A – Neste caso, um professor mais novo veio ver aulas de professores mais antigos, (...) fui ver aulas de alunos que eu nunca tive, de... | “foi ótimo, foi espetacular!” |
| R3 | Troca de experiências variadas EM ER | | C – Nem eu! | “foi uma experiência ótima!” |
| | | | A – (...), foi ótimo, foi espetacular! | |
| | | | C – Foi uma experiência... | |
| | | | A – Foi uma experiência ótima! | |
| | | | C – Exatamente. | |
| | | | F – Hum, hum... Sugestões para futuro... | |
| | | | C – Eu aqui, sobre essa parte da supervisão <u>colaborativa</u> | |
| | | | (...) | |
| | | | C - E agora quando eu vi... Supervisão! O que é que é o supervisor?... | |
| | | | B – É o que observa por cima! | |
| | | | C – Exatamente. | |
| | | | A – Por isso é que eu ‘tava a dizer: ‘spera aí!, é o fulano que vem aqui inspecionar isto tudo... E vem aqui!... | |
| | | | C – Inspeção! Não é? Supervisão – inspeção! | |
| R3 | Oficina de formação EOCP | | B – Mas não foi isso que nós fizemos e que tem sentido! | |
| | | | C – Mas depois na outra palavra a seguir: <u>colaborativa para</u> a melhoria das práticas pedagógicas!... E acho <u>que</u> , com esta ação, penso eu, conseguimos melhorar um bocadinho as práticas pedagógicas!... | |

| | | | | |
|-------|--------------------------|----------------------|--|---|
| R3 | Reflexão conjunta ER | Nome da oficina | (...) F – Todas essas palavras foram escolhidas, e muito pensadas! Porque <u>é</u> o que eu quis transmitir! Queria que o título dissesse aquilo que se pretendia fazer! Mas é comprido!... | A oficina proporcionou muitas oportunidades de discutir / comunicar sobre as práticas, algo que não se faz normalmente, mesmo quando há oportunidades para isso (p.e. as aulas coadjuvadas) |
| | Comunicação EOCP | Falta de comunicação | B – Não, mas de facto, de facto, diz, diz sim senhora! Mas isto... é pena que na carreira docente,... que nós... Eu por exemplo, eu tive uma colega que me coadjuvou oitenta por cento das aulas de matemática. Ela <u>nunca</u> me disse: “Ó B, se calhar podias ter feito antes assim ou assim!...”. Portanto, entra na aula, ajuda, de facto estava sempre próxima aos alunos com dificuldades,... Mas <u>nunca</u> discutimos uma estratégia, um procedimento, uma atitude, um conceito, nada. E <u>é isto</u> que eu acho que falta na carreira docente, nos professores! É: discutir... F – E nessas situações podiam tirar partido dessa situação... B – <u>Os dois</u> ! Podíamos tirar partido <u>os dois</u> ! F – Hum, hum! Sim, sim! B – Os saberes dela, os meus saberes, mesclados, devíamos rentabilizar ambos! Não é? E não! Ela passou o ano ali a ajudar-me... neste termo, na verdadeira aceção desta palavra, a ajudar-me! Pronto, fazia o que eu lhe dizia, e mais nada. E de facto, se as pessoas ganharem confiança umas com as outras... Porque nós também tivemos um processo de... de adaptação uns aos outros,... F – E não se conheciam! B - ... e não nos conhecíamos de lado nenhum! Eu não conhecia nenhum deles, e portanto foi um processo de... primeiro de confiança entre nós, e depois da confiança conquistada e de vermos que nenhum estava a querer provar que era melhor que o outro... Porque às vezes isso acontece: “Olha, aquele está a querer mostrar que...”. E nós não, nós tivemos uma atitude simples, uma atitude frontal, e foi enriquecedora para os três! Quando se encara isto com este espírito... F – Para os quatro. Para os quatro, eu também me incluo nisso, porque também aprendi! C – ... eu desde o tempo de estágio, há trinta anos atrás, eu <u>desde aí</u> , nunca mais tive assim uma ação de formação assim deste género... B - ... que nos fizesse refletir, não é? C – Desde aí nunca mais! F - ... que fosse à sala de aula. C - ... e assistir às aulas! B – Portanto a Helena está de parabéns pela formação que nos... C - Qual assistir??? Nunca mais ninguém me assistiu a aula nenhuma! Nem eu fui assistir! Pois isto teve um impacto a nível da escola, e lá fora... E depois eu sou uma pessoa que também falo um bocado demasiado, às vezes... Por um lado é mau, por outro é bom. Eu por vezes a dizer que: “Eu amanhã tenho | |
| | Clima relacional EOCP | | | |
| R3 M3 | | | | Uma atitude simples, frontal e humilde ajudou a estabelecer um bom clima relacional, promotor de mudança e de desenvolvimento profissional |
| R2 | Oficina de formação ER | | | |
| | Observação de aulas EOCP | | | |
| | Reflexão | | | Há casos de colegas que nunca assistiram a aulas nem foram assistidos |

| | | | | |
|----|---------------------------------------|--|---|---|
| | conjunta ER | | <p>que ir assistir à aula de um colega...”; “Assistir à aula?!? Então?!...”; “Pois, que depois também vão assistir à minha!”; “Então agora também assistem às aulas com essa idade?!?”</p> <p>B – Então e quando vocês lá estavam na sala de professores, que eu fui ter com vocês e fomos para a sala...</p> <p>C – Pois, é verdade!</p> <p>B – “Ah, então e o que é que ‘tão aqui a fazer?...’; “Vêm assistir à minha aula!”; “P’ra quê?...”</p> <p>C – É, é! Um impacto enorme, isto!</p> <p>B – “Mas p’ra quê!?”, não vêm utilidade nisto... “Mas p’ra quê!...” . “É por causa de uma ação de formação, e para eles agora discutirem comigo, no final refletimos...”.</p> <p>C – Alguns pensam de outra forma! Será que houve aí alguma acusação, e há alguma coisa a correr mal...</p> <p>B – Ah, sim, sim! Raramente vêm isto do lado positivo!</p> <p>C – É, nunca! É sempre pelo lado contrário!</p> <p>B – “O que será que ele fez para estarem a observar-lhe as aulas!...”</p> <p>C – Exatamente! “E será que...”, mas depois podemos também pensar ao contrário: “E será que qualquer dia também vão assistir à minha?... Espera aí!... E se me acontece a mim?...”.</p> <p>F – Mas é que vão mesmo! Agora com a avaliação externa, vão mesmo!</p> <p>B – Pois, mas sem dúvida que foi proveitoso para todos! E agora já estávamos em velocidade de cruzeiro!</p> <p>F – E aquilo que vocês estão a dizer como mais-valia foi também o que afugentou muitas pessoas da ação,...</p> <p>B – Pois, muito provavelmente!</p> <p>F - à partida, sem conhecerem, esse receio...</p> <p>C – Tiveram um bocado de receio, alguns!</p> <p>F – <u>Poderá</u>, nalguns casos, ter sido isso, até mesmo... disseste uma vez que tinhas ouvido falar...</p> <p>B – “Ui, isso andam a assistir às aulas! Depois a colega vai assistir às aulas!”. Mas a mim até me disseram que era a colega que ia assistir às aulas, que era a Lena! Mas ao mesmo tempo também pensei: “Mas eu não tenho nada a esconder! Não tenho nada...”</p> <p>C – É como eu!</p> <p>B – “... Se lá vai assistir, que vá!”. Não foi a Lena, mas foram os colegas. Mas era igual, se fosse a Lena, eu também não... alterava os procedimentos consoante as discussões que tivéssemos de ter tido.”</p> <p>F – Seria outra metodologia! A ideia aqui era mesmo promover esta colaboração interpares!</p> <p>B – E foi, e foi, e foi! A colega também está de parabéns, que fez um belo trabalho, acho eu! Incentivou-nos a fazer isto, também terá tido alguma paciência em nos aturar, um ou outro dia!</p> | <p>por outros colegas</p> <p>A observação de aulas teve um impacto significativo dentro e fora da escola. As pessoas ficavam admiradas e interpretavam a situação de um modo negativo. De modo que os formandos enfrentaram estas reações com um elevado nível de autonomia.</p> <p>A observação de aulas foi uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos participantes, mas foi também o que afugentou muitos colegas</p> <p>Nesta formação a ideia era promover a colaboração interpares, daí irem observar as aulas uns dos outros, e não ser a formadora a fazê-lo</p> |
| A3 | | Opiniões exteriores | | |
| R2 | | | | |
| R2 | | | | |
| R2 | | Falta de tempo da oficina (podia continuar no tempo) | | |
| | | Ideias preconcebidas | | |
| A3 | | Opiniões exteriores | | |
| | Incentivo / Relação interpessoal EOCP | | | |
| R3 | | | | |

| | | | | |
|----|---------------------------|--|--|--|
| A2 | Oficina de formação EA | | Nós falávamos mais, a professora queria avançar e nós não deixávamos! C – Pois, é como os alunos, às vezes! (Risos) B – Mas... Mas penso que correu tudo bem, penso que correu tudo bastante bem! F – Pronto, eu tinha aqui mais perguntas... Mas é assim: eu vou-vos perguntar isto de uma maneira ou de outra. B – Na entrevista. F - ... ou na narrativa. Agora vou-vos mandar a 7b. Se quiserem fazer aqui, fazem aqui; se quiserem levar para casa acabam depois. (Conversa combinando sobre o envio das narrativas e algumas perguntas a responder) F – Quais é que acham que são as mais-valias que este percurso poderá trazer para o vosso desenvolvimento profissional?... B – Maior capacidade de aceitar... C - ... a opinião. B - ... a opinião dos outros! C – Estarmos mais recetivos... B - ... mais recetivos, sim. C - Mais recetivos à... B - Menos desconfiados. C – Sim, mais recetivos, menos desconfiados, sim. Menos desconfiados... B – Não, desconfiados <u>da intenção</u> ! Quando nos fazem uma observação... C – Sim, sim! B - ... não é? A gente no início: “Será que ele ‘tá a dizer para... ‘tá-se a armar!, ou quê?” C – Exatamente, para nos estar a tramar a vida, ou não. B – E agora não, agora a ideia que temos é que as pessoas podem dizer isso sem segundas intenções! Dizendo apenas: “Olha, se calhar se fizesses assim, assim e assim...”. Dando ideias, sendo apenas mais uma ideia... em cima da mesa! F – Hum, hum! (...) F – Já agora, digam-me aqui duas coisas. Enquanto <u>observados</u> , como é que evoluiu o vosso sentir? C – Eu vou falar por mim, que é assim: nunca me senti... observado. “Pronto, é mais uma pessoa que entrou!”. Não mudei a nível de... na primeira aula não mudei coisíssima nenhuma. Depois na segunda, porque depois disseram-me que talvez mandar um aluno ao quadro ou outro... melhorasse o sistema da aula... (Clarificação sobre a sequência das aulas observadas e sobre as narrativas) F - ... enquanto <u>observado</u> . E enquanto observador, qual foi a vossa evolução, o que é que sentiram com o decurso... B – <u>Menos receio</u> , como observador, <u>menos receio</u> de dizer o que penso! Também porque sei que a | Mais-valias da oficina de formação: - maior capacidade de aceitar opiniões |
| A2 | Reflexão conjunta ER | | | |
| A2 | | | | |
| A2 | | | | |
| A2 | | | | |
| A3 | Oficina de formação EA | | | |
| M2 | Comunicação / Feedback EM | | | A oficina proporcionou uma maior libertação aos participantes, na medida em que passaram a sentir-se menos à defesa em relação a aceitar a opinião dos outros, e com menos receio em dar a sua |
| M2 | Clima relacional EA | | | |

| | | | | |
|----|--|--|---|---|
| A2 | | | <p>recetividade dos colegas era maior! Portanto, tornámo-nos mais libertos!</p> <p>(...)</p> <p>F – Pronto. Olhem, só termino dizendo que, para já, enquanto estamos juntos, que agradeço muito a vossa colaboração, e foram uns heróis, porque no meio de <u>todas</u> as peripécias ...</p> <p>B – Fomos todos, é verdade!</p> <p>F - ... dos altos e baixos, dos sobressaltos, a gente aguentou!...</p> <p>B – Foi uma coisa nunca vista!</p> <p>F – Ainda não acabámos, mas isto vai... agora é a parte fácil!</p> <p>(...)</p> | <p>opinião.</p> <p>Ganharam em autonomia.</p> |
|----|--|--|---|---|

Anexo 8

Análise de conteúdo de extratos de um conjunto de narrativas escritas

Análise de conteúdo de extratos do conjunto de narrativas escritas do formando B

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangi- mentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|---------------------|-------------|---|--|---|
| Narrativa 1 | | | | |
| R2 | | | <p>a) As motivações iniciais que me levaram a ser professor (...)</p> <p>b) O que superou as minhas expectativas, e porquê? O que superou as minhas expetativas foi o contacto com os alunos, muito mais fácil e produtivo do que pensava até então; o fato de poder quase ver os conhecimentos/ capacidades dos alunos a crescer de dia para dia, veio fazer com que definitivamente eu pensasse que a profissão escolhida era a certa para mim; ainda hoje, a grande maioria dos meus alunos me aponta como «um professor bem disposto que se vê que gosta dos alunos e de dar aulas».</p> <p>c) O que ficou aquém das minhas expectativas, e porquê? O que ficou aquém das minhas expetativas, aconteceu muito recentemente. Sempre que um profissional exerce a sua profissão, gosta de ver reconhecido o seu empenho e os resultados que obtém. Como é sabido, desde há 6 ou 7 anos, a profissão de professor foi algo desvalorizada pelos políticos de então, quer pela forma como foram apresentados alguns dados, quer pela descida remuneratória apenas por motivos economicistas. O reconhecimento do mérito não deve ser só feito pelos alunos, encarregados de educação e colegas de trabalho, mas também de forma financeira pela progressão na carreira. Como é sabido, há como que um desencanto generalizado no meio docente, por nada disto se estar a passar.</p> <p>d) Como caraterizo o meu papel como professor(a)? É um papel fundamental em qualquer sociedade, pois somos vistos pelas crianças como referências a seguir, como alguém honesto, com sapiência e que merece a confiança dos alunos, muitas vezes confiança pessoal. Nas sociedades modernas, cabe aos professores transmitir/incutir nos jovens um grupo de competências que os torne não só membros da comunidade científica desse país, mas também um ser que adquiriu valores que o façam sentir um elemento ativo da sociedade em que está inserido.</p> <p>e) Que princípios pedagógico-didáticos</p> | <p>Gosto pelo ensino</p> <p>Descontentamen- to do ponto de vista generalista</p> <p>Na parte da desmotivação há uma generalização</p> <p>Generalização</p> <p>Perspetiva abrangente do papel de professor</p> |
| A2 | | | | |
| R2 | | Falta de reconhecimento do profissional por parte das instâncias superiores | | |
| R3 | | | | |

| | | | | |
|----------------------------|--|--|---|---|
| R3 A3 M1 | | | <p>defendo/rejeito com especial convicção?</p> <p>Defendo o papel de professor como sendo ele a ter influência fundamental na elaboração dos programas a lecionar nas aulas; o respeito pelo professor como responsável pela seleção das estratégias mais adaptadas a cada situação/turma; não admito um diretor escolar/pedagógico que não seja um professor; defendo que aqueles que sejam responsáveis pela organização do espaço escolar e gestão dos recursos pedagógicos sejam também professores.</p> <p>f) Quando considero que algo não correu da melhor maneira numa aula, qual é a minha atuação posterior?</p> <p>A minha atuação vai sempre no sentido de verificar o ou os motivos por que algo falhou. Procuro sempre apresentar a situação a colegas a que eu reconheça o seu trabalho, para ser aconselhado ou discutir ideias de modo a que não se repitam as situações. De um modo geral, depois de despistados os motivos do erro ou falha, gosto de voltar a experimentar a atividade em que ocorreram as falhas para me certificar de que posso continuar a trabalhar sem medo de errar novamente.</p> <p>g) Concluir com uma máxima que resuma a essência da minha postura profissional</p> <p>Sou rigoroso comigo mesmo, para poder ser rigoroso com os meus alunos e restante comunidade escolar.</p> | <p>Convicção Autoafirmação Autodeterminação Posição / Visão abrangente envolvendo gestão escolar</p> <p>Resposta genérica a uma pergunta que pedia um exemplo</p> |
| Narrativa 2 | | | | |
| R3 A3 R3 A3 R3 | | | <p>a) Como caracterizo, do meu ponto de vista, o papel:</p> <p>- do professor;</p> <p>Obviamente é o papel de dinamizador, de organizador, até mais de coordenador de atividades; é ele que gere a liberdade dentro do respeito, liberdade dentro da tolerância, evitando a violação da privacidade de cada um. É o professor que incentiva o debate, é ele que incute em cada um o gosto de aprender, a autocritica/autoavaliação, a saber procurar o saber.</p> <p>- do aluno;</p> <p>É o papel central de todo o processo ensino-aprendizagem. É em função dele que se definem as estratégias, a profundidade, a forma de procurar saber, etc. O seu papel não é apenas o de alguém que está só para receber, mas também alguém que está para dar; ou seja, é um elemento ativo, construtor do saber dele e dos outros.</p> <p>- da escola;</p> <p>É o elemento facilitador, é o elemento catalisador. É a escola que deve proporcionar</p> | <p>Perspetiva teórica</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| R3 | | | <p>todas as necessidades / requisitos para que tudo o que foi descrito anteriormente tenha sucesso e se reflita no crescimento dos alunos, não só físico, como emocional, psicológico ou cognitivo.</p> <p>- da sociedade, relativamente ao universo educativo.</p> <p>Deveria ser o elemento demonstrativo, algo como exemplo, como organização que espera pelos alunos na sua fase mais adulta, porque precisa deles. Precisa deles como elementos de mudança, no sentido em que só há progresso se houver mudanças... São eles, literalmente, o futuro da sociedade, pelo que a sociedade com o seu peso os vai moldando, os vai preparando para o futuro.</p> <p>b) Descrever uma aula, ou um episódio de uma aula que correu muito bem</p> <p>À semelhança de Carl Rogers, penso que a aula perfeita é aquela em que, no final, concluímos que os alunos ganharam mais aptidões/skills para poderem progredir ou aprender sozinhos; quando vemos que os alunos aprenderam a fazer os seus próprios resumos é sinal que estão a aprender a aprender por si próprios, por exemplo.</p> <p>c) Descrever uma aula, ou um episódio de uma aula que correu menos bem</p> <p>Foi uma aula em que tentei ensinar estimativas a alunos do 6º ano. O nível de exigência pedido/esperado foi demasiado para o grupo etário em causa. Foi no meu estágio profissional em que a experiência era quase zero... A aula correu mal, pois notei que a determinada altura eles “disparavam” números quase aleatoriamente para ver se acertavam...</p> <p>d) Como idealizo a aula perfeita...</p> <p>Já o referi anteriormente, mais ou menos... É aquela aula em que sentimos que cada vez mais, os alunos estão autónomos na busca do saber e que cada vez precisam menos dos professores. É o momento em que constatamos que os alunos estão a ficar cada vez mais autocríticos e exigentes consigo próprios.</p> <p>É quando constatamos que estão a adquirir ferramentas para aprender em qualquer lugar, com qualquer formador, ou a sós.</p> | <p>Generalização</p> <p>Nível 2 porque não respondeu em termos pessoais</p> <p>Não deu um exemplo concreto</p> <p>Nível 2 porque a resposta é dada em termos abstratos</p> <p>Valorização da autonomia e da exigência</p> |
| <p align="center">Narrativa 3a</p> <p align="center">Narrativa referente à primeira aula observada, redigida antes do plenário da 3ª sessão de trabalho</p> | | | | |
| A2 | | | <p>1. Como me senti enquanto observado? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti?</p> <p>Uma vez que por diversos motivos já me assistiram a aulas diversas, não senti grandes diferenças em relação aos outros dias. De</p> | |

| | | | | |
|--------------|--|----------------------|--|---------------|
| A2 | | | <p>início, há sempre alguma preocupação em explicar aos alunos o motivo por que estão ali «aquelas pessoas», mas pouco tempo depois quer os alunos quer o professor assumem o comportamento de todos os dias.</p> <p>2. Pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a(s) aula(s) observada(s).</p> <p>Relacionamento com os alunos; capacidade para manter a organização, o ambiente de trabalho e o apoio ao aluno no lugar.</p> <p>3. Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos.</p> <p>Respeito pelo professor e restantes alunos; participação nas atividades.</p> <p>4. Descrição dos episódios problemáticos (chamados “incidentes críticos”) que me parece terem ocorrido nesta(s) aula(s) (identificar em que aula aconteceram). Indicar os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas.</p> <p>(Não respondeu)</p> <p>5. Aspetos que me parece poder melhorar nas (minhas) próximas aulas observadas, e de que modo o poderei fazer.</p> <p>Controle do tempo, já que na aula o sumário foi um pouco «à pressa»...</p> <p>6. A seguir à elaboração desta narrativa, nesta terceira sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por todos os participantes durante as aulas assistidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram as minhas aulas, relativamente aos pontos 2, 3, 4 e 5?</p> <p>O relacionamento com os alunos; o respeito que demonstram por todos, o «controle» da turma.</p> <p>7. Como me senti enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti?</p> <p>Senti um papel um pouco ingrato, pois não me considero melhor nem pior para registar fatos mais ou menos bem conseguidos pelos colegas...</p> <p>8. Que expectativas (positivas e negativas) tenho em relação ao que se irá passar em seguida, durante o plenário desta sessão de trabalho? Que aspetos me parece poderem vir a trazer benefícios para a minha ação enquanto professor?</p> <p>Estou curioso para saber o que os colegas registaram sobre as minhas aulas e que possivelmente eu nunca teria refletido se não fosse assim...</p> | Autoconfiança |
| A2 | | | | |
| R1 | | | | |
| R1 | | | | |
| A2 | | | | |
| A1 | | Ideias preconcebidas | | |
| R2 | | | | |
| Narrativa 3b | | | | |

| Narrativa referente à primeira aula observada, redigida depois do plenário da 3ª sessão de trabalho | | | | |
|---|-----------------------------|--|--|---|
| A1 | | | <p>1. Como decorreu o processo de reflexão por mim realizado durante o plenário?</p> <p>Com um pouco de cautela, pois hesitei um pouco sobre a forma como correu a aula. Como não tenho feedback sobre as minhas aulas há bastante tempo, estava um pouco apreensivo sobre se tinha realmente corrido bem, conforme previsto por mim...</p> | |
| A2 | | | <p>2. O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a(s) aula(s) observada(s)? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?</p> <p>Penso que se mantém a opinião que tinha: tenho bom controlo no comportamento da turma e um bom relacionamento com os alunos, o que facilita a relação ensino/aprendizagem. Penso que pelo fato de os meus colegas terem confirmado que foi uma boa aula, sinto-me mais à vontade para na próxima sessão ser mais expansivo na minha análise...</p> | <p>O facto de o feedback ser positivo, leva a uma maior autoconfiança</p> |
| M1 | | | <p>3. O que tenho a referir agora, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?</p> <p>Também não há nada a alterar, pois aconteceu o que eu previa, que a participação fosse ordeira e responsável, que houvesse empenho verdadeiro, já que estes são alunos na sua maioria muito responsáveis.</p> | <p>Começa a notar-se uma maior abertura à comunicação e ao feedback entre colegas</p> |
| R1 | | | <p>4. Descobri incidentes críticos em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspetiva relativamente a este assunto?</p> <p>Não... não descobri...</p> | <p>É o começo do “quebrar do gelo”...</p> |
| R2 | Comunicação/ Feedback ER | | <p>5. O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar nas (minhas) próximas aulas observadas, e do modo como o poderei fazer? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?</p> <p>Relativamente a esta turma, com níveis motivacionais muito altos, o desafio é manter a motivação e empenho destes alunos “em alta”... Como em termos de comportamento e empenho dos alunos não há nada a referir, resta tentar manter o rigor e exigência para potenciar as aprendizagens ao máximo...</p> | |
| M1 | | | <p>6. O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha aula observada?</p> <p>Os rasgados elogios que fizeram, pois não esperava uma aula quase perfeita, como eles a</p> | |
| A2 | Comunicação/ Feedback EA | | | |

| | | | | |
|--|-----------------------------|----------------------|---|--|
| A2 | | | classificaram... | |
| A2 | Comunicação/ Feedback EA | | <p>7. Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?</p> <p>Na ordem, na motivação dos alunos em participarem, na preparação da aula.</p> <p>8. Quais os aspetos em que mais discordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?</p> <p>Não houve desacordos...</p> <p>9. O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas?</p> <p>Senti orgulho, mais autoconfiança e menos reservas em relação a ter aulas observadas...</p> <p>10. Como me senti, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas?</p> <p>Como fiz por escolher apenas aspetos positivos, de início, não foi difícil... mas ter de apontar aspetos a melhorar... não foi fácil pois não sinto que eu seja um exemplo ou tenha formação para isso...</p> <p>11. O que penso que poderei mudar na próxima aula observada, visando a melhoria das minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Quais poderão/deverão ser as minhas prioridades? Como penso poder dar resposta às mesmas? Quais as estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar? Que plano de ação estou a pensar pôr em prática na próxima aula observada?</p> <p>Provavelmente utilizar mais recursos multimédia... Nas próximas aulas as minhas prioridades são manter os níveis motivacionais dos alunos, diversificar os recursos e estratégias de ensino/aprendizagem... Na próxima aula, provavelmente realizarão um trabalho de grupo pois é o início de um novo conteúdo (estatística) e serve para discutirem conceitos importantes para serem aplicados mais tarde...</p> | <p>Há/havia “reservas” em relação às aulas observadas</p> <p>Questão: as críticas negativas não poderão ser construtivas, formativas e bem intencionadas?...</p> |
| A1 | | Ideias preconcebidas | | |
| R2 | | | | |
| M2 | Ciclos supervisivos ER EM | | | |
| <p align="center">Narrativa 4</p> <p align="center">Narrativa referente à preparação da segunda aula observada</p> | | | | |
| R2 | | | <p>1. Que interesse, dilema, problema, preocupação... me parece importante e viável explorar na próxima aula observada? Porquê?</p> <p>O trabalho de grupo, pois em reflexões anteriores constatei que os alunos não trabalham em grupo há uns meses...</p> <p>2. Que estratégias de ação estou a pensar implementar na segunda aula observada de modo a dar resposta às questões levantadas na pergunta anterior? Que tipo de materiais/recursos será necessário utilizar?</p> <p>Para partilhar saberes e competências, vou organizar os alunos por grupos e vamos</p> | |
| M2 | Ciclos supervisivos ER EM | | | |
| R2 | | | | |

| | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|
| R2 | | | <p>resolver uma ficha de trabalho para revisões/consolidação de saberes relativos à estatística.</p> <p>3. Que estratégias/instrumentos de recolha de informação poderão ser utilizados a fim de realizar o balanço da experiência?</p> <p>Questionário oral, sobretudo aos alunos que sei terem mais dificuldades de aprendizagem.</p> <p>4. Que impacto poderá ter esta experiência? (alunos, professor-experimentador, restantes elementos do grupo)</p> <p>Dado que o trabalho de grupo é uma estratégia de trabalho ou de aprendizagem que não é frequente, isso mesmo serve de motivação para que os alunos se empenhem no trabalho e na entrega das respostas da atividade.</p> | |
| R2 | | | | |
| <p>Narrativa 5a – Antes do plenário da 5ª sessão</p> <p>Narrativa referente à segunda aula observada</p> | | | | |
| A2 | Clima relacional EA | | <p>1. Como me senti desta vez enquanto observado? Algo mudou, ou não, relativamente à minha primeira aula observada? Porquê?</p> <p>Senti-me um pouco mais liberto. Cheguei à conclusão de que os colegas assistem para discutirmos estratégias e não para observarem erros ou falhas...</p> <p>2. Há aspetos novos a referir relativamente a esta segunda aula observada, tendo por referência inicial a primeira aula? Se sim, quais?</p> <p>A estratégia de aprendizagem-ensino foi diferente, já que os alunos fizeram trabalho de grupo.</p> <p>3. Pontos fortes a salientar desta vez relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada.</p> <p>Penso que não haverá novidade, pois continuei a relacionar-me bem com os alunos, sempre com respeito mútuo e com momentos de “brincadeira” controlada para gostarem das minhas aulas e, consequentemente, de matemática.</p> <p>4. Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos na minha aula observada.</p> <p>São interessados, pedem para esclarecer todas as dúvidas que surgem (não têm “vergonha” de perguntar...), participam com correção; respeitam a opinião dos colegas e das regras de trabalho em grupo.</p> <p>5. Descrição dos incidentes críticos que mais me chamaram a atenção nesta aula:</p> <p>a. pela positiva (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas);</p> <p>Como já referi, são o muito bom</p> | <p>Nesta fase já se nota uma maior libertação e algum à vontade em relação aos colegas</p> <p>Ideia de competência bastante focalizada no relacionamento com os alunos e no comportamento destes</p> |
| M2 | | | | |
| R2 | | | | |
| A2 | | | | |
| A2 | | | | |

| | | | | |
|---|---------------------------------|--|---|--|
| A3 | | | comportamento na sala de aula, a entreaajuda, o empenho e a espontaneidade com que participam nas atividades da aula. | |
| R2 M2 | Ciclos supervisivos ER | | b. pela negativa (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas). O fato de dois grupos terem acabado as tarefas mais cedo e não ter nada previsto para esta situação; dado que estes alunos são muito educados, não houve perturbação das atividades dos colegas... | |
| M2 R2 | Ciclos supervisivos ER EM | | 6. Aspetos que me parece poder melhorar na minha terceira aula observada, e quais os modos de os pôr em prática. A mudar não será muito fácil.... Dado que esta é uma turma de exceção, penso que me resta tentar manter os níveis motivacionais, mudando as estratégias ou recursos... para que não baixe o rendimento... | |
| R2 | | | 7. A seguir à elaboração desta narrativa, nesta quinta sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por todos os participantes durante as aulas envolvidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram a minha aula, relativamente aos pontos 2, 3, 4, 5 e 6? Penso que recairão sobretudo no bom comportamento dos alunos... | Valorização do comportamento |
| A2 | Clima relacional EA | | 8. Como me senti desta vez enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti? Mais à vontade, pois já constatei que os colegas já não desconfiam da minha forma de observar e aceitam melhor aquilo que se possa refletir... | |
| A2 | | | 9. Que expectativas tenho desta vez em relação ao que se irá passar em seguida, no plenário desta sessão de trabalho? Penso que haverá mais descontração e menos desconfiança da atitude dos colegas... | |
| Narrativa 5b – Após o plenário da 5ª sessão Narrativa referente à segunda aula observada | | | | |
| A2 | Clima relacional EA | | 1. Como decorreu o processo de reflexão <u>por mim</u> realizado durante o plenário? Mais descontraído, menos comprometido com as minhas opiniões. | |
| A2 M1 | | | 2. O que tenho a referir <u>agora</u>, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos? Penso que à semelhança da sessão anterior, manteve-se a opinião de que o relacionamento com os alunos e o seu | Cada vez há melhor ambiente entre os colegas, havendo cada vez mais naturalidade e companheirismo, e caindo as defesas |

| | | | | |
|----|---------------------------------|---------------------------|---|--|
| M1 | | | comportamento na sala de aula, são de fato muito bons. | |
| R2 | Ciclos supervisivos ER EM | | 3. O que tenho a referir <u>agora</u>, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos? Não mudaram, pois esta já é a minha turma nestes dois últimos anos e já sei o que esperar deles... | |
| M2 | | | 4. Descubri incidentes críticos em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspectiva relativamente a este assunto? Sim, pois não me lembrava de que um grupo respondeu mal a uma das questões e já não se lembravam do conteúdo do ano passado.... A minha nova perspectiva deste assunto é que em grupo deu para concluir que não é apenas um ou dois alunos que tiveram aquela dificuldade, mas sim vários... | |
| M1 | | Caraterísticas dos alunos | 5. O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar na minha terceira aula observada, e do modo como o poderei fazer? A minha ideia modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos? Não é fácil melhorar... mesmo após esta reflexão. A turma é de fato muito boa e tento manter a motivação no máximo diversificando as estratégias e recursos... | Curiosamente, o facto de a turma ser boa é impedimento de mudança, por não serem evidentes os aspetos a melhorar |
| A1 | | | 6. O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha segunda aula observada? Não encontrarem aspetos críticos negativos... | |
| A2 | | | 7. Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente ao mesmo assunto? Porquê? De fato é verdade que o respeito e colaboração entre os alunos e o professor são mesmo muito bons. É fácil trabalhar com estes alunos. | |
| A3 | Comunicação / Feedback EA | | 8. Quais os aspetos em que mais discordei com os meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê? Não houve. 9. O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas? Dado que eram comentários lisonjeadores, senti-me orgulhoso do meu trabalho e também do empenho dos meus alunos. | |
| A3 | Clima relacional EA | | 10. Como me senti desta vez, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas? Senti-me mais como colaborador e menos como "inspetor"... | Processo de desconstrução de ideias preconcebidas |
| | | | 11. O que penso agora que poderei mudar na próxima aula observada, visando a melhoria | |

| | | | | |
|--|-----------------------------|--|---|--|
| R1 | | | <p>das minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Como penso poder fazê-lo? Quais as estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar? Que plano de ação estou a pensar pôr em prática na próxima aula observada? Estou a pensar mudar de estratégia relativamente à segunda aula observada? Porquê? O que me fez mudar de ponto de vista?</p> <p>Vou mudar a metodologia de ensino/aprendizagem. Também vou tentar mudar os recursos.</p> | Não apresenta os motivos |
| <p align="center">Narrativa 6 Narrativa referente à preparação da terceira aula observada</p> | | | | |
| R3 | | | <p>1. Que interesse, dilema, problema, preocupação... me parece importante e viável explorar na próxima aula observada? Porquê? Trata-se de uma abordagem envolvendo um aspeto já trabalhado na segunda aula observada, ou é um aspeto novo? Porque optei por esta via?</p> <p>Dado que estarei a abordar um conteúdo novo, o desafio será motivar os alunos para este tema – números racionais positivos e negativos. Sempre que se começa um conteúdo novo é importante que se comece bem... Nesta turma os alunos exigem muito do professor, pelo que é um desafio para mim manter os níveis motivacionais «em alta».</p> | Nesta narrativa é observável um progressivo aumento do nível de abertura à mudança por parte do formando |
| A3 | | | <p>2. Que estratégias de ação estou a pensar implementar na terceira aula observada de modo a dar resposta às questões levantadas na pergunta anterior? Que tipo de materiais/recursos será necessário utilizar?</p> <p>Por proposta dos colegas de grupo desta formação, irei aplicar uma ficha de trabalho algo diferente das fichas formais; é feita em forma de desafios em que o conceito de números negativos é posto à prova.</p> | |
| M2 | Comunicação/ Feedback EM | | <p>3. Que estratégias/instrumentos de recolha de informação poderão ser utilizados a fim de realizar o balanço da experiência?</p> <p>O balanço da experiência será baseado nos resultados da ficha aplicada.</p> | |
| R3 | | | <p>4. Que impacto poderá ter esta experiência? (alunos, professor-experimentador, restantes elementos do grupo)</p> <p>O impacto será ter alunos motivados para este conteúdo, muito importante para a compreensão desta «matéria».</p> | |
| <p align="center">Narrativa 7a – Após o plenário da 7ª sessão Narrativa referente à terceira aula observada</p> | | | | |
| | | | <p>1. Como me senti desta vez enquanto observado? Algo mudou, ou não, relativamente às minhas primeira e segunda aulas observadas? Porquê? Como posso</p> | |

| | | | | |
|----|-------------------------------|--|--|---|
| A3 | Clima relacional EA | | descrever a minha evolução ao longo da oficina quanto a este aspeto em particular? A cumplicidade com os meus colegas é já suficiente para me sentir perfeitamente à vontade e sem sentir qualquer influência por eles estarem presentes. Por cada aula observada, seguida de reflexão e posterior discussão, senti-me sempre cada vez mais confiante pois os «feedback's» por parte dos meus parceiros de trabalho eram maioritariamente positivos, pelo que a confiança aumenta e enfrento a discussão de grupo sem problemas, pois sei que o que me for dito tem como única finalidade o melhorar das minhas práticas pedagógicas dentro da sala de aula. | “cumplicidade” Reconhecimento de que as críticas do grupo têm um sentido formativo e são bem-intencionadas Assim, a empatia foi aumentando cada vez mais com o decorrer das sessões |
| M2 | Feedback positivo / Elogio EA | | | |
| A3 | Clima relacional EA | | 2. Há aspetos novos a referir relativamente a esta terceira aula observada, tendo por referência as duas primeiras aulas? Se sim, quais? Apenas o que já foi escrito, ou seja, que sinto que os meus colegas são "parceiros" de uma equipa e não aqueles que vêm "inspecionar". | “parceiros” e não “inspetores” “equipa” |
| R3 | | | 3. Pontos fortes a salientar desta vez relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada. Ajudar os alunos a criarem mecanismos de reflexão e torná-los conscientes das coisas boas e menos boas que foram fazendo ao longo do ano e, por isso, ajudá-los a corrigirem atitudes menos corretas... | |
| A3 | | | 4. Pontos fortes a referir, relativamente à participação dos alunos na minha aula observada. Continuou a participação organizada, com intervenções pensadas e responsáveis. | |
| A2 | | | 5. Descrição dos incidentes críticos que mais me chamaram a atenção nesta aula: a. pela positiva (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas); A frontalidade dos alunos em relação à auto e heteroavaliação; assim, incentivei os alunos a continuarem assim «pela vida fora». | |
| R3 | | | b. pela negativa (indicando os motivos que penso terem estado na sua origem, e a forma como dei resposta às situações referidas). Não me apercebi de incidentes pela negativa... | Professor reflexivo |
| M2 | | | 6. Aspetos que me parece poder melhorar no futuro, com base nas minhas constatações anteriores, e quais os modos de os pôr em prática. Procurar novos instrumentos de trabalho... | |
| | | | 7. A seguir à elaboração desta narrativa, nesta sétima sessão de trabalho da oficina de formação, realizar-se-á um momento de balanço sobre os aspetos observados por | |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|--|---|---|
| A3 | Reconhecimento EA | | <p>todos os participantes durante as aulas envolvidas. Que aspetos me parece que irão referir os colegas que observaram a minha aula, relativamente aos pontos 2, 3, 4, 5 e 6?</p> <p>Penso que os meus colegas vêem em mim um bom professor, que tem capacidade de controlar bem os alunos mais irreverentes e que sou capaz de motivar os alunos.</p> <p>8. Como me senti desta vez enquanto observador? Quais os motivos que me parece estarem na origem do modo como me senti? Que evolução houve em mim desde o início, neste aspeto?</p> <p>À semelhança do que me aconteceu enquanto observado, também como observador me senti mais à vontade para produzir observações sobre o trabalho por eles realizado. Também eles se aperceberam que os objetivos são procurar alternativas e construir ideias e não "corrigir" estratégias ou práticas menos conseguidas.</p> <p>9. Que expectativas tenho desta vez em relação ao que se irá passar em seguida, no plenário desta sessão de trabalho?</p> <p>Abertura para fazermos observações sinceras e abertura para ouvir observações sobre algo que possa ter corrido menos bem. Fazemos jus à máxima "Da discussão nasce a luz».</p> | <p>Autoconfiança</p> <p>Empatia Interessante: "os objetivos são procurar alternativas e construir ideias"</p> |
| A3 R3 | Comunicação / Feedback EA EM | | | |
| A3 M3 R3 | Clima relacional EA EM Comunicação ER | | | |
| <p>Narrativa escrita 7b – Após o plenário da 7ª sessão</p> <p>Narrativa referente à terceira aula observada</p> | | | | |
| R2 A2 | | | <p>1. Como decorreu o processo de reflexão <u>por mim</u> realizado durante o plenário?</p> <p>Com abertura e sinceridade. Explanei o que tinha acontecido na aula, bem como os objetivos numa aula deste tipo, de auto e heteroavaliação.</p> <p>2. O que tenho a referir <u>agora</u>, no que se refere aos pontos fortes a salientar relativamente à minha ação enquanto professor, durante a minha aula observada? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?</p> <p>Penso que a capacidade de gerir uma planificação prévia, de orientar os alunos nas diferentes atividades, tendo em vista o plano estabelecido, bem como a capacidade em motivar e criar atenção na aula. A minha opinião apenas acrescentou um ou outro aspeto mas não se modificou, em relação à reflexão imediatamente anterior.</p> <p>3. O que tenho a referir <u>agora</u>, no que se refere aos pontos fortes relacionados com a participação dos alunos? A minha opinião modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos?</p> <p>Os alunos desta turma, mais ou menos</p> | |
| R2 | | | | |

| | | | | |
|----|------------------------------------|--|---|---|
| A2 | | | semelhantes aos da turma anteriormente assistida, são responsáveis e sempre que «pisam o risco» basta uma chamada de atenção para eles perceberem e acatarem as instruções. São trabalhadores e assim é fácil trabalhar com eles. | |
| R2 | | | 4. Descubri incidentes críticos (positivos ou negativos) em que não tinha reparado? Quais? Qual a minha atual perspectiva relativamente a este assunto? | |
| A2 | | | Sim, descobri um incidente negativo, ainda que exterior à minha aula, pois fiquei a saber que os alunos não esperaram tempo suficiente por um professor substituto (de uma aula minha) e abandonaram a espera. Conversei com eles na aula assistida e mostraram algum arrependimento, embora justificassem essa ausência pelo fato de a assistente operacional os ter informado que não haveria substituição de professor... Não consegui descobrir a veracidade da informação, mas só compreendo este comportamento como atitude de grupo. | |
| R2 | | | Prometeram que não se voltava a repetir algo semelhante... | |
| M1 | | | 5. O que penso agora acerca dos aspetos que poderei melhorar no futuro, e do modo como o poderei fazer? A minha ideia modificou-se em relação ao que escrevi na narrativa anterior? Em que aspetos? Porquê? | |
| M2 | Comunicação/ Feedback EM ER | | Poderei continuar a diversificar estratégias, bem como a utilização de recursos novos e motivantes. A minha ideia apenas foi aumentada, acrescentada, sem sofrer alterações de base. Com a ajuda do colega que foi assistir, acrescentei factores não referidos antes. Incrementar também o trabalho de grupo pode ser proveitoso para os alunos. | Politicamente correto |
| R2 | | | 6. O que mais me surpreendeu nas observações dos meus colegas relativamente à minha terceira aula observada? | |
| A2 | Comunicação / Feedback ER EA | | Ter reparado e referido o modo como iniciei a aula (com a chamada de atenção por terem abandonado a espera) e um episódio de humor que incluiu o próprio colega. Como recorrentemente brinco um pouco com os meus alunos, não esperava que fosse digno de registo, muito menos ser abordado nesta reflexão. Mas foi referido esse episódio de forma positiva... | Aspetos positivos que não reparou mas que a observação do colega ressaltou e o surpreendeu positivamente, contribuindo assim para a melhoria da autoestima. |
| A3 | | | 7. Quais os aspetos em que mais concordei com os meus colegas relativamente ao mesmo assunto? Porquê? | |
| | | | O fato de ter os alunos com bom comportamento e empenhados nas atividades na sala de aula. Porque reconheço que nesse aspeto faço um bom trabalho e já mais colegas | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| | | | me indicaram esses <i>skill's</i> . | |
| A3 | Clima relacional EA EM | | <p>8. Quais os aspetos em que mais discordei dos meus colegas relativamente à minha aula observada? Porquê?</p> <p>Não se registaram aspectos com os quais eu tenha discordado.</p> <p>9. O que senti relativamente aos comentários dos meus colegas? Como evoluiu este aspeto, em mim, ao longo da Oficina?</p> <p>De início, já que não conhecia os colegas pessoal nem profissionalmente, ouvia os comentários com alguma reserva, no entanto foi sendo reduzida à medida que nos conhecíamos melhor ... Aos poucos essas observações/comentários foram sendo aceites de forma natural sem pensar haver “algo por trás das críticas”, mas tão só como um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas na sala de aula.</p> <p>10. Como me senti desta vez, fazendo comentários sobre as aulas dos meus colegas? Como evoluiu este aspeto, em mim, ao longo da Oficina?</p> <p>Desta vez senti que os colegas me ouviam sem desconfiança do que possa ter dito e que sabiam que era apenas mais um contributo para a melhoria das aulas de matemática.</p> | A desconfiança e a autodefesa foram progressivamente dando lugar à confiança e à autoconfiança, graças ao clima relacional e à empatia que se foi estabelecendo entre todos. |
| M2 | Comunicação / Crítica construtiva EM | | <p>11. Depois deste ciclo supervisivo, tendo passado por três aulas enquanto observado e enquanto observador e por todo um processo de reflexão individual e conjunta, o que me parece que aprendi de novo que possa contribuir para melhorar as minhas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos? Como penso poder fazê-lo? Quais as novas estratégias, recursos, ... que poderei mobilizar, em que poderá valer a pena investir no futuro?</p> <p>Aprendi a ouvir críticas e a aceitar novas propostas de atividades ou novas estratégias... O professor (em sentido lato) não é muito a favor de que se “intrometam” nas suas aulas, muito menos que lhe dêem ideias novas... Eu aprendi que da discussão nasce a luz e todas as ideias são bem-vindas.</p> | |
| A3 | Clima relacional EA | | <p>12. Depois deste ciclo supervisivo (ao longo de toda a Oficina), algo mudou em mim? Se sim, o quê? E porquê?</p> <p>Como referi na questão anterior, o que mudou mais foi a capacidade de ouvir e de aceitar críticas ou propostas de novas atividades ou estratégias. Antes, seria um pouco mais «desconfiado» em discutir as minhas aulas (com observação).</p> <p>13. Em que aspetos concretos me parece que esta experiência de supervisão colaborativa pode contribuir para o meu desenvolvimento</p> | Esta aprendizagem será no sentido, não de aprender algo novo, mas de o <u>vivenciar</u> realmente |
| M3 | Clima relacional EM EA | | | |
| R3 | Comunicação / Feedback ER | | | |
| M3 | Observação de aulas EM EA | | | |
| A3 | Clima relacional EM EA Comunicação / Crítica construtiva EM EA | | | “o que mudou mais foi a capacidade de aceitar críticas ou propostas” – mudanças interiores, e intenso envolvimento pessoal |

| | | | | |
|----|---------------------------|--|--|--|
| A3 | | | <p>profissional? Que mais-valias me trouxe e/ou que reflexos poderá vir a ter no meu futuro?</p> <p>Mais uma vez refiro o que já foi escrito: capacidade de ouvir e de aceitar críticas ou propostas de novas atividades ou estratégias. Seremos capazes de alterar rotinas, não é fácil para quem está há muitos anos no ensino... mas aprende-se.</p> <p>14. Qual o balanço entre as expectativas iniciais e o que realmente acabou por acontecer?</p> <p>Os resultados superaram muito as expectativas iniciais; de início, só de ouvir falar em aulas assistidas... ficamos um pouco “de pé atrás”... Mas depressa constatámos que a finalidade destas aulas assistidas é o caminho para a discussão/reflexão daquilo que foi feito, tendo sempre em vista o objectivo de melhorar as práticas na sala de aula.</p> <p>15. Sugestões para a implementação de formações deste género.</p> <p>Não é fácil sugerir alterações, pois as estratégias seguidas nesta formação pareceram-me corretas e bem organizadas no tempo. Apenas sugeriria que esta formação fosse mais participada e/ou mesmo ser obrigatória. Todos teríamos a ganhar com isso, principalmente os alunos.</p> | |
| M3 | | | | |
| R3 | Observação de aulas ER EM | | | “Muito” |
| M3 | | | | |
| R3 | | | | Estratégias corretas e bem organizadas no tempo Sugestões: ação mais participada e/ou obrigatória |

Anexo 9

Análise de conteúdo de extratos do relatório final

Análise de conteúdo de extratos do relatório final do formando A

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangi- mentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|---------------------|--|------------------------------|---|-------------|
| R1 | Enquadramento teórico inicial ER EM EA | Ideias preconcebi- das | <p>Introdução (...)</p> <p>1. Expectativas iniciais O tema da ação “ Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem da Matemática” é um tema interessante, mas sobre o qual nunca me debrucei muito, uma vez que o relacionava com um conceito bastante pesado, o da Avaliação; no entanto, penso que é necessário e benéfico para todos os docentes; assim, e sendo ministrado por uma colega de grupo, que manifesta sempre prontidão e disponibilidade para nos esclarecer e ajudar, considerei que era uma boa forma de iniciar este tema. (...)</p> <p>2. Avaliação global sobre o desenvolvimento da ação As explicações dos conteúdos pareceram-me claras e ajudaram-me a consolidar ideias, a elaborar/selecionar situações de aprendizagem para a sala de aula, a economizar tempo e promover a competência. Poderei aproveitar a ação otimizando o meu desempenho da profissão docente. A ação de formação correspondeu às minhas expectativas pois sentia necessidade de formação nesta área. Saliento, mais uma vez, como aspeto positivo a partilha e troca de saberes e experiências entre todos os formandos, que no meu caso resultou numa experiência rica e interessante contribuindo para o meu desenvolvimento profissional. (...)</p> <p>3. Aspetos positivos da ação Quanto aos aspetos positivos da ação destaco a partilha de práticas pedagógicas, o bom acolhimento por parte dos docentes envolvidos no processo e a partilha de saberes e estratégias focadas na realização da prática letiva. A troca de saberes e de experiências durante o processo, permitiu atempadamente redefinir objetivos, estratégias e metodologias, buscando o formador a maximização da eficácia e a adequação ao nível dos vários formandos.</p> <p>4. Aspetos menos positivos da ação A maior dificuldade por mim sentida foi a falta de tempo (...) Destaco a falta de tempos para a observação de aulas e para reflexão conjunta</p> | |
| A2 | | | | |
| R3 | | | | |
| A2 | Partilha de experiências EOCP | | | |
| R3 | | | | |
| A2 | Partilha de práticas e de experiências EOCP Clima relacional EOCP Trabalho envolvendo a sala de aula EOCP Adequação do trabalho aos formandos EOCP | | | |
| R3 | | | | |
| M3 | | | | |
| A3 | | | | |
| A1 | | | | |

| | | | | |
|----|--|--------------------|---|---|
| R3 | Partilha de saberes e de práticas EOCP Reflexão conjunta EOCP | lidade de horários | e a incompatibilidade de horários. 5. Que novas aprendizagens me trouxe esta experiência Penso que o ponto principal desta experiência foi a partilha de saberes e de saber fazer na sala de aula com a consequente reflexão sobre o que correu bem ou mal na aula. 6. Implicações futuras da ação na atividade profissional / letiva A minha participação nesta ação tinha como objetivo delinear ou consolidar procedimentos de intervenção concretos e identificados como resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das intervenções letivas, assegurando assim a utilidade destes métodos, bem como uma reflexão sobre os mesmos e a sua utilidade na minha atividade no futuro, tendo em conta a disciplina que leciono. 7. Autoavaliação Considereei que a ação foi bem-sucedida, no formato em que decorreu, obedecendo a uma adequada gestão por parte do formador, com grande empenho e motivação da minha parte. Desenvolveu-se numa perspetiva de formação em que a aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promovendo o debate e a troca de experiências e saberes, constituiu um verdadeiro enriquecimento para mim, com claras implicações na vida quotidiana da escola. 8. Sugestões de melhoria Sugiro a construção de uma planificação conjunta da aula a observar. 9. Considerações finais Considereei pertinentes e adequadamente tratados, tanto os temas como as metodologias e os conteúdos abordados. (...) | |
| R2 | | | | |
| R3 | Aplicação prática dos saberes EOCP | | | |
| A3 | Partilha de experiências e saberes EOCP Comunicação EOCP | | | “claras implicações na vida quotidiana da escola” |
| R3 | Planeamento da ação EOCP | | | Planificar conjuntamente as aulas a observar |

Análise de conteúdo de extratos do relatório final do formando B

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangi- mentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|---------------------|---------------------------|------------------------------|---|---|
| R2 M2 | Comunicação ER | Ideias preconcebi- das | Introdução 1. Expectativas iniciais Como é de prever, com este nome, a ação de formação deixava algumas dúvidas «no ar» sobre a forma como seria realizada na prática... A expressão “Supervisão” acarreta sobre si um peso negativo, pois associa-se sempre a “inspeção”, ou mesmo “avaliação”. É sabido que na classe docente, pelas características intrínsecas à própria profissão, não é fácil falar de «Supervisão», pois associa-se de imediato ao que de pior tem o significado da palavra. Assim, iniciei esta ação algo apreensivo sobre a forma como se desenrolaria no tempo... | O nome da ação gera inquietação... curiosidade e desconfiança... Uma mistura de vontade de mudança e de falta dela... |
| M1 | | Ideias preconcebi- das | Depois de feita a apresentação da forma em como se desenvolveriam as estratégias desta ação, imediatamente se perdeu alguma carga negativa, de início atribuída... restavam as aulas assistidas por colegas que não conhecíamos... Ao fim do primeiro ciclo de aulas assistidas e respetivas preparações e reflexões, quebrou-se o gelo e constatámos todos que o verdadeiro objetivo é a entreaajuda e o apresentar de ideias para melhorar algum aspeto menos bom das aulas assistidas. Aos poucos, fomos nos livrando do estigma que a palavra “Supervisão” pode ter e tudo se dissipou de forma que, sobretudo no último ciclo de aulas assistidas, todas as dúvidas tinham desaparecido e a colaboração entre todos foi plena e sincera. | Desconfiança inicial em relação às aulas assistidas |
| R2 M2 | | | 2. Avaliação global sobre o desenvolvimento da ação Faço uma avaliação muito positiva, pois talvez pela primeira vez senti que uma ação teve muita influência na forma como abordo, quer a preparação quer as próprias aulas. (...) À medida que os dias avançavam, a confiança aumentava e o sucesso das discussões/estratégias aumentava. Ação muito bem preparada. | Houve uma evolução desde o 1.º até ao 3.º ciclos supervisivos |
| M3 R2 | Oficina de formação EM ER | | 3. Aspetos positivos da ação De entre todos os aspetos positivos desta ação, quero destacar o fato de ela ir direta à forma como «damos as aulas» e de como as podemos melhorar. Desta forma, os beneficiados em primeiro lugar são os alunos, pelo que faz desta ação uma formação importantíssima a repetir com outros formandos. | “muito” “pela primeira vez uma ação teve muita influência” |
| OCP3 | Clima relacional EOCP | | 4. Aspetos menos positivos da ação | |
| R3 OCP3 | Planeamento da ação EOCP | | | “formação importantíssima a repetir com outros formandos” |

| | | | | |
|------------------|----------------------------------|--|--|---|
| OCP3 | Colaboração / Entreajuda EOCP | Envolvimento pessoal Compatibili- dade de horários | <p>Requer muitas horas de trabalho fora da sala de formação (...). Também não é fácil harmonizar os horários dos diferentes formandos para podermos assistir às aulas uns dos outros.</p> <p>5. Que novas aprendizagens me trouxe esta experiência</p> <p>A primeira e mais importante foi que o trabalho de equipa, também na função de professor, é muito importante e potenciador dos resultados dos alunos, que são o mais importante; em seguida, que a função de «supervisor» pode ser benéfica para cada professor e pode trazer novas competências, conhecimentos e estratégias ao professor. Da colaboração nascem ideias novas e da colaboração cresce o sucesso. Ouvi e discuti ideias novas, fiquei a conhecer novas formas de abordar conteúdos e tudo isso foi enriquecedor para no futuro poder melhorar as minhas práticas na sala de aula.</p> <p>6. Implicações futuras da ação na atividade profissional / letiva</p> <p>Como já referido anteriormente, esta ação trouxe novas formas de abordar conteúdos, reflexões sobre as nossas práticas, propostas de as modificar, pelo que no futuro estas aprendizagens vão estar presentes na forma de preparar as aulas e na forma de as leccionar. Penso mesmo que esta formação se devia replicar com uma oferta maior de crédito para assim cativar mais professores, pois pelo nome, conforme também já foi referido anteriormente, não é muito atractiva...</p> <p>7. Autoavaliação (...)</p> <p>8. Sugestões de melhoria (...) se esta ação fosse preparada no início do ano lectivo, podia ser mais fácil os horários encaixarem uns nos outros... O outro aspeto seria conferir mais créditos a esta oficina de formação, dado o valor que já lhe atribuí...</p> <p>9. Considerações finais</p> <p>Penso que foi uma sorte ter-me inscrito nesta formação. Aprendi muito e sobretudo aprendi a aceitar que trabalhar em equipa na preparação das aulas pode beneficiar o próprio professor, mas sobretudo os resultados dos alunos. Todos os professores deviam experimentar esta formação, pois seriam quebrados muitos tabus que persistem em impedir o verdadeiro trabalho de grupo na educação...</p> | <p>“A função de supervisor pode ser benéfica”</p> <p>“tudo isso foi enriquecedor para no futuro poder melhorar as minhas práticas na sala de aula”</p> <p>Sugestão: replicar a formação com mais créditos e mudar o seu nome</p> <p>Sugestões: - planear a ação no início da ano letivo para articular horários - atribuir mais créditos à ação “Todos os professores deveriam experimentar esta formação” “seriam quebrados muitos tabus que persistem em impedir o verdadeiro trabalho de grupo na educação...”</p> |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| M3 R3 | Oficina de formação EM ER | Compatibilida- de de horários N.º de créditos | | |
| | | | | |
| M3 R3 OCP3 | Colaboração EOCP | | | |
| | Oficina de formação EOCP | | | |

Análise de conteúdo de extratos do relatório final do formando C

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangimentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|----------------|--------------------------|---------------------|---|---|
| M2 R2 M2 | Oficina de formação EM | Narrativas escritas | Introdução 1. Expetativas iniciais Realmente é sempre uma expectativa, mas com o decorrer da ação tudo muda. Aprender algo que me tivesse passado despercebido durante todo o meu percurso como professor. Na realidade foi bastante positivo para mim pois fui alertado para situações novas que vão contribuir para um novo rumo a seguir daqui para o futuro. | Dificuldades de comunicação escrita relacionadas com a área lecionada |
| R2 | Planeamento da ação ER | | 2. Avaliação global sobre o desenvolvimento da ação Gostei bastante, todos os pontos foram bem desenvolvidos, principalmente aquele que se refere ao tema de aulas assistidas que me fez relembrar os velhos tempos do estágio. | |
| R2 A2 | Observação de aulas ER | | 3. Aspetos positivos da ação O assistir às aulas dos meus colegas e também ter o conforto, posso assim dizer, de eles também terem assistido às minhas. | |
| R1 | | | 4. Aspetos menos positivos da ação O fazer as narrativas, pois tenho que dizer que, nunca tive muito jeito, pois números é uma coisa e letras é outra, daí haver vários cursos, ainda bem (...). | |
| OCP2 | Entreajuda EOCP | | 5. Que novas aprendizagens me trouxe esta experiência A interajuda entre colegas, pois desde que leciono nunca tinha passado por este tipo de experiência. | |
| R2 M2 | Oficina de formação EOCP | Problemas pessoais | 6. Implicações futuras da ação na atividade profissional / letiva Gostei e aprendi que organizar grupos dentro de uma turma é muito importante pois há um maior espírito de equipa, daí existir também uma maior colaboração. De realçar que nem em todas as turmas o funcionamento é igual. | Esta situação veio a revelar a força de vontade do formando |
| A2 | | | 7. Autoavaliação Atendendo a que no início da ação aconteceu [um problema de ordem pessoal] nunca decorreram para mim as coisas como eu pretendia, ou seja, não me cheguei a concentrar plenamente. (...) De referir que devido ao acontecimento não consegui dar o meu melhor. | |
| M2 R1 | | | 8. Sugestões de melhoria Como nesta ação me aconteceram várias experiências novas só tenho que dizer que correu muito bem e que melhor será difícil (...). | |

| | | | | |
|----|---|--|---|--|
| A2 | Entreajuda / Incentivo / Relação interpessoal EA | | 9. Considerações finais Quero agradecer a todos os colegas que nela participaram e principalmente um agradecimento especial à formadora que desde o início sempre me apoiou e incentivou para que continuasse e assim consegui com muito esforço chegar ao fim, muito obrigado. | |
|----|---|--|---|--|

Anexo 10

Análise de conteúdo de extratos de uma entrevista

Análise de conteúdo de extratos da entrevista ao formando B

| Cat.s + Nível | Estratégias | Constrangi- mentos | Extratos de enunciados | Comentários |
|---------------------|--|---|---|---|
| | | | I. Percurso académico e profissional do entrevistado | |
| | | | (...) | |
| | | | II. Percurso realizado ao longo da formação | |
| M2 | Entreajuda EM Clima relacional EM | | <p>E – (...) a minha primeira pergunta prende-se com um balanço geral do percurso realizado ao longo da Oficina: que aspetos destacas pela positiva e pela negativa(...)?</p> <p>B – A abertura. O verdadeiro espírito de ajudar. Notei isso em todos. Quando apontávamos algum caminho que poderia ser uma alternativa, senti que estavam a apontar para ajudar, mesmo, não para apontar pontos fracos!, portanto, e aos poucos a abertura foi sendo cada vez maior, portanto, foi talvez um dos aspetos que mais me chamou a atenção...</p> <p>E – Sim.</p> <p>(...)</p> <p>E – (...) que aspetos destacas pela positiva e pela negativa; o que é que te salta mais à vista, assim em geral?</p> <p>B - ... Pela negativa... De facto,... a intensidade que nós tínhamos que... que pôr nas coisas, porque... e também já foi falado, não vou referir agora aqui, mas... os problemas que nós <u>por acaso</u> tivemos, na vida privada, aa... quase todos em simultâneo. E para além disso depois era as aulas, pois, era os testes, era as provas, (...) a classificar provas,... pois preparar estas aulas transtornou um pouco a nossa, aquela nossa maneira de organizar a nossa vida, portanto, e isto foi <u>mais</u> um trabalho... mas pronto, tem que se fazer...</p> <p>E – Os percalços todos que foram acontecendo,...</p> <p>B - ... pois, e de facto não foi fácil... conjugar tudo. Foram problemas... nalguns casos de saúde, noutros de familiares muito próximos,... que mexem com as pessoas, e...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - ... e não foi fácil!, acompanhar, não foi fácil empenharmo-nos aquilo que todos conseguimos!</p> <p>E – Sim, sim! Sim, sim!</p> <p>B - ... de resto acho que correu... problema nenhum!</p> <p>E – Hum, hum! Aa... Ok! Então, quer dizer, pela negativa acaba por ser aspetos exteriores que interferiram...</p> <p>B – Pois, pois...</p> <p>E - ... com... com a nossa...</p> | <p>Problemas graves que foram acontecendo não fizeram os formandos desistir, por incentivo entre todos, mas também por resiliência e autonomia de cada um</p> <p>Mas sem a supervisão colaborativa não se teria chegado a bom porto... Daí o nível de A ser 2 e não 3.</p> <p>Pela negativa, foram apontados aspetos exteriores</p> |
| A2 | | <p>Envolvimento pessoal / Intensidade</p> <p>Problemas pessoais</p> | | |

| | | | |
|----|------------------------|--|--|
| R2 | Ciclos supervisivos ER | <p>B – ... pois! Com o andamento, com o andamento,... e o empenho, e a capacidade de empenho que podíamos ter...</p> <p>E – Pois. Foi um desafio... maior!</p> <p>B – Foi, foi, foi, sem dúvida!</p> <p>E – ... O teu modo <u>de sentir</u> evoluiu ao longo da Oficina?</p> <p>B – Sim, sim. ‘Tá relacionado mais ou menos com a minha resposta anterior. De início comecei um pouco... cético... não direi cético, mas... retraído. Mesmo na aula talvez não tenha mostrado tudo... Mas depois, com o... fui sentindo isto como... vários ciclos, portanto, como tínhamos falado também nas formações, portanto: assistir, discutir, preparar uma nova; assistir, discutir, preparar uma nova, portanto, e este, e este ciclo repetitivo começou a ser uma rotina, já não era um... uma... um desafio, mas era já uma rotina, pronto, em que nós nos empenhávamos cada vez mais, acho eu.</p> <p>E - ... e essa estabilidade ajudou...</p> <p>B - ... ajudou, ajudou.</p> <p>E - ... aa...</p> <p>B - ... ajudou porque já sabíamos o que íamos fazer! Portanto, a formação,... as sessões deixaram de ser uma surpresa, não é?, e passaram a fazer parte do nosso... do nosso, não digo dia-a-dia, mas da nossa semana.</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Portanto, nós já sabíamos que a seguir vinha isto, portanto...</p> <p>E – Sim, ou seja, o que tu queres dizer é, será isto: que o facto de saberem com o que contavam</p> | <p>Os ciclos supervisivos trouxeram estabilidade, pois os formandos assim já sabiam com que contar e estavam preparados para o que os esperava</p> <p>Manifestação de necessidade de alguma rotina, de saber com o que contava</p> |
| A2 | Ciclos supervisivos EA | <p>B - ... facilita...</p> <p>E - ... facilitou a que houvesse...</p> <p>B - ... o desenrolar da ação.</p> <p>E - ... e a que houvesse uma evolução, neste caso da maneira de sentir as coisas, aa... esta estabilidade...</p> | |
| R2 | Ciclos supervisivos ER | <p>B - ... mais confiança!</p> <p>E – mais, exato.</p> <p>B – Sim, sim! Mais confiança, mais, mais preparação também, porque,... aa... consciente ou inconscientemente, nós até em casa, principalmente no dia da formação, começávamos logo a preparar mais ou menos o nosso discurso, pelo menos eu: “O que é que eu vou dizer deste colega? O que é que eu vou dizer daquela aula? Deixa lá ver como é que foi. Deixa lá ver as notas.” Portanto, em casa preparávamos aquilo que já sabíamos que íamos fazer, portanto facilitou bastante... o nosso trabalho!</p> <p>E – (...) porque é que te inscreveste nesta ação?</p> | <p>O facto de saber o que se ia passar ajudou a preparar-se e a refletir melhor antes de cada sessão</p> |
| | Nome da | | Título da ação |

| | | | | |
|----|------------|------------------------------------|--|---|
| M2 | oficina EM | | <p>B – Matemática, porque eu... desafia-me... (...)</p> <p>E – Sim. Mas,... naquela altura estavam mais duas ações de matemática a decorrer... O que é que tu, porque é que tu te inscreveste nesta especificamente? Tinha lá o nome “matemática”, não é, chamou-te logo a atenção...</p> | desafiante mas não associado a aulas assistidas. Portanto, não muito claro |
| A2 | | Opiniões exteriores | <p>B – Sim... Pareceu-me mais desafiante. E depois... tive, tive algumas... interações com colegas... que me deram aspetos da ação que afinal não se vieram a confirmar...</p> <p>E – Hum, hum.</p> | Apesar de opiniões externas, não desistiu de continuar |
| A1 | | Ideias preconcebidas | <p>B – ... aa... ideias que não se vieram a confirmar, pronto. Mas foi porque de facto achei mais desafiante! Pareceu-me, nós antes de sabermos as ações, é pelo nome e pouco mais, não é, e esta pareceu-me mais desafiante!</p> <p>E – As ideias pré-concebidas que havia prendiam-se com... dar muito trabalho, já tínhamos falado nisso...</p> | Preconceito sobre a quantidade de trabalho antes de a ação começar |
| | | Preconceito sobre Supervisão | <p>B – ... <u>quantidade</u> de trabalho, mas que até deu! Mas pronto, fez-se bem, sem problema! Mas sobretudo, aa... a carga negativa que a inspeção, que a... que a... o facto de irmos às aulas uns dos outros, a carga negativa que isso tinha, retraiu-me um pouco, no início!</p> <p>E - ... as pessoas... Ah!, mas isso já foi depois de ter começado! <u>Antes</u> de começar, pelo título dava para perceber que <u>se calhar</u> se ia assistir a aulas, não?</p> <p>B – Não muito, embora, embora depois a seguir já se contasse com isso. Mas de início não, de início não.</p> | Preconceito com base na carga negativa relacionada com a palavra supervisão (inspeção, conteúdos expositivos,...) |
| A2 | | Envolvimento pessoal / Intensidade | <p>E – Hum, hum... ou seja...</p> <p>B – De início pensei que fosse mais expositiva.</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Mas de qualquer maneira que houvesse também uma ou outra, uma ou outra aula em que nós fôssemos assistir, porque fazia toda a lógica, fazia todo o sentido!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – ... mas não pensei que fosse tão intenso. Que fosse...</p> <p>E - ... foi mesmo <u>mergulhar</u> na...</p> <p>B – <u>Exatamente</u>! Não pensei que fosse tão intenso!</p> <p>E – Hum, hum. Aa... Ou seja, tu <u>já</u> depois saberes o que te esperava, <u>mesmo</u> tendo algum receio do que fosse, do que viesse aí, arriscaste continuar e insististe em continuar...</p> <p>B – Sim, sim. Sim, porque eu não tenho problemas, eu já... a minha... já fui proposto, (...) para... para ser assistido por inspetores, já fui proposto pela direção para ser eu a ser assistido. Não, não, não tenho problema, não...</p> | Intensidade do trabalho realizado – ir à sala de aula |
| | | | | Ir à sala de aula – muita experiência nesse âmbito, mas anteriormente sem reflexividade, como se verá adiante... |

| | | | | |
|----------|---|--|---|--|
| M2 | | | <p>E – E no estudo com o (...), também, não é?</p> <p>B – Com o (...), também estive... um ano inteiro, com aulas filmadas e... e registadas, portanto... isso não me mete receio, não...</p> <p>E – Mas de qualquer modo é uma desinstalação, não é?</p> <p>B – Claro, claro! Desestabiliza um pouco, principalmente de início... e até os alunos. Mas também eles habituam-se mais depressa do que, do que nós pensamos. Na segunda ou terceira aula assistida já nem se viravam para trás. Às vezes até perguntavam: “Então já não vêm assistir mais?”...</p> <p>(Risos)</p> <p>B – ... portanto, já não havia esse problema.</p> <p>E - quando te inscreveste, quais eram as tuas expectativas?</p> <p>B – Aprender um bocadinho o outro lado da supervisão. Portanto, porque eu tenho sido apenas um... um expositor (...)</p> <p>E – (...) essas expectativas iniciais acabaram por ser concretizadas?</p> <p>B – Em parte sim, mas depois veio a intensidade!... O que é que se observa, o que é que se partilha... E depois a reflexão e as propostas de novas, de novas atividades. Isso, isso já foi novo para mim.</p> <p>E – Hum, hum. Ou seja, superou...</p> <p>B – Sim, sim, sim, sim, sim, sim.</p> <p>E – Foi para além de...</p> <p>B – Foi, foi.</p> <p>E – Não ficou aquém de...</p> <p>B – Não, não.</p> <p>E - Hum, hum. E... e... o motivo pelo qual achas que isso aconteceu?...</p> <p>B – Que quê, que superou?</p> <p>E - Hum, hum!</p> <p>B – Pois, porque quando iniciamos um desafio, quando é proposto por outrem, nós fazemos sempre uma ideia, mas não sabemos nunca até que ponto é que vai o desafio, não é? Agora que superou, é um facto, superou, mas... porquê... porque estava previsto na ação e eu não sabia!</p> <p>E – Ou seja, mas... foi além <u>de</u>, no sentido de que foi mais intenso, como tu estavas a dizer, foi mais...</p> <p>B - ... foi mais intenso...</p> <p>E - ... não foi só uma mera exposição teórica...</p> <p>B - ... foi mais intenso e foi... e também o facto de ser em ciclos. Também não esperava isso: que fosse em ciclos. Observar, aa... , discutir, preparar; observar, discutir, preparar. Eu não pensei, não pensei que fosse em ciclos repetitivos. Mas o facto de ser em ciclos veio facilitar o empenho, e até veio facilitar a... a rotina, a confiança,...</p> | <p>Título da ação sugerindo análise sobre supervisão</p> <p>Busca de compreensão da supervisão</p> <p>Algo não foi bem o que estava à espera... se calhar “surgiu” a supervisão abordada de um ponto de vista mais pessoal e menos institucional?...</p> |
| R2 M2 | Envolvimento ER Ciclos supervisivos ER Comunicação ER | | | |
| R1 | | | | |
| R2 | Envolvimento ER Ciclos supervisivos ER | | | |

| | | | | |
|----------|--------------------|----------------------|---|---|
| | | | <p>E - ... o aprofundamento...</p> <p>B - ... o desenrolar, o aprofundamento,... porque é um bocadinho em espiral, não é, cada vez que se faz uma nova,... uma nova, um novo ciclo, aprofundamos mais um bocadinho, portanto a espiral vai aumentando!</p> | |
| | | | III. Conceção sobre supervisão colaborativa | |
| R2 | Nome da oficina ER | | <p>E – Em termos da conceção sobre supervisão colaborativa: qual era a tua ideia/opinião sobre supervisão colaborativa no início da Oficina? Já falámos sobre isso...</p> <p>B – A ideia de supervisão <u>colaborativa</u>, não era muita, até porque para mim foi uma surpresa essa expressão...</p> | O nome da oficina gerou inquietação... |
| R1 | | | <p>E - ... essa combinação de palavras...</p> <p>B – Precisamente! Porque a supervisão, a ideia que eu tinha era algo distante, longe, as pessoas vêm, observam, vão-se embora e eu nunca mais as vejo. Era a ideia que eu tinha de supervisão. Logo essa conjunção, “supervisão colaborativa”, se calhar até foi esse um dos aspetos que também me trouxe aqui, não é, à ação: “vamos então colaborar, como é que vamos colaborar, porque se colaborarmos mudamos”!... E eu quero aprender a melhorar! Acho que todos devemos fazer isso até ao fim da nossa vida, não é?</p> | Crenças e valores / preconceitos |
| M2 R2 | Colaboração EM ER | | <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Principalmente no trabalho! Que infelizmente... aa... não se vê... não se vê todos os dias. Mas... é a minha maneira de estar é esta.</p> <p>E - Hum, hum... Ok! Então, a tua ideia inicial era uma interrogação...</p> | |
| M2 | | Ideias preconcebidas | <p>B – Interrogação, “supervisão <u>colaborativa</u>, isto deve ser interessante...” Colaborar... a palavra “colaborar” é positiva! Não é? Portanto, e uma palavra negativa associada a uma positiva, “vamos lá ver o que é que isto dá!...”</p> | |
| A2 | | | <p>E - Hum, hum!</p> <p>B – “... Como é que vai ser?” Depois falaram em aulas assistidas, e... e muito trabalho, mas bom, mas... isso muito trabalho, também muito trabalho também nunca me meteu medo! Desde que me dêem tempo para o fazer! E continuei, continuei!...</p> <p>E – Ou seja,... a ideia que tu tinhas, ou seja, a tua curiosidade... foi... satisfeita, vá!... acabaste por...</p> <p>B – Foi! Foi.</p> <p>E - ... esclarecer a tua dúvida... Hum, hum. Portanto, aquilo que mudou aqui...</p> <p>B - ... positivamente! Foi resolvida, a minha curiosidade, porque podia ter ficado desagradavelmente surpreendido!</p> <p>E – Sim! Sim...</p> | <p>Crenças e valores / preconceitos</p> <p>Autonomia, mas dependente de lhe ser dado tempo...</p> |

Crenças e valores
/ preconceitos

| | | | | |
|----|-------------------------|--|--|-------------|
| R2 | Oficina de formação EM | | <p>para o nosso... desenvolvimento.</p> <p>B – Permite... <u>isso</u>, e também na possibilidade de melhorarmos as nossas práticas!</p> <p>E - Hum, hum.</p> <p>B – Porque podemos não as querer melhorar, e então... fazemos esta formação, disfarçamos que sim, mas depois não acatamos aqueles... as observações que nos fizeram!, e assim não melhoraram!</p> <p>E – Sim.</p> <p>B - P’tanto, mas eu acho que... foi esta, foi este tipo de formação que <u>possibilita</u>, a quem quiser, melhorar as suas práticas.</p> <p>E – Tu estavas a dizer, essa sugestão que tinhas dito, que todas as pessoas deviam passar por algo deste género. Eu vou-te contar uma coisa que soube noutro dia. ‘Tive numa... numa conferência sobre supervisão e sobre... este tipo de temas, e havia (...) um painel onde uma das... duas pessoas expuseram uma experiência, que é um projeto que há... na escola de Azeitão, no Agrupamento de Escolas de Azeitão, em que eles fazem... é um projeto, é diferente do que nós fizemos, mas baseia-se no mesmo: é entreada em pares...</p> <p>B - Hum, hum.</p> <p>E - ... e então cada professor... só que aí é obrigatório. Então os professores escolhem um par, e durante o ano assistem a três aulas, uma no 1.º período, outra no 2.º, outra no 3.º, e depois fazem uma reflexão...</p> | Generalista |
| R3 | Comunicação ER | | <p>B – Oi, mas assim é muito <u>longe</u> no tempo...</p> <p>E - ... é, é obrigatório, é a grande diferença,... e essa experiência de que eu te falei na Austrália também era obrigatório, e o ser obrigatório normalmente não dá lá muito bom resultado...</p> <p>B – Dá logo outra carga, claro, claro...</p> <p>E - ... mas... o que é engraçado... o que eu quero dizer com isto é: que se sente necessidade disto... por aí!, e há alguma sintonia...</p> | |
| M2 | Relação interpessoal EM | | <p>B – Mas não é só sentir necessidade, é... é de facto uma <u>possibilidade</u> de melhorar!</p> <p>E - Hum, hum.</p> <p>B – E depois, das duas uma: ou queremos melhorar, ou então não queremos e ficamos na mesma!, e não se progride grande coisa, não é? Eu, eu também faço a minha autoavaliação, e eu também posso reconhecer que tenho que melhorar neste ou neste aspeto... mas até posso, <u>inconscientemente</u>, bloquear outros aspetos onde eu posso melhorar, e... e fazer com que eles não cheguem ao meu consciente! Aa... Ou porque não me dá jeito, ou porque eu tinha que me empenhar mais, ou porque tinha que... portanto, e se for outra pessoa sem dúvida</p> | |

| | | |
|----|--------------------------|--|
| M2 | Comunicação EM | que... é diferente! E - ... ajuda... B - Ajuda, ajuda! E - ... a ver de outra maneira e incentiva a... B - ... e desperta nos aspetos em que nós não estávamos preparados para, para... E - Hum, hum. B - ... para observar, se calhar, em nós próprios. E - Sim. Sim, ajuda-nos a ver de outra forma. B - Aliás, há um ditado, acho que é um ditado turco que se aplica muito bem neste, neste contexto que estamos a dizer agora, "Uma vela nunca alumia a sua própria base." ... E - Ah... B - ... e nós acho que é mais ou menos, mais ou menos semelhante, nós <u>nunca</u> vamos conseguir observar <u>todas</u> as virtudes e todos os defeitos que temos! E - Hum, hum. Sim, sim. Só com a ajuda dos outros é que... B - Pois! E - ... poderá ser possível... ver certos aspetos. E - Em termos do ciclo superviso por que passámos, que no fundo foi um ciclo constituído por vários ciclos; <u>três</u> neste caso, três ciclos, de três aulas, três percursos semelhantes,... aspetos positivos e negativos do ciclo superviso que aconteceu ao longo da Oficina? B - Os aspetos positivos,... é a possibilidade que nós temos de discutir com os colegas, frente a frente... Discutir: apresentar ideias, não... não é... esgrimir... aa... E - ... argumentos. B - ... argumentos, não tem nada a ver com isso. Mas a possibilidade de discutirmos a aula, e de, e volto a dizer, e de... E - ... refletir sobre. B - ... de ver aspetos ali falados que eu se calhar nem sequer me passava pela cabeça que pudesse melhorar! E... o facto de 'tar ali com mais dois colegas, e um diz uma coisa, o outro diz outra, e... e falámos... isso, isso de facto é muito positivo! E - Hum, hum! B - Porque ir só observar, e deixar um papel, ou mandar um mail, ou... isso, isso obviamente não chegava! E - Ou seja, as sessões... conjuntas em que estivemos a conversar... e a refletir... B - ... plenários. Os miniplenários. E - Exatamente... em que isso aconteceu... foram... B - Muito positivo! E - ... foram muito importantes! B - Sim, sim, sim, sim. <u>Mais</u> do que a |
| R2 | Comunicação/ Feedback ER | |
| R3 | Observação de aulas EM | |

| | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---|--|
| <p>R2</p> <p>A2</p> <p>M2</p> <p>R3</p> <p>A2</p> | <p>Narrativa escrita EM</p> <p>Comunicação ER</p> <p>Ciclos supervisivos EM</p> | <p>Calendarização</p> <p>Cansaço</p> | <p>observação de aula propriamente dita, não é? Porque o que interessa depois é o resultado, não é? Acho eu!...</p> <p>E – Sim. Se ficasse só pela aula, e pela observação de aula, não havia ali...</p> <p>B – Pronto, e um relatoriozinho, por exemplo: “Observaram uma aula, fizeram um relatório, já está!”. Bom, mas eu sinceramente, acho que não... provavelmente eu nem o lia!,...</p> <p>E – Pois.</p> <p>B – ... a não ser que fosse obrigado a lê-lo. Mas assim a falarmos, pois,... torna-se... efetivo aquilo que se observou, aquilo que se fez.</p> <p>E - ... e se promoveu, e se incentivou através de.. de... reflexão...</p> <p>B - ... incentivou até à aceitação!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B - Por hipótese,... se nós discutimos um aspeto da aula, e a seguir eu oiço duas propostas dos meus colegas... de melhoria; eu acato, mas depois não as implemento!,...</p> <p>E – Hum, hum...</p> <p>B - ... os colegas depois fazem-me essa observação e dizem: “Então mas nós discutimos, uma estratégia boa seria fazer assim, e a colega não fez!” Portanto, e este ciclo assim obriga-nos de facto a... intervir, e ir modificando as aulas! De outra maneira não aconteceria!</p> <p>E – Hum, hum. ... a tomar a iniciativa de...</p> <p>B - ... porque se eles não fossem lá... em último caso eu até poderia dizer: “Ah, é uma boa ideia, eu vou fazer isso na minha aula! E depois não fazer nada se não me apetecesse!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Mas... com <u>este ciclo</u>, feito desta maneira,... não, não escapa! (Riso)</p> <p>E – Ou seja, isto é: perspetiva uma nova aula, onde se vai ver se efetivamente houve mudanças ou não...</p> <p>B - ... e se surtiram efeito ou não!...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - ... e assim é inevitável!, não há escapatória! (Riso)</p> <p>E – E pela negativa? Aspetos pela negativa do ciclo supervisivo?</p> <p>B – Pela negativa, de facto... pela negativa, que acaba por não ser bem uma negativa... é a quantidade de trabalho! Porque os professores têm uma quantidade de trabalho brutal, e no 3.º período, se calhar é uma ideia, tentar evitar isto ao máximo, pelo menos até meio do 3.º período para a frente, evitar uma formação deste género, porque nós vimos a confusão,... a confusão não, a dificuldade que foi...</p> <p>E - ... conciliar exames,...</p> | <p>O ciclo supervisivo origina um compromisso, que contribui para a mudança</p> <p>A calendarização adequada é fundamental para o ciclo supervisivo funcionar em pleno</p> <p>Sugestão: realizar a oficina no máximo até</p> |
|---|---|--------------------------------------|---|--|

| | | | | |
|----|--|------------------------------------|--|---|
| A2 | | Excesso de trabalho | <p>B - ... conciliar...</p> <p>E - ... finais de aulas,...</p> <p>B - ... exames,... (...) É muito complicado, a quantidade de trabalho é tal, depois é os testes, são os exames, as avaliações (...) não é fácil! (...)</p> <p>E – Pois.</p> <p>B – É evidente que é desagradável fazer uma avaliação incorreta!, mas o cansaço e o... é tal, que se eu tivesse feito uma avaliação menos justa... não era de admirar! Porque de facto foi muito, foi muito, muito, muito, muito trabalho! Foi os testes dos miúdos, esta formação que foi intensa, (...) e, e tudo o mais, reuniões, (...) havia sempre, sempre, sempre, sempre que fazer!</p> <p>E – Sim, em simultâneo.</p> <p>B – Pronto, na minha opinião, evitar o final do 3.º período.</p> <p>E - ... o final do ano. Isto também se arrastou muito para a frente por causa de todos os nossos contratemplos, porque era suposto ser antes!</p> <p>B – Pois, falámos há pouco, pois, isto começou logo, começou logo... com uma colega...</p> <p>E – Pois foi!</p> <p>B - ... a desistir,... por problemas pessoais também, de doença,... mas afetou-nos a todos!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Todos tivemos problemas semelhantes!... Que não se repitam!</p> <p>E – Ia fazer-te uma pergunta sobre isso... Quando falas em volume de trabalho...</p> <p>B – Hum.</p> <p>E - ... estás-te a referir concretamente a quê? Da Oficina, a nível da Oficina. Deu muito trabalho...</p> <p>B – Os relatórios, era tudo!</p> <p>E - É assim: havia as horas, as horas de... de ir assistir às aulas dos colegas...</p> <p>B – Não era cansativo!, vamos lá ver, isto não era cansativo!, mas era um trabalho de responsabilidade! Porque eu ir assistir à aula de um colega, e depois não, não fazer registos, ou... ou não ficar a refletir um bocadinho sobre aquilo, para depois discutirmos a seguir... Ocupava tempo!, era isso que eu queria dizer, portanto, havia tempo que eu tinha que reservar para esta formação!</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – É nesse sentido que era intensa, que ocupava tempo, que dava trabalho. E os relatórios...</p> <p>E – Sim, as narrativas.</p> <p>B - ... que nós íamos fazendo, as narrativas...</p> <p>E - ... que acabava, algumas, por ter que</p> | <p>meio do 3.º período</p> <p>Sobrecarga</p> <p>Cansaço</p> <p>Interferência de problemas pessoais que aconteceram a todos os intervenientes, e que apenas foram superados porque houve coesão e persistência por parte do grupo que avançou apesar de todos os contratemplos</p> |
| A2 | Colaboração EA | | | |
| | Capacidade de adaptação / Flexibilidade EA | | | |
| A2 | Envolvimento EA | | | |
| | Ciclos supervisivos ER | Envolvimento pessoal / Intensidade | | |

| | | | | |
|----|---------------------------|--|--|---|
| | | | <p>extravasar a sessão, não é?</p> <p>B – Pois, pois.</p> <p>E – Algumas tiveram que... que extravasar.</p> <p>B – Mas foi... foi intenso, foi!</p> <p>E – Hum, hum.</p> | |
| | | | IV. Desenvolvimento profissional | |
| M2 | Oficina de formação EM | | <p>E – ... achas que participar nesta Oficina contribuiu para o teu desenvolvimento profissional?</p> <p>B – Sim, e... e o principal aspeto, foi sem dúvida... o reconhecimento, que <u>também</u> nos professores, a discussão nasce, da discussão nasce a luz! Porque os professores têm medo de cada discussão... estou a falar do facto de irem às aulas, de irmos às aulas, e de propormos coisas novas, e termos capacidade de as aceitar,... e eu neste momento estou muito mais aberto a esse trabalho do que se calhar estava antes da formação! A esse tipo de trabalho, o irem assistir a uma aula minha, e dizerem-me: “Olha, B, se calhar, se fizesses assim, naquele aspeto não estiveste muito bem, porque houve miúdos que não se aperceberam do que tu disseste, e tu continuaste,...”. Portanto, seja o que for!...</p> <p>Neste momento penso que estou muito mais aberto a receber essas... críticas, ou esses pontos menos bons, do que estava antes!</p> <p>E – Aa... Mas também contribuiu para o teu desenvolvimento profissional,... para além disso, dessa abertura à crítica...</p> | <p>Nível 2 de M porque diz estar <u>muito mais</u> e não <u>muito</u> aberto a receber críticas</p> |
| R3 | Comunicação / Feedback EM | | | <p>Nível 3 de R, por haver metarreflexão e capacidade crítica construtiva</p> |
| A3 | Observação de aulas EM ER | | | |
| | Oficina de formação EA ER | | <p>B – Sim! Sim, sim, por exemplo na busca de estratégias!</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – Porque... a acomodação é muito fácil!... A acomodação é muito fácil, em qualquer emprego, penso eu!, e nos professores também! E de facto isto veio, veio provar-nos que... temos que estar em constante... avaliação de nós próprios! Aa... Se calhar no fim do dia, devíamos guardar nem que fossem dez minutos para... para falarmos com nós próprios! E eu acho que muitas vezes não fazemos isso! E dizemos: “O que é que hoje... eu fiz, que poderia ter feito melhor?” Se todos os dias, ao fim de cada dia de trabalho, fizéssemos esta pergunta a nós próprios, provavelmente melhorávamos bastantes aspetos!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – É. <u>Só</u> nesse sentido, já é, já é positivo, já é bom, não é?</p> <p>E – Sim, sim.</p> <p>B - Já trouxe qualquer coisa para a minha carreira!</p> <p>E – Questionar, mexer as águas, não é?...</p> <p>B – Precisamente!, precisamente!, porque... a</p> | <p>Indício de metarreflexão, apesar de ser apenas em termos teóricos... Daí o nível 3</p> |
| R3 | | | | |

| | | | | |
|----|---------------------------|---------------------------|---|---|
| R3 | | | estagnação, o deixar andar, o... o “está bem assim”, a rotina, pois isso não é positivo! | |
| R3 | | Caraterísticas dos alunos | <p>E – Sim, sim. E... houve experiências significativas ao longo da Oficina, relacionadas com a melhoria das tuas práticas pedagógicas?</p> <p>B – Aa... Houve. Sobretudo na... na <u>necessidade</u>, ou na capacidade de manter os alunos motivados. Porque... eu tive... tive a felicidade de ter... essa turma que era observada, uma turma muito boa... Aa... Até já referi que a média foi superior a 70% no resultado dos testes, dos exames... ou melhor, das provas finais... e de facto, não é fácil, com uma turma dessas, manter os níveis de, de... de motivação sempre em alta! Porque quando se faz um exercício, quando se resolve um problema, já tenho que estar a pensar no seguinte! Porque há ali uma dúzia, ou até mais, que já o tinham resolvido, e que já me estão a pedir mais! Portanto, e nesse aspeto, de facto, eles, eles levantaram-me essa questão, os colegas levantaram-me essa questão... aa... de haver ali alguns miúdos, que eu por vezes... não era que deixasse escapar, ou que estivessem sem fazer nada, mas alertaram-me para esse aspeto, que é necessário, que era necessário sempre ter algo na manga para... para manter os índices de motivação... Na utilização de materiais e recursos, também!, de diversificar, mais, aa... é, sair da acomodação!</p> | |
| M3 | Comunicação / Feedback EM | | <p>E – Sim. E essa melhoria das práticas pedagógicas consubstanciou-se em quê, durante a Oficina?</p> <p>B – Na utilização de recursos novos, por exemplo...</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – ... já não digo só novos, aa... tendo a ver com tecnologias, ou... Novos, de novas formas. Por exemplo, uma ficha de trabalho, pode ser uma ficha de trabalho clássica: “Resolve...”, aa... “Explica porque foi assim...”, ou pode ser uma... por exemplo à semelhança daquela que a colega Lena me mandou, por mail, mais em jeito de desafios, que se calhar os alunos bons precisam também desse tipo de exercícios...</p> | As caraterísticas dos alunos podem ser um constrangimento no sentido em que condicionam o trabalho a realizar, mas também um fator de desenvolvimento profissional, porque desafiante |
| M3 | Oficina de formação EM | | <p>E – Sim.</p> <p>B - ... não só problemas, mas também desafios!</p> <p>E – Pois.</p> <p>B – Lá está a tal espiral... do Piaget...</p> | |
| M3 | Partilha de práticas ER | Calendarização | <p>E – Pois... foi a aula, a aula, a aula que nos faltou, a última, não é, que acabou por ser a da autoavaliação...</p> <p>B – Precisamente, precisamente!... E que tinha preparado já, essa ficha, mas infelizmente as aulas encurtaram, repentinamente!...</p> | |

| | | | | |
|----------|---------------------------|--|--|--|
| M2 | Observação de aulas EM ER | | <p>E – E ainda a melhoria das práticas pedagógicas, relembro, por exemplo, pergunto-te se confirmas, por exemplo a questão do trabalho de grupo...</p> <p>B – Ah, também!, sim, sim!</p> <p>E - ... teres implementado o trabalho de grupo... Quer dizer, não é que seja novidade, mas é o recuperar...</p> <p>B - ... diversificação!</p> <p>E - ... e a diversificação, não é?</p> <p>B – Foi importante, e até nos outros colegas! (Mas aqui não estamos a falar dos outros, mas...)</p> <p>E – Não, sim!</p> <p>B – <u>Também</u> nos outros colegas, essa, essa, essa aula em grupo <u>troux</u>e surpresas positivas... aa... deixarmos também aquele sentido que a matemática é só quase trabalho individual... Não, trabalho de grupo, todos ganham!... ou quase todos... aa... e todos ganham, porque mesmo aquele miúdo que resolve facilmente e que ajuda os outros, mais que não seja a autoestima dele fica em alta, e isso também é bom para as aulas de matemática!...</p> <p>E – Sim, sim.</p> <p>B - ... até para os níveis de motivação!,... que eu falava há pouco! Portanto, tudo isso, tudo isso é importante, sem dúvida, na, na,... nas aulas, e... e que é fruto deste trabalho desta formação!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>E – Ao longo da Oficina passaste várias vezes pela experiência de observar as aulas dos colegas.</p> <p>B – Hum.</p> <p>E - Poderá essa experiência ter impacto no teu desenvolvimento profissional?</p> <p>B – Sim, sim. Aa... Embora, embora neste caso com, com os ciclos diferentes, aa... e cursos muito diferentes, mas, mas é óbvio que podemos sempre tirar ideias daquilo que o colega fez, de uma estratégia que utilizou, ou então até por exemplo dizer: “Olha, eu não faria assim.”</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Portanto, algo a evitar! “O colega experimentou isto e não deu.”, então eu se calhar já escuso de experimentar, porque também não dá. Ou seja, quer pela negativa quer pela positiva, há sempre aspetos positivos a retirar...</p> <p>E – Ou seja, ajuda a refletir, ajuda a questionar...</p> <p>B - ... ajuda a questionar, ajuda a construir, aulas, ajuda a... a eliminar dúvidas que pudéssemos ter...</p> | |
| M3 R3 | Oficina de formação ER | | | |
| R3 | Observação de aulas EM ER | | | |

| | | | | |
|----|---|----------|---|---|
| M3 | Partilha de experiências / de práticas EM | | <p>E – Hum, hum. Estamos a observar de fora, é mais fácil...</p> <p>B - E não há, não há dois professores iguais!, seja no estilo, seja no, na maneira de, nas estratégias que usa para ensinar algo, não há dois professores iguais, e se nós não observarmos aulas diferentes, aulas de outros colegas, estamos a perder, de certeza, aa... estratégias boas que podemos utilizar também! Não digo que em todas as aulas transportemos algo que transportemos para as nossas, mas de certeza que se observar três aulas de um colega, mal vai que não, não observe ali algo de muito positivo que eu nunca tenha experimentado, ou que não me tenha lembrado, ou que há muito tempo que eu não utilize..., não é? E acho que sim, que é importante assistirmos às aulas uns dos outros.</p> <p>E – Aprender com a experiência dos outros.</p> <p>B – Sim, sim, sim.</p> <p>E - E ainda por cima, aquilo que nós tínhamos dito no início, que são tudo, eram tudo colegas com muita experiência!</p> <p>B - ... com experiência, exatamente.</p> <p>E – Portanto, ninguém era novato aqui, todos têm...</p> <p>B – Mas, se houvesse novatos,...</p> <p>E - ... também!</p> <p>B - <u>Duvido</u> que não tivesse sido também bom!</p> <p>E – Exatamente, era isso também que eu...</p> <p>B - ... Porque trazem coisas recentes, trazem ideias novas, é verdade!</p> <p>E - ... energia nova, não há cansaço,...</p> <p>B – E até seria interessante observar três aulas de um novato, três aulas de alguém com 15 anos e três aulas de alguém com 20 ou 30...</p> <p>E – Sim, sim.</p> <p>B - ... acabaria se calhar por ser muito interessante!</p> <p>E – No nosso caso, esta Oficina contou, espontaneamente, sem, sem haver uma pré-definição disso, foi o que aconteceu naturalmente, anos, ciclos diferentes, aa...</p> <p>B - ... cursos diferentes,...</p> <p>E - ... cursos diferentes,... o que também foi uma mais-valia!</p> <p>B – É verdade, sem dúvida!</p> <p>E - ... também trouxe...</p> <p>B – A diversidade traz novas oportunidades!</p> <p>E – Hum, hum! Sim, sim.</p> | |
| M3 | Partilha de experiências EM ER | | | |
| R3 | | | | |
| R3 | Troca de experiências variadas ER | | | Sugestão: envolver na formação e assistir a aulas de professores com diferentes níveis de experiência profissional (recém-formado, 15 anos, 20 ou 30,...) |
| | | | V. Capacidade reflexiva | |
| | | Falta de | <p>E - A nível da capacidade reflexiva, de que modo reletes, no teu dia-a-dia, sobre as tuas práticas pedagógicas?</p> <p>B – Aa... Eu acho que se... Penso, posso falar quase que no geral, nós debruçamo-nos, mais,</p> | |

| | | | |
|----|-----------------------------------|--------------------------------|---|
| R2 | Deteção de incidentes críticos ER | deteção de incidentes críticos | quando temos problemas mais sérios, e aí <u>duvido</u> que, que não haja nenhum professor que não se empenhe muito para os resolver. Mas de facto, aa... quanto ao comportamento, ou os alunos quando de facto os resultados de um, de uma ficha, dum teste, duma aula, de um problema, os resultados de facto são abaixo ou bastante abaixo daquilo que nós esperávamos, soam as campainhas, e então nós aí, “Calma cá que há alguma coisa que não está bem!”. Mas quando tudo corre mais ou menos dentro do esperado, não há muito o hábito de ver onde é que posso melhorar! Porquê?, porque não havia nenhum ponto, nenhum aspeto negativo,... E – Hum, hum... B - ... então, nós, as expectativas, são... não vamos ao pormenor, não vamos mais fundo! E <u>esta formação</u> trouxe-me esse alerta! Mesmo quando pensamos que tudo correu bem, <u>há algo</u> que se calhar pode ser observado e pode ser apontado como algo a melhorar! Que foi isso que os dois colegas que foram assistir à minhas aulas me trouxeram: chamadas de atenção para algo que eu não estava desperto! E – Hum, hum. B – Mesmo que seja uma aula com muito bom comportamento!... E – Como por exemplo? B – Aa... Como por exemplo isso que eu tinha dito: manter, manter os alunos todos <u>em</u> trabalho, <u>com</u> trabalho, e motivados! E é natural que, por exemplo nalgum tipo de exercícios, que houvesse alguns alunos, que acabavam primeiro, e depois,... - não digo que entrassem em brincadeira, porque era uma turma de miúdos muito, muito, muito educados,... nunca tive problemas de comportamento naquela turma - mas os níveis motivacionais e de trabalho! E – Hum, hum. E possivelmente eu não estaria desperto para esse pormenor, por exemplo! E – Sim. B – Porquê?, porque estava tudo a correr bem, os alunos estavam a trabalhar, havia silêncio, silêncio entre aspas, havia... E - ... ordem! B - ... havia ordem, havia empenho, <u>mas</u> provavelmente eu deixei escapar que alguns alunos poderiam ter avançado mais se eu levasse algo mais na manga para aqueles! E – Hum, hum. Está bem. B – É um dos aspetos, não é,... em que eu não estava desperto e fiquei. |
| R3 | Oficina de formação ER EM | | |
| M3 | Comunicação / Feedback ER EM | | |
| R3 | | | |
| R3 | | | |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| R3 | Comunicação / Feedback ER Observação de aulas ER | | <p>E – E... qual é que achas que foi a importância das reflexões proporcionadas pelas reuniões conjuntas, pelos plenários? Já acabámos por falar nisso, não é?, que..</p> <p>B – A vantagem é... é... é discutir aquilo que normalmente não se discute, que é... o que está mal não se fala nisso! Até porque não está lá ninguém a observar as aulas!...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - E aqui não se pode fugir a isso! Portanto, correu bem, elogia-se o professor, enaltece-se o ponto positivo,...</p> <p>E – Sim.</p> <p>B - Correu mal, ou correu menos bem, então... está identificado o... o aspeto, então vamos ver o que é que se pode melhorar! E o facto de discutirmos isso com mais colegas só é positivo, porque podem vir mais ideias para além daquelas que nós temos, portanto não há que... não há que ter medo desta... destas discussões!</p> <p>E – Sim. Sim. Então quer dizer: pelo que me estás a dizer, essas reuniões conjuntas contribuíram quer para... aa... despertar para fragilidades, para aspetos a melhorar, mas também para a...</p> <p>B - ... a capacidade de os enfrentarmos, de não os varrermos para baixo do tapete!</p> <p>E - ... e também para a melhoria da autoestima, porque também houve...</p> <p>B – Também, também!</p> <p>E - ... aspetos positivos que a pessoa percebeu...</p> <p>B – E eu foi, para mim foi uma surpresa, de facto, quando foi logo a primeira, quando eles disseram que “Os miúdos entraram tão sossegadinhos, sentaram-se tão sossegadinhos!”... Não foi só por eles lá estarem, eles é sempre assim, e para mim foi uma surpresa eles acharem...</p> <p>E – Nem ligavas!, não valorizavas.</p> <p>B – Não, não, não, não! Para mim foi uma surpresa eles ficarem tão admirados com aquela entrada ordeira, e para participarem levantarem o braço...</p> <p>E – Hum, hum...</p> <p>B - Aa... Para mim, prontos, é normal isso... (...)</p> <p>E – Sim. Muito bem. Então e qual é que achas que é a importância da verbalização, ou exteriorização das ideias, neste caso foi oralmente ou por escrito ao longo de toda a formação, no desenvolvimento da tua capacidade reflexiva?</p> <p>B – Ultrapassa,... é a, é a possibilidade de ultrapassar apenas a constatação. Dessa forma ultrapassa-se a constatação,... e até aqui, sem</p> | |
| M3 | Elogio EA | | | |
| A2 | Deteção de incidentes críticos EM Comunicação / Feedback EM EA | | | |
| A2 | Comunicação / Feedback EA | | | |
| A2 | Elogio EA | | | A valorização dos colegas que observaram a aula contribuiu para a autovalorização e autoconfiança do formando, levando-o a refletir em níveis mais elevados, por ver a realidade de uma nova perspetiva, e a considerar novas formas de atuação |
| | Observação de | | | |

| | | | | |
|----------------|------------------------------------|--|--|---|
| R2 | aulas ER Comunicação ER | | <p>aulas observadas, sem esta discussão...</p> <p>E – ... que já é alguma coisa, constatar já é alguma coisa...</p> <p>B - ... que é muito! Pois, constatar, de facto, é bom, é a capacidade de constatar <u>algo</u> que pode ser melhorado, é bom. Agora o problema é se fica por aí.</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – E a verbalização faz-nos reconhecer, aa... perante os outros, aquilo que aconteceu, não é? E... e quando se reconhece em voz alta o que aconteceu, tem que se discutir, pois... não pode ficar assim, não é? E se for apenas a constatação, pessoal, pode ficar assim.</p> <p>E – Achas que ajuda a refletir...</p> <p>B – Ajuda a “abanar as águas”, é evidente que sim!, ajuda a “abanar as águas”, ajuda-nos a refletir, <u>obriga-nos</u> a refletir!... E isso é ao contrário da constatação, eu só vou refletir se quiser.</p> <p>E – Hum, hum. Sim.</p> <p>B - Portanto é muito importante, sem dúvida nenhuma!</p> <p>E –Elaboraste várias narrativas ao longo da Oficina. Qual o papel que tiveram para ti em todo o processo?</p> <p>B – É mais ou menos esta resposta anterior: obrigar-me a refletir.</p> <p>E – Achas que trouxeram algum contributo para o teu desenvolvimento profissional?</p> <p>B – Trouxeram! E até a rotina de observar-refletir-discutir, observar... até a <u>rotina</u>, aa... pôs-me a refletir mais nas minhas aulas, e <u>também</u> nas outras onde não era observado!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Porque... depois eu transportava para as outras aulas os aspetos menos positivos que foram encontrados! E os positivos!</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – Também os constatava mais facilmente. Mas os positivos podemos ficar só pela constatação.</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Os outros, os negativos, não. Era isto que as narrativas e que as discussões faziam: não deixavam ficar os aspetos negativos apenas pela constatação.</p> <p>E – Hum, hum. Sim, sim. E os positivos também às vezes, quando a pessoa se apercebe que eles existem, tirar partido deles, melhorar mais, tirar...</p> <p>B – Pois, utilizá-los mais vezes...</p> <p>E - ... utilizá-los mais, investir mais numa coisa que... que já é muito bom.</p> <p>B – Sim, também, também, sim!</p> <p>E – Achas que a frequência da Oficina contribuiu para estares mais atento às tuas</p> | <p>Considero nível 2 porque a resposta é dada na 3.ª pessoa, e não na primeira. Há uma metarreflexão, mas num plano abstrato...</p> |
| R3 M3 A3 | Ciclos supervisivos ER EM EA | | | |

| | | | | |
|----|------------------------------------|--|---|--|
| R2 | Narrativas ER EA | | próprias práticas, para refletires mais sobre elas? Ou não? B – Sem dúvida, sobretudo nas... nas narrativas... em que estamos, em que estamos, aa... só nós, e pensamos, não só na aula observada, mas também pensamos nas outras. É quase, quando eu... quando me apontam um aspeto que eu fiz, numa aula, que poderia melhorar, é impossível não transportar para as outras! E – Hum, hum. B - ... E evitar que eles aconteçam também nas outras! E – Sim. | |
| A2 | Comunicação / Feedback ER EA | | | |
| | | | VI. Abertura à mudança | |
| M3 | Oficina de formação EM EA | | E – Achas então que a supervisão colaborativa te ajudou a considerar novas estratégias de atuação no trabalho com os alunos? Pronto, estavas a dizer que... B – Estava a dizer que pois, que sim, que... novas estratégias, procurá-las, e se possível discuti-las, porque discuti-as... e era bom, era, dentro dos grupos, nas escolas, que se discutisse mais estratégias de aula! E – Hum, hum... B – E eu neste momento penso que estou aberto a isso, muito mais! E – E os saltos qualitativos em que isso aconteceu, foi... basicamente... já falámos... consideração de... para motivar mais os alunos, o trabalho de grupo... B - ... estratégias diferenciadas,... E - ... fichas que motivassem os alunos melhores... B - ... toda a utilização de materiais, sim, sim, diferentes! E – E no fundo foi nas sessões plenárias que... houve este alerta, este espicaçar, este desafio, não é? B – Pois, essa procura de soluções! Porque no fundo... E - ... que não existiria, essa procura, se não... B – Pois não, pois não, era a tal constatação apenas! E – Hum, hum. B – A não ser, pronto, eu isso todos os professores fazem, se há um problema, se algo <u>foge</u> realmente ao esperado, aí o professor interroga-se, e preocupa-se, e procura novas estratégias! Agora, <u>esta</u> formação fez-me <u>ir mais além</u> ! Fez-me <u>ir procurar</u> onde é que estão as debilidades! Não apenas as identificar, mas <u>procurá-las</u> ! Porque as que se identificam são as que surgem facilmente... E – Hum, hum. B - ... mas, com esta formação, penso que... criámos o hábito de <u>as procurar</u> ! | Metarreflexão sobre a transposição da discussão para os grupos disciplinares |
| M2 | Comunicação EM | | | |
| A3 | Oficina de formação EA | | | |

| | | | | |
|----|---------------------------|--|--|-----------------------|
| M3 | Oficina de formação EM | | <p>E – Sim.</p> <p>B – Mesmo onde <u>parece</u> que não existem!</p> <p>E – ... que não existem. É sempre possível encontrar... aa... formas de melhorar!</p> <p>B – Pois, a Lena, muitas vezes, quando nós dizíamos “Ah, não encontrei!...”, “Mas não houve mesmo nada?...” E..., e de facto, esta procura, este <u>incentivo</u> pela procura, não o tinha! Nem, eu acho que nem os colegas!</p> <p>E – Sim. E se não fosse assim...</p> <p>B – ...E se não fosse assim, pois, provavelmente há, há pequenas coisas que nos escapam, se <u>não</u> as procurarmos!</p> <p>E – E todos temos de algum modo, resistência a mudar, porque nos obriga a sair da nossa “zona de conforto”. Achas que a Oficina exerceu alguma influência em relação às tuas resistências à mudança?</p> <p>B – Sim, sim, então!, acho que até comecei por aí há bocadinho! Aa... Depois desta Oficina sinto-me muito mais aberto a discutir com os colegas, a <u>deixar</u> que entrem na minha aula, a “sair da zona de conforto” ...</p> <p>E – Hum, hum...</p> <p>B - ... que é ter a porta fechada, “Só entra quem eu quero, e assim ninguém vê como é que eu faço!” ...</p> <p>E – Hum, hum...</p> <p>B - ... e neste momento eu vejo a aula assistida de um modo completamente diferente! Colaborativa!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - ... Como o nome da Oficina, não é? Nesse aspeto veio trazer uma abertura muito maior, sem dúvida!</p> | |
| | | | VII. Autonomia | |
| A3 | Oficina de formação EA | | <p>E – Em termos de autonomia, achas que a tua participação na Oficina contribuiu para questionares as tuas próprias práticas, e considerares experimentar novas estratégias?</p> <p>B – Sim, sim, sobretudo a mudança maior foi... em <u>procurar</u>, não tentar apenas identificá-las, ou constatar-las, mas <u>procurá-las</u> e modificar <u>algo</u> que resolva o problema, não é?</p> <p>E – Encontrar soluções <u>para</u>.</p> <p>B – Nesse aspeto, sim.</p> | |
| A3 | Comunicação / Feedback EA | | <p>E – Hum, hum. Achas que contribuiu também para melhorares a tua autoestima e autoconfiança?</p> <p>B – Sim, sim, os colegas também me... me apontaram aspetos positivos; todos gostamos, não é?</p> <p>E – Hum, hum, sim, sim. E achas que a experiência de teres observado as aulas dos teus colegas te alertou para a importância da auto-observação/da autossupervisão?</p> | |
| M2 | Observação de | | <p>B – Facilitou a aceitação! Facilitou, porque se</p> | Mudança de perspetiva |

| | | | | |
|----|---|--|---|-------------------------------------|
| R3 | aulas EM Comunicação EM Clima relacional EM | | <p>eu, se eu assisto à aula do meu colega sem ser para o criticar, no sentido negativo que a crítica tem, também <u>aceito</u> mais facilmente que observem as minhas! Se <u>eu</u> vou observar as dos outros <u>sem maldade</u>, porque é que os outros não-de observar as minhas <u>com maldade</u>?...</p> <p>E – Sim, sim... no contexto em que... “as cartas estavam em cima da mesa”, não é?, as regras estavam definidas!</p> <p>B – Sim, sim, não há, não há truques na manga! Portanto, põem-se as cartas, e as pessoas falam abertamente!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – ... Porque o objetivo não é diminuir o colega nem nada, o objetivo é... discutir um aspeto que foi encontrado para o poder melhorar!</p> <p>(...)</p> <p>E – Mas ainda sobre a questão da auto-observação e da autossupervisão: estavas a dizer que o facto de os colegas estarem a observar, e saberes que estavam a observar as aulas numa atitude aberta...</p> <p>B - ... construtiva...</p> <p>E - ... de heteroconfiança, vá, de haver... isso influenciou-te também no sentido de tu estares aberto, ou de te abrires, ou de considerares <u>mais</u> a hipótese de o fazeres contigo próprio?</p> <p>B – É um bocadinho recíproco, porque se eu me sinto à vontade quando vejo que os meus colegas não me querem diminuir, também eu me sinto à vontade para ir observar os outros, porque eles também sabem que eu não os quero diminuir! Portanto, e o facto de nós sabermos isso dá confiança no grupo. E <u>houve</u> uma grande confiança no grupo!... Aliás, no fim, nestas últimas sessões, a informalidade já era... - a informalidade na entrada, na maneira de vermos essa, essa estratégia de irmos observar as aulas uns dos outros -, já era normal, já não achávamos isso como um “Vem ali um corpo estranho!”,...</p> <p>E – ... Era um grupo coeso.</p> <p>B - ... e isso é muito importante para nós também podermos aceitar as pessoas nas nossas aulas e podermos refletir sobre isso!</p> <p>E – Hum, hum. Sim. Sim.</p> <p>B – Portanto, mais implica mais!</p> <p>E – Sim, sim. E achas que esta experiência contribuiu para aumentares a tua capacidade de iniciativa no sentido da melhoria das tuas práticas pedagógicas?</p> <p>B – Sim, porque se eu aprendi a identificar e a procurar... alguma pecha possível ou algum ponto a melhorar (...) <u>Se eu</u> aprendi a</p> | relativamente à observação de aulas |
| A3 | Clima relacional EA | | | |
| M3 | Clima relacional EM | | | |
| A3 | Oficina de formação EA | | | |

| | | | | |
|----|---------------------|--|---|--|
| R2 | | | <p>procurar, também pois a seguir não posso ficar só com a descoberta, não é?</p> <p>(...) Etapas!, isto no fundo eram ciclos, mas também eram etapas! (...) Para além de ciclos, cada ciclo era uma etapa!...</p> <p>E - ... no sentido de crescimento!...</p> <p>B - ... e a seguir a exigência, no sentido que a exigência aumentava!</p> <p>E – Sim. Hum, hum.</p> <p>B – Portanto, no segundo ciclo, a exigência já aumentava, já tínhamos que procurar mais além do óbvio! Porque a primeira aula foi um bocadinho... procurar o óbvio, não é? Mas a segunda, já foi irmos mais além, e a terceira, já tivemos, porque tínhamos que apontar sempre... coisas novas!</p> <p>E – Hum, hum. O aprofundar.</p> <p>B – E por vezes, por vezes não é fácil, uma aula de 40 minutos, por vezes...</p> <p>E – Foi engraçado, aquilo que tu estás a dizer, a primeira aula foi: o descobrir tudo, o conhecermo-nos uns aos outros, o apalpar o terreno, o ver o que é que era isto...</p> <p>B – Pois.</p> <p>E - ... estava tudo assim numa incerteza...</p> <p>B – Sim, sem dúvida!...</p> <p>E – ... em todos os aspetos.</p> <p>B – ... Ao olharmos um bocadinho assim de lado uns para os outros... “Mas, será que ele vai apontar, <u>de que forma</u> vai apontar...”</p> <p>E - ... “... como é que vai reagir...”</p> <p>B - ... “... como é que vai reagir quando eu disser que se calhar poderia melhorar ali ou além...” ,... Depois houve uma segunda etapa em que havia já mais confiança...</p> <p>E – Lembras-te dessa sessão?</p> <p>B – Mais ou menos, sim, mais ou menos. Para mim foi sobretudo uma... a surpresa. Foi a surpresa porque... se calhar porque também começámos com os aspetos positivos.</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – E <u>eu</u> não estou habituado a que... a que entrem na minha aula,... não é que digam que, que os meus alunos têm boas notas, ou... pronto, isso... isso... ou que é o empenho... mas as pessoas não vêem, porque isso, dizem isso pelo que ouvem, ou pelo que acham...</p> <p>Outra coisa é estarem na aula e depois a seguir ouvir de facto coisas boas: “O professor fez bem quando fez assim! Fez bem quando aconteceu isto! E vê-se que há um bom trabalho quando ele... quando os alunos fazem assim!”. E isso dá-nos uma, uma valorização do nosso ego muito importante!</p> <p>E – Diz-me uma coisa: tu és uma pessoa que tem muita experiência de... de ser observado, não é?</p> | |
| A2 | Clima relacional EA | | | |
| M2 | Clima relacional EM | | | |
| A2 | Comunicação EA | | | |
| A3 | | | | |

| | | | | |
|----------|------------------------------------|--|---|---|
| M2 R2 | Comunicação / Feedback EA | | <p>B – De ser observado, mas não discutido!</p> <p>E – Exato, era isso que eu ia perguntar: uma experiência invulgar, porque foste observado ao longo de um ano inteiro. E também das avaliações, dos momentos de avaliação do desempenho docente. Não é?</p> <p>B – E da inspeção, também já fui observado!</p> <p>E – A novidade aqui foi... o que é que tu...</p> <p>Tens uma larga experiência nesse campo, mas: o que é que foi diferente?</p> <p>B – O que foi diferente foi o principal, porque até aqui havia apenas a...</p> <p>E - ... a observação.</p> <p>B - ... a observação, e muitas vezes eu não tinha <u>nenhum feedback</u>! Nem bom nem mau, não tinha <u>nenhum</u>!</p> <p>E – Na avaliação há um pequeno <i>feedback</i>! O avaliador...</p> <p>B – Mas na inspeção, não!</p> <p>E – Na inspeção não, não.</p> <p>B – Zero! Eu nunca tive um relatório a dizer: “Devia melhorar aqui, devia melhorar além. E fez muito bem aqui, fez muito bem além.”!</p> <p>E – Pois não. E na avaliação de desempenho, o teu avaliador...</p> <p>B – Na avaliação de desempenho havia, havia uma pequena conversa, sim, sem dúvida!</p> <p>E - ... uma pequena conversa, uma <u>pequena</u>... Extraímos sempre...</p> <p>B – “Onde é que tu achas que não correu bem, onde é que tu achas que correu melhor...”, isso de facto também houve!...</p> <p>E – ... extraímos sempre algumas ideias...</p> <p>B – Sim, sim, mas, mas <u>não houve</u> estes ciclos! Deveria ter havido uma segunda etapa, não era, logo a seguir!...</p> <p>E – E não havia o recíproco, não é, do ele estar a falar sobre mim e eu também poder falar sobre ele!</p> <p>B – Ter o direito de!...</p> <p>E – E essa questão também...</p> <p>B – Pois, pois de facto foi a primeira vez em que houve... ciclos completos!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – E agora podíamos ter continuado, não é? Podia haver um quarto ciclo, quinto...</p> <p>E – Exato. No fundo, a sensação que se tem é que...</p> <p>B - ... nunca está completo!</p> <p>E - ... foi pouco, não é?</p> <p>B – Nunca está completo, este trabalho!</p> <p>E – Também é verdade!</p> <p>B – Por mais anos de serviço que tenhamos, aa... este, <u>este</u> aspeto da nossa formação <u>nunca</u> vai estar completo!</p> <p>E – Hum, hum.</p> <p>B – Porque quando se aponta algo que não</p> | <p>Situação interessante de um formando com larga experiência em ser observado em sala de aula, e de ter sentido a novidade e os efeitos da supervisão colaborativa no processo</p> |
| | Comunicação / Feedback EM ER | | | |
| | Ciclos supervisivos EM | | | |
| | Relação pessoal EM | | | |
| R3 | Oficina de formação ER | | | <p>O formando sente necessidade de dar continuidade ao processo de ciclos supervisivos</p> |

| | | | | |
|----|------------------------|--|--|--|
| M2 | Ciclos supervisivos EM | | <p>correu bem, <u>o mesmo</u> que apontou isso deveria ir verificar se melhorou ou não, não é? <u>Não</u> no sentido de inspeção, mas no sentido de colaboração, de ver se deu resultado, porque pode não dar resultado,...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - ... a proposta...</p> <p>E – Sim, sim.</p> <p>B - ... de resolução,...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – ... não é? Por exemplo, o caso do meu colega, não, podia... do comportamento daquelas duas alunas...</p> <p>E – Sim, podia não ter surtido efeito...</p> <p>B - ... podia não ter resultado comportamento nenhum, e nós constatámos de sim! Portanto, melhorou muito! Por isso é que é importante o ciclo!</p> <p>E – Já quando foi a utilização, na segunda aula, a utilização do aplicativo. Já houve...</p> <p>B – Já, já!</p> <p>E - ... alguma melhoria na parte do interesse...</p> <p>B – Já! <u>Houve</u>, houve essa melhoria na parte do interesse; também do comportamento: estavam mais atentos! Portanto, fugiu-se à norma, não é? E... os alunos, quando vem algo novo, eles próprios também lhes desperta curiosidade!...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – O trabalho de grupo a mesma coisa!, também não estavam habituados, aa... e foi uma novidade para eles! E de facto <u>também</u> resultou muito bem!</p> <p>E – Sim, sim! Sim, sim!</p> | |
| | | | VIII. Balanço final / Estratégias mais e menos eficazes | |
| R3 | Oficina de formação ER | | <p>E – Em termos de... de balanço final e de estratégias que consideras mais eficazes: achas que algo mudou em ti em termos profissionais, originado pela frequência da Oficina? Um ou dois aspetos em particular...</p> <p>B – Sim! A capacidade de refletir, e de procurar...</p> <p>E – No fundo, eu quero saber o que tu destacas.</p> <p>B – O que eu destaco é isso, é o... o <u>número</u> de vezes que eu comecei a refletir sobre as minhas aulas! E,... e dar comigo a procurar onde é que eu nesta aula podia ter melhorado! Mesmo não tendo encontrado logo de início algo onde, onde eu falhei, onde não correu bem! E isso trouxe a capacidade de procurar algo mais além do óbvio!</p> <p>E – Hum, hum! Sim.</p> <p>B – Portanto, isso é bom, não é?</p> <p>E – Sim, sim! E isso é o aspeto que tu mais salientas. Mais algum?...</p> | <p>Número de vezes que começou a refletir sobre as aulas</p> <p>“Procurar algo mais além do óbvio”</p> <p>Aceitação na</p> |

| | | | | |
|----|---------------------------|--|--|---|
| R2 | Comunicação / Feedback EM | | <p>B – Pois! Para mim é assim que faz sentido também! Vai alguém que assiste, deteta um ou outro aspeto a melhorar, <u>discutimos</u>, fazemos propostas, surge a aula, então, que visa melhorar esse aspeto - <u>mas também observada!</u> –, e <u>depois</u>, no fim dessa aula, podemos considerar completo o ciclo, aquela estratégia! Não quer dizer que, mesmo tendo resultado bem, e tendo culminado com a... com o resolver do problema, não quer dizer que a seguir não haja outra etapa nova, mas p'ra mim, quer dizer, esse ciclo funciona como uma estratégia, como uma estratégia global!, e a estratégia acabou ali!, podemos partir p'ra outra!</p> <p>E – O fechar do ciclo é...</p> <p>B - O fechar do ciclo é ter corrido bem!</p> <p>E – ... a segunda aula...</p> <p>B - É o resolver o problema!</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – É a segunda aula!</p> <p>E – A segunda aula.</p> <p>B – É a segunda aula, <u>se</u> resolveu o problema! Porque se não resolveu, então tem que haver outra vez: discussão, propostas novas, e nova aula!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Portanto, a estratégia, o ciclo termina quando o problema foi resolvido!</p> <p>(...)</p> <p>E – A técnica de observação naturalista que nós fizemos pareceu-te adequada?</p> <p>B – Sim, sim! Sim, sobretudo devido à experiência que todos nós já temos!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Sim. Aspetos pedagógicos, didáticos, aa... nós já estamos despertos para isso...</p> <p>E – Sim. Hum, hum!</p> <p>(...)</p> <p>E – (...) E qual é que achas que é a estratégia que teve <u>menor</u> impacto no teu desenvolvimento profissional, <u>ou</u> que foi mais contraproducente?</p> <p>B - Não sei.</p> <p>E – Aquela que teve menos influência, ou que... poderia ser dispensável, ou...</p> <p>B – Eu acho que elas foram todas importantes!... A reflexão escrita, de facto, de facto, não... provavelmente é a que vai ter..., de todas, a que vai ter menos impacto! Porque também não é fácil nós chegarmos ao fim do dia, “Então agora vamos lá fazer uma reflexão escrita!”.</p> <p>E – Hum, hum! Sim.</p> <p>B – Mas pronto, isso obriga-nos a refletir!...</p> <p>E - ... conosco próprios, não é?</p> <p>B – Precisamente! E <u>isso</u>, e <u>isso</u> é positivo, isso</p> | <p>prioritariamente, para melhorar</p> |
| | Observação de aulas EOCP | | <p>E – A técnica de observação naturalista que nós fizemos pareceu-te adequada?</p> <p>B – Sim, sim! Sim, sobretudo devido à experiência que todos nós já temos!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Sim. Aspetos pedagógicos, didáticos, aa... nós já estamos despertos para isso...</p> <p>E – Sim. Hum, hum!</p> <p>(...)</p> <p>E – (...) E qual é que achas que é a estratégia que teve <u>menor</u> impacto no teu desenvolvimento profissional, <u>ou</u> que foi mais contraproducente?</p> <p>B - Não sei.</p> <p>E – Aquela que teve menos influência, ou que... poderia ser dispensável, ou...</p> <p>B – Eu acho que elas foram todas importantes!... A reflexão escrita, de facto, de facto, não... provavelmente é a que vai ter..., de todas, a que vai ter menos impacto! Porque também não é fácil nós chegarmos ao fim do dia, “Então agora vamos lá fazer uma reflexão escrita!”.</p> <p>E – Hum, hum! Sim.</p> <p>B – Mas pronto, isso obriga-nos a refletir!...</p> <p>E - ... conosco próprios, não é?</p> <p>B – Precisamente! E <u>isso</u>, e <u>isso</u> é positivo, isso</p> | <p>Observação naturalista – adequada devido à experiência profissional dos professores envolvidos</p> |
| | Narrativas EOCP | | <p>E – (...) E qual é que achas que é a estratégia que teve <u>menor</u> impacto no teu desenvolvimento profissional, <u>ou</u> que foi mais contraproducente?</p> <p>B - Não sei.</p> <p>E – Aquela que teve menos influência, ou que... poderia ser dispensável, ou...</p> <p>B – Eu acho que elas foram todas importantes!... A reflexão escrita, de facto, de facto, não... provavelmente é a que vai ter..., de todas, a que vai ter menos impacto! Porque também não é fácil nós chegarmos ao fim do dia, “Então agora vamos lá fazer uma reflexão escrita!”.</p> <p>E – Hum, hum! Sim.</p> <p>B – Mas pronto, isso obriga-nos a refletir!...</p> <p>E - ... conosco próprios, não é?</p> <p>B – Precisamente! E <u>isso</u>, e <u>isso</u> é positivo, isso</p> | <p>Grande hesitação</p> <p>A narrativa como estratégia com menor impacto: justifica-se pelo esforço que exige da parte de quem a realiza; não negativa, mas que menos influência exerce</p> |
| | Narrativas ER | | <p>B – Precisamente! E <u>isso</u>, e <u>isso</u> é positivo, isso</p> | <p>Sugestão:</p> |

| | | | | |
|------------|--------------------------------------|--|---|--|
| | Relação interpessoal EOCP | | <p>mantém-se, e foi uma estratégia para manter! Mas talvez o facto de ser escrita, aa... eu não mantenha!</p> <p>E – Hum, hum!... Sim. Ou seja, a tua, para ti, o “prato” forte foi a interação entre as pessoas, a discussão, a...</p> <p>B – Sim, sim!</p> <p>E - ... a relação pessoal...</p> <p>B – Sim, sim, olhos nos olhos!</p> <p>E – ... e, e a parte escrita...</p> <p>B - ... também é importante!, também já falámos nisso antes...</p> <p>E – ...embora fosse importante, tu consideraste, já que tinhas que escolher uma menos...</p> <p>B – A colega disse-me “Então vamos lá escolher uma...”, pronto, e eu fiquei uns momentos, uns momentos calado... e eu escolhi essa como sendo a, de todas a que, se calhar, a que, se calhar, menos influência vai exercer em mim!, não estou a dizer que é um aspeto negativo!</p> <p>E – Sim, sim (...). E agora <u>desafio-te</u> a escolheres uma metáfora,...</p> <p>B – Hum.</p> <p>E - ... uma imagem, ou uma expressão,...</p> <p>B – Hum.</p> <p>E - ... uma palavra...</p> <p>B – Hum.</p> <p>E - ... que descreva sugestivamente a experiência por que passaste ao longo desta Oficina.</p> <p>B – Da discussão nasce a luz.</p> <p>E – Muito bem. Por acaso achei que... já tinha ouvido aquela na reflexão, que, que assenta mesmo bem! (riso)</p> <p>B – E é! Da, das expressões que eu disse, é a que me vem mais à memória!, sem dúvida!</p> <p>E – Hum, hum! Achas que esta experiência formativa valeu a pena? Se voltasses atrás no tempo, sabendo o que sabes hoje, voltarias a inscrever-te?</p> <p>B – Sim, sim! Sem dúvida nenhuma!</p> <p>E – Porque...</p> <p>B – Porque... porque foi <u>muito</u> positiva e <u>fugiu</u> um bocadinho àquelas ações de formação que ficam fechadas quando acabam!...</p> <p>E – Sim. Que não saem...</p> <p>B - ... e esta teve repercussões na, na...</p> <p>E - ... diretas...</p> <p>B - ... na minha maneira de estar!</p> <p>E – Hum.</p> <p>B – Aa... Na minha maneira até de <u>ser</u> como professor.</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Portanto, <u>isto</u> criou transformações em mim!... E por isso, só por isso já foi muito, <u>só</u></p> | <p>manter as narrativas mas sem serem escritas... (?)</p> <p>Interação “olhos nos olhos”</p> |
| OCP3 | Comunicação EOCP Colaboração EOCP | | | |
| OCP3 | Oficina de formação EOCP | | <p>B – E é! Da, das expressões que eu disse, é a que me vem mais à memória!, sem dúvida!</p> <p>E – Hum, hum! Achas que esta experiência formativa valeu a pena? Se voltasses atrás no tempo, sabendo o que sabes hoje, voltarias a inscrever-te?</p> <p>B – Sim, sim! Sem dúvida nenhuma!</p> <p>E – Porque...</p> <p>B – Porque... porque foi <u>muito</u> positiva e <u>fugiu</u> um bocadinho àquelas ações de formação que ficam fechadas quando acabam!...</p> <p>E – Sim. Que não saem...</p> <p>B - ... e esta teve repercussões na, na...</p> <p>E - ... diretas...</p> <p>B - ... na minha maneira de estar!</p> <p>E – Hum.</p> <p>B – Aa... Na minha maneira até de <u>ser</u> como professor.</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Portanto, <u>isto</u> criou transformações em mim!... E por isso, só por isso já foi muito, <u>só</u></p> | <p>Ação de formação com repercussões na maneira de estar e de ser como professor</p> |
| OCP3 M3 | Oficina de formação EM | | | <p>“Muito</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>M2</p> <p>Oficina de formação EM</p> <p>M3</p> <p>Ciclos supervisivos EM</p> <p>Colaboração EM</p> <p>Comunicação EM</p> <p>A3</p> <p>Envolvimento pessoal / Intensidade EA</p> <p>A2</p> <p>Reciprocidade EA</p> <p>Envolvimento pessoal EA</p> <p>Clima relacional EA</p> <p>Reciprocidade EA</p> | | <p>por isso já foi muito importante!</p> <p>E – Hum, hum! Sim, sim. Se tivesses de descrever esta experiência a alguém, como o farias? Recomendar-lhe-ias que passasse também por esta formação?</p> <p>B – Sim, sim! Aliás, eu recomendei, no meu relatório, que <u>toda</u> a gente passasse por esta formação! Iríamos perder, os professores, iríamos perder o... algum <u>receio</u>, alguma <u>resistência</u>, que temos, em entrarem pessoas na nossa aula, aa... e <u>só</u> seria positivo!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – <u>Mas</u> fazendo estes ciclos, não é?</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – O facto de irem assistir a uma aula, não se melhora nada se não, se ficarmos por aí!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - Tem que haver discussão, tem que haver reflexão, tem que haver propostas, e tem que haver depois o aplicar dessas propostas para ver se resolveu o problema...</p> <p>E – Sim, sim. E a questão de se tivesses que descrever a experiência a alguém, como é que a descrevias?</p> <p>B – Como trabalhosa! Como... uma, uma ação <u>séria</u>. Aa... Onde nós nos abrimos! Onde nós mostramos a nossa maneira de ser na sala de aula, onde nós mostramos como ensinamos, mostramos como nos relacionamos com os alunos, ou seja, em que nós nos abrimos!</p> <p>E – ... revelamo-nos...</p> <p>B – Em que nós <u>nos</u> revelamos, também, sim, sim!</p> <p>E - ... de uma forma muito profunda, não é?</p> <p>B – Sim, sim! Onde nós nos <u>expomos</u>!</p> <p>E – Sim. Sim.</p> <p>B – Porque até... que é muito fácil nós mantermos a porta fechada, e estarmos sempre bem-dispostos, cá fora, tudo correu bem, foi tudo muito bom, mas, mas isso é muito pouco! E, e nós revelarmo-nos e deixarmos que nos observem – desde que não tenhamos medo de o fazer, nem receio! -, nem eu, nem os colegas, que estivemos na formação.</p> <p>E – Acabou por não haver esse receio porque <u>todos</u> fizeram isso.</p> <p>B – Precisamente!, eu não notei, nem dos outros colegas também, nem receio, e também não notei medo em apontar aspetos a melhorar.</p> <p>E – Hum, hum. Ou seja, estás-me a dizer que: onde <u>nós</u> nos revelamos, mas <u>também</u>... o contrário; recebemos, aa... dos outros, não é? É recíproco...</p> <p>B – Claro, porque isto aqui, porque isto aqui, não, não, não era, não tinha a ver só</p> | <p>importante”</p> <p>“Recomendei (...) que <u>toda</u> a gente passasse por esta formação”</p> <p>Perder <u>algum</u> receio, perder <u>alguma</u> resistência</p> <p>Relevância à intensidade, ao papel do grande envolvimento pessoal que aconteceu ao longo da formação</p> <p>A capacidade de a pessoa se expor revela autonomia</p> |
|--|--|--|---|

| | | | | |
|----|------------------------|--|---|--|
| M3 | Reciprocidade EM | | <p>connosco, não é? Isto, quando nós nos revelamos, obrigamos os outros também a revelarem-se, e também nós vamos assistir à revelação dos outros!...</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – ... ao facto de que quando os outros se revelam, nós estamos lá!, a ver, a observar, a registar. E depois não estranhámos que o façam também connosco!</p> <p>E – Pois! Hum, hum! Sim, sim! Há reciprocidade.</p> <p>B – Aprendemos a revelarmo-nos e <u>aceitamos</u> a nossa revelação!</p> <p>E – Hum, hum! Acaba por ser um processo de aceitação... dos outros e de nós próprios...</p> <p>B – Sim, sim, muito fácil, muito cómodo!</p> <p>Acaba por ser cómodo, e acaba por ser muito fácil... aa... criando a rotina... - a rotina no aspeto positivo que tem a palavra, porque as rotinas também são boas, algumas! – que é: observar, registar, refletir, aplicar,... todo esse ciclo.</p> <p>E – Hum, hum! Sim. Sim.</p> <p>B – Portanto, o que eu diria era isso: que as pessoas venham, que se abram, que se mostrem, porque não há problema nenhum!</p> <p>E – Hum, hum! No final desta formação, e sintetizando: qual te parece ser a grande mais-valia que a supervisão colaborativa pode ter para o desenvolvimento profissional do professor de matemática?</p> <p>B - ... Do professor de matemática, aqui neste caso, não sei se será específico! Aa... Eu acho que aqui o benefício é para o professor!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Portanto, no geral... Na matemática, especificamente,... a, pois, a procura de, de, também, também nós aqui constatámos, com os vários colegas, a procura de estratégias diferentes, relativas <u>à matemática</u>, pronto, obviamente que, que aí tem essa especificidade... mas eu acho que o melhor que teve esta formação, foi que nos torna... mais recetivos a tudo, a <u>todas</u> as disciplinas!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>(...)</p> <p>E – Hum, hum! Aa... Portanto, a grande mais-valia, então para ti, ...</p> <p>B - ... é como professor.</p> <p>E - ... que a supervisão colaborativa trouxe para o desenvolvimento profissional do professor, ou que pode trazer... <u>é</u>... essa...</p> <p>B - ... na sua formação <u>integral</u>, na formação <u>geral</u> de professor, e não especificamente no professor de matemática!</p> <p>E – Sim, mas em termos de... abertura, à...?</p> <p>B – ... de abertura, de capacidade de, de</p> | <p>A aceitação dos outros e de nós próprios tal como somos revela autonomia</p> <p>Aparente contradição com a afirmação de ser uma ação trabalhosa. Mas acaba por não ser contradição, por “trabalhosa” ser no sentido do grande envolvimento pessoal</p> <p>Fez-me questionar o título “... Professor de Matemática”, e considerar a possibilidade de ficar apenas “... Professor”!</p> <p>A formação como promotora de recetividade, abertura à mudança em geral</p> |
| A3 | Ciclos supervisivos EA | | | |
| M3 | Oficina de formação EM | | | |
| A3 | Oficina de formação EA | | | |

| | | | | |
|----|------------------------|--|---|--|
| M3 | Oficina de formação EM | | <p>melhorarmos!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – Porque se nós soubermos abrir as aulas a outros, e tivermos capacidade de discutir sem trunfos na manga, aa... só temos, só podemos melhorar! Portanto, isso, essa... o mais difícil que eu vejo na carreira docente, na função de professor, é <u>não</u> se querer abrir!</p> <p>E – ... é a pessoa fechar-se em si própria...</p> <p>B – É, é, é! Portanto, têm <u>falsos</u> trabalhos de grupo, portanto, quando nós planificamos a, as aulas, no início do ano, não há um <u>verdadeiro</u> trabalho de grupo <u>de aula</u>!</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B - Planificamos, e vemos algumas atividades,... Para a primeira aula até podemos planificar de facto algumas atividades comuns, mas depois a partir daí cada um segue o seu caminho!</p> <p>E – A pessoas continua a ser uma ilha... separada...</p> <p>B - ... <u>com gosto</u>! Continua a ser uma ilha <u>com gosto</u>... em ser! E esta formação acaba esse gosto, acaba esse receio... de nos mostrarmos e de discutirmos!</p> <p>E – Estabelece pontes entre...</p> <p>B – Precisamente! Entre todos!</p> <p>E – Hum, hum!</p> | A formação estabelece pontes entre todos, estabelece comunicação entre pares |
| | | | IX. Perspetivas de futuro | |
| A2 | Oficina de formação EA | | <p>E - Em termos de perspetivas de futuro, quais pensas que serão os reflexos futuramente na tua atividade profissional, como consequência de teres passado por esta experiência?</p> <p>B – Refletir mais vezes e procurar mais fundo!</p> <p>E – Hum, hum! Que sugestões deizas para futuro em relação à realização de formação deste género?</p> <p>B – Não... não incidir muito no 3.º período.</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – De resto acho que está muito bem... montado, os tais ciclos, funcionam muito bem: criam autoconfiança, criam rotina, aa... e o facto também de sabermos o que é que nos espera também é muito importante! Acabar com o fator surpresa, porque às vezes o fator surpresa pode ser bom, pode ser mau. Mas eu acho que é bom sairmos para uma formação e sabermos o que vamos fazer! Aa... E nesse aspeto não mudava grande coisa, mas talvez desistir do 3.º período! Principalmente do meio...</p> <p>E – Sim, começar no início do ano, por exemplo.</p> <p>B – Sim, sim, sim. Começar e condensar no máximo até... até ao meio do 2.º período, porque depois vêm também as avaliações do 2.º período... Aa... Pronto, mas até ao meio do</p> | <p>Sugestões para futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuidado com a calendarização (p.e. começar no início do ano letivo e terminar por volta de meados do 2.º período) - adaptar o nome da oficina de modo a fazer transparecer melhor as práticas ("Experiências partilhadas... etc) - sugestão para futuro: realizar os ciclos supervisivos |
| A2 | Ciclos supervisivos EA | | | |

| | | | | |
|------|--------------------------|--|---|--|
| OCP2 | | Calendarização (uma calendarização adequada pode ter muita influência na eficácia das estratégias no desenvolvimento profissional dos formandos) | <p>2.º período, seria o ideal.</p> <p>E – Sim.</p> <p>B – Para haver uma maior possibilidade de os professores também de se empenharem, não é?</p> <p>E – Hum, hum!</p> <p>B – E também, estes ciclos também convém que sejam próximos uns dos outros! Penso eu.</p> <p>E – Sim, para poder haver uma continuidade, e a tal... reflexão-ação de... de, de melhorias a fazer, e depois constatar...</p> <p>B – Precisamente! Precisamente! Acho que... aproximar no tempo. Embora nós, no nosso caso,... começámos, quê, em janeiro, fevereiro...</p> <p>E – A observação foi em março... fevereiro, março... final de fevereiro, março.</p> <p>B – Se tivéssemos começado logo em janeiro, também teríamos acabado um bocadinho mais cedo... e já não entrávamos neste 3.º período... conturbado, um bocadinho, como foi.</p> <p>E – Sim, sim!</p> <p>B – Mas era a única coisa que eu, provavelmente...</p> <p>E – Aprendemos que: (...) com exames, proibido! Antes dos exames, ponto! (riso)</p> <p>B – É complicado, é! Até ao exame, <u>mais nada</u>!</p> <p>E – Exatamente! Depois ainda houve aquele evento do Nercab, foi <u>tudo</u> a ajudar! (riso)</p> <p>B – Tudo, tudo, tudo, as aulas a acabarem mais cedo,... e depois é isto: é os imponderáveis!</p> <p>E – Impróprio para cardíacos! (riso)</p> <p>B – Esta formação teve de tudo!</p> <p>E - Tudo, tudo, tudo! Foi uma coisa!...</p> | <p>próximos uns dos outros, de modo a dar continuidade à reflexão-ação entre os mesmos</p> <p>A calendarização da ação, por coincidência ou não, provocou constrangimento s que interferiram com a eficácia de algumas estratégias – questões de saúde, problemas familiares, exames a decorrer, final das aulas de algumas turmas, final do ano letivo antecipado em alguns anos de escolaridade...</p> |
| OCP3 | Oficina de formação EOCP | | <p>E - Pronto!, eu termino a perguntar-te se desejas acrescentar ou esclarecer algum aspeto que aches relevante, para além dos que foram abordados na entrevista..., se quiseres acrescentar alguma coisa...</p> <p>B – Não, acho que a entrevista foi..., foi exaustiva, acho que procurou... todos os aspetos, não... não vejo necessidade de acrescentar mais nada.</p> <p>E – Então olha, só me resta agradecer-te... a colaboração, o espírito de abertura, tudo.</p> <p>B – E da minha parte também, a possibilidade que tive de melhorar aa... a minha maneira de ser como professor, aa... e de... e procurar... resultados para, para problemas!</p> <p>E – Muito bem.</p> <p>B – Obrigado também.</p> <p>E – Bem-hajas, B. Foi um prazer!</p> <p>B – Já está!</p> <p>E – Já está! Sabes que eu, eu tinha um receio quando começámos isto, que é um receio</p> | |

| | | | | |
|----|------------------------|--|---|--|
| M2 | Supervisão EM | | <p>muito simples: que fosse... nada.</p> <p>B - ... as resistências.</p> <p>E – Não. Que fosse <u>nada</u>! Que não acontecesse nada!</p> <p>B – Não!!! Com uma...</p> <p>E – Que... Porque é uma coisa... É uma, uma... é tudo tão abstrato: vamos à sala de aula, vamos ver o que é que, vamos aprender uns com os outros, e, e,... e o que é que?... Podia... podia não acontecer nada!</p> <p>B – E de início, e de início nós..., com aquele <u>tal receio de apontar</u>... aa... uma coisa que correu <u>menos bem</u>... se não fosse a insistência da Lena... “Então mas não houve mesmo nada...” , acabava por dar mais ou menos nisso!</p> <p>E – Podia não acontecer nada, não era?</p> | |
| M2 | Ciclos supervisivos EM | | <p>B – Mas: a <u>rotina</u>, e o facto de vermos que isto não traz nada de negativo, pelo contrário, só podia ensinar-nos a sermos melhores, aa... deixou-nos mais à-vontade!</p> <p>E – Sabes que o grupo também... ajudou as pessoas, a abertura das pessoas, a naturalidade...</p> | |
| A2 | Clima relacional EA | | <p>B - ... a autoconfiança, eu também, eu também vi confiança nos colegas! Autoconfiança no trabalho!</p> <p>E – Aí também ajudou o facto de as pessoas perceberem que... podiam confiar! E aí todos ajudaram!</p> <p>B – Sim, sim, sim, sim, sim! É verdade, foi um grupo...</p> <p>E – Foi uma experiência muito interessante!</p> <p>B - ... um grupo interessante! Temos de fazer aí um almoço, ou um jantar.</p> <p>E – É verdade, depois havemos de combinar! (...)</p> | |