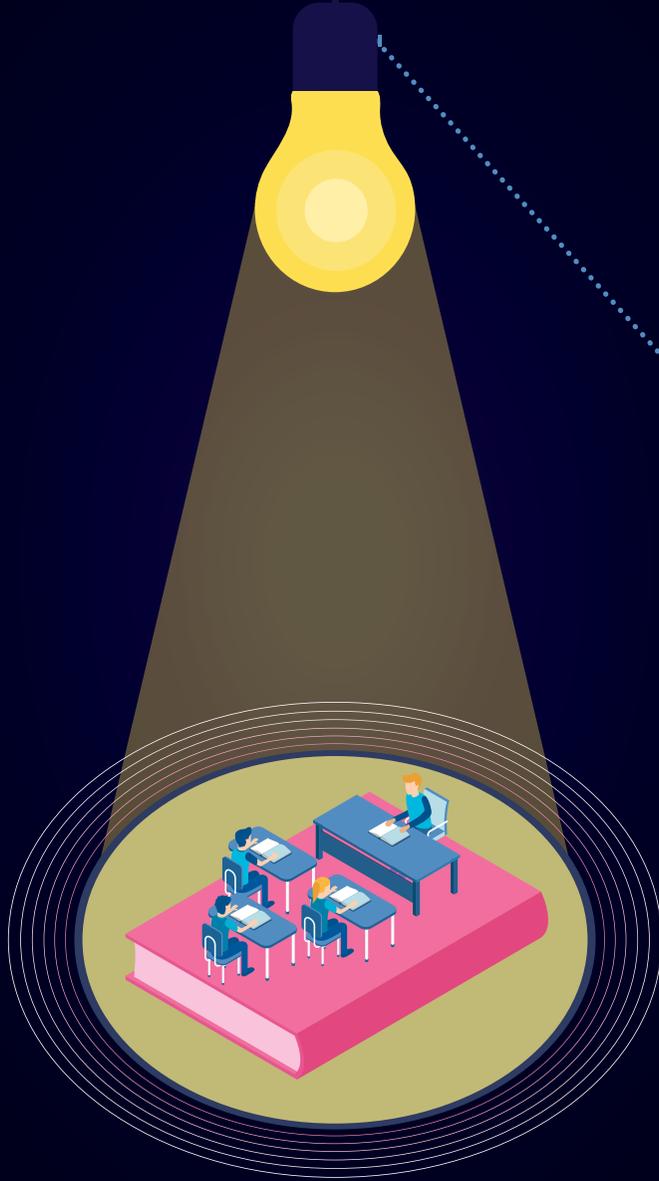


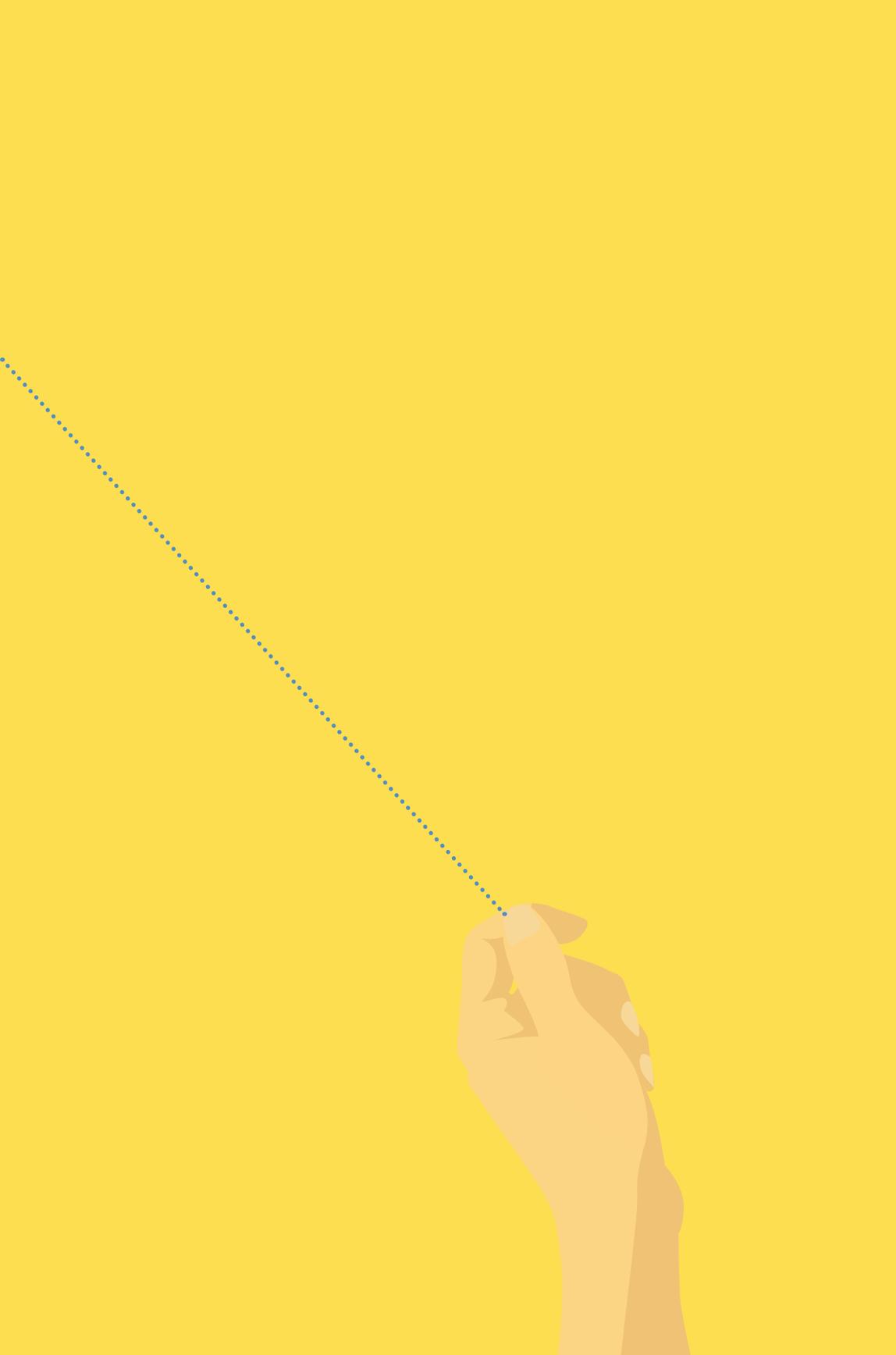
Era uma vez uma

CAIXA NEGRA

observação de aulas entre pares



João Gouveia



**“It is the long history of
humankind that those who
learned to collaborate and
improvise most effectively
have prevailed.”**

Charles Darwin

Ficha técnica

Título

Era uma vez uma Caixa Negra. Observação de Aulas entre Pares.

Autor

João Gouveia
(CeIED/ULusófona; CIPAF/ESEPF)

Prefácio

Clara Craveiro
(CeIED/ULusófona; CIPAF/ESEPF)

Design Gráfico e Paginação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Editor

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Local de Edição

Porto

Data de Edição

Setembro 2019

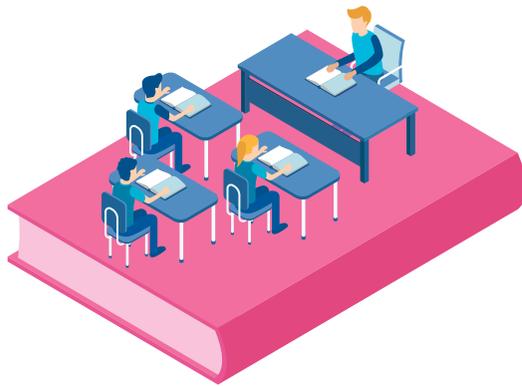
ISBN

978-989-99984-6-9

Era uma vez uma

CAIXA NEGRA

observação de aulas entre pares



João Gouveia

Índice

Prefácio	7
Introdução	11
Observação de aulas – vale a pena?.....	14
O processo que seguimos	22
Passo 1: definir objetivos	25
Passo 2: assumir opções paradigmáticas.....	32
Passo 3: clarificar modelos supervisivos.....	49
Passo 4: conceber instrumentos de observação	63
Passo 5: identificar cuidados para a pré-observação	89
Passo 6: sugerir cuidados para a observação	91
Passo 7: saber dialogar com a subjetividade.....	94
Passo 8: assegurar diálogos eficazes e produtivos (pós-observação)	116
Passo 9: utilizar os resultados das observações	138
Passo 10: elaborar um manual de apoio e planejar a ação.....	146
Resistir às resistências	150
Anexo 1: parâmetros de observação e descritores de desempenho docente.....	157
Anexo 2: parâmetros de observação (Danielson, 2007)	176
Anexo 3: assertividade (autoavaliação).....	186
Anexo 4: grelha de observação (motivação dos alunos).....	192
Bibliografia	203

Prefácio

Pedir a alguém, que sabe menos que o escritor, para fazer o prefácio de um livro é algo arriscado e, para quem aceita, ousado. Mesmo assim, foi com muito gosto e orgulho que acolhi a proposta.

O autor conhece bem o contexto do ensino superior e domina a discussão teórica sobre a matéria do livro. No entanto, não conhece menos o contexto e a organização das Escolas/Agrupamentos e as práticas dos professores, no que diz respeito ao tema fundamental deste texto. Por esta razão, trata-se de um livro de encontro entre teoria e prática e vice-versa, num registo claro e realista sobre processos de supervisão, similares a tantos outros ensaiados nos últimos anos.

A importância do trabalho de colaboração, intervenção e investigação efetuado por consultores externos, “amigos críticos” ou peritos externos de Escolas/Agrupamentos tem vindo a ser reconhecido como uma mais valia e um fator incontornável de desenvolvimento profissional e organizacional. Apesar disso, são ainda escassos os relatos dessas experiências e, sobretudo, raras as sistematizações consubstanciadas num produto que resulta do articulado entre a experiência de boas práticas e os fundamentos que as suportam. Assim, o livro *“Era uma vez uma caixa negra - observação de aulas entre pares”*

vem preencher esse vazio pois, baseado na vasta experiência do autor, é uma demonstração real e paradigmática de um rumo prático e teórico articulado pela consistência que estes processos requerem.

Com este livro, as instituições escolares e os seus diversos intervenientes terão acesso à “caixa negra” dos processos de observação de aulas entre pares, pois ao longo do texto, orientado pela mão do autor, o leitor poderá refletir sobre situações, analisar experiências e desocultar significados dos participantes nestes projetos. Identificando-se com vivências similares ou perspectivas muito diferentes das suas, o leitor fica, desde a Introdução do livro, com o desafio de responder à questão “*a observação de aulas vale a pena?*”. Já agora, sugiro que não responda a não ser no final da leitura do texto.

O autor começa por descrever e justificar a base de trabalho utilizada com os professores das Escolas/Agrupamentos que acompanhou. Era necessário que os professores conhecessem os fundamentos teóricos que subjazem à supervisão (conceitos, modelos, finalidades, etc.) e que dominassem conhecimentos sobre procedimentos, técnicas e instrumentos de observação para, posteriormente e fundamentadamente, fazerem opções alinhadas com os objetivos estratégicos, cultura, valores e *habitus* organizacionais. Assim, o autor explicita que foi necessário ingressar num projeto de formação (em contexto) que incluía as temáticas da Supervisão e da Observação de aulas entre pares, orientadas para a melhoria do desempenho docente.

Para tal, foi necessário que os professores soubessem definir objetivos para o projeto de observação de aulas, alinhados com as especificidades da instituição e que tomassem consciência da abordagem do modelo lógico e a sua interdependência com os resultados. Na fase seguinte do processo, foram, também, definidos indicadores de avaliação, de forma a permitir a monitorização e a avaliação do projeto.

A seguir, era necessário que os professores/escolas/agrupamentos pudessem assumir opções paradigmáticas. Para tal, a formação contou, então, com uma profunda reflexão sobre os *Paradigmas Positivista* e *Construtivista* e sobre o *Humanismo liberal*, o *Humanismo socialista* e o *Humanismo evolutivo*. As questões

sobre o *Relativismo* foram, igualmente, objeto de larga exposição. Este ponto do livro oferece uma profunda incursão sobre estas perspetivas e sobre as implicações para a forma de aceder à informação necessária e ao conhecimento, para a escolha dos formatos de observação e de avaliação e para os estilos supervisivos e de docência.

Como corolário, era necessário que os professores/escola/agrupamento viessem a *conhecer modelos supervisivos para poderem distinguir e optar* no quadro dos mesmos. Assim, a formação contou com este conteúdo e o livro possibilita-nos uma clara incursão sobre o assunto, apresentando o estado da arte sobre grandes Modelos Supervisivos como o Científico, o Clínico e o Artístico. Também foi efetuada uma exposição completa sobre diferentes abordagens supervisivas, tais como: a Imitação artesanal; a Behaviorista; a Aprendizagem por descoberta guiada; a Pessoalista; a Clínica; a Ecológica e a Reflexiva.

Conceber instrumentos de observação no quadro dos paradigmas e abordagens anteriormente explanados era o passo que, necessariamente, viria a seguir. Assim, o autor acede e explicita características, funções e razões para a opção por esses instrumentos, tendo por método a sua disposição pela abordagem quantitativa e qualitativa. A temática da diferenciação entre Observação em extensão e Observação em compreensão também merece, por parte do autor, uma pormenorizada elucidação, acompanhada de uma preciosa ilustração de exemplos. Neste cenário, impunha-se também uma reflexão sobre aspetos como: a *identificação de cuidados para a pré-observação*; *sugerir cuidados para a observação*; *saber dialogar com a subjetividade*, distinguindo facto de inferência e juízo de valor. Estas foram temáticas às quais o autor deu grande enfoque e pormenor, com recurso a vários exemplos e descrição de tendências comportamentais ou percetivas.

O autor conhece bem as dificuldades, os medos e as resistências existentes na fase de diálogo de pós-observação entre pares. Assim, dedica uma extensa exposição a como *assegurar diálogos eficazes e produtivos (pós-observação)*, recorrendo, complementarmente, à sugestão de algumas técnicas. É que

este é um momento decisivo, em termos de possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Como utilizar os resultados das observações é também objeto de reflexão do autor. Segundo a experiência do mesmo, o grau de confiança e o nível do hábito de trabalho colaborativo dos atores implicados numa dada Escola/ Agrupamento podem determinar usos e caminhos diferentes a dar aos registos escritos. Assim, o autor distingue diferentes níveis de formalização desta documentação: a *Formalização completa do processo* e a *Formalização parcial do processo*. Mas, o autor sublinha, ainda, que independentemente do grau de formalização acordado, interessa que haja dados para monitorização do processo ao nível de: *indicadores de execução; diagnóstico e planeamento de necessidades de formação e a definição de objetivos de melhoria*. Nesta sequência, e a partir dos dados de observação, o autor sublinha a importância de um espaço para disseminação de boas práticas.

No final do projeto de formação, o autor sugere a elaboração de um *Manual de apoio e planear a ação*, com finalidades de resposta a exigências de avaliadores externos e como exemplo do que se espera de outros professores que venham a entrar nestes projetos, apoiando-os em termos de informação requerida. Quanto ao Plano de Ação, o autor dá sugestões sobre como organizar um processo dessa natureza.

Finalmente, o escritor expõe afirmações de professores que, recorrentemente, criam resistências aos projetos de supervisão e observação de aulas entre pares. Em conclusão, usando as significativas palavras do autor “*para que não haja mais desculpas*”, este livro dá respostas que revelam um enorme saber de experiência feita. Fica o repto para lerem “Era uma vez uma caixa negra - observação de aulas entre pares”, felicitando o autor e desejando muitas e boas observações.

Clara Craveiro

Introdução

Somos produtos de uma época que valoriza a individualidade, a autodeterminação e a independência. Queremos ter sucesso por nós próprios, a partir do que consideramos serem as nossas formas pessoais de pensar, viver e sentir. No entanto, frequentemente nos iludimos quanto às nossas reais capacidades e competências. Para além disso, “somos muito mais o produto das interações com os outros do que o que queremos aceitar” (Lima, 2018, pg. 9), pois uma parte importante da nossa auto-imagem resulta do que as pessoas que nos rodeiam dizem e pensam de nós. No caso da atividade docente, estas conclusões assumem especial importância, tendo em conta a crença que ainda perdura de que as competências de ensino são uma questão privada e que a análise do desempenho é objeto apenas de introspeção e de diálogo interior. A aprendizagem colaborativa, sendo valorizada e vertida para documentos, parece ainda vir acompanhada de reservas - “Claro que concordo, mas” Como as análises, nacionais e internacionais, o comprovam, apesar de já evidenciarem práticas interessantes de partilha e articulação, os professores portugueses são os que menos adotam práticas de observação de aulas entre si. Pessoalmente, sempre achei que podia constituir uma enorme vantagem a possibilidade de escolher, de entre os meus colegas, quem, periodicamente,

observasse as minhas aulas e me ajudasse a analisar o que faço. E essa convicção foi-se reforçando com o tempo e a experiência como docente. E recordo, com gratidão, as oportunidades de aprendizagem que me foram concedidas pelo facto de ter observado outros professores em ação.

Este documento nasce dessa convicção e, claro, das oportunidades que me foram concedidas de, em vários agrupamentos, assumir a responsabilidade de processos formativos que visavam conceber, implementar e avaliar processos de observação de aulas entre pares.

Como será amplamente sabido, a necessidade de mecanismos de observação de aulas foi gerada pela IGEC, com as sugestões/imposições generalizadas a todos os agrupamentos, que acabou por determinar que muitos dos Planos de Ação Estratégica de agrupamentos de 2017 incluíssem formação para esse efeito. Mas a minha motivação para o processo teve pouco ou nada que ver com qualquer tipo de exigência administrativa e/ou burocrática e muito menos com o seguimento acrítico de sugestões/imposições que, em alguns casos, são conjunturais e mesmo fenómenos de moda.

Este documento nasce da crença segundo a qual as nossas capacidades para ensinar são como a habilidade para estabelecer e manter relações – trata-se de uma atividade complexa que pode ser extraordinariamente beneficiada se for observada, analisada, abertamente refletida e discutida. E, precisamente porque importantes e úteis, os processos de observação de aulas entre pares devem ser intencionais, estruturados e sistematizados. Este livro descreve o processo formativo que foi desenhado e implementado em agrupamentos de escolas na região norte e centro do país, com os seus pressupostos, objetivos, enquadramento teórico, fases e sugestões práticas. O que aqui se encontra, para além da experiência pessoal e das (muitas) leituras realizadas, é, também e em grande medida, resultado da aprendizagem realizada com os vários grupos de professores com quem tive a grata oportunidade de trabalhar. Em particular, aqueles que colocaram os problemas mais difíceis, as dúvidas mais complicadas e manifestaram os níveis mais elevados de desconfiança. Foram, também e sobretudo, esses que mais me obrigaram

a refletir sobre o que, em conjunto, nos encontrávamos a fazer e qual a sua real utilidade.

Por persistência (teimosia?), em momento algum deixei de acreditar no que produzimos, nas propostas que elaborámos e nos benefícios que poderão ser colhidos.

Mas reconheço ter chegado a este ponto, contudo, muito mais consciente dos escolhos possíveis e da necessidade de ter em conta alguns fatores críticos de sucesso.

Mas, e como alguém dizia, as pedras no caminho recolhem-se para, lá mais à frente, se construir um castelo.

A todos/as os/as professores/as com quem trabalhei, muito obrigado!

observação de aulas vale a pena?

Como é amplamente sabido, no âmbito dos processos de avaliação de escolas, as equipas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) têm vindo a obrigar as escolas e os agrupamentos a dispor de mecanismos de observação de aulas, no âmbito de processos de supervisão pedagógica. Importa clarificar, por isso, que o propósito que sempre me animou, em todas as formações de Supervisão e Observação de aulas, nos vários agrupamentos, não foi, em momento algum, a satisfação de um requisito da IGEC.

Nunca nos passou pela cabeça que valesse a pena levar a cabo um processo formativo que consome tempo, recursos humanos, materiais e financeiros e que pressupõe o envolvimento de toda a equipa docente de uma instituição educativa apenas para cumprir um preceito administrativo e burocrático. De entre as desvantagens, está o carácter impositivo com que a recomendação é apresentada e que configura uma intrusão não completamente legitimada na esfera de autonomia decisional que as escolas e os agrupamentos deveriam poder preservar e defender.

Uma escola ou agrupamento deveria ter, do nosso ponto de vista, a possibilidade de considerar (desde que o fundamente com evidências e factos) que, no momento particular da sua existência e face aos condicionalismos em que opera, um processo de observação de aulas comporta mais custos do

que benefícios. E bem sabemos a enormidade de tarefas, projetos, atividades e iniciativas que proliferam nas escolas, com a conseqüente necessidade de alocações de recursos (desde logo, de tempo).

Por isso, e em suma, deveriam ser as escolas a definir os seus objetivos estratégicos e, para os alcançar, a escolher as estratégias e medidas que mais se adequam. Também aqui achamos que não há um *one best way*, que se aplique acriticamente a todas as escolas e em todos os momentos.

Não parece ser essa, contudo, a posição da IGEC, pelo que resta às escolas e aos agrupamentos dar seguimento às “recomendações”, de forma a evitar avaliações menos elogiosas.

Mas a adoção de processos de observação de aulas não tem de ficar confinada ao mero cumprimento de uma “recomendação administrativa”, por impositiva que esta seja. As escolas e os agrupamentos podem e devem transformar a ameaça em oportunidade e aproveitar o ensejo para definir objetivos e criar oportunidades de melhoria.

Até e porque, no que se refere à colaboração entre professores, a prática de cooperação menos comum é a observação de aulas lecionadas por outros professores. Em Portugal e Espanha, esta prática é mesmo muito pouco comum - 85% dos professores afirmam ser muito rara ou inexistente. Por outro lado, a partilha de materiais, sendo bastante comum em muitos países, parece ser um facto em Portugal, pois apenas 8% dos professores afirmam ser algo raro (Ferreira *et al*, 2017).

Ora, um dos aspetos positivos das preocupações sugeridas pela IGEC tem a ver com o facto de, se devidamente pensada, acutelada e implementada, a observação de aulas poder constituir um vetor de melhoria e um espaço de desenvolvimento profissional (e até de reforço da dignidade profissional) dos professores.

A este respeito, não resistimos a partilhar o conteúdo de um email de um sindicato de professores, que afirmava o seguinte:

Cara(o) Colega,

Tendo chegado ao conhecimento do SINDICATO a prática de aulas assistidas, por imposição das escolas, alegadamente na sequência de orientações da IGEC, alertamos para os seguintes aspetos:

Esta atividade não consta, nem pode constar, do horário de trabalho dos professores;

Não tem suporte científico nem pedagógico;

Não pode ter qualquer influência positiva ou negativa na avaliação, uma vez que o processo de avaliação tem que obedecer ao estipulado no Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro;

Só são admitidas aulas assistidas enquadradas no processo de avaliação, e não na supervisão pedagógica, sendo da competência de avaliadores externos – cfr. artº 18º, nº 3, do Decreto Regulamentar nº 26/2012.

Qualquer orientação/instrução do ministério ou das escolas apontando para aulas assistidas em contexto de supervisão, não enquadradas no processo de avaliação, não têm fundamento legal, e como tal nenhum docente está obrigado a cumpri-las.

Se excluirmos o ponto 3, referente à não possibilidade de utilização dos dados obtidos com observação de aulas em contexto de supervisão pedagógica na classificação a obter na avaliação de desempenho, tudo o resto merece contraditório.

Começemos por analisar o ponto 2, onde se refere que a prática de aulas assistidas não tem suporte científico nem pedagógico. Albano Estrela, Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, Júlia Formosinho, Cristina Parente e tantos outros investigadores portugueses já afirmaram e demonstraram que a observação, sistemática, consistente e estruturadamente realizada é um elemento fundamental da formação de professores e da avaliação educacional, entendida esta como procedimento realizado para otimizar o processo educativo. E há, igualmente, consenso quanto à importância da observação direta, ou seja, a observação de aulas. Não nos parece importante detalhar este ponto, tal a profusão de literatura sobre o assunto.

Assentemos numa ideia-chave: o que aqui se propõe é um processo de observação de aulas entre pares, sem desníveis hierárquicos entre observadores e observados.

Ou seja, não se preconiza que o observador seja alguém da Direção, um coordenador ou subcoordenador de departamento, com uma qualquer legitimidade hierárquica sobre o professor observado. Desde o início que nos animou um processo de observação entre pares, na qualidade de colegas, que aproveitam a oportunidade para aprendizagem mútua e, como tal, ficando excluída qualquer hipótese de se utilizar a observação de aulas para recolha de evidências com fins de avaliação de desempenho ou progressão na carreira.

A observação de aulas por pares é um processo de apoio e de desenvolvimento à melhoria da qualidade de ensino (Hendry & Oliver, 2012), sendo várias as razões que o justificam:

1. Outra forma de ver as coisas

Mesmo que quem observa tenha tido a mesma formação e com base nos mesmos recursos, dispõe de uma experiência única e diferenciada. O observador teve alunos diferentes, em contextos diferentes, aulas diferentes e em momentos diferentes. E esta experiência pode ser útil. Quem observa olha para o que é feito com outros olhos e pode, por isso, proporcionar uma nova perspetiva ou abordagem. Beneficiar da experiência de quem observa poupa, ao observado, tempo e esforços de aprendizagem pessoal. Trata-se, na essência, de encarar isto como trabalho de grupo e não como crítica.

2. Outra forma de ver os alunos

Todos os professores têm os seus alunos prediletos, aqueles de que gostam e ainda os que apenas toleram. Sendo verdadeiramente honestos, todos os professores têm alunos que prefeririam não ter de ensinar. As razões para isto são várias. Para além dos desempenhos dos alunos, mais ou menos gratificantes,

há aspetos de personalidade envolvidos. Todos os professores têm diferenças de personalidade com alguns alunos. As boas notícias são as de que professores diferentes “embirram” com alunos diferentes. Ao ter colegas na sala de aula a observar o que se faz, pode dispor-se de mais perspetivas quanto a alunos problemáticos, em particular quando se trata de problemas de conflito de personalidades. Um colega menos “vestido” da personalidade do observado pode trazer uma visão complementar e diferente quanto a comportamentos e personalidades de alguns alunos. E uma observação na sala de aula do colega pode, perfeitamente, retribuir a gentileza. Ou seja, e em suma, a observação de aulas pode ajudar os professores a perceber (e atuar em conformidade) os alunos com quem se entendem menos bem.

3. Outras perspetivas

Por muito que custe admitir, também os professores são imperfeitos. Sendo bem intencionados e esforçados, o facto é que cometem erros. Mas, e se assim o desejarem, podem sempre mudar e melhorar. Podem sempre procurar os aspetos da sua atividade em que o seu desempenho está aquém do excelente. Ora, um colega, porque está numa situação idêntica, pode apresentar sugestões construtivas e úteis. É certo que ninguém gosta de ver apontados erros. Mas é igualmente verdade que, por vezes, um professor necessita de alguém que o acorde para erros que comete. E pode, ainda, dar-se o caso de um colega, para além de ajudar a identificar áreas de melhoria, poder apoiar processos de melhoria.

4. Outras expectativas

É um facto que cada professor traz as suas expectativas para dentro da sala de aula. E é igualmente um facto que essas expectativas são diferentes de professor para professor. Diferentes professores têm diferentes expectativas, mesmo para os alunos de um mesmo nível. Convidar colegas para observar as aulas pode ajudar a perceber se as expectativas estão acima, em linha ou abaixo dos demais. Alguns têm expectativas elevadas e julgam os alunos em

função disso. Outros, em contrapartida, esperam pouco e beneficiam de alguém que os motive para “puxar” os alunos para níveis superiores de desempenho. Havendo possibilidade de partilhar, negociar e consensualizar expectativas e exigências, há menos probabilidade de os professores serem demasiadamente exigentes ou permissivos.

5. Outros níveis de excelência

Um observador pode oferecer outra vantagem: os pontos fortes da sua atividade docente. Todos os professores são bons em algo e há elevadas hipóteses de o observador ser bom em algo que o observado não domina tão bem. E precisamente porque as suas “forças” residem em outras áreas, ele pode encorajar a melhorar as partes mais deficitárias. Pode ajudar a identificar aspetos que se domina menos bem e, ainda, a facilitar o processo de melhoria, dizendo o que pode e deve ser feito. De novo, é de trabalho colaborativo que se fala.

Para além destas vantagens, sobejamente documentadas, há ainda que recordar as vantagens do lado de quem observa. Ao observar colegas a atuar, mesmo que em jeito de introspeção, acaba-se, inevitavelmente, por fazer uma análise comparativa e refletir sobre o que se faz de idêntico, de melhor e, claro, sobre o que pode ser aprimorado. Observar outros professores é, portanto, uma das melhores estratégias para se poder ver para além da própria sala de aula e, por essa via, melhorar o desempenho.

Portanto, VALE A PENA!

Nós, professores, estamos habituados a ser os únicos responsáveis pela condução e gestão das nossas aulas. Decidimos o que tratar e como o tratar. Dizemos aos alunos que comportamentos devem ter e definimos o trabalho que, na sala e em casa, têm de realizar.

Não estamos habituados a que outros nos digam como devemos atuar.

E, bem lá no fundo, queremos que assim continue.



o processo que seguimos

Como alguém dizia, o diabo¹ está nos detalhes.

Este caso não é exceção.

De facto, promover, no seio de uma escola ou de um agrupamento, procedimentos de observação de aulas é bem mais do que conceber uma grelha e disponibilizar tempo aos professores para aulas assistidas. Implica que exista uma razão de ser, com uma correta e adequada fundamentação do ponto de vista teórico, e que sejam definidos objetivos, procedimentos, instrumentos, responsáveis e mecanismos de avaliação.

Ou seja, implica um projeto. E implica a formação dos professores que venham a ficar envolvidos numa primeira fase de implementação.

Foi este o conjunto de pressupostos que fundamentou as intervenções formativas que tive o privilégio de monitorizar em vários agrupamentos e que nos propomos aqui relatar em jeito de experiência, pois tendemos a crer que, se

¹ Na realidade, a expressão correta é “Deus está nos detalhes”, ditado que procura alertar para o facto de pequenos detalhes de um projeto serem decisivos.

devidamente adequada e contextualizada, as vivências e sugestões aqui apresentadas podem funcionar como base de referência para projetos desta natureza.

A base de trabalho: formação em supervisão e observação de aulas

Os projetos que orientamos tiveram como fator espoletador uma formação dedicada à temática da observação de aulas, no âmbito de processos mais amplos de supervisão pedagógica.

Assim, concebemos e vimos aprovada, junto do Conselho Científico de Formação Contínua de Professores, uma ação de formação, com o seguinte objetivo geral:

- Conceber e implementar mecanismos/estratégias de observação de aulas, com base em modelos supervisivos orientados para a melhoria do desempenho docente, adequados às especificidades de cada contexto escolar.

Este objetivo foi operacionalizado em função das seguintes intencionalidades:

- compreender a importância de alinhar estratégias supervisivas com objetivos estratégicos, cultura e valores organizacionais
- conhecer finalidades e selecionar modelos de supervisão pedagógica com vista à melhoria do desempenho docente
- definir/conceber procedimentos de observação de aulas, devidamente sistematizados e estruturados
 - compreender a importância da observação de aulas
 - selecionar/adequar/construir grelhas de observação, em função de finalidades definidas
 - estruturar os procedimentos pré e pós observação
 - identificar os principais mecanismos de subjetividade e de enviesamentos no processo de observação e atuar em conformidade
 - saber utilizar técnicas de *coaching*, de modo a poder maximizar a eficácia da relação entre observadores e observados.

A ação de formação era divulgada internamente, em cada agrupamento/escola, de forma a que potenciais interessados se pudessem inscrever, sendo, no entanto, sugerido às Direções que incluíssem, no leque de formandos, lideranças intermédias, tendo em conta a centralidade que assumem na disseminação da ideia, no apoio à apropriação por parte dos professores, na legitimidade acrescida que têm de poder tomar as decisões e fazer as opções que o percurso formativo exige e, posteriormente à definição dos mecanismos/procedimentos de observação, na motivação para a sua implementação e, não menos importante, na monitorização dos resultados.

E o propósito da formação era claro – para além das aprendizagens individuais de cada um dos participantes, a formação servia para conceber, de forma negociada e convidando à apropriação, os procedimentos organizacionais de um processo de observação de aulas entre pares, neles incluindo os pressupostos, os objetivos, os instrumentos, os intervenientes e as formas de operacionalização.

De seguida, daremos conta dos passos e das fases do processo formativo e da sua sequência.



Passo **I**

definir objetivos

O vento nunca é favorável àqueles que não sabem onde querem ir.

Depois de explicitados os conteúdos e as problemáticas a trabalhar com a equipa de formandos, bem como o *output* previsto para a formação – procedimentos sistematizados e estruturados de observação de aulas realizados à medida do agrupamento – começámos sempre por definir os objetivos para o projeto de observação de aulas.

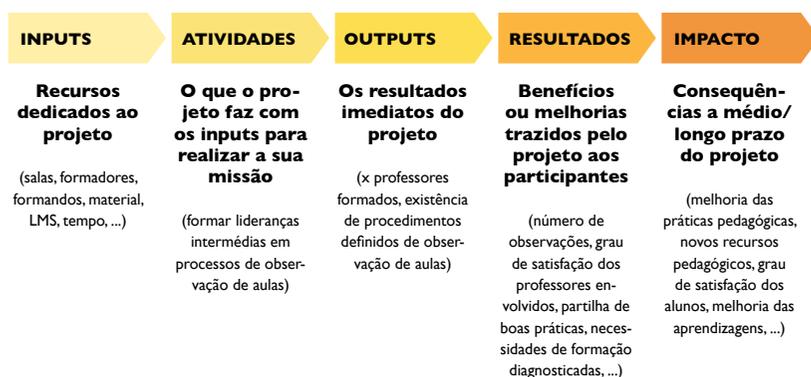
Nesse sentido, na segunda sessão, subgrupos de formandos listam e apresentam os resultados que, na sua opinião, devem ser atingidos com o projeto de observação de aulas, no âmbito do seu contexto organizacional.

Para esta fase, importa que o formador/animador conheça o essencial do Projeto Educativo (designadamente a análise SWOT e os objetivos estratégicos e operacionais), os relatórios mais recentes da Equipa de Autoavaliação da escola ou do agrupamento, o último relatório da IGEC e outros documen-

tos estruturantes, de forma a poder garantir que os objetivos propostos se enquadram e estão alinhados com as especificidades da instituição.

Para além disso, e de forma a clarificar a tarefa e o que se pretende, convém que os formandos sejam informados das vantagens da gestão de projetos baseada em resultados e do modelo lógico que, habitualmente, a suporta.

Abordagem do modelo lógico

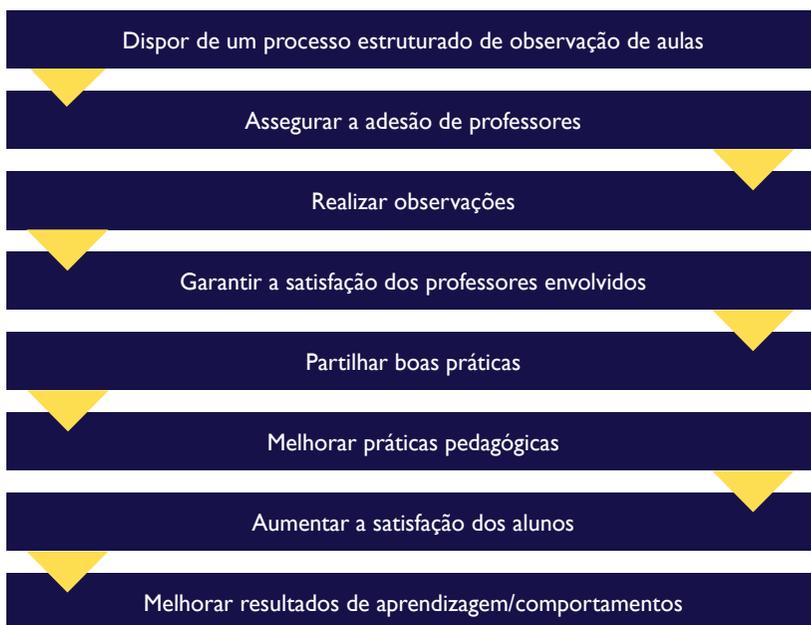


Esta explicitação é de enorme utilidade, de forma a sequenciar os resultados (uns dependem dos outros em relação causal de tipo emergente – e não linear), sempre tendo presente que, quanto mais se progride na cadeia de resultados, mais são as variáveis a interferir e mais complexas são, portanto, as relações de causalidade a estabelecer.

Ou seja, e simplificando, se os *outputs* são quase uma inevitabilidade lógica decorrente do projeto formativo, os *resultados* já estão dependentes de outros fatores (por exemplo, o clima organizacional, o estilo de liderança, os sistemas de incentivos, a qualidade do trabalho colaborativo, a motivação e o empenho dos professores, ...).

Por sua vez, o *impacto* (pensemos, por exemplo e desde logo, na melhoria das aprendizagens dos alunos) é fruto da interferência de muitas outras variáveis (os níveis socioeconómicos dos alunos, a sua base de partida, ...).

Podemos equacionar a sequência de resultados da seguinte forma, mantendo presente a ideia de que, à medida que avançamos na “cascata de efeitos”, complexificamos a análise e aumentamos a complexidade causal, pela quantidade de variáveis que interferem:



Esta explicitação revela-se, ainda, mais importante de modo a que as propostas de objetivos apresentadas pelos formandos não coloquem no mesmo plano resultados de níveis diferentes.

Atente-se, a título de exemplo, na seguinte listagem de objetivos apresentada por um grupo de formandos:

- Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional.
- Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares.

- Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas.
- Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas.
- Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente.
- Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula.
- Melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso das áreas curriculares.
- Identificar áreas de melhoria.

Não obstante a pertinência dos objetivos, esta listagem não resulta de qualquer sequência lógica nos resultados a obter, tendo necessitado de revisão, de forma a poder facilitar e estruturar o processo de monitorização/avaliação. Assim, e com base no raciocínio do modelo lógico atrás mencionado, os objetivos foram organizados da seguinte forma:

OUTPUTS

- *Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas.*
- *Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares.*

OUTCOMES

- *Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional.*
- *Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente.*
- *Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas.*
- *Identificar áreas de melhoria.*

IMPACT

- Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula.
- Melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso das áreas curriculares.

Numa segunda fase do processo de definição de objetivos, e de forma a permitir a monitorização e a avaliação do projeto, foram, também, definidos indicadores de avaliação.

Assim, e baseando-nos no mesmo exemplo, foi elaborada a seguinte tabela de objetivos.

OBJETIVOS	INDICADORES
OUTPUTS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas ▪ Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de professores voluntários para a observação de aulas
OUTCOMES <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional ▪ Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente ▪ Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas ▪ Identificar áreas de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de observações realizadas ▪ Grau de satisfação dos professores envolvidos quanto à utilidade das aulas assistidas para uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas ▪ Grau de partilha de boas práticas entre professores ▪ Áreas de formação diagnosticadas para o plano de formação da escola
IMPACT <ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula ▪ Melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso das áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorias introduzidas nas práticas pedagógicas resultantes do projeto ▪ Grau de satisfação dos alunos ▪ Taxas de sucesso e de qualidade de sucesso nas turmas onde se realizaram aulas assistidas

Quando as circunstâncias o permitiam, elaborava-se uma tabela com as cinco questões-chave da avaliação, tal como a seguir apresentamos.

Avaliar para quê?	Avaliar o quê?		Que fontes de informação?	Avaliar como?	Avaliar quando?
Melhorar os resultados do projeto	<p>OUTCOMES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de observações realizadas 	Dados disponíveis nos departamentos	Análise documental	Final do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/ discente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grau de satisfação dos professores envolvidos quanto à utilidade das aulas assistidas para uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas 	Professores	Inquérito	Final do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grau de partilha de boas práticas entre professores 	Coordenadores departamento	Focus-group	Final do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar áreas de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Áreas de formação diagnosticadas para o plano de formação da escola 	Coordenadores departamento	Focus-group	Final do ano letivo

Situações houve em que, para além de objetivos orientados para as questões mais genéricas de desempenho do docente, o grupo de formandos considerou pertinente concentrar atenções em dimensões do processo de ensino/aprendizagem mais específicas. Como exemplos, destaquem-se as questões da motivação dos alunos, da diferenciação pedagógica, da comunicação.

Nestes casos, complementarmente ao quadro de objetivos atrás apresentado, definiram-se intencionalidades específicas (ver tabela abaixo), que orientaram a conceção de grelhas de observação mais focalizadas².

objetivos	indicadores de avaliação	estratégias de recolha de dados
<i>Melhorar as estratégias de motivação dos alunos</i>	Opinião dos professores quanto ao contributo do processo de OA para a utilização de estratégias mais motivadoras Opinião dos alunos	Reuniões de departamento (final de ano) Inquéritos informais (final de ano)
<i>Melhorar as estratégias de diferenciação</i>	Opinião dos professores quanto ao contributo do processo de OA para a utilização de estratégias de diferenciação Opinião dos alunos	Reuniões de departamento (final de ano) Inquéritos informais (final de ano)
<i>Melhorar as estratégias de comunicação</i>	Opinião dos professores quanto ao contributo do processo de AO para a qualidade das estratégias de comunicação com os alunos Opinião dos alunos	Reuniões de departamento (final de ano) Inquéritos informais (final de ano)

Para além das vantagens associadas a fazer envolver profissionais em projetos que tenham sentido e intencionalidade, e de desenvolver competências de gestão de projetos baseados em objetivos, esta planificação é, também, de enorme utilidade para as equipas de autoavaliação que, no âmbito das suas responsabilidades e tarefas, veem o seu trabalho simplificado.

²No anexo 4, apresentamos uma grelha de referentes para observar as estratégias de Motivação dos Alunos.



Passo **2**

assumir opções paradigmáticas

Boudon (2008, pg.27) afirma que somos obrigados a reconhecer a existência de paradigmas, ou seja, princípios ou pressupostos no interior dos quais se inscrevem as teorias científicas. Um paradigma pode ser visto como um conjunto de convicções básicas ou princípios primeiros e representa, portanto, uma visão global que “define a natureza do mundo, o lugar do indivíduo nele e a variedade de relações possíveis com esse mundo e as partes que o constituem” (Guba e Lincoln, 1994, pg. 107).

Shermer (1997, pg. 39), por seu turno, define paradigma como um modelo partilhado pela maioria dos membros de uma comunidade científica, concebido para descrever e interpretar fenómenos observados

ou inferidos, passados ou presentes, tendo como objetivo dispor de um corpo de conhecimento para rejeição ou confirmação.

Porque princípios primeiros, os paradigmas são construções humanas e, como tal, não são, nem poderão ser, verdades incontroversas (Guba e Lincoln, 1994). Os adeptos de uma ou de outra construção dependem mais, na defesa das suas posições, de capacidade de persuasão e da própria utilidade que o “seu” paradigma demonstra ter do que propriamente de provas.

E, embora um paradigma capte o pensamento científico da maioria, é possível, numa mesma altura, coexistirem paradigmas concorrentes, como é o caso do atual confronto, no palco das ciências da educação, entre os paradigmas positivista e construtivista.

O **positivismo**, tornado célebre a partir das reflexões de Augusto Comte e da “proclamada morte da filosofia”, apresenta como traço característico não aceitar mais do que o existente na realidade (entenda-se, observável), isto é, os factos positivos e as relações entre eles existentes. Proclama-se aqui como ideal a alegada exatidão das ciências ditas da natureza e, rejeitam-se, como tal, todas as questões de ordem filosófica, teológica e moral, porque não corroboráveis empiricamente.

Deste tipo de leitura da realidade resulta como necessária uma hierarquização entre as ciências, sendo atribuído privilégio às *hard* (matemática, física, química, etc.), em detrimento das *soft* (biologia e ciências ditas humanas e sociais).

O positivismo aparece assim associado a necessidades de quantificação, controle e predição, passando o grau de maturidade de cada ciência a depender da capacidade em quantificar o seu campo de análise.

Desde já há algumas décadas que o paradigma positivista tem vindo a sofrer

pressões críticas. Desde logo, o facto de as abordagens quantitativas e precisas não terem em conta outras variáveis existentes no contexto que podem exercer efeitos que alteram os comportamentos observados e que, portanto, fazem perigar a validade da generalização das leis científicas reclamadas pelo positivismo.

De acordo com estas críticas, a recolha de dados de carácter qualitativo pode ajudar a restabelecer o equilíbrio, na medida em que, entre outras vantagens, proporciona informações sobre o contexto.

Por outro lado, no positivismo, o conhecimento pode ficar reduzido a uma atividade sem objetivo ou sentido. Ora, o comportamento humano, contrariamente aos objetos físicos, é indecifrável se estas duas variáveis não forem tidas em conta. De novo, a introdução de dados de carácter qualitativo parece poder ultrapassar esta limitação.

Por último, a construção do conhecimento, ao ficar reduzida à verificação de hipóteses específicas e definidas *a priori*, limita a criatividade que também deveria caracterizar o processo de descoberta. A criatividade e a divergência deste modo reclamadas poderão estar presentes se alguma forma de pesquisa qualitativa estiver contemplada.

Se alguns críticos se contentaram com a formulação deste tipo de objeções e conseguiram, com a introdução de uma vertente qualitativa na análise, a manutenção do paradigma, outros houve, como Guba e Lincoln (1994), que identificaram paradigmas alternativos que envolviam, não apenas a consideração do qualitativo, mas alterações fundamentais nas convicções de base que orientam a procura e construção do conhecimento.

O que justificava uma tal revolução paradigmática tinha que ver com razões como:

- **a interdependência entre teoria e factos**

Se uma determinada pesquisa se pretende objetiva, então as hipóteses devem ser formuladas de modo a serem independentes dos factos que, quando estudados, as provarão. Ora, como é amplamente reconhecido, os factos só são isso mesmo – factos – dentro de uma determinada moldura teórica. O que significa que, a não existir independência entre hipóteses e observações (os factos só poderão ser analisados através de uma “janela teórica”), a tão proclamada objetividade resulta minada. O “ver para crer” é, afinal e de acordo com esta crítica, “crer para ver”.

- **o problema da indução**

Não só os factos estão determinados pela teoria através da qual os vemos, como um mesmo conjunto de factos pode suportar diferentes teorias.

Popper celebrou esta questão ao rejeitar a noção de verificação de teoria substituindo-a pela necessidade de falsificação de teoria. O carácter empírico-científico de um sistema, segundo este autor, está relacionado com a circunstância de ser possível refutar esse sistema por meio de factos possíveis. Enquanto um milhão de cisnes não consegue estabelecer, com total confiança, que todos os cisnes são brancos, um só cisne preto pode tornar essa ideia falsa.

- **A indissociabilidade dos valores**

À luz do que atualmente se defende, não é possível separar os valores do processo de construção do conhecimento. Para além da janela teórica que atrás referíamos, os factos são também o que deles fazem os valores de que somos portadores. O princípio da não ingerência dos valores, característico do positivismo, fica assim posto em causa.

- **A interatividade entre sujeito e objeto**

Nas ciências humanas, o facto de o sujeito alterar o comportamento da realidade que estuda pelo simples facto de a observar era já um dado por

demais aceite. Nas ciências ditas exatas, contudo, vingou durante muito tempo a ideia de que o sujeito não influenciava em nada a realidade que estudava. Com Heisenberg e o princípio da indeterminação, as dúvidas parecem ter ficado completamente dissipadas.

Este conjunto de razões permitiu operar uma rutura no paradigma positivista e fazer emergir um outro que identifica o conhecimento como uma construção. O postulado ontológico neste novo paradigma **construtivista** é caracterizado pelo relativismo, ou seja, a realidade é uma construção relativizada pelas especificidades do momento, do local, do contexto e do sujeito que analisa.

A epistemologia de base assenta numa transação entre sujeito e objeto, sendo as conclusões criadas à medida que o processo de investigação decorre. Daqui decorre naturalmente uma metodologia diferente da do paradigma positivista: a necessária interação entre sujeito e objeto faz com que as técnicas a adotar sejam de tipo hermenêutico (interpretativo) e dialético.

A tabela seguinte ilustra, de uma forma algo redutora (mas não reducionista), o confronto de paradigmas nas áreas do saber que aqui mais diretamente nos dizem respeito.

POSITIVISMO	CONSTRUTIVISMO
CONHECIMENTO E VERDADE	
Mundo das ciências ditas exatas	Mundo das ciências ditas sociais e humanas
Existe uma verdade absoluta, cabendo à ciência “arrancá-la” da realidade	A verdade é relativa, histórica e contextualizada
Verdade (comprovada) imposta	Envolvimento e apropriação
Abordagem quantitativa	Abordagem qualitativa
Generalização	Compreensão em profundidade
Causalidade linear	Causalidade complexa
A procura da objetividade (relação com o objeto)	A subjetividade como inevitável (Se fosse objeto, seria objetivo; sendo sujeito, sou subjetivo)

POSITIVISMO	CONSTRUTIVISMO
OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO	
Avaliar o resultado	Avaliar o processo
Avaliação externa e objetividade	Avaliação interna e participação do sujeito avaliado
A avaliação é neutra e isenta os avaliadores de qualquer responsabilidade, porque mede com rigor, objetividade e isenção	A avaliação é um espaço de discussão numa arena de negociação
Avaliação sumativa	Avaliação formadora
Classificações exatas (às centésimas)	Avaliação negociada e estratégica
O que não é quantificável dificilmente pode ser medido/avaliado (objetivos SMART)	O que é importante nem sempre pode ser medido e o que pode ser medido nem sempre é o mais importante
Avaliar é como medir a temperatura	A obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura

Complementarmente, ajudará a perceber o confronto de conceitos de supervisão que, mais à frente, serão objeto de análise.

ESTILOS SUPERVISIVOS E DOCÊNCIA	
Professor enquanto técnico (micro-ensino)	Professor enquanto artesão (artistry)
Supervisão inspetiva e de controlo	Supervisão reguladora, personalista, ecológica, situacional e modificadora
Relação hierárquica (quem sabe e quem aprende)	Relação horizontal e participada (assessment)
Estilo supervensivo diretivo	Estilo supervensivo colaborativo
O sujeito não faz parte da equação	O sujeito é parte integrante do processo

É consensual que o paradigma construtivista é o que mais enforma as ciências sociais e humanas, onde as ciências da educação se inserem. E parece haver uma associação entre a perspetiva construtivista e as ciências *hard* (deterministas) e as *soft* (probabilísticas), distinção de que nos fala Morin (1987). No caso das *hard*, de que é exemplo a física e os seus vários ramos, lida-se

com fenómenos mais “limpos” e lineares, para os quais as conexões causais são necessárias e suficientes. Por exemplo, de forma a aumentar a atração gravitacional entre dois objetos de uma determinada massa, é necessário e suficiente aproximá-los.

As *soft* e probabilísticas, por seu turno, de que são exemplo as ciências da educação, lidam, sobretudo, com fenómenos que não são perfeitamente previsíveis e com causas que nem sempre são necessárias e suficientes.

Por exemplo, a utilização adequada e intencional das TIC em contexto de sala de aula parece estar associada a níveis superiores de motivação por parte dos alunos, mas isso não significa que assim seja em todas as aulas e com todos os alunos.

Os objetos de estudo das ciências sociais e humanas (as tais probabilísticas) caracterizam-se por incerteza, irregularidade e relativa ausência de conexões causais suficientes e necessárias. Morin (1987), uma vez mais, ajuda-nos a perceber o fenómeno com o seu paradigma da complexidade, distinguindo entre causalidade linear e causalidade complexa ou emergente.

No entanto, e como afirma Gilovich (1991), é exatamente a familiaridade com estes campos complexos de atuação que facilita e incentiva hábitos e capacidades como o pensamento crítico, as faculdades analíticas, as explicações alternativas e a importância das evidências. No caso das ciências sociais e humanas, a complexidade dos fenómenos em análise, com o emaranhado de correlações entre variáveis e a escassez de experiências conclusivas, obriga, precisamente, a pensar e aprofundar mais.

Sendo difícil igualar as conquistas cumulativas dos cientistas ditos exatos, com o seu poder explicativo e a sua precisão preditiva, os investigadores das ciências sociais e humanas têm podido e conseguido beneficiar dos seus fenómenos complexos, irregulares, incertos e confusos com inovações me-

metodológicas que os protegem do engano de algumas evidências e com controles metodológicos que os ajudam a retirar conclusões firmes de determinados conjuntos de dados.

Ou seja, os cientistas sociais têm para oferecer uma sofisticação metodológica, uma forma de ver o mundo e estilos de pensamento centrados no processo, mais do que no conteúdo, que ajudaram à progressão do conhecimento humano, até e desde logo pelo facto de começarem e terminarem a sua tarefa no ser humano.

Esta centragem no homem resulta, sobretudo, da influência de Nietzsche (1844-1900) e dos pressupostos humanistas que trouxe. Com a famosa “morte de Deus” que proclamou o humanismo - a experiência humana como fonte suprema de autoridade e de sentido - assumiu-se, desde então, como o paradigma vigente.

Num primeiro momento, destacou-se o **humanismo liberal** (Harari, 2017), ramo ortodoxo do humanismo, que defende que cada ser humano é único, com experiências irrepetíveis e, por essas razões, portador de uma perspetiva nova, que acrescenta sentido ao que o rodeia. De acordo com esta perspetiva, devemos dar-lhe toda a liberdade para que vivencie o mundo à sua forma, siga a sua voz interior e exprima a sua verdade. O livre arbítrio de cada pessoa deve sempre pesar mais do que interesses estatais, doutrinas religiosas ou cânones estéticos.

Assim sendo, quanto mais liberdade for proporcionada a todos e cada um de nós, mais valioso, belo e significativo será o universo. A política liberal acredita que o eleitor sabe o que é melhor. A arte liberal defende que a beleza está em quem a vê. A economia liberal sustenta que o cliente tem sempre razão. A ética liberal sugere-nos que façamos o que nos dá prazer. A educação liberal ensina-nos a pensar pela nossa própria cabeça, pois encontraremos as respostas dentro de nós. Vertendo esta perspetiva para a supervisão, o modelo que mais se ade-

quaria a esta perspectiva seria o *peçoalista*, segundo o qual cada um é modelo de si mesmo. Neste modelo, não se figura como relevante a observação de referências exteriores ao supervisionado, uma vez que qualquer esforço de qualificação apenas será eficaz caso se respeite o grau de desenvolvimento de cada professor, as suas percepções, sentimentos e objetivos.

O **humanismo socialista**, que se seguiu, ainda que partilhando a ideia de que a experiência humana é a fonte definitiva de sentido e de autoridade (sem necessidade de poderes transcendentos ou regras divinas), veio apontar as falhas da experiência humana entendida de acordo com a perspectiva liberal e seguiu um caminho diferente.

Se a experiência humana é um fenómeno individual, o facto é que, no mundo, há muitos indivíduos a sentir coisas diferentes e a experimentar desejos divergentes, circunstância que traz à tona dificuldades de resolução das contradições entre experiências. De facto, é difícil agradar a toda a gente.

O humanismo socialista acusa os liberais de se concentrarem nos seus próprios sentimentos em vez de pensarem nos dos outros. Sendo verdade que o sentido deriva da experiência humana, no mundo, há milhões de pessoas cujas experiências valem tanto como as minhas.

Enquanto o liberalismo nos leva a olhar para dentro, enfatizando a nossa singularidade (e a da nossa nação, quando for disso que se trata), o humanismo socialista exige que deixemos de nos preocupar exclusivamente conosco próprios e com os nossos sentimentos e que nos concentremos no que os outros sentem e no modo como as nossas ações os afetam. A harmonia social também não será alcançada se cada um se dedicar a explorar de forma egoísta o seu interior, mas sim quando cada indivíduo souber e for capaz de dar prioridade às experiências e necessidades dos outros.

Por isso, e de acordo com o humanismo socialista, em vez de falar da mãe, das emoções e dos complexos, cada indivíduo deve tratar de saber quem detém os meios de produção e compreender o sistema socioeconómico dominante, tendo em consideração as experiências de todas as outras pessoas. Só assim poderá compreender o que sente e só através da ação coletiva é possível mudar o sistema. Porém, e de forma a poder ter em consideração as experiências de todos os seres humanos e aferir com justiça o peso de cada uma, o humanismo socialista condena a autoanálise e defende instituições coletivas poderosas, como os partidos e os sindicatos, alegadamente mais capacitados para decifrar o mundo por nós.

No caso dos modelos supervisivos, parece possível recordar algumas das características do modelo ecológico, que centra atenções no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto onde existem determinadas dinâmicas sociais, sendo de realçar as comunidades de professores, as lógicas cooperativas, as dimensões de trabalho de grupo e os consensos aí estabelecidos.

A solução apresentada pelo **humanismo evolutivo** é diferente. Com base na teoria da evolução de Darwin, o humanismo evolutivo considera que o conflito é bom e não deve ser lamentado, pois dele depende a possibilidade de evoluir.

Nesta perspetiva, alguns seres humanos são simplesmente mais capazes do que outros e, quando as diferentes experiências humanas colidem, os mais aptos devem sobrepor-se aos outros. Os seres humanos superiores podem ser raças inteiras, tribos específicas ou indivíduos de génio excecionais. Sejam quem forem, o que faz deles superiores é serem mais competentes, criarem novos conhecimentos, tecnologias mais avançadas, sociedades mais prósperas ou obras de arte mais belas. As experiências de Beethoven ou as conquistas de António Damásio são, de longe, mais valiosas do que, respetivamente, as de Tony Carreira ou de Deepak Chopra e é ridículo que sejam tratados como se tivessem os mesmos méritos.

Harari (2017), de forma a ilustrar com um exemplo o confronto entre os três tipos de humanismo, sugere uma análise comparativa entre uma sinfonia de Beethoven, o rock de Chuck Berry e os cantos de iniciação de raparigas pigmeias do Congo. O que têm de similar assenta no facto de, quando as ondas sonoras chegam aos ouvidos do destinatário, o nervo auditivo enviar sinais para o cérebro e a glândula adrenal inundar o sangue de adrenalina. Havendo isto a assinalar em comum, qual destas experiências pode ser considerada mais valiosa?

Os liberais considerarão que as referidas experiências musicais têm um valor equivalente e devem, por isso, ser igualmente estimadas. Todas as experiências humanas têm algo de único e acrescentam novos significados ao mundo. Os estudantes de música devem mesmo ouvir o leque mais abrangente de géneros para que possam depois comprar, no iTunes, o que muito bem lhes apetecer.

Um fervoroso crente no humanismo socialista dirá que o verdadeiro valor da música não depende das experiências individuais de quem a ouve, mas do impacto que a música gere nas experiências de outras pessoas e da sociedade como um todo. Mao considerava, por exemplo, que não existe a arte pela arte, desligada das classes e independente da política. O realismo socialista de Jdanov defendia os mesmos princípios. E os conceitos de estética de Álvaro Cunhal (1988) alinhavam pela mesma bitola.

Os liberais são, portanto, extremamente cuidadosos face a qualquer comparação cultural, com receio de análises politicamente incorretas. Os socialistas, por seu turno, delegam nas coletividades (Partido, Sindicato, Estado) a responsabilidade de decidir qual o caminho a seguir. Os humanistas evolutivos, em contrapartida, revelam poucos pruridos quanto à possibilidade de ferir suscetibilidades, pouco se preocupando com as consequências das suas opções no que ao *politicamente correto* diz respeito.

Segundo eles, a humanidade não escapa às forças da evolução e, portanto, da mesma forma que os humanos são superiores aos animais, também certas culturas humanas são mais desenvolvidas do que outras. Consideram que existe uma inequívoca hierarquia das experiências humanas e não há que ter receio de o afirmar. O Taj Mahal é mais belo do que uma palhota, o David de Miguel Ângelo é superior aos bonecos de barro de uma criança de cinco anos e a música de Beethoven é superior à de Chuck Berry e dos pigmeus.

Se os socialistas e os liberais tivessem vivido na Idade da Pedra, provavelmente não teriam reconhecido mérito de maior nas gravuras de Lascaux ou de Altamira e diriam que não eram, de modo algum, superiores aos rabiscos do homem de Neanderthal.

Portanto, e como afirma Boudon (2008, pg. 62), não é o consenso que gera a verdade, mas a verdade que cria o consenso.

Segundo os humanistas evolutivos, os que afirmam que todas as experiências humanas se equivalem são cobardes ou imbecis. E essa timidez e banalidade acabarão por conduzir à degeneração e à extinção da humanidade, porque se bloqueia o progresso humano em nome do relativismo cultural e da igualdade social. A ideia de progresso exige que se perceba que **compreender não é aprovar e explicar não é justificar**.

Um bom exemplo deste posicionamento é o escritor Mario Vargas Llosa (2012), quando afirma que “a cultura (...) era uma bússola, um guia que permitia aos seres humanos orientar-se no espesso emaranhado dos conhecimentos sem perder a direção e tendo, mais ou menos clara, a diferença entre o que é importante e o que não é, entre o caminho principal e os desvios inúteis. Ninguém pode saber tudo de tudo, mas a cultura servia ao homem culto, pelo menos, para estabelecer hierarquias

e preferências no campo do saber e dos valores estéticos. Na era da especialização e do desmoronamento da cultura, as hierarquias desaparecem numa mistura amorfa em que, segundo o imbróglie que iguala as inúmeras formas de vida batizadas como culturas, todas as ciências e técnicas se justificam e equivalem, e não há forma nenhuma de discernir com um mínimo de objetividade o que é belo na arte e o que não é. Até falar deste modo se torna já obsoleto, pois a própria noção de beleza está tão desacreditada como a clássica ideia de cultura.

No caso de um processo de supervisão e observação de aulas, o humanismo evolutivo sugeriria que há práticas pedagógicas que a experiência e a investigação em pedagogia permitem consensualizar como mais eficazes e que podem e devem ser tidas em conta na construção de um quadro de referentes e na recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos em processos de observação. Não negando a importância da reflexão (modelo reflexivo), do contexto (modelo ecológico), da relação (modelo dialógico), o pressuposto de humanismo evolutivo juntaria a componente científica, devidamente fundamentada pela teoria e as conquistas das ciências da educação, de modo a evitar cair numa benevolência relativista onde tudo é válido.

Subscrever a complexidade, portanto, não equivale necessariamente a legitimar o relativismo no conhecimento, em particular o que assume contornos de radicalidade. Isto porque, como afirma Boudon (2015), **há um bom e um mau relativismo**.

O **bom** relativismo permite-nos compreender o Outro, pois chama a atenção para o facto de as representações, as normas e os valores variarem segundo os meios sociais, as culturas e as épocas.

O **mau** concluiu, a partir daí, que as representações, as normas e os valores estão desprovidos de fundamento, porque são construções humanas inspiradas

pelo meio, o espírito do tempo, as paixões, os interesses ou os instintos. E, por isso, coloca todos os comportamentos, os estados de coisas e os valores no mesmo plano.

O relativismo (o bom como o mau) tem exercido influência nos domínios cognitivo, estético e normativo, bem como em dimensões sociais e políticas. Por um lado (o bom), ao insistir na diversidade e na igualdade das crenças, favorece o respeito pelo outro. Por outro, (o mau) ao afirmar que tudo é opinião e convenção arbitrária, favorece a perda de referências e justifica a representação da vida como resultado de relações de força, de sedução e de capacidade de argumentação, mais do que de persuasão com base na verdade. Uma espécie de recuperação, tardia e inadequada, da abordagem sofista³.

O relativismo normativo (normas, valores, costumes e crenças), por exemplo, põe todas as sociedades em pé de igualdade e com isso afirma a sua dignidade. Aceitando este princípio, ficamos impossibilitados de sustentar que uma sociedade tenha instituições superiores às de outra. Vertendo esta leitura para as ciências da educação, isso significa que não se pode, nem deve afirmar que há práticas e opções pedagógicas melhores do que outras. Os alunos, o perfil do professor, a circunstância, os recursos e meios e o momento (para não citar senão estes fatores) condicionam a atuação docente ao ponto de uma má prática num contexto não o ser necessariamente num outro e de as boas práticas e padrões de qualidade serem sempre relativas.

A ideia subjacente a este relativismo é a de que as teorias científicas, as teorias normativas e, no caso das ciências da educação, alguns princípios pedagógicos e didáticos assentam em princípios não demonstráveis.

³ Uma das principais críticas aos sofistas era a de que o seu objetivo seria apenas o de vencer o debate, sem preocupação pela verdade. Isso ajuda a perceber que, ainda hoje, a expressão “sofisma” sirva para designar argumentações rebuscadas, porém sem fundamentação sólida.

Ora, e tal como Kant afirmava, não existe um conjunto finito de critérios que, como uma *checklist*, possa ser aplicado para determinar se uma teoria é verdadeira. Mas isso não permite concluir que é impossível decidir com certeza a favor de uma teoria contra outra. Por exemplo, ninguém se atreverá a negar, atualmente, que alunos motivados obtêm melhores resultados. Não sendo possível demonstrar e fundamentar esta verdade (até e desde logo, pelo próprio conceito de motivação remeter para algo de intrínseco), ela foi-se consolidando progressivamente porque se revelou mais fiável e viável.

É o processo de racionalização difusa (Boudon, 2008), segundo o qual os princípios não demonstráveis se consolidam *a posteriori* pelo interesse das consequências em que desembocam e dos efeitos que produzem.

Por isso, **não deve confundir-se relativismo com igualitarismo.**

O facto de não ser possível demonstrar a bondade ou a verdade de um princípio não impede que haja uns melhores do que outros. É o que permite *separar o trigo do joio* e evitar um reino de benevolência universal, onde todos os comportamentos, culturas e crenças se equivalem.

E isso significa, também, que devemos distinguir *compreender* de *aprovar*. O observador que compreende as práticas educativas mais autoritárias e magistrocêntricas de um determinado país ou cultura não tem de se converter às crenças que as justificam e enquadram. Não só tem legitimidade para não as subscrever, como sabe haver uma razão sólida para não as aprovar, resultante de inúmeros estudos realizados e outras tantas práticas no terreno que o confirmam. Tendo plena consciência de que julga o observado a partir dos seus próprios quadros de referência e de que o seu olhar não é neutro, o observador sabe também que o quadro a partir do qual faz os seus juízos de valor é fundamentadamente mais válido do que o do sujeito que observa (Boudon, 2008, pg. 62).

Em suma, embora um comportamento seja sempre explicado a partir de um

quadro de referentes (uma forma de pensar, sentir e agir), isso não significa que haja relativismo – observador e observado não têm igualmente razão - pois um quadro de pensamento pode ter uma validade superior à de outro.

A análise do confronto de paradigmas tem, entre outros propósitos, o de tornar claros os pressupostos com que devemos partir para a observação de aulas: em meu entender, deve contrariar-se o mau relativismo, segundo o qual, porque todas as experiências humanas têm algo de único e acrescentam novos significados ao mundo, as produções humanas, sejam elas quais forem, têm um valor equivalente e devem, por isso, ser igualmente estimadas.

Portanto, o confronto paradigmático analisado na formação serve menos para legitimar o radicalismo na relatividade e mais para sensibilizar para o facto de opções paradigmáticas serem, muitas vezes sem que disso se tenha consciência, a base de um conjunto de convicções e de leituras da docência e da supervisão.

No caso deste percurso formativo, sem impor, deixei clara a minha assunção de uma lógica construtivista, ainda que imbuída de pressupostos de humanismo evolutivo. Ou seja, mantive e subscrevi a preocupação em contribuir para projetos de observação de aulas que ...

... tivessem em conta o contexto;

... valorizassem o consenso;

... reconhecessem a importância da apropriação, por parte dos formandos, como vetor decisivo para a implementação e a mudança;

... dispusessem de procedimentos, processos, instrumentos e critérios definidos por todos;

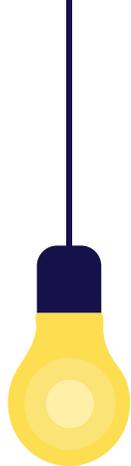
... atribuíssem importância ao processo e não apenas ao produto;

... mas que tivessem a lucidez e distância suficientes para impedir que coletividade e consenso fossem, obrigatoriamente, sinónimo de verdade e/ou de correção nas opções assumidas.

Estes pressupostos, como veremos, obrigam a que a escolha de modelos su-

pervisivos, a construção de instrumentos e procedimentos de observação e a construção de quadros de referentes sejam teoricamente fundamentados e validados, de forma a contrariar o mau relativismo.

Porque não vale tudo, já está na altura de se poder refutar o generalizado argumento “Isso é tudo muito relativo”.



Passo **3**

clarificar modelos supervisivos

Não constituindo a vertente primordial do projeto formativo, a temática da supervisão, designadamente a pedagógica, é no entanto importante enquanto contextualizadora de processos de observação de aulas.

No caso específico desta formação, e adotando pressupostos supervisivos para enquadrar o processo de observação de aulas, importa, por exemplo, definir a quem cabe a responsabilidade da supervisão. Tal como Glickman (1985, citado por Garmston, 2002), consideramos que a importância da função de supervisão é independente de quem a realiza – diretor, supervisor ou par. No entanto, de forma a respeitar o enquadramento organizacional em que se opera e tendo em conta os objetivos que se definem, coube ao grupo de formandos de cada escola/agrupamento a responsabilidade de decidir se a observação será da responsabilidade de lideranças intermédias (*supervisão vertical*) e/ou realizada entre pares (*supervisão horizontal ou supervisão inter-*

pares), sem relação hierárquica entre eles. Na totalidade dos casos, optou-se pela segunda hipótese – horizontal – pelas razões que seguidamente irei apresentando.

Uma dessas razões prende-se com a necessidade de identificação do(s) principal(is) beneficiário(s) do projeto de observação de aulas e dos mecanismos de supervisão que o enquadram: a escola/organização ou o professor.

A este respeito, consideramos como objetivo primordial da supervisão atender aos interesses do professor, nas vertentes do crescimento e desenvolvimento individual. O principal beneficiário da supervisão como aqui a defendemos é o professor (Tracy, 2002).

No entanto, também alinhamos com as preocupações de Glickman (1985, citado por Garmston, 2002) quando defende que a supervisão é uma função da escola e tem como principal objetivo promover a qualidade do ensino através da assistência direta a professores. Em sua opinião, a supervisão (em particular, a pedagógica) está, sobretudo, preocupada com a melhoria de práticas em sala de aula, daqui resultando benefícios para os estudantes.

A supervisão é uma iniciativa da escola, pelo que os efeitos últimos não deverão limitar-se à sala de aula e ao professor, mas também ser extensíveis às preocupações e desígnios organizacionais. Alarcão é clara a este respeito quando realça como objeto da supervisão “o 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 coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (2002, pg.231).

Assim sendo, e por difícil que a tarefa seja, procurei sensibilizar para a necessidade de a supervisão, aqui entendida, poder criar o elo entre as necessidades do professor e os objetivos da escola (Tracy, 2002).

A supervisão pode e deve servir, portanto, para que o crescimento reflexivo do professor venha a contribuir para o desenvolvimento organizacional – assentando no pressuposto de que o crescimento individual conduz à saúde organizacional.

Estas considerações teóricas e respetivas opções são importantes, tendo em

conta que era fundamental garantir coerência entre propósitos, pressupostos teóricos, procedimentos de atuação e estratégias avaliativas.

A considerar-se, por exemplo, que deverá ser a escola/organização o principal beneficiário da supervisão/observação de aulas, implicaria, para efeitos de coerência, que o projeto incluísse nos seus objetivos, sobretudo, *externalidades* positivas para a própria escola, tais como a preocupação organizacional com a melhoria contínua, a recolha de informação para planos de formação, a partilha e disseminação de boas práticas, ou a identificação de áreas pedagógicas de excelência. Para além disso, num projeto com estes propósitos, a supervisão vertical, com uma relação hierárquica entre observador e observado, poderia ser perfeitamente aceite.

Em contrapartida, a considerar-se que o professor está no centro das preocupações, os objetivos de um projeto de supervisão/observação de aulas deverão incidir mais sobre a capacidade reflexiva dos professores, as condições necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, o aproveitamento das suas singularidades e necessidades específicas e as áreas/dimensões que, individualmente, mais importa salvaguardar.

É esta preocupação com a coerência e o alinhamento que está na base do conhecimento e assunção de modelos e teorias de supervisão.

De forma a que os participantes no projeto pudessem tomar decisões fundamentadas, foi necessário o percurso histórico da supervisão, relevando a evolução desde as suas funções iniciais (mais relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo, a avaliação e a imposição) às mais recentes – regular, orientar, acompanhar e liderar (Gaspar et al, 2012).

Complementarmente, analisaram-se as três grandes áreas funcionalmente distintas de supervisão nas escolas (Harris, 2002), a saber:

- A função de garantia e manutenção de qualidade, historicamente dominante, onde são enfatizados a avaliação nacional dos resultados dos alunos, as exigências de graduação, a avaliação de desempenho (sumativa) do professor, os preceitos de qualidade total e padrões de classe mundial.

- A função de desenvolvimento profissional, vasta área funcional de interesse com três ênfases diferentes: 1) promover práticas eficazes de ensino; 2) proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo; 3) mudar o carácter da escola e do ensino⁴.
- A função dos serviços de apoio, que, de início, se materializava num supervisor fornecedor de recursos e materiais e como elo de comunicação, tendo evoluído, depois, para o clínico como assistente do professor, providenciando informação, oferecendo análises e fornecendo *feedback*, bem como para a relação de ajuda e expandindo, mais recentemente, o âmbito destes serviços, passando a incluir as necessidades geradas pelo envolvimento comunitário, pela integração das novas tecnologias, pela integração de alunos com deficiências e pelas pressões no sentido da avaliação e da responsabilização, proporcionando desta forma uma ligação mais sólida e evidente entre a realidade da sala de aula e o mundo exterior.

Promoveu-se, também, o conhecimento dos vários modelos e perspetivas da supervisão, tendo em conta o enquadramento necessário para um projeto de observação de aulas.

Nesta abordagem, não ignoramos a falta de consenso quanto ao próprio conceito de *modelo* supervisorio. Na qualidade de pontes entre o abstrato e o prático, porque estruturas que nos ajudam a organizar o mundo, os modelos são lentes interpretativas da realidade que, como refere Tracy (2002), tanto podem constituir *janelas* (abrem e tornam acessíveis novas perspetivas de compreensão da supervisão) como *muros* (restringem severamente as nossas visões). No entanto, foi meu entendimento que o conhecimento e a compreensão dos modelos de supervisão eram mais úteis do que prejudiciais,

⁴ Neste caso, a supervisão está relacionada com o planeamento e implementação de várias mudanças – curriculares, organizacionais e da instrução – o que chega mesmo a envolver uma mudança cultural na escola.

desde que permitissem percepções diferentes, mas complementares, da realidade, ao invés de gerarem uma abordagem estrutural simples e redutora.

Numa primeira análise, foram apresentados os três grandes modelos supervisivos (Tracy, 2002):



CIENTÍFICO

Trata-se de um modelo com conhecidos limites, tendo em conta o caráter seletivo do conhecimento científico em educação - apenas testa o que pode ser testado. No entanto, este modelo ou perspectiva de abordagem da supervisão traz contributos para a análise do que *está* a acontecer no ensino e do que *deveria estar* a acontecer. Os seus defensores utilizam a supervisão para verificar o nível e a qualidade do ensino observado, analisando-o a partir de padrões predeterminados, confirmando o que existe e identificando a discrepância com o que deveria existir.

ARTÍSTICO

Este modelo assenta, sobretudo, na sensibilidade, percepção e conhecimento do supervisor (que é aqui o principal instrumento através do qual a situação educacional é percebida e construída) e ocupa-se do caráter expressivo daquilo que professores e alunos fazem. Centra-se nos potenciais do estilo único do professor e explora-os, em vez de tentar promover aspetos que não lhe sejam naturais. O supervisor é aqui alguém que deve compreender o que é significativo, mas subtil, estabelecer comunicação e

confiança, interpretar acontecimentos e apreciar a sua importância educacional.

Tendo em conta a atenção especial que atribui à natureza imprevisível do ensino e aos significados e resultados não antecipados, este modelo não dispõe de processos definidos para implementação, exige muito tempo e formação e a sua abordagem é pouco ortodoxa em termos conceptuais. No entanto, quando adequadamente utilizado (ou tido em conta), pode contribuir para uma visão mais completa do ensino e da aprendizagem.

CLÍNICO

A supervisão clínica parece ser um modelo distinto, entendido como um conceito amplo do qual resultam todos os outros modelos ou a partir do qual podem ser implementados. Como refere Cogan (citado por Tracy, 2002), a supervisão clínica aplica a disciplina da ciência para transformar a prática em sala de aula num desempenho artístico e socorre-se, ainda, das ciências sociais para as questões relacionadas com a relação e a colegialidade.

Este modelo decorre da ideia segundo a qual o entendimento de ensino eficaz resulta da interação colaborativa entre professor e supervisor, pois nenhum dos dois pode sozinho interpretar completamente o significado dos acontecimentos. Os critérios para uma supervisão eficaz são *confiança* (até que ponto um mesmo fenómeno é descrito e reconhecido da mesma forma por pessoas diferentes) e *utilidade* (compreender o *porquê* de determinado desempenho). As principais características (fatores críticos de sucesso) são a colegialidade, a colaboração e a ética.

Complementarmente à análise destes modelos, houve, também, lugar à apreciação de diferentes abordagens supervisivas (Alarcão e Tavares, 2003, Gaspar, Seabra e Neves, 2012):

1. IMITAÇÃO ARTESANAL

O professor é colocado junto de um profissional experientado, que se

considera o modelo de bom professor, o detentor do saber, que sabe como fazer e que transmite esse saber ao “aprendiz”. Ao formando, fica reservado um papel subalterno, de consumidor e reproduzidor acrítico. Trata-se de uma perspectiva conservadora e tradicional da educação, segundo a qual o que se espera é a reprodução de um comportamento tido como bom. Subjacente a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber e também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas.

2. BEHAVIORISTA

Trata-se de um cenário comportamentalista, de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização. Parte igualmente de um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar. Também neste caso fica reservado ao formando um papel bastante passivo na análise desse “corpo de conhecimentos”. A competência docente é encarada como meramente tecnicista, existindo um pressuposto de causa-efeito linear entre os atos de ensino (o processo) e os seus efeitos na aprendizagem (o produto). As práticas iniciais do microensino, onde se desenvolvem competências, capacidades e técnicas pré-definidas em contextos simulados, são um bom exemplo desta forma de supervisão.

3. APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA GUIADA

Este cenário parte do pressuposto de que é possível encontrar um suporte científico para o ensino. Centra-se no estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação, o que implica uma formação teórico-prática e a observação de vários docentes antes de iniciar a prática pedagógica. Neste modelo, reconhece-se ao formando um papel mais ativo no desenvolvimento do processo e na aplicação das teorias pedagógicas (do que no de imitação artesanal, por exemplo), ainda que não se verifique a integração

teoria/prática. O docente tem de ser capaz de observar, intuir e refletir, sendo-lhe já permitido desenvolver alguma capacidade imaginativa e espírito de (auto)crítica.

4. PESSOALISTA

Este cenário tem em conta a pessoa do supervisionado e assenta na compreensão de cada caso de forma individual, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação. A formação de professores deverá respeitar o grau de desenvolvimento de cada professor, as suas perceções, sentimentos e objetivos e organizar-se em redor de experiências vivenciais formativas que lhes facilite uma reflexão sobre o seu eu. Aqui não se afigura como relevante a observação de modelos exteriores ao formando, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. O próprio supervisor é sujeito da formação, porque ao longo do processo de supervisão também se encontra em desenvolvimento, e promove o autoconehecimento do professor, de modo a conseguir acionar a mudança do seu eu profundo, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

5. CLÍNICO

Nesta abordagem, a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação, tendo como principal foco da atenção a sala de aula, sem pretensões de aplicação imediata de princípios técnicos ou científicos. A ideia-chave é contextualização: a prática supervisiva deverá centrar-se em situações reais (sala de aula) e não simuladas (clínica e não laboratório). O modelo caracteriza-se pela colaboração, negociação e reflexão entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Pode ser considerado uma forma de *coaching*, um processo com técnicas e dinâmicas próprias, baseado num diálogo socrático entre *coach* (supervisor) e *coachee*, em que as questões do primeiro suscitam reflexão e processo de melhoria no segundo.

O ciclo de supervisão clínica pode, assim, resumir-se a:

- a) *Planificação da aula* – Compromete o supervisor e o formando, tornando-se um trabalho conjunto.
- b) *Planificação da estratégia de observação* – O supervisor deve deixar muito claro, perante o formando, aquilo que vai ser observado e como se vai isso processar. As intenções de observação deverão ficar clarificadas.
- c) *Observação da aula*
- d) *Planificação da conferência* – Deve haver algum tempo a separar a observação da conferência, de forma a permitir ao formando refletir sobre a sua aula e ao supervisor organizar os dados da observação.
- e) *Conferência* – Realizada pelo supervisor e pelo formando, devendo este dar-lhe início. O supervisor reforça os aspetos positivos e questiona o formando, estimulando uma reflexão sobre a aula. Este deverá ser o primeiro passo para definir o percurso seguinte.
- f) *Análise do Ciclo / Mudança*

6. ECOLÓGICO

Inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Broffebrenner, este cenário centra atenções no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto onde existem determinadas dinâmicas sociais. Considera, sobretudo, a **dinâmica** da interação entre o sujeito e o meio que o envolve, e neste contexto, o processo superviso é, assim, influenciado pelos contextos, é dinâmico, inacabado e sujeito a melhoria constante.

7. REFLEXIVO

Este cenário assenta na ideia de Schön, segundo a qual a prática pedagógica deverá ser uma prática reflexiva e os professores são considerados profissionais reflexivos. Emerge, portanto, da reflexão sobre a prática, numa lógica de realismo inovador, em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência. De acordo com esta abordagem, os professores são capazes de desenvolver as

suas teorias práticas à medida que refletem (sozinhos e em conjunto, *na ação e sobre ela*) acerca do seu ensino e das suas experiências. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber. Promove-se um diálogo crítico com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O *aprender a fazer fazendo* torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem, no entanto, ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada.

Este modelo situa-se no paradigma reflexivo em educação. Cabe ao supervisor encorajar a reflexão **na ação, sobre a ação e sobre a reflexão** na ação.

A análise dos modelos e das abordagens de supervisão assenta no pressuposto de um *continuum* entre extremos (tal como o demonstram as imagens seguintes), o que significa que cada modelo não é necessariamente bom ou mau em si mesmo, antes estando esse juízo de valor dependente da forma, dos propósitos e dos contextos da sua utilização.



(adaptado de Tracy, 2002)

No contexto de processos de observação de aulas entre pares, parece-nos mais adequado e pertinente que, no que diz respeito ao controlo do processo de supervisão, o enfoque seja dado ao lado esquerdo do *continuum*, permitindo ao professor observado poder partir dos seus interesses e definir o “como” e o “o quê” da observação.



(Idem)

No que diz respeito ao âmbito da supervisão, e embora se venha a privilegiar a supervisão clínica (com o foco no ato de ensino), acabamos por privilegiar, na totalidade dos projetos desenvolvidos, um ponto intermédio. Sendo certo que a supervisão lida, sobretudo, com questões educativas e de ensino, pode e deve, contudo, expandir-se além dos limites do ato de ensino observável em sala de aula.



(Idem)

Uma lógica supervisaiva em que o ensino é entendido como arte baseia-se na sensibilidade para apreciar as subtilezas da sala de aula, pois é o humano que dá sentido ao que acontece em sala de aula, e não uma análise de cariz científico, em que não se pode confiar. Nesta abordagem, a principal preocupação é desenvolver o estilo individual do professor.

Em contrapartida, a supervisão que decorre de uma visão do ensino como ciência centra-se na investigação sobre a eficácia do ensino, a retenção da aprendizagem e a transferência das aprendizagens.

Os defensores desta abordagem reconhecem as limitações na relação de causalidade processo-produto (nem sempre determinadas estratégias e metodologias produzem os resultados previstos) e procuram ultrapassá-las a partir das mais recentes técnicas estatísticas e de meta-análise.

Quanto a este *continuum*, julgamos que uma perspectiva de supervisão que consiga encontrar um equilíbrio casuístico dos seus extremos é a mais adequada, pois permite uma visão mais completa e complexa do ensino e da aprendizagem.

De modo a permitir opções e posicionamentos mais fundamentados, apresenta-se, no quadro seguinte, os diferentes extremos do continuum supervisaivo.

Supervisão - os extremos de um continuum

←—————→	
Desenvolvimento do professor	Desenvolvimento organizacional
Crescimento reflexivo	Avaliação administrativa
Perspetiva subjetivista	Perspetiva objetivista
Multilateralidade (contexto organizacional)	Unilateralidade
Perspetiva artística da profissão docente	Perspetiva científica da profissão docente
Paradigma da complexidade e da causalidade emergente	Visão simplista do ensino e da aprendizagem
Paradigma colegial (cooperação entre iguais, parceria, supervisão mútua)	Paradigma convencional (controlo autoritário, hierarquia e relação de poder)
Desenvolvimento profissional (formativo) – melhorar, regular e refletir	Seleção e progressão na carreira (sumativo)
Liderança participativa (supervisor colaborativo)	Liderança diretiva (supervisor autoritário)
Professor controla o processo de supervisão	Supervisor organiza e controla o processo de supervisão
Atividade de relações humanas e fonte de desenvolvimento humano	Inspeção e atividade científica
Critérios: utilidade e credibilidade	Critérios: validade e fiabilidade
Avaliar é ser sujeito	Avaliar é sujeitar-se
Tarefas realizadas <u>com</u> os professores	Tarefas realizadas <u>sobre</u> os professores
Atividade de construção conjunta de conhecimento educacional	Classificação e medição do desempenho
Assistência	Avaliação
Erro como fonte importante de formação	Ocultação de problemas e insucessos
Realismo inovador (procura de alternativas - irreverência, criatividade, risco, “e se?”)	Idealismo ingénuo (assente na interiorização da obediência)
Transformação e transgressão	Reprodução e conformidade
Singularidade e emancipação	Homogeneização e sujeição
Reflexão e respostas políticas e éticas para problemas complexos	Soluções rápidas para problemas técnicos

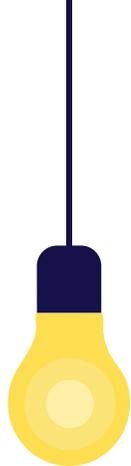
Esta incursão teórica no campo da supervisão pedagógica é realizada de forma a poderem assumir-se pressupostos e realizar opções que fundamentem as práticas e os procedimentos de observação de aulas que se lhe seguirão.

Assim, e num projeto de observação de aulas como o que nos encontrávamos a desenvolver, geralmente consensualizou-se que:

1. De entre as três principais funções da observação atrás descritas (garantia de qualidade, desenvolvimento profissional e serviços de apoio), e por forma a balizar expectativas e garantir exequibilidade, estará em causa sobretudo a segunda – desenvolvimento profissional – com propósitos de promoção de práticas eficazes de ensino e de crescimento pessoal e profissional contínuo.
2. A supervisão pedagógica estará, portanto e sobretudo, preocupada com a melhoria de práticas em sala de aula e com o crescimento reflexivo dos professores, daqui resultando benefícios para os alunos.
3. A supervisão é, no entanto, uma função da escola, pelo que os seus efeitos últimos podem e devem ser extensíveis ao conjunto da organização e não apenas aos professores diretamente envolvidos - por exemplo, garantindo a disseminação de boas práticas e a identificação de necessidades de formação/qualificação de agentes, à luz das diretrizes do projeto educativo e das especificidades da organização.
4. A importância da função de supervisão é independente de quem a realiza – diretor, supervisor ou par – cabendo ao conjunto de professores da escola (designadamente os que beneficiaram de formação, porque mais informados) decidir qual a melhor solução em termos de intervenientes para os objetivos em causa e tendo em conta as especificidades da organização. De referir, contudo, que quanto maior for o enfoque no desenvolvimento individual (e, portanto, menor no desenvolvimento organizacional), mais convirá que a supervisão esteja desligada dos papéis hierárquicos da organização e que o professor que efetua a supervisão não seja também responsável pela avaliação de desempenho docente.
5. A organização e o controlo da supervisão deve assentar preferencialmente no professor observado, cabendo-lhe a definição do “como” e do “o quê”.
6. Tratando-se de procedimentos de supervisão **pedagógica**, o modelo

supervisivo a privilegiar será o clínico, com as suas três principais fases de observação: antes, durante e após.

7. A adoção do modelo clínico, com o natural foco no ato de ensino, não deverá, contudo, impedir que o foco de desenvolvimento pessoal e profissional vá para além do que acontece na sala de aula, sempre que o par observador/observado assim o entenda por bem.
8. Para além do modelo clínico, há aspetos dos cenários reflexivo e ecológico que são importantes de salvaguardar, até por questões de coerência global do projeto. Assim, o cenário ecológico alerta para a importância do contexto (os procedimentos de observação/supervisão são específicos de cada contexto organizacional e das suas dinâmicas sociais e não podem ser decalcados de um qualquer *best way*, por muito apelativo e científico que seja). Por sua vez, o cenário reflexivo apela a “ir para além da espuma dos dias”, pensando e analisando criticamente a realidade vivida e observada, antes, durante e após o trabalho em sala de aula. E importa, portanto, que haja uma dose equilibrada de pensamento crítico, ou seja, que os intervenientes sejam capazes de: formular questões pertinentes, de forma clara e precisa; recolher e analisar informação relevante, a partir de fundamentações teóricas e conceptuais que as permitam interpretar eficazmente; chegar a conclusões e soluções racionais, a partir de critérios e *standards* relevantes e consensuais; equacionar e integrar no raciocínio sistemas de pensamento alternativos, com as suas assunções, implicações e consequências práticas; e comunicar eficazmente na procura de soluções para problemas complexos.



Passo **4**

conceber instrumentos de observação

A observação é uma componente inseparável de toda a atividade de conhecimento e um processo básico de ciência. É, portanto, elemento integral e essencial da investigação científica.

Existem diversos tipos de observação em função do objeto que se pretende observar ou do quadro de referência teórica que se adote (Parente, 2002). Complementarmente, importa que, na escolha do instrumento de observação, sejam tidos em conta os objetivos da observação. Dessas e de outras opções tratará este capítulo.

abordagens quantitativas

Alguma da investigação em educação viu-se (e ainda se vê) marcada pela influência de Augusto Comte, filósofo positivista do século XIX, que defendia que o pensamento humano evoluiu através de três estádios - o teológico, o

metafísico e, finalmente, o positivo ou científico. Chegou mesmo a crer-se que análise e observação sistemáticas podiam levar à predição e controlo do comportamento humano, à medida que se conseguissem estabelecer relações de causalidade claras entre comportamentos.

Essa influência ajuda a entender algumas das lógicas mais próximas do paradigma positivista, em que a observação tende a ser mais estruturada e controlada, habitualmente quantitativa, à luz de preocupações de verificação, controlo e generalização. São observações que implicam à partida uma definição precisa das categorias de observação e sua operacionalização e, também, um controlo das condições de observação, de forma a permitir observações posteriormente comparáveis.

Na base da abordagem quantitativa está a crença de que a eficácia dos professores pode ser melhorada se for estabelecido um corpo de conhecimentos que prove que devem atuar mais de uma maneira e menos de outra. Enquanto ideia de base é interessante, tendo dado origem a estudos e conclusões úteis (Wragg, 1994):

- Jackson (1968) descobriu que os professores se veem envolvidos em mais de 1000 transações interpessoais por dia.
- Brophy (1981) demonstrou a falta de frequência e de regularidade no elogio.
- Deutsch ((1960) provou que alguns professores do interior dos EUA passam 75% do seu tempo a tentar manter a ordem.
- Rowe (1972) concluiu que os professores permitem, em média, um segundo entre a resposta dos alunos e as suas próprias afirmações.
- Wragg (1993) observou que 57% das questões dos professores do 1º ciclo têm que ver com a gestão da aula, 35% com apelo à memória e apenas 8% requerem níveis mais elevados de complexidade no pensamento.

Quanto tempo durou a exposição? Quantas perguntas foram colocadas pelos alunos? Quantos alunos leram? Quantas perguntas do professor obtiveram respostas corretas e que alunos deram respostas corretas e incorretas? Estes são alguns dos muitos aspetos e assuntos a observar numa sala de aula e que podem ser quantificados, a saber:

1. **Traços de personalidade**
Do professor como do aluno – próximo ou distante, colaborativo ou competitivo,
...
2. **Interações verbais**
O que professores e alunos dizem uns aos outros, quem fala e sobre quê, questões e respostas, escolha de vocabulário e registo de linguagem.
3. **Não verbal**
Movimento, gesto, expressão facial como sorrisos ou franzir de sobrolho.
4. **Atividades**
O que os alunos e professores fazem, natureza das atividades dos alunos, ...
5. **Gestão**
Como o professor controla os comportamentos dos alunos, a utilização de recursos, a organização do trabalho (de grupo ou individual).
6. **Competências profissionais**
Questionar, explicar, motivar, suscitar curiosidade.
7. **Apoios didáticos**
A utilização de recursos audiovisuais, como televisão, slides, PC, ou outros materiais.
8. **Dimensão afetiva**
Sentimentos e emoções de alunos e professores, relações interpessoais.
9. **Dimensão cognitiva**
A natureza e o nível de complexidade do pensamento na sala de aula – por exemplo, o nível de raciocínio necessário para responder a uma questão, ou o grau de compreensão que o aluno parece ter de um assunto ou conceito.
10. **Dimensão sociológica**
Os papéis que as pessoas desempenham, as normas, os códigos, os efeitos do perfil/background sociocultural, os estatutos, o poder.

Por forma a determinar/observar/registar com que frequência ou grau algo ocorre, é necessário definir antecipadamente o que se pretende quantificar. A principal vantagem desta estratégia *a priori* é que permite ao observador concentrar-se em elementos da sala de aula em função de procedimentos cui-

dados e previamente definidos. A desvantagem é a de que é menos fácil responder ao inesperado, ou manter a flexibilidade para seguir o julgamento do que é importante numa aula, à luz dos acontecimentos vividos no momento.

O dilema filosófico é, afinal, o seguinte (Wragg, 1994):

Formatação Prévia ←—————→ **Abertura de espírito**

Vejamos o caso de dois observadores diferentes numa mesma sala de aula⁵: Os professores estão interessados em analisar e melhorar as estratégias de comunicação oral entre professor e alunos.

O observador A, mais orientado pelo lado direito do espectro (abertura de espírito), não determina categorias antecipadamente. Parece-lhe melhor que haja lugar a entrevistas antes das observações, por forma a entender que tipo de comunicação oral é valorizada e como. Durante as aulas que observa, este observador toma, então, extensivas notas do que ocorre e conversa com o professor observado e com os alunos, de forma a poder aprofundar o que observou e consensualizar análises e procedimentos a adotar, a partir da forma como professor e alunos interpretam os acontecimentos.

O Observador B, a trabalhar com base numa lógica de formatação prévia (o lado esquerdo do espectro), considera relevante contar as diferentes tipologias de comunicação oral. Para o efeito, socorre-se, por exemplo, da grelha de Albano Estrela (1994, pg. 409), dispondo de uma operacionalização/definição para cada tipologia:

1. Exposição/explicação
2. Pergunta
3. Resposta
4. Ordem
5. Admoestação

⁵ A melhor abordagem do fenómeno é a da complementaridade. Abordagens quantitativas e quantitativas não devem ser vistas como antagónicas, mas antes como complementares.

6. Reforço
7. Corte
8. Comunicação parasita
9. Silêncio
10. Comunicação espontânea
11. Tentativa de comunicação

A partir desta recolha quantitativa de dados em várias aulas pode conceber e aplicar um plano de melhoria, salientando as estratégias comunicacionais a promover, bem como as que deverão ser minimizadas. Numa segunda fase, pode observar, de novo, em sala de aula e com base em novos dados quantitativos, se houve alteração de comportamentos.

Uma opção destas, do lado quantitativo da questão, se mal entendida, pode levar a entender que todas as competências de um professor, qual técnico, podem ser decompostas em comportamentos verificáveis com base numa lista de verificação.

Veja-se o caso da grelha seguinte:

Comportamentos observados	SIM	NÃO	NÃO OBS.
Expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito			
Fornece informações de forma clara e concisa			
Utiliza experiências, ideias e conhecimentos dos alunos			
Estimula a participação dos alunos			
Explica os conteúdos			
Estabelece relações entre os conteúdos			
Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos			

Comportamentos observados	SIM	NÃO	NÃO OBS.
Demonstra conhecimento dos conteúdos			
Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos			
Utiliza diferentes atividades			
Utiliza recursos diversos			
Gera as alterações de atenção dos alunos			
Evidencia entusiasmo pelo tema da aula			
Adequa as estratégias de ensino à idade e necessidades dos alunos			
Proporciona oportunidades aos alunos para aplicar os conhecimentos			
Observações:			

retirado de Carneiro (2016)

Uma *check-list*, convém recordar, assenta numa lógica binária sim/não, em que se assinala a presença ou ausência de algo, tal como numa lista de compras de um supermercado. E tal pressuposto exclui a possibilidade de juízos de valor, apreciações, escalas ou comentários qualitativos. É isso, de resto, que justifica que autores como Scallon (2004) considerem que as listas de verificação não servem propósitos avaliativos.

A grelha atrás representada, não obstante a generosidade e voluntarismo de quem a elaborou, apresenta, portanto, vários problemas:

1. Assenta no pressuposto de que a docência, atividade de banda larga exercida por profissionais do conhecimento, pode ser dividida em comportamentos observáveis, para efeitos de uma lista de verificação, numa ótica de registo sim/não.
2. Ao assumir esta grelha, pressupõe-se que todos os comportamentos desejáveis de um professor se encontram aqui listados (listagem cuja

exequibilidade é diretamente proporcional à razoabilidade: ou seja, é infundável e faz pouco ou nenhum sentido), apenas restando ao observador a tarefa de assinalar se estiveram presentes (ou não).

3. Precisamente pelas dificuldades atrás mencionadas, a grelha encerra uma contradição entre parâmetros e formas de registo. Ou seja, uma lista de verificação, pela lógica binária a que obriga, tem de ter como dimensões a observar índices ou comportamentos (Scallon, 2004) e não critérios. Significa isto que expressões como “Evidencia entusiasmo pelo tema da aula” (para não mencionar senão este) são critérios (e não índices ou comportamentos diretamente observáveis). E critérios obrigam, para efeitos de registo, à existência de escalas ou de espaços para anotações e descrições.
4. No caso dos processos de observação de aulas que ajudámos a implementar, em que os propósitos são a melhoria do desempenho e a partilha de boas práticas, fica por perceber a real necessidade da coluna “Não observado”. Uma tal coluna pressupõe que o comportamento ou parâmetro de desempenho deveriam ter sido observados (preocupação que, quando inserida numa lógica supervisiva de colaboração e de melhoria como a que se encontrava em causa nas várias formações, não nos parece fazer sentido) e pode implicitamente sugerir ao observador que, no diálogo pós-observação, assuma a função de controlador/verificador de comportamentos, ao invés de ser parceiro e colega, portador de uma vivência e de uma experiência profissionais com quem o observado dialogará, num confronto de opiniões e de perspetivas, face ao essencial do que foi observado.

Uma coisa é a observação de produções complexas e competências, características de uma parte importante e decisiva das tarefas, responsabilidades e funções de um professor, e outra será a observação de comportamentos. Para aqueles que consideram que a profissão de docência se reduz a uma vertente exclusivamente técnica, com comportamentos atomizados, observáveis e definíveis, a opção da *checklist* pode parecer acertada. Para quem,

em contrapartida, entende, na esteira de Schön, que o ensino contempla uma componente de *artistry*, com formas de atuação complexas e imbrincadas, a lista de verificação é enganadora, porque simplista e redutora.

Eis porque, nas várias formações realizadas, se considerou que estas grelhas seriam, pelo menos numa primeira fase⁶, desaconselháveis.

Como alternativa, e para além do simples registo de presenças ou ausências de comportamentos, as observações quantitativas socorrem-se, também, de grelhas com escalas (por exemplo, as de Lickert), razão pela qual também as analisamos⁷.

De um lado, as grelhas com **escalas uniformes**, as mais fáceis de conceber e, talvez por essa razão, as mais utilizadas.

Há várias tipologias de grelhas com escala uniforme ou universal⁸ (Scallon, 2004):

Escalas verbais

Não satisfatório Satisfatório Bom Muito Bom Excelente

Muito inferior à média Inferior à média Médio

Superior à média Muito superior à média

⁶ Não pode depreender-se do que se afirma que a utilização de observações quantitativas deve ser demonizada. Numa sequência de observações de um mesmo professor, e após se terem identificados, por exemplo, problemas na comunicação com alunos, pode perfeitamente haver lugar a uma observação mais focada e quantificável, de forma a analisar a profundidade do problema, identificar as tipologias de comunicação mais frequentes e tomar decisões de melhoria com base nessa informação. A questão está menos na dicotomia grelhas quantitativas e qualitativas e mais nos propósitos que cada uma delas pode servir, sempre numa ótica de melhoria e não de classificação.

⁷ De referir que a inclusão destas grelhas nas lógicas de avaliação quantitativa constitui, na realidade, uma simplificação, para efeitos de análise. Uma escala de Lickert **avalia a qualidade** - mau, medíocre, suficiente, bom e muito bom.

⁸ Os exemplos apresentados são escalas de 5 níveis. Em certos casos, por razões de comodidade ou de simplificação da tarefa avaliativa, o número de escalas pode ser reduzido a três. Não esquecer, contudo, que uma escala ímpar exerce um enorme efeito de sedução no valor central (erro de tendência central), em particular quando a pessoa que avalia não se quer comprometer. Daí que se sugira, como alternativa, escalas pares.

Escalas numéricas

1 2 3 4 5

Escalas literais

A B C D E

Escalas figurativas

Utilizadas, por exemplo, em contextos de educação de infância.



Escalas gráficas

Em que se assinala a avaliação (juízo de valor) colocando um sinal no traço contínuo. Exemplo:

- _____ +
Não Satisf. Satisfatório Bom Mto Bom Excelente

As escalas uniformes, sendo muito utilizadas, apresentam, no entanto, várias desvantagens quando os propósitos são formativos (melhoria e não classificação).

Desde logo, o facto de introduzirem uma lógica normativa na avaliação (avaliação centrada na norma). Na inexistência de uma descrição clara do que é a “excelência” (nível 5), esta classificação será, com muita probabilidade, atribuída às melhores produções de um determinado grupo, havendo uma natural tendência para a comparação entre os sujeitos observados e não entre estes e um critério. Daí que este tipo de registo seja apenas justificável quando o objetivo é o de refletir as diferenças de qualidade entre os vários desempenhos observados, dispondo-os numa ordem relativa, do melhor ao pior, propósito que não animava os processos de observação de aulas em que estive envolvido.

A maior parte das escalas uniformes são, também, caracterizadas por uma certa ambiguidade, pois os seus níveis podem ser interpretados de múltiplas formas. Este facto determina, não raro, que o *feedback* dado pelo observa-

dor/avaliador seja de fraca qualidade. Saber que um determinado comportamento é medíocre, incoerente ou insatisfatório não ajuda o observado a saber *o que deve rever e como*.

Do ponto de vista de uma lógica reguladora e formativa, as escalas uniformes comprometem e dificultam a autoavaliação, pois são ambíguas para os próprios observados – não existem definições claras e inequívocas de cada nível da escala.

Vejamos o exemplo de uma grelha com escala uniforme.

Comportamentos observados	Nível*
Objetivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objetivos?	
Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objetivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objetivos e ao plano definidos?	
Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspetos preparados propositadamente para a aula?	
Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das atividades? As atividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidade de participarem ativamente na aula? Efetua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	
Comunicação Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e da comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	
Relação professor-aluno Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	
Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	

Comportamentos observados	Nível*
Avaliação/feedback	
Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	
Avaliação global	

*Níveis

1 (insatisfatório); 2 (abaixo da média); 3 (na média); 4 (acima da média); 5 (excelente)

retirado de Reis (2011)

Ao procurar operacionalizar cada critério com um conjunto de questões orientadoras, esta grelha ajuda observador e observado a um melhor posicionamento, reduzindo assim a subjetividade. Não obstante, o grau de detalhe de cada parâmetro/critério não fornece as indicações necessárias para evitar possíveis avaliações normativas (comparações entre observados em vez de comparações com os critérios), ainda mantém alguma ambiguidade, reduz a apreciação a uma escala que, do ponto de vista de *feedback* serve de pouco e, por fim, opta por questões fechadas para comportamentos e tarefas que são complexas.

O que acabou de ser referido a propósito das escalas uniformes (e, em particular, da última que apresentámos) não sugere nem significa que devam ser abandonadas. Significa, apenas, que a sua utilidade é maior quando se trata de uma avaliação sumativa, pois qualquer propósito formativo vive de um *feedback* com qualidade.

A pretender proporcionar ao observado um *feedback* de qualidade, as **escalas descritivas⁹ (rubrics)** apresentam interessantes vantagens. Apesar de serem, há muito, aplicadas em contexto escolar e avaliativo, as grelhas de observação com escalas descritivas são, sobretudo, utilizadas para procedi-

⁹ Também designadas como escalas ancoradas em comportamentos.

mentos de observação direta do desenvolvimento pessoal e social, tendo em conta o facto de se tratar, no essencial, de produções e desempenhos complexos (de *banda larga*).

As autoscopias dos programas de Formação Pedagógica de Formadores, por exemplo, preveem a utilização de grelhas de observação (nomeadamente, as iniciais, sem fins de classificação) assentes em escalas descritivas.

Grelha de avaliação dos cursos de Formação Pedagógica de Formadores (excerto)

NÍVEIS CRITÉRIOS DE ANÁLISE		1 MUITO INSUFICIENTE	2 INSUFICIENTE	3 SUFICIENTE	4 BOM	5 MUITO BOM
1	DOMÍNIO DO ASSUNTO	Não domina a matéria	Apresenta dificuldades no domínio da matéria	Domina razoavelmente a matéria	Domina bem a matéria	Domina muito bem a matéria, desenvolvendo-a de forma pessoal e original
2	COMUNICAÇÃO DOS OBJETIVOS	Não comunicados	Comunicados de forma vaga	Comunicados em termos de ojetivo a atingir	Comunicados em termos de atividades observáveis dos formandos	Comunicados em termos de atividades observáveis dos formandos, apoiados em situações observáveis
3	VERIFICAÇÃO DOS PRÉ-REQUISITOS	Não foram verificados	Foram objeto de revisão sumária	Foram objeto de revisão dos pontos fundamentais	Foram objeto de uma revisão detalhada ao nível do grupo	Foram objeto de uma revisão individual permitindo uma recuperação
4	MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	Inadequados face aos objetivos definidos e ao público-alvo	Utilização incorreta de modelos adequados	Utilização correta de modelos adequados à situação e ao público-alvo	Utilização correta de modelos adequados adaptando-os à situação e ao público-alvo	Utilização muito pertinente de modelos adequados, flexíveis e eventualmente originais.

Como outro exemplo, eis a *rubric* (grelha de escala descritiva) concebida por Danielson (2007), relativa à dimensão “Ambiente na sala de aula”, para efeitos de observação e avaliação de desempenho docente.

<p>O AMBIENTE NA SALA DE AULA</p>	<p>O ambiente da sala de aula é caracterizado pelo caos e pelos conflitos, com reduzidas expectativas de aprendizagem; não existem padrões claros de conduta dos alunos, havendo um uso pobre do espaço físico; as interações entre as pessoas são negativas.</p>	<p>O ambiente da sala de aula funciona de uma forma relativamente eficaz, com expectativas de aprendizagem e de conduta modestas, e com rotinas e utilização do espaço que, em parte, ajudam a aprendizagem dos alunos. Os alunos e o professor raramente se tratam com falta de respeito.</p>	<p>O ambiente da sala de aula funciona sem sobressaltos, com pouca ou nenhuma perda de tempo dedicado ao trabalho de ensinar. As expectativas de aprendizagem são elevadas e há respeito nas interações entre as pessoas. Os padrões de conduta são claros e a organização do espaço ajuda a aprendizagem.</p>	<p>Os próprios alunos contribuem de forma substantiva para o funcionamento regular da sala de aula, com interações pessoais altamente positivas e expectativas elevadas. Os alunos têm orgulho no seu trabalho, têm rotinas que funcionam, padrões claros de conduta e um ambiente físico propício a uma aprendizagem de alto nível.</p>
-----------------------------------	---	--	--	--

O grau de objetividade é, obviamente, maior com uma escala descritiva do que quando se utilizam escalas uniformes e, sobretudo, o feedback que proporciona é incomparavelmente melhor.

Há, contudo, limitações que importa, igualmente, ter em conta. Desde logo, a dificuldade na sua construção. Nem sempre os critérios escolhidos para a observação/avaliação permitem determinar com precisão os descritores de desempenho nos diferentes níveis de proficiência. Disso são exemplo dimensões de análise como “gestão da disciplina”, “estratégias de motivação dos alunos”, “liderança na sala de aula”, “clima em sala”, entre outros.

Para além disso, importa recordar que o facto de as escalas descritivas conferirem mais objetividade à observação/avaliação não elimina, por completo, a subjetividade.

Por fim, e no que diz respeito à sua adoção para procedimentos de observação de aulas (nomeadamente os que têm, como principais propósitos, a melhoria do desempenho docente e a partilha de boas práticas, num clima de cooperação e de confiança), as opiniões recolhidas confirmaram a nossa ideia de que a existência de escalas (sejam elas uniformes ou descritivas) pode gerar associações indevidas à avaliação de desempenho docente, de má memória, circunstância que compromete a adesão dos docentes a processos de observação de aulas.

As razões até aqui apresentadas ajudarão a perceber a razão por que razão se tenha optado, na quase totalidade dos projetos em que nos envolvemos, por abordagens qualitativas.

abordagens qualitativas

As abordagens da sala de aula que se concentram no significado, no sentido e nas interpretações dos intervenientes têm origem e fundamento em tradições diferentes das dos positivistas.

Uma forte influência são os antropólogos sociais e culturais, cujo estilo de observação foi designado de etnográfico. Procuram distanciar-se das situações que lhes são familiares e, à semelhança de marcianos inteligentes, ir *para além da espuma dos dias*. Se chegam a algum local muito diferente do do seu contexto de origem, o mais natural é que, no início, não percebam muito do que veem. No entanto, ao construir um enquadramento da vida dos observados, anotando acontecimentos que presenciam, entrevistando pessoas para ouvir as suas explicações, comparando e cruzando informações e opiniões, em breve conseguem estabelecer uma moldura que permite a compreensão. Um evento que, de início, parecia sem sentido passa a ter significado e enquadramento.

Alguns destes princípios de observação e de compreensão do comportamento humano podem ser facilmente transpostos para processos de observação de aulas como os que aqui preconizamos.

Embora as contagens de acontecimentos possam oferecer informações interessantes, e as escalas facilitem os registos, as grelhas de orientação quantitativa até agora observadas tornam difícil *contar a história* do que se passa numa sala de aula.

Numa abordagem quantitativa, uma simples questão como “José, *ainda não começaste a trabalhar?*” seria incluída no conjunto dos registos na categoria de “Pergunta dirigida a aluno”. Acontece, contudo, que esta mesma pergunta pode manifestar aborrecimento com o aluno, caso tenha sido proferida em voz alta e seguida de um castigo.

Ora, este contexto, os fatores que nele interferem e as interpretações e

análises que suscitam são muito mais importantes de ter em conta do que a sua quantificação na categoria “gestão da aula” ou a sua utilização como evidência para uma classificação (positiva ou negativa).

Um registo mais aberto permite ao observador tomar nota dos acontecimentos que presencia e, no diálogo pós-observação, apurar junto dos intervenientes (professor observado e, caso necessário, alunos), o *porquê*, o *quê* e o *como*. Afinal, o que verdadeiramente interessa.

Este conjunto de razões levou-nos, em todos os projetos em que os objetivos principais eram os de melhoria do desempenho docente e a identificação de boas práticas, a **privilegiar abordagens qualitativas, com grelhas de registo aberto**, permitindo anotações pessoais, registos descritivos, comentários e sugestões.

observar em extensão ou em compreensão

Havendo consenso entre abordagens qualitativas e quantitativas no que diz respeito às vantagens da utilização de instrumentos de observação, quem se encontra mais próximo do paradigma construtivista, de investigação interpretativa e etnográfica, defende que os fenómenos na educação, para melhor poderem ser compreendidos, devem ser analisados com base em diferentes perspetivas e tendo por referência as crenças, os valores e as significações atribuídos pelos próprios observados.

Eis porque se socorrem, habitualmente, de observações não estruturadas ou pouco estruturadas, sem recorrer a instrumentos de precisão nem interesse em pretender comprovar a exatidão dos fenómenos observados¹⁰.

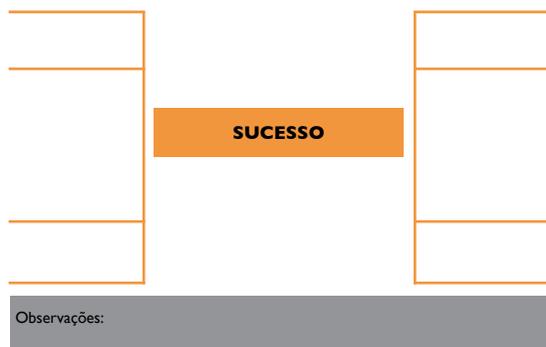
Esta questão remete para uma outra que importa resolver e que tem a ver com o detalhe das grelhas de observação e dos critérios que nelas constam. De um lado, há quem defenda e proponha grelhas concebidas e estruturadas em função de parâmetros e critérios amplos (elevada extensão e baixa com-

¹⁰ De referir que não se trata, contudo, de observações fortuitas e ocasionais do quotidiano, pois continuam a pressupor uma especificação prévia das dimensões a serem observadas, em função do problema, dos objetivos e do quadro de referência teórico da investigação/observação.

preensão, na aceção de Aristóteles), com o argumento de que o processo de observação não deve ter como objetivos o controle e a verificação.

Vejamos, então, em lógica crescente de operacionalização e detalhe, exemplos de grelhas de observação não estruturadas e/ou com parâmetros gerais e de registo aberto.

Grelha não-estruturada



retirado de Reis (2011)

Grelha não-estruturada

SITUAÇÃO A OBSERVAR	
-	-
ASPETOS POSITIVOS	BOAS PRÁTICAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
-	-

adaptado de Carneiro (2016)

Grelha semi-estruturada

Contextualização (conteúdos, temas, objetivos)	
O que observar (enfoque)?	Para quê (objetivos do observado)?
Apreciação (aspectos positivos e questões a resolver)	

adaptado de Carneiro (2016)

Não sendo nossa intenção, nos vários percursos formativos, condicionar a escolha dos grupos de professores quanto às grelhas de observação mais adequadas, a apresentação das opções atrás mencionadas veio sempre acompanhada da opinião segundo a qual **a quase total ausência de dimensões de análise poderia comprometer e dificultar o trabalho do observador**, em particular, caso não se trate de uma primeira observação.

As práticas do microensino, estratégia de formação de professores já ultrapassada, permitiram perceber que a análise das filmagens das simulações beneficiava caso houvesse dois visionamentos, uma vez que, no primeiro, o professor observava, sobretudo, aspetos de pouca ou nenhuma relevância (postura, indumentária, aspeto, cabelo, gestos, olhar, ...). Este exemplo ajuda a perceber que a não existência de focos de observação pode proporcionar ao observador uma liberdade excessiva para que ceda indevidamente às suas pulsões, interesses, prioridades e apetências.

E se nos afigura como perfeitamente legítimo que uma primeira observação seja heurística (não focada em qualquer dimensão particular, antes preocupada em identificar/levantar/descobrir aspetos que possam vir a ser alvo de preocupação mais focada em observações futuras), parece-nos, no entanto, relevante que, pelo menos numa segunda observação, a grelha utilizada proporcione **uma maior “orientação do olhar”**, de forma a evitar que a subjetividade decorrente das preferências e prioridades do observador comprometa os objetivos do processo de observação, transformando-a numa atividade livre e pouco útil para efeitos de melhoria da prática pedagógica.

Concordamos, portanto, com o conceito de observação de Damas e De Ketele (1985), que a entendem como um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objeto para dele recolher informação, sendo a expressão “atenção voluntária e inteligência” o argumento que, em nosso entender, sugere vantagens na seleção e identificação de dimensões e critérios de análise.

Daí que, numa segunda fase, tenhamos procedido a uma análise das possibilidades de grelhas semiestruturadas, incluindo dimensões de análise e/ou critérios relacionados com aspetos considerados decisivos na condução de uma aula.

Nestes casos, os parâmetros/critérios que orientam a observação são redigidos de forma a apenas indicar uma perspetiva de observação e de análise (ou uma grande questão orientadora) e não um descritor de desempenho (que sugira uma obrigatoriedade de comportamento ou uma determinada forma específica de trabalhar). E, assim sendo, não permitem um simples registo sim/não, como nas *check-lists*, nem possibilitam a mera colocação de cruces numa escala.

Ao adotar este tipo de grelhas, assume-se, implicitamente que, por exemplo, as *metodologias de ensino* podem ser variadas, cabendo a observador e observado, no diálogo pós-observação, analisar, refletir e consensualizar em que medida foram adequadas e bem sucedidas, face ao contexto específico em que decorre a aula.

Eis alguns exemplos:

Grelha de registo livre estruturada em dimensões

DIMENSÕES	COMENTÁRIOS
Planeamento e preparação	
Metodologias de ensino	
Interação professor/alunos	
Correção científica	
Gestão do tempo	
Diferenciação pedagógica	

retirado de Reis (2011)

Grelha de registo livre estruturada em questões orientadoras

Aspetos a observar

1. Como é que esta aula se integra no conjunto da disciplina?

2. Como é que os recursos foram adequados à idade e competências dos alunos?

3. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?

4. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?

5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?

6. Como é que o professor adequou as formas de comunicar às necessidades do grupo?

7. Como foi gerido o comportamento dos alunos?

8. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?

9. Como foram avaliados os alunos?

10. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?

retirado de Reis (2011)

Perguntas neutras

Como é que esta aula se integra no conjunto da disciplina?

Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?

Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?

Como foi gerido o comportamento dos alunos?

Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?

Como foram avaliados os alunos?

Sugestões sob a forma de perguntas

Como é que os recursos foram adequados à idade e competências dos alunos?

Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?

Como é que o professor adequou as formas de comunicar às necessidades do grupo?

Como foram os alunos envolvidos na sua própria avaliação?

O caso da grelha seguinte, com especificações e operacionalizações de cada dimensão de observação, é outro exemplo da mistura de neutralidade com sugestões de atuação.

Grelha de registo livre estruturada em dimensões e critérios

A abordagem do professor promoveu oportunidades para:

Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina

(aprendizagens ajustadas ao programa e aos alunos – competências prévias, interesses, necessidades, úteis noutras situações de aprendizagem e/ou situações do quotidiano, desafiadoras, ...)

Aprender a aprender – construção de competências de aprendizagem (da disciplina e/ou transversais)

(reflexão sobre dificuldades e estratégias de aprendizagem, trabalho independente/autodireção, espírito/trabalho colaborativo, negociação, espírito crítico, auto/hétero-avaliação, avaliação do ensino, ...)

Exploração de materiais e recursos com valor educativo

(uso de materiais e recursos que possibilitam expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com outros, confrontar ideias, refletir sobre a aprendizagem, ...)

Diálogo educativo (professor-alunos, entre alunos)

(expressão de sentimentos, ideias, opiniões, experiências, convivência democrática, comunicação inclusiva, participação equilibrada, relacionamento afável, colaboração e respeito, resolução de problemas/conflitos, partilha de dúvidas, feedback positivo e apoio na resolução de dificuldades, ...)

Outras dimensões a considerar

Sugestões/ideias para reflexão

No caso desta última grelha, encontramos já, para cada parâmetro de observação (ainda que sem o pretender esgotar), indicadores de desempenho que o operacionalizam.

E este ponto é importante para que possamos clarificar a tipologia de grelhas de registo aberto (qualitativas) que mais valorizamos, abandonadas que estão as grelhas de vertente quantitativa e de classificação com escalas.

A este respeito, temos plena consciência de que a existência de grelhas que detalham os descritores de desempenho (as práticas e comportamentos tidos como de qualidade) para cada parâmetro/critério de observação condiciona e orienta o comportamento dos observados, podendo, até, assumir uma lógica prescritiva, com a ideia de que, na pedagogia, há *one best way*.

Ora, não é essa a lógica que subjaz ao processo de observação de aulas que pretendemos ajudar a conceber e implementar e, obviamente, tais consequências contrariam os princípios epistemológicos que defendemos: respeito e atenção pelas especificidades do contexto onde a observação se realiza; preocupação com a particularidade da situação observada; e garantia de uma interpretação situada dos comportamentos (Estrela, 1994). Como refere este autor, o princípio da análise do comportamento em situação deve sobrepor-se ao da análise do comportamento em si mesmo. Não se trata, portanto, de operar uma verificação, com base numa *check-list* camuflada, alegadamente indicadora do que deve, obrigatoriamente, ser a atuação do docente em cada um dos parâmetros de observação considerados. Trata-se antes de obter um conhecimento aprofundado dos problemas e situações em sala de aula e alcançar uma compreensão desses mesmos fenómenos através da construção de novas e negociadas significações (Parente, 2002).

Em nosso entender, **não é o instrumento de observação que determina os propósitos de um processo observativo, mas antes o contrário.**

O que significa que uma grelha ancorada em critérios e parâmetros mais operacionais (por exemplo, descritores de desempenho), se devidamente enqua-

drada e justificada, permite observações interpretativas e respeitadoras das especificidades dos observados e do seu contexto e apoia uma lógica supervisiva como a que aqui se defende - com contornos reflexivos e pensamento crítico. Se construída com cuidado e de forma consensual no contexto de uma escola ou agrupamento, uma grelha com critérios operacionalizados em descritores de desempenho torna explícito, junto de todos os envolvidos, o que pode constituir objeto de observação, aponta para critérios de qualidade, facilita uma análise crítica dos fenómenos observados e apoia, porque informa, o diálogo pós-observação.

A existência de uma visão comum e de objetivos partilhados quanto ao que constitui uma atuação pedagógica de qualidade é consensualmente vantajosa para o conjunto do agrupamento e, por maioria de razão, para os professores envolvidos em processos de observação de aulas.

Numa qualquer escola ou agrupamento, há, porventura, tantas definições de boas práticas como profissionais docentes. Sem uma visão partilhada de boas práticas, no entanto, a comunicação entre professores vê-se dificultada, quando não mesmo contraproducente.

Procedimentos de observação fiáveis e validados (neles incluindo uma grelha de observação) proporcionam essa definição partilhada e geram consenso para o que deve ser observado e como. Importa, por isso, que se crie um instrumento de observação fiável e validado/consensualizado (ou seja, um que tenha revelado consistência para o seu uso por diferentes observadores e ao longo do tempo). A observação, assim entendida, presta-se a uma verdadeira análise reflexiva sobre o modo como cada um constrói os seus saberes e, por essa via, contribui para a formação de professores.

Daí que, analisadas todas as hipóteses anteriores (à luz do equilíbrio entre as suas potencialidades e as suas limitações, e no quadro dos objetivos definidos), tenhamos consensualizado como base de trabalho a criação de uma grelha de observação elaborada com base em parâmetros de observação amplos e de elevada extensão, mas ancorada em descritores de desempenho que sejam consensualizados no agrupamento, de forma a que iluminem a prática pedagógica, orientem o “olhar do observador”, proporcionem condições de

base para um diálogo profícuo na fase pós-observação e dirimam eventuais desencontros de opiniões que aí possam surgir.

De forma a auxiliar o processo formativo, procedemos a uma análise de conteúdo de um significativo e variado conjunto de grelhas de observação de modo a poder disponibilizar uma base de trabalho estruturada em função das dimensões e parâmetros de observação constantes da tabela seguinte.

Cada parâmetro ou dimensão vem, por sua vez, acompanhado de respetiva operacionalização em descritores de desempenho, de forma a:

- ajudar a consensualizar, no agrupamento, o que se entende por boa prática;
- enquadrar, sugerindo, a tarefa em sala do professor observado;
- orientar “o olhar” do observador;
- e apoiar o diálogo pós-observação, funcionando como quadro de referentes para eventuais desencontros de perspetivas.

Grelha de registo livre estruturada em dimensões

DIMENSÕES	PARÂMETROS	COMENTÁRIOS
Preparação	Planeamento e preparação da aula	
Realização	Organização da sala de aula	
	Contextualização da aula	
	Estratégias de motivação	
	Comunicação (verbal e não verbal)	
	Estratégias de diferenciação	
	Estratégias pedagógicas e didáticas	
	Estruturação dos saberes	
	Promoção de competências	
	Domínio dos conteúdos	
	Utilização de audiovisuais	
Relação Pedagógica	Gestão das relações	
	Clima na sala de aula	
	Gestão de comportamentos	
Avaliação	Estratégia avaliativa	
	Monitorização/regulação das aprendizagens	
	Qualidade do feedback	

(grelha de autoria própria)

A título de exemplo¹¹, apresentamos aqui a operacionalização, em descritores de desempenho, do parâmetro “Estratégias de motivação”:

¹¹ O conjunto dos descritores de desempenho encontra-se no anexo 1. O anexo 2 contém uma adaptação da grelha de observação/avaliação de Charlotte Danielson, estruturada pelo autor em critérios (em vez de descritores de desempenho).

O professor:

- dá, no início, uma perspectiva global da aula;
- apresenta os objetivos da sessão de forma clara, explicitando a sua importância, utilidade, razão de ser e significado;
- situa os objetivos da aula em relação a uma aprendizagem mais vasta e ligando-o aos interesses dos alunos;
- determina e comunica metas altas, mas alcançáveis;
- inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos;
- transforma o conteúdo em algo desafiante, relacionado com um contexto relevante;
- presta atenção às expectativas dos alunos;
- revela interesse e entusiasmo genuínos pelo que ensina;
- usa perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula;
- parece redescobrir o conhecimento (sabe admirar-se, animar-se);
- utiliza reforços positivos como incentivo ao desenvolvimento da aprendizagem;
- dá reforço imediatamente a seguir ao comportamento desejado;
- reforça os comportamentos adequados com a frequência e o modo apropriados;
- quando recompensa algum aluno pelo seu comportamento, tem o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa;
- quando recompensa ou reforça o comportamento de um aluno, explicita a razão do estímulo;
- cria e promove um ambiente estimulante de aprendizagem;
- consegue envolver os alunos no desenvolvimento das atividades;
- consegue captar a atenção dos alunos;
- consegue despertar uma turma desinteressada;
- cria um clima através da sua presença;
- é capaz de intervenções apaixonadas;
- sabe provocar e captar a atenção a propósito de uma palavra, uma ideia trampoline ou uma questão/interrogação;

- coloca questões com regularidade e encoraja os alunos a responder às questões uns dos outros;
- convida e encoraja os alunos a exprimirem pontos de vista e a terem iniciativas;
- não cessa de solicitar os alunos para obter as suas contribuições, as suas opiniões;
- provoca a objeção, a discussão;
- tem expectativas elevadas em relação aos alunos, ao nível de rigor e de aprendizagens importantes a realizar, evidenciadas pelos resultados de ensino, pelas atividades e pelas interações na sala de aula e há interiorização, por parte dos alunos, dessas expectativas.

Sendo certo que não se esgotam, com estes descritores de desempenho, os comportamentos pedagógicos e as boas práticas possíveis, parece-nos inequívoco que constitui uma importante base de trabalho para ajudar a construir um quadro de referentes mais útil. Como alguém dizia, e não sem alguma razão, o ótimo é inimigo do bom.



Passo **5**

identificar cuidados para a pré-observação

Tendo em conta o modelo clínico de supervisão adotado, os professores envolvidos nos projetos foram também levados a identificar e apresentar, para a fase pré-observação, sugestões possíveis para cuidados necessários. Entre outros fatores críticos de sucesso, sugeriu-se que, para cada observação de aula¹², fossem definidos e negociados focos específicos, de forma a impedir observações pouco claras e precisas e, conseqüentemente, de utilidade duvidosa. A diversidade de acontecimentos e de comportamentos que ocorrem numa simples aula é tal que, a não haver uma escolha prévia de assuntos a privilegiar, o observador pode tender a focar-se no que a sua personalidade e experiência mais valorizam ou que, em contrapartida, tente observar tudo (o que é pouco útil e aconselhável). Como Reis (2011) bem refere, a investigação

¹² Já atrás nos referimos à possibilidade em aberto de uma primeira observação ter um caráter heurístico, não se focando em aspeto algum em particular.

em supervisão permitiu concluir que, na ausência da negociação e focagem prévia à observação, o processo supervisivo tem menos impacto, tendendo os professores a ignorar aspetos que não coincidem com as suas perceções. Para além disso, há aspetos relacionados com o enquadramento da aula (percebendo as aulas anteriores e subsequentes), os seus objetivos, eventuais especificidades que ajudam a perceber o que vai acontecer e, não menos importante, o modo como o observador vai realizar a sua tarefa.

O quadro seguinte apresenta uma listagem do que pode ser considerado mais relevante, em termos de sugestões, que deverão ser entendidas como sugestões que **possam** ser tidas em conta, sempre que possível, por todos os pares envolvidos em observações de aulas, e não como obrigatoriedades incontornáveis.

aspetos a ter em conta antes da observação

QUESTÕES POSSÍVEIS

1. Quais são os objetivos para a aula? O que se pretende que os alunos aprendam? Como se saberá se aprenderam?

 2. Como se relaciona a aula com as anteriores e as seguintes? Como se integra esta aula no currículo? Quais são os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste tema?

 3. Que estratégia será implementada? Que abordagens e atividades serão propostas? Porque razão foram escolhidas estas atividades? Como se articulam? Que recursos serão utilizados?

 4. Que tipos de interação professor-aluno e aluno-aluno serão promovidos? De que forma?

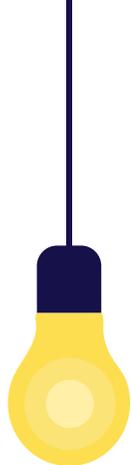
 5. Como se atenderá às características e necessidades específicas de cada um dos alunos? Existe algo em particular sobre este grupo de alunos que importe saber?

 6. Como irá terminar a aula?

 7. Que aspetos do ensino ou da aprendizagem se pretende melhorar?

 8. Que aspeto/s valerá a pena observar?

 9. Como deve o observador comportar-se durante o processo de observação? Pode participar na aula, caso a oportunidade surja e isso resultar vantajoso? Deverá ficar sentado e apenas observar?
-



Passo 6

Sugerir cuidados para a observação

Há muitas formas de registrar as observações. Uns apenas registam notas escritas, outros combinam anotações com material transcrito de gravações, outros registam ainda os eventos através de filmes, slides ou outros equipamentos. No quadro seguinte, apresentamos diferentes formas de registrar observações e as respetivas vantagens.

Como registar observações

MÉTODO	VANTAGENS	DESvantagens
Registo vídeo	O registo vídeo é bom e pode ser passado várias vezes. Não há pressão para que sejam tomadas decisões no que se regista. A aula pode ser discutida com os participantes.	Há perda de informação (temperatura, cheiros, eventos fora do alcance da câmara) e efeitos no grupo fruto da presença da câmara. É necessário mais tempo para a análise.

MÉTODO	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Registo áudio	Excelente forma de registo do que o professor diz. Pode ser passado várias vezes para análise e discussões, complementando registos escritos.	Perde-se informação importante, como expressões faciais, gestos, linguagem corporal e movimentos. O tempo para análise pode ser substancial.
Registo escrito completo (transcrições)	Permite uma análise detalhada, que pode ser feita por várias pessoas ao mesmo tempo, uma vez que o texto pode ser facilmente distribuído. O detalhe na transcrição permite que possam ser analisados e discutidos vários aspetos.	Perdem-se importantes elementos visuais e sonoros, tais como tons de voz, volume de voz, ênfases. A transcrição de lições é difícil e custosa (uma só lição pode encher 20 ou 30 páginas).
Registo escrito	As informações estão disponíveis imediatamente após a lição. O total dos acontecimentos está disponível para o observador no momento da observação.	O observador tem de tomar, na altura, decisões quanto ao que deve registar (não há <i>replay</i>), o que pode significar que o registo possa ser superficial ou subjetivo.

Na totalidade dos projetos desenvolvidos, as opções acabaram por recair sobre o registo escrito, sem a transcrição completa do ocorrido na aula.

Quanto ao grau de sistematização nas sugestões apresentadas para o registo, esse depende, em grande medida, da utilidade a dar aos registos de observações (ver, a este respeito, as sugestões apresentadas no capítulo *Passo 9 – utilizar os resultados das observações*).

Não havendo, exatamente, regras para fazer as anotações¹³, vale, contudo, a pena ter em conta algumas sugestões práticas (Wragg, 1994):

- Ao iniciar cada registo, convém registar o dia, a hora, o local de observação e o seu período de observação.

¹³ Nos casos em que não existe obrigatoriedade de entregar o documento escrito com a síntese do processo de observação, cada observador encontra a melhor forma de proceder aos seus registos (tópicos, sinais, texto, ...), apenas tendo presente que as anotações feitas lhe deverão permitir um diálogo pós-observação profícuo, analítico e útil.

- Convém evitar objetivos de observação demasiadamente ambíguos (*desenvolver competências, promover a cidadania, ...*)
- É preferível distinguir, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas (acontecimentos, falas, citações, ...) das observações pessoais e inferências do observador. Trata-se de um exercício útil de forma a saber separar factos de opiniões/avaliações.
- A linguagem probabilística (*algumas vezes, provavelmente, na minha opinião, talvez, ...*) é preferível às expressões generalizadoras (*sempre, nunca, todos, nenhum, alguns, ...*).
- Devem privilegiar-se descrições mais específicas, com relatos do que aconteceu (*A Manuela levantou-se 4 vezes ao longo da atividade e foi consultar o dicionário. As perguntas 4 e 5 só foram feitas depois de ter perguntado à professora “O que significa protelar?” e a professora lhe ter respondido “Adiar, deixar para mais tarde.”*), em detrimento de descrições gerais não acompanhadas de processos de desenvolvimento (*o grupo participou com entusiasmo e adorou a atividade*).
- De evitar, também, interpretações dos comportamentos dos alunos (*muito inibido, fala-barato, mau, agressivo, sobredotado, hiperativo, aborrecido, desatento, ...*)
- É preferível utilizar linguagem não avaliadora e colada ao real em vez de avaliações moralizantes (*falta de educação, sem maneiras, não têm hábitos de higiene, mentirosos, manipuladores...*)

Na preparação dos observadores, para além destas orientações sumárias para efeitos de registo, é importante, também, que se preste a devida atenção à distinção entre factos e inferências, a alguns dos fatores de subjetividade e à forma como esta pode interferir no processo de observação. Disso trata o próximo capítulo.



Passo 7

saber dialogar com a subjetividade

Habitualmente, consideramos **objetiva** a informação baseada e verificável em factos, mensurável e observável e, portanto, resultante da adequação entre objeto e sujeito de observação/investigação. Assim, uma afirmação objetiva é desprovida de enviesamentos, pois não contempla ou inclui gostos, preferências ou experiências prévias de quem a emite.

A informação **subjetiva**, em contrapartida, baseia-se em opiniões pessoais, interpretações, pontos de vista, emoções e juízos de valor. É, portanto, uma afirmação que, apesar de poder basear-se na realidade, resulta *colorida* e matizada com as características, perspetivas e preferências do emissor.

Isto remete-nos para a distinção entre factos, inferências e juízos de valor e a circunstância de, na qualidade de seres humanos portadores de um percurso de vida e de uma carga experiencial, nem sempre os conseguirmos separar. Começamos pelos factos e inferências.

AFIRMAÇÕES DE FACTO	AFIRMAÇÕES DE INFERÊNCIA
Realizadas a partir da observação ou da experiência	Realizadas em qualquer altura – antes, durante ou após a observação
Confinadas ao que se observa; não podem ser extrapoladas para o futuro	Vão para além do que se observa; podem dizer respeito ao passado, presente ou futuro
Em quantidade limitada	Em quantidade ilimitada
Elevada probabilidade (não há certeza absoluta, uma vez que a percepção está dependente de processos interpretativos individuais)	Representam algum grau de probabilidade
Aproximam as pessoas e geram concordância e consensos	Tendem a gerar distância entre as pessoas e aumentam a probabilidade de discordância

Portanto, uma **afirmação factual**:

- pode ser feita após uma observação;
- pode provar-se como sendo verdadeira ou falsa;
- limita-se ao que é observado;
- e aproxima-se da certeza.

Em contrapartida, uma **afirmação inferencial**:

- é um processo mental que se baseia num facto que se toma como verdadeiro;
- é uma afirmação sobre o desconhecido feita com base no que se conhece;
- é uma interpretação dos factos (e não a verificação a partir dos sentidos);
- parece verdadeira, tendo em conta experiências prévias, mas pode dar-se o caso de assim não ser;
- expressa probabilidades e não certezas;
- aproxima-se mais de factos quanto maior a experiência;
- é um juízo sobre um assunto ou facto que pode ser correto e/ou incorreto;
- é a base de avaliações e previsões.

Atentemos num exemplo:

“Os alunos de biologia estão na sala 34”.

Esta é uma afirmação factual, pois pode provar-se como sendo verdadeira ou falsa.

“Os alunos de biologia têm aulas na sala 34”

Trata-se de uma afirmação inferencial, uma vez que:

- parecendo verdadeira, tendo em conta experiências prévias (quanto maior a experiência, mais a inferência se aproxima de um facto), pode dar-se o caso de assim não ser;
- é uma afirmação sobre o desconhecido feita com base no que se conhece;
- pode ser realizada com ou sem cuidado; ou seja, pode ser feita com base em sólidas experiências e conhecimentos do passado ou sem qualquer tipo de experiência (por exemplo, as inferências que um mecânico faz sobre o comportamento do meu carro dependem do domínio que tem do assunto);
- é um juízo sobre um assunto ou facto que pode ser correto e/ou incorreto.

Vejamos, agora, exemplos de afirmações, respetivas interpretações e sua evolução até juízos de valor:

Facto	O Pedro chegou tarde à aula
Inferência	Deve ter adormecido
Juízo de valor	Pensa que não lhe acontece nada. É descuidado, assim como os pais.

Uma recolha complementar de dados poderia permitir saber que chegou tarde porque esteve a ajudar um idoso que sofreu um acidente ou que foi realizar uma tarefa solicitada por um professor.

Facto	Há algum barulho de conversas nesta aula
Inferência	Os alunos estão aborrecidos e sem tarefas precisas para executar
Juízo de valor	Precisam de ser mais motivados e deveria ser-lhes atribuído mais trabalho

Podem estar a falar do assunto ou podem, como chegou a acontecer, sussurrar sobre uma surpresa que pretendiam fazer ao professor.

Facto	O professor não respondeu a uma questão colocada pelo aluno A
Inferência	O professor tem dificuldade em alguns temas da disciplina
Juízo de valor	O professor não domina suficientemente os temas essenciais do que ensina

Pode constituir uma estratégia deliberada da parte do professor para levar os alunos a chegar às respostas.

Facto	Os alunos estão calados e a olhar para o professor enquanto este fala
Inferência	Os alunos estão a prestar atenção ao que o professor diz
Juízo de valor	O professor sabe motivar os alunos para os temas

Quantas vezes o clima das aulas é de molde a gerar silêncio, fruto de aulas diretivas e expositivas e os alunos parecem estar atentos, ainda que, na realidade, tenham a mente bem longe da sala de aula.

É, portanto, importante que, em processos de observação de aulas (atrevemo-nos a dizer, *na vida*), se distingam factos de inferências, sob pena de cometermos importantes erros de decisão.

O problema, como Miguel Ángel Guerra (2003) bem afirma, é que **se fôssemos objetos seríamos objetivos; sendo sujeitos, não podemos ser senão subjetivos.**

Sendo a objetividade uma preocupação humana e a base do conhecimento científico, importa que, para efeitos de observação de aulas, se conheçam alguns dos fenómenos de enviesamento nos processos de observação da realidade e na falibilidade da razão humana.

Não é fácil separar as nossas experiências daquilo que observamos. O processo de observação e a interpretação que inevitavelmente se lhe segue não são, de modo algum, lineares, mas antes um processo circular e interativo, com muitas realidades entrelaçadas em conjunto.

Desde logo, a proximidade entre os dois mundos (o do observador e o do observado) pode comprometer a objetividade, em virtude de um fenómeno de identificação. Não estará o observador a examinar-se a si próprio ao mesmo tempo que examina um colega?

Como afirma Teresa Vasconcelos, na sua investigação sobre Ana, educadora de infância, “a minha subjetividade tem necessariamente de estar presente neste trabalho. Eu estava lá dentro, com o meu caderno de apontamentos e o meu computador e não parava de escrever. Estava lá, como o pintor Velázquez estava dentro da sua pintura (Las Meninas), porque (...) acredito sinceramente que não há lugar para ficar de fora” (1997, pg. 63).

A concordarmos com esta afirmação, facilmente seremos levados a concluir que a preocupação com a objetividade do observador deve ser substituída por um enfoque quanto ao impacte da subjetividade no processo de observação. Ou seja, mais do que vigiar, devemos saber **conversar com a subjetividade**.

Numa abordagem qualitativa, como a dos processos de observação de aulas de que aqui se trata, é preferível assumir a subjetividade, até como mais-valia das abordagens qualitativas, do que tentar pôr em prática uma objetividade distanciada que sabemos não conseguir assegurar (mesmo que a quiséssemos ou dela precisássemos).

Num processo de observação de aulas, há lugar a uma subjetividade processual que pode e deve ser bem gerida, através de uma estratégia que não a visa eliminar, mas antes delimitar, guiar e controlar.

Ora, essa gestão eficaz da subjetividade obriga a que se conheçam alguns dos principais enviesamentos e erros de observação e avaliação.

No caso da avaliação, a sua história (no que à avaliação das aprendizagens diz respeito) deixou-nos alertas e indicações bem precisas quanto aos fenómenos mais frequentes. Depois da fase da docimologia¹⁴, pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objetividade não estaria tanto no instrumento como no examinador.

A investigação realizada por Noizet e Caverni (1985) permitiu conhecer vários exemplos de enviesamento no processo avaliativo que ajudam a perceber as dificuldades de objetividade, mesmo quando se dispõe de instrumentos de avaliação “bem concebidos”. Eis alguns exemplos:

1. Dividiram um conjunto de professores por dois grupos: os que se diziam severos e os que se consideravam indulgentes: Todos corrigiram 4 exercícios. A média dos professores severos foi 12,4. A dos indulgentes, 11,6.
2. Numa composição avaliada por 76 professores, todos de língua materna, os resultados foram os seguintes:

Notas na base de 20	Nº de professores que corrigiram
0 a 1	1
2 a 3	6
4 a 5	20
6 a 7	34
8 a 9	10
10 a 11	3
12 a 13	2

¹⁴ Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames. Vivia-se então um período em que a psicométrica dominava. É neste contexto que nasce a **docimologia**, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da docimologia, a avaliação era e devia ser uma operação de medida. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas, uma vez que “o avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objetivamente” (Hadji, 1992, pg. 80). Henri Piéron, um dos grandes influenciadores na emergência da docimologia, chamava-lhe a ciência dos exames.

3. Pediu-se a estudantes da universidade que abordassem um de dois temas: 1) quem deve frequentar a Universidade?; 2) a partir de que momento deve ser tratado como adulto?. Recolheram-se 150 trabalhos para cada tema – 300 no total. Criou-se um grupo de 10 professores de língua materna, 9 professores de ciências naturais, 10 escritores ou redatores de jornais, 9 juristas e 7 diretores de empresas. Foram-lhes dadas indicações para avaliar os trabalhos em função do critério “faculdade de escrever” e para distribuir os trabalhos em 9 séries, por ordem de mérito e que procurassem que, pelo menos, 6 das 150 redações tratando do mesmo assunto figurassem em cada série.

Em 300 trabalhos:

- 101 obtiveram todas as 9 classificações possíveis;
- Nenhum trabalho teve menos de cinco classificações possíveis.
-

4. Pediu-se a 150 professores de matemática para classificarem os trabalhos de 3 alunos que tinham de resolver o mesmo problema. Eis os resultados:

	Média	Margem de variação
Aluno 1	5,7	0,5 – 11,5
Aluno 2	16	11,5 – 20
Aluno 3	8	3,5 – 11,5

Como explicar as divergências observadas?

Um primeiro conjunto possível de explicações remete para: 1) a diversidade dos pontos de vista; 2) as dimensões segundo as quais uma mesma prova pode ser avaliada; e 3) a ausência de orientações precisas (por vezes, absolutamente nulas) para a classificação.

A título de exemplo, lembremo-nos do caso de uma redação e dos múltiplos critérios com que pode ser avaliada. Um aluno que ocupe uma posição elevada em todas as dimensões de análise pode ser considerado superior a um aluno posicionado num nível mais baixo. Mas não pode afirmar-se o mesmo

de um aluno que ocupa uma posição elevada numa dimensão e baixa em outras, quando comparado com um outro que ocupa posições inversas. E mesmo que se considere um só aspeto ou critério, os avaliadores variam em severidade, em estabilidade de critério, em resistência de efeito de halo, etc. Vários estudos reportaram, em situações reais como provocadas, **divergências inter-examinadores** - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas - e **divergências intra-examinadores** - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adota (Gouveia, 1998).

Vejamus com mais detalhe algumas das conclusões que a investigação tem trazido à tona e que importa ter presente:

1. Instabilidade nas avaliações

Foram convidados 14 historiadores para classificar, pela segunda vez, 15 composições, 12 a 19 meses depois de as terem classificado uma primeira vez. Eliminou-se todo e qualquer traço de correção. Os professores davam pontos e indicavam o êxito global ou o fracasso. Dos 220 casos, em 92 o veredicto foi diferente da primeira e da segunda vez (de referir que estes resultados tão pobres resultam de falta de orientações rigorosas para a avaliação por parte dos professores).

2. Estereótipo

Por vezes, porque conhecemos cada um dos nossos alunos, doseamos as notas em função de um efeito desejado: encorajar, o que leva a exagerar o valor de um trabalho; chamar a atenção do aluno, o que justifica que possamos ser momentaneamente mais severos. Acontece que, nestas situações, a nossa ação é deliberada e plenamente consciente. Não é disto que se fala quando nos referimos aos fenómenos de estereotipia e de halo. **Estereotipia** tem a ver com o facto de contaminarmos resultados. Após um primeiro trabalho medíocre, somos levados a pen-

sar que o segundo também o será. Se, porventura, isso acontecer, há mais hipóteses de subclassificarmos um terceiro e assim por diante. Em situações em que estejamos sobrecarregados com trabalho e avaliações, estes fenómenos e erros surgem com enorme facilidade. De referir, ainda, que estes fenómenos não ocorrem apenas em assuntos e temas de cariz mais subjetivo (dissertações, história, filosofia, etc). Têm também impacte em exercícios como ditados de ortografia e testes de matemática. Entre erros não detetados e esquecidos, nos casos dos bons alunos, o professor não espera encontrar erros; no caso dos maus, procura-os com mais atenção. Este tipo de ocorrências pode assumir consequências tão caricatas quanto graves. Como nos relatam Noizet e Caverni (1985), um aluno estava a ser vítima de um efeito destes nos trabalhos de tradução de latim. Pediu-se a outros alunos da turma para realizarem os trabalhos por ele e mesmo a um licenciado em Filologia Clássica. Não houve variação de meio valor numa escala de vinte. Isto é válido para as deceções que alguns pais sentem quanto sabem as classificações dos trabalhos de casa dos filhos que eles (pais) fizeram. Este fenómeno é, também, denominado de **efeito de assimilação**, sendo caracterizado, como vimos, pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socioeconómica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos e a subavaliação dos maus. Isto é igualmente válido entre professores e colegas, pois a opinião geral que deles tivermos seguramente influenciará a forma como os observamos em sala.

3. Efeito de halo

Efeito de halo tem a ver com dimensões afetivas e com o facto de, não raro, se valorizarem as respostas de alunos com boa figura, olhar franco e dicção agradável (por anticonformismo, pode preferir-se o desmazelo ou a originalidade). A própria caligrafia e a sua qualidade influenciam as notas atribuídas às redações e às composições. Duas redações escritas por alunos do 4º ano de escolaridade foram da-

tilografadas e entregues para correção a dois grupos de 46 professores do mesmo ano. Para o primeiro grupo, o trabalho 1 foi acompanhado de uma referência como “aluno médio que gosta de ler bandas desenhadas, pai e mãe desempregados”; o trabalho 2 foi acompanhado da seguinte referência – “criança bem dotada, pai é redator de diário conhecido”. Para o segundo grupo de professores, inverteram-se os papéis. A correção deveria ser feita em função de uma escala de 1 a 5, devendo ser avaliados a ortografia, o estilo, o fundo e o conjunto. Para os quatro aspectos considerados, as notas atribuídas ao trabalho a que se tinha criado um preconceito favorável foram significativamente superiores às outras. Foram encontrados resultados similares numa experiência com problemas de aritmética, igualmente no 4º ano de escolaridade. Recorde-se que, nestes casos, se trata apenas de uma descrição simples e relativa a pessoas que não conhecemos. Atente-se na deformação de avaliações que pode surgir quando se conhece o aluno, o seu comportamento, os seus pais, profissões e contextos socioeconómicos.

4. Efeito da ordem de correção

A ordem com que se avalia ou corrige os trabalhos pode ser importante. Estar a seguir a um aluno brilhante pode ter um efeito prejudicial; em contrapartida, seguir-se a um mais fraco pode ser vantajoso. Há divergências que são mais imputáveis à ordem das provas do que às diferenças de critério dos examinadores. Os examinadores classificam por contraste em relação ao último exercício e são mais severos nos últimos trabalhos do que nos primeiros. A ordem com que as provas são avaliadas, assim como a sua sequência, poderão, portanto, determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste pode ser sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu. Vale a pena ter isto em conta nos processos de observação de aulas, em particular quando um mesmo professor tem a seu cargo várias observações de diferentes colegas. Nestes casos, este efeito pode ocorrer quando o observador/avaliador é influenciado por observações (muito boas ou

muito más) feitas anteriormente; se, por exemplo, um colega anterior teve um desempenho fraco, o colega de nível de desempenho médio que seja observado de seguida pode parecer muito bom.

5. **Efeitos próprios à dinâmica da recolha da informação**

Cada prova demora um certo tempo de correção, tempo durante o qual funciona o princípio de recusa da dissonância cognitiva. Se são reconhecidas incorreções na primeira parte da prova, a segunda parte será lida à luz disso. Daí que os alunos que têm incorreções na segunda parte da prova têm melhores notas do que os que as têm na primeira parte. Vale, igualmente, a pena ter este efeito presente nas observações de aula, pois as primeiras partes da aula observada podem condicionar o resto da observação.

Para além dos referidos, podemos ainda relevar os seguintes enviesamentos como fenómenos da cognição humana a que importa prestar atenção, em qualquer processo de observação/avaliação:

- **preconceitos pessoais:** são opiniões acerca de grupos de pessoas (raça, religião, género, etc.) que podem afetar as avaliações;
- **erros por condescendência e exigência:** ocorrem quando o avaliador tende a ser benevolente nas suas avaliações. Pelo contrário, o erro por exigência, resulta da grande severidade colocada nas avaliações;
- **erro da tendência central:** porque alguns observadores/avaliadores não gostam de classificar quem observam como bom ou mau, tendem a distorcer a apreciação, colocando cada colega observado na média, para a generalidade dos critérios de análise considerados;
- **erro de semelhança:** acontece, por vezes, o observador/avaliador ter pontos em comum com o colega que observa (o mesmo clube de futebol ou partido político); este facto pode ser responsável por uma grande identificação do observador com o observado, fazendo crer ao primeiro que uma má apreciação do segundo quase implica uma autoapreciação negativa;
- **erro de primeira impressão:** ocorre quando a primeira ideia que se faz de uma pessoa permanece imutável, mesmo após ela sofrer alterações mais ou menos profundas;

- **efeito dos acontecimentos recentes:** tendência para basear a observação/avaliação nas impressões colhidas das ações, comportamentos e desempenhos mais recentes do observado;
- **enviesamentos culturais:** sabe-se que cada cultura valoriza determinados aspetos em detrimento de outros. Por exemplo, na cultura ocidental, a idade avançada é, normalmente, um fator considerado negativo na avaliação de pessoas para trabalhar.

Simultaneamente com estes fenómenos de enviesamento na recolha e análise de dados, pareceu-nos igualmente interessante e importante analisar outros mecanismos da cognição humana, seja porque influem na apreciação do desempenho de colegas seja, ainda, pela forma como podem contribuir para a construção da nossa autoimagem (Southwell, 2017, Shermer, 1997; Gilovitch, 1991, Lima, 2018, Kahneman, 2011).

Tendemos a considerar-nos acima da média

Uma das descobertas mais documentadas em psicologia é a de que a pessoa comum acredita em coisas extremamente lisonjeiras a seu respeito - crenças que não resultam de análises objetivas.

Tendemos a acreditar que possuímos uma série de características socialmente desejáveis, e que estamos livres da maioria das socialmente indesejáveis. Por exemplo, a maior parte das pessoas acha que é mais inteligente, mais justa, menos preconceituosa, mais competente ao volante de um automóvel do que a pessoa média. Esse fenómeno é tão comum que passou a ser conhecido como o “efeito Lake Wobegon”. Num inquérito realizado junto de um milhão de finalistas do ensino secundário, 70% consideravam estar acima da média na capacidade de liderança, e apenas 2% se consideravam abaixo da média. Em termos de capacidade de relacionamento com os outros, todos os estudantes pensavam que estavam acima da média, 60% achavam que estavam entre os 10% superiores, e 25% achavam que estavam no top 1%! Uma pesquisa junto de professores universitários permitiu perceber que 94% se achavam melhores do que a média dos seus colegas.

Os sucessos resultam das nossas competências: os fracassos decorrem de circunstâncias externas

As pessoas também tendem a realizar avaliações egoístas quando se trata de repartir a responsabilidade por seus sucessos e falhas. Em numerosos estudos com situações muito variadas, descobriu-se que as pessoas atribuem os sucessos a si mesmas e as falhas a circunstâncias externas. Por exemplo, os atletas tendem a atribuir as vitórias a si, mas as derrotas à má sorte e ao infortúnio. Os alunos que obtêm bons resultados em exames geralmente tendem a atribuir isso ao seu conhecimento; em contrapartida, aqueles que falham tendem a considerar o exame como arbitrário e injusto. Por sua vez, os professores tendem a atribuir o sucesso de um estudante à qualidade de instrução que recebeu, mas consideram que o fracasso de um estudante resulta da sua falta de capacidade ou de esforço. Os académicos cujas tentativas de publicação foram muitas vezes rejeitadas atribuem a sua má sorte a fatores além de seu controle, como uma escolha infeliz de revisores; aqueles que têm os seus artigos publicados, em contrapartida, raramente reconhecem qualquer influência da sorte na seleção de revisores.

Se uma pessoa tenta ser bem sucedida em algo, qualquer sucesso é, pelo menos em parte, resultante dos seus esforços, o que garante a atribuição interna de algum crédito. O fracasso, por outro lado, é independente dos esforços e das intenções de alguém, o que justifica que se procure (e encontre), externamente, a sua explicação.

O efeito do “falso consenso”

Refere-se à tendência de as nossas crenças, valores e hábitos influenciarem as estimativas quanto ao modo como essas opiniões e hábitos são compartilhados por outros. Francófilos, por exemplo, pensam que mais pessoas são fãs da cultura e culinária francesas do que francófilos. As razões para este fenómeno são várias: mecanismos de defesa; reforço das próprias convicções; circunstância de lermos sobretudo fontes que validam o que pensamos e evitarmos as que nos contradizem; o facto de vivermos e nos

fazermos rodear de pessoas que pensam como nós; etc. Para além destas razões, este fenómeno resulta também do construto que fazemos daquilo sobre que opinamos ou sobre o qual temos convicções¹⁵.

Em geral, estamos conscientes de que os outros têm gostos, valores e orientações diferentes dos nossos, mas menos conscientes, no entanto, de outra fonte de crenças divergentes - o fato de que a mesma questão ou situação é interpretada de forma bastante diferente por pessoas diferentes, mesmo tendo os mesmos gostos, valores e orientações. As diferenças de opinião entre as pessoas nem sempre estão ligadas às diferenças no “juízo do objeto”, mas muitas vezes refletem diferenças no próprio “objeto do juízo”¹⁶.

A tendência para reduzirmos a quantidade e o efeito das opiniões divergentes

As redes sociais e a forma como aí selecionamos as nossas fontes de informação e os “amigos” constituem um bom exemplo da natural tendência para reduzirmos a possibilidade de opiniões divergentes e, portanto, de riqueza de perspetivas. É importante ter este efeito em conta nos processos de observação de aulas onde fica institucionalmente acordado que cada observado tem o direito e a prerrogativa de escolher quem o observa.

As relações “politicamente corretas”

Seria expectável que a maioria de nossos equívocos e erros fosse corrigida pelos comentários e feedback dos outros. Seria, mesmo, de esperar

¹⁵ Por exemplo, se perguntarmos a alguém se prefere cinema italiano a cinema francês, teríamos de começar por perceber o que cada um entende por cinema italiano. Cinema de autor, Scola, Antonioni, os neorealistas, ... ou os *western spaguettis*?

¹⁶ Isto ajuda a saber analisar a qualidade das grelhas de observação, designadamente no que diz respeito às que apenas incluem critérios ou parâmetros amplos e pouco precisos (de elevada extensão, na aceção aristotélica), e à possível vantagem em detalhar as grelhas com descritores de desempenho mais precisos e operacionais. A disciplina na aula, por exemplo, pode constituir um exemplo de um parâmetro/critério que, porque entendido e valorizado de forma diferente entre observador e observado, serve de pouco, tanto no processo de observação como (e sobretudo) no diálogo que se lhe segue.

que as pessoas nos dissessem quando as nossas crenças e convicções são desadequadas ou infundadas. E, até certo ponto, esta expectativa faz sentido, uma vez que muitas das nossas convicções mais estranhas e erradas não sobrevivem às nossas interações e discussões com os outros. No entanto, esse feedback corretivo não é tão comum como se poderia pensar. Em certa medida, isto deve-se ao facto – atrás mencionado – de nos associarmos principalmente a quem compartilha as nossas crenças, valores e hábitos. E mesmo quando nos cruzamos com pessoas cujas crenças e atitudes estão em conflito com as nossas, raramente somos desafiados, pois as pessoas têm, geralmente, relutância em questionar abertamente as crenças dos outros¹⁷. O mesmo é válido no sentido contrário: expressar o nosso desacordo é assumir o risco de, aos olhos dos outros, sermos considerados desagradáveis¹⁸. Daí que, por vezes, tentemos proteger-nos da possibilidade de gerar antipatia ou desagrado, argumentando que nos limitamos a funcionar como o “advogado do diabo” ou que estamos, simplesmente, transmitindo as opiniões de outra pessoa. Isto ajudará a entender a importância de grelhas de observação menos ambíguas e genéricas (uma vez que o detalhe quanto ao que se considera como boa prática ajuda a garantir níveis superiores de eficácia na conversa, menos resistência e menor probabilidade de “morte ao mensageiro”). A somar a isto, recorde-se a necessidade de, para a fase do diálogo pós-observação, dispor de competências de assertividade.

¹⁷ Sobretudo os adultos. As crianças, em contrapartida, tendem a ser mais honestas entre si e, como resultado, é na infância que recebemos alguns dos comentários mais informativos sobre o efeito que geramos nos outros. Não é uma experiência incomum para um adulto regressar de uma reunião ou encontro e aperceber-se de que a braguilha das calças está aberta, ou que tem pedaços de comida nos dentes, sendo que ninguém disse uma única palavra a esse respeito! Nos recreios, no entanto, as crianças apontam essas ofensas com grande entusiasmo. Consideremos, por exemplo, a frequência com que retemos nossas reservas quando os papéis são revertidos e não concordamos com o que alguém está dizendo. Quando um colega professor afirma ser maltratado, não apreciado e mal pago, por exemplo, muitas vezes permanecemos em silêncio ou acenamos com aparente aprovação, mesmo que consideremos essas queixas inconsistentes.

¹⁸ A nossa inexperiência com o desentendimento aberto e o conflito também se reflete no fenómeno do “diz que disse”. Os “mexericos” podem ser vistos como um veículo através do qual libertamos a dissidência reprimida, que não pudemos ou quisemos expressar diretamente. O que achamos que não pode ser dito ao objeto da nossa desconsideração é transmitido a outra pessoa. Ou seja, porque nem sempre damos e/ou recebemos *feedback* verídico dos outros, os mexericos ajudam a preencher o vazio.

A auto-incapacitação

Refere-se às nossas tentativas de gerir a forma como os outros nos percebem, controlando as apreciações que fazem do nosso desempenho. Ao chamar a atenção para aqueles elementos que inibem o desempenho, a pessoa que se auto-incapacita tenta induzir a outra pessoa a desvalorizar uma falha. “*Nestas circunstâncias difíceis, qualquer um teria falhado*”. E as coisas são ainda melhores se tivermos sucesso - logicamente, a outra pessoa melhora as suas impressões a respeito das nossas capacidades, uma vez que qualquer pessoa capaz de superar esses obstáculos deve ser realmente dotada. O jogador de ténis que afirma doer-lhe o tornozelo e que precisa de ir a um ortopedista ou que acha que a raquete tem a cordoação solta está, afinal, a preparar e justificar o falhanço¹⁹. De referir que esta estratégia é mais comum e eficaz em áreas cujos resultados são menos antecipáveis e difíceis de medir, tais como o processo e os efeitos de uma aula.

Os sucessos, por outras palavras, são geralmente vistos como confirmações das nossas estratégias e formas de atuar, enquanto que os fracassos tendem apenas a ser encarados como falhanços no resultado e não da estratégia.

Para além disso, as nossas convicções e estratégias tendem a fazer com que prestemos mais atenção aos sucessos do que aos fracassos. Isso justifica que mantenhamos estratégias e convicções mesmo quando objetivamente não funcionam. É o caso daquelas pessoas que não deixam ninguém falar e que, quando confrontadas com isso, dizem que as pessoas não estão incomodadas. Como, por etiqueta e polidez, ninguém as critica, julgam que a estratégia é adequada.

¹⁹ John McEnroe, por exemplo, considerava-se mais talentoso do que Ivan Lendl e justificava as derrotas dizendo que este apenas era melhor porque se esforçava e preparava com mais afincio. Isto percebe-se sabendo que, nos dias de hoje, não basta apresentarmo-nos como bons. Temos de ser excelentes. Ora, a excelência obtém-se com muito trabalho e, também e inevitavelmente, com talento. Nos casos em que o desempenho não é excelente, reservamo-nos o direito de nos considerarmos talentosos, apenas tendo falhado no esforço.

O enviesamento de confirmação

O enviesamento de confirmação (em inglês, *confirmation bias*) é um tipo de pensamento seletivo que tem a ver com a tendência que as pessoas têm para procurar e dar mais atenção à informação que confirma as suas opiniões e crenças, ao mesmo tempo que desvalorizam e ignoram tudo o que contradiga essa opinião. Este efeito determina, muitas vezes, que os investigadores/observadores possam manter as suas convicções e crenças mesmo quando a informação que obtêm as contradizem²⁰.

Como Heisenberg afirmava, o que observamos da natureza não é a natureza propriamente dita, mas antes a natureza filtrada pelo nosso método de questionamento. A teoria precede, configura e altera as nossas perceções da realidade, o que faz com que o observador altere o observado.

Isto é ainda mais evidente e provável nas ciências sociais e humanas, onde o comportamento de quem é observado pode ser alterado pela própria circunstância da observação. É forçoso que se tenha isso em conta em qualquer processo de observação de aulas, seja do lado do observador, que é natural que encontre com mais facilidade aquilo em que acredita e que procura, seja ainda do lado do observado, que vai adaptar o seu comportamento ao que dele é esperado.

A importância da informação em “primeira mão”²¹

Devemos sempre considerar a possibilidade de a informação que nos vem de outros ser mais remota do que aparenta. O que é descrito como em segunda mão é frequentemente em terceira mão, o que é passado como

²⁰ O ser humano revela uma enorme facilidade para explicar uma vasta gama de resultados em termos das suas teorias e crenças pré-existentes. Devido ao nosso talento para a explicação *ad hoc*, mesmo os resultados inesperados e prejudiciais podem ser vistos como consistentes com as nossas convicções originais. As nossas crenças, portanto, parecem receber muito apoio de provas equívocas, e são muito raramente desacreditadas por resultados verdadeiramente antagónicos. Para compensar, precisamos de desenvolver o hábito de empregar a estratégia do “considerar o oposto”: “Vamos supor que o exato oposto tenha ocorrido. Considero esse resultado também como apoio à minha crença?”

²¹ Aspeto interessante a ter em conta em processos de investigação, onde consultamos fontes primárias e secundárias. Ou seja e em síntese, sempre que possível, vale a pena socorreremo-nos de fontes primárias.

terceira mão é muitas vezes ainda mais distante, e assim sucessivamente. Os eventos que nos são descritos por uma fonte confiável podem, no entanto, ter origem em alguém menos credível. Portanto, devemos ser céticos sobre evidências apresentadas em segunda mão e questionarmos-nos quanto à origem da informação e à distorção - deliberada ou não - que provavelmente foi introduzida ao longo do caminho. Se uma observação de aulas nos permite ir à fonte primeira de informação - a própria situação de aula - há, contudo, um conjunto adicional de informações, antes e após a observação, que devemos recolher, analisar e interpretar com os cuidados atrás descritos.

A valorização da coerência e da ordem

O ser humano valoriza e procura a coerência e a ordem e isso ajuda a perceber que identifique padrões e estruturas mesmo onde estas não existem (as constelações no céu são um bom exemplo). E uma vez identificado um padrão aleatório como um fenómeno “real”, ele não mais existirá, para essa pessoa, como um fato desconcertante e isolado. Em vez disso, é rapidamente explicado e prontamente integrado nas teorias e crenças pré-existentes da pessoa.

Isto explica por que razão algumas pessoas aderem tenazmente às suas crenças mesmo diante de evidências hostis. Essas teorias e crenças pré-existentes servem para prejudicar a avaliação que as pessoas fazem de novas informações, ao ponto de as utilizarem, por hostis que sejam, de forma a solidificar a crença inicial.

Em vez de ver para crer, a expressão mais correta seria “crer para ver”. Ou seja, a tendência para as nossas expectativas, os preconceitos e as crenças prévias influenciarem a interpretação de novas informações. Ao examinar evidências relevantes para uma determinada crença, as pessoas estão inclinadas a ver o que esperam ver e concluem o que esperam concluir. A informação que é consistente com nossas crenças pré-existentes geralmente é aceita pelo valor nominal, sem necessidade de grandes esforços de con-

firmação; em contrapartida, a evidência que as contradiz é cuidadosamente examinada e escrutinada²².

A persistência nas crenças erradas

Uma vez que uma crença imprecisa/errada tenha sido formada, é difícil de erradicar. Mesmo depois de as pessoas disporem de correções claras e credíveis, a desinformação contínua influencia o seu raciocínio²³. Na psicologia cognitiva, isso é conhecido como o efeito de influência contínua da desinformação, e que pode ter consequências bem graves: a crença na desinformação pode afetar negativamente a tomada de decisão, e o efeito de influência continuado tem implicações no mundo real em áreas tão diversas como educação, saúde e economia. Atente-se no caso recente das *fake news* e na forma como são facilmente aceites (as vacinas causam autismo, o aquecimento global é uma mentira, ...), ou ainda no facto de um número significativo de pessoas acreditar na percepção extrassensorial, nos OVNI, na astrologia e em pseudociências.

Ao que parece, as pessoas preferem modelos de explicação inexatos a incompletos, o que pode levar a que confiem em informações desacreditadas, mesmo depois de estas terem sido corrigidas e apresentados factos e evidências credíveis e explícitos.

Os dois principais fatores de credibilidade de uma fonte são: (1) o domínio do assunto/expertise - a medida em que a fonte é capaz de fornecer informações precisas; e (2) confiabilidade - a percepção de que a fonte está disposta a fornecer informações que a própria fonte acredita serem exatas.

²² De referir que nem todos os enviesamentos na análise são necessariamente maus. As nossas crenças e teorias podem e devem influenciar as nossas avaliações de novas informações em proporção direta da sua plausibilidade e fundamentação. Pessoalmente, não deverei sentir-me preocupado por ignorar rapidamente uma suposta levitação porque a minha crença no efeito inexorável da gravidade foi construída a partir de um conjunto de leituras e de conhecimentos científicos consistentes. As crenças e teorias bem apoiadas e fundamentadas não devem, por isso, ser facilmente modificadas ou abandonadas por causa de "fatos" antagónicos isolados ou anedóticos. Em contrapartida, muitos estereótipos étnicos ou de género são particularmente problemáticos porque muitas vezes assentam em evidências frágeis ou mesmo inexistentes. Em suma, nem todos os enviesamentos são prejudiciais; de facto, alguns são mesmo essenciais.

²³ Recordemos a utilização diária e sistemática que Donald Trump faz do Twitter e os efeitos que isso gera nos seus seguidores.

Acontece, contudo, que quando se trata de contrariar informações imprecisas ou erradas ou de alterar crenças, por incrível que pareça, a confiança parece desempenhar um papel bem mais importante do que o domínio do assunto/ expertise. Isso explica que o discurso do ator Leonardo DiCaprio, nos Óscares de 2017, sobre o fenómeno do aquecimento global e o erro trágico de o considerar um embuste, tenha sido mais eficaz do que várias comunicações asseguradas por cientistas²⁴.

Em geral, a percepção de uma fonte parece ser um processo iterativo no âmbito do qual quanto mais informações de qualidade são libertadas, maior o nível de credibilidade percebida. Em comunicações de massa, em particular, basear reivindicações em evidências, referenciar adequadamente a evidência e apresentar dados de uma maneira facilmente acessível para minimizar as interpretações erradas - e fazê-lo de forma consistente - irá criar credibilidade e assim contribuir para uma maior eficácia das correções. Ou seja, é necessário muito cuidado na forma como se apresenta a informação, caso pretendamos que os outros a recebam, analisem e assimilem. Somos obrigados a recordar McLuhan, com o seu *“the message is the media”*.

O raciocínio motivado

Se um indivíduo tem uma forte crença e que é fundamental para a sua identidade, mesmo a fonte mais credível pode não ser capaz de a alterar. A ideologia de uma pessoa geralmente influencia como a informação é procurada e avaliada, e se a nova informação contraria crenças anteriores, é provável que seja ignorada ou avaliada de forma crítica. Este fenómeno é conhecido como *raciocínio motivado*.

²⁴ Outros estudos permitiram concluir, também, que vídeos no Youtube da autoria de colegas, amigos e pares têm mais impacto na mudança de atitudes do que vídeos criados por organizações sem fins lucrativos. As redes sociais podem constituir um veículo eficaz para influenciar as pessoas, sendo que os *posts* no Facebook ou no Twitter podem exercer mais influência nas opiniões de amigos do que conselhos e opiniões de especialistas.

Mesmo que uma determinada correção alcance o público-alvo mal informado, fornecer simplesmente a informação correta é insuficiente e mesmo ineficaz, uma vez que há mais confiança na informação errada, quando esta está em conformidade com o sistema de crença pré-existente da pessoa.

A tentativa de remoção de informações erradas que sejam de enorme importância na visão de mundo de uma pessoa pode, ironicamente, fortalecer ainda mais a convicção. Isso foi demonstrado em esforços que visavam corrigir a desinformação em torno de questões polêmicas como as mudanças climáticas (Hart & Nisbet, 2012) ou a segurança das vacinas.

Quando se pretende corrigir informações imprecisas ou erradas relativas a um tema controverso ou a um assunto politicamente sensível, é importante enquadrar a correção de forma a que seja congruente com os valores da pessoa, de modo a reduzir a ameaça percebida. Por exemplo, os conservadores são mais propensos a aceitar a ideia das alterações climáticas se for apresentada como uma oportunidade de negócio.

A imunidade ideológica

Um cientista social, Jay Stuart Snelson, concluiu que pessoas educadas, inteligentes e bem sucedidas raramente alteram os seus pressupostos fundamentais. Quanto mais conhecimento acumulam, mais as suas teorias se tornam fundamentadas e, portanto, mais confiança nelas depositam. O problema com isto é que podem acabar por desenvolver imunidade contra novas ideias, em particular as que não corroboram as suas. Isto ajuda a perceber por que razão personalidades que nos habituamos a respeitar e alguns reputados professores universitários defendem ideias extraordinárias. De resto, são vários os estudos que afirmam que pessoas com elevado QI têm mais resistência a ideias que os contradizem e, *cereja no topo do bolo*, dispõem de capacidades argumentativas acima da média que os ajudam a fazer vingar as suas convicções.

Ou seja, e a título de exemplo, ser excelente e uma referência em biologia

não significa que deva ser respeitado e ouvido, sem mais, a propósito da sua crença no espiritismo. Não nos devemos, portanto, admirar que colegas que aprendemos a admirar por uma qualquer razão específica defendam algumas bizarras. A inteligência específica (o domínio de uma determinada área do saber) não pode ser confundida com inteligência geral.

A necessidade de ceticismo, devidamente temperado

O ceticismo pode reduzir os efeitos da desinformação, pois faz com que mais recursos cognitivos sejam mobilizados para ponderar a veracidade da desinformação e da correção. Por exemplo, as pessoas têm menos tendência para aceitar informações erradas quando, na leitura de um texto, têm a tarefa de verificar factos, procurar inconsistências e corrigir imprecisões. No entanto, deve também evitar-se que o ceticismo apenas seja exercido relativamente a informações que contrariem as nossas visões e concepções, sob pena de cairmos no erro de raciocínio motivado atrás explicado.

Em jeito de síntese

O espírito humano tem, como vimos, a idade dos seus preconceitos e a objetividade é uma miragem, de utilidade duvidosa. No entanto, isso não pode nem deve impedir um diálogo frutuoso com a subjetividade, gerindo-a e utilizando-a ao serviço de mecanismos de supervisão e de observação de aulas que se configurem como um apoio aos colegas e que possam estar na base da melhoria de práticas e de formas de atuação.

A listagem e compreensão dos fenómenos de subjetividade atrás descritos ajudará, igualmente, a perceber a importância de um diálogo pós-observação que não os ignore e que os incorpore na comunicação, de forma a garantir mais adesão, aceitação e apropriação das informações a veicular e partilhar.



Passo **8**

assegurar diálogos eficazes e produtivos (pós-observação)

O diálogo que se segue à observação é, porventura, a fase mais decisiva de todo o processo de observação de aulas. É, na prática, quando tudo de importante se joga. É a oportunidade para realçar, validar, elogiar e consensualizar eventuais boas práticas e tudo o que merece reforço positivo e, ao mesmo tempo, o momento de possível confronto com o que pode ser melhorado.

Para que isso seja possível, são necessários cuidados acrescidos na preparação do que se pretende que seja um diálogo franco, aberto, assertivo e profícuo.

Começemos pelas razões e pressupostos do diálogo pós-observação.

Recorde-se, antes, a opção do modelo clínico para processos como o de observação de aulas, tendo em conta que é o modelo que mais se encontra associado ao termo “supervisão pedagógica”. A antiga lógica de supervisão, associada às funções de inspeção e controlo, sofreu uma viragem radical precisamente com o movimento da supervisão clínica, com início na década de 60 nos EUA e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 80. Este movimento, pelo facto de centrar a supervisão na sala de aula – a clínica – direciona a atenção para as questões da pedagogia e daí a expressão supervisão pedagógica.

A supervisão clínica conta-se entre os modelos mais utilizados e estudados, envolvendo uma relação diádica, reunião de pré-observação, observação focada na sala de aula, análise seguida de uma reunião de pós-observação para *feedback* e planeamento com o objetivo de melhorar o ensino. Simultaneamente, é um modelo que se ajusta à supervisão entre pares, numa relação recíproca e de formação (Harris, 2002, pg. 142).

Daí que, na esteira de Vieira e Moreira (2011), nos projetos formativos que deram origem a este livro, se tenha assumido o termo “supervisão” como *supervisão da pedagogia*, sendo o seu foco de atenção a sala de aula e, com a assunção do modelo clínico, a necessidade de um diálogo pós-observação.

Assumir esta preocupação significa que este encontro de diálogo e análise após a observação não pode limitar-se a um simples ato administrativo ou a uma obrigação institucional. Trata-se, antes, de um momento de comunicação e de negociação, numa situação face-a-face, em que o observado é envolvido na análise crítica e reflexiva sobre o seu desempenho, com vista a poder melhorá-lo, sempre que isso se revelar necessário e pertinente.

É exatamente a importância fulcral deste momento no processo de observação de aulas que justifica uma preparação cuidada e a tomada de consciência quanto a fatores críticos de sucesso para a sua correta e proveitosa realização.

Em primeiro lugar, importa garantir que:

- observador e observado reconheçam e identifiquem interesse e vantagens em tal prática;
- ambos aceitem essa responsabilidade, compreendendo o que está em jogo;
- reconheçam a legitimidade e a pertinência em julgar os outros;
- se aprecie/avale/analise o desempenho do observado e não a pessoa;
- se saiba proceder em situações difíceis (não ter medo de censurar e de agir mal, por exemplo).

Depois, importa ter presente as expectativas e os receios do observado. No que diz respeito às primeiras, as **expectativas**, as mais frequentes são:

- dispor de uma possibilidade de diálogo;
- ver reconhecidos méritos próprios;
- ter um momento privilegiado para discutir aspetos importantes das práticas de ensino;
- fazer um balanço adequado da aula e do desempenho;
- colocar-se em questão;
- afastar-se um pouco do trabalho do quotidiano;
- identificar as prioridades próprias;
- saber como é percecionado;
- sair mais motivado.

Relativamente a receios e temores, vale a pena recordar os seguintes:

- Temor do monólogo.
- Reações paternalistas.
- Atitudes do estilo - “Sim, senhor, muito bem.”
- Recusa em confrontar perceções.
- Medo de ataques pessoais.
- Medo de ser rotulado.
- Escassez de validade na análise pelo facto de se tratar de uma atividade isolada.
- Acerto de contas.
- Desconhecimento das regras do jogo.

De referir que estes exemplos de reações não são exclusivos dos professores observados. Os observadores partilham, com frequência, alguns destes sentimentos.

Eis porque vale a pena equacionar formas de prevenir e de enfrentar estas dificuldades potenciais.

Para fazermos música juntos, temos de conhecer o mesmo solfejo e usar a mesma partitura.

Um primeiro aspeto a ter em conta é a **vantagem em dispor de um quadro de referentes comum**, sem o qual não é provável que surja uma dinâmica de equipa. A análise crítica da atividade na sala de aula muito beneficia se dispuser de uma referência comum em termos de qualidade de desempenho expectável, pois permite pôr os interlocutores à vontade, desdramatizar a conversa, concentrar a atenção nos aspetos mais importantes, reduzir e tratar os desvios de perceção e adotar um modo de observação e avaliação idêntico. Já atrás nos referimos à vantagem em dispor de descritores de desempenho detalhados e operacionais para cada parâmetro/critério da grelha de observação, detalhe esse que não impede o respeito e o reconhecimento pela diferença, nem anula a partilha de experiências, numa lógica de fertilização cruzada.

Um segundo aspeto tem a ver com a **preparação da conversa**. Tendo como certo que, em muitos casos, isso não se revela fácil, o ideal seria que observador e observado dispusessem de algum tempo para preparar o diálogo pós-observação. A própria preparação constitui um ato de negociação ou, pelo menos, de cooperação, uma vez que permite ao observador uma melhor autoavaliação, estabelece uma relação de confronto frutuosa (ganha-se tempo) e evita tratar pormenores sem importância.

Uma terceira preocupação tem a ver com o **acolhimento**, fase que é, sobretudo, da responsabilidade do observador. A atitude mais frequente dos observadores é entrar imediatamente na tarefa de análise e avaliação, abordagem errada por duas ordens de razão: pode provocar sentimentos de

defesa (ou mesmo de agressividade) por parte do observado; e dificulta a criação de um clima de confiança.

O observado necessita de ser serenado e de se sentir convidado a entrar em relação, razão pela qual se sugere que o observador:

- garanta que se instalem confortavelmente;
- assegure que se isolem e ponham a salvo de olhares indiscretos;
- alivie a atmosfera com humor;
- inicie a conversa com um assunto alheio à atividade profissional;
- desligue telefones e garanta que não serão interrompidos;
- se exprima em tom calmo;
- dê a palavra o mais rapidamente possível ao observado, por exemplo, através de uma questão;
- questione o observado sobre os seus sentimentos e expectativas relativamente ao diálogo a estabelecer;
- sublinhe um aspeto positivo da aula observada;
-

No início da conversa, a insegurança e o mal-estar que, por vezes, invadem o observador levam-no a cometer alguns erros, de que são exemplos as expressões paradoxais – as que, ao transmitir uma ideia, provocam no interlocutor reação inversa daquela que se esperava.

EXPRESSÕES PARADOXAIS	REAÇÕES DO OBSERVADO
“Ponha-se à vontade” (em tom autoritário).	Contraí-se
“Não está no tribunal”.	Fica apreensivo e suspeita más interpretações
“Por amor de Deus, vamos falar francamente”.	Receia ser manipulado
“É uma conversa informal, como qualquer outra; não o vou agredir”.	Teme um ataque

(adaptado de Vincent, 1990, pg. 93)

Uma das temáticas trabalhadas na formação foi o *coaching*. Trata-se de uma importante área de competências, em particular para o exigente papel do observador - potencializar o desempenho e a capacidade de aprendizagem do observado. Através de estratégias de *coaching*, consegue-se, mediante cuidados processos de análise e diagnóstico, antecipar e identificar necessidades, dar *feedback* e motivar. E, sobretudo, ajuda o *coachee* a ajudar-se a si próprio, através de interações dinâmicas onde o intuito não é instruir ou dirigir.

O papel de um *coach* está, portanto, bastante alinhado com tarefas de supervisão que são asseguradas por um par (e não um superior hierárquico, ainda que, no processo de observação, isso possa perfeitamente acontecer), uma vez que não se trata de dirigir, controlar comportamentos, assumir a responsabilidade ou dar ordens. Antes cabe ao *coach*:

- libertar o potencial;
- motivar;
- focar no processo;
- ouvir e ajudar a resolver problemas;
- compartilhar a responsabilidade;
- apoiar.

As estratégias e pressupostos do *coaching* têm, portanto, muito a ver com processos de supervisão entre pares, pois começam:

- com uma atitude de ajuda de quem o faz;
- com alguém que pretende uma ajuda;
- com alguém que se propõe ajudar um terceiro;
- quando existe disponibilidade para se ser confrontado;
- quando existe um clima de confiança e partilha;
- quando se sente confidencialidade e transparência no outro.

Ou seja, o *coaching*, tal como um mecanismo de supervisão entre pares, não pode, como tal, ter início quando não há consciência da necessidade de ajuda, quando se considera que nada existe para mudar, quando não se considerar que o momento é adequado, nem quando há desconfiança face ao outro.

O papel do *coach* implica, por isso, um interesse genuíno pelo *coachee*, seu bem-estar e sucesso, doseando apoios e desafios, ajudando a desenvolver pontos fracos e a melhorar a consciência dos fortes e garantindo a confidencialidade na relação estabelecida.

Enquanto estratégia de apoio ao desenvolvimento dos outros, uma das características interessantes do *coaching* é o facto de dispor de três ferramentas que, na fase do diálogo pós-observação, são bastante úteis:

1. Questionamento
2. Escuta ativa
3. Feedback

No que diz respeito à primeira técnica, o **questionamento**, ela assenta no pressuposto consensualmente aceite de que mais importante do que dizer, informar, avaliar e sugerir é inquirir, perguntar e interrogar. Trata-se de uma atitude exploratória. É uma forma de comunicar que permite a recolha de informação, permite a exploração de ideias e sentimentos, exprime a necessidade de se saber mais e, como tal, favorece a comunicação e aumenta a capacidade de análise e de diagnóstico.

Claro está que, em momentos pós-observação em que o tempo seja reduzido, esta estratégia comunicacional vê-se por vezes comprometida e leva o observador, quando há necessidade de equacionar novas formas de agir e de estabelecer objetivos e compromissos, a assumir a responsabilidade de as mencionar e sugerir. A haver tempo e disponibilidade, é de enorme vantagem que se utilizem questões para poder:

Analisar o que aconteceu

1. O que aconteceu exatamente na aula? (o quê, onde, quando, quem, quanto, com que frequência). Seja preciso, se possível.
2. Como sabe que isso é exato?

3. Como verificou, ou verificaria, que isso é assim?
4. Que outros fatores são relevantes?
5. Quem está envolvido (direta e indiretamente)?
6. Qual é a sua percepção?
7. Quando as coisas estão mal, a este respeito, como reage?
8. O que acontece com os outros diretamente envolvidos?
9. Qual o efeito sobre os outros?
10. O que é que, até agora, fez para resolver isso?
11. Que resultados isso produziu?
12. O que falta na situação?
13. O que você tem que não está a utilizar?
14. O que o afasta?
15. O que realmente está acontecendo (intuição)?

Equacionar o que pode acontecer

16. O que poderia fazer para mudar a situação?
17. Quais as possibilidades de ação que aqui vê?
18. Que abordagem/ações já viu serem utilizadas, ou você mesmo utilizou, em circunstâncias semelhantes?
19. O que mais poderia fazer?
20. E se ...? (tempo, poder, recursos, etc.)
21. Quem pode ser capaz de ajudar?
22. Gostaria que lhe apresentasse outra sugestão?
23. De que opções mais gosta?
24. Quais são os benefícios e os custos de cada uma?
25. Quais as opções que lhe interessam?
26. Gostaria de escolher uma opção para atuar?

Definir, colaborativamente, o que vai acontecer

27. Que opção ou opções escolheu?
28. Em que medida isso responde a todos os seus objetivos?
29. Quais são seus critérios e medidas para o sucesso?
30. Quando precisamente vai começar e terminar cada ação?

31. O que poderia surgir para impedi-lo de tomar estas medidas?
32. Qual a resistência pessoal que você tem, se houver, para tomar essas medidas?
33. O que fará para eliminar esses fatores externos e internos?
34. Quem precisa saber quais são os seus planos?
35. De que apoio necessita e de quem?
36. O que fará para obter esse apoio e quando?
37. O que poderia eu fazer para apoiá-lo?
38. Numa escala de 1 a 10, qual o seu grau de compromisso para realizar as ações acordadas?
39. O que impede o 10?
40. O que você poderia fazer ou alterar para aumentar a probabilidade do 10?
41. Existe alguma coisa sobre a qual quer falar agora ou terminamos?

Relativamente à segunda técnica, a **escuta ativa**, tem a ver com o reconhecimento da importância de saber escutar, como componente fundamental das competências de comunicação interpessoal. Bem mais do que ouvir, escutar é um processo ativo em que se decide prestar atenção e perceber as mensagens do interlocutor. Tem a ver com empatia e com desejo genuíno de compreender. Num processo de escuta ativa, convém, portanto:

- procurar entender os sentimentos, as atitudes, as percepções e os valores do mesmo modo que os factos;
- procurar entender o que não é dito;
- evitar interromper o interlocutor;
- prestar realmente atenção ao interlocutor, e não apenas dar a entender que se está atento;
- abster-se de “cortar a corrente” quando não se gosta de quem fala, não se está de acordo, ou quando o interlocutor parece aborrecido, etc.;
- que o estatuto da pessoa que fala não exerça influência na qualidade da nossa escuta;
- conseguir impedir as antecipações - entendermos o que queremos en-

- tender - de influenciarem ou determinarem o nosso comportamento de escuta;
- tentar decifrar a expressão não-verbal do interlocutor - as suas inflexões, os seus gestos, o seu humor, a posição do corpo, o seu olhar, etc;
 - abstrair das distrações (sons, barulhos, movimentos) que possam interferir com a qualidade da escuta;
 - adequar-se ao interlocutor, mesmo se este for difícil de seguir (ritmo lento, ideias mal organizadas, repetições, etc;)
 - como recetor, utilizar a comunicação não-verbal de modo a sugerir que se procura entender;
 - ter o hábito de reformular, se necessário, as ideias expressas pelo interlocutor, para que saiba que se compreendeu;
 - a não compreender algo, admiti-lo francamente e pedir uma nova explicação;
 - evitar formular a resposta ao que está a ser dito enquanto o interlocutor fala.

Por fim, e no que diz respeito à terceira técnica, importa conhecer as qualidades do **feedback** e as suas condições-chave de sucesso.

O termo *feedback* é usado para descrever as informações ou críticas úteis sobre a ação ou o comportamento prévio de um indivíduo, que lhe são comunicadas por forma a que possa usar essas informações para ajustar e melhorar as ações e comportamentos atuais e futuros.

Para além de facilitar a comunicação e melhorar a relação, um *feedback* de qualidade motiva, ajuda nos processos de tomada de decisão, melhora o desempenho e constitui, portanto, uma importante ferramenta de aprendizagem contínua.

FEEDBACK	
É	NÃO É
específico	geral
orientado para o futuro	orientado para o passado
descritivo	avaliativo
“duro” com os factos	“duro” com a pessoa
orientado para soluções	orientado para a culpa

Um feedback de qualidade deve ser (Jones, 2005):

1. preparado;
2. específico e focando um ponto de cada vez;
3. detalhado;
4. construtivo;
5. concreto e sustentado em factos;
6. claro, conciso e curto;
7. aberto e honesto;
8. dado no momento adequado (oportuno);
9. focado em pontos fortes e fracos;
10. iniciado a partir do que o interlocutor fez bem;
11. progressivamente orientado para as áreas em que o interlocutor pode melhorar;
12. orientado em função de objetivo(s);
13. terminado com um apontamento positivo.

Acima de tudo, é necessário não evitar dar *feedback*, mesmo quando é expectável que possa gerar uma reação negativa. No caso de ter de proporcionar *feedback* negativo, é importante:

- focar factos e não características pessoais;
- aprofundar a causa das situações;
- estimular a recolha de *feedback* de outras pessoas;
- solicitar sugestões e possíveis soluções;
- manter a calma e ser paciente.

Complementarmente a estas 3 técnicas, é indispensável conhecer alguns dos cuidados-chave em processos de *coaching*.

Em primeiro e decisivo lugar, convém saber em que situações pode ser necessário, em vez de ser *coach*, dirigir, informar e orientar. Optar (ou não) por uma abordagem de *coaching* depende da situação. Se o fator tempo for o mais importante, como por exemplo em situações de crise ou de emergência, dizer a alguém exatamente o que deve fazer é, provavelmente, a melhor opção. Se, em contrapartida, a qualidade for o mais importante e a aprendizagem crucial, então a consciencialização e responsabilização resultantes do *coaching* permitem melhores resultados.

Na implementação de abordagens de *coaching*, é importante que o observador, na fase pós-observação:

1. comece o diálogo promovendo a autoavaliação no observado e procurando saber o que este gostaria de ver assegurado e abordado;
2. coloque questões abertas, de forma a fazer com que o observado pense e reflita (ver os exemplos das questões sugeridas atrás) sobre os assuntos selecionados para análise;
3. não assuma o papel de avaliador, de forma a evitar danificar a autoestima do observado;
4. as perguntas abertas que coloca devem exigir respostas descritivas e não conter julgamentos encapotados;
5. resista à pergunta “Porquê?”, preferindo perguntas que começam com palavras como “o que”, “quando”, “quem”, “quanto” e “quantos”;
6. seja curto, claro e inequívoco, evitando ambiguidades e intervenções complexas e densas;
7. peça e esteja aberto ao *feedback*, pois os comentários e as opiniões do observado podem contribuir para melhorar o relacionamento e, portanto, a eficácia do diálogo;
8. elogie os bons desempenhos e enfatize o que é positivo, de forma a aproveitar e alavancar os pontos fortes;
9. aprofunde a análise, colocando questões que obriguem o observado

- a refletir e ir além da superficialidade e do imediatismo;
10. contribua com orientações, sugestões e informações quando necessário (por exemplo, quando o observado esgotou todas as possibilidades de resposta), sem sentimento de culpa ou de erro e tendo cuidado na forma como o faz (“*Tenho mais algumas opções e ideias. Gostaria de ouvi-las?*”);
 11. reconheça de imediato quando não sabe algo, de forma a manter a relação de confiança, tratando de procurar a informação necessária para um novo encontro ou sessão;
 12. descreva em vez de avaliar/criticar, sendo analítico, específico e descritivo, pois a descrição acrescenta valor; a crítica diminui;
 13. evite querer abordar demasiados assuntos e tópicos, sob pena de querer tudo e não conseguir nada;
 14. dê feedback de qualidade, em 3 passos: 1) elogiar; 2) referir preocupação ou área de melhoria; 3) apresentar sugestão(ões);
 15. tenha presente que tudo o que o observado diz é importante, sendo sua tarefa descobrir em que medida o é;
 16. disponha das competências comunicacionais adequadas, pois o *coaching* tem, sobretudo, a ver com relacionamento interpessoal.

Este último ponto, o das **competências comunicacionais**, obriga a que o observador saiba cuidar da linguagem que utiliza e dos efeitos que certas expressões podem provocar no interlocutor. A começar pelo não-verbal, por exemplo, tendo em conta a importância da forma como as coisas são ditas. Para além da escolha de palavras, na transmissão de uma mensagem, importa atentar em aspetos como tom de voz, volume, entoação, ritmo, contacto visual (ou falta dele), expressão de voz, gestos, movimentos (ou falta deles), postura, tensão muscular, modo de vestir, penteado, etc. Sendo certo que o observador não pode estar continuamente atento a todos os aspetos da linguagem corporal, até porque não se pode exigir a perfeição, e que os sinais da linguagem do corpo têm muitas interpretações possíveis, é importante conhecer alguns sinais da linguagem corporal.

	PASSIVO	ASSERTIVO	AGRESSIVO
P O S T U R A	Contraído Ombros encolhidos Queixo baixo Sentado, pernas entrelaçadas	Direito, mas descontraído Ombros direitos Confortável Cabeça erguida Sentado, pernas juntas ou cruzadas	Direito, tenso, rígido Ombros para trás Queixo levantado ou para a frente Sentado, pés sobre secretária, mãos atrás da cabeça ou apoiadas de forma tensa para a frente
G E S T O S	Mãos agitadas Contorções Encolhimento de ombros Inclinações de cabeça frequentes Muitos movimentos	Movimentos casuais com as mãos Mãos descontraídas Mãos abertas, palmas para fora Inclinações de cabeça ocasionais Poucos movimentos	Movimentos cortantes ou bruscos Mãos cerradas ou a apontar Braços a balançar Movimentos de cabeça rápidos e abruptos Movimentos regulares ou estático
E X P R E S S O E S S O E S S O	Sobrancelhas levantadas Olhos abertos, a piscar rapidamente Sorriso nervoso Morder o lábio inferior Olhar desviado, a corar e com ar culpado	Ar descontraído, pensativo Interessado e atencioso, pestaneja pouco Sorriso genuíno Boca descontraída Ar sério, mas amistoso	Testa franzida, dentes cerrados Ar tenso, olhar fixo Sorriso sarcástico Lábios apertados Sobrancelhas franzidas com ar reprovador Boca muito firme ou dentes à mostra Corar muitíssimo
V O Z	Apagada, doce, tons mais altos, baixos, <i>uhns</i> , <i>hans</i> , hesitações, parando palavras no meio de um discurso calculado. Risadas nervosas Afirmações em tom de pergunta com tom de voz subindo no final	Sonora, firme, agradável, suave Fluente Eloquência Risos só associados a humor Tons de voz mantendo-se mesmo durante uma afirmação	Glacial em tom alto ou áspero Discurso preciso e risos sarcásticos que parecem ordens ou sentenças

(adaptado de Lloyd, 1991, pg. 42)

O quadro anterior introduz um conceito que foi, também, trabalhado na formação, em virtude da sua importância na condução de relações interpessoais bem sucedidas. Trata-se do conceito de **assertividade**, que deriva de um modelo conhecido por Análise Transacional. A Análise Transacional é um conjunto variado de teorias e de técnicas com uma filosofia subjacente assente em respeito e tolerância relativamente a si próprio e aos outros e pode resumir-se no título de uma das obras de referência deste modelo – *Estou OK, Estás OK (I'm OK, You're OK)* de Thomas Harris (1993).

A assertividade decorre de um sistema de crenças segundo o qual cada um de nós tem o direito de satisfazer as suas necessidades, sendo capaz de adotar comportamentos para com os outros que maximizem as hipóteses de acordo. Por outras palavras, podemos aspirar a escolhas *ganhador-ganhador*.

Na prática, e como afirma Lloyd (1991), o comportamento assertivo é um estilo natural que não é mais do que ser direto, honesto e respeitoso, ao interagir com os outros.

Ser assertivo significa:

- ser honesto consigo próprio e com os outros;
- ser capaz de dizer exatamente o que se quer e o que se sente, mas nunca à custa das outras pessoas;
- possuir autoconfiança e ser positivo, ao mesmo tempo que se compreende os pontos de vista dos outros;
- ser capaz de se relacionar de uma forma adulta e racional;
- ser capaz de negociar e de chegar a compromissos razoáveis;
- ter respeito pelos outros e por si próprio.

Embora o comportamento assertivo seja, de certa forma, espontâneo, não é o único comportamento natural. O ser humano também evidencia comportamentos passivos, agressivos e manipuladores, comportamentos esses que criam inúmeros problemas nos relacionamentos e nas intera-

ções sociais e profissionais. O que significa que ser assertivo exige um esforço consciente e pode ser alvo de desenvolvimento e de formação²⁵.

COMPORTAMENTO AGRESSIVO

A agressividade observa-se através de comportamentos de ataque contra as pessoas e os acontecimentos. O agressivo prefere submeter os outros a fazê-los curvar. O agressivo fala alto, interrompe e faz barulho com os seus afazeres enquanto os outros se exprimem. Ele desgasta psicologicamente as pessoas que o rodeiam. O agressivo pensa que é sempre *ganhador* através do seu método, mas não entende que, se o fosse, não necessitaria de ser agressivo. O agressivo torna-se um cego no seu meio, porque evitam falar-lhe francamente e de forma verdadeira.

COMPORTAMENTO PASSIVO

A atitude passiva é uma atitude de evasão perante as pessoas e os acontecimentos. Em vez de se afirmar tranquilamente, o passivo afasta-se ou submete-se; não age. Porque não se afirma, ele torna-se, geralmente, uma pessoa ansiosa. O passivo não age porque tem medo das decepções. Tímido e silencioso, ele nada faz.

COMPORTAMENTO MANIPULADOR

O manipulador não se implica nas relações interpessoais. Esquiva-se aos encontros e não se envolve diretamente com as pessoas, nem nos acontecimentos. O seu estilo de interação caracteriza-se por manobras de distração ou manipulação dos sentimentos dos outros. O padrão manipula o empregado para fazer horas extraordinárias dizendo “Como pode recusar, depois de tudo o que fiz por si?” O manipulador não fala claramente dos seus objetivos. É uma pessoa muito teatral.

²⁵ Caso pretenda conhecer os seus tipos preferenciais de comportamentos, pode utilizar o questionário de autoavaliação disponibilizado no anexo 3.

COMPORTAMENTO ASSERTIVO

As pessoas assertivas são capazes de defender os seus direitos, os seus interesses e de exprimir os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas necessidades de forma aberta, direta e honesta. Estas pessoas não pisam os direitos dos outros para afirmarem os seus. A pessoa assertiva tem respeito por si própria e pelos outros; está aberta ao compromisso e à negociação. Aceita que os outros pensem de forma diferente de si; respeita as diferenças e não as rejeita.

Uma vez identificados os principais estilos de comportamento, faz sentido partir para a aprendizagem da assertividade.

Eis algumas das **técnicas** (Fachada, 2012):

I. TÉCNICA DOS 3 PASSOS

Existem 3 passos ou princípios para aplicar a assertividade, cuja prática implica sempre uma determinada ordem:

1º passo/princípio

Escutar ativamente o que está a ser dito e mostrar ao outro que não só o ouvimos como o compreendemos. Isto força-nos a focalizar toda a atenção no interlocutor e não a usar o tempo em que fala para pensar em argumentos de defesa ou ataque. Ao escutar ativamente, demonstramos compreensão e empatia para com o outro e o seu ponto de vista, mesmo que não estejamos de acordo com ele.

2º passo/princípio

Dizer o que pensamos e o que sentimos. Este passo leva-nos a expressar de uma forma direta os pensamentos e sentimentos sem insistência e sem pedir desculpa.

3º passo/princípio

Dizer o que desejamos que aconteça, passo essencial para que possamos indicar de um modo claro, conciso e objetivo, qual a ação e/ou resultado que esperamos e desejamos, sem hesitações ou insistência.

2. D. E. E. C.

Método que permite reduzir tensões entre as pessoas, pressupondo a negociação como base do entendimento. O acrónimo D.E.E.C. decorre de:

DESCREVER **EXPRESSAR** **ESPECIFICAR** **CONSEQUÊNCIA**

Descrever A descreve o comportamento de B de uma forma tão precisa e objetiva quanto possível.

Começaste a aula com 4 minutos de repreensão dura aos comportamentos da aula anterior e ameaçaste todos os alunos que saías desta aula a meio caso os comportamentos se repetissem.

Expressar A transmite a B o que pensa e sente em relação ao seu comportamento - sentimentos, preocupações, desacordos ou críticas.

Em minha opinião, isso cria um clima pouco positivo para a motivação dos alunos e tenho sérias dúvidas que reforce a tua autoridade.

Especificar

A propõe a B uma forma realista de modificar o seu comportamento.

Em teu lugar, optaria por uma estratégia de reforço positivo, destacando as várias vezes em que eles se comportaram bem, em vez de ires pela negativa.

Consequência

A tenta interessar B pela solução proposta, indicando-lhe as possíveis consequências benéficas da nova atitude que lhe é proposta.

Dessa forma, conseguirias na mesma fazer passar a mensagem da importância de comportamentos adequados, sem desmotivar ou comprometer o clima da aula, logo no seu início.

3. TÉCNICA DO DISCO RISCADO

É uma técnica de enorme utilidade para se ficar com a certeza de que somos ouvidos e de que a nossa mensagem é recebida. Por vezes, quando as pessoas estão ativamente envolvidas com as suas preocupações e/ou necessidades, prestam pouca atenção àquilo que se lhes diz. O disco riscado assegura que a nossa mensagem chega ao destinatário sem distorções ou deturpações, pois repetimos a mensagem tantas vezes quantas as necessárias até que não

possa mais ser ignorada ou deturpada pelo outro.

Exemplo: (perante a insistência do colega quanto ao facto de as cores a utilizar nos slides dependerem do gosto de cada um). *Entendo o que dizes. No entanto, há uma carga simbólica associada a cada cor que, a não ser tida em conta, pode prejudicar a eficácia da mensagem.* (Perante nova insistência) *Compreendo e até gosto da cor, no entanto o vermelho tem uma carga simbólica que não deve ser ignorada. Vermelho está associado a sangue, violência, alerta e perigo. Por isso, convém que seja usada para mensagens que se lhe adequem.* (Perante ainda uma insistência) *Subscrevo a preocupação de ter slides com alguma vivacidade. No entanto, é importante ter presente a carga simbólica de cada cor, de forma a reforçar a mensagem e não a contrariá-la.*

4. DIZER NÃO

Dizer NÃO é, para algumas pessoas, tremendamente difícil. Seja porque se procura agradar os outros, seja porque se considera que um NÃO é uma resposta desagradável e pode ser mal recebida, seja ainda pelo receio de uma reação agressiva. Ora, em alguns casos, o NÃO é a resposta mais acertada (ou mesmo a única) e importa, por isso, saber dizê-lo mais diretamente, sem desculpas ou longas explicações.

Dizer NÃO salva-nos, muitas vezes, de uma enorme quantidade de preocupações e simultaneamente, ajuda-nos a ganhar mais autorrespeito, pelo que temos o direito de dizer NÃO sem sentimento de culpa. É útil que reflitamos sobre quais os fatores que tornam tão difícil dizer NÃO e que identifiquemos quais as pessoas e circunstâncias em que temos mais dificuldade em fazê-lo.

5. COMPROMISSO EXEQUÍVEL

Quotidianamente, enfrentamos problemas que, para serem resolvidos, obrigam a construir, com os interlocutores, soluções práticas aceitáveis por todos e a evitar soluções em que, para haver um ganhador, tenha de existir um perdedor. Compromisso exequível significa dar a cada pessoa espaço de manobra, com vista a que se possa construir uma solução aceitável por todas

as partes envolvidas. O que significa que cada pessoa contribui com algo da sua posição/proposta, por forma a evitar situações extremas e a conseguir construir soluções intermédias. Por outras palavras, é a procura de uma terceira alternativa.

6. FOGGING (EDREDÃO)

Em geral, quando alguém se nos dirige com alguma agressividade espera uma resposta igualmente emocional da nossa parte. A Técnica do Edredão visa acalmar a agressão do interlocutor, através de uma resposta não-esperada, causando um efeito-surpresa. Daí o nome de edredão - algo de fofo que não faz efeito de ricochete. No inglês, utiliza-se a expressão *fogging* (nevoeiro), porque o efeito é provocar alguma desorientação no meio de um cerrado nevoeiro. O edredão (nevoeiro) permite manter a calma e pode reduzir a temperatura numa situação potencialmente explosiva. O princípio desta técnica reside no seguinte:

1. Devemos concordar em parte com o outro.
2. Não devemos reagir, mas sim responder.
3. Devemos centrar a nossa atenção nos factos.

Exemplos:

- Nem acredito no que estou a ouvir. Estás a defender comportamentos dos alunos que são completamente inaceitáveis. Pões-te do lado deles, portanto, e achas que fiz mal. Incrível! Que raio de colega és tu?

- Compreendo que possas achar isso. Contudo, acho que ... proponho que ...

Para além destas técnicas, convém reter algumas **diretrizes básicas** para a assertividade (Lloyd, 1991, pg. 38):

Usar enunciados EU em vez de enunciados TU

Exemplos:

Tu estás sempre a interromper-me (agressivo)

Eu gostaria de terminar o argumento sem ser interrompido (assertivo)

Tu embaraçaste-me em frente dos alunos (agressivo)

Senti-me embaraçado quando disseste aquilo em frente de todos (assertivo)

Utilizar descrições factuais em vez de juízos ou exageros

Exemplos:

Este teste foi mesmo feito à pressa, sem cuidado algum (agressivo)

As questões que utilizas deveriam estar alinhadas com os objetivos. Além disso, convinha melhorar um pouco a legibilidade, com letras maiores (assertivo)

Se não mudas de estratégia, vais ter grandes problemas (agressivo)

A continuares a dar aulas muito centradas em exposições teóricas, tens mais dificuldade em teres os alunos motivados e atentos (assertivo)

Exprimir pensamentos, sentimentos e opiniões responsabilizando-se por eles

Exemplos:

Tu consegues pôr-me fora de mim (nega responsabilidade pelos sentimentos)

Incomoda-me quando não se cumpre com o acordado (assertivo e responsável pelos sentimentos)

A única maneira eficaz de trabalhar é com projetos (afirma a opinião como se fosse um facto; agressivo e controlador)

Na minha opinião, metodologias ativas e, sempre que possível, projetos constituem melhores soluções (assertivo – assume responsabilidade pela opinião)

Não achas que deveríamos deixar isto por agora? (passivo, indireto, nega responsabilidade)

Acho que se deixássemos isto para depois dava-nos tempo para pensar com mais calma (responsável pelo pensamento)

Usar pedidos ou diretivas (ordens) claras e diretas quando se pretende que os outros façam qualquer coisa, em vez de insinuar, ser indireto ou fazer suposições.

Exemplos:

Importas-te de entregar isto ao João? (indireto, só questiona acerca da vontade de levar)

Entregas isto ao João, se faz favor? (pedido assertivo)

Por favor, entrega isto ao João. (diretiva assertiva)

Porque é que não experimentas o moodle para partilhar os documentos com os alunos? (indireto, pede ao outro que não pense em fazê-lo)

Experimentas o moodle para ver se te dá bem com aquilo, se fazes favor? (pedido assertivo)

Por favor, experimenta o moodle. (diretiva assertiva)

Todos sabemos que a mudança assusta. E este conjunto de sugestões corre o risco de gerar mais ansiedade do que propriamente vontade de mudança.

A consciência desse facto leva a sugerir que, a pretender mudar para melhor, utilizando algumas das propostas que aqui apresentamos, procure: 1) começar em ambientes e contextos em que se sinta seguro (é melhor não utilizar logo os novos comportamentos com pessoas difíceis, pois isso poderá desestabilizar e desanimar); 2) mudar uma coisa de cada vez, pois devagar se vai ao longe.

Verá que vale a pena!



Passo 9

utilizar os resultados das observações

Uma das questões que importa definir, uma vez todo o processo delineado, é o destino a dar aos resultados das observações. Já atrás se abordou esta questão, a propósito da necessidade/obrigatoriedade de elaboração conjunta (observador e observado) de um registo crítico da observação realizada, no seguimento do diálogo pós-observação, habitualmente contemplando aspetos como “pontos fortes”, “áreas de melhoria” e “compromissos de melhoria assumidos”.

Parece consensual que o momento mais decisivo, em termos de possibilidade de crescimento pessoal, é o diálogo que se segue à observação e as possibilidades de consciencialização mútua que proporciona. Se bem conduzido, este diálogo permite o reconhecimento das qualidades e pontos fortes do observado, bem como a tomada de consciência de aspetos que podem ser merecedores de melhoria.

Ora, não parece que a existência de um documento escrito, com a função administrativa de constituir evidência da observação, possa trazer um significativo acréscimo de valor ao processo. Em determinadas circunstâncias, pode até ser prejudicial, pela burocracia que sugere e pela desmobilização que pode gerar. Alguma dose de realismo leva, até, a pensar que, em muitos casos, a riqueza da conversa dificilmente consegue ser transposta na íntegra para o papel e que a obrigatoriedade de registar e tornar público o que aconteceu na aula aumenta a probabilidade de, no papel, se inflacionarem os pontos fortes e atenuarem (quando não mesmo ignorarem) os pontos fracos.

Em contextos organizacionais em que o clima de confiança e os hábitos de trabalho colaborativo não estiverem completamente consolidados, a obrigatoriedade de um registo escrito, acessível a outras pessoas (que não apenas ao par da observação), pode mesmo comprometer o grau de adesão por parte de alguns professores.

Daí que valha a pena, consoante as especificidades de cada agrupamento, equacionar a hipótese de liberdade para haver (ou não) um registo escrito e de equacionar o destino a dar-lhe. Nos projetos em que estivemos envolvidos surgiram níveis diferentes de formalização:

Formalização completa do processo

Nestes casos, considera-se importante que, para efeitos de evidências (por exemplo, para as equipas de avaliação externa da IGEC), haja registos escritos das observações, devidamente organizados e arquivados. Isso obriga a que os observadores elaborem, para cada observação, um documento onde registam o essencial dos aspetos observados, com os principais pontos positivos e possíveis áreas de melhoria. Esse documento pode ou não mencionar os nomes dos professores envolvidos (observador e observado), consoante o que se entender mais vantajoso e consensual.

Eis um exemplo possível:

observação - registo

Data: _____

Aspetos positivos

Descrição/evidências: _____

Aspetos a melhorar

Observador (opcional): _____

Observado (opcional): _____

Este documento pode ser, posteriormente, entregue a quem, no agrupamento, tem a responsabilidade de organizar os dados relativos ao processo de observação de aulas (o coordenador do projeto, coordenadores de departamento, direção, equipas de autoavaliação, ...), de forma a que seja devidamente analisado, em particular no que diz respeito às áreas de melhoria, sendo essa informação encaminhada para a equipa responsável pelo planeamento de ações de formação.

Esta opção justifica que haja um cuidado acrescido no registo das observações (tal como sugerido no capítulo 9, relativo aos cuidados a ter na observação), pois o documento fica disponível para consulta pública.

Formalização parcial do processo

Noutros casos, os mais frequentes, opta-se por dar liberdade aos professores envolvidos nas observações para, caso assim o preferam, manter os

registos da observação na confidencialidade do par observador/observado²⁶. As anotações realizadas pelo/a observador/a servem, sobretudo, para facilitar o diálogo pós-observação. Assim sendo, cada observador/a decide quanto à melhor forma de proceder ao registo do que observa (com base em alguns cuidados devidamente identificados), desde que consiga conciliar simplicidade e conforto com a necessidade de poder alimentar um diálogo pós-observação útil, fundamentado e profícuo. De facto, nas situações em que não há necessidade de entrega do documento, é preferível que o/a observador/a tenha liberdade na forma como anota o que observa na aula, inclusive relativamente a assuntos e dimensões que não constem na grelha de observação. As dimensões e os descritores de desempenho constantes da grelha, seja ela qual for, não esgotam tudo o que pode importar observar numa aula, pelo que, a existirem exemplos e situações relevantes na aula que não estejam expressamente mencionadas na grelha de observação, isso não deverá constituir obstáculo à sua anotação e registo para posterior conversa.

Independentemente do grau de formalização encontrado, importa que haja **mecanismos de monitorização do processo**.

Desde logo, ao nível de **indicadores de execução**. Mesmo nos casos dos processos que não obrigam à entrega e disponibilização de registo escrito da observação, é importante que existam dados para análises estatísticas relativamente a intervenientes, disciplinas ou temas, anos de escolaridade e ciclos. Essa recolha de dados pode ser feita por coordenadores de departamentos, trimestral ou anualmente, consoante o que se entender mais adequado.

Em segundo lugar, e tendo em conta o facto de os resultados das observação de aulas constituírem uma importante base informativa para o **diagnóstico de necessidades de formação** e conseqüente planeamento de ações de formação, convirá que (pelo menos) anualmente, em sede de

²⁶ O que se afirma não invalida que observador e observado registem, por escrito, o essencial do que foi analisado e conversado. De resto, e como é sabido, a vontade de mudar/melhorar vê-se beneficiada e potenciada quando os objetivos de melhoria são escritos.

reuniões de departamentos e sem personalizar necessariamente a análise, se apurem áreas de melhoria que possam ser alvo de ações de formação e se faça chegar essa informação ao(s) colega(s) responsáveis pelo planeamento da formação profissional no agrupamento ou escola.

Este processo de identificação de necessidades de formação pode ser estruturado com base nos parâmetros/critérios constantes da grelha de observação. Ou seja, a sistematização da informação a veicular para o planeamento da formação ver-se-á facilitada caso se organize a partir dos critérios e parâmetros da grelha que mais vezes foram mencionados como aspetos a melhorar, no conjunto das observações realizadas. E fácil será de ver que a existência de descritores de desempenho operacionais e detalhados, a informar cada parâmetro e critério (ver sub-capítulo *Observar em extensão ou compreensão*, do passo 9) aumenta a informação disponível para um planeamento mais preciso, fundamentado e *certo* das ações de formação o que, por sua vez, facilita posteriores processos avaliativos.

Em terceiro lugar, **os objetivos de melhoria**. Dificilmente uma aula apresenta níveis de perfeição e de excelência que impossibilitem oportunidades de melhoria. Assim sendo, na maior parte dos casos (senão mesmo na totalidade), identificar-se-ão aspetos a melhorar e desenvolver (sejam ou não documentados e registados por escrito) para os quais será necessário definir objetivos e assumir compromissos. Estes objetivos de melhoria serão tanto mais importantes e úteis quanto mais resultarem de uma negociação consensualizada entre observador e observado e forem adequadamente formulados. Assim, um bom objetivo deverá ser específico, incluir um verbo, conter uma descrição que facilite a orientação para o que se pretende ser melhorado, de modo a mobilizar para a ação e facilitar a avaliação. A título de exemplo, deverão ser evitadas expressões como “Utilização das TIC”, pois apenas se referem a uma área, um conteúdo ou uma dimensão, e a preferir enunciados como “No decurso do próximo período, utilizar o Moodle ao nível de recursos mais ativos como wikis, chats, referendos e questionários”. Caso se entenda relevante, e resulte de consensualização entre observa-

dor/a e observado/a, complementarmente ao objetivo, poder-se-á referir como, quando e quem avaliará o seu grau de consecução.

Por fim, é necessário acautelar a **partilha de boas práticas**. Na relação observador/observado, este objetivo fica implicitamente garantido. O observador ganha ao identificar e reter experiências de que pode retirar proveito nas suas aulas e o observado, por seu turno, beneficia da conversa pós-observação, quando esta for bem conduzida e profícua. Assim sendo, e para efeitos de avaliação do processo de observação, bastará apurar no final do ano (em sede de reuniões de departamento, por exemplo), qual o grau de satisfação dos professores envolvidos em observações de aulas relativamente à identificação e partilha de boas práticas. Poder-se-á, até, sem grandes dispêndios de energia e tempo, identificar quais os parâmetros/critérios da grelha de observação onde, no conjunto das observações realizadas, as boas práticas mais vezes foram identificadas. Isso ajudará a analisar se existem áreas em que a escola ou o agrupamento disponham de especiais competências. Como alguém dizia, se ao menos as organizações soubessem aquilo que sabem

Se o objetivo for mais ambicioso, e consistir em identificar áreas de excelência pedagógica, para as poder organizar por temas/anos/dimensões e torná-las disponíveis a todo o corpo docente do agrupamento, então as estratégias terão de ser mais estruturadas. Nestes casos, podemos ambicionar um repositório de documentos, devidamente organizados e instruídos, disponível para todos os professores do agrupamento, no sentido de disseminar estratégias, abordagens, metodologias e exemplos que acrescentem valor a quem os consulta.

Quando os propósitos forem estes, o grau de exigência aumenta, sendo necessário selecionar aquelas situações pedagógico-didáticas que, pela sua exemplaridade, justificam o esforço do seu registo e arquivo.

Ora, as boas práticas são situações verdadeiramente excepcionais, dificilmente presentes em todas as aulas observadas.

Por isso, de forma a não banalizar o conceito de boa prática e a promo-

ver uma maior seletividade, é importante que observadores e observados tenham como preocupação selecionar apenas exemplos e situações que acrescentem valor às práticas pedagógicas existentes, conhecidas e, no essencial, já praticadas.

Uma boa prática, assim entendida, deve constituir um exemplo que permita, a quem a consulta, melhorar a qualidade de processos (estratégias de condução de aulas, de relação pedagógica, de gestão do clima/disciplina, de avaliação das aprendizagens, etc) e/ou de resultados (efeitos nas aprendizagens, académicas e de cidadania dos alunos).

Uma boa prática será, ainda, tanto mais importante quanto mais responder a uma necessidade específica (ou a um ponto fraco) do agrupamento e quanto mais contribuir para o alcance dos objetivos definidos em sede de Projeto Educativo. E uma boa prática, pela sua exemplaridade, sê-lo-á tanto mais quanto maior for o número de professores que a valorizam e adotam. Daí que se sugira, na continuidade do projeto, a criação de um repositório digital, organizado em função de taxonomias que se venham a definir (o apoio de bibliotecárias pode ser decisivo para este propósito), em que cada professor, para além de aceder a um descritivo da boa prática, possa avaliar a sua qualidade/inação. Dessa forma, no final de cada ano letivo, o agrupamento pode avaliar o resultado do processo de observação de aulas no que diz respeito à quantidade e qualidade de novas ideias que proporcionou para o exercício da função docente, hierarquizar a sua utilidade e, se for caso disso, destacar e premiar os/as docentes cujas boas práticas foram mais valorizadas (para além de se poder quantificar o número de consultas, um outro indicador relevante do sucesso do projeto).

Para o efeito, bastará que se encontre uma solução informática que automatize, agilize e simplifique este processo, de modo a minimizar a intervenção humana, as necessidades de tempo e as sobrecargas administrativas e burocráticas. Tendemos a crer, inclusive, que uma iniciativa desta natureza promove o entendimento dos processos de observação de aulas como algo de positivo, radicalmente diferente da avaliação de desempenho docente a que habi-

tualmente se encontra associado e, por essa razão, minimizará resistências por parte dos professores.

Um repositório como o que atrás propomos exige que o seu registo e elaboração sejam mais cuidados. Por isso, sugere-se que a descrição de boas práticas se estruture com base nos seguintes cuidados:

1. Identificação do parâmetro/critério da grelha de observação a que a boa prática corresponde, podendo também mencionar-se, caso necessário e pertinente, os descritores de desempenho da referida dimensão (sejam eles os constantes na grelha, sejam outros igualmente ilustradores, exemplificativos e/ou clarificadores);
2. Referência, com o detalhe considerado conveniente e necessário, das evidências, dos factos e/ou acontecimentos que justifiquem a sua escolha como boa prática, preferencialmente acompanhados de exemplos concretos e/ou de indicações precisas e específicas;
3. No caso de haver recursos ou materiais pedagógicos que estejam na base da boa prática e que possam ser partilháveis, sua disponibilização conjunta, de forma a que fiquem igualmente acessíveis a quem consulta.

A identificação de observador e observado é facultativa e resulta do que, no diálogo pós-observação, for consensualizado. De ressaltar, contudo, aquelas situações em que a descrição da boa prática possa exigir a referência à disciplina ou a um tópico particular do conteúdo, informações sem as quais a boa prática não será inteligível e, portanto, apropriável.

A título de exemplo, uma excelente inovação didática de matemática dificilmente pode ser consultada e compreendida sem que se faça referência à disciplina e/ou ao conteúdo específico (ou meta de aprendizagem) em questão. Já uma situação de excelência ao nível da relação pedagógica ou da qualidade do feedback poderá ter uma utilidade transversal.



Passo **10**

elaborar um manual de apoio e planejar a ação

No final dos projetos que ajudamos a desenvolver, em todos os agrupamentos, foi elaborado um documento estruturante, que incluía informações relativamente aos pressupostos, objetivos, processos, intervenientes, instrumentos e sugestões do processo de observação de aulas entre pares.

Entre outras vantagens, poderia servir como evidência para as situações de avaliação externa. Para além disso, e bem mais importante do que responder aos requisitos burocráticos das equipas de avaliação externa, este documento significa a contratualização e a assunção de responsabilidades e constitui um manual de apoio, clarificando os propósitos da observação de aulas e garantindo que os professores que se voluntariem disponham de todas as informações necessárias. No essencial, este manual de apoio pode ser estruturado com base no seguinte índice:

1. Enquadramento e razão de ser da observação de aulas entre pares
 2. Modelos de supervisão enformadores do processo e paradigmas que os fundamentem
 3. Objetivos do projeto de observação de aulas entre pares
 4. Procedimentos (sugestões para a constituição dos pares, número de observações sugeridas, formas de registo,)
 5. Sugestões para a fase pré-observação
 6. Grelha de observação e sugestões para a sua utilização
 7. Sugestões para o diálogo pós-observação
 8. Indicações para os dados a registar e o seu encaminhamento
 9. Nome e contactos do responsável pelo projeto de observação de aulas
- Paralelamente, importa que se elabore um plano de ação, com fases, tarefas, responsáveis, momentos e cuidados de monitorização. Eis um exemplo de um plano de trabalho elaborado num dos agrupamentos:

Como se organiza o processo

1. Cria-se um espaço na *webpage* (ou no moodle) do Agrupamento onde consta a designação do projeto, o nome do coordenador (e respetivo email) e o manual de apoio.
2. O responsável pelo projeto, Prof. XXXXX, funcionará como interlocutor para qualquer necessidade de esclarecimento.
3. A adesão ao projeto é de carácter voluntário, sendo dada liberdade a cada professor para escolher o seu par de observação.
4. Convém que cada professor/a envolvido/a nestes processos seja observado/a, no mínimo, duas vezes em cada ano letivo.
5. Cada departamento registará as observações realizadas, de forma a poder-se dispor, no final de cada ano, do número de observações, dos anos de escolaridade e das disciplinas/temas em que as observações tiveram lugar.
6. Os registos escritos das observações deverão ser reunidos pelo coordenador do departamento, de forma a poder fazer, anualmente, uma

- monitorização quanto a número de professores/as observados/as, principais pontos fortes e áreas de melhoria e, sobretudo, opiniões e sugestões quanto à grelha e aos procedimentos definidos.
7. Convirá que, no mínimo, cada observação contenha, para além dos destaques aos principais pontos fortes e os aspetos que venham a merecer partilha no agrupamento, uma proposta de melhoria, preferencialmente consensualizada entre observador/a e observado/a.
 8. Observadores e observados são convidados a pronunciar-se, no final ano letivo, em reunião de departamento, sobre aspetos como:
 - Principais benefícios retirados do processo de observação de aulas;
 - Principais limitações encontradas;
 - Principais pontos fortes identificados nas observações;
 - Principais áreas de melhoria;
 - Qualidade da grelha de observação e dos procedimentos estabelecidos.
 9. As informações assim obtidas serão veiculadas ao responsável pelo projeto que, em função da pertinência das sugestões apresentadas, em conjunto com a Direção e auscultando os professores, redefine os procedimentos e a grelha, estruturando o que passará a ser feito no ano letivo seguinte.
 10. A equipa de autoavaliação, com as informações facultadas pelo Coordenador do projeto, incorpora no seu relatório anual os resultados das observações, salientando as vantagens encontradas, os problemas identificados, as melhorias necessárias e as alterações realizadas. Caso disponha dessa informação, realça as áreas de desempenho docente em sala que foram, maioritária e consistentemente, identificadas como pontos fortes.
 11. A pessoa responsável pelo planeamento da formação é informada, no final do ano letivo, de eventuais necessidades de formação decorrentes das áreas de melhoria identificadas a partir das observações realizadas. No caso de se revelar necessário, facultar-se formação aos professores sobre observação (cuidados, subjetividade, postura, formas de registo, etc.) e *coaching*.

12. Em função do que ficar assim estipulado, (re)define-se uma estratégia de avaliação do projeto, de forma a poder monitorizar o seu curso e, no final do ano letivo seguinte, fazer-se uma análise cuidada do que se conseguiu obter, das dificuldades encontradas, das vantagens e dos inconvenientes. Essa avaliação será da responsabilidade da equipa de autoavaliação, em estreita colaboração com o responsável do projeto.

Este plano é organizado num diagrama de Gantt, de forma a sistematizar, num único documento, a distribuição temporal das atividades a desenvolver e os respetivos responsáveis.



resistir às resistências

Chegados a este ponto, e porque esperamos ter sido explícitos quanto às vantagens de processos de observação de aulas entre pares, pareceu-nos adequado terminar com o conjunto de argumentos de que, habitualmente, nos socorremos no início das formações.

Chamamos-lhe resistir às resistências, pois é disso mesmo que se trata. O texto que se segue dá conta dos vários comentários que fomos ouvindo em escolas e agrupamentos, a propósito dos processos de observação de aulas e apresenta os argumentos que nos parecem poder contrariá-los.

Uma grelha não representa minimamente o que é ser professor. Pôr professores a trabalhar tal como se preparam operários para procedimentos mecânicos ao lidar com uma máquina é desvirtuar completamente a profissão, reduzir-nos a técnicos e decorre de uma enorme ignorância quanto ao que é ser professor.

Observar é diferente de ver, entre outras razões, porque nos obriga a focar a atenção em algo. No espaço de 1,5 horas, em sala de aula, ocorrem mais de 1000 interações e situações e é impossível registá-las todas. Para além disso, a não existência de um foco (de parâmetros, portanto) transforma a observação em algo de *selvagem* (Barbier, 1995) e subjetivo, sendo, por isso, de utilidade duvidosa. Daí a necessidade de se dispor de uma grelha, neste caso constituída consensualmente por professores do agrupamento (e que poderá vir a ser revista, caso o período subsequente de testagem assim o sugira), com a descrição possível do que pode constituir foco de observação em sala de aula. A questão que o comentário crítico atrás sugere, porventura, é que os parâmetros de observação, a serem ancorados em descritores de desempenho, não assumam uma vertente prescritiva (*one best way* na atividade docente), comprometendo a necessária autonomia do professor e a necessidade de adequação às situações específicas com que se confronta. Basta, portanto, que haja o necessário cuidado na construção da grelha e na definição dos propósitos da observação, respeitando o facto de a atividade docente ser uma profissão que tem tanto dimensões técnicas como de *artistry*.

Mais uma grelha? Por amor de Deus, não me falem de grelhas. Agora é grelhas para tudo e para nada.

A resposta atrás redigida é, neste caso, igualmente válida. Dificilmente se pode assegurar uma observação sistematizada/estruturada sem que se identifiquem parâmetros e/ou indicadores de observação, à luz das problemáticas em causa e dos objetivos definidos. Se o problema residir no nome – grelha – opte-se por uma outra designação - documento orientador da observação?.

Mais papéis para preencher? Já não chega os que temos?

É difícil não concordar. A quantidade de papelada que circula pelos agrupamentos leva a concordar, parcialmente, com esta observação. De referir, contudo, que muita da papelada é inventada pela própria classe docente (e por alguma

dificuldade em utilizar TIC ou em encontrar formas alternativas de coligir informação) e que os processos de registo das observações podem e devem ser simplificados, tendo em conta os propósitos de melhoria e não uma mera formalidade burocrática e administrativa, a compilar, catalogar e arquivar.

Que legitimidade tem o observador para me avaliar?

Na qualidade de nosso PAR, e para efeitos de avaliação formativa, tem toda. É professor/a, todos os dias executa a mesma função, tem ideias, noções, práticas e preferências diferentes das nossas e, por isso, um comentário ao que nos vê fazer é, no mínimo, útil. Se a pergunta remeter para uma avaliação sumativa, que termine em classificação, então a resposta é diferente. Mas, e como aqui foi repetido à saciedade, a observação de aulas não tem a ver com a avaliação de desempenho docente, nomeadamente com os seus intuitos sumativos e de classificação. Os propósitos são melhorar, apoiar, consensualizar, partilhar. Para além disso, qual é o professor que, ao observar a aula de um colega, não reflete sobre aquilo que faz e o modo como atua? Ao observarmos os nossos colegas, inevitavelmente acabamos por refletir sobre e analisar o nosso próprio desempenho, e este resultado do processo de observação de aulas é tudo menos despidendo.

Que legitimidade tenho eu para ir observar um colega e apresentar sugestões?

O observador tem a legitimidade de constituir mais uma perspetiva, que pode e deve ser negociada, contextualizada e consensualizada. E isso é tudo menos inútil. Já atrás o referimos: observar outros colegas em sala ajudam-nos a questionar quem somos e o que fazemos. E isso é algo que vale por si. Quanto às sugestões, os problemas, a existirem, têm mais a ver com a forma do que com o conteúdo. Ou seja, tudo depende do modo como as coisas são ditas e apresentadas. É por isso que importa prever formação em observação e *coaching*.

Isto é um mero formalismo que não serve para nada.

A literatura demonstra o contrário. Em primeiro lugar, isto transforma-se em formalismo apenas e se os professores assim o quiserem. Se for entendido como um momento de troca de impressões e opiniões, com pessoas em quem confiamos, sobre a forma como trabalhamos, então será tudo menos um formalismo. E, portanto, servirá para alguma coisa. Uma coisa é certa: o processo de observação de aulas, se bem concebido e negociado, será exatamente aquilo que os professores quiserem que seja.

Devíamos frequentar formação, em vez de perder tempo com inutilidades. Com formação melhoramos as nossas práticas.

Uma coisa é uma coisa ... outra coisa é outra coisa. Mas para quem as pretender relacionar, vale a pena responder que a formação é tanto mais útil quanto mais responder a necessidades reais e devidamente diagnosticadas. Ora, um processo de observação de aulas, se devidamente interpretado e executado, constitui uma excelente forma de diagnosticar necessidades de formação.

Retirem-nos a carga administrativa e as inúmeras tarefas burocráticas, e as aulas melhoram logo.

Estamos completamente de acordo quanto ao facto de haver demasiadas tarefas burocráticas. Mas, como acima se dizia, uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa.

E tempo para isto? Já não basta o que temos de fazer?

Não parece que o tempo possa constituir problema de maior. Caso um professor se disponibilize a realizar duas a três observações a colegas, num ano letivo, já está a contribuir para o processo e o tempo exigido é diminuto. Numa segunda fase, e caso o sistema se revele consensual e produtivo, caberá à Direção de cada Agrupamento/Escola averiguar da pertinência de reservar tempos para as observações e consagrá-los nos horários. Uma coisa de cada vez.

As reuniões que temos chegamos perfeitamente para fazer supervisão. Não precisamos da observação para nada.

Não é assim. A articulação e o trabalho colaborativo vivem de diferentes práticas, sem dúvida, de que os momentos de reuniões são um excelente exemplo. Mas, e como é sabido, o essencial da atividade de ensino-aprendizagem ocorre dentro da sala de aula. Daí a necessidade de complementar todo o trabalho de supervisão, articulação e partilha com a observação de aulas. De resto, é esse o entendimento do conceito de supervisão pedagógica.

Todos sabemos quem são os bons e os maus professores. Não precisamos de os observar.

Em primeiro lugar, um processo de observação de aulas como o que aqui se propõe não tem como propósito identificar os bons e os maus professores. Não se trata de rotular, hierarquizar ou selecionar docentes, mas antes de melhorar, regular, apoiar e partilhar. Para além disso, a objeção omite deliberadamente o facto de os “bons professores” serem exemplos que podem e devem ser referenciados e divulgados e os “maus professores” (o que quer que isto signifique) beneficiarem de ajuda e apoio que, se não for proporcionada, impede que evoluam. Acontece, ainda, que os “bons professores” gostam de ser elogiados e nem todos os “maus professores” o são por vontade ou intuito de perversidade. Em alguns casos, o seu fraco desempenho resulta apenas de nunca terem tido oportunidade de refletir nos aspetos em que podem melhorar e como.

Isto mina a autoridade dos professores junto dos alunos.

Um professor que vê, na sala de aula, a sua autoridade minada pelo facto de ter um colega a observá-lo é exatamente o que precisa de ser ajudado.

Ninguém acredita que as aulas observadas sejam representativas da qualidade REAL dos professores. É um espetáculo montado para o observador.

Têm toda a razão. O que este argumento esquece é que, caso pretenda

montar um espetáculo, o professor observado tem de pensar, obrigatoriamente, no que o observador vai valorizar. Ou seja, tem de pensar no que os outros entendem por qualidade. Ou seja, e por fim, pelo menos naquelas aulas e naqueles momentos, vai pensar na forma com deveria atuar. Sempre é preferível que aconteça, pelo menos, uma vez do que nunca. De referir, por fim, que um processo de observação de aulas definido e implementado com cuidado e consenso, não cria muitas situações de “montagem de espetáculo”.

Isto é ADD encapotada. É para castigar uns e premiar outros.

Manifestamente, NÃO! Mas a existirem dúvidas, atente-se no que a ADD é e nos resultados que produziu. Quantos professores, no país inteiro, mereceram a classificação Insuficiente? Não chegará a 0,1%. Mesmo o nível *Suficiente* é residual. Por isso, e mesmo que isto servisse para a ADD, não haveria problema de maior em termos de enviesamento de classificações. Para além disso, e mesmo que, por mera hipótese, houvesse a tentação de, num qualquer agrupamento ou escola, a observação de aulas servir para penalizar colegas, por maioria de razão seria útil. Se a ideia for “queimar” professores, é mais fácil que estes se defendam sabendo as regras do jogo e havendo evidências e factos do que se passa dentro da sala de aula do que com avaliações apenas assentes no trabalho indireto dos professores e com avaliações subjetivas quanto ao que constitui a real qualidade pedagógica. Ou seja, e em suma, não é com um sistema de observação de aulas que uma qualquer Direção de Agrupamento conseguiria “queimar” aqueles de quem não gosta. Porventura, seria até ao contrário. Mas acontece, e insiste-se, que a observação de aulas não tem a ver com a ADD e com os intuitos classificativos e de progressão (ou não) na carreira que alimenta.

PARA QUE NÃO HAJA MAIS DESCULPAS!

Working together is success.

Henry Ford

anexo 1

parâmetros de observação e
descritores de desempenho
docente

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DOCENTE

(base possível de trabalho para as grelhas de observação)

Domínio 1: PREPARAÇÃO

- Planeamento

Domínio 2: REALIZAÇÃO

Motivação

Organização

Sequência/fluidez

Contextualização da aula

Comunicação

Diferenciação

Pedagogia

Estruturação

Promoção de saberes

Domínio dos conteúdos

Utilização de AV

Domínio 3: RELAÇÃO PEDAGÓGICA

- Gestão das relações
- Clima na sala de aula
- Gestão dos comportamentos

Domínio 4: AVALIAÇÃO

- Estratégia avaliativa
- Monitorização/regulação
- Feedback

COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS

Domínio 1: PREPARAÇÃO

Planeamento	<ul style="list-style-type: none">• Domina e aplica competências de planeamento:<ul style="list-style-type: none">Organização e inventariação dos recursos a utilizar.Organização e gestão do tempo.Coerência global da planificação.Respeito por regras definidas em sede de departamento• A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.• Identificam-se os objetivos de aprendizagem e as competências a atingir.• Os resultados de ensino são claros, formulados sob a forma de aprendizagens dos alunos e permitindo métodos viáveis de avaliação.• É clara a relação da aula com os objetivos e as competências a desenvolver.• Programa atividades variadas, que exijam capacidades diversas e constituam um desafio a essas mesmas capacidades.• É capaz de antecipar dificuldades potenciais.• Seleciona atividades em harmonia com os objetivos a que se propõe.• O tipo de trabalho solicitado aos estudantes é adequado.• A participação dos estudantes está previamente preparada.• Revela respeito pelas orientações programáticas/curriculares.• A aula está equilibrada em termos de conteúdos/tempo.• Adequa estratégias a:<ul style="list-style-type: none">• conteúdos programáticos;• níveis etários;• contextos sociais de origem dos alunos;• níveis de realização dos alunos;• níveis de aprendizagens dos alunos;• eventuais situações de NEE.
--------------------	--

Domínio 2: REALIZAÇÃO

Motivação	<ul style="list-style-type: none">• Dá, no início, uma perspectiva global da aula.• Apresenta os objetivos da sessão de forma clara, explicitando a sua importância, utilidade, razão de ser e significado.• Situa os objetivos da aula em relação a uma aprendizagem mais vasta e ligando-os aos interesses dos alunos.• Determina e comunica metas altas, mas alcançáveis.• Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos.• Transforma o conteúdo em algo desafiante, relacionado com um contexto relevante.• Presta atenção às expectativas dos alunos.• Revela interesse e entusiasmo genuínos pelo que ensina.• Usa perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula.• Parece redescobrir o conhecimento (sabe admirar-se, animar-se).• Utiliza reforços positivos como incentivo ao desenvolvimento da aprendizagem.• Dá reforço imediatamente a seguir ao comportamento desejado.• Reforça os comportamentos adequados com a frequência e o modo apropriados.• Quando recompensa algum aluno pelo seu comportamento, tem o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa.• Quando recompensa ou reforça o comportamento de um aluno, explicita a razão do estímulo.• Cria e promove um ambiente estimulante de aprendizagem.• Consegue envolver os estudantes no desenvolvimento das atividades.• Consegue captar a atenção dos alunos.• Consegue despertar uma turma desinteressada.• Cria um clima através da sua presença.• É capaz de intervenções apaixonadas.• Sabe provocar e captar a atenção a propósito de uma palavra, uma ideia trampoline ou uma questão/interrogação.• Coloca questões com regularidade e encoraja os alunos a responder às questões uns dos outros.
------------------	---

<p>Motivação (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convida e encoraja os alunos a exprimirem pontos de vista e a terem iniciativas. • Solicita, sem desistir, os alunos para obter as suas contribuições, as suas opiniões. • Muda a rotina de vez em quando com atividades espontâneas e inesperadas. • Provoca a objeção, a discussão. • Tem expectativas elevadas em relação aos alunos, ao nível de rigor e de aprendizagens importantes a realizar, evidenciadas pelos resultados de ensino, pelas atividades e pelas interações na sala de aula e há interiorização, por parte dos alunos, dessas expectativas.
<p>Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima de aula. • Adequa o espaço às atividades desenvolvidas. • Organiza a informação, os materiais e os recursos antes da aula. • Chega pontualmente à aula. • Faz com que os alunos cheguem pontualmente à aula. • Supervisiona a entrada dos alunos na aula (sempre que se justifique). • Começa a aula de forma ordenada e organizada. • Dá indicações precisas, coordenadas, aos alunos. • Mantém os alunos ativamente envolvidos em atividades produtivas. • Faz um correto e equilibrado uso do equipamento disponível. • As experiências/atividades estão bem preparadas. • Faz a gestão do tempo adequando-o às estratégias de ensino/aprendizagem e ritmos de aprendizagem. • A gestão do tempo entra em consideração com os ritmos e tempos de atenção, permitindo tempo suficiente aos alunos para terminar as tarefas e acompanhar a aula. • A estrutura da aula é coerente, permitindo reflexão e conclusão (o ritmo da aula é apropriado a todos os alunos). • Consegue garantir coerência entre conteúdos, objetivos/competências a desenvolver, estratégias/atividades, recursos e avaliação das aprendizagens (momentos, formas e instrumentos). • Revela flexibilidade face a situações não previstas. • Sabe terminar no momento desejado. • Tenta terminar as atividades um pouco antes da hora de saída. • Supervisiona a saída dos alunos (quando necessário).

<p>Sequência/ fluidez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla e assegura as fases de introdução/aquecimento, ensino/aprendizagem, análise e reflexão. • A ação desenrola-se logicamente (o problema é bem colocado, conhece os seus objetivos, fá-los conhecer aos alunos, sabe recordá-los no decurso da discussão, o plano está nitidamente traçado, as transições são seguras, as conclusões e síntese relacionadas com a análise). • Organiza atividades sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que leva os alunos a progredir. • Existe coerência na progressão das atividades. • Faz transições suaves entre atividades; certificando-se de que todos os alunos concluíram a anterior e dá instruções claras acerca da seguinte (de modo que todos percebam a mudança, evitando barulho excessivo ou demasiada agitação). • Efetua, com clareza, a transição de um tópico para outro. • Evita tempos mortos ou de excessivo abrandamento. • Há fluidez nas transições, assumindo os alunos a responsabilidade por assegurar a sua execução eficiente.
<p>Contextualização da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando marca trabalho de casa (na aula anterior), assegura-se de que os alunos o fizeram e esclarece dúvidas. • Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores. • Os alunos são encorajados a relacionar as novas aprendizagens com os tópicos tratados anteriormente. • Faz os alunos participar na contextualização do conteúdo. • Sugere assuntos/tópicos para serem trabalhados/desenvolvidos fora da sala de aula. • Articula os resultados com uma sequência de aprendizagem, tanto na disciplina em causa como em disciplinas com ela relacionadas. • Dá instruções claras para o trabalho de casa ou para a preparação da aula seguinte. • Faz uma breve prospetiva do que serão as próximas aulas, criando entusiasmo pelo que se segue.

Comunicação	<p data-bbox="360 204 429 222">VERBAL</p> <ul data-bbox="360 232 888 694" style="list-style-type: none"><li data-bbox="360 232 789 249">• Expressa-se de forma correta, clara e audível.<li data-bbox="360 260 670 277">• A sua elocução é clara e nítida.<li data-bbox="360 288 640 305">• Tem um estilo oral simples.<li data-bbox="360 315 879 371">• Explica a informação em linguagem acessível (evitando linguagem demasiado difícil ou ambígua).<li data-bbox="360 381 870 461">• Escolhe a palavra própria, as suas construções frásicas são corretas, nomeadamente no emprego da forma interrogativa.<li data-bbox="360 472 874 552">• É claro nas instruções e procedimentos para os alunos, antecipando possíveis más interpretações por parte destes.<li data-bbox="360 562 847 607">• Utiliza correta e adequadamente a linguagem oral e escrita.<li data-bbox="360 618 888 663">• Utiliza adequadamente estratégias de reformulação dos contributos e intervenções dos alunos.<li data-bbox="360 673 782 690">• Utiliza adequadamente perguntas retóricas. <p data-bbox="360 701 475 718">NÃO-VERBAL</p> <ul data-bbox="360 729 888 1433" style="list-style-type: none"><li data-bbox="360 729 888 784">• Tenta ter sempre visibilidade de toda a turma (coloca-se em posições estratégicas).<li data-bbox="360 795 865 840">• Seleciona uma posição apropriada quando se dirige à turma coletivamente.<li data-bbox="360 850 750 868">• Movimenta-se com frequência pela sala.<li data-bbox="360 878 888 895">• Promove uma Interação individualizada com estudantes.<li data-bbox="360 906 693 923">• Adota uma postura descontraída.<li data-bbox="360 933 785 951">• Adota uma postura de alerta, mas confiante.<li data-bbox="360 961 888 1017">• Utiliza os recursos da sua personalidade (tom e projeção de voz, arte de dizer, postura, etc.).<li data-bbox="360 1027 865 1083">• Dá ênfase aos aspetos importantes através de pausas, colocação de voz, pausa no discurso, etc.<li data-bbox="360 1093 624 1111">• Fala de forma expressiva.<li data-bbox="360 1121 762 1138">• Controla o contacto visual com os alunos.<li data-bbox="360 1149 865 1204">• Utiliza uma expressão facial de acordo com o contexto do discurso.<li data-bbox="360 1215 888 1270">• Usa intencional e adequadamente gestos para dar ênfase ao discurso.<li data-bbox="360 1281 888 1326">• Passa sem esforço de uma atitude gestual, de uma forma de expressão a outra.<li data-bbox="360 1336 635 1354">• Fala a um ritmo adequado.<li data-bbox="360 1364 865 1409">• Evita gestos distratores, maneirismos e/ou comportamentos que distraem.<li data-bbox="360 1420 819 1437">• Evita a utilização de “bordões” comunicacionais.
--------------------	--

Diferenciação

- Sendo clara, a estrutura da aula contém a possibilidade de diferentes percursos, de acordo com as necessidades dos diferentes alunos.
 - Adequa o modo de apresentação dos conteúdos e das tarefas às idades, às capacidades e às características culturais dos alunos.
 - Seleciona e adapta material pedagógico de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos.
 - Adequa os recursos audiovisuais ao nível de desenvolvimento dos alunos.
 - Tem em conta os diferentes níveis da turma e modula a sua atividade em função dos alunos.
 - Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos.
 - Relaciona o conteúdo com conhecimentos prévios dos estudantes.
 - Planifica tarefas alternativas para os alunos que acabam mais cedo os seus trabalhos.
 - Conhece e utiliza os interesses, as opiniões e as expectativas dos alunos.
 - Faz com que os alunos tomem consciência das suas necessidades e interesses.
 - Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem.
 - Dá resposta às solicitações individuais dos alunos.
 - Adequa a linguagem aos níveis de desenvolvimento dos alunos.
 - Conhece as características de desenvolvimento típicas da faixa etária em questão, bem como as exceções ao padrão geral.
 - Conhece, ampla e subtilmente, a forma como os alunos aprendem e sua aplicação a cada aluno individualmente.
 - Trabalha conteúdos/competências que não são muito difíceis ou demasiado fáceis.
 - Conhece as competências, o saber e a proficiência linguística dos alunos e a qualidade das estratégias para atualizar essa informação.
-

<p>Diferenciação (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispõe e procura obter informação acerca das necessidades especiais de aprendizagem ou de natureza clínica de cada aluno, reunindo essa informação a partir de uma ampla variedade de fontes. • Seleciona/promove resultados de ensino baseados numa avaliação completa das aprendizagens dos alunos e tendo em consideração as necessidades variadas tanto de cada um dos alunos, como dos grupos de alunos. • Os instrumentos de avaliação que utiliza são adequados aos alunos (relevância sociocultural, linguagem, tempo de resposta, ilustrações, ...). • Aproveita as oportunidades que surgem na aula para desenvolver aprendizagens, tirando partido dos interesses dos alunos ou de um acontecimento espontâneo. • É eficaz e persistente nas abordagens para os alunos que precisam de ajuda, com recurso a amplo repertório de estratégias e solicitando recursos adicionais da escola.
<p>Pedagogia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revela familiaridade com uma ampla gama de abordagens pedagógico-didáticas eficazes na disciplina, antecipando as possíveis noções erradas dos alunos. • Demonstra respeito e sensibilidade por várias estratégias de aprendizagem. • Oferece aos alunos experiências educacionais variadas. • Realiza, com os alunos, atividades variadas e relevantes e utiliza diferentes métodos de ensino. • Toma outro caminho se os alunos se debaterem com uma dificuldade. • Escolhe experiências ou factos significativos: <ul style="list-style-type: none"> ▫ A experiência foi previamente ensaiada pelo professor. ▫ A experiência/o facto é suficientemente significativo/a para ser explorado/a. ▫ A significação do facto apresentado está verdadeiramente integrada no pensamento do professor (em relação aos objetivos). • Explora a experiência ou observação: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Garante a organização adequada das condições da observação; o professor provoca e orienta a observação dos fenómenos (faz observar e não diz o que é necessário ver).

Pedagogia
(Cont.)

- Promove a autenticidade da observação (os alunos dizem aquilo que veem) e caráter exaustivo (dizem tudo o que veem) – em vez de reter, do que é observado, apenas o que serve à conclusão.
- Dirige incessantemente a observação para a reflexão (não impondo as conclusões).
- Assegura que haja registo escrito das observações e das conclusões.
- Revela conhecimento a nível da conceção e aplicação das estratégias de ensino/aprendizagem/atividades educativas adequadas ao contexto da aula/grupo/atividade.
- Diversifica a metodologia ou dinâmica da aula/ do grupo/ atividade (trabalho individual, grupo, pares, colaborativo).
- Proporciona atividades e momentos de aprendizagem que impliquem a participação ativa das crianças/alunos.
- Estrutura e facilita atividades centradas nos alunos (aprendizagens com e a partir dos alunos).
- Apresenta o saber de forma problematizadora, de modo a suscitar dúvidas no aluno.
- Tem em conta as diferenças nas estratégias de aprendizagem dos alunos e incentiva-os a dar conta de diferentes abordagens na resolução de problemas e nas aprendizagens.
- Proporciona oportunidades de aplicação dos conhecimentos.
- Procura um constante envolvimento dos alunos (ouvindo, tomando notas, discutindo, realizando atividades, etc.).
- Revela um amplo conhecimento dos recursos para desenvolver o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet.
- Varia a configuração dos grupos de ensino e de trabalho, garantindo a sua adequação aos alunos e aos resultados de ensino.
- Formula e utiliza questões de forma estratégia e intencional.
- Revela qualidade (e constância) nas perguntas que coloca, dando tempo aos alunos para responder.

Estruturação	<ul style="list-style-type: none"> • Faz com os alunos o sumário dos tópicos principais da lição. • Promove sistematizações que contribuem para a aprendizagem. • Periodicamente, procede a sumários/sínteses dos conteúdos trabalhados (sínteses parciais). • Repete, com a regularidade necessária, a informação mais desafiante ou não familiar. • Os pontos-chave são enfatizados. • Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula. • Os objetivos/resultados de aprendizagem são discutidos e analisados no final da aula.
Promoção de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o pensamento independente, crítico ou reflexivo dos estudantes. • Destaca-se por fazer participar a sua turma tanto num processo de elucidação, como de invenção do saber. • Foca-se mais na compreensão dos assuntos do que na simples memorização ou em procedimentos rotineiros. • Promove a autonomia dos alunos na realização das tarefas. • Utiliza técnicas que encorajam o pensamento crítico e criativo. • Distingue e promove a distinção entre factos e opiniões. • Coloca questões a vários níveis de complexidade (taxonomia de Bloom). • Inclui, nos resultados de ensino, vários tipos diferentes de aprendizagem e oportunidades de coordenação e integração (sempre que se proporciona). • Promove atividades que envolvam os alunos em atividades cognitivas de elevado nível. • Cria/gera oportunidades para aumentar o vocabulário dos alunos. • Estimula a curiosidade. • Promove nos alunos o gosto pela pesquisa. • Leva os alunos a aprender a aprender. • Promove nos alunos, competências: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de planeamento; ◦ de pensamento crítico; ◦ de análise; ◦ de estratégias de resolução de problemas (e não apenas execução de exercícios).

Domínio dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Aula é provocadora e desafiante do ponto de vista intelectual.• Os aspetos fundamentais são devidamente valorizados pelo professor.• Revela conhecimento dos conceitos importantes da disciplina e da forma como estes se relacionam uns com os outros e com as outras disciplinas.• Escolhe e mantém-se focado no essencial para os alunos.• Sabe escolher experiências, atividades ou factos significativos:<ul style="list-style-type: none">◦ A experiência/o facto/a atividade é suficientemente significativo/a para ser explorado/a.◦ A significação do facto apresentado está verdadeiramente integrada no pensamento do professor (em relação aos objetivos).• Explica, de forma clara, as relações entre assuntos/tópicos/teorias.• Socorre-se, com regularidade, de exemplos relevantes e pertinentes, relacionando-os com os conhecimentos dos alunos.• Proporciona exemplos, metáforas e analogias adequados com frequência e utiliza-os para explicar os conceitos/conteúdos.• Descreve expressões/conceitos de mais do que uma forma.• Relaciona e explicita a utilidade dos conteúdos para a vida quotidiana.• Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos não incorrendo em erros ou imprecisões.• Responde adequadamente às questões dos alunos.• Fala sem recurso sistemático a notas e apontamentos.• Revela boa organização conceptual.• Utiliza com rigor os conceitos da sua área disciplinar/área de conteúdo.• Obriga os alunos a respeitar precisão terminológica na escolha dos termos.• Demonstra conhecimento sobre os conteúdos/orientações do programa/orientações curriculares, sendo capaz de os reajustar e recriar às tarefas propostas.• Revela imaginação/criatividade na abordagem/explicação do conteúdo, estabelecendo ligações com o conhecimento dos alunos e com a sua experiência.• Evidencia transversalidade a nível do conhecimento pedagógico do conteúdo.• Desdobra informação e processos complexos nas suas partes componentes, organizando o tema/conteúdo em subunidades ou subtemas.
------------------------------	--

Utilização de AV	<ul style="list-style-type: none">• Revela amplo conhecimento dos recursos disponíveis para uso na sala de aula, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet.• Revela amplo conhecimento dos recursos destinados aos alunos, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet.• Revela capacidade para aproveitamento dos recursos disponíveis em formatos e configurações inovadoras e eficazes.• Revela preocupação de qualidade na utilização da tecnologia e em fazer participar os alunos na seleção e adaptação dos materiais.• Apresenta recursos didáticos adequados aos objetivos, conteúdos da aula e atividades.• Previu a organização do quadro (prepara antecipadamente, com cuidado, os seus quadros).• Regista com nitidez e precisão o plano e as ideias essenciais.• Preparou bons documentos para projetar e sabe explorá-los.• Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas. . .).• Utiliza uma variedade de recursos de forma a tornar o conteúdo e a linguagem mais acessíveis.• Os audiovisuais são visíveis, legíveis e cuidados.• Revela criatividade na conceção e utilização dos recursos.• Na utilização de recursos audiovisuais, revela preocupações de equilíbrio de meios e fins.• Utiliza as TIC e promove a sua utilização junto dos alunos.
-------------------------	--

Domínio 3: RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none">• Facilita as perguntas, cria um clima de grupo.• Os alunos realizam com regularidade trabalho cooperativo nas aulas (trabalho de grupo, tutoria, trabalho de pares).• Promove o trabalho cooperativo, a colaboração e a ajuda entre os alunos.• Promove o diálogo entre os alunos.• Proporciona oportunidades a todos os alunos para participar e intervir.• Parece integrado no grupo dos alunos.• Mostra interesse pelos alunos como pessoas (tenta criar uma relação de empatia).• Evita o sarcasmo e a ridicularização do aluno.• Evita as ameaças e as intimidações.• Utiliza o confronto de forma positiva.• Privilegia abordagens positivas, em vez de atitudes de crítica e de confrontação.• É acessível e tenta estar disponível (tenta encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade).• Mostra-se seguro(a) e confiante.• É assertivo, promovendo o desenvolvimento socio-afetivo dos alunos.• Utiliza frequentemente estratégias de reforço positivo.• Revela estabilidade emocional:<ul style="list-style-type: none">◦ Possui autodomínio emocional.◦ Revela paciência quando os alunos não compreendem.◦ Só intervém de um ponto de vista disciplinar e raramente.• Revela sociabilidade:<ul style="list-style-type: none">◦ Procura compreender os outros.◦ Revela flexibilidade, adaptabilidade.◦ Molda-se, com facilidade, a vários tipos de carácter.◦ É facilmente abordado pelos alunos.• Utiliza o humor, de forma apropriada.• Sorri enquanto fala.• Demonstra expressões faciais respeitadas.• Lida com os alunos de forma equitativa (não revela favoritismos).• Tenta chegar a todos os alunos durante a aula.• Trata os alunos pelo nome.• Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade dos alunos.• Encoraja o espírito crítico, quando construtivo.• Admite erros com honestidade/integridade.
----------------------------	---

Clima na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Dá a entender que sabe o que cada aluno está a fazer em cada momento. • Consegue prestar atenção a mais do que uma situação ao mesmo tempo. • Ajuda a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de apenas censurar. • Revela à vontade para responder a qualquer pedido de informação formulado pelos alunos, e para utilizar as suas sugestões • Encoraja diversos pontos de vista. • Responde de forma respeitosa e compreensiva às dificuldades de compreensão dos alunos. • Os alunos revelam preocupação uns pelos outros. • Cria um clima na sala de aula onde o aluno: <ul style="list-style-type: none"> ▫ demonstra respeito pelo trabalho e pelos outros; ▫ exprime, sem receio, os seus sentimentos; ▫ participe nos processos de decisão; ▫ desenvolve a autodisciplina. • Revela tolerância/respeito para com a diversidade étnica, cultural, sexual, social, ... • Promove estratégias de combate aos preconceitos e discriminações. • Incentiva a responsabilidade, a solidariedade e a justiça. • Evoca respeito. • Gera, quando necessário, competitividade positiva e equilibrada.
Gestão de comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Exerce um efeito modelador (modelo e exemplo) dos comportamentos. • Revela conhecer as regras e as rotinas habituais da aula e da escola. • Estabelece as regras em harmonia com os seus princípios educativos e com os objetivos que pretende atingir. • Clarifica com os alunos um conjunto de regras básicas para o funcionamento da turma e explicita as consequências à infração das mesmas. • Os padrões de conduta são claros para todos os alunos, tendo sido desenvolvidos com a participação deles. • Procura definir as regras pela positiva. • Mostra-se afirmativo/a e firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula. • Tenta ser consistente e justo na aplicação das regras. • Pára rapidamente o comportamento perturbador, com o mínimo de interferência na aula (não faz discursos, nem dá sermões.)

Gestão de comportamentos (Cont.)	<ul style="list-style-type: none">• Só castiga quando não tem outra alternativa (não abusa do uso de sanções).• Quando repreende ou castiga, fá-lo de uma maneira clara e firme.• Quando repreende ou castiga, fala num tom que sugere autoridade e induz acordo.• Focaliza a punição no comportamento incorreto e não na pessoa.• Ao repreender, dá maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos aspetos negativos ocorridos.• Aplica o castigo imediatamente a seguir à falta.• Tenta ajustar proporcionalmente o castigo à falta.• Reforça os comportamentos adequados dos alunos.• Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais.• Privilegia, na aplicação das regras, o princípio da consequência (e menos o do castigo).• Na correção de comportamentos, usa descrições factuais em vez de juízos, exageros ou generalizações (és sempre a mesma coisa, nunca se consegue trabalhar, todos, nenhuns,...).
--	---

Domínio 4: AVALIAÇÃO

Estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none">• Contempla formas de avaliação/reflexão no desenvolvimento da aula/atividade.• Cria oportunidades avaliativas durante a aula (seja autoavaliação, avaliação pelos pares ou pelo professor).• Existe coerência entre a abordagem avaliativa e os resultados de ensino/objetivos (em conteúdo como em processo) e qualidade da sua adaptação a alunos, conforme necessário.• Há clareza nos critérios e padrões de avaliação.• Os alunos conhecem os critérios e padrões de desempenho pelos quais o seu trabalho será avaliado.• Há qualidade no uso da avaliação formativa, incluindo a informação retirada da avaliação, tanto por alunos como pelo professor.• As metodologias e os instrumentos avaliativos têm qualidade técnica (seleção e construção dos itens).• As situações avaliativas privilegiam situações de desempenho/problemas (e não apenas exercícios) autênticas e realistas.
Monitorização / regulação	<ul style="list-style-type: none">• Conhece bem os seus alunos.• Presta atenção à dinâmica global da turma.• Revela habilidade para mudar estratégias se os estudantes não mostram compreensão esperada.• Está atento em controlar que os alunos sigam o seu ritmo.• Passa frequentemente entre os seus alunos para seguir o seu trabalho e os orientar.• Desloca-se pela sala para monitorizar e estimular a atenção dos alunos.• Quando faz explicações para o coletivo, usa perguntas breves para verificar o nível de entendimento dos alunos.• Procura a causa, a origem da compreensão.• Procura, frequentemente, perceber o grau de compreensão dos conteúdos pelos alunos.• Presta atenção a erros orais e escritos, encorajando autocorreção e correção pelos pares.• Presta atenção a sinais de apatia, tédio, aborrecimento e/ou confusão.• Utiliza os resultados da avaliação para conceber o ensino futuro, tendo em conta a situação individual dos alunos.• Está consciente das respostas emocionais do aluno (é bom observador do comportamento, emoções e sentimentos dos outros).

<p>Monitorização / regulação (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A informação de diagnóstico extraída pelo professor acerca de cada um dos alunos tem qualidade. • Gera oportunidades para que haja avaliação entre pares. • Os alunos avaliam o seu próprio trabalho, confrontando-o com os critérios de avaliação e os padrões de desempenho.
<p>Feedback</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cria oportunidades, durante a aula, para rever o trabalho dos alunos e dar feedback. • Dá feedback com regularidade aos alunos pelo seu desempenho. • Encoraja a perspetiva de que os erros fazem parte da aprendizagem. • Incentiva os alunos a crer que são capazes de aprender. • Proporciona feedback aos estudantes em função dos critérios de avaliação e dos objetivos (e não comparando alunos entre si). • Utiliza uma variedade de técnicas de feedback (detalha o que está correto, indica aspetos a merecer mais reflexão, dá indicações e pistas e coloca questões pertinentes). • O feedback é dado em tempo oportuno. • O feedback proporcionado aos alunos é construtivo e encoraja a melhoria. • O feedback proporcionado aos alunos é objetivo, claro e detalhado. • O feedback que proporciona inclui conselhos para que o aluno possa melhorar. • Cria oportunidades para que os alunos utilizem o feedback proporcionado.

COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS (critérios de análise)

Participação	<p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Número de alunos que toma parte na aula, respondendo às questões do professor e solicitando deste informações.</p> <p>Número e qualidade de perguntas formuladas pelos alunos.</p> <p>Qualidade das respostas dadas.</p> <p>Permutas entre alunos sob a animação do professor.</p> <p>Demonstração de curiosidade, por parte dos alunos, através de participação ativa.</p> <p>Solicitações de apoio, quando dele necessitam.</p> <p>Grau de iniciativa, por parte dos alunos, evidenciando valorização da importância do conteúdo da aprendizagem em causa.</p> <p>Grau de responsabilidade dos alunos no sucesso da discussão, iniciando tópicos e dando contributos, sem que para isso tenham sido solicitados.</p> <p>Grau de envolvimento cognitivo dos alunos nas atividades e na exploração do conteúdo (alunos iniciam ou adotam atividades e projetos, para aumentar a sua compreensão dos mesmos).</p>
Atividade	<p>Atenção mantida.</p> <p>Prontidão/motivação dos alunos em passar à execução.</p> <p>Manifestação de iniciativa e proatividade.</p> <p>Entusiasmo no trabalho (executam espontaneamente a ação que se impõe).</p> <p>Esforço real feito.</p> <p>Grau de atenção e pormenor, bem como manifestações de orgulho dos alunos quanto ao seu trabalho.</p> <p>Vontade e disponibilidade para aperfeiçoamento do trabalho através, por exemplo, da revisão de versões provisórias das tarefas, quer sozinhos quer ajudando os colegas.</p> <p>Facilidade e habilidade com que utilizam os recursos, ao serviço da progressão da sua aprendizagem.</p> <p>Envolvimento na avaliação do seu próprio trabalho.</p>
Reações afetivas	<p>Manifestação, por parte dos alunos, de prazer visível em estar na companhia do professor e evidência, pelas suas atitudes, da simpatia que têm por ele.</p> <p>Sentimento de à vontade e de ausência de pressão.</p> <p>Manifestação de confiança e de autoestima.</p>
Regras	<p>Conhecimento do que podem e não podem fazer e, globalmente, atuação em conformidade.</p> <p>Apoio mútuo e respeito de regras.</p> <p>Monitorização, por parte dos alunos, da forma como cada um deles trata os colegas, corrigindo-os de forma respeitosa, quando necessário.</p>

anexo 2

parâmetros de observação
(Danielson, 2007)

Um quadro de referência para a docência

Adaptado de Charlotte Danielson (2007)

Domínio 1: PLANEAMENTO E PREPARAÇÃO

- a. Demonstrar conhecimento do conteúdo e dos processos pedagógico-didáticos
- b. Demonstrar conhecimento dos alunos
- c. Estabelecer resultados de ensino
- d. Demonstrar conhecimento dos recursos
- e. Conceber ações de ensino coerentes
- f. Conceber a avaliação dos alunos

Domínio 2: O AMBIENTE NA SALA DE AULA

- a. Criar um ambiente de respeito e harmonia
- b. Estabelecer uma cultura de aprendizagem
- c. Gerir os procedimentos da sala de aula
- d. Gerir o comportamento dos alunos
- e. Organizar o espaço físico

Domínio 3: AÇÃO DE ENSINAR

- a. Comunicar com os alunos
- b. Usar técnicas de colocação de perguntas e discussão
- c. Envolver os alunos na aprendizagem
- d. Usar a avaliação no ensino
- e. Demonstrar flexibilidade e capacidade de resposta

Domínio 4: RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS

- a. Refletir acerca da atividade de ensinar
- b. Manter registos rigorosos
- c. Comunicar com as famílias
- d. Participar na comunidade profissional
- e. Crescer e desenvolver-se profissionalmente
- f. Demonstrar profissionalismo

Domínio 1: PLANEAMENTO E PREPARAÇÃO

a. Demonstrar conhecimento do conteúdo e dos processos pedagógico-didáticos

Conhecimento do conteúdo e da estrutura da disciplina	- Conhecimento dos conceitos importantes da disciplina e da forma como estes se relacionam uns com os outros e com as outras disciplinas
Conhecimento das relações conceptuais prévias	- Conhecimento das relações que os alunos têm de possuir previamente entre tópicos e conceitos - Relação entre planos e prática do professor e estruturas cognitivas dos alunos de que eles necessitam para assegurar a compreensão dos tópicos e conceitos
Conhecimento pedagógico-didático relacionado com o conteúdo	- Familiaridade com uma ampla gama de abordagens pedagógico-didáticas eficazes na disciplina, antecipando as possíveis noções erradas dos alunos

b. Demonstrar conhecimento dos alunos

Conhecimento do desenvolvimento da criança/adolescente	- Grau de conhecimento das características de desenvolvimento típicas da faixa etária em questão, bem como das exceções ao padrão geral - Conhecimento de até que ponto cada um dos alunos segue os padrões gerais
Conhecimento do processo de aprendizagem	- Amplitude e subtilidade do conhecimento quanto à forma como os alunos aprendem e sua aplicação a cada aluno individualmente
Conhecimento de competências, saber e proficiência linguística dos alunos	- Conhecimento das competências, do saber e da proficiência linguística dos alunos e qualidade das estratégias para atualizar essa informação
Conhecimento dos interesses e da herança cultural dos alunos	- Grau de reconhecimento do valor de conhecer os interesses e a herança cultural dos alunos e sua exibição aos alunos, individualmente
Conhecimento das necessidades especiais dos alunos	- Qualidade da informação acerca das necessidades especiais de aprendizagem ou de natureza clínica de cada aluno, reunindo essa informação a partir de uma ampla variedade de fontes

c. Estabelecer resultados de ensino

Níveis, sequência e articulação	<ul style="list-style-type: none">- Existência de expectativas elevadas, rigor e aprendizagens importantes na disciplina- Articulação dos resultados com uma sequência de aprendizagem, tanto na disciplina em causa como em disciplinas com ela relacionadas
Clareza	<ul style="list-style-type: none">- Clareza dos resultados de ensino, formulados sob a forma de aprendizagens dos alunos e permitindo métodos viáveis de avaliação
Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none">- Inclusão, nos resultados de ensino, de vários tipos diferentes de aprendizagem e oportunidades de coordenação e integração (sempre que se proporciona)
Adequação aos diferentes alunos	<ul style="list-style-type: none">- Resultados de ensino baseados numa avaliação completa das aprendizagens dos alunos e tendo em consideração as necessidades variadas tanto de cada um dos alunos, como dos grupos de alunos

d. Demonstrar conhecimento dos recursos

Recursos para uso na sala de aula	<ul style="list-style-type: none">- Amplitude do conhecimento que o professor tem dos recursos disponíveis para uso na sala de aula, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet
Recursos para desenvolver o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico-didático	<ul style="list-style-type: none">- Amplitude do conhecimento que o professor tem dos recursos para desenvolver o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet
Recursos destinados aos alunos	<ul style="list-style-type: none">- Amplitude do conhecimento que o professor tem dos recursos destinados aos alunos, incluindo os que estão disponíveis através da escola, dos organismos regionais, na comunidade, em organizações profissionais, em universidades ou na internet

e. Conceber ações de ensino coerentes

Atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Adequação das atividades de aprendizagem aos alunos e às necessidades de apoio para a consecução dos resultados de ensino- Quantidade de atividades concebidas para envolver os alunos em atividades cognitivas de elevado nível e adequadamente diferenciadas em relação a cada aluno
Materiais e recursos de ensino	<ul style="list-style-type: none">- Quantidade de materiais e recursos adequados aos alunos, promovendo os resultados de ensino e envolvendo os alunos em aprendizagens significativas- Qualidade na utilização da tecnologia e de participação dos alunos na seleção e adaptação dos materiais
Grupos de ensino e de trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Variedade de grupos de ensino e de trabalho, sendo apropriados para os alunos e para os resultados de ensino- Grau de participação dos alunos na seleção de diferentes padrões de grupos de ensino e de trabalho
Estrutura das aulas e unidades	<ul style="list-style-type: none">- Clareza da estrutura da aula e possibilidade de diferentes percursos de acordo com as necessidades dos diferentes alunos.- Coerência na progressão das atividades

f. Conceber a avaliação dos alunos

Congruência com os resultados de ensino	<ul style="list-style-type: none">- Grau de coerência entre a abordagem avaliativa e os resultados de ensino (em conteúdo como em processo) e qualidade da sua adaptação a alunos, conforme necessário
Crítérios e padrões	<ul style="list-style-type: none">- Clareza dos critérios e padrões de avaliação, tendo os alunos contribuído para o seu desenvolvimento
Conceção de avaliações formativas	<ul style="list-style-type: none">- Qualidade da conceção da abordagem ao uso da avaliação formativa, incluindo o uso da informação retirada da avaliação, tanto da parte dos alunos como do professor
Utilização no planeamento	<ul style="list-style-type: none">- Grau de utilização dos resultados da avaliação para conceber o ensino futuro, tendo em conta a situação individual dos alunos

Domínio 2: O AMBIENTE NA SALA DE AULA

a. Criar um ambiente de respeito e harmonia

Interação do professor com os alunos	<ul style="list-style-type: none">- Grau de respeito e genuína preocupação pelos alunos que a interação do professor evidencia, individualmente ou em grupo.- Grau de confiança dos alunos no professor, por exemplo, no que diz respeito à passagem/transmissão de informação sensível
Interações entre os alunos	<ul style="list-style-type: none">- Grau de preocupação que os alunos demonstram uns pelos outros- Monitorização, por parte dos próprios alunos, da forma como cada um deles trata os colegas, corrigindo-os de forma respeitosa, quando necessário

b. Estabelecer uma cultura de aprendizagem

Importância do conteúdo	<ul style="list-style-type: none">- Demonstração de curiosidade, por parte dos alunos, através de participação ativa- Grau de iniciativa, por parte dos alunos, evidenciando valorização da importância do conteúdo da aprendizagem em causa
Expectativas de aprendizagem e sucesso	<ul style="list-style-type: none">- Qualidade das expectativas em relação aos alunos evidenciadas pelos resultados de ensino, pelas atividades e pelas interações na sala de aula- Interiorização, por parte dos alunos, dessas expectativas
Orgulho dos alunos no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Grau de atenção e pormenor, bem como manifestações de orgulho dos alunos quanto ao seu trabalho- Vontade e disponibilidade para aperfeiçoamento do trabalho através, por exemplo, da revisão de versões provisórias das tarefas, quer sozinhos quer ajudando os colegas

c. Gerir os procedimentos da sala de aula

Gestão de grupos de ensino	- Qualidade da organização do trabalho de pequenos grupos, mantendo os alunos ativamente envolvidos e assumindo a responsabilidade pela produtividade das tarefas
Gestão de transições	- Fluidez das transições, assumindo os alunos a responsabilidade por assegurar a sua execução eficiente
Gestão de materiais e acessórios	- Fluidez no funcionamento das rotinas relacionadas com a manipulação dos materiais e acessórios, assumindo os alunos alguma da responsabilidade por essa fluidez
Desempenho dos deveres extra-ensino	- Qualidade dos sistemas utilizados para a execução dos deveres extra-ensino, assumindo os alunos um grau de responsabilidade considerável pela sua gestão eficiente
Supervisão de voluntários e assistentes	- Contributo dos voluntários e assistentes para o ambiente na sala de aula

d. Gerir o comportamento dos alunos

Expectativas	- Clareza dos padrões de conduta para todos os alunos, tendo sido desenvolvidos com a participação deles
Monitorização do comportamento dos alunos	- Subtileza e capacidade de prevenção da monitorização por parte do professor, sendo os alunos a monitorizar os seus próprios comportamentos, bem como o dos colegas, corrigindo-se uns aos outros de forma respeitosa
Resposta ao mau comportamento dos alunos	- (quando o comportamento dos alunos não é inteiramente apropriado) Eficácia e sensibilidade da reação do professor ao mau comportamento dos alunos, atendendo às suas necessidades individuais

e. Organizar o espaço físico

Segurança e acessibilidade	- Segurança da sala de aula, sendo os próprios alunos a assegurar que toda a aprendizagem é igualmente acessível a todos
Disposição do mobiliário e uso dos recursos físicos	- Facilidade e habilidade com que professores e alunos utilizam os recursos físicos e o mobiliário, de modo a fazer progredir a sua aprendizagem

Domínio 3: AÇÃO DE ENSINAR

a. Comunicar com os alunos

Expectativas de aprendizagem	- Clareza do objetivo da aula, situando em relação a uma aprendizagem mais vasta e ligando-o aos interesses dos alunos
Instruções e procedimentos	- Clareza das instruções e procedimentos para os alunos, antecipando possíveis más interpretações por parte destes
Explicações do conteúdo	- Grau de imaginação/criatividade na explicação do conteúdo, por parte do professor, estabelecendo ligações com o conhecimento dos alunos e com a sua experiência. - Grau de contribuição dos alunos, explicando os conceitos aos colegas
Uso da linguagem oral e escrita	- Correção e adequação da linguagem oral e escrita do professor. - Grau de expressividade, com escolha criteriosa de vocabulário para enriquecer a aula - Oportunidades geradas para aumentar o vocabulário dos alunos

b. Usar técnicas de colocação de perguntas e discussão

Qualidade das perguntas	- Qualidade (e sua constância) das perguntas do professor, sendo dado tempo aos alunos para responder. - Número e qualidade de perguntas formuladas pelos alunos
Técnicas de discussão	- Grau de responsabilidade dos alunos no sucesso da discussão, iniciando tópicos e dando contributos, sem que para isso tenham sido solicitados

Participação dos alunos	- Garantia criada/assegurada pelos próprios alunos de que todas as vozes são ouvidas durante uma discussão
-------------------------	--

c. Envolver os alunos na aprendizagem

Atividades e trabalhos	- Grau de envolvimento cognitivo dos alunos nas atividades e na exploração do conteúdo (alunos iniciam ou adotam atividades e projetos, para aumentar a sua compreensão dos mesmos)
Agrupamento dos alunos	- Grau de adequação dos grupos de ensino aos objetivos da aula (os alunos tomam a iniciativa de influenciar a formação ou o ajuste de grupos de ensino)
Materiais e recursos de ensino	- Grau de adequação dos materiais e recursos de ensino aos objetivos da aula e à necessidade de envolvimento dos alunos mentalmente (os alunos iniciam a escolha, adaptação ou criação de recursos para desenvolvimento da sua própria aprendizagem)
Estrutura e ritmo	- Coerência na estrutura da aula, permitindo reflexão e conclusão (o ritmo da aula é apropriado a todos os alunos)

d. Usar a avaliação no ensino

Crerérios de avaliação	- Conhecimento, por parte dos alunos, dos critérios e padrões de desempenho pelos quais o seu trabalho será avaliado, tendo contribuído para o desenvolvimento dos primeiros
Monitorizar a aprendizagem dos alunos	- Qualidade da informação de diagnóstico extraída pelo professor acerca de cada um dos alunos - Qualidade da monitorização da evolução individual dos alunos
Feedback transmitido aos alunos	- Oportunidade (momento) do feedback - Qualidade e consistência do feedback - Grau de utilização que os alunos fazem do feedback proporcionado

Autoavaliação dos alunos e monitorização da evolução	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência da avaliação e monitorização que os alunos realizam do seu próprio trabalho, confrontando-o com os critérios de avaliação e os padrões de desempenho - Grau de utilização que os alunos fazem da informação resultante da autoavaliação
--	---

e. Demonstrar flexibilidade e capacidade de resposta

Ajustamento da aula	<ul style="list-style-type: none"> - Sucesso com que o professor realiza ajustes na aula, sempre que necessário
Reação aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de aproveitamento das oportunidades para desenvolver aprendizagens, tirando partido dos interesses dos alunos ou de um acontecimento espontâneo
Persistência	<ul style="list-style-type: none"> - Eficácia (e persistência) nas abordagens para os alunos que precisam de ajuda, com recurso a amplo repertório de estratégias e solicitando recursos adicionais da escola

anexo 3

assertividade (autoavaliação)

ASSERTIVIDADE

Auto-diagnóstico²⁷

		A maior parte das vezes	
		Verdadeiro	Falso
1	Digo muitas vezes sim, quando, no fundo, queria dizer não.		
2	Defendo os meus direitos sem atentar contra os direitos dos outros.		
3	Quando não conheço bem uma pessoa prefiro dissimular aquilo que penso ou sinto.		
4	Sou a maior parte das vezes autoritário e decidido.		
5	Geralmente é mais fácil e mais engenhoso atuar por interposta pessoa do que diretamente.		
6	Não receio criticar os outros e dizer-lhes aquilo que penso.		
7	Não ousa recusar certas tarefas que não fazem parte das minhas atribuições.		
8	Não tenho receio de manifestar a minha opinião, mesmo em face de interlocutores hostis.		
9	Quando há debate, prefiro retrair-me e “ver no que a coisa dá”.		
10	Censuram-me várias vezes por ter espírito de contradição.		
11	Tenho dificuldade em escutar os outros.		
12	Faço tudo o que posso para ficar “no segredo dos deuses” e tenho-me dado bem com isso.		
13	Consideram-me, em geral, bastante “manhoso” e hábil nas relações com os outros.		
14	Mantenho com os outros relações mais fundadas na confiança do que na dominação ou no calculismo.		
15	Prefiro nunca pedir ajuda a um colega; ele poderá pensar que eu não sou competente.		

²⁷ Adaptado por Fachada (2012), de Chalvin (1989), L' affirmation de soi, Paris, Les Éditions ESF.

		A maior parte das vezes	
		Verdadeiro	Falso
16	Sou tímido e sinto grandes bloqueios quando tenho que realizar uma ação pouco habitual.		
17	Chamam-me “sopinhas de leite”; fico enervado e isso faz rir os outros.		
18	Sinto-me bastante “à vontade” nas relações de face-a-face.		
19	Faço “fitas” muitas vezes; é a melhor maneira de conseguir o que quero.		
20	Sou um “fala-barato” e corto a palavra aos outros sem me dar conta disso.		
21	Sou ambicioso e estou pronto a fazer o que for necessário para realizar os meus objetivos.		
22	Em geral, sei o que é preciso ver e fazer; isso é importante para ser bem sucedido.		
23	Em caso de desacordo, procuro os compromissos realistas assentes na base dos interesses mútuos.		
24	Prefiro “pôr as cartas na mesa”.		
25	Tenho tendência a deixar para mais tarde as coisas que tenho para fazer.		
26	Deixo muitas vezes um trabalho a meio, sem o acabar.		
27	Em geral, mostro aquilo que sou, sem dissimular os meus sentimentos.		
28	É preciso muita coisa para me intimidarem.		
29	Meter medo aos outros pode ser um bom meio de garantir o poder.		
30	Quando me “levam à certa” uma vez, vingo-me na próxima.		
31	Quando se critica alguém, é muito eficaz censurar-lhe o facto de ele não seguir os seus próprios princípios. Forçamo-lo assim a estar de acordo.		
32	Sei tirar partido do sistema; sou “desenrascado”.		

		A maior parte das vezes	
		Verdadeiro	Falso
33	Sou capaz de ser eu próprio, continuando a ser aceite socialmente.		
34	Quando não estou de acordo, sei dizê-lo desapaixonadamente e com clareza.		
35	Tenho a preocupação de não incomodar os outros.		
36	Tenho sérias dificuldades em fazer opções.		
37	Não gosto de ser a única pessoa dentro de um grupo a pensar de determinada maneira: nesse caso, prefiro retirar-me.		
38	Não tenho receio de falar em público.		
39	A vida é “uma selva”.		
40	Não tenho receio de enfrentar desafios perigosos e arriscados.		
41	Criar conflitos pode ser mais eficaz do que reduzir as tensões.		
42	A franqueza nem sempre é a melhor maneira de ganharmos confiança nas nossas relações com os outros.		
43	Sei escutar e não corto a palavra aos outros.		
44	Levo até ao fim aquilo que eu decidi fazer.		
45	Não tenho medo de exprimir os meus sentimentos, tal qual como os sinto.		
46	Tenho jeito em “levar as pessoas” e fazer impor as minhas ideias.		
47	O elogio ainda é um bom meio de se obter o que se pretende.		
48	Tenho dificuldade em controlar o tempo em que estou no uso da palavra		
49	Sei manejar bem a ironia mordaz.		
50	Sou servil e tenho uma vida simples; às vezes até me deixo explorar um pouco.		
51	Gosto mais de observar do que de participar.		
52	Gosto mais de estar na “geral” do que na primeira fila.		

		A maior parte das vezes	
		Verdadeiro	Falso
53	Não penso que a manipulação seja uma solução eficaz.		
54	Não é necessário anunciar depressa demais as nossas intenções; isso pode trazer-nos dissabores.		
55	Choco muitas vezes as pessoas com as minhas atitudes.		
56	Prefiro ser lobo a ser cordeiro.		
57	A manipulação dos outros é muitas vezes a única maneira prática para obtermos o que queremos.		
58	Sei em geral, protestar com eficácia, sem agressividade excessiva.		
59	Penso que os problemas não podem ser realmente resolvidos sem procurarmos as suas causas profundas.		
60	Não gosto de ser mal visto.		

Cada frase corresponde a uma atitude de comunicação - Passividade, Agressividade, Manipulação ou Assertividade. As frases, indicadas com um número, foram classificadas em quatro colunas, correspondentes às quatro atitudes. Deverá colocar 1 ponto se respondeu VERDADE. O total dos pontos indica a sua tendência a utilizar a atitude indicada.

PASSIVIDADE		AGRESSIVIDADE		MANIPULAÇÃO		ASSERTIVIDADE	
1		4		3		2	
7		6		5		8	
15		10		9		14	
16		11		12		18	
17		20		13		23	

25		21		19		24	
26		28		22		27	
35		29		31		33	
36		30		32		34	
37		39		41		38	
50		40		42		43	
51		48		46		44	
52		49		47		45	
59		55		54		53	
60		56		57		58	
Total		Total		Total		Total	

**GRÁFICO DE
ATITUDES**

15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
	Passividade	Agressividade	Manipulação	Assertividade

anexo 4

grelha de observação
(motivação dos alunos)

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

(um possível quadro de referentes)

PREPARAÇÃO

planeamento	<ul style="list-style-type: none">• A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.• Os resultados de ensino são claros, formulados sob a forma de aprendizagens dos alunos e permitindo métodos viáveis de avaliação.• Programa atividades variadas, que exijam capacidades diversas e constituam um desafio a essas mesmas capacidades.• Adequa estratégias a:<ul style="list-style-type: none">• níveis etários;• contextos sociais de origem dos alunos;• níveis de aprendizagens dos alunos;
--------------------	---

CONDUÇÃO DA AULA

organização	<ul style="list-style-type: none">• Organiza a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima de aula.• Começa a aula de forma ordenada e organizada.• Dá indicações precisas, coordenadas, aos alunos.• A gestão do tempo entra em consideração com os ritmos e tempos de atenção, permitindo tempo suficiente aos alunos para terminar as tarefas e acompanhar a aula.• A estrutura da aula é coerente, permitindo reflexão e conclusão (o ritmo da aula é apropriado a todos os alunos).
sequência/fluidez	<ul style="list-style-type: none">• Faz transições suaves entre atividades; certificando-se de que todos os alunos concluíram a anterior e dá instruções claras acerca da seguinte (de modo que todos percebam a mudança, evitando barulho excessivo ou demasiada agitação).• Efetua, com clareza, a transição de um tópico para outro.• Evita tempos mortos ou de excessivo abrandamento.

contextualização da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores. • Os alunos são encorajados a relacionar as novas aprendizagens com os tópicos tratados anteriormente. • Faz os alunos participar na contextualização do conteúdo. • Sugere assuntos/tópicos para serem trabalhados/ desenvolvidos fora da sala de aula. • Articula os resultados com uma sequência de aprendizagem, tanto na disciplina em causa como em disciplinas com ela relacionadas.
estruturação	<ul style="list-style-type: none"> • Promove sistematizações que contribuem para a aprendizagem. • Periodicamente, procede a sumários/sínteses dos conteúdos trabalhados. • Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula. • Os objetivos/resultados de aprendizagem são discutidos e analisados no final da aula.
comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa-se de forma correta, clara e audível. • Explica a informação em linguagem acessível (evitando linguagem demasiado difícil ou ambígua). • É claro nas instruções e procedimentos para os alunos, antecipando possíveis más interpretações por parte destes. • Utiliza adequadamente estratégias de reformulação dos contributos e intervenções dos alunos. • Utiliza adequadamente perguntas retóricas. • Seleciona uma posição apropriada quando se dirige à turma coletivamente. • Movimenta-se com frequência pela sala. • Promove uma Interação individualizada com estudantes. • Adota uma postura descontraída. • Dá ênfase aos aspetos importantes através de pausas, colocação de voz, pausa no discurso, etc. • Fala de forma expressiva. • Controla o contacto visual com os alunos. • Usa intencional e adequadamente gestos para dar ênfase ao discurso. • Não exhibe maneirismos ou comportamentos que distraem. • Evita a utilização de “bordões” comunicacionais.

diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Tem em conta os diferentes níveis da turma e modula a sua atividade em função dos alunos. • Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos. • Relaciona o conteúdo com conhecimentos prévios dos estudantes. • Conhece e utiliza os interesses, as opiniões e as expectativas dos alunos. • Faz com que os alunos tomem consciência das suas necessidades e interesses. • Dá resposta às solicitações individuais dos alunos. • Aproveita as oportunidades que surgem durante a aula para desenvolver aprendizagens, tirando partido dos interesses dos alunos ou de um acontecimento espontâneo. • É eficaz e persistente nas abordagens para os alunos que precisam de ajuda, com recurso a amplo repertório de estratégias e solicitando recursos adicionais da escola.
envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Dá, no início, uma perspetiva global da aula. • Apresenta os objetivos da sessão de forma clara, explicitando a sua importância, utilidade, razão de ser e significado. • Situa os objetivos da aula em relação a uma aprendizagem mais vasta e ligando-o aos interesses dos alunos. • Determina e comunica metas altas, mas alcançáveis. • Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos. • Transforma o conteúdo em algo desafiante, relacionado com um contexto relevante. • Presta atenção às expectativas dos alunos. • Revela interesse e entusiasmo genuínos pelo que ensina. • Usa perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula. • Parece redescobrir o conhecimento (sabe admirar-se, animar-se). • Utiliza reforços positivos como incentivo ao desenvolvimento da aprendizagem. • Dá reforço imediatamente a seguir ao comportamento desejado.

<p>envolvimento (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforça os comportamentos adequados com a frequência e o modo apropriados. • Quando recompensa algum aluno pelo seu comportamento, adequa as recompensas à situação e ao aluno em causa. • Quando recompensa ou reforça o comportamento de um aluno, explicita a razão do estímulo. • Cria e promove um ambiente estimulante de aprendizagem. • Conseguir envolver os estudantes no desenvolvimento das atividades. • Conseguir captar a atenção dos alunos. • Conseguir despertar uma turma desinteressada. • Cria um clima através da sua presença. • É capaz de intervenções apaixonadas. • Sabe provocar e captar a atenção a propósito de uma palavra, uma ideia trampoline ou uma questão/interrogação. • Coloca questões com regularidade e encoraja os alunos a responder às questões uns dos outros. • Convida e encoraja os alunos a exprimirem pontos de vista e a terem iniciativas. • Solicita, sem desistir, os alunos para obter as suas contribuições, as suas opiniões. • Muda a rotina de vez em quando com atividades espontâneas e inesperadas. • Provoca a objeção, a discussão. • Tem expectativas elevadas em relação aos alunos, ao nível de rigor e de aprendizagens importantes a realizar, evidenciadas pelos resultados de ensino, pelas atividades e pelas interações na sala de aula e há interiorização, por parte dos alunos, dessas expectativas.
<p>pedagogia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra respeito e sensibilidade por várias estratégias de aprendizagem. • Toma outro caminho se os alunos se debaterem com uma dificuldade. • Proporciona atividades e momentos de aprendizagem que impliquem a participação ativa das crianças/alunos. • Estrutura e facilita atividades centradas nos alunos (aprendizagens com e a partir dos alunos). • Apresenta o saber de forma problematizadora, de modo a suscitar dúvidas no aluno.

<p>pedagogia (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem em conta as diferenças nas estratégias de aprendizagem dos alunos e incentiva-os a dar conta de diferentes abordagens na resolução de problemas e nas aprendizagens. • Proporciona oportunidades de aplicação dos conhecimentos. • Procura um constante envolvimento dos alunos (ouvindo, tomando notas, discutindo, realizando atividades, etc.). • Formula e utiliza questões de forma estratégica e intencional. Revela qualidade (e constância) nas perguntas que coloca, dando tempo aos alunos para responder.
<p>promoção de saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove nos alunos, competências: <ul style="list-style-type: none"> ▫ de planeamento; ▫ de pensamento crítico; ▫ de análise; ▫ de estratégias de resolução de problemas (e não apenas execução de exercícios). • Estimula a curiosidade. • Promove nos alunos o gosto pela pesquisa.
<p>domínio dos conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aula é provocadora e desafiante do ponto de vista intelectual. • Sabe escolher experiências, atividades ou factos significativos: • Descreve expressões/conceitos de mais do que uma forma. • Proporciona exemplos, metáforas e analogias adequados com frequência e utiliza-os para explicar os conceitos/conteúdos. • Relaciona e explicita a utilidade dos conteúdos para a vida quotidiana. • Responde adequadamente às questões dos alunos. • Fala sem recursos sistemático a notas e apontamentos. • Revela imaginação/criatividade na abordagem/ explicação do conteúdo, estabelecendo ligações com o conhecimento dos alunos e com a sua experiência. • Desdobra informação e processos complexos nas suas partes componentes, organizando o tema/ conteúdo em subunidades ou subtemas.

utilização de AV

- Revela capacidade para aproveitamento dos recursos disponíveis em formatos e configurações inovadoras e eficazes.
- Utiliza uma variedade de recursos de forma a tornar o conteúdo e a linguagem mais acessíveis.
- Os audiovisuais são visíveis, legíveis e cuidados.
- Revela criatividade na conceção e utilização dos recursos.
- Utiliza as TIC e promove a sua utilização junto dos alunos.

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

gestão das relações	<ul style="list-style-type: none">• Facilita as perguntas, cria um clima de grupo.• Promove o trabalho cooperativo, a colaboração e a entreatajuda entre os alunos.• Promove o à vontade entre os alunos.• Proporciona oportunidades a todos os alunos para participar e intervir.• Parece integrado no grupo dos alunos.• Mostra interesse pelos alunos como pessoas (tenta criar uma relação de empatia).• Evita o sarcasmo e a ridicularização do aluno.• Evita as ameaças e as intimidações.• Utiliza o confronto de forma positiva.• Privilegia abordagens positivas, em vez de atitudes de crítica e de confrontação.• É acessível e tenta estar disponível (tenta encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade).• Mostra-se seguro(a) e confiante.• É assertivo, promovendo o desenvolvimento socio-afetivo dos alunos.• Utiliza frequentemente estratégias de reforço positivo.• Revela estabilidade emocional.• Utiliza o humor, de forma apropriada.• Sorri enquanto fala.• Demonstra expressões faciais respeitosas.• Lida com os alunos de forma equitativa (não revela favoritismos).• Tenta chegar a todos os alunos durante a aula, tratando os alunos pelo nome.
clima da aula	<ul style="list-style-type: none">• Ajuda a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de apenas censurar.• Revela à vontade para responder a qualquer pedido de informação formulado pelos alunos, e para utilizar as suas sugestões.• Encoraja diversos pontos de vista.• Responde de forma respeitosa e compreensiva às dificuldades de compreensão dos alunos.• Cria um clima na sala de aula onde o aluno:<ul style="list-style-type: none">▫ demonstra respeito pelo trabalho e pelos outros;▫ exprime, sem receio, os seus sentimentos;▫ participe nos processos de decisão;▫ desenvolve a autodisciplina.• Evoca respeito.

RELAÇÃO PEDAGÓGICA

clima da aula (Cont.)	<ul style="list-style-type: none">• Gera, quando necessário, competitividade positiva e equilibrada.
gestão de comportamentos	<ul style="list-style-type: none">• Os padrões de conduta são claros para todos os alunos, tendo sido desenvolvidos com a participação deles.• Procura definir as regras pela positiva.• Quando repreende ou castiga, fá-lo de uma maneira clara e firme.• Quando repreende ou castiga, fala num tom que sugere autoridade e induz acordo.• Ao repreender, dá maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos aspetos negativos ocorridos.• Reforça os comportamentos adequados dos alunos.• Na correção de comportamentos, usa descrições factuais em vez de juízos, exageros ou generalizações (és sempre a mesma coisa, nunca se consegue trabalhar, todos, nenhuns,...).

AVALIAÇÃO

estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none">• Cria oportunidades avaliativas durante a aula (seja autoavaliação, avaliação pelos pares ou pelo professor).• Os alunos conhecem os critérios e padrões de desempenho pelos quais o seu trabalho será avaliado.• As situações avaliativas privilegiam situações de desempenho/problemas (e não apenas exercícios) autênticas e realistas.
monitorização	<ul style="list-style-type: none">• Revela habilidade para mudar estratégias se os estudantes não mostram compreensão esperada.• Está atento em controlar que os alunos sigam o seu ritmo.• Desloca-se pela sala para monitorizar e estimular a atenção e o trabalho dos alunos.• Presta atenção a sinais de apatia, tédio, aborrecimento e/ou confusão.• Está consciente das respostas emocionais do aluno (é bom observador do comportamento, emoções e

monitorização (Cont.)	<p>sentimentos dos outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos avaliam o seu próprio trabalho, confrontando-o com os critérios de avaliação e os padrões de desempenho.
feedback	<ul style="list-style-type: none"> Dá feedback com regularidade aos alunos pelo seu desempenho. Encoraja a perspetiva de que os erros fazem parte da aprendizagem. Incentiva os alunos a crer que são capazes de aprender. Utiliza uma variedade de técnicas de feedback (detalha o que está correto, indica aspetos a merecer mais reflexão, dá indicações e pistas e coloca questões pertinentes). O feedback é dado em tempo oportuno. O feedback proporcionado aos alunos é construtivo e encoraja a melhoria. O feedback proporcionado aos alunos é objetivo, claro e detalhado. O feedback que proporciona inclui conselhos para que o aluno possa melhorar.

MOTIVAÇÃO EXPRESSA NOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS

Participação	<p>Pontualidade e assiduidade.</p> <p>Número de alunos que toma parte na aula, respondendo às questões do professor e solicitando estas informações.</p> <p>Número e qualidade de perguntas formuladas pelos alunos.</p> <p>Qualidade das respostas dadas.</p> <p>Permutas entre alunos sob a animação do professor.</p> <p>Demonstração de curiosidade, por parte dos alunos, através de participação ativa.</p> <p>Solicitações de apoio, quando dele necessitam.</p> <p>Grau de iniciativa, por parte dos alunos, evidenciando valorização da importância do conteúdo da aprendizagem em causa.</p>
---------------------	--

<p>Participação (Cont.)</p>	<p>Grau de responsabilidade dos alunos no sucesso da discussão, iniciando tópicos e dando contributos, sem que para isso tenham sido solicitados. Grau de envolvimento cognitivo dos alunos nas atividades e na exploração do conteúdo (alunos iniciam ou adotam atividades e projetos, para aumentar a sua compreensão dos mesmos).</p>
<p>Atividade</p>	<p>Atenção mantida. Prontidão/motivação dos alunos em passar à execução. Manifestação de iniciativa e proatividade. Entusiasmo no trabalho (executam espontaneamente a ação que se impõe). Esforço real feito. Grau de atenção e pormenor, bem como manifestações de orgulho dos alunos quanto ao seu trabalho. Vontade e disponibilidade para aperfeiçoamento do trabalho através, por exemplo, da revisão de versões provisórias das tarefas, quer sozinhos quer ajudando os colegas. Facilidade e habilidade com que utilizam os recursos, ao serviço da progressão da sua aprendizagem. Envolvimento na avaliação do seu próprio trabalho.</p>
<p>Reações afetivas</p>	<p>Manifestação, por parte dos alunos, de prazer visível em estar na companhia do professor e evidência, pelas suas atitudes, da simpatia que têm por ele. Sentimento de à vontade e de ausência de pressão. Manifestação de confiança e de autoestima.</p>
<p>Regras</p>	<p>Conhecimento do que podem e não podem fazer e, globalmente, atuação em conformidade. Apoio mútuo e respeito de regras. Monitorização, por parte dos alunos, da forma como cada um deles trata os colegas, corrigindo-os de forma respeitosa, quando necessário.</p>

bibliografia

AKERLIND, GS, PETTIGROVE. MG. (1996), *Peer Review and Self-Evaluation: A Toolkit Resource Booklet for Improvement of Teaching and Learning*, CEDAM, Australian National University, Canberra.

ALARCÃO, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?*. In A supervisão na formação de professores I: da sala à escola, 217-237. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

BAPTISTA, António Manuel, (2002), *O Discurso Pós-Moderno Contra a Ciência – obscurantismo e irresponsabilidade*, Lisboa, Gradiva.

BYRNE, Jenny, BROWN, Hazel, CHALLEN, Doreen, (2010), *Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development*, International Journal for Academic Development, 15(3), 215-228, retirado de <https://>

- eprints.soton.ac.uk/73089/1/Peer_development_as_an_alternative_to_peer_observation_a_tool_to_enhance_professional_development.pdf, a 3 de dezembro de 2017.
- BOGHOSSIAN, Paul, (2015), *O Medo do Conhecimento – contra o relativismo e o construtivismo*, Lisboa, Gradiva.
- BOUDON, Raymond, (2008), *O Relativismo*, Lisboa, Gradiva.
- CARNEIRO, Alexandra, (2016), *Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, volume 16, 2'16, pp 55-79, retirado de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1603_SobrePraticasObservacaoDocente.pdf
- CUNHAL, Álvaro, (1988), *A Arte, o artista e a sociedade*, Lisboa, Editorial Caminho.
- DAMAS, Maria Joaquina, DE KETLE, Jean-Marie, (1985), *Observar para avaliar*, Coimbra, Livraria Almedina.
- DANIELSON, Charlotte, (2007), *Melhorar a prática profissional, um quadro de referência para a docência*, mem Martins, DGRHE.
- DEUS, Jorge Dias, (2003), *Da Crítica da Ciência à Negação da Ciência*, Lisboa, Gradiva.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FACHADA, Odete, (2012), *Psicologia das Relações Interpessoais*, Lisboa, Edições Sílabo.
- FERREIRA, Ana, FLORES, Isabel, CASAS-NOVAS, Teresa, (2017), *Introdução ao estudo – Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- GARMSTON, Robert, LIPTON, Laura, KAISER, Kim, *A Psicologia da Supervisão*, in FORMOSINHO, Júlia, (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – da organização à pessoa*, 17-132, Porto, Porto Editora.
- GASPAR, Maria Ivone, SEABRA, Filipa, NEVES, Cláudia, (2012), *A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização*, in Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, pp 29-57.
- GILOVITCH, Thomas, (1991), *How We Know What Isn't So: The Fallibility of Human Reason in Everyday Life*, New York, The Free Press.

- GUBA, E, LINCOLN, Y, (1994), *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds), *Handbook of qualitative research*, London, Sage, p. 105-117.
- GUERRA, Miguel Ángel, (2003), *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*, Porto, Edições ASA.
- GOOD, Thomas, LAVIGNE, Alyson, (2018), *Looking in Classrooms*, New York,
- GOUVEIA, João, (1998), *A Avaliação da Formação Profissional, um estudo desenvolvido na região norte*, dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/18598>.
- GOUVEIA, João, (2011), *Rubrics, grelhas de avaliação de escala descritiva*, retirado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncqb-2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjYyYjkhOWQ4NzcyY2RjODU>, dezembro de 2017.
- HADJI, Charles, (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF Presses Universitaires de France
- HADGI, Charles, BAILLÉ, Jacques (orgs), (2001), *Investigação e Educação – para uma nova aliança*, Porto, Porto Editora.
- HARARI, Yuval Noah, (2017), *Homo Deus – História Breve do Amanhã*, Amadora, Elsinore, 2020 Editora.
- HARRIS, Ben, (2002), *Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação*, in FORMOSINHO, Júlia, (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – da organização à pessoa*, 133-206, Porto, Porto Editora.
- HARRIS, Thomas, (1993), *Eu estou OK, Você está OK*, Rio de Janeiro, Record.
- HENDRY, Graham, OLIVER, Gary, (2012), *Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation*, Journal of University Teaching & Learning Practice, Volume 9 | Issue 1, retirado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1262&context=jutlp>, a 4 de dezembro de 2017.
- JONES, Cheryl, (2005), *Assessment for Learning*, London, Learning and Skills Development Agency.
- KAHNEMAN, Daniel, (2011), *Thinking fast and slow*. Great Britain, Penguin.
- LANDSBERG, Max, (1997), *The Tao of Coaching*, New York, Profilebooks.
- LIMA, Maria Luísa Pedroso, (2018), *Nós e os outros, o poder dos laços sociais*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- LLOSA, Mario Vargas, (2012), *A Civilização do Espectáculo*, Lisboa, Quetzal Editores.
- LLOYD, Sam, (1991), *Desenvolvimento em Assertividade, técnicas práticas para o sucesso pessoal*, Lisboa, Monitor.
- MCMAHON, T., BARRETT, T., O'NEILL, G. (2007). *Using observation of teaching to improve quality: mutually exclusive intentions*. *Teaching in Higher Education*. 12(4), 499-511.
- MORIN, Edgar, (1987), *O método, vol. III, O conhecimento do Conhecimento/1*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- MURCHO, Desidério, (2011), *Filosofia em Directo*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- NUT, (s/d), *A classroom observation protocol – guidelines for nut school representatives*, retirado de <http://www.teachers.org.uk/files/active/0/Observation4798.pdf>, 26 de janeiro de 2018.
- NEWMAN, Lori, ROBERTS, David, SCHWARTZSTEIN, Richard, (2012), *Peer observation of Teaching Handbook*, MedEdPORTAL, disponível em www.mededportal.org/publication/9150, retirado a 26 de janeiro de 2018.
- NOIZET, Georges, CAVERNI, Jean-Paul, (1985), *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra, Coimbra Editora.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Em J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- PEEL, Deborah, (2005), *Peer observation as a transformatory tool?*, *Teaching in Higher Education*, 10:4, 489-504, DOI: 10.1080/13562510500239125
- REIS, Pedro, (2011), *Observação de aulas e Avaliação de Desempenho Docente*, Lisboa, Ministério de Educação – Conselho Científico para a Formação de Professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (1987), *Um discurso sobre as ciências*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.), (2003), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Porto, Edições Afrontamento.
- SCALLON, Gérard, (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par*

- competences, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique.
- SHERMER, Michael, (1997), *Why people believe in weird things - pseudoscience, superstition and other confusions of our time*, New York, Henry Holt and Cº.
- SOKAL, Alan, Bricmont, Jean, (2010), *Imposturas Intelectuais, o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*, Rio de Janeiro, Editora Record.
- SOUTHWELL, B., THORSON, E.; SHEBLE, L., (2017), *Misinformation and its correction: cognitive mechanisms and recommendations for mass communication*, in *Misinformation and Mass Audiences*. Austin, TX: University of Texas Press.
- TRACY, Sandra, (2002). *Modelos e abordagens*. Em J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa, (1997), *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- VERNER, Susan, (s/d), *Let Them Watch: 5 Benefits to a Classroom Observation*, retirado de <http://busyteacher.org/10543-5-benefits-to-a-classroom-observation.html>, a 2 de dezembro de 2017.
- VIEIRA, Flávia, MOREIRA, Maria, (2011), *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*, Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Formação de Professores, disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- VINCENT, Charles, (1990), *Ganhe poder através da Análise Transaccional*, Lisboa, Monitor.
- WRAGG, C. (1994), *An introduction to classroom observation*, London, Routledge Falmer.

**“Alone we can do so little.
Together we can do so much.”**

Helen Keller

