

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**OS ESTUDOS DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
COLABORATIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Carla Alberta de Oliveira Ferreira

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



**OS ESTUDOS DE AULA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO
COLABORATIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Carla Alberta de Oliveira Ferreira

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes

2022

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 13 de outubro de 2022

Assinatura:

RESUMO

Num cenário educativo em reconstrução, de que o alargamento do campo da supervisão pedagógica à formação continuada é parte integrante, os professores não podem continuar a perpetuar o exercício profissional docente de um modo solitário e arredado das potencialidades interativas da sua *praxis* construída dentro da profissão. Neste sentido, os estudos de aula, um processo de desenvolvimento profissional de professores, emergem como uma estratégia supervisiva formativa, colaborativa e reflexiva centrada na prática letiva em aula. Optamos, deste modo, por uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa com *design* de estudo de caso de um grupo de professoras de inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, participantes em dois ciclos de estudos de aula. O objetivo do presente estudo é compreender o modo como um processo de supervisão pedagógica horizontal pode, em contexto de formação ao longo da vida, promover o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico de um Agrupamento de Escolas da zona centro.

Os dados foram recolhidos por observação participante com gravação áudio das sessões de trabalho, das aulas de investigação (*research lessons*) e da realização de entrevistas.

O enquadramento teórico é sustentado por dois grandes eixos: (i) a supervisão pedagógica colaborativa e os estudos de aula; (ii) e o desenvolvimento profissional docente, que integra o trabalho reflexivo num processo progressivo de construção profissional ao longo de toda a vida do professor. Esta investigação visa, assim, contribuir para a compreensão dos contributos da supervisão pedagógica colaborativa assente na desconstrução de três solidões, na co-construção de uma solidariedade e na edificação de práticas de ensino colaborativas e reflexivas entre professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Os resultados permitem concluir que as professoras participantes mudaram a sua conceção de supervisão pedagógica, considerando que, o processo de supervisão colaborativa experimentado com os estudos de aula, foi um contributo para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, este potencial transformador não foi alcançado em ambientes institucionais.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica colaborativa, estudos de aula, desenvolvimento profissional, culturas profissionais

ABSTRACT

In an educational scenario under reconstruction, in which the expansion of the field of pedagogical supervision to lifelong training is an integral part, teachers cannot continue to perpetuate the professional teaching exercise in a solitary way, aloof from the interactive potential of their praxis built within the profession. In this sense, lesson studies, a process of teacher professional development, emerge as a formative, collaborative and reflective supervisory strategy centred on teaching practice within the classroom. In this way, we opted for an investigation of a qualitative and interpretative nature with a case study design of a group of teachers from the 1st and 2nd cycles of primary education participating in two cycles of lesson studies. The aim of this study is to understand how a process of horizontal pedagogical supervision can, in the context of continuing training, promote the professional development of English teachers in the 1st and 2nd cycles of primary education in a Cluster of Schools located in the midlands of Portugal. Data were collected through participant observation with audio recording of work sessions, research lessons and interviews.

The theoretical framework is supported by two main axes: (i) collaborative pedagogical supervision and lesson studies; (ii) and teacher professional development, which integrates reflective work in a progressive process of professional construction throughout the life of the teacher, and professional teaching cultures. This investigation aims, therefore, to contribute to the understanding of the contributions of the shared pedagogical supervision based on the “deconstruction of three solitudes, the co-construction of one solidarity” and the construction of collaborative and reflective teaching practices among English teachers from the 1st and 2nd cycles of basic education.

Findings show that teachers changed their conception of pedagogical supervision and considered that the collaborative supervision process experienced with lesson studies was a contribution to their professional development. However, this transformative potential has not been achieved in institutional settings.

Key words: Collaborative pedagogical supervision, lesson studies, professional development, professional teaching cultures

DEDICATÓRIA

Às minhas Filhas, Ricardo, Mãe e Irmã

Obrigada por serem cúmplices com a minha ausência e impaciência!

AGRADECIMENTOS

O meu merecido reconhecimento:

À minha orientadora, Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, pela sua SuperVisão sempre edificante e encorajamento contínuo;

Às fantásticas colegas que aceitaram participar neste estudo e que, generosamente, se disponibilizaram a aprender em colaboração;

Aos professores que, gentilmente, acederam a uns momentos de partilha;

Ao Agrupamento de Escolas por me ter concedido a oportunidade de realizar o estudo.

Os meus sinceros agradecimentos a todos os que, direta ou indiretamente, me apoiaram e acompanharam ao longo deste percurso feito de muitos desafios e aprendizagens gratificantes.

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA E ESTUDOS DE AULA.....	9
1.1 O conceito de Supervisão revisitado.....	9
1.2 Os Estudos de Aula como estratégia de supervisão colaborativa	18
1.3 Cenários de supervisão pedagógica.....	27
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	31
2.1 O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente revisitado.....	32
2.2 Possibilidades e dificuldades do Desenvolvimento Profissional Docente	38
2.3 Desenvolvimento profissional e culturas docentes	41
2.3.1 Formas das culturas docentes.....	42
2.4 Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	46
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	49
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	50
3.1 Fundamentos metodológicos do estudo	51
3.2 Participantes do estudo	56
3.2.1 Caracterização das professoras colaborantes.....	57
3.2.2 Caracterização dos participantes indiretos – as lideranças	58
3.3 Instrumentos de recolha de dados	59
3.3.1 Entrevista	60
3.3.2 Observação.....	62
3.3.3 Análise documental.....	63
3.4 Ciclos de Supervisão com Estudos de Aula	63

3.5 Etapas e procedimentos do trabalho de campo	67
3.6 Análise dos dados.....	70
3.6.1 Análise documental.....	70
3.6.2 Análise de conteúdo.....	71
3.7 Questões éticas de investigação	74
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
4.1 Alicerce no contexto do Agrupamento de Escolas	76
4.1.1 Supervisão Pedagógica.....	78
4.1.2 Caracterização das Práticas Supervisivas no AE.....	82
4.1.3 Desenvolvimento Profissional Docente	83
4.2 Momento inicial do ciclo supervisivo.....	85
4.2.1 Supervisão Pedagógica.....	85
4.2.2 Caracterização das Práticas Supervisivas no AE.....	87
4.2.3 Desenvolvimento Profissional Docente	89
4.2.4 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente	90
4.3 Momento pós-ciclo supervisivo	94
4.3.1 Supervisão Pedagógica.....	94
4.3.2 Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula	97
4.3.3 Desenvolvimento Profissional Docente	100
4.3.4 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente	101
4.4 Impacto do projeto	103
4.4.1 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente	106
CONCLUSÕES.....	110
Os Estudos de Aula como Estratégia de Supervisão Colaborativa entre Professores de Inglês	111
Considerações finais.....	118
Limitações do estudo	118
Sugestões para investigações futuras	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
Referências legislativas	128
ANEXOS	129
Anexo I – Autorização da Diretora do AE.....	130
Anexo II – Consentimento informado Professoras Colaborantes.....	131

Anexo III – Consentimento informado Lideranças.....	133
Anexo IV – Guião de Entrevista Inicial	134
Anexo V – Guião de Entrevista Final	136
Anexo VI – Guião de Entrevista às Lideranças	138
Anexo VII – Planos de Ciclo de Estudos de Aula 1.....	140
Anexo VIII – Planos de Ciclo de Estudos de Aula 2.....	141
Anexo IX – Grelha de observação CEA 1	142
Anexo X – Grelha de observação CEA 2	145
Anexo XI – Notas de Campo 1 (Nc1)	148
Anexo XII – Notas de Campo 2 (Nc2)	159
Anexo XIII – Entrevista Inicial PC1.....	168
Anexo XIV – Entrevista Inicial PC2.....	174
Anexo XV – Entrevista Final PC1	183
Anexo XVI – Entrevista Final PC2	186
Anexo XVII – Entrevista Individual PE1	194
Anexo XVIII – Entrevista Individual PE2	210
Anexo XIX – Entrevista Individual PE3.....	223
Anexo XX– Entrevista Individual PE4	233
Anexo XXI – Entrevista Individual PE5.....	244

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”	78
Tabela 4.2 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”	82
Tabela 4.3 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente” .	84
Tabela 4.4 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”	86
Tabela 4.5 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”	88
Tabela 4.6 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento profissional Docente” .	89
Tabela 4.7 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”	90
Tabela 4.8 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”	95
Tabela 4.9 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula”	97
Tabela 4.10 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”	100
Tabela 4.11- Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”	102
Tabela 4.12 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula”	104
Tabela 4.13 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - Supervisão	14
Figura 1.2 - Colaboração	17
Figura 1.3 - O Ciclo de Estudos de Aula.....	22
Figure 2.4 - Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	47
Figura 4.5 - Conceito de SP - entrevista inicial.....	96
Figura 4.6 - Conceito de SP - entrevista	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Diferenças entre Supervisão e Inspeção (Avaliação)	15
Quadro 3.2 - Síntese do estudo	52
Quadro 3.3 - Caracterização dos participantes no estudo.....	57
Quadro 3.4 - Caracterização dos participantes nas entrevistas às lideranças.....	59
Quadro 3.5 - Instrumentos de recolha de dados	60
Quadro 3.6 - Procedimentos e etapas do estudo	67
Quadro 3.7 - Dimensões e Categorias de análise	73

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADD	(Avaliação do Desempenho Docente)
AE	(Agrupamento de Escolas)
AEE	(Avaliação Externa das Escolas)
CEA	(Ciclo de Estudos de Aula)
CEB	(Ciclo de Ensino Básico)
DPD	(Desenvolvimento Profissional Docente)
EA	(Estudos de Aula)
ECD	(Estatuto da Carreira Docente)
Nc1	(Notas de campo 1)
Nc2	(Notas de campo 2)
PAE	(Plano de Ação Estratégica)
PE	(Projeto Educativo)
PC1	(Professora Colaborante 1)
PC2	(Professora Colaborante 2)
PE1	(Professor Entrevistado 1)
PE2	(Professor Entrevistado 2)
PE3	(Professor Entrevistado 3)
PE4	(Professor Entrevistado 4)
PE5	(Professor Entrevistado 5)
PI	(Professora Investigadora)
QA	(Quadro de Agrupamento)
QZP	(Quadro de Zona Pedagógica)
SP	(Supervisão Pedagógica)
SpC	(Supervisão pedagógica colaborativa)

INTRODUÇÃO

A supervisão tem vindo a ganhar uma visibilidade crescente no seio das escolas a reboque das mudanças ocorridas nas políticas educacionais, em geral, e nas políticas de formação de professores, em particular. Estas mudanças convergem na necessidade de aperfeiçoamento das práticas docentes para dar uma resposta mais eficaz à diversidade de alunos num quadro contemporâneo crescente de complexidades, incertezas, volatilidades e ambiguidades. Muito presente na formação inicial de professores, na avaliação do desempenho docente e na avaliação externa das escolas, a supervisão tem estado bastante ausente do quotidiano profissional dos professores ou da supervisão objetivada na ação de ensinar e fazer aprender como refere Roldão (2012). Consequentemente, surge associada a funções de inspeção e controlo assumindo uma natureza conflituante e tensional. Ultimamente, temos assistido a uma maior preocupação e exigência do papel da supervisão no campo pedagógico, associando-a cada vez mais ao desenvolvimento profissional e a uma cultura de aprendizagem ao longo das várias fases do exercício docente.

Este estudo exploratório pretende descrever o(s) contributo(s) que a supervisão pedagógica colaborativa poderá trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em particular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, reflexivo e inovador, em contexto de formação ao longo da vida, recorrendo para tal ao estudo de aula (*lesson study*).

O estudo de aula (EA) é uma forma de supervisão colaborativa centrada na prática letiva e no protagonismo dos alunos e, conseqüentemente, um potencial processo de formação e desenvolvimento profissional de professores. A natureza colaborativa desta abordagem conduziu à sua adoção por todo o Japão, país “fundador” dos estudos de aula. Nos finais do século XX, a publicação das obras de Stigler e Hiebert (1999) e Lewis e Tsuchida (1997) lançou as fundações para a adoção no sistema educativo americano, seguidos da Ásia de Leste e do Sul, Europa e Canadá e, com o trabalho inicial de Dudley (2011, 2014), no Reino Unido em todos os ciclos de escolaridade.

De igual modo, Martinho et al. (2014) defendem que “uma marca fundamental dos estudos de aula é a sua natureza reflexiva e colaborativa” (p.311). Neste processo, os professores

trabalham em conjunto, ao longo de um determinado número de sessões, para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos, definindo objetivos, analisando documentos curriculares e de ensino e desenhando uma aula que possa levar os alunos a atingir os objetivos traçados. Seguidamente, definem quem será o professor a aplicar a aula preparada, a designada aula de investigação (*research lesson*), os professores observadores e o foco de observação. Observam, depois, essa aula, seguindo-se a discussão pós-aula onde se procede à análise da consecução dos objetivos e reflexão sobre a sua adaptação e refinamento/melhoramento. Em suma, os núcleos de professores investigam e refletem sobre a sua própria prática profissional de forma colaborativa onde prevalece uma igualdade de *status* entre todos os participantes, cujos papéis são rotativos (Quaresma & Ponte, 2017a).

O estudo de aula, como estratégia subsidiária de supervisão partilhada, pode ensejar oportunidades para os professores participantes refletirem sobre o ensino e aprendizagem de Inglês e as suas práticas profissionais de um modo voluntário e colaborativo. Centrando-se, essencialmente, nas aprendizagens dos alunos e não no trabalho dos professores, distingue-se de outros processos formativos que envolvem observação de aulas, mas que se focam, principalmente, na atuação dos professores. Também Sá-Chaves e Amaral (2011) aludem às virtualidades do trabalho colaborativo, como plataforma de partilha e comunicação, passível de quebrar os muros do eu solitário ou a metáfora do profissional como uma ilha, criada por Roldão (2007) para designar o isolamento de alguns profissionais de educação, no sentido de fazer emergir o eu solidário apoiado na reflexão solidária sobre as práticas, exigindo “que o professor questione e reflita sobre situações de sala de aula e que o faça no contexto da sua equipa” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 36). Como bem apontam Roldão e Alves (2019):

De facto, o desenvolvimento profissional só é pensável (e possível) numa lógica de trabalho interativo e colaborativo. Nós, professores, não podemos morrer sozinhos na solidão (e no confronto) da sala de aula – ora jardim secreto, ora caixa negra. Precisamos do diálogo denso e estimulante com os nossos pares (...) Precisamos de construir laços que construam a confiança mútua e sustentem uma interação produtiva e empoderadora.

(Gaspar et al., 2019, p. 13)

O desenvolvimento profissional dos profissionais de ensino reporta-se aos processos de aprendizagem relacionados com o exercício da docência ao longo da sua vida profissional,

que envolve etapas várias e que, de algum modo, está sempre incompleto (Day, 2001). Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do professor configura “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente” (p.7), através de experiências formais e informais.

A pertinência deste estudo justifica-se pela atualidade das abordagens supervisivas numa perspectiva reflexiva e formativa, procurando a aproximação entre as práticas do professor e os objetivos institucionais, e pelo recurso a práticas colaborativas tendentes ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Sublinha-se que a palavra desenvolvimento aparece, muitas vezes, acoplada no conceito de supervisão. Segundo Alarcão e Canha (2013), o desenvolvimento profissional compreende “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (p. 51).

Mas retomando o conceito de supervisão, este é um conceito polissémico cuja perspectiva concetual iremos situar no âmbito da pedagogia, isto é, na assistência aos professores orientada para a finalidade de desenvolvimento profissional, na melhoria dos processos de ensinar e fazer aprender que “terá de ser acompanhada pela experiência assente na ação, reflexão e colaboração” (Gaspar et al., 2019, p. 32). Nesta mesma linha de pensamento, e numa lógica de formação ao longo da vida, Smith (1988) perscruta as potencialidades da supervisão assente nos mesmos três vetores: ação, reflexão e colaboração mediados pela observação do próprio ensino e na colaboração dos colegas como geradores de conhecimento e de desenvolvimento, pressupondo a assunção da profissionalidade docente.

Desde as visões mais clássicas e tradicionais que encaravam a supervisão pedagógica (SP) na sua função inspetiva, equiparando o supervisor a um fiscalizador do trabalho do professor, numa abordagem unilateral, assistimos, após a evolução de vários cenários e tendências (apenas aparentemente divergentes e exclusivos), a uma maior aceitação de uma abordagem integradora de supervisão ainda que tensionada (Seabra et al., 2021). Esta abordagem caracteriza-se por uma função dinâmica e dialógica assente numa aprendizagem partilhada, numa cultura colaborativa e colegial, e que se assume, essencialmente, reflexiva, (trans)formadora e emancipatória do desenvolvimento

profissional e pessoal no seio de uma organização aprendente. Sá-Chaves (2011) procurou sintetizá-la do seguinte modo: “fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxiológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes” (p. 127).

A prática da supervisão pedagógica aparece enquadrada por modelos explicativos que espelham uma diversidade de enfoques e metodologias possíveis que se distinguem pelo seu âmbito e significado do mais para o menos abrangente (Gaspar et al., 2012). A génese dos modelos de supervisão pedagógica radica nos modelos de formação de professores. No entanto, nas palavras de Perrenoud (1997) urge “inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (p. 200). Mais recentemente, a supervisão pedagógica assume diversas formas de que se destacam a autossupervisão, a supervisão entre pares e a supervisão colaborativa, que abarca uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa (Alarcão & Roldão, 2010).

A escolha deste estudo cumpre um duplo propósito: um pessoal, de obstar ao isolamento profissional, debruçando-nos sobre a colaboração entre pares; e outro institucional. Do relatório de Avaliação Externa das Escolas (AEE), do ano letivo 2015-2016, do Agrupamento de Escolas (AE) onde se realizou o estudo, constata-se que o acompanhamento e a supervisão da prática letiva têm-se baseado, essencialmente, na verificação das atividades realizadas e na análise periódica dos resultados alcançados. No ano letivo 2019/2020, e decorrente daquele relatório, o referido AE contemplava uma medida do Plano de Ação Estratégica (PAE) centrada na promoção da supervisão pedagógica, visando aumentar gradualmente o número de docentes com aulas observadas pelos pares. Também o relatório de AEE de 2014-2015 a 2016-2017, na área territorial Centro da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2018), destaca como uma zona crítica de melhoria frequente, na generalidade das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva e a observação da prática letiva em contextos de sala de aula, com caráter sistemático e intencional, tendo em vista a reflexão, a partilha de saberes e experiências, o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino e dos aprendizagens dos alunos. Dito de outro modo, apesar de verificamos que a supervisão

pedagógica está decretada ao abrigo de normativos legais, o seu exercício é ainda muito incipiente ou marginal como prática nas escolas e nas culturas dos professores (Roldão, 2014). Convém ressaltar que, já no relatório final ao 1.º ciclo de AEE, o grupo de trabalho responsável entendeu que “a observação direta das práticas na sala de aula é uma função essencial das instâncias de direção e de coordenação pedagógica e deverá ser incentivada através de outros instrumentos que não os da avaliação externa” (Ministério da Educação, 2011, pp. 13-14). É nesta lógica que se inscreve o presente estudo. Volvidos alguns anos, este discurso inverte-se um pouco, pois que o novo ciclo de AEE, anunciado em 2019, obriga à observação de aulas por parte de elementos exteriores à escola, redirecionando, contudo, o foco de atenção dos resultados (em destaque no 2.º ciclo) para os processos, orientado para a promoção de “mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo” (IGEC, 2018b, p. 6). Todavia, o nosso estudo tem enfoque não na fiscalização das práticas pedagógicas, mas na potencialidade formativa da sua análise em contexto colaborativo por um conjunto de professores que fazem de uma nova profissionalidade docente (Oliveira-Formosinho, 2002) e do seu compromisso social uma prioridade.

Questões de investigação e objetivos de estudo

Procurando integrar os aspetos teóricos face à problemática que identificamos, apresentamos as questões e os objetivos subjacentes à presente investigação. Partimos para a realização deste trabalho com o objetivo de dar resposta à seguinte questão de partida: **“Como pode um processo de supervisão pedagógica colaborativa, em contexto de formação continuada, promover o desenvolvimento profissional, mais especificamente o trabalho colaborativo e reflexivo dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico do agrupamento de escolas X?”**, da qual emergiram as seguintes questões de investigação que enquadram o nosso estudo:

- Quais as perceções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica?
- Que práticas supervisivas afirmam os professores participantes existirem no agrupamento de escolas X em estudo?
- Em que medida pode a supervisão horizontal apoiada no estudo de aula contribuir

para a mudança das práticas destes docentes no ensino básico do agrupamento de escolas X em estudo?

- De que forma os estudos de aula podem potenciar práticas reflexivas no referido contexto educativo?

Este estudo visa, assim, contribuir para a compreensão da supervisão pedagógica colaborativa no desenvolvimento profissional docente, numa lógica de trabalho colaborativo, formativo e reflexivo entre professores de Inglês, inseridos neste contexto escolar específico. Tendo como objetivo geral envolver os professores num processo de supervisão pedagógica dissociado da sua função inspetiva, gizamos os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- Caracterizar as perceções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica;
- Identificar as práticas de supervisão pedagógica que os professores afirmam vivenciar na escola em estudo;
- Identificar e analisar os modos como os professores, envolvidos num processo de supervisão pedagógica com recurso aos estudos de aula, percecionam as mudanças ao nível do seu desempenho profissional e pessoal;
- Relacionar a supervisão horizontal colaborativa, com recurso aos estudos de aula, com práticas reflexivas.

Explicitando a estruturação formal da nossa dissertação, esta encontra-se organizada em duas partes: Parte I – Enquadramento Teórico e Parte II – Estudo Empírico, precedidas pela Introdução e finalizadas pela Conclusão. As Referências Bibliográficas e os Anexos encerram o estudo realizado. Ambas as partes I e II são constituídas por capítulos que procuram sustentar a coerência desta investigação. A Parte I, designada Enquadramento Teórico, desenvolve-se em dois capítulos: Capítulo I – Supervisão Pedagógica Colaborativa e Estudos de Aula e Capítulo II – Desenvolvimento Profissional Docente.

Os capítulos mencionados procuram fundamentar e contextualizar teoricamente as questões em estudo através da revisão de literatura sobre o objeto de estudo. A Parte II, respeitante ao Estudo Empírico, encontra-se organizada em dois capítulos,

designadamente: o Capítulo III – Metodologia, onde se descreve os passos da investigação desenvolvida e se explicitam e fundamentam as técnicas de recolha de dados e o modo como foram analisados e o Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados, onde se apresentam e analisam, de forma crítica, os resultados decorrentes do estudo empírico, que se desenvolveu em dois momentos, à luz do quadro teórico apresentado. Nas Conclusões, sistematizam-se as principais considerações emergentes do estudo e apresentam-se, ainda, algumas das limitações do estudo, assim como algumas sugestões para futuras linhas de investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA E ESTUDOS DE AULA

1.1 O conceito de Supervisão revisitado

A supervisão pedagógica tem sido associada, mormente, a práticas de controlo em sala de aula pela aproximação conflituante à avaliação dos professores e à inspeção, “decorrentes de práticas avaliativas deturpadas e mal implementadas que impedem os docentes de beneficiar da sua natureza formativa de base” (Tinoca et al., 2015. p. 127). Por esse motivo, a supervisão pedagógica é vista com alguma desconfiança, e mal recebida ou entendida, na sua essência, pelos docentes e pelas instituições escolares. Contudo, a supervisão pedagógica pode e deve ser encarada como um dispositivo de qualidade e desenvolvimento do ensino e das aprendizagens (Roldão, 2012, 2014), contrário à conceção tradicional de um mero instrumento de avaliação e seriação dos docentes.

Neste capítulo tentaremos, primeiramente, clarificar o conceito de supervisão pedagógica numa breve caminhada evolutiva, sobretudo a partir de autores portugueses, e que releva da evolução do conceito e respetivas práticas tais como ocorreram em Portugal nos últimos trinta anos. Todavia, o nosso estudo centrar-se-á, essencialmente, numa abordagem mais atual de supervisão tal como defendido por Gaspar et al. (2019), donde se observa que a “Supervisão – constitui um conceito-chave da maior relevância na problemática da qualidade e desenvolvimento profissional docente” (p. 11). Num segundo momento, e assumida a perspetiva de supervisão pedagógica como atividade relacional e colaborativa ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade do ensino e das aprendizagens, apresentaremos os estudos de aula como uma estratégia de supervisão colaborativa. Esta forma de supervisão colaborativa inscreve-se num dos vários cenários supervisivos que revisitaremos. Finalmente, abordaremos os modelos de supervisão pedagógica para destacar um desenho ao serviço do desenvolvimento profissional e organizacional à luz da atual realidade escolar.

A revisão da literatura permite constatar que o conceito de supervisão pedagógica, alicerçado numa matriz paradigmática da complexidade, tem sofrido mutações várias, decorrentes das evoluções socioculturais, dos paradigmas educacionais, das políticas educativas, das conceções de ensino e aprendizagem que se traduzem numa renovada profissionalidade docente e cultura de escola. Para Alarcão e Roldão (2010), numa mesma comunidade educativa coexistem hoje posições convergentes e divergentes, em entendimento múltiplo da supervisão. Apresentando-se como um conceito polissémico,

multifacetado, complexo e dicotómico, uma amálgama de práticas, a supervisão manifesta “dificuldade em estabilizar o seu foco de análise” (Gaspar et al., 2019, p. 51) devido ao facto de a história do conceito e seus usos funcionais terem associado os processos supervisivos mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional (Alarcão et al., 2021; Roldão, 2014), gerando alguma relutância nas culturas da escola e dos professores. Esta dificuldade tornou-se especialmente visível após a publicação de um conjunto de normativos legais como o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), em 2007/2008; e a publicação de um novo regime de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), através do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, com impacto direto na progressão da carreira dos professores, designadamente pelo requisito de observação de aulas constante do n.º 3 do artigo 37.º do ECD, cuja progressão aos 3.º e 5.º escalões depende daquela. É tributário desta dificuldade um outro movimento importante da política educativa em Portugal: a Avaliação Externa das Escolas, cujo primeiro referencial data de 2006, com especial destaque para os 2.º e 3.º ciclos que, colocando na agenda da qualidade das escolas a supervisão pedagógica, tem vindo a pressionar para a necessidade de processos supervisivos mais próximos da sala de aula; culminando, mais recentemente, em 2019, com a observação de aulas pelos avaliadores da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2018). No fundo, as escolas e os agrupamentos viram-se confrontados com diretrizes categóricas para implementarem atividades supervisivas na sequência da avaliação das mesmas instituições, cujos relatórios de avaliação externa se encontram publicados *online*. Deste modo, de um ponto de vista organizacional, as estruturas supervisivas das escolas confrontam-se com a missão de motivar para a implementação de práticas de supervisão conducentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento do conceito no panorama educativo português remonta às décadas de 80 e 90, emergente da necessidade de processos de profissionalidade (Gaspar et al., 2019). Assim, no campo pedagógico, a supervisão esteve, inicialmente, circunscrita à indução profissional e à formação inicial de professores (Gaspar et al., 2012), como apoio aos professores principiantes ou em formação, tidos como portadores de um défice de experiência profissional; e, posteriormente, à avaliação de desempenho docente para fins de progressão na carreira

profissional. Todavia, mercê das mutações na visão da escola e no trabalho docente com uma, cada vez mais, crescente e exigente diversidade de alunos em presença, o conceito em análise expandiu-se aos contextos escolar e da prática pedagógica de todos os profissionais docentes, incluindo os que já estão inseridos no sistema, numa clara passagem de processos induzidos externamente para processos construídos dentro da profissão.

Com base na origem etimológica da palavra supervisão, “super” (sobre) + “vídeo” (ver), esta pode ser traduzida, literalmente, por um olhar sobre, ou de acordo com Gaspar et al. (2012), um “olhar de ou por cima” (p. 30), remetendo para uma visão elevada cujo objeto de análise é a ação de ensinar e fazer aprender ao longo da profissão de professor com o objetivo de uma melhoria continuada no processo de ensino e aprendizagem. Porventura, será esta visão, este olhar, a fonte tensional deste conceito cada vez mais nuclear na qualidade das práticas de ensino e melhoria das aprendizagens. Partilhamos do posicionamento de Vieira (2009), quando afirma que supervisão “é frequentemente associada às ideias de inspeção, controlo e hierarquia, o que revela uma certa obsessão com o prefixo Super-” (p. 31) quando a ênfase deveria recair sobre a visão por esta ser o elemento-chave da supervisão e da sua finalidade na análise da prática docente em aula porque os professores não se conseguem ver a eles próprios na sua *praxis*. Daí a importância do “cruzamento de olhares... e espelhos desembaciados” (Roldão, n.d.), para que os profissionais de ensino vejam melhor, se (trans)formem e regulem, de forma crítica, os processos de ensino e aprendizagem, ao invés de um mero trabalho burocrático. Com efeito, entendemos “superver” no sentido de uma visão ampliada na abrangência, no distanciamento e na integração do olhar entre supervisores e supervisionados ou entre pares de profissão com objetivos formativos, de modo que desse processo resulte uma colaboração co-construtiva que leve à melhoria. Neste sentido, convocamos Gaspar et al. (2012) que, resumindo a conceção do ato supervisivo proposto por Stones (1984), aludem à supervisão como:

uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão, e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido

(Gaspar et al., 2012, p. 30)

Esta visão multidimensional, também referida por Alarcão e Tavares (2003), “possibilita ver em múltiplas dimensões: ver adiante mas também para trás, ver para cima e para baixo, ver ao lado assim como ver ao longe e, sobretudo, através” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76). A este respeito, acrescenta Alarcão (2020) “uma intra-visão, possibilitadora da auto-supervisão, uma inter-visão, que permite perscrutar o pensamento e os sentimentos do outro, e uma eco-visão” integradora de questões educativas mais abrangentes” (p. 66). Num interessante exercício de conceptualização de supervisão desenvolvido por Roldão, no 2.º Colóquio de Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, em 2019, a autora intentava uma primeira aproximação ao conceito pela negativa, defendendo que supervisão não é igual a trabalho colaborativo; não é igual a observação de aulas; não é qualquer partilha de ideias; e não acontece em momentos episódicos, embora requeira e integre todas estas dimensões. Na sua perceção, propõe a supervisão como uma ação intencional de análise, acompanhamento e *feedback* da ação de um profissional por outro com base no conhecimento (no sentido de o construir e ampliar), com vista à melhoria do ato de ensinar e fazer aprender.

Numa perspetiva diacrónica, como já referimos, a supervisão surge com a ideia inicial de “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar et al., 2012, p. 28), fundamentalmente ancorada na necessidade de preparação para o desempenho da profissão docente, no contexto da formação inicial, e associada a uma relação hierárquica e diádica entre o supervisionando e o supervisor, como apoio ao futuro professor com base na sua inexperiência e desconhecimento (Alarcão & Tavares, 1987). Esta relação binária é tributária de uma teoria de défice (Roldão, 2012), pelo que supervisão passou a designar-se, vulgarmente, de orientação da prática pedagógica, um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Contudo, Alarcão (2002) apresenta uma redefinição mais alargada do conceito de supervisão a partir do seu objeto, abrangendo a formação contínua e a supervisão institucional e encarando o supervisor como líder de comunidades: “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de

aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (pp. 231-232). Uma década depois, Alarcão e Canha (2013) intentam nova reconceptualização de supervisão assente nos processos de que esta se socorre, salientando a essência da supervisão como:

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

(Alarcão & Canha, 2013, p. 83)

Por este périplo evolutivo, e em síntese, destacamos uma mudança e uma constante. Uma mudança concetual do foco supervisivo: da pessoa para se centrar na atividade realizada num espaço e tempo mais alargados em contexto quotidiano do trabalho docente e ao longo do desenvolvimento profissional de toda uma vida de professor. Uma constante: “a supervisão como processo de acompanhamento, de desenvolvimento e aprendizagem (...) alicerçado na observação, na reflexão, na monitorização e no diálogo construtivo” (Alarcão et al., 2021, p. 15) como fator de qualidade do ensino e das aprendizagens. Em suma, da investigação sobre o tema da supervisão, no contexto nacional (Gaspar et al., 2012) e internacional (Burns et al., 2016), constatamos uma expansão do conceito que vai além da formação inicial de professores e da avaliação do desempenho docente, isto é, essa expansão contempla novas dimensões que, no quadro da reflexividade, orientam-se para uma abordagem formativa e formadora da supervisão.

Decorrente da definição proposta por Alarcão e Canha (2013), conforme representado na figura 1.1., o conceito de supervisão pode assumir duas naturezas e propósitos distintos: uma de carácter formativo e estimulante, indutor de desenvolvimento e crescimento, na linha do pensamento de Alarcão e Roldão (2010); e outra de carácter inspetivo e fiscalizador assente no cumprimento das normas e no controlo.

Figura 1.1 - Supervisão



Fonte: Adaptado de Alarcão e Canha (2013, p.20)

Atento a esta problemática, Formosinho (2002) indagava já de forma muito oportuna:

poderá ser este um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através de acções que procuram responder ao problema identificado

(Formosinho, 2002, pp. 12-13)

Curiosamente, e já num olhar visionário-prospectivo, Alarcão e Tavares (1987) aludiam à dimensão colaborativa da supervisão, à época sem expressão em território nacional, afirmando que “a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p. 148).

Apesar de nas abordagens mais recentes ao conceito de supervisão pedagógica, a unilateralidade tradicional inspetiva ser substituída por uma multilateralidade integradora, verifica-se frequentemente uma tensão entre supervisão e inspeção (avaliação), que tem movido muitos investigadores, e cujas conclusões se apresentam no quadro 1.1.

Quadro 1.1 - Diferenças entre Supervisão e Inspeção (Avaliação)

SUPERVISÃO	INSPEÇÃO (AVALIAÇÃO)
-------------------	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem positiva, criativa, construtiva • Promoção do desenvolvimento • Abordagem democrática • Enfoque na qualidade da gestão como um todo • Processo participativo, colaborativo e informal (provoca a solidariedade) • Papel contínuo; formação ao longo da vida • De natureza científica, integradora e coordenada • Orientação, apoio, desafio • Variedade de dispositivos e ferramentas científicas de avaliação e qualidade • Orientação reflexiva horizontal • Prática sistemática • Escola • Relação colaborativa e democrática • <i>Feedback</i> colaborativo e interativo • Autenticidade e colegialidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de crítica, deteção de falhas e fiscalização • Controle de desempenho • Abordagem burocrática e autoritária • Enfoque na inspeção da sala de aula e auditoria de contas • Processo unidirecional, formal (provoca o medo) • Papel de curta duração; formação inicial • De natureza arbitrária (provocando abordagens prudentes) • Replicação de modelos • Ortodoxia de dispositivos • Orientação normativa vertical • Prática ocasional • Sala de aula • Relação hierarquizada • <i>Feedback</i> unidirecional • Ritualismo ou paternalismo
--	--

Fonte: Adaptado de Gaspar et al. (2019, pp. 28-29); Alarcão e Canha (2013, pp. 37-38); Alarcão (2020, p. 36)

Daqui podemos concluir que a supervisão pedagógica movimenta-se num *continuum* tensional entre um modelo prescritivo *top-down*, avaliativo, inspetivo e quase repressivo carregado de diretividade e fiscalização; e um modelo processual formativo, horizontal, colaborativo de (co)construção de conhecimento profissional, assente na reflexão, estendendo-se para além da formação inicial (Alarcão & Canha, 2013; Seabra et al., 2021).

Destas representações polarizadas:

é possível encontrar dois conceitos e duas práticas muito distintas de supervisão pedagógica, uma de cariz externo aos atores, que corresponde a um modelo inspetivo, e outra desenhada e implementada por dentro dos processos educativos e com uma característica evidente de colaboração

(Seabra et al., 2021, p. 6)

Esta relação atribulada com o conceito de supervisão tem levado alguns autores a considerar o uso de terminologias alternativas, como *intervisão* ou *superVisão*

(Alarcão & Canha, 2013) para evidenciar a acuidade do olhar e revelar uma forma de estar na educação (Vieira, 2009).

Isabel Alarcão (2014) propõe o conceito de interação colaborativa para acentuar a dimensão interativa, igualmente importante nos processos de desenvolvimento profissional e de supervisão, listando as suas características:

o enquadramento num par ou num grupo; a intencionalidade da atividade a realizar, o seu carácter de projeto; o compromisso de cada um com a causa/a tarefa/o projeto comum; a gestão partilhada das tarefas; a assunção do papel/papéis de cada um no par ou no grupo; a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta; o respeito pela diversidade dos membros; a fidelidade ao objetivo da atividade; o olhar crítico, implicado, co-constutivo; a humildade para aceitar as críticas e sugestões; a satisfação no processo e nos resultados; o reconhecimento do desenvolvimento pessoal e profissional

(Alarcão, 2014, p. 23)

Este entendimento de colaboração, como ilustra a figura 1.2, configura-se como um instrumento e um processo para a realização de um trabalho conjunto com uma intencionalidade que visa o processo de desenvolvimento e a qualidade da ação dos professores, implicando uma atitude de abertura aos outros.

Figura 1.2 - Colaboração



Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 48)

A supervisão pedagógica colaborativa emerge, então, como uma oportunidade de melhoria aduzida pela reflexão promovida pelas práticas letivas desenvolvidas na sala de aula (Mouraz et al., 2016). Com efeito, a supervisão colaborativa entre pares não tem como objetivo avaliar o desempenho dos pares, mas tão somente ajudá-los a compreender o que acontece no processo de ensino e aprendizagem, o que pressupõe o desenvolvimento profissional entre um grupo de professores sem a figura do supervisor convencional, onde

a troca de papéis é assumida numa aceitação partilhada e relação colegial sem qualquer propósito classificativo. Por outras palavras, defende-se uma “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” (Gaspar et al., 2012, p.31), num claro plano nivelado de uma visão não-superior, não-fiscalizadora, mas formativa (Miranda & Seabra, 2019) e desenvolvimentista assente numa colaboração (trans)formadora e emancipatória que a supervisão colaborativa almeja (Vieira & Moreira, 2011).

Inscrita numa relação colegial, a supervisão pedagógica colaborativa (SpC) apoia-se no reconhecimento e respeito mútuo dos professores acerca das suas competências pedagógicas e relacionais e dos seus saberes (Alarcão & Canha, 2013). Em sentido idêntico, o estudo de Sérgio e Mogarro (2021) aponta para esta tensão entre uma herança supervisiva avaliativa e a necessidade

de adoção de um paradigma colegial, democrático e horizontal, cuja matriz está presente na supervisão colaborativa - como estratégia promotora da ação refletida e concertada - onde os pares ensinam e aprendem em comunidade e com um propósito comum: desenvolverem-se profissionalmente e melhorarem os processos de aprendizagem dos alunos

(Sérgio & Mogarro, 2021, p.16)

1.2 Os Estudos de Aula como estratégia de supervisão colaborativa

Com base nestas ideias enquadradoras convocamos e relacionamos com os estudos de aula enquanto estratégia subsidiária de supervisão colaborativa, impondo-se uma breve incursão por este processo estratégico de desenvolvimento profissional docente. Começamos por definir e caracterizar os EA, associando-os e distinguindo-os de outras formas de supervisão colaborativa para, seguidamente, apresentar o seu ciclo processual. Como observa Cardoso (2006), os EA configuram:

metodologias de trabalho apoiadas em atitudes investigativas e dinâmicas colaborativas entre professores, que visam simultaneamente a promoção das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e produtos cumulativos de investigação - acção com impacto na qualidade da prática docente

(Cardoso, 2006, p. 8)

Deste modo, os EA representam um processo de trabalho combinatório de facetas de desenvolvimento profissional do professor, investigação sobre o ensino e aprendizagem, desenvolvimento curricular, *design* de tarefas e mudança sistémica (Ponte & Fujii, 2017).

O estudo de aula pode configurar um dispositivo de supervisão colaborativa centrado e situado na prática letiva e no protagonismo dos alunos e, conseqüentemente, um potencial processo formativo e de desenvolvimento profissional de professores.

Encarado como um processo de desenvolvimento profissional docente, a natureza eminentemente colaborativa e reflexiva dos EA (Perry & Lewis, 2009; Ponte et al., 2016; Stigler & Hiebert, 2016), em todas as suas fases processuais, conduziu à sua adoção por todo o Japão, país originário dos estudos de aula. Nas últimas duas décadas, tem sido utilizado em diversos países, níveis de ensino e áreas disciplinares.

De cunho colaborativo e centrado na prática letiva, o estudo de aula é informado pelas orientações curriculares e pelos resultados de investigações relativas a um dado tema do currículo formal, aproximando-o de uma investigação sobre a própria prática profissional (Ponte, 2014). Todo o trabalho é centrado nas aprendizagens dos alunos: questão de partida, foco da preparação e da observação da aula e da reflexão pós-aula, ocorrendo num período mais alargado de tempo (Coenders & Verhoef, 2019). Neste processo de trabalho, os professores identificam, colaborativamente, as dificuldades dos alunos; consideram, colaborativamente, alternativas curriculares na preparação de uma aula (designada de investigação ou de pesquisa – *research lesson*), que depois observam e analisam sempre em conjunto ao longo deste processo. “Trata-se, portanto, de um processo muito próximo de uma pequena investigação que os professores realizam sobre a sua própria prática profissional” (Quaresma & Ponte, 2017, p. 45). Neste processo, os professores trabalham em conjunto, ao longo de um determinado número de sessões, para identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos, definindo objetivos, analisando documentos curriculares e de ensino e desenhando uma aula que possa levar os alunos a atingir os objetivos traçados. Seguidamente, definem quem será o professor a aplicar a aula preparada, os professores observadores e o foco de observação. Observam, depois, essa aula, seguindo-se a discussão pós-aula onde se procede à análise da consecução dos objetivos e reflexão sobre a sua adaptação e refinamento/aperfeiçoamento, incorporando os contributos de cada aula anteriormente analisada pelos membros do grupo colaborativo (Elliott, 2012; Perry & Lewis, 2009; Ponte et al., 2012). Segundo Lewis (2016a), os EA podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem em quatro dimensões: no

conhecimento dos professores, nas concepções e disposições dos professores, na comunidade de aprendizagem dos professores e no conhecimento do currículo.

Em síntese, os professores desenvolvem um trabalho investigativo e reflexivo sobre a sua própria prática profissional em colaboração numa igualdade de estatuto entre todos os intervenientes com rotatividade de papéis (Quaresma & Ponte, 2017a).

O estudo de aula, como estratégia subsidiária de supervisão colaborativa entre pares, pode ensejar oportunidades para os professores participantes partilharem e refletirem sobre o ensino e aprendizagem e as suas práticas profissionais de um modo voluntário e colaborativo baseado no espírito democrático. Estes estudos de aula pressupõem a observação da aula e a reflexão sobre as ações dos alunos registadas durante a aula. Mais concretamente, Ponte et al. (2014, 2016, 2018) e Richit e Ponte (2019) referem que os estudos de aula constituem oportunidades formativas através das quais o professor pode aprofundar conhecimento profissional; refletir sobre a necessidade e pertinência de mudanças na prática; sobre o lugar dos conceitos no currículo; debruçar-se sobre modos de organização da aula e formas de a conduzir; analisar diferentes tipologias de tarefas a propor aos alunos e as suas consequências na aprendizagem.

Valério (2022) apresenta três aspetos caracterizadores desta abordagem metodológica: (i) o deslocamento do foco do olhar superviso do professor para o objeto de estudo (metodologias, organização e gestão da aula); (ii) a relevância da estratégia de observação dos atos pedagógicos em contexto escolar e (iii) a relação dos estudos de aula e o desenvolvimento profissional docente.

Centrando-se, essencialmente, nas aprendizagens dos alunos e não no desempenho dos professores, distingue-se de outros processos formativos e supervisivos que envolvem observação de aulas, mas que se focam, principalmente, na atuação dos professores. Comparativa e diferencialmente, nos EA um professor não é observado por um colega seu, da sua escolha e após ter definido o que gostaria que o colega observasse. Primeiramente, e após constituição do grupo de professores em colaboração, um estudo de aula parte da definição conjunta de um problema ou tópico de aprendizagem a investigar, que pode constituir algum desafio para a aprendizagem dos alunos ou até para os professores (Takahashi & McDougal, 2016), passa pela recolha de informação que procura dar resposta

a esse problema através de uma aula de investigação, considerada o coração do EA (Lewis, 2016a), que é observada por todos os participantes e conduz, por fim, a uma avaliação de resultados e a uma maior compreensão do problema estudado (Ponte & Fujii, 2017). O foco é no conteúdo e especificamente nos alunos que aprendem esse conteúdo, ocorrendo num período maior de tempo. Durante a preparação da(s) aula(s), os professores preveem como os alunos reagirão a tarefas específicas e isso exige que os professores reflitam e reavaliem as suas ações estratégicas de fazer aprender. Após a aula, as observações são descritas, interpretadas, confrontadas e reconstruídas à luz do resultado previsto. Essas discussões e a reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos estimulam ainda mais o desenvolvimento profissional dos professores e, principalmente, o desenvolvimento do conhecimento de conteúdo pedagógico (Coenders & Verhoef, 2019). De acordo com Olson et al. (2011), o estudo de aula, como metodologia formativa e formadora, pode trazer resultados positivos quando desenvolvidos entre pares nas escolas, pois as vivências dos professores durante um estudo de aula encorajam a refletir criticamente sobre as suas práticas na sala de aula e a desenvolver práticas investigativas, beneficiando da discussão conjunta das visões e perspectivas dos seus pares e, em última instância, instam a mudanças pedagógicas.

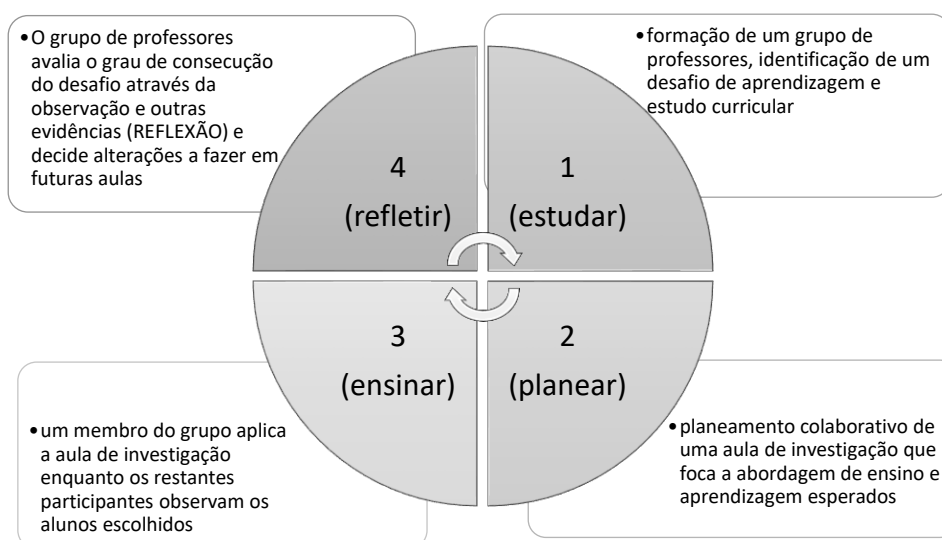
Ainda que ponderadas as devidas diferenças conceituais, procedimentais e processuais entre os estudos de aula e a observação por pares, há vários pontos de encontro entre as duas estratégias, que, seguidamente, recuperamos através de um quadro de referência apresentado por Alarcão (2019) sobre *peer teaching*, cujo processo é caracterizado do seguinte modo:

- a) foco da observação (o acontecimento “aula” e não só o professor);
- b) a filosofia subjacente (formação em contexto de trabalho);
- c) os resultados esperados (o desenvolvimento profissional e as suas repercussões na aprendizagem dos alunos);
- d) a relação observador/observado (colegial, entre pares);
- e) as condições de sucesso (confiança, diálogo, identificação de pistas/hipóteses a explorar, tempo para observar, refletir e dialogar);
- f) os riscos (ausência de evidências para apoiar afirmações, excessiva focalização na pessoa do professor, condescendência simpática, mas infrutífera, dificuldade em analisar os acontecimentos, tendência para imposição da visão própria de cada um)

(Alarcão, 2019, p. 8)

Enquanto metodologia de supervisão de inspiração clínica, desenvolvido por Goldhammer (1980) e apresentado por Alarcão e Tavares (2003), o estudo de aula consiste na organização de atividades de pesquisa realizadas por um grupo de professores em torno da observação de uma sequência didática, envolvendo várias etapas: o estudo, o planeamento, a sua execução e análise posterior, com vista à reflexão sobre as implicações futuras para o ensino e aprendizagem (Lewis, 2016b). Em síntese, os EA são um processo iterativo que envolve uma abordagem colaborativa e reflexiva ao planeamento, execução, observação e reflexão/avaliação de uma aula (Mills College Lesson Study Group, 2019). A figura 1.3 ilustra o processo em quatro fases, por nós adaptados, para o desenvolvimento de um ciclo de estudo de aula (CEA).

Figura 1.3 - O Ciclo de Estudos de Aula



Fonte: Adaptado de Bruce e Ladky (2011), Dudley (2014), Lewis et al. (2006, 2019), Ponte et al. (2015), Wood (2016)

O processo inicia-se com um grupo de professores que se juntam através de um interesse mútuo relacionado com uma área de aprendizagem dos alunos ou dos professores. Uma tríade de professores pode permitir uma operação mais fácil do processo em si e, em simultâneo, várias perspetivas e vários cruzamentos de olhares. A discussão da aprendizagem dos alunos deve presidir e estar no cerne da questão de partida que será investigada como um processo para invocar práticas pedagógicas emergentes. O

planeamento colaborativo deve incluir duas fases: discussão e desenvolvimento da abordagem de ensino e aprendizagem (e as razões pelas quais acreditamos que irão auxiliar os alunos a atingir os objetivos) e a previsão dos comportamentos de aprendizagem esperados pelos alunos que vão ser observados durante a aula (Wood, 2016). Dudley (2014) propõe afunilar a observação com a escolha de grupos de alunos como uma pequena amostra representativa do grupo turma. Cada professor observador deverá focar-se em dois alunos durante a aula de investigação dado que observar muitos alunos pode originar uma perda de detalhe na observação. As observações centrar-se-ão nas atividades realizadas pelos alunos, tais como: anotações, envolvimento em perguntas/respostas em grande grupo, discussão de atividades ou completamento de tarefas. Poder-se-á optar por uma observação naturalista ou pelo desenvolvimento de notas comparativas sobre os comportamentos esperados em relação aos previstos durante o processo de planeamento colaborativo. No término da aula, são recolhidos depoimentos dos alunos observados durante a aula de investigação, ou encetados momentos de discussão coletiva, e os dados são analisados durante a discussão pós-aula para obter uma compreensão aprofundada do modo como aqueles alunos aprendem, proporcionando aos professores oportunidades para aprender a ver a aprendizagem real dos alunos e refletir criticamente sobre as suas próprias práticas de ensino. Ou seja, o professor que aplica a aula de investigação, e que é negociado e definido entre os elementos do grupo, não é objeto de observação nem avaliação pelos professores observadores, porquanto essa aula é um produto do grupo. Por conseguinte, o propósito dos EA não é focar-se numa apreciação global da eficácia da performance do ato de ensinar e fazer aprender do professor, mas na experiência de aprendizagem dos alunos (Ponte et al., 2015, 2016). Deste modo, os EA devem centrar-se em questões como: (i) o que é que os alunos fizeram em cada fase da aula?; (ii) como é que se compara com as intenções planeadas?; (iii) que aprendizagens foram observadas e quais as evidências? ou (iv) qual o grau de consecução? e (v) como é que a aula pode ser aprimorada para melhor servir as necessidades dos alunos? (Dudley, 2014).

Como já aludido, esta supervisão partilhada não tem propósitos avaliativos do desempenho dos pares, mas antes propósitos formativos (Ribeiro et al., 2020) de compreensão do que se passa no processo de ensino e aprendizagem que lideram e “não

deve centrar-se exclusivamente – nem sequer preferencialmente – na pessoa do professor, mas sim nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor é apenas um dos elementos a considerar” (Alarcão, 2020, p. 50). Um périplo por algumas práticas de supervisão pedagógica colaborativa nas escolas (Gaspar et. al, 2019; Machado & Formosinho, 2016) permite constatar que estas podem configurar modos distintos: dueto; entre pares das mesmas áreas científicas; entre pares de ciclos de escolaridade diferentes; entre pares multidisciplinares; em equipa educativas e/ou em grupo.

Na esteira do conceito de colaboração proposto por Alarcão e Canha (2013), já referido, também o EA prevê que os professores trabalhem juntos com um propósito ou objetivo comum. Em conjunto, os professores identificam um problema ou uma questão de investigação, discutem ideias, analisam, desenvolvem ou adaptam recursos didáticos, confrontam criticamente ideias e ações estratégicas, propiciando assim o desenvolvimento de relações de colaboração profissional assentes na reflexão (Dudley, 2011, 2014). Neste sentido, segundo Quaresma (2018), o estudo de aula é um processo essencialmente reflexivo e colaborativo, onde os professores têm oportunidade e tempo para refletir sobre a sua prática, sobre a aprendizagem dos alunos e onde o conhecimento proveniente dessa reflexão é partilhado. Ora, a reflexão é um dos conceitos associados à supervisão mais consensual e influente como estratégia para a análise das práticas, principalmente com base nas ideias de Schön (2017). Segundo o autor, a reflexão comporta quatro processos distintos que se completam entre si: (i) o conhecimento na ação; (ii) a reflexão na ação; (iii) a reflexão sobre a ação; (iv) e a reflexão sobre a reflexão na ação. De um modo sintético, destacamos a reflexão na própria ação pelo diálogo encetado em interação com o desenvolvimento da própria situação; a reflexão sobre a ação de natureza retroativa, realizada *a posteriori*, e que permite a avaliação da ação realizada e a tomada de consciência acerca do seu decurso; e, concomitantemente, através da reflexão sobre a reflexão na ação, torna-se possível desenhar ações estratégicas subsequentes para novas intervenções desejavelmente melhoradas. “E, nessa medida, condição estruturante do próprio desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2017, p. 23). Para Kemmis (1985), a reflexão é orientada para a ação e o seu significado, em relação a um contexto ou situação, que provoque a ação, ou seja, capaz de conduzir os intervenientes a repensar o seu ensino. À

semelhança de Alarcão e Canha (2013), as autoras Oliveira e Serrazina (2002) defendem que:

este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Esta equipa de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos”

(Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6)

O EA é um processo formativo com ciclos de reflexão num movimento de espirais cíclicas cujo foco é a aprendizagem do aluno. A par disso, os professores trabalham sobre si próprios como agentes sobre o conhecimento que têm e que constroem, consubstanciando-se num contexto de e para a aprendizagem docente num processo transacional, que se cria no diálogo e na negociação (Bezerra & Morelatti, 2020; Leite et al., 2016). Por natureza, o EA prioriza a atividade dialógica e colaborativa de desenvolvimento profissional de, para e com os professores (Cajkler & Wood, 2016). Correlativamente, Ponte et al. (2016) sustentam que o EA apresenta-se como uma oportunidade para os professores aprenderem questões importantes em relação aos conteúdos que ensinam, às orientações curriculares, aos processos de raciocínio dos alunos, às dificuldades dos alunos e à própria dinâmica da sala de aula. Deste modo, os EA podem constituir-se como contexto privilegiado de formação de professores ao longo da vida, no qual se aprende pela oportunidade de co-refletir, co-avaliar, co-analisar, co-discutir e co-planear aulas, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

O estudo de Uştuk e De Costa (2021) permitiu demonstrar como a prática reflexiva circular permeou o EA. Os resultados evidenciaram como a reflexão, considerada meta-ação nos EA, foi “andaimando” a prática reflexiva e apoiou a agência profissional transformativa entre professores de Inglês como língua estrangeira.

Ora, o ponto de partida e chegada é sempre a prática dos professores em prol dos alunos. Segundo Bezerra e Morelatti (2016), a aprendizagem é situada na própria prática profissional do professor, enquanto aprendente ao longo da vida no e com o grupo, num processo coletivo, no qual a colaboração e a reflexão afirmam-se como os princípios fundamentais que orientam o desenvolvimento profissional. Nesta linha de pensamento, convocamos Wenger (1998) e o conceito de comunidade de prática por si teorizado. Os EA promovem estas comunidades de profissionais que se juntam em torno de interesses

comuns, onde se criam condições de comprometimento, onde as oportunidades de participação são partilhadas e implicadas em todas as fases do processo e nas tomadas de decisão a ele respeitantes, assumindo-se uma atitude de corresponsabilização que envolve todos os intervenientes e estimulando-se o sentimento de apropriação e pertença. Os EA impulsionam, assim, práticas potencializadoras do desenvolvimento profissional por pôr em evidência práticas investigativas, reflexivas e colaborativas. Podemos, deste modo, estabelecer um paralelo com o quadro 1.1 e afirmar que os EA são promotores do desenvolvimento profissional num processo aberto de planeamento e reflexão colaborativos, focados nas aprendizagens dos alunos e em práticas baseadas em evidências na procura de melhores aprendizagens. Em contrapartida, os EA não são um processo de crítica e deteção de falhas nem de avaliação do professor, segundo os critérios da ADD ou uma inspeção da sala de aula de natureza arbitrária, cujo princípio chave assenta no facto de o professor sozinho na sala de aula ficar muito limitado na observação das aprendizagens dos alunos. Por conseguinte, estando acompanhado empresta os seus olhos para, colaborativamente, ampliarem a sua visão e co-trabalharem na construção de aprendizagens. A este respeito, Ponte et al. (2016) referem-se a um processo formativo fortemente ligado à prática, que possibilita o aprofundamento dos professores em diversos domínios – disciplinar, didático, curricular, educacional e organizacional. Este processo visa melhorar as técnicas de ensino, o progresso dos alunos em diferentes anos de escolaridade e desenvolver abordagens pedagógicas mais amplas na sala de aula, criando espaços motivadores e seguros para os professores assumirem riscos e (co)aprenderem a partir da visão e compreensão reflexiva conjunta dos seus alunos e aulas. Consequentemente, possibilita o desenvolvimento de novas teorias e entendimentos sobre a aprendizagem dos alunos e sua melhoria e, por extensão, o desenvolvimento da sua própria aprendizagem profissional docente, desvelando as partes invisíveis da prática tácita e conhecimento de conteúdo pedagógico (Dudley, 2014a, 2014b, 2019). Os EA despontam como uma plataforma para considerar o papel da observação no desenvolvimento das práticas a longo prazo (Wood, 2016), perfeitamente enquadrado dentro da profissão, numa perspetiva de desenvolvimento de profissionais de ensino aprendentes, colaborantes e reflexivos ao longo da carreira.

1.3 Cenários de supervisão pedagógica

Para um melhor entendimento das questões intrínsecas aos modos de fazer supervisão, revisitamos os modelos de supervisão ou cenários de supervisão tal como assumidos, em contexto nacional, por Alarcão e Tavares (2003). Verificamos uma necessidade premente de implementar outras formas supervisivas relacionadas com comunidades de aprendizagem ancoradas em processos colaborativos e dinamizadores, fatores despoletadores de mudanças sustentadas (Glickman et al., 2010), com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional e organizacional, à luz do atual panorama educativo.

Qualquer que seja o modelo de supervisão, este configura construções teóricas e linhas de orientação que nos ajudam a entender e a atuar na complexidade dos fenómenos supervisivos consoante as suas singularidades.

Alarcão e Tavares (2003) observam que as práticas de supervisão diferem entre si quanto ao *modus faciendi*, reconfigurando os modelos em nove cenários, tidos como molduras simplificadoras de acesso à complexidade do real, com as seguintes designações: imitação artesanal; descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico.

O cenário de imitação artesanal assenta no pressuposto que o saber é imutável e que a aprendizagem se faz por imitação da observação do “mestre”, visto como modelo de reprodução de conhecimento.

O cenário de descoberta guiada advoga a aprendizagem como um processo de descoberta pelas oportunidades criadas e pela exposição a experiências e contextos diversificados que, proporcionando aprendizagens múltiplas, impactam na construção de conhecimento.

O cenário behaviorista valoriza os contributos emergentes da investigação científica, o que pode conferir, por um lado, algum grau de abertura à inovação e, por outro, consubstanciar práticas uniformizadas ou padronizadas, que ignoram os contextos reais de intervenção. Subjacente a este cenário está a conceção do professor como um técnico de ensino, um executivo, o que pode limitar o campo de reflexão.

O cenário clínico reconcilia de forma colaborativa a ação dos intervenientes, propondo uma abordagem baseada na resolução de problemas, organizada em fases que definem o ciclo de supervisão: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação. A análise e a reflexão conjuntas assumem centralidade a partir da observação de aulas, com o objetivo de melhorar a prática docente. Este modelo defende que o professor é um agente dinâmico, em que as dimensões pessoais são tidas como variáveis importantes na tomada de decisões, e o supervisor alguém que, apoiando e desenvolvendo aptidões e capacidades no professor, também se desenvolve porque aprende ensinando.

O cenário psicopedagógico sustenta que o objetivo da supervisão é ensinar os professores a ensinar, com base nas teorias de desenvolvimento e psicologia da aprendizagem, visando o desenvolvimento de um profissional informado, capaz de tomar decisões adequadas. Enfatiza, igualmente, a metodologia de resolução de problemas e o desenvolvimento de ciclos supervisivos, à semelhança do cenário clínico, valorizando as relações dialógicas e colaborativas.

Tal como a própria designação sugere, o cenário pessoalista enfatiza a dimensão da pessoalidade, isto é, o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, reconhecendo a importância da qualidade das atmosferas relacionais e da humanização das relações favoráveis a esse desenvolvimento.

Inspirado no ideário schöniano, o cenário reflexivo preconiza um processo de formação que valoriza a reflexão para a ação, na e sobre a ação, visando a construção situada do conhecimento profissional, designada por epistemologia da prática. Assim, o supervisor deverá estimular a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O foco recai no aprender fazendo, apoiado na reflexão sobre a experiência, e assenta no princípio da imprevisibilidade dos contextos.

Ancorado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e na linha de uma supervisão de cariz reflexivo, desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, o cenário ecológico reconhece a importância das dinâmicas contextuais e as transições ecológicas como fatores promotores desse desenvolvimento, encarado como um processo inacabado, dinâmico e interativo. De acordo com Alarcão e Chaves (1994), a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional envolve a interação entre o indivíduo e as

características da escola (do meio) em que se encontra. A estratégia de supervisão assenta na reflexão e numa abordagem metodológica que valoriza a aprendizagem experiencial.

Partilhando alguns dos aspetos evidenciados nos cenários pessoalista e desenvolvimentista, o cenário dialógico situa-se no âmbito do pensamento que valoriza as interações sociais e linguísticas, atribuindo à linguagem e ao diálogo construtivo um papel formativo relevante como estratégia partilhada de construção de conhecimento. O foco da análise, baseada numa relação simétrica de colaboração, privilegia mais os contextos e menos o professor.

Os mesmos autores apresentam um décimo cenário alternativo, plural e convergente, que associa a supervisão à prática pedagógica. Este cenário que inclui o tríptico: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento, incide sobre o processo de ensino e aprendizagem da profissão e o desenvolvimento dos atores envolvidos nos processos formativos. Defendendo que os desafios educacionais contemporâneos são marcados pela volatilidade, imprevisibilidade, incerteza e complexidade, no contexto atual de transição paradigmática, este cenário convoca e integra elementos de todos os cenários anteriores “na construção de respostas inteligentes, transformadoras e por medida. É esta possibilidade de integração, de ser parte da arquitetura conceptual de cada resposta elaborada que justifica a designação cenário integrador de matriz não standard” (Sá-Chaves, 2017, p. 24).

Numa tentativa de sistematização, Rocha (2018) agrupa os cenários em: (i) potencialmente centrados nas técnicas/estratégias de ensino: behaviorista; psicopedagógico e dialógico; (ii) potencialmente centrados nos sujeitos: imitação artesanal e aprendizagem pela descoberta guiada; pessoalista e reflexivo; e (iii) potencialmente centrados nos contextos: clínico; ecológico.

Salientamos ainda a existência de um outro cenário apresentado por Alarcão e Canha (2013), denominado de codesenvolvimentista, que se relaciona com uma supervisão integradora de princípios colaborativos. Os processos supervisivos subjacentes revestem-se de uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora, assumindo uma intencionalidade formativa e formadora, assente numa natureza reflexiva, interativa e autonomizante. Os autores defendem um cenário em que a supervisão, numa

perspetiva relacional com a colaboração, se afirma como atividade de “acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas” (*idem*, p. 83), ao serviço do desenvolvimento. Deste modo, os autores põem em evidência os elementos seguintes: as pessoas, os contextos, o tempo experiencial e histórico e os processos supervisivos. Por conseguinte, neste cenário há uma valorização da formação contínua dos professores, o desenvolvimento da instituição e a promoção da colaboração, socorrendo-se de processos como a observação, o diálogo, a reflexão e a experimentação.

Em jeito de síntese, importa relevar que os cenários (complementares e não exclusivos) apresentados são reveladores da complexidade dos fenómenos supervisivos e apontam para uma progressiva aproximação a abordagens mais democráticas da formação. Não podemos deixar de referir que uma combinação de diferentes modos de fazer supervisão pode ser indispensável pelas limitações inerentes à adoção de um modelo único.

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

É ainda no quadro da fundamentação da relação entre colaboração e formação profissional que, como argumentam Prates et al. (2010), a colaboração vai além de uma forma de relacionamento de decisões coletivas; ela é, sobretudo, uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores e uma fonte de aprendizagem partilhada e profissional.

Ao longo deste capítulo abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente e o contributo da supervisão para esse processo, fazendo, primeiramente, uma breve clarificação ao conceito e apresentando, em seguida, as suas possibilidades e dificuldades. Realçamos as culturas de aprendizagem profissional e a sua relação com o desenvolvimento profissional e terminamos com uma sistematização concisa de modelos de desenvolvimento profissional, em contexto de formação continuada.

2.1 O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente revisitado

A literatura existente atesta a complexidade e a abrangência que o conceito de desenvolvimento profissional docente. Day (2001) destaca o carácter holístico, dinâmico e multifacetado do conceito, que tem sofrido mutações em consequência dos processos de aprender a ensinar. Considerado como um processo a longo prazo, assume diferentes formatos e integra todos os processos formativos, iniciais ou contínuos, formais ou informais, em que os docentes se envolvem ao longo da carreira (Marcelo, 2009; Richter et al., 2011). Avalos (2011), numa revisão da investigação sobre a formação de professores, enfatizou que o desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo complexo, combinatório de diversos fatores, no centro do qual os professores são, simultaneamente, sujeitos e objetos de aprendizagem e desenvolvimento. Assistimos, de igual modo, a formas de desenvolvimento profissional mais próximas do contexto escolar e da realidade profissional dos professores, a que Nóvoa (2009) apelida de “formação de professores construída dentro da profissão” (p. 1), ancorada nos próprios professores. O autor destaca as comunidades de prática como estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo o potencial transformativo da prática em conhecimento profissional docente e não o inverso.

Em virtude das marcas indeléveis da volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade de um mundo atual em constante mudança, a formação inicial é claramente insuficiente para garantir a qualidade durante todo o percurso profissional, compreendendo um processo contínuo de aprendizagem que requer “investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p.51). Para estes autores, o desenvolvimento profissional é um processo que acompanha toda a vida

profissional dos professores, potenciado por experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento profissional dos professores reporta-se aos processos de aprendizagem relacionados com o exercício da docência ao longo da sua vida profissional, que envolve etapas várias e que, de algum modo, está sempre incompleto (Day, 2001).

Mais recentemente, Day (2017) propõe o alargamento do conceito inicial de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que, para além da aprendizagem formal e informal, das experiências planificadas e espontâneas e do comprometimento dos professores com os propósitos morais, sociais e éticos do ensino, inclui, explicitamente, a dimensão emocional do trabalho dos professores, o seu sentido de autoeficácia, a sua agência, a sua identidade profissional e a sua capacidade de resiliência (Flores, 2021). Em sentido idêntico, Korthagen (2017) aponta que a conceção de conhecimento situado está interligada à experiência e à emoção, numa desejada relação teoria-prática.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do professor reside numa “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções” (p. 9), no contexto de aprendizagem da profissão, ou seja, a sala de aula e a escola. Para o autor, o conceito encerra uma ideia de continuidade e de mudança alicerçado num processo sistemático e continuado de aprofundamento e reconstrução do conhecimento, que permite adquirir uma conceção mais alargada e uma competência mais profunda, com vista à melhoria da prática. O mesmo autor argumenta que o desenvolvimento profissional do professor é multidimensional, englobando o desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino); o conhecimento e compreensão de si próprio enquanto aprendente permanente; o desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação); desenvolvimento teórico (reflexão sobre a prática docente); desenvolvimento através da investigação e o desenvolvimento da carreira, em consequência da atribuição de novos papéis aos professores.

Como refere Day (1999), falar sobre o desenvolvimento do professor implica situá-lo na sua vida pessoal e profissional, muito para além da formação inicial. Com efeito, a formação contínua assume-se como pedra angular do desenvolvimento profissional. Também Oliveira-Formosinho (2009) equaciona o desenvolvimento profissional dos professores na

sua natural ligação à formação contínua, ainda que assuma características distintas desta, ao remeter para a ideia de educação permanente ao longo da vida e para os processos de desenvolvimento, privilegiando a perspetiva que liga a ação docente aos contextos de intervenção educativa e em benefício dos alunos. Com efeito, “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto” (*Idem*, p. 225). Neste sentido, a escola e a sala de aula impõem-se como espaços de aprendizagem da profissão, legitimando práticas supervisivas mais democráticas. Deste modo, a supervisão apresenta-se como um dispositivo dos desenvolvimentos, alargando a sua amplitude concetual a dinâmicas promotoras da análise das práticas docentes, nas vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional articuladas com o desenvolvimento organizacional (Caires et al., 2011). A este propósito, Moreira (2010) argumenta que as práticas docentes (trans)formadoras só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria *praxis*, a de sala de aula e a escola como um todo, um espaço de produção da consciência crítica e da ação qualificante dos professores. Por outras palavras, a formação deve passar por processos de investigação articulados com a prática, que permitam que os professores adquiram os conhecimentos necessários ao exercício da sua profissão.

No entender de Oliveira-Formosinho (2009), enquanto o enfoque da formação contínua respeita as instituições (escolas, centros de professores, universidades); os agentes (formadores peritos ou pares, formadores externos e internos); as modalidades (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos); os aspetos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação); o enfoque do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas, o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional. Segundo Ponte (1998), a formação andava muito associada à frequência de cursos numa perspetiva escolar, seguindo uma lógica de fora para dentro, segmentada por áreas ou capacidades, baseadas no paradigma transmissivo *défice-treino-mestria*. Pelo contrário, o desenvolvimento

profissional vai para além disso, incluindo “outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões” (*Idem*, p. 28), numa lógica de dentro para fora, considerando o professor como um todo e onde teoria e prática aparecem interligadas. Por conseguinte, a experiência e a acumulação de ações de formação não são suficientes para o desenvolvimento profissional dos professores e enquadrá-lo no âmbito da progressão na carreira docente traduz-se num empobrecimento.

Em síntese, assiste-se a uma alteração na conceção sobre o desenvolvimento dos professores, de um processo induzido externamente para um processo construído dentro da profissão. Ou seja, numa abordagem tradicional, o desenvolvimento profissional é concebido como algo que é feito por outros para professores, que são vistos como relativamente passivos, para uma conceção de desenvolvimento profissional como um processo participado e complexo de aprendizagem através da própria prática profissional dos professores, em contexto de trabalho.

Associada ao desenvolvimento profissional dos professores surge, também, a ideia da aprendizagem como fenómeno dinâmico, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, que ocorre naturalmente pela experiência, participação em redes profissionais e interação com os pares, mas, também, como resultado de planeamento. É o que acontece quando se constrói um projeto assente na supervisão interpares ou outras formas de supervisão colaborativa (Alarcão & Roldão, 2010). Ao definir-se como atividade que acompanha e apoia o processo, a supervisão desponta como ação de suporte a situações de desenvolvimento dos professores já no exercício da profissão e considera os seus efeitos na qualidade da aprendizagem dos alunos.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores gravita em torno da questão irresolúvel do que é ser professor e que coloca na equação a questão e natureza de um conhecimento próprio da profissão e dos próprios mecanismos pedagógicos, cognitivos e afetivos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Convoca-se nesta centralidade do conhecimento profissional, o tipo de componentes do conhecimento profissional dos professores apresentado por Roldão (2007b, 2010), que a autora retoma para caracterizar os descritores de especificidade desse mesmo conhecimento complexo e compósito. Subsidiário da teorização de Lee Shulman (1987) e Alarcão (1997), o conhecimento

profissional do professor integra as seguintes dimensões: conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico em geral; conhecimento pedagógico de conteúdo ou científico-pedagógico; conhecimento do currículo; conhecimento do aluno e das suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos fins educativos; conhecimento da sua filiação profissional; conhecimento da escola como instituição.

A própria natureza do conhecimento profissional também não é estática ou de natureza prescritiva, caracteriza-se por ser contextual, fluída, inacabada, sendo por isso necessário desenvolver dinâmicas de trabalho reflexivo que permitam a sua (co)construção e reconstrução, através de dispositivos como a supervisão. O corpo de conhecimentos partilhados pelos intervenientes no processo pressupõe a observação da atuação pedagógica, em tempo e contexto reais, como estratégia de construção do conhecimento profissional. A este processo alia-se o diálogo e a reflexão como motores da (co)construção do conhecimento docente, relevando a transformação desta atitude dialogante e questionadora em conhecimento profissional. Neste sentido, refletir refere-se a atos de pensamento crítico via confronto de ideias e partilha, com a finalidade de proporcionar retrospectiva dos atos pedagógicos (*feedback*) e a formulação de ações futuras informadas (*feedforward*), de modo a alterar (transformar) o que for necessário ou reforçar ações eficazes que podem ser replicadas para outros contextos. Enquanto estratégia construtora de conhecimento docente (de planeamento, execução, análise e avaliação), constata-se que a reflexão se constitui como um exercício de questionamento e indagação constante sobre o que significa ser professor e o que representa para si ensinar e aprender. No âmbito do paradigma do professor reflexivo de Schön (1983), o autor defende que a prática pedagógica está submetida a uma reflexão crítica constante, avançando com noções fundamentais: conhecimento na ação (*knowing in action*); reflexão na ação (*reflection in action*); reflexão sobre a ação (*reflection on action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*).

O conhecimento na ação é um conhecimento tácito e dinâmico que resulta da regulação/reformulação da execução da ação. A reflexão na ação é simultânea à ação, sendo a reflexão sobre a ação diferida no tempo, ou seja, posterior a ela. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação conduz à antecipação de problemas e desenho de

soluções pelo professor. O contexto de supervisão deve possibilitar a reflexão conjunta entre pares, que se destaca como prática estruturante, sistemática, sequencial, exigindo capacidades como: observar, descrever, interpretar, confrontar, comparar, dialogar, (auto e hetero) avaliar de forma crítica para reconstruir/transformar (Alarcão, 2020). Esta aceção de reflexão implica o reconhecimento dos professores como agentes ativos, produtores de conhecimento e não meros executores do tipo *top down* (Uştuk & De Costa, 2021). Implica, igualmente, que o processo de compreensão e melhoria da prática pedagógica se relaciona intimamente com processos de reflexão sobre a própria experiência docente complementada com a experiência e visão de outros.

Na mesma senda, invocamos o ideário de Stenhouse (1975) sobre professores como investigadores da sua própria prática, e novamente de Schön (1983) ao sublinhar a importância da epistemologia da prática. “A interação com a prática é, pois, um dos motores do desenvolvimento profissional” (Alarcão, 2020, p. 77), que “floresce com a criação de oportunidades de diálogo colaborativo, assente em observações, reflexões e exploração de alternativas” (*Idem*, p. 80), na qual se inscrevem os estudos de aula. A este propósito, Avalos (2011) assevera: “It also is true that in many places classroom teaching continues to be a solitary activity. Therefore, to move from co-learning through talk to co-learning through observation and feedback is necessary as well as effective, as illustrated in experiences such as lesson study” (p. 18). Com os EA pretende-se que os pares de profissão possam partilhar saberes, experiências e práticas que criem relações de suporte entre colegas, isto é, intenta-se uma construção partilhada, reflexiva e colaborativa de aprendizagem profissional.

Em nosso entender, nestes contextos de aprendizagem orientados para o desenvolvimento profissional, “a supervisão surge como aliado nesse propósito” (Alarcão & Canha, 2013, p. 54), pois distancia-se de uma supervisão de cariz inspetivo-classificativo para se instituir como uma supervisão colaborativa assente em processos de colaboração e reflexão, orientada para o desenvolvimento e para a qualidade, permitindo o reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes (Alarcão & Roldão, 2010). Na perspetiva destes autores, a criação de um clima de respeito, confiança e empatia no contexto de supervisão assume um papel importante no processo de aprendizagem profissional, favorecendo o

desenvolvimento das competências de comunicação e de relacionamento interpessoal. O estabelecimento de relações de qualidade e confiança são condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas supervisivas nas escolas. Consequentemente, afigura-se-nos como uma possibilidade, a confluência da supervisão de tipo colaborativo à formação continuada de professores, ocorrida em contexto de trabalho, enquanto veículo e garante continuado e sustentado do desenvolvimento profissional dos professores e aprendizagem ao longo da vida pela abertura da porta da sala de aula (jardim secreto ou caixa negra) aos pares. Não podemos, todavia, ignorar os riscos que tal abertura implica: o risco de sair da zona de conforto (*risk*), o respeito pela circunstância do outro (*respect*), o reconhecimento da profissionalidade (*revelation*) e o re-encantamento profissional (*re-engagement*) numa colaboração (trans)formadora que a supervisão colaborativa almeja (Taylor, 2011).

2.2 Possibilidades e dificuldades do Desenvolvimento Profissional Docente

Alguns autores definem colaboração como uma estratégia para lidar com problemas cujas dimensões ultrapassam a esfera individual, sendo um meio e não um fim para atingir certos objetivos (Boavida & Ponte, 2002), que se apoia na necessidade de (co)trabalhar para o aprimoramento entre a colegialidade e a individualidade (Fullan & Hargreaves, 2001). Só há colaboração docente quando os professores:

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança
(Day, 2004, pp. 193-194)

Efetivamente, “Teaching is not about an individual leading a student through activities or lessons behind a closed classroom door” (UNESCO, 2021, p. 88). De igual modo, os resultados *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013* (OECD, 2014) dão a conhecer os ambientes de aprendizagem nas escolas e condições de trabalho dos docentes, apontando para o valor da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento profissional colaborativo. As práticas mais relatadas pelos professores participantes foram a discussão de casos individuais de alunos e partilha de recursos e, com uma frequência menor, as práticas de *team teaching* e desenvolvimento profissional colaborativo. O desenvolvimento de atividades conjuntas e observação em sala de aula foram as menos

reportadas. Portanto, podemos depreender que as práticas colaborativas orientadas para a reflexão e melhoria do trabalho docente não são muito frequentes e até podem revestir-se de um caráter pontual. Os dados mais recentes do TALIS 2018 (OECD, 2019) indicam que os docentes empregam práticas básicas de colaboração, designadamente a discussão com os colegas sobre o desenvolvimento da aprendizagem de alunos e, em menor grau, a troca de materiais de ensino com os seus pares. Relativamente a formas mais profundas de colaboração profissional, que envolvem mais interdependência entre os professores, apenas 9% dos professores afirmam fornecer *feedback* baseado em observação aos colegas e 21% envolve-se em práticas profissionais colaborativas pelo menos uma vez por mês. De acordo com os resultados do *Country Note* referente a Portugal, do TALIS 2018 (OECD, 2020), 65% dos professores portugueses relatam que eles e os seus colegas apoiam-se mutuamente na implementação de novas ideias. É de salientar que na OCDE, a frequência de cursos e seminários é uma das formas mais escolhidas pelos professores para o seu desenvolvimento profissional. Em Portugal, 67% dos professores participaram em cursos e seminários para desenvolvimento profissional, enquanto 29% participaram em ações de formação baseadas em *peer learning* e *coaching*. No entanto, como mais impactantes, destacam-se as ações de formação com base no trabalho colaborativo entre professores. Tal como afirmam Hargreaves e O'Connor (2017), constatamos que nem todas as formas de colaboração são "igualmente fortes, desejáveis ou impactantes" (p.17), no sentido da melhoria sustentada das práticas. Em síntese, no que respeita a práticas colaborativas ainda há um longo caminho a percorrer. De modo concomitante, o novo relatório da Unesco (UNESCO, 2021) defende, entre várias premissas, que a pedagogia deve ser organizada em torno dos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade e que o ensino deve continuar a profissionalizar-se como um esforço colaborativo, em que o papel dos professores como praticantes reflexivos, produtores de conhecimento e figuras essenciais, na transformação educacional e social, seja reconhecido. O documento propõe a reformulação do futuro do ensino como uma "profissão colaborativa" que evolui e funciona por meio do trabalho em equipa de professores e especialistas, que reforçam o multifacetado trabalho de educação para a diversidade de alunos que constitui hoje a realidade educativa, considerando as implicações do novo contrato social para a educação

ao longo da vida de desenvolvimento do professor como uma jornada empreendida individualmente e na companhia de outros num *continuum* rico.

Para Alarcão e Canha (2013), a colaboração é encarada como um instrumento, um processo e uma atitude sendo que a convergência concetual, o acordo nos objetivos, a gestão partilhada e a antecipação de benefícios para todos os envolvidos são elementos para uma supervisão eficaz em contexto colaborativo. Sublinha-se que a perspetiva colaborativa não pressupõe a existência de um avaliador e avaliado, mas de pares críticos que se encontram em situações equiparadas (Ribeiro et al., 2020). Através de uma postura indagadora e reflexiva, estes pares contribuem para a (re) (co) construção do conhecimento profissional mútuo numa atmosfera afetivo-relacional positiva assente no respeito e confiança mútuos (Alarcão & Tavares, 2003). Como bem frisam estes autores, o alicerce da supervisão:

reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para desocultarem o sentido de um aspecto específico do acto do ensino-aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar. É a supervisão entendida no sentido do poder do professor sobre o seu próprio ensino.

(Alarcão & Tavares, 2003, p. 121)

Todavia, como sublinha Roldão (2014), o exercício da docência comporta uma forte e persistente componente individual e solitária, naturalizada na tradição e cultura docentes “sedimentada numa gramática escolar desatualizada face à realidade da educação no período pós-massificação escolar” (p. 37), onde a observação e a análise da *praxis* docente ficam arredadas do reduto da sala de aula e do escrutínio de outros. Numa lógica mais grupal e colegial, os laços com outros colegas, pelo encorajamento ativo do olhar crítico do outro, permitem “encarar os processos de aprendizagem e mudança, de modo que as ideias, percepções, valores e compreensões possam ser partilhados através das revelações mútuas de sentimentos, esperanças e receios” (Day, 1999, p. 105). Não obstante, duas décadas depois, Alarcão (2019) ainda alude ao receio sentido por muitos professores sobre o facto de serem alvos de observação, elemento incontornável na supervisão e que coexiste na avaliação de desempenho docente, identificando sete fantasmas supervisivos que pairam no (sub)consciente destes profissionais:

superioridade (vem mandar em mim?); ameaça (vem intrometer-se no meu espaço de aula?); respeitabilidade (ele/ela é melhor professor/a do que eu sou?); descrédito (uma ou duas observações provam alguma coisa?); privacidade (vem intrometer-se no meu “ser” professor?); desconfiança (quer mesmo ajudar-me?); mais-valia (para que me serve isto?)

Daqui decorre que estes aspetos ainda se apresentam como ameaças ao desenvolvimento profissional colaborativo assente numa forma de supervisão desprovida do seu propósito desenvolvimentista, o que justifica esta supervisão ensombrada. Ao invés, a supervisão colegial deverá socorrer-se de um tipo de observação mais adequado ao processo de supervisão colaborativa entre pares, com uma intencionalidade formativa que visa um efeito positivo sobre as práticas educativas, de entre as apresentadas por Damas e Ketele (1985). De acordo com Alarcão e Canha (2013), para uma efetiva prática colaborativa na supervisão há que respeitar três princípios da teoria de Bronfenbrenner, designadamente: (i) a relação afetiva entre todos os envolvidos no processo de supervisão; (ii) a reciprocidade, isto é, a influência de uns sobre os outros, tornando-se indispensável que os docentes assumam os papéis de “observador/supervisor” e “observado/supervisionado”; (iii) e o equilíbrio de poder entre os pares de profissão que valorizem “o olhar a partir de um referencial que ilumine o olhar de cada interveniente num plano de horizontalidade entre pessoas em crescimento para um mais-saber profissional baseado na observação e na reflexão em colaboração” (Machado & Mesquita, 2015, p. 14). Com efeito, “o grande objetivo da supervisão é estimular a colaboração sem que haja uma relação de hierarquias entre superior e subordinado” (Pedras & Seabra, 2016, p.12). Presentemente, os papéis e a dimensão estatutária diluem-se, promovendo-se uma atitude colaborativa na organização do trabalho e o conhecimento sobre o tema da supervisão, o papel desempenhado pelos intervenientes e o enquadramento conceptual das suas práticas pedagógicas e supervisivas.

Do que ficou inventariado nesta revisão de literatura parece legítimo concluir que o desenvolvimento profissional docente é tributário do trabalho colaborativo e reflexivo interpares.

2.3 Desenvolvimento profissional e culturas docentes

A escola surge como o espaço propiciador de aprendizagens profissionais porque constitui o terreno privilegiado da aprendizagem da docência, marcado pela especificidade dos contextos e singularidade das pessoas em (form)ação. Sendo um espaço estratégico da

observação da prática pedagógica, a escola assume-se como *locus* de supervisão que propicia o desenvolvimento de capacidades e construção de conhecimento, por parte de todos os envolvidos. Ora, a relação estabelecida entre os pares é fundamental na vida das escolas e dos professores para a promoção do seu desenvolvimento num processo sustentado, com o qual nos identificamos, num contexto supervisivo de melhoria educativa. Como afirma Lima (2002), as (inter)ações docentes parecem resultado de predisposições pessoais de formas diversificadas que as tornam aparentemente casuais e não tanto de processos de natureza coletiva. Segundo o mesmo autor, como consequência da partilha de um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns, os docentes acabam por partilhar sentimentos, pensamentos e demonstrarem comportamentos idênticos em relação ao seu trabalho, que têm diferentes implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional.

O autor aponta para a existência de culturas e subculturas plurais, diferenciadas e não homogêneas que coabitam no dia-a-dia no seio das escolas, questionando o sentido de uma cultura docente monolítica, única e uniforme. Na linha de pensamento Hargreaves (1998) e Hargreaves e O'Connor (2017), Lima (2002) considera que a cultura docente assume-se conjuntamente como una e plural, ou seja, no ensino podem existir diversas subculturas (e contraculturas, inclusive) que tenham em comum certas características genéricas, que determinam modos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. À semelhança de Marcelo (2009), consideramos que o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente ligado à cultura profissional dos professores predominante na organização escolar, enquadrado na procura da identidade profissional.

2.3.1 Formas das culturas docentes

Hargreaves (1998) considera duas dimensões distintas, mas interdependentes e fundamentais nas culturas docentes: o conteúdo e a forma. A primeira, o conteúdo, atende àquilo que os professores pensam, dizem e fazem consubstanciado nos valores, atitudes, crenças, hábitos, pressupostos partilhados pelos professores de uma escola. A segunda, a forma, consiste nos padrões de comportamento e relação e modos de associação estabelecidos entre os professores, que pode variar ao longo do tempo.

O autor apresenta uma tipificação de quatro formas de culturas docentes com diferentes implicações para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a mudança das práticas: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração, cuja descrição sumária apresentamos de seguida, para nos determos na colaboração em coerência com o nosso estudo.

Apesar de diversos apelos à promoção de práticas colaborativas dos professores, o **individualismo** docente continua a ser a forma de trabalho mais predominante entre os professores (Lima, 2002). Segundo Hargreaves (*Idem*), esta forma de trabalho a sós caracteriza-se pelo isolamento e privacidade da sala de aula e torna-se num instrumento de proteção em relação a interferências externas, associando-se a comportamentos defensivos, à desconfiança, a defeitos e fracassos dos docentes.

O mesmo autor admite três tipos de individualismo: o constrangido ou forçado, o estratégico e o eletivo. O individualismo forçado resulta de constrangimentos de natureza organizacional que obstam ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores; o individualismo estratégico baseia-se na eleição de soluções individuais mais eficazes para dar resposta estratégica às dificuldades e adversidades sentidas pelos professores, canalizando a sua ação para o trabalho de sala de aula com os alunos e relegando o trabalho com os seus pares; e o individualismo eletivo decorre de uma opção consciente e preferência pessoal do professor. Day (2001) acrescenta que a formação dos professores e os contextos organizacionais podem incutir a ideia de que a privacidade é uma opção segura.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), o predomínio de uma cultura de individualismo docente traduz-se em métodos de ensino mais seguros, menos arriscados e com padrões de exigência mais baixos relativamente ao sucesso dos alunos, perdurando uma cultura de ocultação dos sucessos e dos pontos de melhoria, o que constitui uma limitação ao desenvolvimento profissional e à mudança.

Convém ressaltar que imputar aos professores a responsabilidade exclusiva pelo predomínio do individualismo docente é redutor, simplista e imprudente e há que atender às idiossincrasias e individualidade dos professores e promover oportunidades para o trabalho e aprendizagem conjuntos dos mesmos (*Idem*).

Ao contrário da cultura de individualismo docente, na **balcanização** os professores experienciam uma interação mais próxima, mas estratégica, com os seus pares, com os quais se identificam e mostram lealdade e não para com a organização como um todo. Ou seja, os professores nem trabalham isoladamente, nem como um todo, pois estão integrados em subgrupos de trabalho – departamental ou disciplinar. Estes subgrupos (de saberes) podem contribuir para uma visão de escola segmentada e hierarquizada (Hargreaves, 1998) e originar a defesa de interesses próprios, dinâmicas de poder, competição e conflitos entre os professores, determinando o modo como os docentes se comportam enquanto comunidade.

Segundo o mesmo autor, os docentes tendem a trabalhar em subgrupos que apresentam permeabilidade baixa (aprendizagens realizadas exclusivamente no seio de cada grupo), permanência elevada (manutenção do grupo estável ao longo do tempo), identificação pessoal (os docentes ficam fortemente ligados às subcomunidades onde se inserem) e compleição política (são repositórios de interesses próprios – *status* e promoção).

Numa cultura de **colegialidade artificial**, as relações profissionais estabelecidas entre os docentes não são espontâneas, nem voluntárias, mas reguladas administrativamente *top-down* e compulsivamente orientadas para a implementação de diretrizes externas, fixadas no tempo e no espaço, com o objetivo de produzirem resultados previsíveis. Trata-se, portanto, de uma pseudocultura de colaboração, uma vez que é decretada e forçada, pouco ou nada relacionada com o desenvolvimento profissional docente (Hargreaves, 1998), cuja principal finalidade é aumentar a atenção destinada à planificação conjunta e à partilha entre pares, assim como a outras formas de trabalhar coletivamente (Fullan & Hargreaves, 2001). Consequentemente, o seu caráter de imposição e obrigatoriedade poderá ser encarado como instrumento de controlo e conduzir a realidades não desejáveis e adversas à mudança.

De acordo com Hargreaves (1998) não existe uma forma de **colaboração** docente única, mas sim diferentes formas de colaboração que servem propósitos distintos.

A **colaboração confortável** não ultrapassa o patamar da partilha de ideias e materiais, não contempla a prática reflexiva nem a prática da sala de aula. Ao invés, na cultura de **colaboração** plena os professores não se limitam apenas a colaborar a partir de fora, mas

também em projetos desenvolvidos por eles próprios, envolvendo-se mais facilmente em processos de mudança/(trans)formação *bottom-up*. O mesmo autor afirma que uma cultura de colaboração é: espontânea, voluntária, parte da vontade dos professores, orientada para o desenvolvimento e difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola. Este tipo de trabalho colaborativo tende a ocorrer em encontros informais e breves, pautados por um clima de confiança onde os professores podem partilhar receios, dúvidas, sucessos e insucessos. Para Boavida e Ponte (2002), a colaboração docente “não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objetivos” (p. 3) e estabelece-se quando os intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, pautada pela ajuda mútua em prol de objetivos comuns que a todos beneficiam. Para tal, é necessário desenvolver um clima de: confiança e abertura; diálogo pleno onde se confrontam ideias e se constroem novos entendimentos; negociação e responsabilidade partilhada num processo com grande poder de realização, mas também marcadamente imprevisível.

As relações entre pares são um dos traços mais relevantes da vida profissional com reflexo no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em que todos estão disponíveis para o empreendimento comum que é a aprendizagem da docência com os pares (Boavida & Ponte 2002) numa lógica de profissionalismo interativo (Hargreaves & O’Connor, 2018). Das inúmeras vantagens da colaboração docente elencadas por Hargreaves (1998), destacamos aquelas que mais concorrem para o desenvolvimento profissional dos professores, designadamente: o apoio moral, ajudando os professores a suportarem fracassos e frustrações e, simultaneamente, reduzindo sentimentos de incerteza e aumentando a confiança profissional; a eficácia melhorada, encorajando a diversificação de estratégias de ensino, o *feedback* entre pares e o correr riscos, em busca da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; redução da sobrecarga de trabalho pela partilha de tarefas e responsabilidades; capacidade de reflexão sistémica acrescida, dado que promove o diálogo e a troca de *feedback* entre pares; e oportunidades de aprendizagem profissional com vista ao aperfeiçoamento contínuo.

Apesar das potencialidades apontadas, Boavida e Ponte (2002) assinalam algumas vulnerabilidades à colaboração docente, nomeadamente: a imprevisibilidade inerente a um processo dinâmico; a gestão da diferença sem descurar a finalidade e compromisso do trabalho em si; a gestão dos custos e benefícios para não criar desmotivação nos professores para trabalharem colaborativamente; e a atenção à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo dos professores. Em sentido idêntico, Hargreaves (1998) afirma que a colaboração docente pode comportar alguns riscos que devem ser acautelados, porquanto a mesma pode ser: confortável, complacente e circunscrita, ou seja, delimitar-se a áreas de trabalho consideradas confortáveis, evitando a sala de aula ou a reflexão conjunta; conformista com o pensamento dominado pelo grupo, suprimindo a individualidade e a criatividade dos professores; artificial porque imposta e regulada administrativamente, resulta em improdutividade e desinteresse por parte dos professores em trabalhar colaborativamente e cooptativa em virtude da mesma não ter sido vivenciada como necessária pelos professores, sendo mais um instrumento administrativo e político para assegurar o consentimento e empenho dos professores nas reformas educativas feitas por outros.

Um dos constrangimentos mais assinalados pelos professores ao desenvolvimento da colaboração docente traduz-se na falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários. Contudo, a colaboração docente é uma forma de cultura profissional mais desejável do que propriamente experienciada pelos professores, sendo parcas as práticas que se revelam um genuíno trabalho colaborativo docente (Roldão, 2007b).

A descrição de modelos, processos e estratégias de desenvolvimento profissional podem ajudar-nos a compreender o aprofundamento deste conceito e a situá-lo na literatura atual sobre comunidades de prática e comunidades aprendentes, nas quais se podem inscrever os EA. Estas comunidades têm assumido grande relevo para os estudos do desenvolvimento profissional dos professores na atualidade.

2.4 Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente

Da revisão da literatura sobre modelos de desenvolvimento profissional dos professores, é influente o trabalho apresentado por Oliveira-Formosinho (2009) com base nas propostas

de Hargreaves e Fullan² (1992) e Sparks e Loucks-Horsley³ (1990). No entanto, não sendo nosso objetivo descrevê-las, focar-nos-emos na sistematização mais recente feita por Flores (2021) com base no trabalho teórico de Kennedy (2005, 2014).

Para Flores (2018, 2021), desenvolvimento profissional é um processo *continuum* que potencia o trabalho colaborativo e a (co)aprendizagem por parte dos intervenientes nos processos de supervisão, numa perspetiva ampla e dinâmica de desenvolvimento profissional. As oportunidades de desenvolvimento profissional ancoram-se na aprendizagem conjunta através da observação e *feedback* da prática pedagógica e na (co)construção profissional em contexto de supervisão. Seguindo a linha de teorização de Kennedy (2005, 2014), Flores (2018, 2021) sistematiza os modelos de desenvolvimento profissional docente como ilustra a figura 2.4.

Figure 2.4 - Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Kennedy (2005, 2014)

² Os autores apresentam três perspetivas de DPD: o desenvolvimento de conhecimentos e competências, desenvolvimento de uma nova compreensão pessoal (*self-understanding*), desenvolvimento como mudança ecológica.

³ Os cinco modelos apresentados são: desenvolvimento profissional autónomo, desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão, desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, desenvolvimento profissional através de cursos de formação e desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Nos modelos transmissivos, o DPD é feito para os professores e não com e pelos professores, numa lógica *top-down*, instrumental, acrítica e transmissiva, assente em modelos de treino (cursos e módulos) com propósitos de reinstrumentação e remodelação. Muitas vezes estes modelos designam-se de “deficiência” e cascata por servirem fins de atualização e remediação ou de disseminação, respetivamente. Os professores são vistos como executores do currículo e consumidores acríticos. Deste modo, impera uma visão funcional do DPD com base na standardização de procedimentos, estabelecimento de metas, prestação de contas e formas externas de regulação para revisão e avaliação do desempenho.

Os modelos em contextos supervisivos baseiam-se na relação entre dois professores (*mentoring*) muito usuais em contextos de formação e indução de novos professores e orientação e apoio individualizado e específico a professores experientes (*coaching*). Aparentemente colegial, trata-se de uma relação hierárquica assente no modelo de supervisão clínica e pode assumir duas lógicas: (i) controlo numa perspetiva unidirecional – a lógica replicativa e de aceitação que pretende manter o *status quo* de socialização profissional e (ii) implicação e transformação, que beneficia todos os intervenientes envolvidos com o objetivo de apoiar e encorajar a autonomia, criatividade e independência. Duas lógicas: ora transmissiva, ora transformadora.

Nos modelos colaborativos indagatórios, estamos em presença de aprendizagem situada em que os professores estão envolvidos em projetos colaborativos de que são exemplo os estudos de aula, a observação, planificação e ensino partilhados, mas também a investigação-ação e as experiências de aprendizagem em rede que visam ampliar o conhecimento e as experiências com colegas de outras escolas. Sobressai a capacidade de agência dos professores numa lógica colaborativa potencialmente transformativa. Em suma, os professores são vistos como agentes de mudança, investigadores das suas práticas e das dos seus colegas como agentes criativos do desenvolvimento, do currículo (Day, 2017), numa perspetiva de profissionalismo colaborativo, democrático e comprometido.

Articulando com a supervisão, esta emerge como um dispositivo e estratégia de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional e transformação de práticas (Mesquita &

Roldão, 2017), que deverá ser implementada ao longo de toda a carreira profissional e interiorizada como uma metodologia de trabalho que incentiva à (auto)crítica, desocultação de constrangimentos e (re)construção individual e coletiva da profissionalidade docente.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Depois de desenhada e integrada a matriz teórica do nosso estudo, pretendemos enquadrá-lo metodologicamente, apresentando os fundamentos metodológicos em que o mesmo assenta. Primeiramente, relembramos o objetivo geral da nossa investigação e explicitamos os objetivos específicos que pretendemos atingir. Em seguida, e considerando os objetivos expostos, caracterizamos a nossa investigação referindo-nos a opções metodológicas, concretamente: (i) metodologia da investigação: estudo de natureza qualitativa, e (ii) método de investigação: estudo de caso. Posteriormente, focamo-nos na seleção e caracterização dos participantes (alunos, professores colaborantes e lideranças intermédias e de topo) e descrevemos, no ponto seguinte, os procedimentos levados a cabo no estudo. Apresentamos, ainda, os instrumentos de recolha de dados que foram adotados, nomeadamente através da observação direta e dos inquéritos (por entrevistas semiestruturadas), bem como as etapas e procedimentos do trabalho de campo. Encerramos este capítulo explanando os métodos para a análise de dados realizada: análise documental e análise de conteúdo.

3.1 Fundamentos metodológicos do estudo

Face à problemática já enunciada na introdução, que agora retomamos, esta investigação situa-se na análise e compreensão dos contributos da supervisão pedagógica colaborativa no desenvolvimento profissional docente assente no trabalho colaborativo, formativo e reflexivo, entre professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico de Inglês, e traduz-se na seguinte questão de partida enquadradora: “Como pode um processo de supervisão pedagógica, em contexto de formação continuada, promover o desenvolvimento profissional, mais especificamente o trabalho colaborativo, formativo e reflexivo dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico?”

Para tal demanda, foi traçado o objetivo geral e definidos os objetivos específicos para o estudo, cuja síntese se apresenta no quadro 3.2.

Quadro 3.2 - Síntese do estudo

Objetivo geral: Envolver os professores num processo de supervisão pedagógica dissociado da sua função inspetiva		
Dimensões	Objetivos específicos	Questões de investigação
Supervisão pedagógica	Caracterizar as perceções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica	Quais as perceções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica?
	Identificar as práticas de supervisão pedagógica que os professores afirmam vivenciar na escola em estudo	Que práticas supervisivas afirmam os professores participantes existirem no agrupamento de escolas X em estudo?

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente	Identificar e analisar os modos como os professores, envolvidos num processo de supervisão pedagógica com recurso aos estudos de aula, percecionam as mudanças ao nível do seu desempenho profissional e pessoal	Em que medida pode a supervisão colaborativa, apoiada no estudo de aula, contribuir para a mudança das práticas destes docentes no ensino básico do agrupamento de escolas X em estudo?
Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: reflexividade	Relacionar a supervisão horizontal colaborativa, com recurso aos estudos de aula, com a promoção de práticas reflexivas.	De que forma os estudos de aula podem potenciar práticas reflexivas no referido contexto educativo?

Fonte: Elaboração própria

Ancorada nos objetivos a investigação assume uma perspetiva qualitativa, numa lógica de estudo de caso, com uma abordagem metodológica de cariz interpretativo. Assume-se esta perspetiva qualitativa de investigação, porquanto ela é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2007, p. 26). No estudo aqui apresentado a abordagem qualitativa é mais adequada, pois procuramos a descrição e a compreensão das representações dos professores sobre supervisão pedagógica colaborativa. No caso, trata-se do esquema superviso implementado decorrente da aplicação da metodologia dos estudos de aula, que é encarada, simultaneamente, como uma metodologia combinatória de intervenção e investigação. Neste sentido, a investigadora ocupa uma posição privilegiada por estar integrada no ambiente natural (escola, salas de aula, sala de professores) onde decorre a investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2007), a metodologia qualitativa apresenta as seguintes características:

- A fonte de dados é o ambiente natural;
- O investigador é o instrumento principal;

- Os participantes experienciam a questão/problema que despertou o interesse do investigador;
- O investigador interage no decurso do tempo do estudo;
- Há lugar a recolha de múltiplas formas de dados, pessoalmente, por meio da análise de documentos, da observação ou da palavra escrita ou pronunciada;
- Os dados recolhidos sob a forma de palavra são analisados de forma indutiva, podendo ser organizados em categorias;
- O investigador dá maior importância ao significado;
- O processo de investigação qualitativa não é rigidamente prescrito.

Os dados são, essencialmente, descritivos tendo em vista compreender os processos através dos quais os professores desenvolvem o seu conhecimento didático, as suas relações de colaboração e as suas reflexões, valorizando-se assim os processos mais do que os produtos (Bogdan & Biklen, 1994).

A metodologia qualitativa enfatiza a descrição e compreensão dos fenómenos com o objetivo de obter uma sistematização articulada e holística da realidade investigada, socorrendo-se de formas indutivas de produção do conhecimento. A recolha de dados coloca o enfoque num fenómeno simultaneamente abrangente mas com contornos específicos, cuja investigação se encontra enraizada num determinado contexto e busca suporte nas conceções dos participantes e em dados de natureza, predominantemente, verbal. Observa-se também uma interação entre o investigador e o objeto de estudo, o que implica uma abertura, flexibilidade e subjetividade da parte do investigador e um carácter processual e reflexivo na atribuição de sentidos aos dados.

Definida a metodologia de investigação, importa agora fundamentarmos a tipologia de estudo adotada: o estudo de caso. Esta opção prende-se com a necessidade de conhecer em profundidade o fenómeno em estudo, designadamente o processo supervisivo com recurso aos estudos de aula, e construir uma visão holística do caso, através da compreensão da informação recolhida. Daqui decorre que todo o conhecimento emergente é, inevitavelmente, situado neste caso e nas professoras e alunos que nele participaram, resultando da forma como estes vivenciaram, compreenderam e avaliaram esta experiência. Ou seja, procurámos com o nosso estudo a descrição, a compreensão e a

interpretação da complexidade deste caso concreto segundo a ótica dos professores participantes neste estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2010). Mais concretamente, pretendemos analisar, em profundidade, a experiência de supervisão colaborativa vivida por um grupo de três professoras, de uma Escola Básica Integrada dos 1.º e 2.º ciclos, no âmbito dos estudos de aula, com o objetivo de descrever, compreender e interpretar os significados que estas lhe atribuíram, sem exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação em análise. Esta experiência configura o nosso caso.

Para Stake (2012), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11). Nesta linha de pensamento, convocamos Yin (2010) para quem o estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como?” ou “porquê?”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco da investigação se debruça sobre um fenómeno contemporâneo inserido num contexto da vida real, distintamente identificável com a situação em análise.

Várias são as definições propostas por diferentes autores para um conceito tão fluído como o estudo de caso, que aqui coligimos para um aprofundamento do mesmo:

“é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (Creswell, 2007, p. 61); “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas e em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 2010, p. 13).

Em síntese, o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo fortemente dependente do trabalho de campo, baseado em fontes de dados múltiplas e variadas (Coutinho, 2018, p. 336). Referindo-se à falta de rigor na recolha e análise de dados que se pode imputar ao estudo de caso, Yin (2010) e Stake (2012) contrapõem que este é apoiado pela utilização de múltiplas fontes de informação. No presente estudo, recorreremos ao inquérito por entrevista, à análise documental e à observação, o que permite a triangulação como estratégia de validação de dados relativos ao mesmo fenómeno, aumentando, conseqüentemente, a fiabilidade da informação. Stake

(2012) acrescenta que a finalidade do estudo de caso é a sua particularização. Todavia, defende que as conclusões de um estudo de caso, se se revelarem significativas e transferíveis, e ponderadas as condições contextuais particulares, pode possibilitar o esclarecimento para outro caso.

É possível contra-argumentar que, mais do que um estudo de caso poderíamos estar em presença de uma investigação-ação, dadas as balizas temporais e a dimensão de intervenção associada ao processo e manifesta na sequência formação-investigação-ação implementadas. Todavia, o facto de as outras docentes não estarem diretamente envolvidas na investigação mais abrangente que constitui esta dissertação, tornou-as elementos-chave do caso, mas não suas investigadoras.

Um terceiro conjunto de explicitações enfatiza as vantagens específicas da dimensão interpretativa que se assume como norteadora desta investigação. Uma das principais características apontadas à investigação qualitativa é a interpretação (Stake, 2012), ou seja, o investigador encontra-se no terreno a produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceituais (re)contruídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ser conduzida. De acordo com Amado (2013) “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, que longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p. 44). O mesmo autor advoga que a investigação qualitativa procura a compreensão das intenções e significações (crenças, opiniões, perceções, representações, etc.) que os sujeitos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em e com que interagem.

3.2 Participantes do estudo

Partindo da premissa de Quivy e Campenhoudt (2013) que “é preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 157), passamos a definir o contexto e a população alvo da investigação.

O estudo realizou-se numa Escola Básica Integrada dos 1.º, 2.º e 3.º CEB, de um Agrupamento de Escolas da Região Centro, cuja identificação, por razões de ordem ética, manteremos no anonimato. O AE fica situado num ambiente maioritariamente rural, mas

com alguns polos industriais com significativa implantação nacional e projeção internacional nas atividades que dinamizam. Tendo em conta a era de globalização em que vivemos, o AE acolhe alunos oriundos de vários países, o que contribui para o desenvolvimento e o enriquecimento cultural da comunidade. O agrupamento, que abrange a população escolar dispersa por cerca de uma dezena de freguesias, é marcado por diversas assimetrias, entre áreas geográficas de características mais próximas das urbanas; áreas com incidência fabril; e áreas predominantemente rurais com distintos níveis socioeconómicos.

De modo a conhecer os professores participantes no estudo e a contextualizar as suas respostas, apresentamos neste ponto as características sociodemográficas dos dois grupos distintos de inquiridos. Para o efeito, recorreu-se aos dados recolhidos nas entrevistas.

3.2.1 Caracterização das professoras colaborantes

Participaram do estudo, que se desenvolveu no período de setembro a fevereiro do ano letivo 2019/2020, a professora investigadora de Inglês de 1.º ciclo e duas professoras colaborantes de Inglês de 2.º ciclo, com idades compreendidas entre os 39 e os 49 anos. O tempo de docência destas profissionais variava à época entre os 16 e os 26 anos de serviço. A escolha destes participantes, que, prontamente, se mostraram disponíveis para colaborar com a investigadora, foi feita por conveniência (Aires, 2015) em virtude das relações de afinidade e proximidade construídas ao longo do ano letivo anterior.

O quadro 3.3 apresenta a caracterização dos professores colaborantes no ciclo supervisão. Foram-lhes atribuídos códigos alfanuméricos (PC1 e PC2) de acordo com a realização das entrevistas, de forma a garantir o anonimato dos mesmos. Deste modo, foram entrevistadas as duas professoras de Inglês colaborantes nos dois ciclos de EA, ambas pertencentes ao 2.º ciclo; uma, quadro de agrupamento de escola e, a outra, quadro de zona pedagógica. Apenas uma detinha formação específica relacionada com supervisão pedagógica, mas ambas já exerceram funções de orientação de estágios na formação inicial de professores, conforme ilustra o quadro 3.3.

Quadro 3.3 - Caracterização dos participantes no estudo

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DOS CICLOS DE ESTUDOS DE AULA			
	PC1	PC2	PI
IDADE	49	43	39
GÉNERO	F	F	F
GRUPO DE DOCÊNCIA	220	220	330/340/120
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
TEMPO DE SERVIÇO	26	19	16
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	QA	QZP	QZP
CARGOS DESEMPENHADOS	Professora Diretora de Turma Coordenadora de Departamento Representante de disciplina Ex-Supervisora de estágios	Professora Diretora de Turma Ex-Professora colaborante na orientação de estágios	Professora Diretora de Turma
FORMAÇÃO EM SUPERVISÃO OU COLABORAÇÃO	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria

3.2.2 Caracterização dos participantes indiretos – as lideranças

Complementarmente, o caso foi igualmente ajuizado por intervenientes externos aos estudos de aula, mas que são responsáveis e testemunhas da qualidade do serviço educativo que a escola presta. Foram igualmente integradas na investigação entrevistas individuais aos responsáveis pelas lideranças de topo e intermédias, designadamente a Senhora Subdiretora do AE e o Presidente do Conselho Geral; e os Coordenadores de Departamento de Línguas e de 1.º Ciclo e o Representante de Disciplina de Inglês do 2.º ciclo, respetivamente. A escolha destes participantes semi-externos ao estudo foi intencional, pois procurámos sujeitos com desempenho de cargos e responsabilidades distintas “que possuem um conhecimento profundo do problema a estudar” (Aires, 2015,

p. 23), para melhor entendermos os diferentes posicionamentos a propósito do objeto de estudo no AE referido.

O quadro 3.4 apresenta a caracterização dos participantes nas entrevistas às lideranças intermédias e de topo, que foi recolhida através de um formulário *Googleforms* aquando do convite para participar do estudo. Foram atribuídos códigos alfanuméricos (PE1 a PE5) aos participantes de acordo com a realização das entrevistas, de forma a garantir o anonimato dos mesmos.

Quadro 3.4 - Caracterização dos participantes nas entrevistas às lideranças

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS ÀS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS							
PE	IDADE	GÉNERO	GRUPO DE DOCÊNCIA	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	TEMPO DE SERVIÇO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	CARGO
PE1	61	F	110	Mestrado	41	QA	Coordenadora do Departamento de 1.º CEB
PE2	61	F	300 320	Licenciatura	36	QA	Coordenadora do Departamento de Línguas
PE3	54	M	300 320	Licenciatura	28	QA	Presidente do Conselho Geral
PE4	52	M	220	Licenciatura	28	QA	Representante da Disciplina de Inglês 2.º CEB
PE5	56	F	110	Licenciatura	36	QZP	Subdiretora do AE

Fonte: Elaboração própria

Destes elementos caracterizadores, reporta-se que foram entrevistados dois docentes do género masculino e três do género feminino, com idades compreendidas entre os 52 e os 61 anos. Pelo grau de docência patente no quadro, estes inquiridos lecionavam nos três ciclos de escolaridade do AE: quatro, nos 1.º e 3.º ciclos; e um, no 2.º ciclo. Todos eles possuíam o grau de licenciatura, exceto um que possuía o grau de mestrado em supervisão. O tempo de serviço situava-se entre os 28 e os 41 anos de experiência profissional e eram docentes efetivos do quadro de escola, exceto um pertencente a quadro de zona pedagógica, o que evidenciava a estabilidade do corpo docente.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Segundo Coutinho (2018), importa agora saber que dados foram recolhidos e como. Na abordagem metodológica aqui privilegiada, a recolha de dados não pretende testar hipóteses, mas sim compreender aspetos importantes emergentes dos dados recolhidos, de forma a contribuírem para uma melhor compreensão do caso em estudo.

Intentando equacionar os estudos de aula como uma estratégia supervisiva colaborativa, o estudo privilegiou a realização de inquéritos por entrevistas semiestruturadas, considerando premente o diálogo encetado para inferir posicionamentos, vivências e sentimentos perante a temática. O presente estudo valeu-se, ainda, dos dados da observação do ciclo supervisivo e suas notas de campo, da análise documental (documentos oficiais da tutela, documentos estruturantes e documentos formais do AE) como técnicas de recolha de dados, conforme consta do quadro 3.5.

Quadro 3.5 - Instrumentos de recolha de dados

Instrumentos de recolha de dados	<p>Documentos emanados pela tutela (relatórios de AEE)</p> <p>Documentos estruturantes do AE (PE, PAE)</p> <p>Documentos formais do AE (atas de grupo disciplinar, de departamento de línguas e de 1.º ciclo, relatórios de coordenação daqueles departamentos)</p> <p>Entrevistas individuais às professoras colaborantes do ciclo supervisivo</p> <p>Entrevistas individuais aos representantes das lideranças intermédias e de topo</p> <p>Notas de campo apoiadas pela gravação áudio das sessões de trabalho do ciclo supervisivo (inclusive as sessões de reflexão pós-aula de investigação)</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria

3.3.1 Entrevista

No sentido de desocultar e compreender os significados e sentidos que os sujeitos participantes do estudo atribuem a determinadas situações (supervisão pedagógica colaborativa, desenvolvimento profissional docente) (Morgado, 2019), privilegiou-se o inquérito por entrevista. A importância da utilização da entrevista, no estudo de caso, é enfatizada por Bogdan e Biklen (1994), na medida em que se recolhem dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (p. 134).

Existem diferentes tipos de entrevista que variam de acordo com o grau de estruturação, distribuindo-se num contínuo que se situa entre entrevistas estruturadas e entrevistas não estruturadas (Morgado, 2019; Sá et al., 2021).

Num plano intermédio, e assumindo centralidade no nosso estudo, situam-se as entrevistas semiestruturadas por não serem inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas. Dadas as suas características de flexibilidade e possibilidade de esclarecimentos, este tipo de entrevista permite aos entrevistados “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), o que não impede o investigador de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos pretendidos, numa interação e questionamento permanentes e intencionais.

Considerando as orientações de Quivy e Campenhoudt (2013), procedemos à elaboração dos guiões da entrevista onde figuram um conjunto de perguntas-guias, relativamente abertas e suscitadoras de diálogo, e os seus objetivos, organizados em blocos temáticos.

Estes instrumentos foram construídos com base na revisão de literatura e objetivos gizados para o estudo, por analogia a outros guiões disponíveis, e submetidos a um processo de validação realizado por um especialista em supervisão pedagógica, a fim de garantir a qualidade dos dados. De acordo com as sugestões apontadas, procedemos à reformulação do guião. Foi realizado o pré-teste junto de uma docente de um outro agrupamento de escolas, o que concorreu para uma melhor organização dos procedimentos da entrevistadora.

Assim, concretizamos a nossa investigação com inquéritos por entrevista individual semiestruturada às duas professoras participantes do ciclo supervisoivo, doravante designadas de professoras colaborantes, em dois momentos distintos do processo investigativo: entrevista inicial e entrevista final.

O guião da entrevista inicial (Anexo IV) encontrava-se dividido em seis blocos, designadamente: apresentação e legitimação da entrevista; caracterização pessoal e profissional do entrevistado; supervisão pedagógica; desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo, práticas reflexivas e agradecimentos.

O guião da entrevista final (Anexo V) repetia cinco blocos iniciais, excluindo-se a caracterização pessoal. As outras dimensões serviram para aquilatar as mudanças

produzidas pelo exercício do estudo de aula nas concepções e nas práticas daquelas profissionais.

Da apresentação destes dois guiões destacamos a diferença na sua intencionalidade, porquanto a existência da entrevista final intenta balizar as mudanças ocorridas relativamente às percepções identificadas no início do ciclo supervisoivo pelas professoras colaborantes. Dito de outra forma, a realização das entrevistas finais serviu a análise da evolução das concepções das docentes participantes sobre o efeito dos ciclos supervisoivos. Complementarmente, estes dados foram triangulados e enriquecidos com a realização de cinco inquéritos por entrevista individual semiestruturada (Anexo VI) aos responsáveis pelas lideranças intermédias e de topo: duas Coordenadoras de Departamento (de Línguas e de 1.º Ciclo), o Representante da disciplina de Inglês do 2.º ciclo, o presidente do Conselho Geral e a Senhora Subdiretora, de modo a aferir a transferibilidade do objeto de estudo à realidade do agrupamento em estudo.

3.3.2 Observação

Recorremos à técnica de observação pela proximidade que esta possibilita com o fenómeno a estudar (processo supervisoivo com estudos de aula) e pelas relações de empatia e confiança mútua construídas entre a investigadora e os participantes diretos no estudo.

A técnica da observação pode ser considerada em função do grau de estruturação e do tipo de participação do observador. Com o intuito de melhor compreendermos o processo supervisoivo implementado, no presente estudo procedeu-se à observação das sessões de trabalho dos ciclos de estudos de aula, utilizando um tipo de observação semiestruturada. Desta opção decorre a conversão das observações realizadas em notas de campo, apoiadas pela gravação áudio das sessões de trabalho do ciclo supervisoivo. As notas de campo (Anexos XI e XII) foram constituídas por uma parte descritiva das atividades e uma parte reflexiva que apresenta preocupações, sentimentos, ideias e ilações do observador, ou seja, “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Conforme a situação em análise, o tipo de participação do observador pode variar entre observação participante ou não participante consoante o grau de implicação e/ou integração do observador nos acontecimentos observados. Pela natureza intrínseca do nosso estudo, a modalidade de observação participante foi a mais adequada, sendo que todas as notas de campo foram objeto de análise de conteúdo e integraram o sistema categorial definido, de modo a permitir-nos compreender melhor o fenómeno em estudo.

3.3.3 Análise documental

Para aceder a um conhecimento mais detalhado da realidade em estudo, consideramos, igualmente, importante recorrer às designadas técnicas indiretas ou não interativas: o tratamento da informação contida em diferentes documentos sobre o contexto onde decorre a investigação (Aires, 2015). Na problemática em estudo, a análise documental justifica-se pelas implicações dos documentos analisados, que assumem natureza diversa: documentos emanados pela tutela, documentos estruturantes do AE, especialmente do Projeto Educativo e do Plano de Ação Estratégica, e documentos oficiais do AE. Recorremos, assim, à leitura de atas de reuniões formais de Departamento e de Grupo disciplinar, relatórios de coordenação dos Departamentos de Línguas e de 1.º ciclo para confirmar dados. Este material recolhido e analisado foi utilizado para validarmos as evidências e outras fontes.

As fontes de informação selecionadas assentam na análise do *corpus* documental (atas de: grupo disciplinar de Inglês, departamento de línguas, departamento de 1.º ciclo; relatórios de coordenação daqueles departamentos; relatórios de avaliação externa das escolas; PE e PAE), notas de campo apoiadas por gravação áudio das sessões de trabalho dos ciclos supervisivos, bem como da análise das entrevistas aos professores colaborantes e às lideranças intermédias e de topo.

3.4 Ciclos de Supervisão com Estudos de Aula

Os dois ciclos de supervisão seguiram o algoritmo apresentado no enquadramento teórico: estudo curricular, planeamento, aula de investigação/observação e reflexão.

Apesar do pedido para a compatibilização de horários para observação ter sido aceite,

houve um erro na inclusão das três professoras. Nesse momento de arranque do ano letivo, os horários já tinham sido atribuídos pelo que a professora investigadora e as professoras colaborantes optaram por obviar a questão, propondo a acomodação dos seus horários. As professoras colaborantes concordaram em realizar as sessões de trabalho às quintas-feiras (dia sem aulas para a professora investigadora), no intervalo horário das 13:10 às 14:10 (hora de almoço das professoras colaborantes), para a viabilização dos encontros de sessão de trabalho e aulas de observação na turma de 6.º ano, com uma periodicidade semanal ou quinzenal. Para a aula de observação na turma de 4.º ano, foi feito um pedido à Direção no sentido de uma das professoras colaborantes permutar, excepcionalmente, com um professor de substituição, de modo a viabilizar a presença das três docentes na última aula de observação.

As sete sessões de trabalho de cada um dos ciclos de estudos de aula decorreram, maioritariamente, em regime presencial. Quando tal não foi possível, otimizou-se o tempo disponível, conforme as situações pessoais ou profissionais assim o exigiram, com o recurso às novas tecnologias de informação, com sessões realizadas nas plataformas *Skype* ou *GoogleMeet*, no período compreendido entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020.

Em reunião prévia, em setembro de 2019, foi introduzido o conceito de estudo de aula com o visionamento de um pequeno vídeo (Mills College Lesson Study Group, 2019). Foi decidido que o primeiro CEA (Anexo VII) seria operacionalizado numa turma de 6.º ano de escolaridade e incidiria sobre o domínio da oralidade, mais especificamente a interação oral (*spoken interaction*). As razões que presidiram a esta deliberação conjunta prenderam-se com o facto de a interação oral constituir um desafio para as professoras colaborantes e ser uma das competências comunicativas menos praticadas pelos alunos. Concomitantemente, à data estavam a ser implementadas as Aprendizagens Essenciais de Inglês no 6.º ano e os alunos do 5.º ano realizariam provas de aferição a Inglês. Decorrente do contexto pandémico, estas viriam a ser substituídas por um estudo de aferição amostral, cujo objeto de avaliação contemplaria, pela primeira vez, as aprendizagens alcançadas nos domínios da produção e interação orais. À semelhança do primeiro CEA, também o segundo CEA (Anexo VIII) incidiu sobre o domínio da interação oral, mas numa turma de

4.º ano de escolaridade, onde se encontravam ainda em vigor as Metas Curriculares de Inglês de 1.º ciclo.

Os alunos indiretamente envolvidos na investigação eram oriundos de duas turmas: uma de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, e uma turma de 6.º ano de escolaridade, na faixa etária dos 11 e 12 anos. Ambas as turmas se caracterizavam pela sua heterogeneidade com um número proeminente de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. A primeira sessão do CEA 1 consistiu na apresentação do modelo de estudos de aula às professoras colaborantes. As sessões 2 a 5 visaram aprofundar o estudo curricular sobre: as Aprendizagens Essenciais de Inglês de 6.º ano, o conhecimento sobre a interação oral (análise e discussão de tipologia e dinamização de tarefas comunicativas), as propostas do manual adotado e sua modificação e diferenciação, o conhecimento prévio dos alunos e suas capacidades, possibilidades e dificuldades das tarefas face ao grupo turma em contexto, inserção na unidade temática de passatempos (*free time activities*); e planejar uma aula sobre esse tópico, incluindo tarefas de avaliação formativa⁴ e *feedback* sobre a aula pela voz dos alunos observados⁵. A sessão 6 consistiu na observação da aula de investigação e a sessão 7 na reflexão dessa aula.

A primeira sessão do CEA 2 teve por objetivo o estudo curricular das Metas Curriculares de Inglês de 1.º ciclo, designadamente, do 4.º ano de escolaridade; o conhecimento sobre a interação oral no 1.º CEB, a sequencialização da unidade temática sobre o corpo (*the body*), a abordagem feita pelo manual adotado e uma caracterização sumária do grupo turma em contexto. As sessões 2 a 4 foram dedicadas à análise das tarefas de oralidade, possíveis momentos de aplicação e modo de apresentação das mesmas, enquadramento na planificação da unidade temática do corpo humano e descrição física (*body description*), cruzando com as sugestões do manual adotado, previsão de dificuldades e estratégias dos alunos em presença e alteração e diferenciação das propostas constantes do manual, e planeamento de uma aula sobre o referido tópico, incluindo momentos de avaliação

⁴ Distribuição de bilhetes de saída (*exit slips*) onde constavam três afirmações decididas coletivamente: a atividade que mais gostei de fazer, não compreendi e o que mais me surpreendeu hoje.

⁵ Aos alunos observados foram-lhe colocadas as seguintes questões inspiradas em Dudley (2019): o que mais gostaram da aula? O que aprenderam e como? Que aspeto do ensino funcionou melhor? Se a mesma aula fosse apresentada a outra turma, o que mudariam? E por que razão?

formativa, em suporte escrito, e *feedback* oral dos alunos observados no fim da aula de investigação. A sessão 5 consistiu na observação da aula de investigação e as sessões 6 e 7 na reflexão dessa aula e de todo o processo de EA.

As sessões de trabalho de estudo curricular começaram por uma discussão sobre o currículo e orientações curriculares de Inglês sobre a interação oral e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, designadamente a extensão do currículo e o cumprimento do programa. Seguidamente, prosseguiram as sessões de conceção e planeamento da aula e, por fim, planeou-se a observação da aula de investigação. Foram discutidas as competências específicas para a competência comunicativa de interação oral e sua relação com outras competências. A reflexão crítica estendeu-se às dificuldades das docentes participantes no que diz respeito: à extensão do programa e focagem excessiva em conteúdos gramaticais, sem respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos ou as competências que se requerem para o aluno do século XXI, perfilhadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; à pertinência do desdobramento das aulas para a prática oral da língua; à relação dilemática no uso de língua-materna vs. língua-alvo e às dificuldades sentidas pelas professoras na concretização de aulas de prática comunicativa. Relativamente à conceção e planeamento da aula, as discussões partiram sempre das necessidades dos alunos e suas competências e capacidades. Originaram questionamentos críticos sobre a prática de diferenciação pedagógica, o uso da língua materna vs. língua-alvo, a tipologia de tarefas e o raciocínio envolvido, a organização dos modos de trabalho e a extensão dos programas. Relativamente ao registo de observação, as professoras optaram por uma grelha de observação semiaberta (Anexos IX e X) com enfoque nas aprendizagens dos alunos.

Por último, foi decidido, participadamente, a professora aplicadora da aula e partilhado e discutido o protocolo de observação (Mills College Lesson Study Group, 2019). Foram definidas as questões orientadoras quer para a observação da aula, quer para a reflexão pós-aula: o que é que os alunos fizeram em cada fase da aula; como é que se compara com as intenções planeadas; que aprendizagens foram observadas e quais as evidências e qual o grau de consecução do objetivo da aula (Dudley, 2014b; 2019).

As aulas de observação decorreram de forma não participante pelas professoras

observadoras com recolha oral e escrita das produções dos alunos, em contexto letivo. As sessões pós-observação foram moderadas pela professora investigadora e decorreram num ambiente tranquilo e foco nos alunos, onde prevaleceu a importância do questionamento estratégico das atividades e o confronto que permitiu aprofundar a reflexão. Estas sessões seguiram sempre a mesma linha, começando pelo propósito da discussão e centrando-a na aprendizagem dos alunos e no plano da aula. Seguiram-se as intervenções da professora aplicadora e das professoras observadoras que incidiram sobre a apreciação geral da estratégia utilizada, as características da(s) turma(s) e o modo como os alunos realizaram as diferentes tarefas. A qualidade das produções dos alunos, numa perspetiva de olhar para aquilo que estes conseguem fazer, a par da discussão de alguns episódios das aulas foram debatidas num tom construtivo e colaborativo.

No decurso destas reflexões colaborativas pós-observação do CEA 2 foi feito um balanço final a todo o ciclo supervisivo com base nos seguintes aspetos: o que aprendemos com este ciclo que afetará a nossa prática futura (conteúdo curricular, ensino e aprendizagem da interação oral, conhecimento profissional, aprendizagem dos alunos e trabalho com colegas), o que mudaríamos a este ciclo (Mills College Lesson Study Group, 2019; Lewis et al., 2019), desafios e possibilidades.

3.5 Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Neste ponto, descrevemos as etapas seguidas para a realização do estudo, resumidas no quadro 3.6.

Quadro 3.6 - Procedimentos e etapas do estudo

Dimensões	Tarefas
Procedimentos prévios	Autorização do Diretor do AE onde se realiza o estudo Pedido de autorização aos participantes (consentimento informado) Construção dos guiões apoiada na síntese do enquadramento teórico e do estado da arte

Etapas	<p>1.ª fase: Análise dos documentos emanados pela tutela, documentos estruturantes e oficiais do AE</p> <p>2.ª fase: Implementação do 1.º CEA e Entrevistas individuais iniciais aos professores colaborantes</p> <p>3.ª fase: Implementação do 2.º CEA</p> <p>4.ª fase: Entrevistas individuais finais aos professores colaborantes e Entrevistas individuais às lideranças intermédias e de topo</p>
Análise de dados	<p>Análise documental dos documentos emanados pela tutela, documentos estruturantes e oficiais do AE</p> <p>Análise de conteúdo das entrevistas e notas de campo</p>

Fonte: Elaboração própria

Num primeiro momento, e dando cumprimento às questões éticas e legais inerentes ao estudo, solicitámos autorização à Diretora do AE (Anexo I) para a sua viabilidade, no término do ano letivo 2018/2019. Após obtenção do deferimento, apresentamos o estudo em sede de reunião de grupo disciplinar de Inglês, de articulação vertical entre os 1.º e 2.º ciclos, em julho de 2019. Seguidamente, procedemos à leitura dos documentos emanados pela tutela, designadamente os relatórios da AEE da região centro e do AE em estudo (2.º ciclo); documentos estruturantes do AE: Projeto Educativo e Plano de Ação Estratégica, bem como documentos oficiais do AE: atas de grupo disciplinar de Inglês, de departamento de línguas e de 1.º ciclo e relatórios de coordenação destes departamentos, para confirmação de referências relativas a práticas supervisivas.

Num segundo momento, iniciámos a elaboração dos guiões da entrevista inicial e final aos professores colaborantes, a partir dos objetivos gizados, das questões que nos propusemos inquirir e ainda da síntese do enquadramento teórico.

Relativamente à constituição do grupo de trabalho do ciclo supervisivo, tínhamos concebido, inicialmente, um quarteto de professoras, duas do 1.º ciclo (a professora investigadora e outro par de Inglês, como amigo crítico), e duas do 2.º ciclo, mas a falta de disponibilidade *à posteriori* ditou a constituição do grupo de trabalho a um trio: professora investigadora (do 1.º CEB) e duas professoras colaborantes (do 2.º CEB).

O processo supervisivo inclui dois ciclos de estudos de aula: o 1.º CEA decorreu de outubro a dezembro de 2019; e o 2.º CEA de janeiro a fevereiro de 2020. Por constrangimentos horários e disponibilidade das professoras colaborantes, a realização das entrevistas iniciais

foi feita durante a implementação do 1.º CEA. Assim, em dezembro de 2020, foram realizadas as entrevistas iniciais às professoras colaborantes (Anexos XIII e XIV). Posteriormente, em janeiro de 2021, decorreram as entrevistas finais (Anexos XV e XVI). Este hiato temporal deve-se, essencialmente, a dois fatores: entrada do país, em março de 2020, num primeiro confinamento decorrente do contexto pandémico por SARS-CoV-2; e a entrada da investigadora em licença de gravidez de risco, em abril, seguida de licença de maternidade, em maio e até ao final desse ano civil.

As entrevistas individuais às lideranças intermédias e de topo realizaram-se em fevereiro de 2021, através da plataforma Zoom, já em pleno segundo confinamento decorrente da pandemia por SARS-CoV-2 e em regime de ensino a distância (Anexos XVII, XVIII, XIX, XX, XXI). Ressalve-se a exceção da entrevista à Senhora Subdiretora, protelada para julho do mesmo ano, em virtude da ausência ditada por questões de saúde da Senhora Diretora, já demissionária, que obrigou à sua substituição até ao termo do mandato pela Senhora Subdiretora, que acedeu ao convite para dar o seu contributo ao nosso estudo.

Após a realização das entrevistas e a sua transcrição, as mesmas foram “devolvidas aos informantes para confirmação como forma de garantir a acurácia das informações recolhidas” (Coutinho, 2018, p. 142). Após confirmação pelos participantes, todo o suporte digital gravado foi destruído.

Realizaram-se dois ciclos supervisivos de estudos de aula. Os ciclos incluíram as fases já indicadas (estudo; planeamento, aula de investigação e, por fim, reflexão) e cujas sessões se encontram explanadas nos anexos VII e VIII. As professoras colaborantes e a professora investigadora acordaram que nas aulas de investigação trocariam de papéis, ora professoras observadoras, ora professoras aplicadoras, indistintamente e sem relevar qual a professora de inglês da turma, permitindo uma reciprocidade de funções e negociação de papéis e decisões.

Após aplicação dos instrumentos de recolha de dados, procedemos ao tratamento, análise e triangulação dos dados. Segundo Coutinho (2018), a triangulação consiste em:

combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

(Coutinho, 2018, p. 239)

A mesma autora, citando Flick (1998), apresenta quatro protocolos de triangulação: a triangulação dos dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Na elaboração deste estudo recorreremos, essencialmente, a dois tipos de triangulação: a triangulação dos dados – recolhendo dados de fontes diversas e em datas distintas – e a triangulação metodológica com a combinação de diferentes instrumentos de recolha para obter o mesmo tipo de informação.

Esta técnica permite que as conclusões sejam mais procedentes, resultando de um conjunto de confirmações que concorrem para a validade do estudo (Aires, 2015). Conforme assinalam Yin (2010), Stake (2012) ou Flick (2002), a triangulação de todos os dados resulta numa estratégia de validação, essencial no aumento da fiabilidade da informação, sendo relevante no âmbito de um bom estudo qualitativo.

3.6 Análise dos dados

Explicitada a recolha de dados, segue-se a análise e interpretação dos mesmos, o que pressupõe estudar o conjunto dos dados recolhidos e estabelecer conexões entre as partes e relacioná-las com o todo, de modo a alcançar um conhecimento mais profundo sobre o fenómeno em estudo.

3.6.1 Análise documental

Conforme Morgado (2019), a consulta e análise de documentos é uma fonte de informação fundamental na heurística da investigação e está dependente da natureza dos documentos a analisar, da quantidade de documentos a analisar (determinante para o grau de exaustividade do estudo) e do objeto e finalidade da investigação (de cariz exploratório ou confirmatório). Para facilitar a análise dos documentos é habitual a construção de grelhas de análise específicas que permitem sistematizar e tratar a informação recolhida contida em diferentes documentos (Bardin, 2013).

No contexto da problemática em estudo, a análise documental centrou-se em documentos de natureza diversa: Documentos emanados pela tutela (relatórios de AEE); Documentos estruturantes do AE (PE, PAE); Documentos formais do AE (atas de grupo disciplinar, de departamento de línguas e de 1.º ciclo, relatórios de coordenação daqueles departamentos

e de avaliação do PAE). No presente estudo, o recurso à análise documental justifica-se pela natureza e implicações dos documentos analisados sobre as práticas profissionais dos professores participantes. De uma primeira leitura flutuante destes documentos, rapidamente constatamos que esses dados eram inexistentes, o que dispensou a construção da grelha de análise.

3.6.2 Análise de conteúdo

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa de cariz qualitativo/interpretativo, a investigação centra-se na análise e interpretação das interpretações (Coutinho, 2018) que os participantes no estudo realizaram. Vários autores (Amado, 2013; Bardin, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2018) reconhecem a importância desta técnica de análise de dados em investigações de tipo qualitativo visto que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 227). De acordo com Amado (2013), esta técnica de análise de dados “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (p. 303), como é o caso dos textos escritos. Nesta linha, Coutinho (2018) diz-nos que se trata de “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

De acordo com Bardin (2013), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40), que pressupõe um conjunto de etapas que se inicia com a descrição (enumeração das características do texto) e termina com a interpretação (significação concedida a essas características), resultando numa inferência. Deste modo, o recurso à análise de conteúdo não procura uma mera descrição dos conteúdos das mensagens, mas “busca um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2013, p.303), através de deduções lógicas e justificadas.

Procedemos ao processo de análise que envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser comunicado aos outros (Bogdan & Biklen, 1994).

Os dados recolhidos através de áudio foram transcritos de forma ideativa para posterior análise. Todos os dados provenientes das entrevistas e das notas de campo foram tratados através da análise de conteúdo como a concebeu Bardin (2013): organização da análise; codificação; categorização e inferência. Neste processo contamos com o apoio inestimável do software NVivo que apoiou a análise de conteúdo baseada em categorias emergentes e não mutuamente exclusivas. O uso do NVivo facilitou a tarefa de codificação, bem como possibilitou a criação de gráficos e matrizes que contribuíram para uma análise mais fina e para a interpretação dos resultados. A opção pelo uso do software NVivo justifica-se por ser uma ferramenta de fácil operacionalização com proximidade aos dados, facilidade de codificação e funcionalidades, possibilitando a exploração dos dados mais amplamente.

O sistema de categorias atentou no guião das entrevistas e nos seus blocos temáticos, sendo que algumas categorias emergentes foram definidas *à posteriori*, em conformidade com o trabalho efetuado sobre o *corpus* da análise. A análise de conteúdo baseou-se nas seguintes etapas: leitura dos protocolos das entrevistas e das notas de campo; recorte do texto em unidades de registo e inscrição das unidades de registo nas respetivas categorias e subcategorias.

Numa primeira fase da análise de conteúdo, apelidada de pré-análise por Bardin (2013), procedemos à organização da informação recolhida, com a finalidade de sistematizar as ideias iniciais (e subsequentes) em função dos objetivos e questões de investigação. Seguidamente, iniciámos o processo de análise com uma leitura flutuante de toda a informação recolhida, de modo a construir uma imagem global dos dados recolhidos. Tendo presente os objetivos e questões do estudo, bem como o quadro teórico de referência, delimitamos o *corpus* de análise de entre os dados disponíveis, regendo-nos por critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade, representatividade e exaustividade. Concomitantemente a este processo, foi sendo estabelecida uma lista preliminar de categorias de codificação composta, essencialmente, por palavras-chave detentoras do

significado capital do que se pretendia apreender. Após a definição do *corpus* de análise e das categorias, definidas à *priori*, procedemos à exploração do material, codificando a informação selecionada, ou seja, agregando os dados sistematicamente em unidades que permitem uma descrição precisa das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2013). No decorrer do processo de codificação, a informação foi segmentada em unidades de registo, isto é, unidades de significação a codificar. No estudo, a unidade de análise foi a frase ou conjunto de frases que exprimem e/ou argumentam a mesma ideia. Em síntese, nesta fase de exploração do material, procedemos a operações de codificação, de composição e enumeração. Como resultado desse trabalho, organizámos e explicitámos as categorias de análise, conforme quadro 3.7, apresentando as subcategorias emergentes na análise e discussão dos dados. Coutinho (2018) esclarece que este processo de categorização “permite reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (p. 221).

Quadro 3.7 - Dimensões e Categorias de análise

DIMENSÃO	CATEGORIA
Supervisão Pedagógica	Entendimentos
	Experiências
	Sentimentos
	Expetativas
Caracterização das Práticas Supervisivas no AE	Centradas nos alunos
	Estudos de Aula como Supervisão Pedagógica Colaborativa (EA_SpC)
	Formais
	Informais
Desenvolvimento Profissional Docente	Inexistentes
	Conhecimento científico
	Conhecimento didático do conteúdo
Estudos de Aula	Necessidade de formação
	Constrangimentos
	Contributo institucional
	Possibilidades

Contribuição da SP Para o DPD	Colaboração
	Reflexividade
	Fatores

Fonte: Elaboração própria

Por último, e estabelecidas as categorias, entrámos na terceira fase da análise de conteúdo a que Bardin (2013) designa de tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Balizados pelas normas de Coutinho (2018), durante a interpretação dos dados fomos recorrendo aos marcos teóricos pertinentes à investigação para suporte ao nosso estudo.

3.7 Questões éticas de investigação

Tratando-se de um estudo que implica a participação de pessoas, foram tidas em conta as normas éticas que devem reger a conduta em investigação em ciências sociais, destacando-se o respeito pelo anonimato dos participantes e do contexto estudado, assim como a participação voluntária com base em consentimento informado.

As questões éticas foram consideradas em todos os momentos e etapas do processo de desenvolvimento e aplicação de todos os instrumentos utilizados para a recolha de dados, de acordo com a Carta Europeia do Investigador (Comissão Europeia, 2005).

Foram ainda respeitadas as regras em vigor no que se refere à proteção de dados (estabelecido no Regulamento Geral de Proteção de Dados, Lei N.º 58/2019 de 8 de agosto, 2019), e as boas práticas de informação e garantia do consentimento informado de todos os participantes (Anexos II e III).

No convite endereçado aos professores e na apresentação das próprias entrevistas, foi incluída a informação sobre os objetivos do estudo e sobre os cuidados de natureza ética relacionados com a garantia de anonimato e de confidencialidade das informações transmitidas. Os respondentes foram também informados sobre a forma de tratamento de dados, de que não haveria qualquer referência a dados de identificação individuais e ainda que poderiam cancelar a sua participação a qualquer momento.

O mesmo procedimento teve lugar nas entrevistas aos restantes professores participantes do estudo. Ademais, no início de todas as entrevistas, os participantes foram explicitamente instados a consentir na participação e gravação das entrevistas, sendo garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após explicitação das opções metodológicas, este capítulo **associa a apresentação dos dados à sua discussão** num processo iterativo, organizado e sequenciado por dimensões de análise, tendo por referência o sistema de categorização mencionado e a revisão da literatura com base na qual se abordaram os conceitos nucleares do estudo. Tal opção decorre do facto de este ser um estudo de caso de um processo que foi longitudinal, em que os dados recolhidos e a sua interpretação são, não apenas próximos, mas relevantes para o ciclo iterativo seguinte.

Com o intuito de estruturar a leitura dos diferentes resultados, subdividimos a sua apresentação em quatro partes, que dão conta do processo longitudinal que o nosso estudo percorreu e dos agentes e contextos em que se torna relevante apresentá-lo, a saber: o alicerce no contexto do AE; momento inicial do ciclo supervisivo; momento pós-ciclo supervisivo; e, finalmente, o impacto do projeto no contexto do AE.

4.1 Alicerce no contexto do Agrupamento de Escolas

Decorrente do relatório de Avaliação Externa das Escolas, do ano letivo 2015-2016, do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva estavam presentes ao nível da verificação das atividades realizadas e da análise periódica dos resultados alcançados, pelo que o PE inscreveu a supervisão pedagógica no eixo de liderança e gestão do PAE, concretizada na promoção do acompanhamento e da supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, através de duas medidas específicas, a saber: i) articulação vertical/horizontal e promoção do trabalho cooperativo e da partilha, (ii) promoção da supervisão pedagógica para melhorar a prática pedagógica/resultados escolares.

A primeira medida do PAE tinha como objetivos: implementar o trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes; criar estratégias metodológicas comuns desde o pré-escolar ao 3.º ciclo; melhorar a articulação curricular das aprendizagens ao nível horizontal e vertical; partilhar e disseminar as boas práticas; aperfeiçoar dinâmicas de sala de aula/atividades de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e promover a reflexão sobre a eficácia de estratégias pedagógicas utilizadas.

A segunda medida visava implementar o acompanhamento e apoio da prática letiva em contexto de sala de aula; identificar pontos fracos ou constrangimentos na prática letiva; promover boas práticas pedagógicas em sala de aula; refletir sobre soluções/ práticas ou procedimentos orientados à resolução dos pontos fracos identificados; e partilhar práticas pedagógicas e científicas entre os docentes.

Da leitura do PE e PAE, parece-nos legítimo concluir pela pretensão do Agrupamento em procurar privilegiar a supervisão pedagógica aos níveis da escola e da sala de aula. Contudo, confirma-se a inexistência de informação sobre supervisão nas atas de reunião das estruturas de gestão intermédia, particularmente das reuniões de Departamento de Línguas, o que se traduz num empobrecimento da supervisão no AE. Deste modo, não sendo possível recolher dados da sua efetividade, em virtude da inexistência de informação nos restantes documentos, nem sendo referido o nível de profundidade de operacionalização ou o nível de importância no contexto escolar, podemos concluir pela ausência de informação formal relativa à supervisão pedagógica, o que invalidou a nossa intenção inicial de submeter a recolha de informação proveniente do *corpus* documental a

uma análise categorial. Podemos daqui depreender que a supervisão pedagógica se restringe apenas a uma intenção anunciada, consubstanciando-se numa supervisão documental que se opera a nível da coordenação de departamento.

Segundo a PE5, apesar de contemplada em duas medidas, a análise do PAE foi suspensa e priorizado o Plano de Ensino a Distância devido ao contexto pandémico:

Eu não me lembro de termos feito a avaliação do Plano de Ação Estratégica. Acho que nós tivemos o Plano de Ensino a Distância e focámos muito na avaliação do plano de ensino à distância e do sucesso dos nossos alunos e ficámos muito por aí, porque de repente fomos para casa. (PE5)

De igual modo, confirma-se a inexistência de informação sobre supervisão nas atas de reunião das estruturas de gestão intermédia, particularmente das reuniões de Departamento de Línguas, o que se traduz num empobrecimento da supervisão no AE:

Não, rigorosamente nada. (...) Portanto, não está nada, apenas tem os testes que fizeram comum, etc. Obviamente, há trabalho colaborativo, na formação, não na sala de aula, não é? E de alguma coadjuvação que já houve, mas a este nível não tem nada referenciado. (PE2)

Convocamos para este ponto da discussão, os resultados da interpelação às lideranças, como testemunhas semi-externas, pela relevância do papel que desempenham no AE, segundo as dimensões de análise: Supervisão Pedagógica, Práticas Supervisivas no AE e Desenvolvimento Profissional Docente.

4.1.1 Supervisão Pedagógica

A tabela 4.1 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”, onde se desvelam as perceções do conceito, experiências inerentes e sentimentos associados pelos participantes indiretos, com base na identificação das categorias e das subcategorias que emergiram dos eixos do guião e conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) entendimentos; (ii) experiências e (iii) sentimentos.

Tabela 4.1 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
--

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N ⁶
Supervisão Pedagógica	Entendimentos	Avaliativo	10
		Colaborativo	6
		Hierárquico	8
	Experiências	Acompanhamento	4
		Avaliação de Desempenho Docente	3
		Coordenação	3
		Formação inicial	2
		Observação de aulas	2
	Sentimentos	Negativos	7
		Positivos	2

Fonte: Elaboração própria

Os líderes intermédios perspetivam o conceito de supervisão pedagógica com um pendor eminentemente avaliativo e muito aproximado de uma conceção hierárquica:

É o tal olho que está ali acima e que está a visionar, que está a avaliar. (PE2)

Supervisão pedagógica? Num contexto de sala de aula, portanto, será alguém que está sentado na sala de forma discreta e que tira apontamentos daquilo que se passa, ou bem ou mal, aspetos positivos, aspetos negativos e que não deve interferir de forma alguma para tirar a autoridade à pessoa que está a dirigir a aula. (PE4)

Foi uma época muito difícil porque os professores associavam muito a supervisão com a observação de aulas à avaliação de desempenho docente. (PE5)

Estas afirmações confirmam a visão ensombrada que paira sobre a supervisão a que alude Alarcão (2019, 2020), especialmente quando a supervisão, com observação de aulas, foi associada à ADD, “numa lógica classificativa com repercussões na carreira profissional” (p. 61). Com efeito, “a contaminação semântica entre os conceitos e práticas de “supervisão” e “avaliação” (Valério, 2022, p. 43) pode contribuir para tornar a supervisão incompreendida ou pouco apelativa. O mesmo se repete quando a um inquirido, conjecturando sobre uma outra designação para supervisão com uma conotação menos pejorativa, lhe é sugerido o termo intervisão (Pedras & Seabra, 2016):

Ui, intervisão, lá está, sempre o olho. (PE1)

⁶ Referências codificadas

Esta carga de significação pejorativa encontra-se enraizada no discurso docente e na cultura profissional dos professores, que pode obstar à participação em projetos de supervisão ou à concordância de formas de organização do trabalho e de formação com recurso a observação do agir pedagógico (Valério, 2022).

Um inquirido corrobora aqueles posicionamentos ao afirmar que a associação da supervisão à colaboração consubstancia uma relação paradoxal, porquanto:

À partida, deve haver linhas orientadoras estabelecidas e a ideia é ver se aquilo que está a acontecer, está a ir ao encontro daquilo que foi estipulado ou se há necessidade de proceder a algum redirecionamento. O trabalho colaborativo não necessita de estatuto, a supervisão é diferente (...) a supervisão tem o peso da super, não é? Acima de. Colaborativo é interpares, não é? (...) Mas a expressão supervisão colaborativa, assim a frio, até parece um paradoxo, não é? (PE3)

A propósito desta alegação, e para que a supervisão seja plenamente assumida, é necessário ultrapassar o preconceito de que a supervisão da prática letiva acontece apenas quando se tem pouca ou nenhuma experiência ou surgem problemas ligados às práticas de sala de aula e, por isso, há que aprender a ser professor (na formação inicial) ou proceder a averiguações, recorrendo à observação de aulas (Stones, 1984).

Todavia, os entrevistados proferiram, ainda, concepções tendentes a um entendimento colaborativo:

Tentamos ajudar-nos uns aos outros (...) como vou a todas as escolas, as pessoas abrem-se muito mais e aí partilham os seus problemas, muitas vezes pedem ajuda e eu acho que a supervisão pedagógica aqui é vista mais num termo de colaboração e reflexão. (PE1)

Mas também podemos fazer supervisão de outros modos, por exemplo, relativamente às aulas se planificamos em conjunto, se utilizamos os mesmos instrumentos e os fazemos em conjunto, se partilhamos algumas estratégias. Para mim também é supervisão se discutimos com os colegas as dificuldades e êxitos que vamos tendo. Esta partilha, este caminho feito assim em conjunto para mim é supervisão. (PE5)

Estas constatações retratam a forma dicotómica como a supervisão ainda é percecionada, à qual aludimos inicialmente, e que nunca foi totalmente resolvida nos contextos de prática, pese embora a tendência recente seja de salientar a dimensão colaborativa da supervisão (Seabra et al., 2021).

A estes entendimentos polarizados estão subentendidos alguns objetivos da supervisão pedagógica, sendo o mais apontado a qualidade das práticas docentes, e por extensão, a qualidade das aprendizagens, que aparecem indissociáveis da reflexão e da aprendizagem entre pares:

Portanto, para mim, o objetivo essencial desta supervisão é melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (...) melhoria da qualidade das aprendizagens, do processo de ensino, é sobretudo isso, a melhoria, a reflexão. (PE5)

Porém, os entrevistados referem-se também a um objetivo de cariz avaliativo associado à supervisão, a que associam sentimentos negativos. Este objetivo avaliativo corresponde a uma visão tradicional de supervisão de pendor inspetivo, que subsiste entre os profissionais de ensino:

Se for com o objetivo de avaliar é sempre complicado porque estamos a concorrer entre pares para a mudança de escalão e obter uma classificação final. (PE4)

Sobre a supervisão da ADD, [experimento] um sentimento muito, muito negativo mesmo. Tira-me horas de sono. (PE1)

É a intrusão na sala de aula, que é aquilo que as pessoas também não estão nada habituadas. (PE2)

Todavia, foram ainda reportados pelos inquiridos outros sentidos de supervisão, como a partilha e superação de problemas ou o acompanhamento da prática profissional:

Positivos. A supervisão devia de ser uma coisa positiva, à partida. Não no sentido policial do termo, não é? Não no sentido de andar a verificar, mas no sentido do acompanhamento. É bom termos azimutes e é bom termos de adequar os nossos azimutes àquilo que nos aparece à frente. (PE3)

O que eu faço e gosto de fazer, é de ir a cada escola e tentar saber quais são os problemas, se é que se pode chamar a isso supervisão pedagógica (...) corro as escolas todas por minha iniciativa, saber quais são os problemas que cada colega tem com os seus alunos. Como é que eu posso ajudar a superar esse tipo de problemas que eles têm. (PE1)

No que concerne as experiências supervisivas dos entrevistados, as mais relatadas dizem respeito ao acompanhamento de atividades, à avaliação de desempenho docente e coordenação dos docentes do departamento. Outras referências assinalaram a função de orientação, da formação inicial e da observação de aulas incluídas em projetos e programas fora do âmbito da ADD:

Tenho uma visão muito mais detalhada ao nível dos pares com quem trabalho no dia a dia (...) e também se vê nas reuniões de grupo. (PE2)

Na orientação pedagógica de estágios. (PE3)

Como avaliadora externa como membro da SADD (Secção de Avaliação do Desempenho Docente) (...) e na coordenação. (...) Observação de aulas. Já fiz sim. Já foi há muitos anos e eu pertencia ao PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Fazia observação de aulas a português de 15 em 15 dias a todos os colegas durante um ano, com encontros pré e pós. (PE1)

Interessante a destacar, o posicionamento ambíguo de duas coordenadoras de departamento quanto à função da estrutura de coordenação educativa: uma integra e a outra exclui funções supervisivas inerentes a essas lideranças, deixando antever uma carga pejorativa associada ao papel de supervisor:

Porque eu sou coordenadora, não sou supervisora, não é? A coordenação, na minha opinião, é um trabalho diferente. Não sou supervisora e acho que nem quero ser. (PE2)

Tal conceção ou equívoco pode advir de experiências negativas dos docentes ou de uma cultura supervisiva tradicionalmente marcada pelo estatuto diferenciado e desnivelado dos intervenientes: o supervisor e o supervisionado, o observador e o observado. De acordo com Vieira (1993), esta cultura profissional docente caracteriza-se por ser de “natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando” (p. 60). Presentemente, os papéis e o estatuto diluem-se. Mas este equívoco pode também ocorrer por desconhecimento do estatuto dos intervenientes e da legislação que rege cada um deles em cada um dos processos: o da avaliação (do desempenho docente) e o da intervenção das estruturas de supervisão e orientação das escolas.

4.1.2 Caracterização das Práticas Supervisivas no AE

A tabela 4.2 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”, onde são descritas as práticas implementadas no Agrupamento de Escolas. As categorias estudadas, emergentes dos eixos do guião e conteúdo das entrevistas, foram as seguintes: (i) práticas centradas nos alunos, (ii) práticas formais, (iii) práticas informais e (iv) práticas inexistentes.

Tabela 4.2 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO AE		
DIMENSÃO	CATEGORIA	N
	Centradas nos alunos	2
	Formais	9

Caracterização das práticas supervisivas no AE	Informais	3
	Inexistentes	6

Fonte: Elaboração própria

Segundo os entrevistados, as práticas formais e a ausência de práticas supervisivas são as mais dominantes no AE em questão. As práticas supervisivas formais materializam-se em reuniões de trabalho, encaradas como prestação de contas; iniciativa decorrente do relatório de AEE e da avaliação do desempenho docente:

Práticas supervisivas dentro de sala de aula, creio que não. Que eu tenha conhecimento, não, salvo quando vão os avaliadores externos. (...) Porque o que há de controle é quando se partilha, quando se faz o balanço das atividades nas reuniões de departamento e de grupo (...) (PE4)

O que é que eu faço na supervisão pedagógica? faço muito pouco, ponto número um, até porque não tenho horas para fazer supervisão pedagógica porque supervisão pedagógica implica também observação de aulas sem o intuito avaliativo e eu não tenho tempo para fazer isso. (PE1)

O que nós fizemos, em Conselho Pedagógico, foi definir um registo e uma possibilidade de professores dos mesmos grupos disciplinares ou do mesmo nível de ensino ou não, que pudessem observar, estar na sala de aula com os colegas e fazer esta supervisão. (PE5)

Seguidamente, os entrevistados acrescentaram outras práticas existentes que se definem pela sua informalidade para partilha de materiais ou problemas relacionados com as práticas:

Assim no sentido formal que esteja mesmo assim formalizado, não. Agora e de uma forma informal, sim, (...) sabes que nós no 1.º ciclo, e eu, desde sempre, tive professores que estão na sala de aula que dão apoio. Os professores da educação especial, os professores com quem nós temos que planificar atividades para os nossos alunos, ou com quem temos que discutir as coisas que estamos a fazer para alunos com determinadas características. (PE1)

De uma forma mais informal, nós temos aquilo que eu já te disse. Planificações, criação de alguns materiais, a definição de algumas estratégias de trabalho em sala de aula (...) a reflexão sobre elas, as reflexões que se fazem se calhar são pouco aprofundadas, mas pronto fazem-se algumas. Este trabalho são práticas supervisivas, no meu ponto de vista, são. Se calhar, pouco estruturadas. (PE5)

Por último, foi referida a supervisão como relevante para apreciar as práticas centradas nos alunos:

Portanto, a supervisão pedagógica agora, se é que eu a posso utilizar, tem somente a ver com o que passa com os meus alunos. (PE3)

4.1.3 Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.3 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”, onde estão identificadas as categorias que emergiram do conteúdo das entrevistas aos participantes indiretos. As categorias estudadas, que correspondem ao sentido e às formas do desenvolvimento profissional docente, foram as seguintes: (i) necessidade de formação e (ii) conhecimento didático do conteúdo.

Tabela 4.3 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE		
DIMENSÃO	CATEGORIA	N
DPD	Necessidade de Formação	4
	Conhecimento didático do conteúdo	4

Fonte: Elaboração própria

No que respeita a importância do desenvolvimento profissional docente, um inquirido alude à pertinência de realização de formação decorrente das necessidades profissionais dos professores por sua iniciativa, mas enquadrando-o de forma instrumental para progressão de carreira:

Muito melhor as pessoas irem fazer a formação que querem, quando querem, não sendo obrigadas e que querem ir aprender mais sobre um determinado tema. Eu, por exemplo, quando fui fazer também um mestrado de supervisão. (PE1)

Eu acho que isso só interessa para subir de escalão, se temos a formação necessária ou não (...) às vezes nem é acreditada porque a acreditada não me interessa. (PE1)

Outro inquirido aponta mesmo para a insuficiência da formação contínua no desenvolvimento profissional contínuo:

Claro que também passa por melhorar a forma de ensinar do professor. Às vezes, falo por mim, ficamos muito habituados a determinadas práticas. Estamos, eu vou utilizar a expressão formatadas para fazer daquela maneira e mesmo fazendo formação. (PE5)

Estas constatações remetem-nos para a importância de centrar a aprendizagem da docência no quotidiano da prática docente ao longo da vida e de forma continuada (Day, 2001), pois o que realmente interessa é a aprendizagem em contexto de trabalho e a criação de oportunidades “for teachers to engage in continuous and substantial learning

about their practice...observing and being observed by their colleagues in their own classrooms and classrooms of other teachers in schools confronting similar problems of practice” (Fullan, 2011, p. 2). No mesmo sentido, o inquirido afirma que a observação do agir pedagógico promove o seu conhecimento didático do conteúdo:

Agora os erros pedagógicos, às vezes eu até me vi ao espelho, porque os erros pedagógicos às vezes eram cometidos pelos colegas e, às vezes, eu só me apercebia que também os cometia quando via os outros a cometê-los. (PE1)

Tal não é compaginável com a frequência de formação com pouca relação com a sala de aula e uma cultura docente do individualismo. Por conseguinte, “Assumir a supervisão como um processo colaborativo significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional” (Fialho, 2016, p. 26). Tendo debruçado a sua atenção para a dimensão colaborativa do desenvolvimento profissional dos professores, Boavida e Ponte (2002), Day (2001, 2004), Fullan e Hargreaves (2001) alertam para a necessidade de passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós”. Ora, se a cultura docente

não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo

(Day, 2001, p. 128)

De forma a facilitar a leitura e discussão dos dados obtidos através da recolha de dados das entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas às professoras participantes no estudo, optámos por estruturar a apresentação dos mesmos em dois momentos distintos (inicial e final), de acordo com as quatro dimensões de análise: Supervisão Pedagógica, Práticas Supervisivas no AE, Desenvolvimento Profissional Docente e Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente.

4.2 Momento inicial do ciclo supervisivo

4.2.1 Supervisão Pedagógica

A tabela 4.4 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”, onde se desvelam as perceções do conceito, experiências inerentes, sentimentos associados e expectativas face ao estudo, com base na identificação das categorias e das

subcategorias que emergiram dos eixos do guião e conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) entendimentos; (ii) experiências, (iii) sentimentos e (iv) expetativas face ao estudo.

Tabela 4.4 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Supervisão Pedagógica	Entendimentos	Avaliativo	6
		Colaborativo	1
	Experiências	Avaliação de Desempenho Docente	1
		Formação inicial	2
	Sentimentos	Negativos	3
	Expetativas	Coaprendizagem	1
		Reencantamento	1

Fonte: Elaboração própria

Na fase inicial do estudo, a supervisão pedagógica era encarada, sobretudo, como uma avaliação pelas professoras colaborantes. Esta posição é consonante com a ideia de supervisão prevalecente entre os profissionais de ensino do AE e que reportámos anteriormente:

um bocadinho a ideia de avaliação (...) quando falamos em supervisão pedagógica, lá vem o avaliador e vai avaliar-nos, a nós professores, e é isso que é a supervisão pedagógica atualmente. (PC2)

Reconhecemos, assim, que o desenvolvimento do conceito de supervisão e “a sua miscigenação com aspetos de avaliação e iniciação ou correção (...) o distanciam do sentido nuclear” (Alarcão et al., 2021, p. 26). Por outro lado, emergiu um outro entendimento de supervisão como partilha e entreaajuda entre pares que sustenta uma perspetiva essencialmente colaborativa:

Acho que é mais uma partilha pedagógica, troca de experiências e entreaajuda. (PC1)

Subjacentes a estes entendimentos polarizados podemos encontrar, igualmente, declarados os mesmos objetivos de supervisão pedagógica. O mais apontado é a melhoria

da qualidade das práticas, que aparece indissociável da reflexão e da aprendizagem e desenvolvimento entre pares em contexto de trabalho docente, na sala de aula:

no sentido de os professores poderem de alguma forma participar, irem assistir às aulas uns dos outros. E analisar, fazer a análise do que é que está bem, o que pode melhorar dentro de um contexto de sala de aula, ou seja, mais no sentido de colaboração, no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem. (PC2)

Porém, há ainda duas referências a um objetivo de cariz avaliativo associado à supervisão com uma carga muito negativa:

uma coisa é haver uma mentalidade, uma vontade de melhorar, outra coisa é nós sabermos que estamos ali a dar uma aula e temos alguém a avaliar-nos e que isso vai contribuir para a nossa mudança de escalão. Portanto, fica logo tudo aí arruinado, não é? (PC2)

As experiências supervisivas mais relatadas nesta fase referem-se à formação inicial, designadamente à orientação de estágios enquanto professoras cooperantes com instituições de Ensino Superior e a frequência de um curso superior na qualidade de professora estagiária (supervisionada), ou seja, no papel inverso:

Como professora cooperante no ano em que trabalhei com a ESE, elas tiveram que trabalhar comigo e tiveram que dar algumas aulas às minhas turmas e eu tive que avaliá-las. (PC1)

Quando estava a fazer a licenciatura tinha que ter supervisão pedagógica. (PC2)

Os sentimentos despoletados pela supervisão pedagógica e expressos pelos respondentes são ilustrativos de uma visão tradicional de supervisão com cariz avaliativo e inspetivo, claramente negativa e amplamente enraizada entre a comunidade docente:

A supervisão para mim está conectada com o terror porque eu sei que se houver supervisão é no sentido de avaliação e vai influenciar a minha mudança de escalão e trazer consequências a nível económico. Supervisão é terror, é medo, receio. (PC2)

Um bocado de intrusão, de nervosismo. (PC1)

Os inquiridos admitiram como expectativas para este processo uma coaprendizagem e melhoria profissionais e um reencantamento pela profissão:

Acho que todas as pessoas que estão a trabalhar em conjunto têm sempre a aprender e a melhorar com os outros. (PC1)

Eu esperava reativar a minha paixão pela educação. (PC2)

4.2.2 Caracterização das Práticas Supervisivas no AE

A tabela 4.5 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”, onde são descritas as práticas implementadas. As categorias e as subcategorias identificadas emergiram dos eixos do guião e conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) práticas centradas nos alunos, (ii) práticas formais, (iii) práticas inexistentes e (iv) estudos de aula.

Tabela 4.5 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das Práticas Supervisivas no AE”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO AE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Caracterização das práticas supervisivas no AE	Centradas nos alunos	Acompanhamento das aprendizagens dos alunos	1
	Formais	Reuniões de trabalho	3
	Inexistentes	Ausência de práticas supervisivas	3
	EA	Processo desprovido de avaliação classificatória	1
		Enriquecimento profissional	1

Fonte: Elaboração própria

Os entrevistados apontam as práticas supervisivas formais e a ausência de práticas supervisivas como as mais dominantes no AE. As práticas supervisivas mencionadas revestem-se de um caráter formal e traduzem-se em reuniões de grupo ou departamento, que são encaradas como processos burocráticos:

São muito formais. São as reuniões, reuniões de departamento, as reuniões de Diretores de turma (...) acaba por ser muito burocrático, falar de coisas muito gerais e não de aspetos específicos e mais direcionados à nossa prática com os alunos. (PC1)

Não há muito essa prática. Foi falado, numa das reuniões, que de facto era importante começar a ver essa supervisão, mas depois também nem sequer foi muito explicado ou não foi dito muito mais sobre isso (...) mas partiu do ponto da avaliação externa. Portanto, a avaliação externa acha que um dos pontos negativos é a falta de supervisão. (PC2)

Este quase vazio supervisivo entre pares profissionais contrasta com as práticas assumidas pelos inquiridos, que se centram no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos:

Se for em relação aos outros colegas, não. Ora, nós estamos em relação aos alunos. (PC1)

Decorrente da realização da entrevista inicial a meio de um ciclo supervisivo, os inquiridos referiram-se aos estudos de aula como um processo desprovido de avaliação classificatória e de enriquecimento profissional e institucional:

(...) sem caráter avaliativo, pelo mero prazer de ser professor e melhorar e fazer um trabalho mais eficiente. Sim, acho que deveria de existir. Deveria ser obrigatório. (PC1)

Eu acho que podia ser e devia de ser uma prática. Acho que era uma mais-valia para as escolas, para os professores e para os alunos. (PC2)

4.2.3 Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.6 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”, onde estão identificadas as categorias que emergiram do conteúdo das entrevistas e das notas de campo. As categorias estudadas, que correspondem ao sentido e às formas do desenvolvimento profissional docente foram as seguintes: (i) necessidade de formação, (ii) conhecimento didático do conteúdo e (iii) conhecimento científico.

Tabela 4.6 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE		
DIMENSÃO	CATEGORIA	N
Desenvolvimento Profissional Docente	Necessidade de Formação	4
	Conhecimento científico	4
	Conhecimento didático do conteúdo	3

Fonte: Elaboração própria

No entendimento dos inquiridos, o conceito de desenvolvimento profissional envolve necessidades formativas para além da formação inicial, evidenciando o seu comprometimento com a profissão:

Aconteceu-me quando fui para o mestrado em supervisão pedagógica que eu achava que estava a sufocar numa escola e precisava de respirar e fui para o mestrado. Depois, voltei a estar mais uns anos a dar aulas e comecei outra vez a sufocar e procurei o outro mestrado. (PC2)

Os entrevistados aludem também à atualização do conhecimento científico, designadamente da competência linguística (em língua estrangeira – inglês), e do conhecimento didático do conteúdo, o que converge para um aperfeiçoamento contínuo e auto-implicação dos professores ao longo da carreira profissional, que procura contrariar práticas cristalizadas e formatadas:

Porque 20 anos a trabalhar sempre a mesma coisa, tu chegas a um ponto ou tu tens outra forma de estar em contato com a língua e usar a língua noutros contextos. (PC2)

É diversificares as tuas estratégias. Conseguires, portanto, arranjar outras formas de chegar a determinados alunos que têm mais dificuldades. (PC1).

Estas constatações vão ao encontro do pensamento de García (1997) sobre o conhecimento dos professores, que deve ser organizado em função não apenas da sua disciplina, mas também das características dos alunos-alvo da aprendizagem desses conteúdos. Portanto, é requerido que os docentes desenvolvam o conhecimento didático do conteúdo que “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (*Idem*, p. 88).

4.2.4 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.7 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”, entendida como fatores tributários do desenvolvimento profissional, e onde estão identificadas as categorias e as subcategorias que emergiram dos eixos do guião, conteúdo das entrevistas e notas de campo. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) colaboração, (ii) reflexividade e (iii) fatores.

Tabela 4.7 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N

Contribuição da Supervisão pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente	Colaboração	Práticas formais	3
		Prática inexistente	1
		Práticas informais	4
		Vertente afetiva-relacional	6
		Vertente desenvolvimental	11
Reflexividade	Importância	3	
	Práticas	7	
Fatores	Facilitadores	5	
	Inibidores	19	

Fonte: Elaboração própria

A colaboração é aqui definida por nós como atividade processual dialógica, interativa e iterativa ao serviço das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional.

De acordo com os inquiridos, as práticas colaborativas revestem-se mormente de um carácter informal e desenvolvem-se durante os intervalos para partilha de materiais e ideias.

Embora também haja o trabalho colaborativo informal, que é aquele que nós fazemos nos intervalos e em pequenas reuniões informais, em que partilhamos testes e trocamos textos, fichas e assim, outros materiais e algumas ideias. É sempre a correr, mas faz-se mais trabalho colaborativo nesses pequenos encontros do que nas reuniões. (PC1)

Seguidamente, as práticas colaborativas mais aludidas são de carácter formal e resumem-se às reuniões de trabalho para aferição de critérios de avaliação, planificações ou atividades curriculares:

A colaboração é feita basicamente nos momentos das reuniões, nem tanto de departamento mais de grupo, onde nos reunimos no sentido de aferir critérios de avaliação ou na elaboração das planificações e na definição de algumas atividades para o PAA. (PC2)

Um inquirido afirma mesmo que a colaboração é uma prática inexistente:

Não há colaboração. (PC2)

Estas afirmações ecoam as de Alarcão (2020),

Fala-se hoje muito em colaboração, mas muitas vezes não se ultrapassa o nível de superficialidade, quer conceptualmente, quer na prática, domínio onde frequentemente se fica pela conversa e troca de materiais. A verdadeira colaboração implica a existência de, pelo menos, duas pessoas que decidem empreender em comum uma tarefa concreta. Estabelecem um objetivo que querem atingir, confrontam e acertam conceitos enquadradores e métodos adequados, reconhecem em antecipação ganhos para si e para os outros a partir da tarefa que vão empreender e fazem uma gestão partilhada.

(Alarcão, 2020, p. 74)

Reportando-se à importância da colaboração, os inquiridos percecionam-na como

atividade orientada para a melhoria e aprendizagem profissionais, numa vertente desenvolvimental:

Acho que todas as pessoas que estão a trabalhar em conjunto têm sempre a aprender e a melhorar com os outros. Quando fazes as coisas sozinha, só tens o teu ponto de vista, a tua perspetiva, as tuas ideias. (PC1)

(...) colaborativo no sentido de os professores poderem de alguma forma participar, irem assistir às aulas uns dos outros. E fazer a análise do que é que está bem, o que pode melhorar dentro de um contexto de sala de aula, ou seja, mais no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem. (PC2)

Parece legítimo inferir que há um discurso dissonante entre os propósitos da colaboração e as práticas colaborativas que as professoras colaborantes afirmam desenvolver.

A supervisão como processo que envolve pessoas em interação, “Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). A esta vertente interpessoal, que a colaboração comporta, referem-se os entrevistados ao enumerarem suportes afetivo-relacionais como o entendimento mútuo, abertura, confiança no outro, conforto, segurança e o à-vontade:

E esse entendimento e esse sentimento de ser confortável, sabes? De poderes teres ali alguém, que sabes que podes confiar naquela pessoa, que não está ali para te criticar ou para te julgar, que temos um objetivo comum. (PC2)

Nesta senda, Alarcão (2020) aponta a dimensão interpessoal como um de dois fatores fulcrais na supervisão colaborativa entre pares: “Para ser uma boa relação, ela tem de ser autêntica e transparente: daí a importância do diálogo e da intercompreensão” (p. 50), acrescentando que “Não é fácil deixar entrar alguém – mesmo que seja um colega amigo – na nossa sala de aula para observar o que acontece. Mas vale a pena experimentar.” (*Idem*). Vale mesmo a pena experimentar porque, numa perspetiva muito próxima à de Vieira e Moreira (2011), a partilha de sala de aula pode ser uma estratégia de empoderamento dos professores.

O outro fator tributário do desenvolvimento profissional é a reflexividade, aqui considerada como a atividade de pensar criticamente via confronto de ideias e partilha ao serviço do desenvolvimento profissional.

Os entrevistados mencionaram a importância da reflexividade como uma oportunidade de análise das práticas com vista à coaprendizagem e evolução profissionais:

Faz-nos comparar, enriquece o trabalho, porque estamos sempre a aprender uns com os outros, não é? Uma pessoa faz de uma forma, outra faz de outra. (PC1)

Se tu não vais pensar no teu desempenho, nunca podes evoluir. Achas sempre que tudo aquilo que tu fizeste está tudo muito bem. E se está tudo muito bem, não procuras coisas novas (...) e vais-te acomodando. (PC2)

Correlativamente, as práticas reflexivas relatadas pelos inquiridos centram-se, essencialmente, em práticas autorreflexivas e práticas heterorreflexivas junto dos alunos como *feedback* e *feedforward* regulatório retroativo e prospetivo das práticas docentes, com a exceção de uma única breve referência a uma suposta reflexão colaborativa entre pares:

Faço muito a reflexão com os alunos. Costumo parar e conversar com eles sobre o que estão a aprender, se estão a conseguir, se não estão, o que é que está a resultar, o que não está a resultar. Peço muitas sugestões. Pergunto que estratégias é que eles gostam mais, gostam menos e o que eles acham que poderia ser feito de outra forma. Analiso muito com eles e tenho aprendido muito com eles (PC1)

E essa reflexão, eu acho que deve ser feito pelo professor, ele próprio, se puder com colegas no tal trabalho colaborativo, excelente, e também com os alunos. Eu acho que é muito importante refletir com eles e analisar o que é que está a resultar, o que é que não está a resultar. (PC1)

Neste processo supervisivo colaborativo ao serviço do desenvolvimento profissional, os inquiridos expuseram como fatores facilitadores: o tempo alocado nos horários dos professores e a existência de horários compatíveis, a continuidade pedagógica alargada no tempo e a existência de uma cultura institucional e profissional afim:

Termos horas livres comuns. (PC1)

Se houvesse uma cultura de escola e uma cultura de que os professores tivessem de facto esta vontade de trabalhar de forma colaborativa. (PC2)

Trabalharem mais anos seguidos em conjunto poderá criar essa tal ligação. (PC2)

Inversamente, e por ordem decrescente, os inquiridos apontaram como fatores inibidores: o perfil dos pares, a burocracia, a falta de tempo, a motivação, a disponibilidade, a duração do processo, o cumprimento do currículo e as relações, o que contribui para a perpetuação de culturas individualistas:

Há outras com quem não se trabalha assim tão bem, e há pessoas mais dadas a partilhar e a trocar ideias e outras menos. (PC1)

O facto de se achar o suprasumo, o facto das pessoas acharem que estão corretas e que só elas é que sabem, que já aprenderam tudo e já não há mais nada para aprender. (...) Acharem que já não

precisam de investir mais na profissão porque já tão velhas para isto. Depois há muito aquela coisa de ainda esconder. (PC2)

Da sobrecarga de turmas e de burocracia. (...) O fator tempo, acho que é fulcral. (PC2)

A desmotivação, não ter motivação suficiente para querer evoluir. (PC1)

Porque depois tens outros receios, tens que cumprir o programa. (PC2)

Com a nossa mentalidade, acho que não. Porque é preciso as pessoas entenderem-se muito bem. Acho que é preciso haver muita confiança na outra pessoa. E nós vivemos num clima de desconfiança e com os nervos à flor da pele, portanto, não há esta confiança. (PC2)

Efetivamente, o individualismo pode ser um constrangimento à supervisão colaborativa, pois ainda, nem sempre, os professores estão abertos à partilha, o que “origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica, em grupo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 81).

4.3 Momento pós-ciclo supervisivo

Analogamente, apresentamos agora os entendimentos das professoras colaborantes na fase pós-operacionalização do ciclo supervisivo colaborativo.

4.3.1 Supervisão Pedagógica

A tabela 4.8 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica” onde se desvelam as perceções do conceito, experiências inerentes e sentimentos associados, com base na identificação das categorias e das subcategorias que emergiram dos eixos do guião, conteúdo das entrevistas e notas de campo. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) entendimentos; (ii) experiências e (iii) sentimentos dos participantes face à supervisão pedagógica experienciada. Pela sua importância capital no estudo, apresentamos, de forma autonomizada, a subcategoria EA_SpC enquanto prática supervisiva colaborativa experienciada pelas professoras colaborantes no Agrupamento de Escolas, conforme tabela 4.9.

Tabela 4.8 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Supervisão Pedagógica”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Supervisão Pedagógica	Entendimentos	Colaborativo	4
	Experiências	EA_SpC	42
	Sentimentos	Positivos	4

Fonte: Elaboração própria

Destaca-se o diferencial de um posicionamento inicial de pendor, predominantemente, avaliativo, para um posicionamento final, tendencialmente, colaborativo. Todavia, esta diferença é especialmente ampliada se convocarmos os estudos de aula como experiência de operacionalização da supervisão pedagógica do tipo colaborativo que, pela sua centralidade, conforme referido, será analisada e discutida adiante de forma autonomizada.

Entendo uma forma diferente, agora olho para a supervisão mais como trabalho colaborativo e não como alguém que está superior a testar o que nós fazemos. (PC1)

A minha concepção mudou um bocadinho no sentido que vejo a supervisão mais como um trabalho colaborativo. Não tanto como avaliação da prática docente, mas mais como trabalho colaborativo em benefício do aluno. (PC2)

Na mesma linha de ideias, Machado e Mesquita (2015) defendem que as interações desenvolvidas em processos de supervisão acolhem no seio do coletivo o que se passa em sala de aula “E se o objetivo último é melhorar as aprendizagens dos alunos, o primeiro é ajudar o próprio professor a conhecer-se e a desenvolver-se como pessoa e como profissional” (p. 15). Neste sentido, a supervisão pedagógica configura “um dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado” (Roldão, 2014, p. 37). Estes posicionamentos remetem-nos para uma concepção de supervisão que integra o trabalho colaborativo e a supervisão entre pares, parecendo ecoar as palavras de Gaspar et al. (2019) “cada vez mais associa-se supervisão a desenvolvimento profissional e a cultura de aprendizagem” (p. 51).

Em jeito de síntese dos entendimentos inicial e final sobre supervisão pedagógica das professoras colaborantes, apresentamos as respetivas representações do conceito nas figuras 4.5 e 4.6, onde é claramente visível a mudança de representação de uma supervisão pedagógica de tipo avaliativo para uma supervisão de tipo colaborativo. Esta representação gráfica sob forma de nuvem de palavras é uma forma de análise possibilitada pelo NVivo e foi criada através da consulta de contagem de palavras, intersetando o conteúdo codificado no código supervisão pedagógica e os casos das professoras colaborantes: PC1 e PC2, nas entrevistas inicial e final, respetivamente.

Da nuvem de palavras referente ao conceito inicial sobre supervisão pedagógica, destacam-se, a vermelho centrado, as palavras com maior frequência “professores”, “avaliação”, “sentido”, “supervisão”, “pedagógica”, “forma” e “avaliar”. Ao passo que na nuvem de palavras referente ao conceito final sobre supervisão pedagógica, destacam-se as palavras “supervisão”, “forma”, “sentido”, “trabalho”, “alunos”, “colaborativo”, “reflexão”, “aula”, “gostaram”. De seguida, e em relação ao entendimento inicial, surgem com destaque visual periférico a preto, e comparativamente menor, palavras como “autoridade”, “terror”, “colaboração” e “colaborativo”, entre outras. Por sua vez, no entendimento final destacam-se palavras a preto, com menor grau de frequência, tais como: “aprendizagem”, “importante”, “estratégias”, “professores”, “proveitoso”, “sala”, entre outras.

Figura 4.5 - Conceito de SP - entrevista

inicial

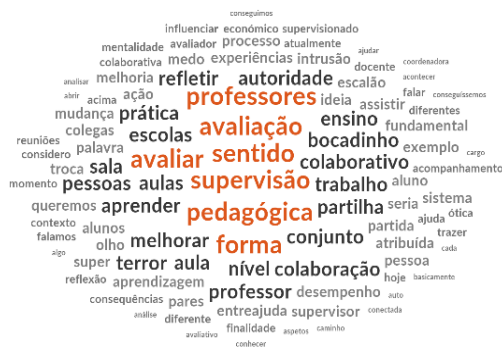
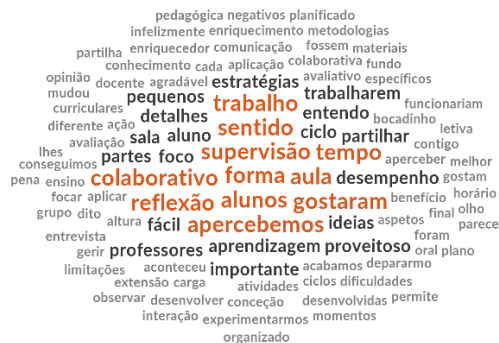


Figura 4.6 - Conceito de SP - entrevista

final



Fonte: pesquisa nas fontes, nuvem de palavras – NVivo

Fonte: pesquisa nas fontes, nuvem de palavras – NVivo

Decorrente desta forma de supervisão experienciada e vivenciada pelas professoras colaborantes no estudo, os inquiridos manifestaram, ao contrário do momento inicial, sentimentos positivos e salientaram o potencial de aprendizagem docente que a supervisão colaborativa almeja, em benefício dos alunos também:

Foi muito bom, muito agradável poder trabalhar contigo e com a PC1, e partilhar ideias e partilhar materiais. Claro que há sempre uma aprendizagem e um enriquecimento de todas as partes que trabalham desta forma. (PC2)

Acho que é uma grande forma de aprendizagem dos professores. (PC1)

Para os alunos, também acho que é uma mais-valia porque eles acabam por ter experiências diferentes, com pessoas diferentes (PC1)

Estas constatações estão em linha com o pensamento de Alarcão (2020) que atribui importância capital à relação interpessoal na supervisão entre pares, “uma relação de confiança, propiciadora de um diálogo construtivo, estimulador da capacidade de traçar pistas para o futuro” (p. 55).

4.3.2 Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula

A tabela 4.9 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula”, onde se descreve uma forma supervisiva colaborativa proporcionada pelos estudos de aula, que as professoras colaborantes experienciaram no Agrupamento de Escolas. A identificação das categorias e das subcategorias emergiram dos eixos do guião, conteúdo das entrevistas e notas de campo. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) possibilidades; (ii) constrangimentos e (iii) contributo institucional dos EA. Pela sua relevância no estudo, apresentamos aqui de forma independente das restantes práticas supervisivas do AE, tal como referido anteriormente.

Tabela 4.9 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO AE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Estudos de Aula	Possibilidades	Coaprendizagem	4
		Co-reflexão	6
		Dar voz aos alunos	2
		Enriquecimento profissional	2
		Possível cenário supervisivo	1
		Processo desprovido de avaliação classificatória	3
		Reciprocidade de funções	2
	Constrangimentos	Cultura de individualismo	2
		Cumprimento do programa	1
		Gestão do tempo	4
		Horários	3
	Contributo institucional	Melhoria das aprendizagens discentes	3
		Melhoria das práticas docentes	4
		Condições de sucesso	5

Fonte: Elaboração própria

Findo o ciclo supervisivo, pela exposição e vivência de uma outra forma supervisiva (a supervisão pedagógica colaborativa) os inquiridos elegeram os EA como oportunidade de reflexão colaborativa sobre as práticas e de coaprendizagem:

(...) mas agora questionarmos assim em grupo e com três pessoas a refletir sobre o mesmo, pronto, não é uma prática corrente. (PC1)

Acho que é uma grande forma de aprendizagem dos professores. Vão aprendendo uns com os outros. (PC1)

Concernente a outras possibilidades projetadas pelos EA, os inquiridos referiram-se, seguidamente, a esta estratégia de supervisão colaborativa como um processo supervisivo desprovido de avaliação classificatória:

E sem caráter avaliativo, pelo mero prazer de ser professor e melhorar e fazer um trabalho mais eficiente. Sim. Acho que deveria de existir. Deveria ser obrigatório. (PC1)

Em que o foco não é tanto a prestação do professor, mas tem o foco mais sobre o desempenho sobre a sala de aula, sobre o aluno, sobre a partilha de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem. (PC2)

Os inquiridos percecionaram os EA, ainda, como uma oportunidade para dar voz aos alunos, experienciar um processo supervisivo de caráter formativo assente na

horizontalidade e colegialidade, advindo do facto de os pares de profissão “atuarem com igual estatuto participativo, fora de escalas hierárquicas e/ou poder” (Valério, 2022, p. 82), e que concorre para o enriquecimento profissional:

E depois no final, lá está, fizemos aquela parte que é muito importante, penso eu, de questionar os alunos sobre o que é que a sua própria opinião, sobre o que é que gostaram, o que é que não gostaram, porque é que não gostaram. (PC2)

Depois da aplicação da aula, reunimos para retirar conclusões, para debater-se aquilo que funcionou melhor ou não. Que era a professora que não era daquela turma. O mesmo ciclo aconteceu depois no primeiro ciclo [4.º ano] em que tu eras a professora da turma e quem aplicou a aula fui eu. (PC2)

Foi muito enriquecedor. (PC2)

Os inquiridos vislumbraram, por último, a emergência de uma comunidade como uma possibilidade ensejada pelos EA:

Mas claro que sim, mas de uma forma que abarcasse todos os professores do agrupamento ou todos os professores da disciplina, percebes? Que se tornasse uma metodologia, que de facto fosse implementada uma comunidade em que se pudesse, de facto, fazer estes estudos. (PC2)

Respeitante os constrangimentos sentidos face a este processo supervisivo, os entrevistados apontaram a gestão de tempo, os horários, a cultura de individualismo e o cumprimento do programa, como ilustram as afirmações seguintes:

O tempo, coordenar as coisas para que isto pudesse ser válido tinha que haver horas comuns da equipa. (PC1)

E não gostam muito de fazer partilhas. E que não gostam muito de discutir o que é que está bem ou o que é que está mal dentro de sala de aula ou o que é que se poderia melhorar. Portanto, ainda há muito esta ideia de dentro da minha sala de aula, mando eu, fecha-se a porta e o que lá está dentro, não passa cá para fora. (PC2)

Eu volto a focar a extensão dos programas curriculares dos alunos. (PC2)

Consonante com estes constrangimentos, Alarcão (2020) apresenta duas condições de sucesso para a supervisão entre pares: a relação interpessoal e a questão do tempo; relevando a importância desta última na medida em que “ A supervisão não se faz num momento e já está. A supervisão é um processo e os processos têm o seu tempo” (p. 55), alertando-se para a importância de resultados a longo prazo em matéria educativa.

Relativamente ao contributo que esta supervisão do tipo colaborativo pode dar ao contexto institucional onde decorreu o estudo, os inquiridos indicaram a melhoria das práticas docentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos, sob algumas condições, tais como uma cultura escolar, antecipação de ganhos e tempo, que podem ditar o seu sucesso,

como exemplificam as afirmações que se seguem:

Era interessante se nas escolas pudéssemos, por exemplo, trabalhar em grupos como eu trabalhei contigo e com a PC2, e prepararmos as aulas em conjunto, de vez em quando até trocarmos e uma ir dar à turma da outra, e sempre que possível observarmos, trocarmos ideias. Era muito bom. Penso que para nós e para os alunos. (PC1)

É mais fácil, depararmo-nos com pequenos detalhes que se calhar se fossem de outra forma, não funcionaria melhor. É mais fácil do que quando estamos nós ali em ação a dar a aula. Não nos apercebemos, temos muita coisa para gerir na sala de aula e acho que não nos apercebemos também de pequenos detalhes que nos apercebemos desta forma, mesmo até no desempenho dos alunos e nas reais dificuldades. (PC1)

Na forma como encarava a parte oral dos alunos. Acho que é encarada por qualquer professor de língua como a parte mais difícil de gerir e de avaliar, e ajudou-me realmente a ver outras estratégias e outras formas de gerir as coisas. (PC1)

Eu acho que é enriquecedor e gostava de, mas lá está, era bom se conseguisse arranjar tempo. Sabes bem que na escola temos todos uma carga horária muito, muito pesada. Andamos sempre a correr de um lado para o outro e se as coisas não são como previstas em termos da direção da escola e organizado no horário, é muito mais complicado depois de gerir. (PC1)

4.3.3 Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.10 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”, onde estão identificadas as categorias que emergiram do conteúdo das entrevistas e das notas de campo. As categorias estudadas, que correspondem ao sentido e às formas do desenvolvimento profissional docente foram as seguintes: (i) necessidade de formação, (ii) conhecimento didático do conteúdo e (iii) conhecimento científico.

Tabela 4.10 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Desenvolvimento Profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE		
DIMENSÃO	CATEGORIA	N
DPD	Conhecimento didático do conteúdo	15
	Necessidade de formação	1

Fonte: Elaboração própria

No final do ciclo supervisivo, as professoras colaborantes evidenciaram um conhecimento didático do conteúdo ampliado no que se refere à gestão do currículo de inglês no domínio da interação oral, diferenciação pedagógica, uso da língua materna vs. língua-materna:

Foi bastante enriquecedor e que me fez pensar muito. Por exemplo, houve uma área que me fez pensar seriamente que é a diferenciação pedagógica. Aqui esteve sempre presente e poucas vezes me lembro de fazer. (PC1)

fazer na sala de aula algumas experiências de comunicação oral que eu antes receava. Com este trabalho consegui achar que realmente, desde que as coisas sejam bem preparadas, esta interação entre eles não é a balbúrdia e a confusão que eu pensava que era. (...) Na forma como encarava a parte oral dos alunos (...) acho que é encarada por qualquer professor de língua como a parte mais difícil de gerir e de avaliar e ajudou-me realmente a ver outras estratégias e outras formas de gerir as coisas. (PC1)

E estava só eu a dizer que neste ciclo de supervisão, nós conseguimos perceber que de facto os alunos gostam daquele tipo de atividades que foram desenvolvidas e que é proveitoso e que o facto de eles trabalharem em par e em grupo lhes permite desenvolver mais a comunicação e a parte da interação oral. É pena que nós não o possamos fazer mais vezes. (PC2)

As professoras colaborantes revelaram ainda algum inconformismo e revolta perante as práticas desenvolvidas, que consideram desmotivantes para os alunos, por priorizarem os conteúdos programáticos em detrimento das competências comunicativas e subvalorizarem os processos comunicativos:

Eu continuo a achar que o nosso foco era a interação oral e eu continuo a achar que são os momentos de interação oral que são uma mais-valia para eles e que devia ser isto. As nossas aulas deveriam ser assim e eu continuo a batalhar que eu não tenho tempo para fazer isto e ao mesmo tempo fico um pouco revoltada. (PC2)

Honestamente, deveríamos começar por fazer as coisas como nós achamos que é o melhor sem a pressão dos conteúdos todos e depois no final justificar em ata, eu também não tenho coragem, não faço isso, mas devíamos ter.... (...) Estamos sempre pressionadas e a pressionar os miúdos que nem deixamos assimilar as coisas pela quantidade de conteúdos. (PC1)

4.3.4 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.11 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”, entendida como fatores tributários do desenvolvimento profissional, e onde estão identificadas as categorias e as subcategorias que emergiram dos eixos do guião, do conteúdo das entrevistas e das notas de campo. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) colaboração e (ii) reflexividade.

Tabela 4.11- Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Contribuição da SP para o DPD	Colaboração	Vertente afetiva-relacional	3
		Vertente desenvolvimental	8
	Reflexividade	Importância	4
		Práticas	6

Fonte: Elaboração própria

Reportando-se à importância da colaboração, os inquiridos perceberam a colaboração como um instrumento ao serviço do desenvolvimento enquanto professores aprendentes, especialmente quando esta se socorre de processos supervisivos como a observação e análise, a reflexão, o diálogo e o questionamento e se alia a aspetos afetivo-relacionais, como evidenciado nas citações que se seguem:

Um aspeto muito positivo foi a forma como nós estávamos as três tranquilas, tranquilas na forma como se debatiam as questões, ou seja, estávamos as três recetivas. A nossa recetividade acho que permitiu estarmos a trabalhar de forma colaborativa, de forma mais tranquila. Todas dávamos as nossas opiniões e eram ouvidas e era uma mais-valia (...) eu acho que o facto de estarmos sempre recetivas e darmos a nossa opinião e a outra parte ouvir, fomos sempre acrescentando, melhorando a prática e a atividade a desenvolver. (PC2)

Hoje é extremamente importante a parte colaborativa. Não é só na nossa profissão, mas também os próprios alunos vão ser postos à prova, vão ser questionados sobre esta capacidade mais humanista de trabalhar em conjunto. E, portanto, nós vamos ter que também nos preparar para tentar desenvolver estas capacidades, estas skills nos nossos alunos para o futuro. Portanto, sim, é extremamente importante, claro que aprendi. (PC2)

Nesta linha de pensamento, o ato supervisivo colaborativo permite:

um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”

(Sá-Chaves, 2011, p. 119)

Na opinião de Alarcão e Roldão (2010), as atuais tendências supervisivas "apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração" (p. 19).

Concernente o outro fator tributário do desenvolvimento profissional, os entrevistados mencionaram a importância da reflexividade como uma oportunidade de questionamento, indagação e análise de práticas, almejando a aprendizagem e melhoria profissionais:

Porque ao fazermos a reflexão sobre a aula, tivemos que refletir sobre os aspectos que correram melhor ou pior, o desempenho dos alunos, certo? Ao longo do ciclo, então se nós, para cada atividade tivemos que refletir sobre o que é que os alunos necessitavam mais, as melhores estratégias a aplicar. Tudo isso acaba por ser uma reflexão. E foi uma reflexão colaborativa porque nós tivemos as três a falar sobre, a refletir exatamente sobre o desempenho da aula. (PC2)

Correlativamente, as práticas reflexivas relatadas pelos inquiridos consistiram em práticas colaborativas, diferentemente do momento inicial do processo supervisionado, e na obtenção de *feedback* e *feedforward* regulatório das práticas docentes junto dos alunos:

O trabalho reflexivo foi desenvolvido, às vezes brevemente, logo a seguir à aula e depois, passado uma semana, mais ou menos, reuníamos e voltávamos a conversar e esse processo reflexivo não era a aula que a outra deu, mas sim, como é que a nossa planificação conjunta, os materiais e estratégias, como é que resultaram? O que é que resultou? O que é que não resultou? E porquê? Tentar perceber porquê? (PC1)

Em relação aos alunos, penso que eles próprios foram chamados a refletir sobre aquilo que aprenderam, sobre a aula, o que é que gostaram mais, o que é que gostaram menos (...) passar exatamente essa questão aos alunos para eles irem também me dando feedback sobre as atividades que fazíamos na sala de aula. E a certa altura deixei de o fazer, lá está. Lembrou-me que de facto é importante voltar a retomar essa prática. (PC2)

Na dimensão processual da supervisão, a literatura tem identificado processos de observação e análise, de indagação e reflexão, de experimentação, mas também tem “vindo a salientar a relevância das dinâmicas comunicativo-relacionais, de base dialógica” (Alarcão & Canha, 2013, p. 79). No processo supervisionado colaborativo, como aqui defendemos, o diálogo assume importância capital “Diálogo entre quem? Diálogo para quê? Diálogo como? Diálogo a propósito de quê? (...) Só o diálogo permitirá apresentar e confrontar a diversidade de ideias, desenvolver atitudes de partilha, construir sentido de comunidade” (*Idem*) numa lógica desenvolvimentista e formativa e não classificativa.

4.4 Impacto do projeto

No que diz respeito aos estudos de aula como uma estratégia de supervisão pedagógica colaborativa desenvolvida no AE em questão, convém salientar que dos cinco entrevistados (participantes indiretos), apenas dois tinham algum conhecimento do estudo; em

particular a Subdiretora e o Representante da disciplina de Inglês, pelas razões anteriormente apresentadas.

A tabela 4.12 dá conta das perceções relatadas pelos líderes intermédios e de topo sobre a implementação dos estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa. A identificação das categorias e das subcategorias emergiram dos eixos do guião e do conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) possibilidades; (ii) constrangimentos e (iii) contributo institucional dos EA.

Tabela 4.12 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Caracterização das práticas supervisivas no AE – Estudos de Aula”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO AE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Estudos de Aula	Possibilidades	Possível cenário supervisivo	2
		Reciprocidade de funções	3
	Constrangimentos	Burocracia	2
		Cultura de individualismo	2
		Gestão do tempo	3
		Horários	2
		Motivação	5
		Processo laborioso	2
	Contributo institucional	Melhoria das aprendizagens discentes	3
		Melhoria das práticas docentes	3
		Extrapolação/Replicabilidade	3
		Condições de sucesso	14

Fonte: Elaboração própria

Em claro contraste com as constatações das professoras colaborantes no momento pós-processo supervisivo, mas muito equiparadas às suas perceções iniciais, ficou igualmente

evidenciado pelas lideranças o peso dos constrangimentos colocados pelos estudos de aula face às possibilidades de adoção de um cenário supervisivo colaborativo assente na reciprocidade de funções:

A média de idades já é avançada e há muita gente que não está propriamente para alterar agora a sua metodologia. (PE3)

Mas lá está, esse trabalho em conjunto. Estava a questionar qual a necessidade de estarem os 3 professores ou 2 a observar aula? Se calhar o mais importante era essa planificação em conjunto. (PE2)

Acho que teríamos que mexer nos horários (...) Depois o pior aspeto é toda essa parte burocrática, pronto isto de uma reunião preparatória, depois uma reunião a seguir, depois uma reunião de balanço. (PE4)

E todo esse trabalho prévio que implica. (PE2)

Destas afirmações resultam barreiras como o não reconhecimento das potencialidades da supervisão da prática letiva na melhoria do desempenho docente, a argumentação da falta de tempo e da incompatibilidade de horários e do trabalho excessivo nas escolas. Fica patente que as razões apontadas para os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural, apontados pelos inquiridos, assumem quer uma natureza extrínseca aos professores, quer uma natureza intrínseca. Dito de outro modo, existem fatores imputáveis aos próprios professores, que não são escamoteados, mas que perpetuam a tradição individualista e solitária do trabalho docente e “põe em evidência a dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência do trabalho” (Machado & Formosinho, 2016, p.15). O contexto de trabalho profissional docente persiste em não se expandir para dentro da sala de aula, com um envolvimento na observação do trabalho concretizado.

Todavia, é manifesta alguma abertura à sua concretização sem fins avaliativos, com vista à melhoria da qualidade das práticas docentes e das aprendizagens discentes, garantidas que estejam determinadas condições de sucesso, tais como: a participação voluntária, a vontade, o tempo, os ganhos e a cultura escolar:

Eu não fiz nenhuma formação neste âmbito, tu estás a fazer de certo modo e podes ajudar-nos a construir aqui um modelo de supervisão mais ajustado. Portanto, acho que esse é um exemplo que nós podemos agarrar e procurar implementar, sim. Assim, nós queiramos. (PE5)

Eu acho que inovava muito e centrar esta supervisão não tanto no desempenho do professor, mas sobretudo na aprendizagem dos alunos. Eu acho que era muito inovador. (PE5)

Só vendo que há ganhos, se não é difícil. (PE5)

Acho que a escola devia ter essa preocupação de haver um tempo no horário. O ideal seria mesmo uma hora no horário em que tivesse pelo menos 2 professores ou 3. (PE4)

Agora é uma questão de vontade. Tem que se partir do princípio de que os professores estão virados para aí, têm que estar recetivos... Se um professor tiver recetivo, vai sempre arranjar tempo e forma e meio. Se o professor não estiver recetivo, vai sempre arranjar uma quantidade enorme de argumentos e dizer que não pode, não é? (PE3)

Em síntese, colaborar tem de ter uma sustentação de natureza volitiva e afetiva, isto é, requer vontade de realizar com outros e “disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49). Destarte, é necessária a conceção de dispositivos de supervisão nas e pelas escolas, cujo eixo de intervenção é a construção do conhecimento profissional em grupos colaborativos, que assegurem a supervisão no interior da ação profissional assente na análise e crítica reguladora, com vista à sua constante melhoria (Alarcão et al., 2021).

4.4.1 Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente

A tabela 4.13 apresenta a matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”, entendida como fatores tributários do desenvolvimento profissional, e onde estão identificadas as categorias e as subcategorias que emergiram dos eixos do guião e conteúdo das entrevistas. As categorias estudadas foram as seguintes: (i) colaboração e (ii) reflexividade.

Tabela 4.13 - Matriz de análise da dimensão de estudo “Contribuição da Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente”

MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
	Colaboração	Práticas formais	2

Contribuição da Supervisão pedagógica para o Desenvolvimento Profissional Docente		Práticas informais	3
		Vertente afetiva-relacional	1
		Vertente desenvolvimental	4
	Reflexividade	Importância	4
		Práticas	2

Fonte: Elaboração própria

Aludindo à colaboração como fator tributário do desenvolvimento profissional docente, os entrevistados indicaram a coadjuvação como prática formal e aproximada da supervisão colaborativa:

Houve a coadjuvação para evitar as aulas de apoio. Então estava sempre presente um professor na sala do outro e aconteceu comigo. Eu tive alguém nas minhas e eu também fui às aulas de outros, pronto, também coadjuvei e dá para ver as práticas. (PE2)

Em nosso entender, da afirmação anterior está implícito uma maior prevalência de práticas de autossupervisão. No entanto, a coadjuvação em sala de aula surge como uma forma institucionalizada da organização do trabalho docente e não como uma forma de supervisão, tratando-se de uma estratégia colaborativa utilizada por um par pedagógico para assistência nas atividades ou apoio aos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Percecionada como prática indutora de desenvolvimento profissional, a colaboração torna-se mais eficaz quando aliada a um suporte afetivo-relacional de tipo dialógico:

Mas este observar de um colega que vai de fora ajuda, seguramente, a melhorar. E quando nos entendemos, quando estamos à vontade, acho que é uma mais-valia para todos. (PE5)

Os inquiridos mencionaram ainda práticas colaborativas de cariz informal apoiadas na partilha de materiais, o que *per se* não consubstancia uma autêntica colaboração (Alarcão, 2020):

Colaboração, mas não é dentro da sala de aula, o que eu costumo fazer é partilhar os materiais com os colegas sempre que posso. (PE4)

Em consonância com esta afirmação, recuperamos o pensamento de Alarcão et al. (2021) sobre o modo solitário, individual e incomunicante que perdura nas práticas docentes apartadas da observação do agir pedagógico em sala de aula e na escola como espaço de aprendizagem da docência:

O facto de exercermos a docência, na sua vertente acional, ao longo de uma vida, em modos

solitários, impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados (...) Esse modo individual de organização do trabalho, que é o nosso, persiste, e está naturalizado na cultura: damos aulas sozinhos, ao longo dos anos todos da nossa vida, seja no 1º ciclo ou na universidade. Mesmo se falamos de partilha constantemente (...) ela acontece no planeamento grupal, mas fica fora do reduto da sala de aula, que se constitui e se reproduz em gerações sucessivas, como o “jardim secreto” da prática de desenvolvimento do currículo

(Alarcão et al., 2021, p.21)

Referindo-se à importância da reflexividade, os inquiridos apontam para uma atitude de questionamento continuado das práticas docentes:

Claro que também passa por melhorar a forma de ensinar do professor. Às vezes, falo por mim, ficamos muito habituados a determinadas práticas (...) formatadas para fazer daquela maneira, mesmo fazendo formação, e quando somos confrontados, ajudados a pensar e a refletir mesmo entre pares, vemos formas de fazer diferente ou nos são abertas perspetivas diferentes. Isso, claro, que nos ajuda a melhorar a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem. (PE5)

O sucesso constrói-se também quando nós nos interrogamos, nos questionamos e melhoramos as nossas práticas pedagógicas. (PE5)

Referem ainda que estas práticas reflexivas ocorrem em contextos informais e de forma pouca intencional, estratégica e/ou concertada:

Tentamos ajudar-nos e tentamos refletir sobre as nossas práticas. Refletir sobre a ação, na ação e depois da ação, fazemos tudo isso até às vezes, inconscientemente, porque as pessoas muitas vezes não têm a teoria, mas fazem-no na prática e mais em conversas informais do que propriamente em reuniões formais. (PE1)

Efetuando uma análise global e transversal aos resultados obtidos, constata-se que as perceções proferidas pelas lideranças sobre os conceitos nucleares analisados (supervisão pedagógica, colaboração, reflexividade e desenvolvimento profissional docente) são concordantes com as perceções das professoras colaborantes apenas no momento inicial do estudo. Ambos os grupos de sujeitos convergem em torno de três ideias essenciais: (i) uma conceção de supervisão pedagógica de tipo, essencialmente, avaliativo, por associação à ADD (Gaspar et al., 2012); (ii) práticas supervisivas formais, desenvolvidas em sede de reunião grupal ou departamental, ou mesmo de ausências de práticas no AE em estudo; (iii) a reflexão e a colaboração como tributárias do desenvolvimento profissional docente. Porém, os seus discursos indiciam que estão apartadas das práticas ao assumirem um carácter superficial e informal de partilha de materiais (Alarcão, 2020; Alarcão & Roldão, 2010), sendo desenvolvidas fora da sala de aula e a nível individual, o que remete para práticas autossupervisivas, autorreflexivas ou heterorreflexivas com alunos.

Tendo experienciado e vivenciado uma supervisão pedagógica de tipo colaborativo, após a operacionalização do ciclo superviso apoiado nos estudos de aula, as professoras colaborantes têm uma percepção mais otimista quanto ao contributo positivo dos processos de supervisão pedagógica, agora encarada como um instrumento partilhado, formativo e permanente do desenvolvimento profissional dos professores.

Nos estudos de aula, uma forma de operacionalização de supervisão colaborativa alavancada na disponibilidade voluntária dos professores, o desenvolvimento profissional docente é feito num sentido ascendente (*bottom-up*)(Uştuk & De Costa, 2021), através da análise continuada da aprendizagem colaborativa e co-construída pelos e para os professores. Baseada em princípios colegiais autênticos, a supervisão pedagógica horizontal com recurso aos estudos de aula tem potencialidades para: promover o desenvolvimento profissional docente sobre questões relativas à aprendizagem dos alunos e ao seu ensino; promover uma cultura profissional assente em práticas reflexivas, colaborativas e investigativas sobre a prática em contexto de trabalho; promover uma prática profissional promotora do sucesso dos alunos; e favorecer práticas desenvolvidas em ambientes que são assumidos, partilhados, participados e corresponsáveis.

CONCLUSÕES

Neste ponto, é imperativo evidenciar as principais ideias a que o estudo nos conduziu, articulando e cruzando as informações recolhidas, convocando, para o efeito, a nossa linha de investigação e os objetivos gizados. Neste sentido, pretende-se no primeiro ponto apresentar as principais conclusões do estudo, dando resposta à problemática de investigação que esteve subjacente a todo este estudo. Num segundo ponto serão abordadas as limitações que foram sendo percecionadas ao longo do estudo e, por último, no terceiro ponto, equacionadas algumas linhas para investigações futuras.

Os Estudos de Aula como Estratégia de Supervisão Colaborativa entre Professores de Inglês

Na tentativa de encontrar caminhos que permitissem obstar ao isolamento profissional e à conceção de supervisão pedagógica do tipo avaliativo, procurámos compreender o modo como a implementação de um processo de supervisão pedagógica colaborativa, tendo por base os estudos de aula, poderia ser percecionada pelos docentes como um contributo para o desenvolvimento profissional docente, numa lógica de trabalho colegial, formativo e reflexivo entre professores de Inglês. Destarte, gizámos como objetivos específicos:

1. Caracterizar as perceções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica;

2. Identificar as práticas de supervisão pedagógica que os professores afirmam vivenciar na escola em estudo;
3. Identificar e analisar os modos como os professores, envolvidos num processo de supervisão pedagógica com recurso aos estudos de aula, percecionam as mudanças ao nível do seu desempenho profissional e pessoal;
4. Relacionar a supervisão horizontal colaborativa, com recurso aos estudos de aula, com práticas reflexivas.

Atendendo à questão orientadora e aos objetivos referidos, desenhámos um estudo de caso apoiado numa metodologia qualitativa de cariz interpretativo, que incluiu a realização de entrevistas individuais iniciais e finais, envolvendo duas docentes que foram intervenientes diretas neste processo supervisoivo. Complementarmente, o trabalho incluiu também entrevistas individuais a um grupo de cinco intervenientes indiretos ao estudo: as lideranças intermédias e de topo, que ajuizaram o projeto.

A problemática do estudo conduziu-nos à primeira questão de investigação: ***Quais as percepções dos professores participantes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica?***

Convém referir que ambas as professoras participantes tinham algum conhecimento dos conceitos de supervisão e modelo clínico decorrente, mormente, das suas experiências supervisivas enquanto professoras colaborantes na orientação estágios ou da frequência de um mestrado em supervisão pedagógica. No entanto, constatou-se um entendimento inicial de supervisão pedagógica marcadamente avaliativo e vertical, por associação à avaliação do desempenho docente, mas algo polarizado a um entendimento de supervisão com pendor colaborativo. Por contraste, na fase após o processo supervisoivo, ambas as docentes revelaram mudanças notórias relativamente ao momento inicial. Verificou-se uma deslocação a nível das representações das docentes sobre a supervisão pedagógica, agora desvinculada da sua função inspetivo-avaliativa tradicionalmente associada a este conceito e encarada como uma supervisão colaborativa e horizontal. Simultaneamente, é perspectivada como uma necessidade sentida e construída dentro da profissão relacionada com uma cultura de aprendizagem da docência na sala de aula e não arredada dela.

Ambas as docentes manifestaram que a participação neste projeto foi uma oportunidade

de conhecimento de um processo de supervisão colaborativa com recurso aos estudos de aula que desconheciam.

As professoras participantes sentiram a segurança necessária para experimentar, confrontar, sugerir, questionar, indagar sob desígnios colegiais, relevando a aprendizagem entre pares de profissão e centrada na prática docente. Ou seja, ambas as docentes destacaram a permeabilidade reflexiva, sistematicamente estimulada nos planos individual e colaborativo, que perpassa todo o ciclo processual supervisivo: (i) estudo e planeamento estratégico; (ii) observação de aulas com rotação de papéis; (iii) foco de observação na aprendizagem dos alunos e não no desempenho do professor aplicador da aula de investigação, para o aprofundamento da análise das situações de ensino e aprendizagem (Dudley et al., 2019). Sublinharam ainda que todo o processo, incluindo o que está a montante da aula de investigação, é essencial, porquanto a supervisão começa na conceção e não na observação de aulas. Podemos, assim, concluir que este processo serviu como um catalisador para promover a consciência e a agência dos professores através de práticas reflexivas e de um espaço dialógico (Uştuk & De Costa, 2021). Todavia, as professoras participantes referiram alguns constrangimentos a estes processos de supervisão pedagógica, nomeadamente a gestão de tempo, os horários, a cultura de individualismo e o cumprimento do programa. Por outro lado, as professoras conceberam o processo supervisivos como um cenário promissor e estratégico para potenciar o desenvolvimento profissional docente ancorado na sala de aula e, por extensão, nas escolas. Contudo, estas possibilidades povoam mais os discursos e menos as práticas dos professores (Roldão, 2014).

Relativamente à segunda questão de investigação: ***Que práticas supervisivas afirmam os professores participantes existirem no Agrupamento X em estudo?***

As práticas supervisivas que as professoras vivenciavam antes do projeto eram centradas em procedimentos administrativos em sede de departamento curricular ou grupo disciplinar, muito burocratizados, ou identificados com a avaliação de desempenho docente.

Estas profissionais sublinharam a ausência de processos estruturados de supervisão que

incorporem a observação da prática letiva.

Assumiu-se como terceira questão de investigação: ***Em que medida pode a supervisão horizontal apoiada no estudo de aula contribuir para a mudança das práticas destes docentes no ensino básico do agrupamento de escolas X em estudo?***

O projeto mudou as práticas de supervisão pedagógica no sentido em que os professores as encaram como dinâmicas potenciadoras de desenvolvimento e aprendizagem, centradas mais na prática letiva e nas necessidades dos professores, e ancoradas em práticas reflexivas, práticas colaborativas e práticas investigativas.

Por efeito dos estudos de aula, as professoras participantes percecionaram também mudanças ao nível da sua prática, que almejam implementar futuramente, atentando mais: (i) à gestão do currículo, nomeadamente priorizando as competências comunicativas de interação oral outrora secundarizadas em prol de um extenso reportório de conteúdos gramaticais; (ii) à forma como os alunos aprendem; (iii) nas ações estratégicas de ensino em sala de aula, designadamente através da diferenciação pedagógica ou do uso da língua materna vs. língua-alvo; e (iv) abrindo as portas à solidariedade profissional. No final do processo, as docentes focaram-se nos alunos, discorrendo sobre a importância premente da diferenciação pedagógica presente nos dois ciclos supervisivos, mas quase ausente das práticas quotidianas destas profissionais. Destarte, o desenvolvimento de estratégias centradas na diferenciação pedagógica foi outro dos contributos do projeto salientado pelas docentes.

Este processo supervisivo permitiu perspetivar a lecionação da oralidade de uma forma diferente, acomodando os conteúdos gramaticais de forma mais flexível no decurso da aula. Apesar desta inovação, foi possível perceber a frustração e o inconformismo com a manutenção de práticas em nome do currículo prescrito, considerando que são desmotivantes para os alunos e para elas mesmas, por sobrevalorizarem os conteúdos gramaticais e estratégias e abordagens transmissivas e relegarem os processos comunicativos e metodologias ativas centradas nos alunos.

Para as docentes, a operacionalização real das orientações curriculares passa por uma autodeterminação e autonomia das docentes numa lógica de articulação vertical. Quando

concretizada entre professores da mesma área disciplinar, que lecionam diferentes níveis de ensino, será uma mais-valia para o trabalho de gestão e articulação vertical do currículo. Ambas consideraram que a supervisão pedagógica, em contexto colaborativo e reflexivo foi um contributo para o seu desenvolvimento profissional. A este propósito reiteraram a importância da partilha entre colegas e o desenvolvimento de sentimentos de segurança, de confiança que resultaram da negociação, assunção de papéis nivelados na base da disponibilidade, confiança, compromisso, concertação de esforços e convergência de interesses, o que está em linha com a revisão da literatura realizada (Abelha & Machado, 2018; Alarcão & Canha, 2013; Boavida & Ponte, 2002). Os dois ciclos foram determinantes para esta mudança, assegurando o potencial transformador das práticas destas profissionais (Uştuk & Çomoğlu, 2021b).

Relativamente à representação dos professores participantes sobre o contributo da supervisão colaborativa para o seu desenvolvimento profissional, as docentes concluíram que esta induziu o aprofundamento dos seus conhecimentos a nível de planeamento estratégico, processos de aprendizagem dos alunos e suas características. Por outro lado, o facto de as participantes adotarem uma postura de dialogicidade interativa e indagamento crítico e aceitarem partilhar dificuldades, receios, práticas, terá potenciado o seu sentimento de segurança, desconstruindo crenças e **(Trans)Formando** as suas práticas.

A quarta e última questão gizada foi: ***De que forma os estudos de aula podem potenciar práticas reflexivas no referido contexto educativo?***

Durante e após o processo superviso colaborativo, especialmente visível no segundo, as docentes foram redireccionando o seu “olho superviso” para as características, interesses e processos de aprendizagem dos alunos, em virtude do ambiente assumido, partilhado e participado por todas as intervenientes. Este contexto proporcionou reflexões feitas de modo colaborativo e que permearam todo o ciclo de estudos de aula.

Confrontar e empoderar as professoras colaborantes com a decisão do conteúdo de desenvolvimento profissional (a interação oral como o problema ou desafio de aprendizagem), criou um espaço para refletir criticamente sobre o conhecimento de conteúdo que estava relacionado com o desafio escolhido desde o início do processo, o

que constitui uma ação reflexiva em si mesma. Ou seja, o processo de concepção dos EA serve como uma heurística para orientar os professores envolvidos na prática reflexiva, em que a reflexão individual é transformada em prática social através da colaboração, constituindo um exemplo de meta-ação e construção coletiva de sentido (Uştuk & Çomoğlu, 2021a; Uştuk & De Costa, 2021).

Notória também foi a tomada de consciência pelas docentes dos comportamentos e atitudes dos alunos faces aos processos de ensino anteriormente usados. A reação positiva dos alunos às novas estratégias e a autonomia concedida, levaram as professoras a reconhecer que era possível o desenvolvimento daquelas capacidades e da lecionação daquele domínio curricular. Deste modo, a aceitação da necessidade de mudança e melhoria da própria docência foi feita através da constatação de outros modos de fazer e pensar a profissão em contexto situado.

Para as professoras participantes, os estudos de aula assentes em práticas investigativas, colaborativas e reflexivas centram a observação do agir pedagógico na aprendizagem dos alunos e exigem uma reflexão colaborativa sistemática e continuada em todas as etapas do ciclo supervisivo. Dada a sua estrutura integrativa e recursiva, os EA possibilitam encontros reflexivos iterativos sobre práticas pedagógicas e, conseqüentemente, estimulam o desenvolvimento profissional dos professores em sentido ascendente (*bottom-up*) de, para e pelos professores, conduzindo a um sentido de empoderamento (Uştuk & De Costa, 2021). Logo, assume-se como um contexto indutor ou catalisador de desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a sua agência e tomada de decisões sobre o seu próprio desenvolvimento. Os estudos de aula permitem uma interface entre a reflexão individual e colaborativa, constituindo um processo de aprendizagem profissional (Ponte et al., 2018), onde se criam espaços e tempos de encontro e reflexão (Sérgio & Mogarro, 2021). As professoras participantes entendem, assim, a supervisão colaborativa como um dispositivo potenciador e (trans)formador das **pessoas**, que se impõe como estratégia do desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria das suas práticas através da implementação horizontal e democrática de processos de supervisão colaborativa, como estratégia de regulação, apoio, melhoria e reorientação das suas práticas pedagógicas (Fialho, 2016).

As docentes perceberam os estudos de aula como espaços formativos de aprendizagem em colaboração, possibilitadores da co-análise, co-construção e reconstrução da sua *praxis*. Pelo questionamento, planeamento e reflexão de modos de atuação presentes e futuros, os EA fomentam o desenvolvimento e aprimoramento de competências científicas, relacionais e pedagógicas, bem como a criação de um clima de confiança e de esperança face à resolução de problemas. Neste sentido é necessário que professores, lideranças e contextos dialoguem e aceitem um novo paradigma - onde todos ensinam e aprendem. Por último, **os contextos** deveriam ser permeáveis à mudança, isto é, serem facilitadores e colaboradores na concretização dos projetos (Sérgio & Mogarro, 2021), porquanto ambas as professoras participantes apontaram a sobrecarga do trabalho acrescido e o dispêndio de tempo com as reuniões do ciclo de estudos de aula, cuja instituição poderia acautelar melhor para uma implementação bem sucedida e continuada no tempo. E “se neste *locus* de socialização não se inscrevem, como instituintes, dispositivos de transformação cultural e profissional, de que a supervisão pode fazer parte, a tendência continuará a ser a perpetuação da visão solitária e fechada do trabalho docente em aula” (Roldão, 2012, p. 15).

Considerando a problemática em estudo, retomada no início deste capítulo: ***Como pode um processo de supervisão pedagógica colaborativa, em contexto de formação continuada, promover o desenvolvimento profissional, mais especificamente o trabalho colaborativo e reflexivo dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico do agrupamento de escolas X?***, a literatura é unânime ao reconhecer que, para potenciar a supervisão em contexto docente, é premente uma efetiva colaboração e relação que subleve uma nova cultura menos individualizada, menos solitária e mais grupal, colegial - um “nós” solidário que perdure no tempo de forma sustentada e continuada (Alarcão et al., 2021; Alarcão & Canha, 2013; Hargreaves & O’Connor, 2017; Lima, 2002).

O estudo que desenvolvemos evidencia que para ser efetiva, esta supervisão colaborativa deverá resultar de um processo negociado, partilhado de mútuas responsabilidades, sendo atribuído aos diversos intervenientes uma autonomia responsável, a qual não pode ser arredada de uma visão integradora, coletiva e atuante da escola (Day, 2001; Fullan &

Hargreaves, 2001).

Concluimos que este processo de supervisão colaborativa, desenvolvido em contexto profissional, foi percebido pelas professoras como um processo desvinculado da sua função inspetivo-avaliativa acompanhado de uma aproximação a modos de trabalho em colaboração. Torna-se imperioso que os profissionais de ensino observem, reflitam e ajam não apenas individualmente no âmbito das suas salas de aula, mas também coletivamente (Lima, 2002).

Considerações finais

Em jeito de síntese, apresentamos as três principais asserções sobre o estudo desenvolvido: (i) as professoras participantes mudaram a sua conceção inicial de supervisão pedagógica de pendor avaliativo para uma conceção de cunho colaborativo; (ii) os estudos de aula como estratégia e dispositivo de supervisão colaborativa foi empoderador, (trans)formador e um contributo para desenvolvimento profissional destas professoras, abrindo as portas à solidariedade profissional; (iii) mas não se revelou transformador do contexto organizacional.

Limitações do estudo

Estamos conscientes que o presente estudo não é isento de limitações. Um terceiro ciclo supervisoivo poderia ter contribuído para resultados mais sustentados. Todavia, o contexto pandémico apresentou-se como um fator dificultador desta operacionalização.

Sendo um estudo de natureza qualitativa, o estudo foi realizado com um número limitado de participantes. Pesquisas podem ser conduzidas para aferir como o modelo de EA pode ser percebido em diferentes contextos educacionais com grupos maiores de professores de Inglês como língua estrangeira. Além disso, um modelo de desenvolvimento profissional torna-se mais significativo com estudos de acompanhamento para observar os resultados potenciais e avaliar a eficiência do modelo a longo prazo.

A mancha horária foi claramente insatisfatória para a realização do trabalho colaborativo, especialmente desafiante na compatibilização dos horários das três professoras e do tempo e trabalho adicional exigido e despendido.

Sugestões para investigações futuras

Em linha com os dados obtidos deste estudo, sugere-se a realização de um estudo longitudinal que abarque o 3.º CEB e possa aprofundar conhecimento ao nível do impacto dos estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa numa lógica de articulação vertical pela criação de hábitos de práticas investigativas, reflexivas e colaborativas na comunidade dos professores e no seio da escola. Uma outra linha de investigação poderia sustentar a relação dos estudos de aula e práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M., & Machado, E. (2018). Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 103-121.
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didática para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta (Ed.), *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 217–238). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projectos e aprendizagens* (pp. 22–35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. (2019). Supervisão na vida das escolas. In F. Paixão, F. R. Jorge, P. Silveira (coord.) *A escola de aprender - contributos para a sua construção* (pp. 3–10). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Alarcão, I. (2020). A Supervisão no campo educativo. In *Coleção Educação e Formação - Cadernos Didáticos - 8*. UA Editora. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspetiva Ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios* (pp. 201–232). Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I., Sá-Chaves, I., & Roldão, M. C. (2021). *Percursos de Vida e Supervisão - Três olhares*. 13(4), 11–28. Universidade de Aveiro.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26263>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bezerra, R., & Morelatti, M. (2016). Aprendizagens de professores que ensinam matemática no contexto da lesson study. *Hipátia*, 5(1), 72–85.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 43–55.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bruce, C. D., & Ladky, M. S. (2011). What's Going on Backstage? Revealing the Work of Lesson Study with Mathematics Teachers. In *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 243–249). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_19
- Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2016). Preservice Teacher Supervision Within Field Experiences in a Decade of Reform: A Comprehensive Meta-Analysis of the Empirical Literature from 2001 to 2013. *Teacher Education and Practice*, 29(1), 46–75.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Lesson study and pedagogic literacy in initial teacher education: Challenging reductive models. *British Journal of Educational Studies*, 64, 503–521. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1164295>
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59–79. <https://doi.org/10.21814/rpe.3029>
- Cardoso, C. (2006). Estudos de aula: Contributo para uma cultura participada de desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino e das aprendizagens. *A Página Da Educação*, 161, 8.
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*(20), 31-46.
- Coutinho, M. C. (2018). *Metodologia de Investigação Em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2.ª)*. Almedina.

- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Livraria Almedina.
- Day, C. (1999a). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95–114). Porto Editora.
- Day, C. (1999b). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221–233.
<https://doi.org/10.1080/14681366.1999.11090864>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315170091>
- Dudley, P. (2011). *Lesson Study: a handbook online*.
- Dudley, P. (2014a). Lesson Study: a Handbook. In *UK LS Developments*.
- Dudley, P. (2014b). *Lesson Study: Professional learning for our time (1st ed.)* P. Dudley (Ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795538>
- Dudley, P. (2019). *Research Lesson Study: a handbook*.
- Dudley, Peter, Xu, H., Vermunt, J. D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54(2), 202–217.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12337>
- Elliott, J. (2012). *Meet the editors of... International Journal for Lesson and Learning Studies. An interview with: Professors John Elliott and Lo Mun Ling*.
- Europeia, C. (2005). Carta Europeia do Investigador. Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores. In *Comissão Europeia*.
http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/01/eur_21620_en-pt.pdf
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão Da Prática Letiva. Uma Estratégia Colaborativa De Apoio Ao Desenvolvimento Curricular. *Revista de Estudos Curriculares, Ano 7, n.º 2, 2016, 2, 18–37*.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Flores, M.A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas a alternativas possíveis, In M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (2018) (Orgs) *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-194). De Facto Editores
- Flores, M.A. (2021). Supervisão 2020 II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*, 13(4), 2021.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>
- Fullan, M, & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2011). Learning is the Work. *Education in Motion*, 1–9.
<http://www.michaelfullan.ca/media/13396087260.pdf>

- García, C. M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. (3.^a, pp. 51–76). Dom Quixote.
- Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contextos de Educação e Formação - concepções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29–57. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>
- Gaspar, M.I., Henriques, S., & Massano, M. (2017). O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online: reflexões teóricas. Em J. Machado (Ed.), *Atas do II Seminário Internacional* (pp. 889-900). Universidade Católica Portuguesa.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Editora McgrawHill Portugal.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series*, 274, 1–17.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Inspeção-Geral da Educação (IGE). (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. IGE.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas*. IGEC.
- Kemmis, S. (1985). *Action research and the politics of reflection*. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139–163).
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Understanding CPD: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40 (5), 688–697. http://files/223/16-5-2019_Understand.pdf
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 23 (4), 387-405.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2016). O lugar da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional de professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Tópicos Educacionais*, 22(1), 45–67.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019). *How Does Lesson Study Work? Toward a Theory of Lesson Study Process and Impact*. 13–37. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional

- Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313–331.
<https://doi.org/10.1080/0268093970120502>
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 11–31.
<https://doi.org/doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Machado, J., & Mesquita, E. (2015). Formação em contexto e supervisão colaborativa. *Conhecimento e Ação: Transformar Contextos e Processos Educativos*, 67–81.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7–22.
- Martinho, M. H., Tomás Ferreira, R. A., Boavida, A. M., & Menezes, L. (2014). *Atas do XXV Seminário de Investigação em educação Matemática*. APM.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Atas Do II Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, 786–802.
- Mills College Lesson Study Group. (2019, 10 setembro). *How many seats? Excerpts from a lesson study cycle*. <https://lessonresearch.net/content-resource/how-many-seats/lesson-study-cycle>.
- Mills College Lesson Study Group. (2019, 10 setembro) <https://lessonresearch.net/wp-content/uploads/2018/01/OBSERVATION-PROTOCOL-FOR-THE-RESEARCH-LESSON-1.pdf>
- Mills College Lesson Study Group. (2019, 10 setembro). <https://lessonresearch.net/wp-content/uploads/2018/03/Post-Lesson-Discussion-Agenda.pdf>
- Miranda, H., & Seabra, F. (2019). Centros Escolares e Supervisão Colaborativa: Perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, um estudo em curso. *Dialogia*, 33, 143–159.
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In E. R. M. Bizarro (Ed.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91–110). Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.^a). DeFacto Editores.
- Mouraz, A., Rodrigues, S., Guedes, M., & Carvalho, M. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinares nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33–54.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011
- O.E.C.D. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE Publishing.
- O.E.C.D. (2019). *New insights on teaching and learning: contributions from TALIS 2018. Teaching in Focus*, 27. OECD Publishing.

- O.E.C.D. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.
- O.E.C.D. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (Vol. 1). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - da organização à pessoa* (Vol. 2). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). APM.
- Olson, J. C., White, P., & Sparrow, L. (2011). Influence of Lesson Study on Teachers' Mathematics Pedagogy. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata (Eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 39–58). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9941-9_4
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributo para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293–312.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J. P.; Fujii, T. (2017). Editorial - Estudos de Aula em Matemática. *Quadrante*, 26(2), 1–3. <https://doi.org/doi.org/10.48489/quadrante.22949>
- Ponte, J. P. (2014). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas Do ProfMat98*, 27–44. APM.
- Ponte, J. P., Baptista, M., Velez, I., & Costa, E. (2012). Aprendizagens profissionais dos professores de Matemática através dos estudos de aula. *Perspectivas Da Educação Matemática*, 5, 7–24.
- Ponte, J., Quaresma, M., Baptista, M., & Mata-pereira, J. (2014). Os estudos de aula como processo colaborativo e reflexivo de desenvolvimento profissional. In J. Sousa & I. Cevallos (Eds.), *A formação, os saberes e os desafios do professor que ensina Matemática* (pp. 61-82). Editora CRV.
- Ponte, J., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2018). Designing lesson studies to support teachers' professional development. *Educational Designer*, 3(11), 1–32.
- Ponte, J., Baptista, M., Velez, I., & Costa, E. (2014). O contributo dos estudos de aula para as aprendizagens profissionais dos professores. In E. A. Flores (Ed.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 171–191). Almedina.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2015). Estudos de aula para promover o desenvolvimento profissional do professor. In E. A. Loss, A. P. Caetano, & J. P. Ponte (Eds.), *Formação de professores no Brasil e em Portugal: Pesquisas, debates e práticas* (pp. 227–248). Appris.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O Estudo de Aula

- como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, 30(56), 868–891.
<https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a01>
- Prates, M., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: Revista de Educação*, 2(1), 20–36.
- Quaresma, M. (2018). *O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática: duas experiências no ensino básico*. [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2017a). Dinâmicas de aprendizagem de professores de Matemática no diagnóstico dos conhecimentos dos alunos num estudo de aula. *Quadrante*, XXVI(2), 43–68.
- Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2017b). Participar num estudo de aula: A perspetiva dos professores. *Boletim GEPEM*, 71.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. I., Luís, A. R., Barreira, C., Ribeiro-Silva, E., & Pires, N. A. (2020). Peer Coaching como Estratégia de Supervisão Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional Docente Chapter. *A Supervisão Pedagógica No Século XXI: Desafios Da Profissionalidade Docente*, November. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8>
- Richit, A., & Ponte, J. P. (2019). A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(64), 937–962. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a24>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rocha, J. (2018). Supervisão pedagógica: discussão de modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB. In A. Balça, C. Pomar, C. Costa, I. Bezelga, L. Moreira, & O. Magalhães (Eds.), *A Formação de Educador@s e Professor@s: Olhares a partir da UniverCidade de Évora* (1.ª, pp. 180–217). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24–29.
- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria - uma triangulação transformativa das escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7–28.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In E. J. Machado, J. M. Alves, J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (pp. 36–47). Universidade Católica Editores.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. UA Editorial.

- Sá-Chaves, I. (2017). Supervisão - Contextos, Circunstâncias e Razão Pedagógica. *Supervisão, Liderança e Cultura de Escola*, 13–30. https://www.isce.pt/pdfs/2017-18/supervisao_lideranca_e_inclusao.pdf#page=105
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.). (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. In *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 29(106), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>
- Sérgio, A., & Mogarro, M. J. (2021). Modalidades de Supervisão e Colaboração em Escolas Portuguesas: os discursos e as práticas dos professores em contexto de formação. *Educação Em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-469832536>
- Smyth, J. (1988). A “Critical” perspective for clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 136–156.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best ideas from the world’s teachers for improving in the classroom*. The Free Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 581-587.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagogical approach*. Methuen & Co. Ltd.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 513-526.
- Uştuk, Ö., & Çomoğlu, İ. (2021). Reflexive professional development in reflective practice: what lesson study can offer. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(3), 260–273. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0092>
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2021). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.531>
- Valério, E. (2022). *Livro Guia de Práticas de Supervisão Pedagógica de Elisa Valério (1.ª)*. Editorial Presença.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197–217.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação Do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – conselho científico para a avaliação de professores.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wood, P. (2016). Lesson study: an opportunity for considering the role of observation in practice development. In *O’Leary, M. (Ed.). (2016). Reclaiming Lesson Observation: Supporting excellence in teacher learning (1st ed.)*. Routledge. (pp. 163–172).
- Yin, K. R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério de Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/07. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério de Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/07. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 58/2019 da Assembleia da República. (2019). Diário da República: I Série, n.º 151/08. <https://data.dre.pt/eli/lei/58/2019/08/08/p/dre/pt/html>

ANEXOS

Anexo I – Autorização da Diretora do AE

DEFERIDO
~~INDEFERIDO~~
20/07/2019
O DIRECTOR

Exma. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas de

Carla Alberta de Oliveira Ferreira, docente no [redacted] e aluna do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica, [redacted] Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, querendo desenvolver a sua dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, solicita a Vossa Excelência autorização para a realização da investigação, cujo foco incide nos estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa de professores de Inglês.

Informa que a investigação a realizar tem como objetivo nuclear compreender os contributos que a supervisão pedagógica poderá trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em particular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, reflexivo e inovador, em contexto de formação ao longo da vida, recorrendo aos estudos de aula de modo a garantir o sucesso dos alunos e a qualidade das práticas de ensino. O desenho da investigação decorre de um estudo de caso exploratório, implicando uma componente de consulta e análise dos documentos estruturantes produzidos pelo Agrupamento de Escolas, atas e relatórios de coordenação de departamento e outra componente de observação direta de ambientes de aprendizagem, em algumas turmas do ensino básico dos 1.º e 2.º ciclos (4.º e 5.º/6.º anos), bem como a apreciação das produções dos alunos e realização de entrevistas [redacted] a desenvolver ao longo do ano letivo de 2019/2020. Os dados recolhidos na investigação serão tratados e analisados de forma estritamente confidencial, garantindo o anonimato rigoroso de todos os intervenientes em estudo e da instituição e a observância de todos os procedimentos éticos exigidos neste tipo de investigação.

Cordialmente.

[redacted] 01 de julho de 2019

Pede deferimento

A Docente,

Carla Alberta de Oliveira Ferreira
(Carla Ferreira)

Anexo II – Consentimento informado Professoras Colaborantes

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo(a). Sr.(a) Professor(a)

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, estou a realizar um estudo sobre os estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa de professores de Inglês, cujo objetivo nuclear visa compreender os contributos que a supervisão pedagógica poderá trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Inglês do ensino básico, em particular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, reflexivo e inovador em contexto de formação ao longo da vida.

Para o efeito, solicito a sua colaboração como participante do estudo para a realização de entrevista gravada e recolha de dados áudio inerente ao processo supervisiivo.

Tendo sido apreciado favoravelmente pela Senhora Diretora do Agrupamento, assevero que, no desenrolar deste estudo, serão sempre garantidos e salvaguardados a confidencialidade e o anonimato de todos os intervenientes e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, que após transcrição e confirmação pelos participantes serão destruídos.

Observando o princípio do anonimato dos intervenientes, o estudo pressupõe a partilha pública de processos, métodos e resultados da investigação, que ficará disponível em repositório online.

Confirmo, ainda, que a participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Depois de devidamente informado(a) autorizo a participação neste estudo.

Data: ____/____/2019

Assinatura do Participante

Assinatura da responsável pelo estudo

Anexo III – Consentimento informado Lideranças

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo(a). Sr.(a) Professor(a)

No âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, estou a realizar um estudo sobre os estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa de professores de Inglês, cujo objetivo nuclear visa compreender os contributos que a supervisão pedagógica poderá trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Inglês do ensino básico, em particular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, reflexivo e inovador em contexto de formação ao longo da vida.

Para o efeito, solicito a sua colaboração como participante do estudo para a realização de entrevista gravada e recolha de dados áudio.

Tendo sido apreciado favoravelmente pela Senhora Diretora do Agrupamento, assevero que, no desenrolar deste estudo, serão sempre garantidos e salvaguardados a confidencialidade e o anonimato de todos os intervenientes e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo, que após transcrição e confirmação pelos participantes serão destruídos.

Observando o princípio do anonimato dos intervenientes, o estudo pressupõe a partilha pública de processos, métodos e resultados da investigação, que ficará disponível em repositório online.

Confirmo, ainda, que a participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Depois de devidamente informado(a) autorizo a participação neste estudo.

Data: ____/____/2021

Assinatura do Participante

Assinatura da responsável pelo estudo

Anexo IV – Guião de Entrevista Inicial

Tema: *O estudo de aula como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de Inglês*

Objetivos:

- conhecer as perceções dos docentes participantes sobre supervisão pedagógica;
- compreender, na escola em que se realiza o estudo, os modos de interagir e de trabalhar dos professores;
- conhecer as perceções dos docentes participantes sobre reflexividade.

Blocos Temáticos	Objetivos	Guião
A Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado ○ Apresentar as finalidades da entrevista ○ Solicitar a colaboração dos entrevistados e a autorização para a gravação áudio 	<p>Informar o âmbito do estudo.</p> <p>Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e confidencialidade das mesmas. A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisse a gravação áudio da entrevista para citação integral ou de pequenos excertos. Após a transcrição do texto ser-lhe-á facultado para verificar a sua precisão e no final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.</p> <p>Agradecer a disponibilidade, colaboração e partilha.</p>
B Caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar o perfil dos entrevistados 	<p>Idade</p> <p>Sexo</p> <p>Habilitações Académicas</p> <p>Tempo de serviço</p> <p>Situação profissional</p> <p>Cargos e funções desempenhados</p> <p>Formação em supervisão/colaboração</p>
C Supervisão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer a perceção dos docentes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica ○ Conhecer experiências no campo da supervisão 	<p>No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica?</p> <p>Quais os objetivos da supervisão? Que modalidades conhece e/ou considera mais adequadas?</p> <p>Que ideias/sentimentos associa à supervisão?</p> <p>Já experimentou algum processo de supervisão? Quais? Com que funções? E durante quanto tempo?</p>

		<p>Que formas de supervisão utiliza nas suas práticas?</p> <p>Que práticas supervisivas encontra na sua escola? Como as caracteriza? Qual a finalidade que lhes atribui?</p> <p>Considera que a supervisão pode ser desenvolvida entre professores?</p>
<p>D Trabalho Colaborativo/ Desenvolvimento Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer a perceção dos docentes face à colaboração ○ Conhecer a perceção dos sobre as potencialidades do trabalho colaborativo ○ Conhecer as expectativas dos docentes face a este estudo relativamente ao seu desenvolvimento profissional. 	<p>Que ideias/sentimentos associa ao trabalho colaborativo?</p> <p>Em que circunstâncias é desenvolvido o trabalho colaborativo? Pode dar-me alguns exemplos de práticas de trabalho colaborativo que tenham ocorrido?</p> <p>No seu ponto de vista quais são as potencialidades do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes?</p> <p>Que fatores favorecem as práticas colaborativas entre os professores de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos?</p> <p>Que impedimentos encontra para que essas práticas sejam bem-sucedidas?</p> <p>Em que aspetos incide a colaboração entre os professores de Inglês?</p> <p>Em que momentos e contextos tende a ocorrer essa colaboração?</p> <p>Considera que a supervisão colaborativa poderá ser um contributo para a melhoria das práticas? Em que sentido?</p> <p>Quais os saberes que espera virem a ser melhorados com este processo?</p> <p>O que entende por Desenvolvimento Profissional?</p>
<p>E Conceções sobre a prática reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer as conceções do entrevistado sobre a prática reflexiva. 	<p>Qual a importância da reflexão no desenvolvimento profissional? É importante ser-se reflexivo? Porquê? Para quê?</p> <p>Como põe em prática a reflexão?</p> <p>Que aspetos podem facilitar e/ou impedir práticas reflexivas?</p>
<p>F Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas ○ Agradecer a colaboração. 	<p>Quer acrescentar mais alguma coisa que para si seja relevante sobre este processo?</p> <p>Muito obrigada pela partilha e colaboração!</p>

Anexo V – Guião de Entrevista Final

Tema: *O estudo de aula como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de Inglês*

Objetivos:

- Conhecer quais as eventuais mudanças nas conceções dos docentes participantes sobre supervisão pedagógica;
- Conhecer qual o valor que os docentes participantes atribuem ao trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional (conhecer os contributos para o desempenho profissional; compreender se a supervisão colaborativa foi percecionada como modo de desenvolvimento profissional);
- Conhecer quais as eventuais mudanças nas conceções dos docentes participantes sobre reflexividade.

Blocos Temáticos	Objetivos	Guião
A Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado ○ Solicitar a colaboração dos entrevistados e a autorização para a gravação áudio 	<p>Informar sobre os objetivos da entrevista; Referir a importância da colaboração do docente na realização do estudo; Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas; Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista; Disponibilizar o acesso aos resultados finais da investigação; Agradecer a disponibilidade, colaboração e partilha.</p>
B Supervisão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer quais as eventuais mudanças nas conceções dos docentes participantes sobre supervisão pedagógica 	<p>Como entende agora a Supervisão Pedagógica? Quais as vantagens e desvantagens/ os elementos facilitadores e inibidores da supervisão colaborativa? O que pensa sobre os Ciclos de Estudos de Aula? Que mudanças implementaria a estes Ciclos? Gostaria de replicar este processo no ano subsequente?</p>
C Trabalho Colaborativo/	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer os eventuais contributos do trabalho colaborativo para o 	<p>Como foi desenvolvido o trabalho colaborativo entre as professoras de Inglês? Verificou mudanças na sua prática profissional/ atuação como professora? Considera que, de</p>

Desenvolvimento Profissional	desenvolvimento profissional dos docentes participantes <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender se a supervisão colaborativa foi percebida como modo de desenvolvimento profissional 	algun modo, desenvolveu competências e conhecimentos no decorrer deste processo? Se sim, quais e porquê? Que aspetos concretos gostaria de realçar como prática(s) futura(s) deste processo? Considera que este projeto foi um contributo para o seu Desenvolvimento Profissional? Se sim, a que nível?
D Reflexividade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer eventuais mudanças a nível das práticas reflexivas verificadas pelos docentes participantes 	Como foi desenvolvido o trabalho reflexivo neste processo? Considera que este projeto foi um contributo para a sua prática reflexiva? Se sim, a que nível?
E Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecer e encerrar a entrevista 	Quer acrescentar mais alguma coisa que para si seja relevante sobre este processo? Muito obrigada pela partilha e colaboração!

Anexo VI – Guião de Entrevista às Lideranças

Tema: *O estudo de aula como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de Inglês*

Objetivos:

- Obter uma visão semi-externa ao processo de investigação em curso;
- Conhecer qual o impacto do projeto no Agrupamento de Escolas.

Blocos Temáticos	Objetivos	Guião
A Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado ○ Solicitar a colaboração dos entrevistados e a autorização para a gravação áudio 	<p>Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista;</p> <p>Referir a importância da colaboração do docente na realização do estudo;</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas;</p> <p>Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;</p> <p>Disponibilizar o acesso aos resultados finais da investigação;</p> <p>Agradecer a disponibilidade, colaboração e partilha.</p>
B Supervisão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer a perceção dos docentes sobre o conceito de Supervisão Pedagógica ○ Conhecer experiências no campo da supervisão 	<p>No seu ponto de vista, o que entende por supervisão pedagógica? Quais os objetivos da supervisão?</p> <p>Que modalidades conhece e/ou considera mais adequadas?</p> <p>Que ideias/sentimentos associa à supervisão?</p> <p>Já experimentou algum processo de supervisão? Quais? Com que funções? E durante quanto tempo?</p> <p>Ainda mantém alguns destes procedimentos?</p> <p>Que práticas supervisivas existem na sua escola? Como as caracteriza? Qual a finalidade que lhes atribui?</p> <p>Considera que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas sem qualquer forma de hierarquia?</p>
C Conhecimento do Estudo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer/Auscultar o grau de conhecimento 	<p>Conhece o projeto de investigação que me encontro a desenvolver no nosso</p>

	sobre o estudo em desenvolvimento	Agrupamento? Se sim, em que consiste? (Se não, inteirar o entrevistado sobre o estudo.) Estaria disponível para participar de um processo como este?
D Aplicabilidade/ Atratividade do Estudo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer o grau de aplicabilidade do estudo em desenvolvimento 	<p>Refira-se à possibilidade de ser alargado/replicado a outros níveis de ensino/ áreas disciplinares e/ou turmas?</p> <p>Que dificuldades antecipa ao seu alargamento a outros professores/grupos/anos?</p> <p>Que alterações nas práticas pedagógicas dos colegas seria possível antecipar se metade dos professores aderissem?</p> <p>Do ponto de vista institucional, qual será o contributo para AE/ a previsão de resultados de um projeto desta natureza? Que alterações mais significativas antecipa no clima do Agrupamento? Como pode inovar o nosso AE?</p>
E Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas ○ Agradecer a colaboração. 	<p>Quer acrescentar mais alguma coisa que para si seja relevante sobre este processo?</p> <p>Muito obrigada pela partilha e colaboração!</p>

Anexo VII – Planos de Ciclo de Estudos de Aula 1

CEA 1

Fases	Sessões	Datas	Tarefas
Questão e estudo curricular	1	10/10/19	Apresentação do EA, planeamento/calendarização das sessões e escolha do tópico do estudo de aula: domínio da oralidade no 6.º ano (interação oral – <i>spoken interaction</i>)
	2 e 3	23/10/19 24/10/19	Reconhecimento geral do tópico (análise de documentos curriculares – programa, aprendizagens essenciais e planificação disciplinar – identificação de dificuldades/potencialidades dos alunos; discussão de artigos científicos sobre o ensino-aprendizagem do tópico selecionado.
Planeamento	4 e 5	31/10/19 20/11/19	Análise de diversas tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; Preparação da aula de investigação (<i>research lesson</i>), previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa; antecipação do pensamento dos alunos e os dados a recolher durante a aula; Preparação do processo de observação da aula: partilha do protocolo de observação cujo foco são as intervenções, dificuldades e estratégias dos alunos.
Ensinar	6	21/11/19	Observação da aula feita de modo não participante e semiestruturada atendendo às tarefas propostas aos alunos, o trabalho autónomo realizado pelos alunos e a discussão focalizada nos alunos alvo de observação
Reflexão	7	21/11/19	Reflexão sobre a aula: aprendizagens conseguidas e dificuldades dos alunos, reformulações e balanço final.

Anexo VIII – Planos de Ciclo de Estudos de Aula 2

CEA 2

Fases	Sessões	Datas	Tarefas
Questão e estudo curricular	1	08/01/20	Reconhecimento geral do tópico (análise de documentos curriculares – currículo, metas curriculares e planificação) domínio da oralidade no 4.º ano (interação oral – <i>spoken interaction</i>) – identificação de dificuldades/potencialidades dos alunos.
Planeamento	2, 3 e 4	16/01/20 30/01/20 31/01/20	Preparação da aula de investigação (research lesson): análise das tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa; antecipação do pensamento dos alunos e os dados a recolher durante a aula; Preparação do processo de observação da aula
Ensinar	5	03/02/20	Observação da aula de modo não participante e semiestruturada atendendo às tarefas propostas aos alunos, o trabalho autónomo realizado pelos alunos e a discussão focalizada nos alunos alvo de observação
Reflexão	6 e 7	03/02/20 13/02/20	Breve troca de impressões sobre a aula após a observação Reflexão sobre a aula: aprendizagens conseguidas e dificuldades dos alunos, reformulações e balanço final do ciclo supervisiivo

Anexo IX – Grelha de observação CEA 1

Estudo de aula (EA) - overview			
Data/ Hora	21/11/2019	11:35 - 12:20	Sala:
Grupo de professores (EA)	1. PC1	2. PC2	3. Carla Ferreira (PI)
Ano/turma: N.º alunos: Professor habitual 1/2/3 Professor da “research lesson” 1/2/3	6.º 24: 10 raparigas e 14 rapazes turma heterogénea três alunos com medidas de apoio à inclusão e aprendizagem 7 alunos num universo de 24 apresentam bastantes dificuldades		
Foco de Inglês e objetivo geral do EA1 cf. Aprendizagens Essenciais	Queremos aprender como melhorar a maneira como os alunos aprendem a interagir oralmente a pares ou tríades, formulando perguntas e respostas sobre situações de rotina que lhe são familiares.		
Objetivo da aula cf. Aprendizagens Essenciais	Trocar opiniões e comparar imagens, usando uma linguagem simples, especificamente o <i>present continuous</i> , para descrever ações a decorrer no momento.		
Pontos a observar (dados a recolher)	A observação centrar-se-á nas atividades realizadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Intervenções dos alunos ○ Interações dos alunos (grelha de interação oral) ○ Dificuldades dos alunos/completamento das tarefas ○ Estratégias implementadas pelos alunos ○ Evidências de aprendizagens dos alunos (nível de desempenho: qualidade da interação oral/qualidade da produção escrita) Ou em notas comparativas entre os comportamentos (de aprendizagem) observados e os comportamentos (de aprendizagem) previstos		

Grelha de observação semiaberta

Notas	Evidências
Pontos Fortes	Sugestões de melhoria

O propósito não é a apreciação da eficácia do processo de ensino do professor, mas antes a experiência de aprendizagem dos alunos. O EA deve, por isso, focar-se em questões como:

1. O que é que os alunos fizeram em cada fase da aula?
2. Como é que se compara com as intenções planeadas?
3. Que aprendizagens foram observadas e quais as evidências?
4. Qual o grau de consecução do objetivo da aula?

No.	NAME	CRITERIA															FINAL MARK				
		Task achievement			Fluency			Pronunciation			Vocabulary			Body Language							
		Cumpre as tarefas com facilidade/ com alguma facilidade/ com dificuldade/ Não consegue cumprir as tarefas.	Comunica eficazmente e faz poucas pausas e/ou hesitações. algumas pausas e/ou hesitações/ muitas pausas e/ou hesitações/ com dificuldade, fazendo pausas e/ou hesitações longas e frequentes.	Tem um controlo adequado de aspetos fonológicos e é inteligível/ um controlo limitado mas é inteligível/um controlo muito limitado e por vezes inteligível / um controlo muito limitado de aspetos fonológicos e é muitas vezes inteligível.	Usa frases, expressões e palavras isoladas eficazmente/ para transmitir a informação principal/ Usa palavras isoladas, mas consegue produzir algumas frases. Usa um leque limitado de palavras isoladas apenas, o que impede a comunicação.	Estabelece contacto visual com facilidade e apresenta linguagem corporal eficiente/ linguagem corporal satisfatória/ com alguma dificuldade e apresenta linguagem pouco satisfatória/ Evitou o contacto visual e apresenta linguagem corporal defensiva.															
1		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
2		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
3		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
4		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
5		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
6		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
7		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
8		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
9		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
10		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
11		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
12		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
13		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
14		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
15		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
16		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
17		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5
18		20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5	20	15	10	5

Anexo X – Grelha de observação CEA 2

Estudo de aula (EA) - overview			
Data/ Hora	03/02/2020	09:00 - 10:00	Sala: 4.º
Grupo de professores (EA)	1. PC1	2. PC2	3. Carla Ferreira (PI)
Ano/turma: N.º alunos: Professor habitual 1/2/ 3 Professor da “research lesson” 1/ 2 /3	4.º 23: 12 raparigas e 11 rapazes turma heterogénea cinco alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: três com medidas seletivas e universais e dois com medidas universais 8 alunos num universo de 23 apresentam dificuldades na aprendizagem da língua		
Foco de Inglês e objetivo geral do EA2 cf. Metas Curriculares	Queremos aprender como melhorar a maneira como os alunos aprendem a interagir oralmente em trabalho de pares, formulando perguntas e respostas sobre temas previamente apresentados.		
Objetivo da aula cf. Metas Curriculares	Analisar imagens, usando uma linguagem simples, especificamente o verbo <i>have got</i> nas formas <i>interrogativa, afirmativa e negativa</i> , para descrever pessoas fisicamente.		
Pontos a observar (dados a recolher)	A observação centrar-se-á nas atividades realizadas pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Intervenções dos alunos ○ Interações dos alunos ○ Dificuldades dos alunos/completamento das tarefas ○ Estratégias implementadas pelos alunos ○ Evidências de aprendizagens dos alunos (nível de desempenho: qualidade da interação oral/qualidade da produção escrita) Ou em notas comparativas entre os comportamentos (de aprendizagem) observados e os comportamentos (de aprendizagem) previstos		

Grelha de observação semiaberta

Notas	Evidências
Pontos Fortes	Sugestões de melhoria

O propósito não é a apreciação da eficácia do processo de ensino do professor, mas antes a experiência de aprendizagem dos alunos. O EA deve, por isso, focar-se em questões como:

1. O que é que os alunos fizeram em cada fase da aula?
2. Como é que se compara com as intenções planeadas?
3. Que aprendizagens foram observadas e quais as evidências?
4. Qual o grau de consecução do objetivo da aula?

No.	NAME	CRITERIA												FINAL MARK		
		Task achievement	Fluency	Pronunciation	Vocabulary	Body Language										
		Cumpra as tarefas com facilidade/ com alguma facilidade/ com dificuldade/ Não consegue cumprir as tarefas.	Comunica eficazmente e faz poucas pausas e/ou hesitações, algumas pausas e/ou hesitações/ muitas pausas e/ou hesitações/ com dificuldade, fazendo pausas e/ou hesitações longas e frequentes.	Tem um controlo adequado de aspetos fonológicos e é inteligível/ um controlo limitado mas é inteligível/um controlo muito limitado e por vezes inteligível / um controlo muito limitado de aspetos fonológicos e é muitas vezes inteligível.	Usa frases, expressões e palavras isoladas eficazmente/ para transmitir a informação principal/ Usa palavras isoladas, mas consegue produzir algumas frases. Usa um leque limitado de palavras isoladas apenas, o que impede a comunicação.	Estabelece contacto visual com facilidade e apresenta linguagem corporal eficiente/ linguagem corporal satisfatória/ com alguma dificuldade e apresenta linguagem pouco satisfatória/ Evitou o contacto visual e apresenta linguagem corporal defensiva.										
1		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
2		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
3		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
4		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
5		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
6		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
7		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
8		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
9		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
10		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
11		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
12		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
13		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
14		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
15		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
16		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
17		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5
18		20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5	20 15 10 5

Anexo XI – Notas de Campo 1 (Nc1)

Sessão 1

10/10/19

Presencial

Assunto: apresentação do EA, planeamento/calendarização das sessões e escolha do tópico do estudo de aula: domínio da oralidade no 6.º ano (interação oral – spoken interaction)

Registos

As colegas mostraram-se agradadas com a apresentação/explicação do projeto de supervisão com recurso aos estudos de aula

Obs: Com a explicação pormenorizada do estudo de aula, a supervisão colaborativa pode ter sido secundarizada

PC1 mostrou-se muito preocupada com a operacionalização do projeto devido ao tempo presencial disponível ou possibilitado pela sua mancha horária por ter de se deslocar entre duas escolas para a lecionação de aulas.

Obs: Constrangimento: disponibilidade de tempo fornecido

PI informa as PC 1 e 2 que PC3 concordou em ser um amigo crítico ao longo do processo.

Obs: O papel do amigo crítico

No momento da escolha coletiva do subtópico a tratar no projeto, a PC2 admitiu duas grandes preocupações: o tratamento da oralidade em sala de aula e a condução da aula apenas na língua-alvo.

Obs: Possíveis questões de partida: oralidade ou o uso da língua materna na aula
Decisão conjunta de abordagem da oralidade nestes ciclos de EA

PC2 partilhou uma estratégia que iria implementar este ano com o principal objetivo de, através do treino e repetição, os alunos conseguirem interiorizar frases. PI questiona como garantir que os alunos não estejam apenas a ler para a gravação.

Obs: Oralidade (produção e interação oral) vs. Leitura em voz alta

Sessão 2

23/10/19

Distância

Assunto: reconhecimento geral do tópico (análise de documentos curriculares – currículo, aprendizagens essenciais e planificação –, identificação de dificuldades/potencialidades dos alunos; discussão de artigos científicos sobre o ensino-aprendizagem do tópico selecionado.

Registos

Sessão online com muitos constrangimentos técnicos relacionados com a videochamada e a partilha de documentos do projeto na Drive

Obs: Primeira sessão a distância com alguns percalços que foram ultrapassados pela resiliência e boa vontade das professoras.

Equívoco com a troca de emails para a partilha colaborativa de documentos e materiais consumiu cerca de 20 minutos da sessão

PI partilha tipologia de tarefas para a prática da oralidade da Pearson em linha com os documentos curriculares em vigor (AE e MC)

PI destaca a semelhança de posições entre estes teóricos e os problemas reais na prática da oralidade em sala de aula, sendo que spoken production é tida como de mais fácil implementação ao que PC1 acrescenta que é a skill mais natural e a menos trabalhada.

Obs: Excelente observação do conhecimento didático do professor de inglês

Conversa prossegue com a referência ao vídeo exemplificativo de um ciclo de estudos de aula numa escola britânica?! com o surgimento de algumas conclusões

Obs: LS -abordagem enraizada na cultura institucional da escola britânica, *mindset* de trabalho colaborativo no corpo docente, realidades educativas diferentes, condições ótimas para o desenvolvimento dos EA

PC2 partilha unidade temática/situacional que se encontra a lecionar e a sua previsão curricular para a aula de investigação

PC1 refere a grelha de oralidade partilhada por PI e a sua eficácia complementada com a gravação das produções dos alunos para melhor e mais calma aferição da avaliação

Obs: Partilha de um instrumento de oralidade no ano letivo anterior com relevância da especificidade dos critérios

Apesar de importante a avaliação da oralidade, é dúbio ou omissivo se a prática da oralidade é feita com regularidade ou com que frequência é praticada sem cariz avaliativo sumativo

PC2 dá exemplo do tratamento da oralidade em sala de aula de um 6.º ano de escolaridade, um roleplay com recurso à gravação extra-aula e envio para a Drive da turma mas construção do diálogo em sala de aula; estratégia bem acolhida pelos alunos cujo feedback obtido traduz a satisfação dos alunos na diversão que sentiram em construir e gravar os diálogos. PC1 mostra-se curiosa com o resultado

Obs: Momento de partilha de uma estratégia de spoken production que não é a nossa questão de partida – a spoken interaction

PI partilha um momento de spoken interaction com uma turma de 4.º ano de escolaridade

Obs: Estratégia de spoken interaction: survey/questionário milling around com recolha de evidências das produções dos alunos em sala de aula

Comparação de experiências no quadro mais amplo das várias aprendizagens curriculares – articulação horizontal e vertical.

PC1 congratula os professores de inglês do 1.º ciclo do ano anterior no que à competência comunicativa da oralidade diz respeito pela qualidade dos alunos e exemplifica, nomeando alguns que agora frequentam o 5.º ano. PC1 refere apresentações orais

Obs: Show and Tell não é spoken interaction

Marcação da próxima sessão conjunta para planificação da aula de investigação

PC2 sugere que o tema seja abordado previamente à aula de investigação para os alunos contactarem com o assunto, ainda que não seja um conteúdo novo.

Todas concordam que então é ideal haver duas aulas antecipatórias à prática da oralidade.

Obs: Negociação da data desencadeia alguma discussão didática sobre a programação temporal da unidade temática a trabalhar: free time activities e o uso do present continuous para sua descrição, na perspetiva do conhecimento e pré-requisitos dos alunos e suas implicações na programação da aula tendo em conta a unidade que a antecedeu e sequência futura no conjunto das aprendizagens e experiências dos alunos

PC2 fala dos seus receios relativamente ao comportamento da turma uma vez que os alunos têm mostrado um aumento crescente na conversa entre si. PI questiona se a presença na sala de um maior número de alunos não funcionará como um dissuasor de conversa – refrear um pouco, ao que PC2 duvida, mas PC1 também considera que o comportamento melhorará em presença de mais professores.

PC2 começa a caracterizar a turma e manifesta preocupação acrescida com um grupo de alunos que revela, não só dificuldades de aprendizagem, como de interação: existência de um grupo muito bom, bom e fraquinho ao nível das aprendizagens e pelas suas competências interpessoais.

PI tenta apaziguar o estado de alma desassossegada da PC2 remetendo para a planificação estratégica dessas situações.

Obs: Tentativa de caracterização contextual da turma pelo desempenho académico dos alunos, dificuldades previsíveis de um grupo específico de alunos, necessidade de experimentar para aferir o resultado. Referência ao trabalho conjunto para análise e planeamento estratégico de todas as questões...

Sessão 3

24/10/19

Presencial

Assunto: reconhecimento geral do tópico (análise de documentos curriculares – currículo, aprendizagens essenciais e planificação –, identificação de dificuldades/potencialidades dos alunos; discussão de artigos científicos sobre o ensino-aprendizagem do tópico selecionado.

Registos

PI discorre sobre o modo de organização do trabalho dos alunos: grande grupo, pares, trio
Partilha de estratégias com alunos de 3.º/4.º ano e 6.º para o treino de oralidade

1.º demonstração com grande grupo – chain game, depois pares

PC1 e 2 admitem que praticam mais em grande grupo e não se “aventuram” a uma prática menos controlada, mas vão arriscar agora a pares, admitindo que “era uma boa aprendizagem para nós” (PC2)

Obs: Inventariação de modos possíveis de organizar a estratégia

PI sugere suporte prévio de imagens ou mímica (free time activities), mas PC2 considera difícil ter 24 alunos em pé pelo ruído... avançando para uma tarefa em concreto, sugere, em alternativa, uma tipologia finding the differences

Obs: Difícil sair da zona de conforto.

Gap-information task

PI partilha livros sobre speaking tasks com as PC1 e 2 para análise da tipologia de exercícios, que disponibilizará na Drive do projeto

Obs: Análise de livros especializados em speaking

Encontram um que corresponde à finalidade visada, PC2 relembra a importância de se manter o mesmo vocabulário e PC1 de se alterar pequenos detalhes

PI reformula a frase para colocar a tónica no trabalho em conjunto “Mas isso eu encontro imagens ou encontramos imagens”

Continua a procura de outros recursos – speaking cards que pertencem ao manual adotado

Obs: Dificuldade previsível: grau de conhecimento lexical dos alunos perante a imagem dada que pode defraudar o sucesso da tarefa pedida

PI alerta para a importância de se introduzir previamente vocabulário que é desconhecido para os alunos para que eles não falem em português no treino oral.

Obs: Relação objetivo/conteúdo

PI redireciona a discussão para o objetivo da aula, questionando as PC 1 e 2. PC1 diz que é “praticar a comunicação usando o present continuous”

PC2 sugere por os alunos a usar yes/no questions, mas PI duvida que a PC1 consiga entrar na interrogativa segundo a planificação que tem e as aulas disponíveis.

PI insiste no objetivo da aula: spoken production ou spoken interaction. PC2 afirma que deve ser spoken interaction que é para saírem da zona de conforto e de algo que é mais difícil de gerir e controlar. PC1 refere que sente que está a obrigar os alunos a fazer algo que não querem.

Conversam sobre o facto de repetir poucos conteúdos ao longo de um tempo mais prolongado do que estar a repetir até à exaustão numa mesma aula.

Retomam o tipo de pergunta a trabalhar: pergunta simples e algo mais “pobre” para a PC2 – what is Peter doing? Do que Is Peter reading a book?

Definem o modo de trabalho dos alunos: pairwork

Recorrente a correção do PI para usar estrategicamente o plural “Estás a saltar algo? Estamos a saltar alguns passos.”

PC1 relembra PC2 que para se chegar à prática daquela estrutura, é fundamental abordá-la previamente.

Recalendarizam a aula de observação em função da finalidade da aula, do dia 7 para 14 de novembro, embora passível de ser alterada devido a reuniões.

Questiona-se se todos os alunos têm de estar a fazer a mesma atividade – levanta questões inclusivas one size fits all or it doesn't.

PI tenciona partilhar um documento colaborativo para planificação da aula em que se atenda aos diferentes grupos de alunos na aula, o tipo de instruções, como fazer os groupings e PC1 interrompe para dizer” De preferência não haver muita mexida na turma, menos confusão”

Obs: Pouco conforto com turmas numerosas e atividades menos controladas pelo professor

PI menciona a duração da atividade 45 minutos destinados apenas para speaking, ou se é preferível combinar duas skills, por exemplo speaking e writing. PC2 diz que a tarefa que tinha idealizado seria à medida que vão falando, vão escrevendo em simultâneo. PI pergunta se é um information gap? Porque em simultâneo pode dificultar o objetivo da aula, mas que também está dependente da experiência que eles têm com essa tipologia de exercícios. Alguns alunos boicotam a tarefa, copiando simplesmente do colega a informação que está em falta.

Sugere prompts para os grupos de alunos com maiores dificuldades. PC1 e 2 concordam e acordam em conjugar speaking e writing como post-speaking.

Sessão 4

31/10/19

Presencial

Assunto: Análise de diversas tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; Preparação da aula de investigação (research lesson), previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa; antecipação do pensamento dos alunos e os dados a recolher durante a aula; Preparação do processo de observação da aula

Registos:

PC2 lecionou uma injeção de gramática dedutiva

Análise de tarefas para spoken interaction que sirvam os propósitos da unidade.

PC2 mostra-se um pouco preocupada porque receia estar ausente por estar ao acolhimento dos alunos de intercâmbio Erasmus e PI acrescenta que presente nem como observador é fulcral.

PI partilhou já um plano de aula modelo e uma grelha de observação semiaberta para análise das PC 1 e 2, que foca não a gestão de aula feita pelo professor mas antes como é que todo o planeamento conjunto surte efeito nas aprendizagens dos alunos – na interação oral aluno-aluno e não na interação professor-aluno

PI sugere que, sendo supervisão colaborativa e para retirar esse peso do professor, que fosse uma professora diferente, neste caso PI ou PC1 a aplicar a aula.

PC2 diz que não queria estar ausente... e que a turma estava muito calma hoje e teria sido um dia impecável para aplicar uma atividade do género (oral)

Voltam a negociar que professora aplicadora será e acordam que será a PI, e no próximo ciclo será uma das PC. PC2 insiste duas vezes que a PI deverá decidir tendo em conta que o trabalho de investigação é da sua autoria/interesse e que deveria ser a professora aplicadora. No entanto, PI relembra que assume dois papéis em simultâneo: professora observadora e professora investigadora e que seria útil essa rotação de desempenho de papéis

Obs: Parece haver alguma confusão ou estar pouco claro que o objetivo #1 é mesmo a supervisão colaborativa, ou seja, todo o trabalho conjunto intencional e não centrado apenas na aula de observação. Não é tão importante esta aula apenas porque ela existe como um corolário de sub-etapas tácitas que culminaram nesta aula. Evidentemente que o interesse é meu...mas há aqui momentos em que, realmente, se sente que o trabalho não é apenas meu... que as deliberações não são apenas minhas e que não as vou impor... ou seja, uma responsabilidade partilhada...

E também é verdade que eu sou o motor desta locomotiva... mas independentemente de quem toma a iniciativa, o essencial é a discussão das estratégias, o acordo nos objetivos, a gestão partilhada, a antecipação de benefícios, todo este processo que é mais valioso do que o trabalho isolado e individual.

PI interroga como saber se os alunos conseguiram atingir o objetivo da interação oral, domínio concertado entre as professoras, e acrescenta que poderão realizar uma tarefa de avaliação para assegurar esta intenção.

Começam então a planificar a aula propriamente dita:

PI pergunta que atividades sugerem para lead-in ou warm-up e apresenta três opções: guessing game, miming game ou memory game.

Optam por um memory game por receio de não associar ainda, com poucas aulas, a palavra à ação. Discutem a necessidade de ativar o vocabulário e esbarram novamente na data da aula de observação devido aos constrangimentos provocados pelo acolhimento aos alunos de intercâmbio e a PC2 terá de ser cicerone.

Retomam a planificação da aula com o memory game para “ativar o vocabulário” se os alunos produzirem mal as frases, recorre-se a estratégias de correção: body language, recasting, repetition, clarification requests, elicitation, nada muito explícito porque não é o objetivo desta fase.

Após o lead-in, partem logo para a atividade, mas que deve ser antecipada por uma demonstração, diz PI.

PC2 sugere que as PC simulem e PI clarifica o papel das professoras observadoras.

Então PC2 sugere PI com um aluno e PI contrapõe com dois alunos, PC1 sugere dois alunos.

PI tenta antecipar um problema: pouca fluência de respostas na tarefa 1, sugerindo que se parta/trabalhe mais a imagem projetada para eliciar mais participação.

PC1

Eu acho que não era má ideia,

PC2

Se calhar não era má ideia.

PI porque eles não vão ter suporte nenhum, a não ser A Memória oral.

PC2 hesita em algumas propostas do manual, mas PC1 relembra “Normalmente se tu fizeres isto com o modelo e depois reproduzem sempre o mesmo, a mesma estrutura.

PI simplifica, afirmando “ao trabalhar esta imagem, nós vamos estar a ativar indutivamente estas estruturas”.

PC2

Hum hum

PI

Depois, basicamente é chegar à afirmativa colocar a interrogativa por baixo. Eles chegam à conclusão no quadro, Não é? que só se inverteu isto. (auxiliary verb -to be- + main verb+ing) exatamente.

PI pede para preencherem o documento colaborativamente

PC2 preocupada com as imagens e o vocabulário que não corresponde ao dado em sala de aula.

PC2 volta a colocar a questão anterior e PI sugere trocar os nomes das figuras para facilitar a tarefa e ultrapassar esta potencial dificuldade.

Partem para a produção escrita de frases com base na imagem trabalhada durante a aula.

PC2 questiona se esta vai ser a tarefa para avaliação. PI diz que pode ser assim como a interação oral porque PCs vão receber grelha de observação da interação oral, a tal grelha já falada anteriormente, mas que levou um design de layout diferente para se tornar mais prática.

No fundo, concluem que há duas recolhas de dados para avaliação.

Discussão da tarefa post-speaking apoiada na de writing – tiras de papel para recolha.

Pedido da caracterização e planta da turma feita pela DT

Disposição da turma e formação de grupos/pares para atribuição de alunos foco de observação das PC1 e 2

Desenho da planta de sala de aula à medida que PC2 vai descrevendo os alunos

Sessão 5

20/11/19

Presencial

Assunto: Análise de diversas tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; Preparação da aula de investigação (research lesson), previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa; antecipação do pensamento dos alunos e os dados a recolher durante a aula;

Preparação do processo de observação da aula: partilha do protocolo de observação cujo foco são as intervenções, dificuldades e estratégias dos alunos.

Registos:

PI apresenta uma outra versão de grelha de observação para as PC analisarem.

A equipa centra-se na afinação da estrutura/encadeamento da aula:

Rotina de abertura com escrita de sumário perde sentido porque a aula decorrerá apenas no segundo tempo da aula e o sumário já foi escrito.

PI continua com a sua demanda de autocorreção do eu para nós: “E o que é que tu vais escrever ou melhor o que é que nós vamos escrever para o sumário do segundo tempo?”

PC2 ainda não tinha nada em mente, mas todas acordam com speaking practice.

Segue-se o memory game para ativação do vocabulário e um chain game em grande grupo para prática mais controlada com registo do modelo no quadro eliciado dos alunos.

PI partilha com as PC a nova grelha de avaliação oral com um aspeto visual mais otimizado. PC1 que já utilizava a anterior, fica extasiada com o upgrade da grelha.

PC2 interroga PI se precisa de ser filmada a aplicar a aula. PI relembra que o foco não é no professor.

PC2 diz que esta questão do foco de observação ser nos alunos e não no professor é árdua e cito “Tu trouxeste-nos aqui uma tarefa muito, muito árdua. Parece quase aquela explicação que nós tivemos, porque o foco é nos alunos, mas a investigação é no trabalho colaborativo dos professores.”

Obs: Esta perceção da PC2 corrobora ou confirma de algum modo o que a professora investigadora já sentiu várias vezes: estas camadas overlap que podem ofuscar a questão de partida da professora investigadora. O EA é uma estratégia subsidiária à grande questão da supervisão colaborativa.

PI: Sim, em prol das aprendizagens dos alunos. Nós vamos ver se o resultado da aula corresponde àquilo que nós planeamos em conjunto. Esse é que é o meu estudo de caso, era o que eu estava a explicar-te no outro dia, o meu estudo de caso, não é a eficácia do professor, ou melhor é o desenvolvimento dos professores, mas em conjunto.

PC2

Sim, sim, mas depois temos que nos focar na aula nos alunos.

PC1

Pois o trabalho colaborativo já foi feito e foi feito em seu benefício, aquilo só está a ser aplicado.

PI

Exatamente, nós decidimos em conjunto que este é o domínio, este tópico seria a oralidade pelas razões já apontadas. É, mas uma coisa é quase indissociável da outra. Não é claro, claro, mas se falhar falhamos nós, não é falho eu, ao contrário da supervisão tradicional e, aliás, o foco de observação e esses dados são todos focados nos alunos, claro.

PC1

São a matéria-prima.

PC2

Sim, e agora, e eles desenvolvem-se com aquilo que nós lhe proporcionarmos?

PI

Anda sempre tudo interligado, mas é uma maneira de fugir à supervisão, não é de fugir, é apartar a supervisão da inspeção.

PC1

Isto é interessante. Só tenho pena é de não termos mais tempo. Podes lá pôr em letras maiúsculas que o grande entrave destas coisas é basicamente o tempo.

PC2: Mas eu acho que aqui eu a principal diferença é que quando se faz a supervisão conforme tu estavas a dizer, é mesmo no sentido de avaliar e aqui não. aqui o trabalho é no sentido de ajudar o aluno a atingir o melhor que ele conseguir

PC1: e de nós aprendermos. pensarmos nós 3 em prol do aluno

PC2

Muito bem, pronto, tem muito mais sentido.

Obs: Após esta discussão/esclarecimento, ambas proferem ideias muito válidas que vão ao cerne do que é pretendido.

Se necessário, breve revisão do item lexical. De forma indutiva PI conduzirá alunos à regra.

PC2 considera que para um determinado número pequeno de alunos, os memory e chain game não serão suficientes dadas as suas dificuldades e sugere que estes possam consultar o livro nesta parte da aula.

PC2 pergunta se não se podem usar flashcards, mas o livro não os tem. Poderão ser feitos pelas PC. Analisam imagem para tratamento lexical: feeding the pigeons/the birds.

Pequena demonstração da tarefa central e PI pergunta quantas diferenças deve conter a imagem para partilhar com a turma ou não se partilha?

No final, na produção escrita PI questiona novamente as PC sobre o número de frases a pedir ou se estabelecem um mínimo. PC concordam com 3 para todos e se conseguiram mais, tanto melhor, frases como evidências recolhidas

PI diz que se houver tempo disponível seria ideal dar aos alunos uma TAF também como evidência da aula. PC1 desconhecia a técnica dos exit slips mas gostou para obter feedback. PC2 diz que implementou o portfolio e que há uma reflexão, mas que esta sucumbiu em nome do cumprimento do programa e da realização da prova de aferição... PC2 lamenta que se implemente algo que até é benéfico, motivante e interessante para os alunos e aparece a sombra carregada do programa... e PI relembra que a prova de aferição terá a componente oral num dia diferente

Exit slips – que perguntas incluir na TAF

Professoras questionam se os alunos estão habituados a estas tarefas de reflexão, resposta afirmativa mas só oralmente

Exit slips para a turma toda

PC1 coloca questão pertinente que é aplicar a TAF mas ter tempo de ler e reformular se preciso para nova aplicação...mas não consegue

Grupos de alunos específicos – recolha no final da aula

Exit slips perguntas decididas

PI apresenta o protocolo da aula de observação

Relembra os alunos alvo de observação na tarefa oral

PC2 sugere que PI, que estará a aplicar a aula, fique com o par com menos dificuldades por ter mais tarefas em mão.

PI clarifica que as PC 1 e 2 estarão focadas nos seus pares de alunos a aula toda e não apenas na recolha da produção dos alunos – a interação oral, embora possam registar aspetos mais gerais sem esquecer o foco

Sessão 6

21/11/19

Presencial

Assunto: Observação da aula “research lesson”

Registos:

grelha de observação PC1

Grelha de observação PC2

Grelha de observação PI

Produções orais dos alunos – áudios

Produções escritas dos alunos – frases e exit slips

Sessão 7

21/11/19

Presencial

Assunto: Reflexão pós-aula de observação: aprendizagens conseguidas e dificuldades dos alunos, reformulações e balanço final.

Registos:

PI relembra o objetivo desta sessão de reflexão cujo foco não é o professor, mas as aprendizagens dos alunos.

PC1 concorda mas refere que até poderia ser porque só abona em favor do PI e tece a sua visão sobre a aula. De uma forma geral, os alunos corresponderam aquilo que era pretendido e realizaram as tarefas com sucesso.

PC2 ficou um pouco admirada pela retração/inibição dos melhores alunos que não estiveram tão participativos ao contrário dos alunos que habitualmente não participam (nomear: o aluno lá do fundo, a aluna da frente) e que o fizeram esforçada e corretamente.

Acrescenta que houve 2 alunos que faltaram e por isso os pares idealizados nem sempre corresponderam, o caso de dois alunos junto à porta que tiveram bastantes dificuldades na consecução das tarefas, e que não foi comunicado em tempo útil À professora aplicadora. Sugestão de melhoria

PC1 interrompe para acrescentar outro dado interessante relacionado com o material fornecido aos alunos e que em alguns casos tinham a caixa de ajuda com o vocabulário e no seu par de observação houve entreaajuda quando o outro estava a ficar atrapalhado com falta de vocabulário – uma estratégia empregue pelos alunos, especialmente notório em alunos que têm dificuldades terem ajudado, à custa da caixinha de ajuda, os outros... e não foi uma questão antecipada pela equipa – a autoestima destes alunos quando conseguem ter êxito.

PC2 não compreende a prestação do seu par, com o melhor aluno a cometer erros e a não ajudar o colega... os melhores alunos não se evidenciaram, queixa-se de uma inversão na participação

PI cruza esta informação com alguns dados recolhidos na TAF que estão em sintonia e corrobora intervenção de PC1 que diz que quando estamos a ensinar não conseguimos estar mentes de cada um porque o que ensinamos não é o que eles aprendem

PI questiona PC 1 e 2 sobre evidências de padrões tendenciais nos alunos. PC1 aponta os erros habituais, omissão de verbo auxiliar, troca do singular pelo plural, PI questiona se não foi mais evidente na prática livre da tarefa porque na prática controlada, os alunos autocorrigiam-se, PC1 concorda e aponta isto como um aspeto muito positivo e questiona PC2 se esta autocorreção é uma característica da turma

Obs: foco excessivo no erro mais do que os alunos foram capazes de fazer.

Em prática autónoma cometem mais erros. PC1

Ao contrário da parte inicial: imagem familiar, visual prompt no quadro

PC1 diz que alunos ficaram um pouco confusos se só respondiam yes, she is; no, she isn't ou se corrigiam/acrescentavam a atividade de lazer durante a interação a pares.

PI responde que não lhes foi explicado porque não anteciparam esse cenário, o que levou a que alguns alunos o fizessem, outros não. PC2 diz que os alunos têm indicação para corrigirem quando a resposta é negativa. Uns lembraram-se, outros não.

Nova sugestão de melhoria para futura aplicação – instrução clara

PI acrescenta que no post-speaking foi-lhes pedido que escrevessem uma frase tendo em conta a imagem que tinham. Mas como estavam muito colados à tarefa oral anterior e aos exemplos registados no quadro, questionaram muito o professor que tipo de frase era pretendido: interrogativo, negativo, etc. Não afetou a finalidade da tarefa que era conseguir escrever uma frase (independentemente do tipo).

Obs: A velha questão de accuracy vs fluency. PC1 muito focada no erro...

PI questiona PC 1 e 2 sobre as implicações desta aula nas suas práticas, PC1 responde “Retirar a ideia e fiquei motivada para fazer mais atividades de speaking, se funcionarem sempre assim” e respondendo ela pp a uma das questões do exit slip, leu o que escreveu: “A atividade que mais gostaste. Gostei de observar o sucesso da atividade de speaking em pares, não compreendo por que razão mudaram tanto a sua forma habitual de estar. Como é que pode? Como é que o facto de a presença de três professores mudar tanto e surpreendida com excelente comportamento e desempenho? porque realmente se conseguisse que o speaking funcionasse desta forma. Com este comportamento, a qualidade do trabalho que eles tiveram valia a pena”

PC2 afirma “porque eu já tive outras experiências, já tinha feito outras atividades de par e o barulho, o tom é tão elevado que prejudica o colega do lado e quando estão em trabalho a pares, por vezes aproveitam para conversar sobre tudo, menos sobre o que era suposto”

PC1 afirma que a realização do jogo inicial com utilização do dado, atividade nunca feita por si, mas que passará a usar, pois criou uma boa dinâmica “É uma boa ideia, cria uma certa dinâmica. Nunca costumo usar. Fiquei com vontade de usar uma bola também.”

Obs: PC2 admiradas e agradadas pelo facto de os alunos cumprirem e corresponderem com qualidade ao que foi solicitado que ponderam realizar mais atividades comunicativas.

PC2 diz que quando usa essa estratégia, obriga-os a dizer o nome primeiro para evitar tanta dispersão e rebuliço.

PI tenta reproduzir recolha de depoimento dos alunos sobre a aula:

o encadeamento das atividades tinha ajudado ao seu sucesso, que tinham falado muito e só em inglês eles próprios disseram que gostavam de ter tido mais tempo para fazer atividades, mas que compreendiam que a aula era de 45 minutos. PI “Não estava à espera de que alunos de sexto ano nos dissessem isto assim.”

PC2 “É isto que eles precisam de comunicar, pois é.”

PC1 “Eu quase não faço isto?”

PC2: “Eu faço não, só algo simples. não consigo estar 45 minutos.”

PC1: “Pois é, Como Eu, também faço de uma forma muito simples e muito mais em grupo grande alargado.

PC 1 e 2 referem que no 5.º ano têm um tempo de 45 minutos destinado à prática da oralidade que PI desconhecia, mas é muitas vezes por PC1 para formação pessoal e social com a sua DT.

PC2 sugere também levar os papéis/imagens já identificadas, especialmente porque não se conhecem os alunos. Havia muitas imagens extra, mas não percebeu o que a PI pretendia porque se fosse a PC2 a aplicar a aula este contratempo não teria surgido. PC2 achou que o impacto da aula dada por ela não seria o mesmo em termos do nível do barulho. PI questiona PC2 sobre esta afirmação e sugere observar juntamente com PC1 uma aula de speaking aplicada pela PC2. Há modelos de EA que incluem esta possibilidade e PC1 concorda e gostaria até de a ver replicada na sua turma de 6.º ano e de observar a mudança no comportamento que é um aspeto muito intrigante.

PI vai lendo algumas observações dos exit slips e as PC vão comentando: a questão do uso da língua alvo ou materna PC1 admite que fala muito em português porque sente que eles não percebem e desiste, no entanto, gostou de ver uma perspetiva diferente o contrário e ver que funciona.

PC2 diz que a pressão do cumprimento do programa e os resultados no final que o facto de estar sempre a falar em inglês, torna o processo mais moroso, mais lento e é preciso mais etapas para verificar que eles estão a acompanhar, a compreender e isto é sacrificado. Logo para acelerar, fala-se em português. PC2 diz que começa por dizer em inglês e logo de seguida traduz, e é um mecanismo instintivo.

PC1 diz que se forem instruções ou vocabulário é mais fácil, mas se for um conteúdo gramatical vai recorrer ao português.

PI e PC1 acham que não se deve ser dogmático no uso da língua materna

PC1 admite que devemos começar a desvalorizar certas coisas e preocuparmo-nos com a qualidade e não cumprir o programa, mas depois há o peso dos exames....

PI continua a ler exit slips e PC1 menciona que muitos dizem que ter uma professora a falar a aula toda em inglês é algo positivo, mas que não sente isso quando ela tenta fazer igual.

Anexo XII – Notas de Campo 2 (Nc2)

Sessão 1

08/01/20

Distância

Assunto: planeamento/calendarização das sessões: domínio da oralidade no 4.º ano (interação oral – spoken interaction), análise de documentos curriculares e caracterização sumária dos alunos.

Registos

PI vai negociando a calendarização das sessões do novo ciclo de estudos conforme disponibilidade das PC 1 e 2-

PI afirma que neste ciclo terá de ser observadora para poder desempenhar ambos os papéis na investigação e deixa à consideração das PC 1 e 2 a professora aplicadora da nova aula de observação.

PC 1 e 2 “empurram” uma para a outra, parecendo um pouco nervosas, mas PI questiona quem é detentora de habilitação profissional para o 120 e acordam ser esse o critério de seleção. PC1 será a professora aplicadora.

PI relembra a unidade temática e o manual adotado e apresenta brevemente a turma.

Sessão 2

16/01/20

Presencial

Assunto: Preparação da aula de investigação (research lesson): análise das tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa.

Registos:

PI e PC2 reúnem sem a presença de PC1 por se encontrar de atestado

PI fornece documentação sobre a turma: relação de alunos, planta, alunos com medidas de suporte à inclusão e aprendizagem

Partilham a planificação da unidade, abordam os documentos curriculares ainda em vigor, as metas curriculares, e o que é exigido em termos de spoken interaction.

PI informa que houve já duas aulas de tratamento vocabular body and face parts (e as tarefas que realizaram, mostrando a PC2 o manual: TPR, legendagem do corpo humano, listening.

PC2 que vai olhando para a planificação da unidade e para o livro, vai fazendo questões sobre alguns conteúdos.

A turma entrou bem na unidade, sendo sempre mais evidente as dificuldades do grupo de alunos com medidas

PI vai explicando como aborda os restantes conteúdos dessa unidade, nomeadamente o caso possessivo, os cinco sentidos e algumas possibilidades de articulação interdisciplinar previamente definidas

Partilha atividades possíveis, o recurso do manual é who's who, e explica como introduziu as descrições físicas, repescando o verbo have got do ano anterior e conjugação com I, he and she.

Houve registo escrito, mas ainda não houve prática guiada ou livre deste tópico.

Primeira aula: introdução de vocabulário com o relembrar do verbo have got; word level

Segunda aula: sentence level com adjetivos (small, big, long, short, colour eyes, colour hair) afirmativa e negativa,

Introdução da negativa na semana seguinte, mais à frente na unidade irão fazer spoken production com a construção de monstros ou picture dictation.

Programação da unidade continua para encaixar a aula de observação.

Relembrem uma caixa de apoio do what's up 5 com cartões de descrição física para verem a proposta.

Tipologia de tarefa para spoken interaction: picture dictation, finding differences, who's who, surveys

PC2 gosta de surveys, mas refere novamente o barulho, balbúrdia e o seu desconforto com atividades mais livres que podem destabilizar a aula. PI fala da importância das regras nesse tipo de atividades. Se o volume for demasiado alto, os alunos sabem que a atividade termina.

Para evitar uma situação semelhante, aponta um Plano B

Na discussão sobre a escolha da tipologia de exercícios numa aula inclusiva, PI lembra um comentário feito no final do 1.º ciclo de EA sobre os materiais dados a alunos com medidas e a necessidade de ir mais além do que vocabulary box e fornecer frases-exemplo/modelo. Neste novo ciclo, vão corrigir este aspeto e fornecer mais prompts, indicações pictóricas para o tipo de frase.

Indecisão relativamente à escolha da tarefa e do modo de organização dos alunos: pares ou grande grupo??

Dúvidas na constituição dos pares

Duração da aula: 60 minutos e não 45 minutos

Rotinas de início de aula: helpers, summary writers on the computer

Sessão 3

30/01/20

Presencial

Assunto: Preparação da aula de investigação (research lesson): análise das tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa.

Registos:

PI explica a PC2 uma tarefa comunicativa – survey – dentro da unidade temática que esteve a praticar com a turma do 4.º ano e os níveis de diferenciação implicados, na última aula.

PC2 volta à questão do modo de organização da tarefa exigir menos controlo por parte do professor.

PC1 interroga também PI se a livre circulação desta tarefa não provoca alguma confusão. PI responde que é preciso relembrar o volume de som permitido para este tipo de tarefas

PC1 interroga novamente PI se esta se encontra sozinha em sala de aula ou acompanhada da professora titular de turma

Obs.: Existe dificuldade em implementar tarefas comunicativas pelo receio de perda de controle da gestão da turma. Sintomática esta questão...

PI partilha alguns problemas revelados por alguns alunos na prática desta competência comunicativa mais livre e centra-se na questão accuracy vs. Fluency.

PC1 concorda e diz que se o objetivo é fluency, se estivermos sempre a corrigir perde-se a espontaneidade.

Discutem qual a melhor estratégia para o treino oral dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão uma vez que o board game (who's who) tem demasiadas figuras.

PI: Então tive a pensar que para os alunos com maiores dificuldades, isto é uma ideia, Vocês têm de dizer se concordam ou não, se não seria preferível dar-lhes só uma tira. E à frente o vocabulário? E ter o apoio visual, as prompts, como isto, dava 4 diferentes. E eles só tinham de se cingir a estes, reduzir um bocadinho a escolha para eles não se perderem E ter sempre o apoio visual?

PC1: “Esta é uma ótima ideia, sim concordo.”

Antecipam possíveis problemas/necessidades colocadas pelo próprio jogo: mudança do verbo have got para o verbo to be (passagem da descrição física à adivinhação da figura)

Passam à estruturação da aula em três fases: pre- while and post.

PI pede sugestões para o lead-in/warm-up.

PC2 sugere usar-se 4 imagens no quadro para guessing game e PI intervém relembrando Eu Não nós!

PI partilha tarefas de aulas anteriores como outros exemplos

Discutem se iniciam com a primeira pessoa do singular ou a terceira. Por uma questão de lógica, PC2 considera o uso da 1.ª mais adequada ao objetivo da aula e PI relembra que usando o you/I estará em consonância e em coerência com a tarefa de while-speaking.

PI partilha estratégias de como lidar com o ritmo mais lento de alguns alunos na rotina de sumário: congelar o quadro interativo, usar mini whiteboards, passar pelo colega.

PI esclarece que interiorizaram a estrutura, sem estar sistematizada porque não é um item gramatical completamente novo... vem já do 3º ano.

Ponderam a adequação de algumas atividades para a faixa etária e conhecimento/ competência dos alunos.

Concordam que a atividade inicial seja uma antecâmara da tarefa oral a pedir aos alunos.

Após aquela, terá de haver uma sistematização das estruturas no quadro e demarcar/destacar have you got... ? de are you ...?

Procedem à diferenciação de processos na tarefa oral a pares para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: adaptação da tarefa, fornecimento de materiais diferenciados e frases exemplo.

Sessão 4

31/01/20

Distância

Assunto: Preparação da aula de investigação (research lesson): análise das tarefas de oralidade, identificando a sua natureza, possíveis momentos de aplicação e potencialidades; previsão de dificuldades e estratégias dos alunos; definição do modo de trabalho dos alunos e o modo de apresentar a tarefa; antecipação do pensamento dos alunos e os dados a recolher durante a aula; Preparação do processo de observação da aula.

Registos:

PC2 ausente por doença

Aula antecipada para o dia 3 por marcação de reuniões de avaliação semestrais para o dia 5

Professoras revisitam a tarefa de pre-speaking e while-speaking

Fazem a distribuição dos pares e trio para a tarefa oral; distribuem os alunos alvo/foco de observação durante a tarefa.

Ultimam a tarefa de post-speaking, com eliciação de uma frase afirmativa e outra negativa por um dos alunos e registo no quadro.

Chamada de atenção com sublinhados para a mudança de pessoa agora na produção escrita utilizam a 3.ª pessoa. Possibilidade de trabalho a pares.

Para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, distribuir frases exemplo.

Se houver tempo, podem ler em voz alta.

Para se repetir o procedimento da anterior aula de investigação Exit slips – Professora explica em português.

Distribuição dos grupos de alunos alvo de observação pelas professoras

Protocolo de observação lembrado.

Sessão 5

03/02/20

Presencial

Assunto: Observação da aula: partilha do protocolo de observação cujo foco são as intervenções, dificuldades e estratégias dos alunos.

Registos:

Grelhas de observação

PI

PC1

PC2

Produções orais dos alunos – áudio

Produções escritas dos alunos – frases, exit slips

Sessão 6

03/02/20

Presencial

Assunto: Reflexão Pós-observação: breve troca de impressões

Registos:

Objetivos cumpridos, PC2 considerou a experiência de troca de papéis muito gratificante, turma envolvida apesar de uma professora diferente.

Sessão 7

13/02/20

Presencial

Assunto: Reflexão Pós-observação: aprendizagens conseguidas e dificuldades dos alunos, reformulações e balanço final.

Registos:

PI recorda objetivo desta sessão e faz um pequeno balanço inicial muito positivo da aula.

PC2 admite que “houve essa a essa preocupação mas eu fiquei ao mesmo tempo surpreendida que houve uma coisa que eu senti alguma dificuldade que foi Como Eu não era Prof.^a da turma

não sabia o vocabulário e as estruturas que eles tinham aprendido; não sabia até que ponto é que podia tirar e perguntar”, mas depois esclarece que tinha que ver com o uso de mais de um adjetivo na frase.

Obs.: Não é coerente com as sessões anteriores nem com o estudo dos documentos analisados em conjunto onde estas questões foram levantadas e esclarecidas. Esclarecimento feito e dúvida compreensível porque o uso de mais de um adjetivo na frase não foi abordado nas sessões de EA e como é professora de 2.º ciclo, a dúvida impõe-se.

E a este propósito ficou agradavelmente surpreendida pela competência dos alunos ao empregarem dois adjetivos corretamente na formulação de frases orais e escritas.

PC1 concorda e afirma que alguns alunos, pela repetição, memorizam facilmente a ordem dos adjetivos.

PI estabelece um ponto de contacto com o anterior CEA relacionado com o comportamento perante a presença de outros elementos na sala.

PC2 muito admirada perante o excelente comportamento, mas PI já anteriormente afirmara que naquele tempo letivo (9:00 de segunda-feira) a turma era mais sossegada do que à quarta-feira à tarde após um intervalo.

Obs.: A mesma dificuldade sentida perante o “ruído” por causa da disposição em pequenos grupos de alunos

PC2 prossegue, referindo que “a disposição da sala (em pequenos grupos) que, normalmente, pode levantar mais barulho mais conversa, mas não, eles tiveram muito caladinhos”

PC1 menciona que no 2.º ciclo não há continuidade daquele tipo de disposição.

PC1 comenta “Eu aqui nos pontos Fortes escrevi uma delas o bom comportamento, bom domínio do vocabulário e Motivados e empenhados em jogar jogo, o modelo no quadro quer com a atividade escrita, quer com a atividade oral foi fundamental. foi muito importante especialmente para os miúdos com maiores dificuldades. Achei, embora por vezes e é normal que eles estão a treinar a língua e, por vezes, há erros gramaticais, mas foi muito positivo eles comunicarem e compreenderem.”

Obs.: Vários pontos fortes mencionados: domínio lexical, empenhamento nas tarefas propostas, modelos fornecidos bem conseguidos e inclusivos. Refere, no entanto, a questão de erros gramaticais (correção linguística) na prática oral (fluência): surge novamente a questão da accuracy vs. fluency.

PI redireciona a reflexão para o trabalho dos alunos por considerar que a mesma se estava a centrar na reação dos alunos à presença de um professor novo e prossegue com a análise do desempenho por parte dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e, apesar de todo o trabalho de antecipação e auxílio a estes alunos, eles revelam muitas dificuldades.

PC2 afirma “E há aqui um erro constante que eles deram que coloquei em sugestões de melhoria, mas os deste ano (5.º) continuam a fazer isso igual que se devia ter reforçado mais na nossa planificação que eles têm muita dificuldade em responder com o mesmo verbo da pergunta. Às

vezes havia perguntas com o verbo *have got* e eles respondiam com o *to be* e vice versa e continuam a fazer isso até acabar a escolaridade.”

Obs.: É recorrente esta questão, mas parece-me que há alguma mistura e falta de precisão no objetivo da aula: queríamos praticar *accuracy* ou *fluency*.

Chegam à conclusão que uma vez interiorizado o verbo *to be*, aplicam-no em todos os contextos e é um erro transversal

Obs.: Surge uma conclusão conteudística: o uso do verbo *to be*

PC2 refere dois alunos com dificuldades extremas, mas já assinalados na caracterização da turma feita numa sessão de CEA.

PI refere “A qualidade da interação oral, que era o nosso foco principal, bastante bem conseguido, é? Ainda com as dificuldades daqueles meninos muito específicos, mas que já tinha sido previsto e realmente os comportamentos observados durante toda a aula foram comportamentos previstos. Nós conseguimos antecipar aquilo tudo.”

Obs.: Qualidade da interação oral bem conseguida – foco de observação atingido

PC 1

E mesmo o completamento das tarefas, houve frases, de um modo geral, de bastante boa qualidade e depois houve aquelas que conseguiram mediante as dificuldades que apresentam.”

PI prossegue: “Daquilo que era o nosso propósito e o propósito de, independentemente, que era o que eu queria dizer, independentemente do professor que vai lá aplicar aula, quando se trabalha em grupo e se antecipam estas etapas todas, e apesar de n constrangimentos, se consegue planificar e pensar em conjunto que os alunos correspondem.”

Obs.: resultados da supervisão colaborativa

PI e de uma primeira leitura que fez dos exit slips, constata que dois alunos fizeram uma afirmação semelhante à dos alunos do 6.º ano sobre o uso da língua estrangeira durante toda a aula e conclui que “Às vezes subestimamos a capacidade que eles têm em nos compreenderem seja pelo contexto seja pelas imagens e os apoios visuais, seja pela dinâmica da aula. E às vezes, se calhar, nós é que com medo que eles não entendam ou que a turma toda, porque nós não conseguimos chegar a todos e nós sabemos a dificuldade de alguns grupos específicos dentro de sala de aula que optamos pelo uso da língua materna, quando às vezes seria escusado.”

Obs.: Uso da língua materna como fator de motivação para alunos com dificuldades? Em que o uso da língua estrangeira parece um dissuasor.

PC1 concorda e profere “Percebo o que estás a dizer e se calhar era melhor para eles se falássemos em inglês. Também uso mais inglês com o 5.º do que com o 5.º porque eles já têm um nível superior e sei que eles estão a perceber, com o outro quinto, há lá muitos alunos com muitas, muitas dificuldades e já não querem saber quase nada, se começo a falar inglês, eles desligam completamente.”

PC2 toma a palavra e afirma “Eu continuo a achar que o nosso foco era a interação oral e eu continuo a achar que são os momentos de interação oral que são uma mais-valia para eles e que

devia ser isto. As nossas aulas deveriam ser assim e eu continuo a batalhar que eu não tenho tempo para fazer isto e ao mesmo tempo fico um pouco revoltada porque...”

Obs.: As aulas de interação oral deveriam existir nestes moldes, mas há constrangimentos de conteúdos curriculares, o excesso do peso da gramática

PC1 interrompe para rematar “Mas sabes o que devíamos fazer, honestamente, deveríamos começar por fazer as coisas como nós achamos que é o melhor sem a pressão dos conteúdos todos e depois no final justificar em ata, eu também não tenho coragem, não faço isso, mas devíamos ter.... (...) Estamos sempre pressionadas e a pressionar os miúdos que nem deixamos assimilar as coisas pela quantidade de conteúdos”

Obs.: PC1 refere que deveriam relevar a quantidade em prol da qualidade e das aprendizagens significativas dos alunos e justificar em ata e encara-o como ato de coragem inexistente

PC1 corrobora “Olha, É assim uma imensidão de conteúdos gramaticais? Não, Eu Não faço mais nada a não ser despejar gramática”

PC1 admite que “Muito do gosto que eles têm convosco (no 1.º ciclo), perdem connosco. Levam uma injeção de gramática!”

Obs.: PC1 conclui que na transição de ciclos, os alunos desmotivam e perdem o gosto pela língua devido à carga excessiva de conteúdos gramaticais explícitos.

PC1 admite também que não há tempo para o essencial da língua – a comunicação

PC2 traz à discussão o perfil do aluno do séc. XXI e a incapacidade das escolas contemporâneas fazer face ao preconizado, sendo que considera existir uma quantidade de conteúdos gramaticais sem interesse para as aprendizagens dos alunos.

PC1 refere que os alunos em anos de escolaridade mais avançados como o 11.º ano apenas sabem aplicar conteúdos gramaticais sem ter competência comunicativa alguma porque não há exposição a esta na sala de aula, apenas ao funcionamento da língua e compreensão escrita (Reading)

PI admite que o objetivo foi atingido no que respeita ao foco sobre a interação oral, apontada como zona pouco confortável, e que foram superadas lacunas do anterior CEA.

PC2 continua a considerar que a interação oral é um parente pobre na sua prática profissional PC1 concorda, mas considera os dois ciclos de estudos de aula muito enriquecedores e lamenta não ter disponibilidade de tempo para ter feito melhor.

PI refere que esta experiência é apenas um balão de ensaio para uma prática futura que espera criar e implementar – uma comunidade de prática assente na supervisão colaborativa com recurso aos estudos de aula

PC1 refere que é essencial atribuição de tempos letivos para este processo.

“Eu já disse que gostei que foi bastante enriquecedor e que me fez pensar muito, por exemplo, houve uma área que me fez pensar seriamente que é a diferenciação pedagógica. Aqui estive sempre presente e poucas vezes me lembro de fazer.

PC2

“Também não. Faço sempre as coisas gerais para o geral da turma. Mesmo até porque o manual está muito feito, porque assim, tirando um conteúdo ou outro, que eu vá trazendo algum material extra, mas basicamente tento aproveitar ao máximo o que o manual tem. O manual está feito para todos igual, não há diferenciação. Os exercícios são todos feitos da mesma forma para todos os alunos”

Professoras fazem um balanço dos dois CEA e chegam às seguintes conclusões:

1. Fundamental tempo para um processo como este;
2. Recentrar a prática letiva nos conteúdos essenciais, relevando a componente gramatical em prol da competência comunicativa ou otimizando o peso excessivo dos conteúdos gramaticais, justificando em ata a não lecionação dos mesmos.
3. Priorizar a interação oral em contexto de sala de aula
4. Numa verdadeira articulação vertical, o grupo de inglês decide os conteúdos a lecionar por ciclo de escolaridade
5. Desenvolvimento e conhecimento profissional numa vertente inclusiva: a questão da diferenciação pedagógica esteve sempre presente, área secundarizada na prática diária das PC exceto em momentos de avaliação.

Anexo XIII – Entrevista Inicial PC1

PI: Boa tarde, todas as informações prestadas neste estudo serão apenas utilizadas no âmbito da investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisse a gravação áudio da entrevista para situação integral ou de pequenos excertos. Após a transcrição do texto, ser-lhe-á facultados para verificar a sua precisão e, no final do estudo, será fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise. Agradeço desde já, disponibilidade, colaboração e partilha. Eu vou começar um bocadinho com as perguntas para caracterização pessoal dos entrevistados. Qual é a tua idade?

PC1: Risos ... 49.

PI: E qual é que é o sexo?

PC1: Feminino.

PI: Habilitações académicas?

PC1: licenciatura em ensino de português, inglês.

PI: Português e inglês. E qual é que é o teu tempo de serviço?

PC1: Muitos... 26 anos.

PI: Risos... e a tua situação profissional atual?

PC1: Sou professora do quadro do agrupamento.

PI: Quais os cargos e ou funções atualmente desempenhados ou já desempenhados? Ao longo da...

PC1: Para além de ter turmas de português e de inglês, quinto e sexto ano, sou diretora de turma. Eu acho que é só.

PC1: Ah sim diretora de turma, tenho sido sempre. até já tenho acumulado 2 direções de turma, tudo o que é logo no início, mais no início, mas agora que é um trabalho incrível, já fui representante da disciplina. Já fui coordenadora de departamento. Mais. Recorda-me lá mais o que é que podia ter sido?

PI: Talvez a próxima pergunta te ajude um bocadinho. Tens alguma formação em supervisão ou colaboração?

PC1: Não, não tenho. Mas já trabalhei com a ESE de Leiria um ano como supervisora.

PI: supervisora de estágios, era estágios?

PC1: sim

PI: Ahhh! Agora do teu ponto de vista, o que é que entendes por supervisão pedagógica?

PC1: Supervisão... O que é que eu entendo? Deixa-me pensar. Acho que é mais uma partilha pedagógica. Troca de... de experiências e entreajuda. Não sei...

PI: E então quais são os objetivos, do teu ponto de vista, da supervisão?

PC1: Os objetivos? É refletir, é observar, é refletir em conjunto e melhoria mútua do desempenho, quer de quem está a ser supervisionado como de quem está a supervisionar.

PI: Que modalidades conheces de supervisão? E ou que consideras mais adequadas?

PC1: Não conheço muito, sinceramente. Que modalidades é que existem?

PI: Existem algumas... Mas para ti, qual é que tu consideras mais adequado? Daquilo que tu conheces.

PC1: Aquela que eu fiz agora contigo... Que é o trabalho colaborativo. E um trabalho em equipa pronto.

PI: Que ideias ou sentimentos associas à supervisão?

PC1: Um bocado de intrusão... E de nervosismo, especialmente da pessoa que está a ser supervisionada, não é? E um bocadinho isso. É a avaliação. Um bocadinho a ideia de avaliação. Por isso é que eu disse que o modelo que experimentei contigo foi o que eu gostei mais, porque não senti isso. Como era um trabalho de equipa colaborativo, achei que não se sente tanto essa pressão da avaliação da observação de estar a ser avaliado ou de estar a avaliar, não é agradável.

PI: Pois, essa parte também é verdade. Já experimentaste algum processo de supervisão?

PC1: Sim como professora cooperante, o ano que trabalhei com a ESE de Leiria, que me pediram para fazer isso.

PI: Com que funções é que exercestes a supervisão?

PC1: Eu tive que observar 2 alunas da ESE de Leiria, elas tiveram que trabalhar comigo e tiveram que dar algumas aulas às minhas turmas. E eu tive que avaliá-las.

PI: Eram regências?

PC1: Sim.

PI: E havia alguns encontros pré e pós observação?

PI: Sim, trabalhávamos em conjunto com a professora delas, da ESE de Leiria, que tinha essas funções.

PI: E durante quanto tempo?

PC1: Um ano mais ou menos

PI: Que formas de supervisão utilizas nas tuas práticas?

PC1: Explica-me melhor. anda lá!

PI: No teu dia a dia, na tua prática diária de professora, sim, professora, profissional de ensino, juntamente com os colegas. Utilizas a supervisão diariamente? Pontualmente?

PC1: Mas a supervisão em relação aos outros colegas?

PI: Também pode ser...

PC1: Se for em relação aos outros colegas, não. Ora, nós estamos em relação aos alunos.

PC1: Não estou a perceber muito bem.

PI: Tendo em conta a conceção de supervisão que há bocadinho partilhaste comigo ou pelo menos as ideias que tinhas sobre supervisão e mesmo a definição do conceito que tu deste logo no início. Se utilizas esse tipo de supervisão na tua prática profissional?

PC1: Sim. Sim. Um pouco

PI: E que práticas supervisivas encontras na tua escola? Como é que as caracterizas?

PC1: São muito formais. São as reuniões, reuniões de departamento, as reuniões de Diretores de turma são sempre em grupos muito grandes e muito formais. Acabam eu acho que acaba por se

perder em burocracia e formalidades e acho que a supervisão mesmo em termos práticos e a parte que verdadeiramente conta, acaba por nunca haver tempo.

PI: E essas práticas que acabaste de mencionar, que finalidade é que lhes atribuis?

PC1: A finalidade... Eu acho que é de melhoria do trabalho de cada professor, de reflexão e de pronto e até de conhecer outras experiências e de ver outra forma de fazer as coisas, olhar para as coisas de outras perspetivas.

PI: Nessas reuniões que acabaste de mencionar...

PC1: Não, isso é o que se deveria fazer e não se faz. As práticas que eu gostaria de ver aplicadas e que nunca há tempo seriam essas. Nessas reuniões, o que é que se faz? acaba-se por, é o que eu digo, acaba-se por ser muito burocrático, falar de coisas muito gerais e não de aspetos específicos e mais direcionados à nossa prática com os alunos.

PI: Consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre professores?

PC1: Considero, especialmente, se for... Se houvesse mais tempo, não é? E se e sem caráter avaliativo, pelo mero prazer de ser professor e melhorar e fazer um trabalho mais eficiente. Sim. Acho que deveria de existir. Deveria ser obrigatório.

PI: Há bocadinho estavas a referir o trabalho colaborativo, que ideias e sentimentos associas ao trabalho colaborativo?

PC1: É sempre um trabalho interessante, mas moroso, que exige tempo, lá está o tempo é sempre o inimigo dos professores, acho eu... porque têm demasiadas obrigações e demasiadas tarefas para realizar todos os dias. Andam sempre a correr. Então o tempo é o maior inimigo do trabalho colaborativo. Agora quando se consegue fazê-lo sem pressões e e com o objetivo de aprender e de melhorar as práticas com os alunos é muito bom, é muito positivo. Não sei se estou fugir à tua questão.

PI: Não, estás a dar a tua opinião, a tua perceção relativamente ao trabalho colaborativo. Não posso interferir. Em que circunstâncias?

PC1: Quando se fala de trabalho colaborativo, por exemplo, neste momento na escola. E por ideia do professor de moral, a escola toda está a fazer trabalho colaborativo de construção do presépio ... do presépio da escola. Foi uma ideia excelente, como está a ser até algo descontraído. Está a criar muita união entre as pessoas e um excelente, uma excelente boa disposição. E está-se a criar um presépio que individualmente era impossível ser feito. Então, aquele presépio com materiais recicláveis e em que o professor começou um bocadinho a lançar o desafio e começou a dizer aos alunos cada qual faria aquela peça do presépio, os professores, os funcionários. E tem levado a um trabalho super interessante, não tem fins de avaliação e tem ... o único objetivo é construir algo que nos motive todos em conjunto. E está a ser giro. Eu estou a ver as pessoas nos tempos livres que têm, professores e alunos a juntarem-se, a trocarem ideias, a fazerem as coisas com gosto, a rirem-se quando estão a trabalhar, a tirar prazer e a aprender umas com as outras e a fazer uma coisa gira e que cria um espírito diferente de escola.

PI: Eu acho que já me respondeste um bocadinho a esta questão, mas agora direcionado mais para a nossa área de inglês, em que circunstâncias é que? Então vamos retomar onde ficamos. Dês-te um exemplo de uma experiência de trabalho colaborativo que envolve a escola toda, mas agora

focando mais na nossa área. Em que circunstâncias...e na área de inglês, em que circunstâncias é que é desenvolvido o trabalho colaborativo? Na tua opinião...

PC1: É mais nas reuniões de departamento e de grupo. Embora também haja o trabalho colaborativo informal, que é aquele que nós fazemos nos intervalos e em pequenas reuniões informais em que partilhamos. Olha, olha, eu fiz este teste e trocamos textos, trocamos fichas, outros materiais e algumas ideias, mas é sempre a correr, mas faz-se mais trabalho colaborativo nesses pequenos encontros do que nas reuniões.

PI: Do teu ponto de vista, quais são as potencialidades de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes?

PC1: São muitas. São muitas vantagens é o que eu te estava a dizer ainda há bocado. O trabalho colaborativo faz-nos refletir. Faz-nos comparar e faz-nos, enriquece o trabalho, pronto, porque estamos sempre a aprender uns com os outros, não é? Uma pessoa faz de uma forma, outra faz de outra. Ao colaborar eu posso ver que aquilo que eu faço daquela maneira está bem, mas se calhar se mudar aquela parte e passar a fazer de outra forma, melhora.

PI: Em que aspetos é que incide a colaboração entre professores de inglês?

PC1: É a realização de alguns documentos em conjunto na planificação, nos critérios de avaliação.

PI: E em que momentos e contextos tende a ocorrer essa colaboração?

PI: O formal nas reuniões. E depois o informal... Que é o que tu fazes quando tens um bocadinho de tempo com os colegas, com alguns colegas, depois há pessoas com quem se trabalha muito bem e há outras em que não se trabalha assim tão bem, e há pessoas mais dadas a partilhar e a trocar ideias e outras menos. Pronto, vai-se encontrando nos colegas muitas formas diferentes de estar e de trabalhar.

PI: E que fatores é que favorecem as práticas colaborativas entre os professores de inglês dos primeiro e segundo ciclos?

PC1: Os fatores que favorecem? Pronto, às vezes, por exemplo, quando temos horas livres comuns. Por exemplo, por vezes horas livres de trabalho. Quando estou em horas, portanto na minha direção de turma a organizar papéis e há outros professores que estão livres nas mesmas horas, acabamos por ter tempo para trabalhar em conjunto. E para ter mais disponibilidade para partilhar as coisas, sim.

PI: Mas eu estava a referir-me agora especificamente aos professores de inglês.

PC1: Sim, mesmo professores de inglês, sim, já me tem ocorrido estar numa hora livre ao mesmo tempo, numa hora de direção de turma ao mesmo tempo, por exemplo, que a colega que está lá contigo este ano do primeiro ciclo, que também está livre à mesma hora e acabamos por estar a trabalhar lado a lado e partilhar. Se não tivéssemos disponíveis ali à mesma hora as duas não faríamos.

PI: E então que impedimentos é que podes apontar para que essas práticas sejam bem-sucedidas?

PC1: Volto a dizer a falta de tempo. A falta de tempo conjunto. E de estarmos ao mesmo tempo disponíveis para aquele efeito. Basicamente.

PI: Consideras que a supervisão colaborativa poderá ser um contributo para a melhoria das práticas? em que sentido?

PC1: Sim, muito porque, eu volto sempre dizer a mesma coisa, porque em conjunto pensa-se, há várias ideias, há várias opiniões, há mais reflexão, há mais perspetivas da mesma coisa e por isso é mais rico. E pronto acho que todas as pessoas que estão a trabalhar em conjunto têm sempre a aprender e a melhorar com os outros. Quando fazes as coisas sozinhas só tens o teu ponto de vista, a tua perspetiva, as tuas ideias, quando trabalhas com outros e isso enriquece-nos naturalmente.

PI: Então dirias que esses são os “saberes” que esperas virem a ser melhorados com este processo da supervisão colaborativa?

PC1: Sim.

PI: E o que é entendes por desenvolvimento profissional?

PC1: Por desenvolvimento profissional? É diversificares as tuas estratégias. Conseguires, portanto, arranjar outras formas de chegar a determinados alunos que têm mais dificuldades. E que às vezes é difícil encontrar a estratégia certa para conseguir ensiná-los para que eles consigam aprender. É ... deixa ver mais. Atualizares-te em termos de tecnologias e de novas formas de ensino com outros recursos.

PI: Tens referido muitas vezes a reflexão, qual é que é a importância da reflexão no desenvolvimento profissional?

PC1: É muito grande. Porque se tu nunca refletes, nunca pensas sobre aquilo que estás a fazer não podes evoluir. Ficas sempre na mesma. Quando as pessoas analisam o trabalho que fazem e pronto e com cuidado e pensam e analisam e refletem é que pode haver evolução e melhoria, não sei. E essa reflexão, eu acho que deve ser feito pelo professor, ele próprio, se puder com colegas no tal trabalho colaborativo, excelente e também com os alunos. Eu acho que é muito importante refletir com eles e pensar sempre e analisar o que é que, que é que está a acontecer que está a resultar, o que é que não está resultar?

PI: E então, como é que pões em prática a reflexão?

PC1: Como é que eu ponho em prática? Faço uso muita a reflexão com os alunos, estava a dizer-te que costumo muitas aulas parar, conversar com eles, ver o que é que... falar sobre pronto sobre o que estão a aprender, se estão a conseguir, se não estão, o que é que está a resultar, o que é que não está a resultar? Peço muitas sugestões. Pergunto, que estratégias é que eles estão a achar mais giras, outras que eles estão a achar uma seca e o que eles acham que poderia ser feito de outra forma. Analiso muito com eles e tenho aprendido muito com eles. E também eu própria pronto quando, por exemplo, quando faço uma questão aula e ainda ontem fiz uma questão aula, eles estavam-se a portar mal. Eles não estavam a ouvir nada. Eu disse pronto, você já não estão a prestar atenção, é porque já sabem isto tudo, ótimo, vamos lá ver então. Então fiz a questão aula, assim, portanto, de repente nem eu estava a contar fazê-la nem eles e depois trouxe para casa e tive a analisar, tive a ver realmente o que é que desta última matéria que eu tenho estado a dar com eles, o que é que eles tinham aprendido, o que não tinham aprendido? E depois tive a pensar, porquê? Por que é que esta matéria eles aprenderam tão bem e porque é que esta ainda não sabem nada, por exemplo? E se não sabem nada disto, porque é que não estavam a prestar o mínimo de atenção? Percebes? a pensar, analisar

PI: Que aspetos podem facilitar ou impedir práticas reflexivas?

PC1: Possam impedir? O Stress, a falta de tempo. Mais... As pessoas serem demasiado egocêntricas e acharem que fazem tudo perfeito. E se acham que está tudo bem, acham que não há nada para mudar. A desmotivação, não ter motivação suficiente para querer evoluir.

PI: Ok, nós estamos a chegar ao final da nossa entrevista e gostaria de te perguntar se estavas à espera de alguma questão que eu não tivesse perguntado, e se gostarias que eu tivesse feito alguma pergunta que não fiz?

PC1: Não, está ótimo, não estava à espera, lá está, porque não sei o que é que estava à espera.

PI: Então, agradeço-te muito uma vez mais a colaboração e a partilha.

Anexo XIV – Entrevista Inicial PC2

PI: Olá boa tarde... Quero agradecer-te, desde já, a disponibilidade e a colaboração e informar do âmbito deste estudo. O objetivo desta entrevista neste momento passa por conhecer as perceções dos professores participantes nestes neste processo de supervisão pedagógica e conhecer as vossas perceções sobre trabalho colaborativo e reflexividade. Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A sua, não, a tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisses a gravação áudio da entrevista para citação integral ou de pequenos excertos.

PC2: Sim.

PI: Após a transcrição do texto, o mesmo ser-te-á facultado para verificar a sua precisão e no final do estudo e ser-te-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

PC2: Muito bem.

PI: Eu vou passar agora aqui umas perguntas de caráter mais pessoal para identificação do do perfil dos professores colaborantes. Idade

PC2: 43.

PI: E o sexo é?

PC2: Feminino

PI: E quais são as tuas habilitações académicas?

PC2: Eu tenho um mestrado e uma pós-graduação em Supervisão pedagógica.

PI: Ambos? Mestrado e pós-graduação em supervisão?

PC2: Não, o mestrado é em supervisão pedagógica no ensino das línguas estrangeiras e a pós-graduação é no ensino de inglês espanhol. Não terminei, não concluí o mestrado.

PI: E qual é que é o teu tempo de serviço?

PC2: 19 anos

PI: E qual é que é a tua situação profissional atual?

PC2: Eu sou QZP.

PI: Ao longo destes 19 anos de serviço, que cargos e funções já desempenhaste?

PC2: Não muitos. Não muitos, porque a nossa profissão, a nossa carreira, tem sido sempre com altos, altos e baixos e determinados cargos estão estipulados para as pessoas que estão incluídas nos escalões mais altos, portanto, nós não temos sequer possibilidade de desempenhar determinados cargos dentro da escola. Eu basicamente sou diretora de turma, sou professora. Desempenhei o papel de professora colaborante na orientação de estágios.

PI: Julgo que já respondeste à minha próxima pergunta, que te ia perguntar a tua formação em supervisão e colaboração? Supervisão, a do mestrado?

PC2: Tenho o mestrado.

PI: Colaboração? Formação específica em colaboração?

PC2: Não. Orientei estágio, mas de resto, não, porque o meu mestrado foi numa altura em que começou a haver cada vez menos candidatos a professores. Portanto, os supervisores são necessários muito poucos, basicamente da minha supervisão começou, iniciou no mestrado e acabou ali.

PI: Então, e do teu ponto de vista, o que é que entendes por supervisão pedagógica?

PC2: Supervisão pedagógica? Bom. Eu já fiz o meu mestrado há muito tempo. Mas para mim, a supervisão pedagógica não é tanto, não seria tanto na ótica de avaliar e porque é isso que se que se faz hoje nas escolas, não é? Quando falamos em supervisão pedagógica, ok, lá vem o avaliador e vai-nos avaliar a nós, professores, e é isso que é a supervisão pedagógica atualmente. Para mim supervisão, era algo que se pretendia ser um bocadinho mais colaborativo no sentido de os professores poderem de alguma forma participar, irem assistir às aulas uns dos outros, fazer a

análise do que é que está bem, o que pode melhorar dentro de um contexto de sala de aula, ou seja, mais no sentido de colaboração, no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Para mim era isto que era a supervisão.

PI: E, então nesta tua definição quais são os objetivos da supervisão?

PC2: Para mim, faz sentido uma supervisão no sentido colaborativo de autoajuda entre os professores, porque se nós queremos melhorar o nosso sistema de ensino que nós estamos aqui para os nossos alunos e há sempre coisas que podemos aprender, aprender uns com os outros e então essa partilha acho que era fundamental. Seria fundamental se nós conseguíssemos fazer que não conseguimos. Mas eu acho que basicamente seria isso supervisão.

PI: E que modalidades conheces ou consideras mais adequados de supervisão? Para além da supervisão colaborativa.

PC2: A supervisão neste momento está, é encarada como um processo de avaliação.

PI: Essas são as que tu conheces?

PC2: Basicamente, a supervisão como avaliação e como partilha, colaboração.

PI: E aquelas que tu consideras serem mais adequadas?

PC2: As mais adequadas para mim é a supervisão no sentido de colaboração, não no sentido de avaliação, porque ninguém se sente à vontade para ter um colega a avaliar. Não é? uma coisa é uma coisa é haver uma mentalidade uma vontade de melhorar, outra coisa é nós sabermos que estamos ali a dar uma aula e temos alguém a avaliar-nos e que isso vai contribuir para a nossa mudança de escalão. Portanto, fica logo tudo por aí arruinado, não é? Pois não há esta mentalidade, aqui em Portugal, não há esta mentalidade de abrir as portas vir alguém de fora assistir às nossas aulas, porque nós estamos sempre com medo daquilo que os outros vão dizer sobre as nossas aulas, que nos vão avaliar. Portanto, não há este espírito de partilha. As pessoas não estão habituadas a fazer isto.

PI: Então, que ideias é que associas à supervisão e/ou sentimentos?

PC2: Neste momento a supervisão para mim está conectada com o terror porque eu sei que se houver se houver supervisão, a supervisão é no sentido de avaliação e vai influenciar a minha mudança de escalão ou não. E isso vai trazer consequências a nível económico, portanto. É o terror, supervisão é terror. É medo, receio.

PI: E já experimentaste algum processo de supervisão?

PC2: Se eu já experimentei?

PI: Sim, já passaste por algum processo?

PC2: Já.

PI: Quais?

PC2: Quando estava a fazer a licenciatura, tinha que ter supervisão pedagógica. E quando mudei de escalão, ou melhor ainda não mudei de escalão, mas já fui avaliada, tive de ter aulas assistidas. Portanto, já passei por esse processo de ter um colega na sala de aula a avaliar-me

PI: E que formas de supervisão utilizas nas tuas práticas?

PC2: Olha sinceramente, e eu sei que nós estamos sempre a dizer que não temos tempo e que temos uma série de constrangimentos, mas que são de facto reais e que nos impedem de fazer muitas coisas que consideramos que eram uma mais-valia. Eu recordo-me que aqui há uns anos atrás... Há uns anos atrás, meu Deus, eu recordo-me que aqui há uns anos atrás, eu tentava obter sempre resposta, feedback dos alunos. E de x em x tempo, 2 vezes por período, penso eu acho que era 2 vezes por período, eu passava umas perguntinhas aos alunos onde eles faziam a avaliação, davam a sua opinião sobre as aulas, portanto, é uma forma de avaliação, não é? Mas era importante eu receber aquele feedback dos alunos, porque eles diziam, olha, eu gostei de fazer aquela atividade ou não gostei de fazer aquela. Ou a professora falou qualquer coisa e eu não percebi porque utilizou aquela metodologia e eu não gostei, não me senti à vontade. Houve certas coisas que eles iam dizendo que me fizeram alterar algumas coisas na minha prática. Atualmente não o faço. Enfim, são certas coisas que nós vamos perdendo, infelizmente, com o tempo, mas que não tenho feito, mas essa foi uma das umas das coisas que eu fazia.

PI: E que práticas supervisivas encontras na tua escola? Como é que as caracterizas? Que finalidade lhes atribuis?

PC2: Não há muito, não há muita essa prática. Foi falado, foi falado numa das reuniões que, de facto, era importante começar a ver essa supervisão. É essa essa supervisão pedagógica, mas depois também nem sequer foi muito explicado ou não foi dito muito mais sobre isso. Foi dito que era importante fazer essa prática pedagógica, que era importante que os professores comessem a ir assistir às aulas uns dos outros, mas não foi dito com que intuito é que isso era feito. Sei que era...

PI: Quem é que, desculpa, quem é que iniciou esse ponto de discussão?

PC2: Esse ponto de discussão, é o que eu te estava a dizer, foi ontem numa das reuniões, portanto não sei se foi na reunião de cidadania ou se foi na reunião de diretores de turma, deve ter sido na reunião dos diretores de turma, mas partiu do ponto da avaliação externa. Portanto, a avaliação externa acha que... no relatório da avaliação externa dos inspetores que a escola... Um dos pontos negativos é a falta de supervisão. E isto é um ponto que já anda a ser levantado há muito tempo, não só aqui nesta escola, mas em muitas outras escolas por onde eu tenho passado, há sempre esta questão. Da inspeção ter dito que é preciso fazer a supervisão. Mas depois também não especificam muito mais do que isto, não, não dizem qual é o intuito, não dizem para que é que vai servir. Não dizem, dizem que é preciso fazer.

PI: Sabes se existe alguma medida que é contemplada no plano de ação estratégica sobre supervisão?

PC2: Eu sei que foi falado qualquer coisa sobre isso, mas não te sei especificar.

PI: Consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre professores?

PC2: Tal como eu disse, é assim, eu acho que podia ser e devia de ser e era uma prática e acho que era uma mais-valia para as escolas, para os professores e para os alunos. Com a nossa mentalidade, acho que não. Porque é preciso as pessoas entenderem-se muito bem. Acho que é preciso haver muita confiança na outra pessoa. E nós vivemos num clima de desconfiança e com os nervos à flor da pele, portanto, não há esta confiança, não há à-vontade a testar, até porque as pessoas não se conhecem e eu acho que para haver uma supervisão, acho que é preciso também haver alguma

confiança na outra pessoa que está a assistir à tua aula. E e algum entendimento e tu sentires que te dás bem com aquela pessoa, porque se tu não te entendes com aquela pessoa, não gostas daquela pessoa, então a supervisão não tem sentido nenhum a não ser para avaliação. Lá está.

PI: Que ideias e sentimentos associas ao trabalho colaborativo? Deixa-me só voltar atrás um bocadinho a propósito do que tu acabaste de mencionar. Mesmo em situações em que o supervisor e o supervisionado não se entendem assim tão bem, não consideras possível o estabelecimento de relações de cordialidade em função do que é o objetivo da supervisão?

PC2: Acho muito difícil. Acho mesmo muito difícil porque a pessoa vai-se sempre retrair, vai sempre haver qualquer coisa, a pessoa não se vai sentir suficientemente à vontade para partilhar as suas dúvidas, as suas inseguranças. Vai ser sempre tudo muito camuflado, não vai ser real. Os dados que vão sair dali não são reais. É aquilo que eu acho.

PI: Agora mudando um bocadinho para o trabalho colaborativo, que ideias e ou sentimentos associas ao trabalho colaborativo?

PC2: Eu adoro trabalhar com outras pessoas, mas lá está mais uma vez é preciso eu entender-me com essas pessoas. Porque é como um trabalho de grupo dos nossos alunos, não é? E há sempre alguém que se encosta, então deixa de ser trabalho colaborativo. É verdade, mas é verdade. Eu tenho uma experiência excepcional de trabalho colaborativo não com uma colega do meu grupo, não era do meu grupo, mas era uma colega da educação especial, que ia às minhas aulas, assistia dava apoio a alguns alunos da minha turma, e nós entendíamo-nos muito bem. E esse entendimento de ser confortável, sabes? de poderes teres ali alguém que sabes que podes confiar naquela pessoa... que não está ali para te criticar ou para te julgar, ou está ali que temos um objetivo comum. Que foi aquilo que aconteceu. Nós desenvolvemo-nos numa escola onde trabalhamos 3 anos consecutivos e depois há essa parte de nós estamos sempre a mudar de escolas e isso também não deixa criar ligação entre as pessoas. Quando te comesças a aproximar de uma pessoa, está na hora de ires embora, portanto, tens que criar ali um sentimento com aquela pessoa. E nesses 3 anos que eu tive nessa escola eu trabalhei muito bem com essa com essa colega, a tal ponto de desenvolvermos um clube na escola que era o clube de inglês. Ela não falava inglês, mas o clube era de inglês e ela participava porque depois fazíamos todo o tipo de atividades que eu imaginava e ela implementava por assim dizer, porque tinha muito jeito em artes tudo o que fosse artes. E, portanto, eu idealizava ela concretizava e desenvolvemos um trabalho fantástico, envolvemos a comunidade escolar, havia saraus culturais à noite. Todos os anos havia atividades na escola, os miúdos adoraram porque os teatros eram feitos em inglês e comemoramos efemérides e trabalhávamos muito bem. E sempre houve ali partilha. Quando me falam em trabalho colaborativo, eu lembro-me daqueles 3 anos que eu consegui colaborar e depois conseguimos trazer para o pé de nós outros colegas. Houve uma outra colega de francês e uma colega de música que se juntaram a nós nos 2 anos seguintes. E houve de facto ali uma partilha de saberes e todas trabalhávamos para aquele fim, com aquele objetivo. E eu acho que foram 3 anos maravilhosos.

PI: Acabaste de me dar um exemplo de uma prática colaborativa, mas consegues dar-me outros exemplos de práticas de trabalho colaborativo entre docentes da mesma área disciplinar?

PC2: Aquilo que ainda se vai tentando fazer alguma coisa é na partilha, por exemplo, de materiais, nomeadamente de troca de testes, por exemplo, para não sobrecarregar. há sempre alguma partilha na elaboração de testes, de fichas de trabalho. Olha, esta ficha resultou para mim, queres

experimental? Quando temos tempo de falar sobre aquilo que está a acontecer nas nossas aulas porque muitas vezes não há esta possibilidade. Quando nós temos este tempo comum: olha, eu estou a dar o grau de adjetivos. Eu também estou a dar o grau dos adjetivos, mas os meus alunos estão com dificuldade, ok? Olha, eu até tenho esta ficha. Experimentei, resultou, queres experimentar? Pronto ainda vai havendo esta partilha, mas cada vez menos. E eu sinto muitas vezes que eu dou mais do que aquilo que recebo, e às vezes isto leva-nos...é tipo uma bola de neve. Nós vamos dando, vamos dando, vamos dando, mas quando não... É assim, não quer dizer que tu dês e que estejas à espera de receber, não é? Não é com esse intuito, mas quando tu só dás e nunca recibes, chegas a um ponto, mas por que é que eu hei de continuar a dar? Acho que há muito este sentimento na escola e depois há muito aquela coisa de ainda esconder. Eu fiz isto, mas não vou dar. Isto é só meu ou então as pessoas nunca fazem nada, porque baseiam-se muito no livro e pronto.

PI: Achas que não gostam de partilhar ideias, comparar práticas?

PC2: Não. Não há essa mentalidade.

PI: E quanto, com a implementação dos DAC que são domínios da articulação curricular, o trabalho colaborativo não será potencializado?

PC2: Não me parece, eu acho que os DAC não estão a funcionar muito bem porque foi mais uma imposição e uma invenção que alguém e que uma equipa no Ministério se lembrou de mandar cá para fora, mandou implementar, mas não explicou. Ninguém nos disse o que é que é suposto fazer naqueles DAC, qual é o objetivo daqueles DAC? Então nós partimos do pressuposto que temos a legislação também é verdade. Temos a legislação e temos que a ler e à partida pela leitura toda a gente conseguiria chegar à conclusão do que é que é suposto fazer com aquilo. Não é, não é bem assim, cada escola tem uma interpretação diferente, cada professor tem uma interpretação diferente. Este ano nós começamos com os DAC. Ah mais, seguindo aquilo que nos foi dito pela direção e há 3 semanas atrás tivemos uma formação e aí chegamos à conclusão que tudo o que tínhamos feito, está basicamente errado. Não era bem aquilo que se pretendia. Depois acho que vamos sempre bater no mesmo. Temos 45 minutos para reunir e preparar, ok, mas não temos tempo em comum com os alunos. Ou seja, aquilo que cada um de nós vai fazer nos DAC tem de ser tempo retirado das nossas aulas. Não é preciso se tiver que existir um trabalho final, ok, mas não é preciso existir um trabalho muito show off no final. São pequenas coisas, pequenas tarefas que os alunos deveriam aprender a fazer dentro das nossas áreas. Agora que esteja a funcionar? eu acho que basicamente os DAC estão ao cargo do professor responsável, do tipo professor coordenador, e os outros 2 professores basicamente fazem aquilo que o outro achar que é para fazer, portanto continua a não haver aqui partilha.

PI: Então, e do teu ponto de vista, quais as potencialidades do desenvolvimento deste trabalho colaborativo entre docentes?

PC2: Eu acho que se houvesse uma cultura de escola e uma cultura de que os professores tivessem de facto esta vontade de trabalhar de forma colaborativa, eu acho que podia ser muito bom porque há partilha de documentos, partilha de estratégias, partilha de atividades que tu fizeste dentro de uma sala de aula que não resultaram e que podes partilhar a tua experiência, portanto, poderia ser. Eu acho que tudo que está na base desse conceito poderia ser fantástico se nós conseguíssemos aproveitá-lo.

PI: Então, e que fatores favorecem práticas colaborativas entre os professores de inglês dos primeiro e segundo ciclos?

PC2: Bom, que fatores? Eu acho que o fator de tempo de o facto dos professores se poderem conhecer, ou seja, trabalharem mais anos seguidos em conjunto poderá criar essa tal ligação que eu acho que é necessário haver.

PI: E que impedimentos é que tu encontras para que essas práticas sejam bem-sucedidas? Fator tempo?

PC2: o fator tempo... O fator tempo é fulcral. Não haver tempo.

PI: Mas tempo na mancha horária? Estás a falar do horário dos professores?

PC2: Olha, eu estou a falar do tempo, eu estou a falar da mancha horária. Estou a falar da sobrecarga de turmas e de burocracia, porque nós não temos só trabalho aqui na escola e tudo aquilo que está por trás de tudo aquilo que temos que fazer em casa. Imagina que a nossa carga horária, as nossas turmas, as nossas competências, por assim dizer, eram diminuídas e nós tínhamos que passar um x número de horas na escola. Aí poderia haver tempo e que todo o teu trabalho fosse feito na escola como um trabalhador normal. Cumpres aquele horário, chegas ao final das 5:30, 6 horas vais para casa, mas o tempo que estás em casa é teu e da tua família. Ter fins de semana, eu acho que aí as pessoas andavam muito mais descansadas e muito mais abertas a fazer outras coisas que neste momento não. Há uma sobrecarga e as pessoas estão saturadas de estar na escola, estão saturadas de pensar em escola. E esse trabalho colaborativo é mais uma sobrecarga para além de tudo o resto.

PI: Em que aspetos é que tu achas que a colaboração entre os professores de inglês incide?

PC2: Em que aspeto é que incide? Neste momento, eu acho que não há colaboração. Portanto, quando incide é avaliação porque nós temos que ser avaliados. No segundo escalão, temos que ser avaliados por um professor do nosso grupo, então quando esse professor de inglês vem às nossas aulas é avaliação.

PI: E só existe colaboração nessa altura?

PC2: Não há colaboração. A nossa colaboração resume-se à partilha de testes.

PI: E em e em que momentos e contextos tende a ocorrer... esta não colaboração? Em que momentos e contextos tende a ocorrer a colaboração? É só na partilha de testes nesses momentos? Reuniões de departamento?

PC2: Era isso que eu ia referir... a colaboração é feita basicamente nos momentos das reuniões, nem tanto de departamento, mais de grupo, onde nós nos reunimos no sentido de aferir critérios de avaliação ou na elaboração das planificações e na elaboração de uma definição de algumas atividades para o PAA. E pronto é por aí...

PI: Mas consideras que a supervisão colaborativa poderá ser um contributo, um contributo para a melhoria das práticas. Em que sentido?

PC2: Quem Me Dera, não, a sério! Porque eu gostava de poder trabalhar com um colega de inglês em que houvesse de facto esta partilha. E que nós nos pudéssemos apoiar, sei lá, às vezes, às vezes uma atividade que nós pensamos que é muito, muito útil para os alunos e, afinal, não está a

resultar. Estava a dizer que sim porque acho que as práticas podem ser alteradas, até porque é assim. No meu caso, eu vou falar de mim. Eu estou a trabalhar há 19 anos numa escola, numa escola não, ando a saltitar de escola em escola. E o meu trabalho é com miúdos de quinto e sexto ano. Ao fim de 19 anos, houve evolução? Penso eu que terá havido uma evolução. Espero que sim. Não é apenas nas teorias, nos estudos naquilo que se sabe dos alunos e em novas metodologias, novas estratégias que nós não estamos a par. Aquilo que eu aprendi há 19 anos atrás, eu espero que tenha evoluído. Que eu tento manter alguma, que eu tento fazer alguma pesquisa, vou tentando, mas quer dizer? Não é a mesma coisa de quem sai ou que de quem sai há menos tempo das faculdades ou que tenha tido ou que tenha passado por outro, sei lá, por outro mestrado qualquer e tenha aprendido outras coisas e que possa haver aqui uma partilha de estratégias, portanto, eu acho que era importante. Eu não estou a falar só de inglês. Estou a falar de todas as áreas. Eu acho que quer queiramos, quer não, um professor está ali habituado a fazer uma determinada, a ensinar de uma determinada forma, sempre da mesma forma. E tu vais criando vícios que às vezes não são os melhores, mas quer dizer, já é um ram ram e tu já fazes aquilo quase por...É mais fácil, é mais simples. Já sabes como é que funciona. É seguro, não, não investes, não vais tentar arriscar numa coisa nova que tu não sabes se vai funcionar, porque depois tens outros receios, tens que cumprir o programa e se houvesse uma partilha, não é? Tu aí podias te sentir alguma segurança, ok, olha vou experimentar porque vamos experimentar as 2, há sempre um apoio, não é? Assim sozinha, cada um está metido no seu cantinho, faz as suas coisinhas, vai para casa e pronto, já está.

PI: Então e que saberes é que tu esperas virem a ser melhorados com este processo de supervisão colaborativa?

PC2: Que saberes? Com este processo, com este estudo? Sim, mas o que é que se pretende melhorar? Podes reformular? Estou a começar a ficar baralhada??

PI: Que efeito? O que é que tu esperas por participares neste processo de supervisão colaborativa? O que é que tu achas que vai ser melhorado? Achas que vai ser melhorado? O que é que tu esperas com este processo? Ou com este tipo de supervisão?

PC2: Eu esperava reativar a minha paixão pela educação.

PI: É um bocado ambicioso.

PC2: Não, mas é assim, é aquilo que eu te estava a dizer. Eu de vez em quando e por que é que eu decidi fazer o mestrado. Ao fim de estar muito tempo com meninos de quinto ano e este é outra dificuldade que eu sinto...É aquilo que é e estou a falar porque pronto é um estudo para ti e, lá está, não ia ser capaz de dizer isto noutra contexto, mas aquilo que eu sinto, ao fim de 19 anos, a trabalhar com meninos do quinto ano é que as minhas competências no domínio da língua inglesa estão a esgotar-se porque ... Eu passei 19 anos a ensinar o verbo to be e o verbo have got. Esses eu sei os de cor. Estou a ser o mais sincera possível, depois de tu estares metida, não sei quantos anos numa escola eu sinto necessidade de vez em quando procurar informação fora da escola. Aconteceu-me quando fui para o mestrado em supervisão pedagógica que eu achava que estava a sufocar numa escola e precisava de respirar e fui para o mestrado. Depois, voltei a estar mais uns anos a dar aulas e comecei outra vez a sufocar e procurei o outro mestrado. E agora? Já estava outra vez a sufocar e tive que procurar outra coisa, neste caso, inglês e espanhol. No sentido de praticar a língua porque eu acho que nós, professores de línguas, devíamos ter, devíamos ter algum tipo de suporte de apoio para fazer formação no exterior. Algum tipo de que nos permitisse fazer

alguma coisa para reativar certas competências que nós não usamos o inglês. Usamos dentro da nossa sala de aula, em contexto muito limitado.

PI: Sim.

PC2: E esta prática colaborativa por isso que eu te digo, é assim. Há muitos professores de inglês pelas escolas por onde eu fui passando que não falam inglês nas aulas. Falam português do princípio ao fim e que tenho imensas colegas que me disseram, eu deixei... Aliás, uma colega de outra escola que se vai reformar este ano ou até já se reformou o ano passado optou por dedicar-se exclusivamente ao português porque dito da boca dela, o inglês eu já esqueci. E acontece imenso porque é assim ou tu usas uma língua estrangeira ou tu esqueces. E são dezenas de professores com quem eu tive contacto, inclusive aqui colegas que se dizem que estão muito mais à vontade no português, porque o inglês parece que vai embora e eu sinto isto porque 20 anos a trabalhar sempre a mesma coisa, tu chegas a um ponto ou tu tens outra forma de estar em contato com a língua e usar a língua noutros contextos ou então vai-se.

PI: Então, o que é que tu entendes por desenvolvimento profissional? Porque me parece que está relacionado com o que tu estás a dizer.

PC2: Desenvolvimento profissional na nossa área e poderá ter muito a ver com estratégias e metodologias e novas teorias da educação. No caso das línguas, eu acho que passa também muito por manteres o teu conhecimento da língua atualizado

PI: E qual é que a importância da reflexão no desenvolvimento profissional? É importante ser-se reflexivo?

PC2: É super importante, porque se tu não vais pensar no teu desempenho nunca podes evoluir. Achas sempre que tudo aquilo que tu fizeste está tudo muito bem. E se está tudo muito bem, não procuras coisas novas e vais-te acomodando. Então é preciso haver alguma reflexão.

PI: Como é que pões em prática essa reflexão?

PC2: Olha todos os dias com o travesseiro. Não, desculpa.

PI: Também faz parte desabafar com o travesseiro.

PC2: Olha, eu vou ouvindo sempre muito aquilo que os alunos vão dizendo. Tive uma mãe, por exemplo, ontem que veio à escola porque eu a chamei como diretora de turma a propósito de outros problemas em outras aulas e que me disse que o filho em casa só fala na professora de inglês e no professor de moral e que a professora de inglês que é fantástica e que adora a professora de inglês. Isto dá-nos algum alento, não é? Claro que depois eu tenho outros alunos que me dizem que as aulas são uma seca e que não gostam. Mas é assim, é importante nós irmos ouvindo aquilo que os alunos têm para nos dizer e o que é que eles acham que correu bem, o que correu mal e tentar melhorar.

PI: Que aspetos é que tu achas que podem facilitar e ou impedir práticas reflexivas?

PC2: Por exemplo, o facto de se achar o suprasumo, o facto das pessoas acharem que estão corretas e que só elas é que sabem, que já aprenderam tudo e já não há mais nada para aprender. Acharem que já não precisam de investir mais na profissão porque já tão velhas para isto e se as pessoas estão conscientes ou consciencializadas de que estão a fazer tudo bem, não vão refletir.

Depois acho que algumas pessoas ainda vão tentando fazer alguma reflexão quando veem os resultados nas pautas dos alunos. No global da turma se têm bons resultados ou maus resultados, alguns professores ainda são capazes de ponderar bem. Os alunos tiveram más notas aqui, se calhar poderá ser alguma culpa minha, se calhar, será que eu estou a conseguir fazer chegar o conhecimento aos alunos? Outros não estão mesmo para aí virados e acham que se os alunos não aprendem a culpa é deles porque o problema está todo neles. Eu estou a fazer tudo muito bem. Eles é que não aprendem.

PI: Nós estamos a chegar ao fim da nossa entrevista e, antes de terminar, eu gostaria de te perguntar se queres acrescentar alguma questão que não te foi perguntada, que não te foi colocada.

PC2: Não penso que tu perguntaste tudo.

PI: Ou se houve alguma que tu estavas à espera que te colocasse e que não te foi colocada?

PC2: Não sabia que tipo de entrevista que tu ias fazer e pensei que era uma entrevista mais sobre aquilo que tinha acontecido na aula, portanto. Eu depois de tu me teres explicado, eu percebi.

PI: Então agradecer mais uma vez a partilha e a disponibilidade e a colaboração e dar por encerrada a nossa entrevista.

Anexo XV – Entrevista Final PC1

PI: Boa tarde.

PC1: Boa tarde.

PI: Gostaria só de relembrar ... os objetivos desta entrevista, que é uma entrevista final... Os objetivos passam por conhecer eventuais mudanças nas conceções dos professores participantes sobre supervisão pedagógica. Conhecer qual o valor que vocês atribuem ao trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional e conhecer também eventuais mudanças sobre reflexividade. Gostaria também de relembrar que todas as informações prestadas são apenas utilizadas no âmbito desta investigação e, portanto, estão garantidos o anonimato e a confidencialidade das mesmas. Nunca é demais também relembrar que a tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo. Já te pedi solicitação para a gravação áudio ... depois...Todas as informações e todos os resultados serão disponibilizados no final do estudo e a gravação servirá para citação integral ou de pequenos excertos. Agradeço mais uma vez a tua disponibilidade, colaboração e partilha. E agora vamos ao primeiro bloco são 3, não deverá, não deverá ser tão longo como o primeiro. Como entendes agora a supervisão pedagógica?

PC1: Como é que eu entendo? Entendo uma forma diferente, não como agora olho para a supervisão mais como trabalho colaborativo. E não como alguém que está superior um bocado a testar o que nós fazemos.

PI: Consegues apontar algumas vantagens e ou desvantagens? ou elementos facilitadores ou inibidores da da supervisão colaborativa?

PC1: A Supervisão colaborativa achei a experiência... foi muito interessante e acho que tem muitos fatores positivos. Pronto, acho que é uma grande forma de aprendizagem dos professores. Vão aprendendo uns com os outros. E com a reflexão em conjunto, também se aprende bastante e pode-se evoluir e pode-se sempre melhorar. Para os alunos, também acho que é uma mais-valia porque eles acabam por ter experiências diferentes, com pessoas diferentes e pronto. E achei que era interessante mesmo para eles. Agora as condicionantes realmente é sempre o horário, o tempo, coordenar as coisas para que isto pudesse ser válido tinha que haver horas comuns da equipa para organizar as coisas.

PI: E o que pensas tu sobre os ciclos de estudos de aula?

PC1: Ah, mas ciclos queres que eu fale basicamente em quê?

PI: Qual é a tua opinião sobre esta modalidade porque existe, por exemplo, observação de aulas e a observação de aulas existiu como um corolário, digamos assim, de um processo que foi planeado em conjunto e é nesse planeamento que consiste os ciclos de estudos de aulas. Nós tivemos dois, um no primeiro período, outro no segundo. O que é que tu achaste destes ciclos?

PC1: Achei uma ótima forma de refletir sobre aquilo que tínhamos planificado, observar a aplicação das ideias e do plano e das estratégias. É mais fácil depararmo-nos com pequenos detalhes que se calhar se fossem de outra forma, não funcionariam melhor. É mais fácil do que quando estamos nós ali em ação a dar a aula, não nos apercebemos, temos muita coisa para gerir na sala de aula e acho que não nos apercebemos também de pequenos detalhes que nos apercebemos desta forma mesmo até no desempenho dos alunos. E nas reais dificuldades.

PI: E achas que implementarias algumas mudanças a estes ciclos se estudos de aula? Quer na conceção? Quer no desenvolvimento? E quer depois na aplicação da aula?

PC1: Mudaria, gostava que tivéssemos tido mais tempo. Lá está o tempo para fazermos tudo com mais calma e mais atempadamente sem ser sempre à pressa, poder gerir as coisas assim de uma forma mais profunda.

PI: Gostarias de replicar este processo num ano subsequente ou no futuro?

PC1: Não me importava. Não me importava, não.

PI: (Risos) Não fiques preocupada.

PC1: Não, não, não me importava, acho que é enriquecedor e gostava de, mas lá está, era bom se conseguisse arranjar tempo. Para não haver sempre esse senão. Sabes bem que na escola temos todos uma carga horária muito, muito pesada. Andamos sempre a correr de um lado para o outro e se as coisas não são como previstas em termos da direção da escola e organizado no horário. É muito mais complicado depois de gerir.

PI: Sim. E em termos do trabalho colaborativo entre as professoras de inglês, como é que este trabalho foi desenvolvido? Agora que estamos a jusante do processo.

PC1: Eu acho que tu foste a principal mentora. Pronto porque a coordenar as coisas e eu a outra professora, acho que demos algumas ideias, algumas sugestões e colaboramos contigo.

PI: E enquanto professora, verificaste alguma mudança na tua prática profissional, na tua atuação?

PC1: Sim, e já me começo a atrever a fazer na sala de aula, andava a atrever-me até me porem em casa (confinamento) a fazer na sala de aula algumas experiências de comunicação oral que eu antes receava. Coisas mais espontâneas, e menos guiadas, eu antes fazia só alguma participação oral muito guiada. Com este trabalho consegui achar que realmente, desde que as coisas sejam bem preparadas, esta interação entre eles não é a balbúrdia e confusão que eu pensava que era.

PI: E experimentaste fazer no ensino a distância? Porque nós concluímos o segundo ciclo de estudos e, entretanto, entramos no primeiro confinamento. Conseguiu implementar à distância, não?

PC1: Ahhh à distância? O ano passado?

PI: Mas não tem pertinência, porque o ano passado o ensino à distância, e se calhar até tem porque podia ser síncrono, assíncrono. Não sei se experimentaste alguma ferramenta digital?

PC1: Experimentei o Flipgrid.

PI: Flipgrid. E eles aderiram?

PC1: Neste caso, há sempre aqueles alunos que são uma barra tecnológica, mas é só para os jogos. Depois, quando a gente lhe pede um esforço mínimo com outras tecnologias, eles não fazem, mas com aqueles que se esforçaram, resulta muito bem é uma ferramenta fantástica. Se nós agora voltarmos ao ensino a distância vou usar outra vez.

PI: E que aspetos concretos gostarias de realçar como práticas futuras deste processo de supervisão, de ciclos de estudos de aula?

PC1: Acho que era interessante se nas escolas pudéssemos, por exemplo, trabalhar em grupos como eu trabalhei contigo e com a colega. Prepararmos as aulas em conjunto, de vez em quando até trocarmos e uma ir dar à turma da outra, e sempre que possível observarmos, trocarmos ideias. Era muito bom. Penso que para nós e para os alunos.

PI: Então, consideras que este projeto foi um contributo para o teu desenvolvimento profissional?

PC1: Foi, sim.

PI: A que nível?

PC1: Já te fui dizendo um bocado na forma como encarava a parte oral dos alunos sempre, acho que é encarada por qualquer professor de língua como a parte mais difícil de gerir e de avaliar e ajudou-me realmente a ver outras estratégias e outras formas de gerir as coisas.

PI: E neste processo, é como é que foi desenvolvido o trabalho reflexivo?

PC1: O trabalho reflexivo, reflexivo foi desenvolvido, às vezes brevemente, logo a seguir à aula. E depois passado uma semana mais ou menos, que reuníamos e voltávamos a conversar e esse processo reflexivo não era a aula que a outra deu, mas sim, como é que a nossa planificação conjunta e os materiais, como é que resultaram? O que é que resultou? O que é que não resultou? E porquê? Tentar perceber porquê?

PI: Então, consideras que este pequeno projeto, sim, que passa um bocadinho por ser um estudo nosso, foi um contributo para a tua prática reflexiva?

PC1: Sim foi. Acho que sim, embora eu sempre refleti bastante individualmente sobre as aulas, sempre tive o hábito de o fazer individualmente. De me questionar sobre, mas agora questionarmos assim em grupo e com 3 pessoas a refletir sobre o mesmo, pronto, não é uma prática corrente.

PI: Queres acrescentar alguma coisa, mais alguma coisa que para ti seja relevante sobre este processo que eu não tenha referido e que tu queiras referir?

PC1: O tema é interessante e eu este ano estou a dar aulas de inglês a uma das turmas que tu tinhas, uma das turmas que tu tinhas e nós fomos aplicar, alguns alunos não é a turma toda, mas, mas alguns alunos e é a forma como eles me encaram agora como professora, já é diferente. Já não sou uma estranha, é alguém que eles já viram na sala de aula.

PI: Bem, queria te agradecer muito pela tua disponibilidade, uma vez mais, a partilha, a colaboração, porque sem vocês este estudo não ganharia asas e nem aterraria...Um dia vai aterrar, assim, num projeto final.

PC1: Olha boa sorte! Boa sorte com a continuação deste trabalho.

Anexo XVI – Entrevista Final PC2

PI: Boa tarde, dá-me autorização para gravar, então, a entrevista?

PC2: Sim, claro.

PI: Então bem-vinda a esta entrevista final. Gostaria só de relembrar os objetivos desta entrevista, que é uma entrevista final. Os objetivos passam por conhecer eventuais mudanças nas conceções dos professores participantes sobre supervisão pedagógica. Conhecer qual o valor que vocês atribuem ao trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional e conhecer também eventuais mudanças sobre reflexividade. Queria relembrar que todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A tua colaboração, como sabes, é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, por isso, te pedi autorização para gravação áudio. E todas as informações gravadas serão para citação integral futura ou de pequenos excertos da entrevista que serão depois disponibilizados no final da investigação, do estudo. Agradeço uma vez mais a tua disponibilidade, colaboração e partilha. Então e ao fim do nosso estudo, destes 2 ciclos de estudos de aula, que entendes agora tu por supervisão pedagógica?

PC2: Bolas. Podias-me ter preparado que eram perguntas assim tão difíceis que era para eu ter estudado a coisa antes

PI: Desenrascaste-te bem na primeira entrevista que ainda há bocadinho estive a ouvir novamente.

PC2: Pois, mas e tu achas que a minha opinião sobre o que é a supervisão pedagógica deveria ter alterado após estes ciclos de estudo?

PI: Isso cabe-te a ti. Tu experimentaste uma forma diferente de fazer supervisão pedagógica, se manténs ou não a tua conceção, é contigo.

PC2: Na altura penso eu que aqui, quando fizemos a primeira entrevista, te tinha dito que tinha mais conhecimento do que seria a supervisão pedagógica no sentido de super... mais no sentido de até, se calhar, um pouco mais avaliativo. Aquilo que nós experimentarmos foi uma supervisão muito mais colaborativa, penso eu, em que o foco não é tanto a prestação do professor, mas tem o foco mais sobre o desempenho sobre a sala de aula, sobre o aluno, sobre a partilha de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem. E nesse sentido penso que foi muito enriquecedor e foi muito bom, muito agradável poder trabalhar contigo e com a colega e partilhar ideias e partilhar materiais. Claro que há sempre uma aprendizagem e um enriquecimento de todas as partes que trabalham desta forma. Portanto, no fundo acho que sim. Acho que a minha conceção mudou um bocadinho no sentido que se calhar vejo a supervisão, talvez mais como um trabalho colaborativo. Não tanto como avaliação da prática docente, mas mais como um trabalho colaborativo em benefício do aluno.

PI: Então na supervisão colaborativa, consegues apontar vantagens e desvantagens ou fatores inibidores, facilitadores da supervisão colaborativa?

PC2: Eu acho que o pior obstáculo é mesmo a falta de tempo. É, é mesmo a falta de tempo dos professores, porque não temos tempo para reunir e discutir. Toda a preparação, como tu viste, requer tempo de todas as partes. E o nosso tempo disponível para o que realmente é importante, nós não temos, pronto. Porque eu acho que ao fim de muitos anos de estares a trabalhar, tu mesmo que não queiras, acabas por cair numa repetição de estratégias, metodologias, acabas por não te aperceber. Ou tu fazes um investimento porque gostas daquilo que tu fazes na tua profissão e acabas por investir, investigar sozinha e por despenderes de tempo próprio nessa investigação, ou então acabas por cair numa rotina em contexto de sala de aula. Se, de facto, houvesse uma supervisão de um trabalho colaborativo entre os professores que era muito mais enriquecedor e proveitoso para todos, para os professores, para os alunos. Pronto podia ser muito, muito importante. Os condicionalismos acho que é mesmo a falta de tempo e também alguma dificuldade em alguns colegas de partilharem ou de quererem... Pronto alguma resistência perante este tipo de trabalho de alguns colegas.

PI: Nós tivemos, como sabes, 2 ciclos de estudos de aula. Um no primeiro período outro no segundo. Qual é que é a tua opinião ou considerações sobre estes ciclos de estudos de aula?

PC2: Como assim? As minhas considerações?

PI: O que é que tu consideraste deste processo, desta abordagem? Ciclos porque foram 2 momentos de estudo de estudos de aula.

PC2: Eu acho que já te dei a minha opinião, mas posso estar a entender mal a pergunta, mas eu acho que é muito proveitoso e muito profícuo para todas as partes trabalharem desta forma. O que eu acho é que é na nossa profissão, acabamos por não fazer, não termos tempo para fazer essa parte da reflexão porque nós fizemos em cada um dos ciclos, houve momentos específicos, não é? A identificação do conteúdo a trabalhar, a identificação e a partilha de materiais, discussão de materiais, discussão e análise da melhor forma de aplicar aqueles materiais e depois dessa aplicação em contexto de sala de aula que nos permitiu estar, visualizar a sala de aula apercebemo-nos de como é que os alunos reagem a determinada atividade e quais são as suas dificuldades. A

forma deles próprios interagirem entre eles e conseguimos nos aperceber do que é que eles gostam mais, a que é que são mais recetivos. E depois no final lá está, fizeste aquela a parte que é muito importante, penso eu, de questionar os alunos sobre o que é que a sua própria opinião sobre o que é que gostaram, o que é que não gostaram, porque é que não gostaram e depois terminamos com uma reflexão entre nós sobre os aspetos positivos, negativos, ou seja, fizemos uma reflexão sobre aquilo que aconteceu. E este ciclo todo, eu acho que era muito importante, agora, não é, não acho, não é viável, penso eu. Da forma como nós temos organizado o horário dos professores e a carga letiva dos professores. Não me parece que seja muito possível de aplicar pelas limitações de tempo que nós temos, e, infelizmente, também não temos muito tempo e eu acho que já falei sobre isto da outra vez, mas eu volto a focar a extensão dos programas curriculares dos alunos. Eu acho que seria necessário rever os programas, até porque, uma vez que eles já têm o inglês curricular no primeiro ciclo, se calhar era necessário rever de forma mais rigorosa o programa de forma que não houvesse tanta repetição e depois a quantidade a sobrecarga de conteúdos que têm que ser dados, principalmente em termos gramaticais. Nós sobrecarregamos os alunos com as questões gramaticais da língua, sobra-nos muito pouco tempo para de facto eles terem estas oportunidades de ... porque nós decidimos que o foco das aulas iria ser o desenvolvimento da competência oral, que é de facto aquilo que eles têm menos tempo, nós temos menos tempo para trabalhar e, de facto, eu já não sei o que estava a dizer...

PI: Estavas a dizer que pela organização da carga letiva, da extensão

PC2: Sim, da extensão dos programas há pouco tempo para disponibilizar tempo para que os alunos façam este tipo de atividades mais direcionadas para a expressão.

PI: comunicação.

PC2: Comunicação oral, pronto. Isto porquê? Porque aqui há muitos anos atrás, que eu nem sequer sei quando é que foram feitos os programas, mas é que quando foram feitos os programas, eles foram elaborados para uma carga letiva de 2 tempos semanais. É no quinto e no sexto ano, portanto, 2 tempos semanais de 90 minutos. E já seria importante. Portanto, neste momento, o programa mantém-se e a carga letiva foi reduzida, portanto, mantém-se a mesma extensão do programa com menos tempos letivos e isto dificulta muito o trabalho e aquilo que nós gostávamos de realmente proporcionar aos alunos, pronto. E estava só eu a dizer que neste ciclo de supervisão, nós conseguimos aperceber que de facto os alunos gostam daquele tipo de atividades que foram desenvolvidas e que é proveitoso e que o facto de eles trabalharem em par e em grupo lhes permite desenvolver mais a comunicação e a parte da interação oral. É pena que nós não o possamos fazer mais vezes. Eu acho que baralhei tudo, não é? porque estavas a falar sobre..

PI: Está bém, não te preocupes. A pergunta incidia sobre os estudos de aula, o que é que ou o que é que tu pensas desta abordagem? E voltas ao mesmo, dizes que é muito difícil de implementar.

PC2: E volto ao mesmo.

PI: Pela extensão, pela organização, até da nossa carga letiva poderá, poderia passar ou não, por uma organização e uma decisão a nível de escola.

PC2: Poderia, sim senhor.

PI: Mas voltando aos ciclos de estudos de aulas que nós experimentamos, implementarias algumas mudanças? Mesmo que seja num cenário ideal?

PC2: Claro que sim. Claro que fazia.

PI: Que te fosse permitido, que te dessem plenos poderes para tu fazeres o que quisesses. Implementarias algumas mudanças nestes ciclos de estudo?

PC2: Ok. Se eu implementaria mudanças nestes ciclos ou utilizaria ou implementaria estes ciclos no meu trabalho?

PI: Isso é a pergunta que vem a seguir.

PC2: Ahhh, eu não alterava nada. Como já te disse, pronto... Eu fiz alguma formação em supervisão, embora não tão específica em ciclos, conforme tu estás a fazer, mas abordei de facto este trabalho colaborativo e, portanto, basicamente tu seguiste o mesmo modelo que nós, que eu já seguia com algumas colegas quando fiz o meu estudo. E, portanto, eu continuo a achar que era, que seria de facto a forma ideal de trabalhar numa escola.

PI: Ok, então gostarias de replicar ou de ver replicado este processo em anos subsequentes?

PC2: Claro que sim. Mas claro que sim, mas de uma que abarcasse todos os professores do agrupamento ou todos os professores da disciplina, percebes? Que se tornasse uma metodologia que de facto fosse implementada. Uma comunidade em que se pudesse de facto fazer estes estudos, é claro que isso implicaria que os professores tivessem mais horas disponíveis para reunir com os outros colegas. Para poder fazer estes ciclos de estudo de aula e é claro que se teria que mudar muita mentalidade porque ainda há muita gente, há muitos colegas que guarda os materiais só para si... E não gostam muito de fazer partilhas. E que não gostam muito de discutir o que é que está bem ou o que é que está mal dentro de sala de aula ou o que é que se poderia melhorar, pronto. Portanto, ainda há muito esta ideia de dentro da minha sala de aula, mando eu, fecha-se a porta e o que lá está dentro, não passa cá para fora, portanto, acabas por não saber o que é que os outros colegas estão a fazer ou como é que estão a fazer porque não há partilha.

PI: Há bocadinho estavas a referir o isolamento de alguns colegas. Então, como é que foi desenvolvido o trabalho colaborativo entre as professoras de inglês?

PC2: Ok. Então, o trabalho colaborativo, então queres melhor? nós partimos da mesma turma. A turma era minha no primeiro ciclo, no primeiro ciclo de aulas, ok, a turma era minha, mas eu apresentei-vos a turma. Portanto, ficaram a conhecer um bocadinho as características individuais de cada aluno. Analisamos aquilo que seria mais importante a desenvolver com aquela turma em que é que eles sentiam mais necessidade, portanto, foi definido a interação oral. Definimos em reunião, foi definido o conteúdo a ser trabalhado. Cada uma de nós foi pensar na melhor forma, pensamos mais ou menos nas atividades que iríamos aplicar, decidimos, exatamente, distribuimos as atividades de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de alunos. Depois foi também definida a forma como cada uma de nós iria debruçar a nossa atenção sobre um determinado grupo de alunos, sobre o produto que aqueles alunos, ou melhor a atividade,

PI: Grande memória.

PC2: e não sei se me estou a esquecer de alguma coisa. Depois da aplicação da aula, reunimos para retirar conclusões, para debater-se aquilo que ...

PI: E quem é que foi aplicar a aula trabalhada, definida em comum?

PC2: Agora, não percebi, desculpa.

PI: Quem é que foi o professor que foi aplicar a aula do ciclo de estudo? Era a professora de Inglês

PC2: Que era a professora que não era daquela turma. O mesmo ciclo aconteceu depois no primeiro ciclo em que tu eras a professora da turma e quem aplicou a aula fui eu. Portanto, as 3 estaríamos, aliás, nem era para ser eu no segundo ciclo, era para ser a outra colega. Mas a preparação das atividades em conjunto, todas nós sabíamos exatamente a estrutura da aula e isso permitiu que qualquer uma de nós pudesse aplicar a aula porque estava por dentro das atividades e estratégias que iriam ser aplicadas como aconteceu.

PI: E verificaste algumas mudanças na tua prática profissional?

PC2: Após?

PI: A tua prática profissional como professora, após este ciclo de estudos de aula?

PC2: após este ciclo de aulas, viemos para casa (confinamento).

PI : Consideras que de algum modo desenvolveste algumas competências e ou conhecimentos no decorrer deste processo? Que podem ou não ter influenciado mais ou menos a tua prática profissional?

PC2: Eu, eu continuo a tentar a partilhar todos os meus recursos com todos os colegas. Continuei a produzir e mesmo em confinamento, tentei elaborar alguns trabalhos, algumas fichas, algumas atividades, mas com mais recurso às tecnologias. E, portanto, essas atividades eu continuei a tentar partilhar com os colegas. Pronto, em relação aos alunos, eu sempre que posso, tento fazer essas atividades. Claro que tentei logo a seguir, mas, eu acho que depois, eu acho que nós viemos logo para casa, logo a seguir a esse...

PI: Sim, em março, mas desculpa interromper o raciocínio, essas atividades que acabaste de mencionar são as atividades de interação oral? É a essas que te estás a referir? foram essas que foram alvo de estudo neste ciclo de estudos de aula.

PC2: O problema é que, e de facto, eu já tinha um conjunto de atividades pensadas para implementar com os alunos, mas nós viemos para casa.

PI: Sim.

PC2: Se bem te recordas, portanto, à distância não é muito fácil mesmo assim houve este ano, penso eu, acho que foi este ano ou ainda foi o ano passado em que os alunos tinham que criar um diálogo entre eles e não fiz em contexto de sala de aula, porque não tenho tempo, portanto, eles elaboraram o diálogo em sala de aula e depois fizeram uma gravação do diálogo deles e enviaram-me. Pronto, em que um era o entrevistador, o outro era o entrevistado. Basicamente com perguntas e de informação pessoal sobre eles Agora não temos muito, não tivemos muita oportunidade depois disso, porque viemos para casa, pronto basicamente.

PI: Tens assim algum aspeto concreto que gostarias de realçar como prática futura deste processo colaborativo e de desenvolvimento profissional?

PC2: Podes repetir, por favor, desculpa?

PI: Se dentro deste trabalho colaborativo, de desenvolvimento profissional, tens algum aspeto muito específico que gostarias de realçar como prática da futura, tua ou dos colegas ou da escola?

PC2: Olha, um aspeto muito positivo foi, é, penso eu que terá sido, a forma como nós estávamos as 3 tranquilas, tranquilas na forma como se debatiam as questões, ou seja, estávamos as 3 recetivas. Era a palavra que me faltava. A nossa recetividade, a nossa recetividade individual, acho que permitiu estamos a trabalhar de forma colaborativa, de forma mais tranquila e todas dávamos as nossas opiniões e eram ouvidas e era uma mais-valia, ou seja, 3 cabeças costuma-se dizer que trabalham sempre melhor do que uma. De facto, estarmos sempre recetivas e darmos a nossa opinião e a outra parte ouvir, fomos sempre acrescentando, melhorando a prática e a atividade a desenvolver.

PI: Se calhar esse é um dos aspetos que gostarias de ver como uma prática futura?

PC2: A prática sim, eu gostava de trabalhar de forma mais colaborativa. Sou-te sincera, gostava que as pessoas fossem mais recetivas à partilha.

PI: Então, consideras que este pequeno projeto foi um contributo para o teu desenvolvimento profissional?

PC2: Claro que sim. Olha, vou voltar outra vez a repetir a mesma coisa que eu já disse, não sei quantas vezes, mas eu acho que é importante na nossa profissão, como provavelmente, como em todas as outras, ou melhor provavelmente não, como todas as outras, mas na nossa profissão que as coisas estão sempre a evoluir e evoluem com tanta rapidez. Acho que é importante ouvires e seres recetiva àquilo que vai aparecendo de novo, propostas novas de implementação e desenvolvimento da atividade profissional, porque lá está aquilo que nós que... aquilo que eu aprendi, as teorias da educação estão sempre em evolução, aquilo que eu aprendi há vinte anos atrás, quando acabei a licenciatura, hoje em dia já não fazem qualquer sentido, e ou tu te vais explorando um pouco por ti aquilo que vai aparecendo de novas teorias, ou então acabas por ficar como alguns professores que eu tive que projetavam os slides e copiávamos a matéria e está dada a aula, portanto não é isso que se quer. Até pensando no novo perfil de saída do aluno da escolaridade, não é? Hoje em dia existe outras coisas muito diferentes. Por acaso, estou a fazer aquela formação que te falei das metodologias. O formador falou das *Ten top skills* para 2000-2025 em que ele fazia a diferença entre as *soft skills* e as *hard skills* e tu te apercebes que aquilo que há 20 anos era importante para um aluno quando saía da escolaridade, que era ter muito boa capacidade de memória e saber os conteúdos todos muito na ponta da língua. Hoje em dia, se calhar nem faz tanto sentido. Quando o aluno for à procura de um trabalho, quando for fazer uma entrevista de trabalho, irão certamente procurar outras características no aluno que se calhar, há vinte anos, isso não era necessário. Portanto, a capacidade de resiliência, capacidade de trabalho colaborativo lá está em que os nossos alunos continuam muitos deles a trabalhar e não saber partilhar, e não saber trabalhar em conjunto, nem sequer conseguir aceitar a opinião diferente da sua quando um aluno está a expor as suas ideias. Hoje é extremamente importante a parte colaborativa. Não é só na nossa profissão, mas também os próprios alunos vão ser postos à prova em vão ser questionados sobre esta capacidade mais humanista de trabalhar em conjunto. Nós vamos ter que também nos prepararmos para tentar desenvolver estas capacidades, estas skills nos nossos alunos para o futuro, portanto, sim, é extremamente importante, claro que aprendi.

PI: Há bocadinho também já referiste como a reflexão é muito importante, momentos de reflexão, como é que foi desenvolvido o trabalho reflexivo neste processo, deste estudo?

PC2: Eu Não respondi já? OK

PI: Isso era o trabalho colaborativo, agora a tónica é sobre o trabalho reflexivo. Podem estar de mãos dadas, podem andar de mãos dadas.

PC2: Não pode existir um sem o outro, não é? Estás a falar do trabalho, estás a falar especificamente em relação aos alunos? Ou aos professores esta reflexão?

PI: Sim, pode ser. Pode ser, pode ser só um, pode ser dos dois. Tu é que decides.

PC2: Olha, em relação aos alunos eles próprios, penso que eles próprios foram chamados a refletir sobre aquilo que aprenderam, sobre a aula, o que é que gostaram mais, o que é que gostaram menos. Eles tiveram, penso eu no primeiro ciclo, tenho a certeza absoluta; no segundo ciclo, eu penso que também tiveram no final uma folhinha onde eles registaram exatamente a sua opinião sobre aquela aula. Alguns deles até fizeram comentários bastante interessantes em que eles próprios diziam que não sabiam que tinham, que conseguiram fazer aquela atividade tão bem. Portanto, eles próprios perceberam e é bom que eles consigam refletir e eu tento fazer isso também com os meus alunos. Alguns deles ainda não conseguiram fazer, mas então em relação aos alunos, eles foram chamados a refletir logo no final da aula sobre o decorrer das atividades. E depois, além disso, ainda recolheste os comentários oralmente na aula, certo, as suas opiniões? Portanto eles foram chamados a refletir. E nós também, penso eu porque ao fazermos a reflexão sobre a aula, tivemos que refletir sobre os aspetos que correram melhor ou pior, o desempenho dos alunos, certo?

PI: Sim. Isso foi no final do ciclo? E ao longo? Achas que foi desenvolvido trabalho reflexivo?

PC2: Ao longo do ciclo, então não foi? Ao longo do ciclo, então se nós, se nós, para cada atividade, tivemos que refletir sobre o que é que os alunos necessitavam mais, as melhores estratégias a aplicar. Tudo isso acaba por ser uma reflexão. E foi uma reflexão colaborativa porque nós tivemos as 3 a falar sobre, a refletir exatamente sobre o desempenho de aula.

PI: Há bocadinho também referiste que habitualmente fazes essa reflexão e que gostas de a fazer. Consideras que este projeto foi um contributo para a tua prática reflexiva? Desculpa, tu acabaste por responder à pergunta, disseste que sim que tinha sido mais um contributo para a tua prática futura.

PC2: Sim, lembrou-me uma estratégia que eu costumava fazer aqui há alguns anos e que deixei de fazer por, lá está, uma pessoa vai-se acomodando um pouco, que é pedir a opinião dos alunos no final das atividades. Eu tinha por hábito, de vez em quando, passar exatamente essa questão aos alunos para eles irem também me dando feedback sobre as atividades que fazíamos na sala de aula. E a certa altura deixei de o fazer. Lembrou-me, é que de facto é importante voltar a retomar essa prática. Esse aspeto será um daqueles que eu irei retomar quando isto voltar ao normal, espero eu. Porque lá está este ano com aquela coisa de não se pode passar papéis, não se pode entregar fichas, não se pode partilhar, partilhar nada e eu mesmo assim fiz imensas coisas contra as indicações...

PI: Achas que algum professor não conseguiu se aproximar dos alunos e entregar fichas e tocar nos livros?

PC2: Acho, acho não, tenho a certeza. Tenho muitos colegas que não saíram da frente da sua secretária, que não se aproximaram dos alunos, mantiveram sempre a distância e que não recolheram.

PI: Andas é sempre a desinfetar as mãos para aí vinte mil vezes durante 60 minutos.

PC2: Eu tenho uma colega que a avaliação dela foi questões colocadas oralmente aos alunos, só, precisamente para evitar a recolha e a troca de papéis. Portanto, eu fiz imensa coisa errada durante este tempo porque me aproximei dos alunos quando eles pediram. Aproximei-me inclusive, olha, da miúda que foi para casa com COVID que naquele dia se aproximou e veio ter comigo ao pé da secretária e eu estive a falar com ela e entreguei-lhes fichas e recolhi fichas.

PI: Sabes que no primeiro ciclo as crianças têm toda uma vontade própria e quando te apercebes, já eles estão em cima de ti e sem máscara...

PC2: Pois, eu sei. Por isso daí o facto de ser ainda muito pior e quando há um caso, a turma vai toda para casa, pronto, connosco, não foi assim.

PI: Pois apercebi-me há pouco tempo, mesmo dentro do agrupamento, os procedimentos são completamente díspares.

PC2: Lá está aquilo que eu te estava a dizer e também não é preciso serem escolas diferentes, mesmo dentro de uma escola. Sim, a cada professor faz aquilo que lhe apetece mais ou menos...

PI: Olha, nós estamos a chegar ao fim da entrevista. Já estamos aqui há cerca de 45 minutos...

PC2: A sério?

PI: Sim, mas muito generosos nas tuas contribuições, queres só acrescentar mais alguma coisa que para ti seja relevante sobre este processo que eu não tenha mencionado e que tu consideres pertinente referir? Eu quando digo processo é o início do ciclo de estudos da aula, ao desenvolvimento das sessões, à aplicação da das aulas, à reflexão sobre as aulas, todas as conversas de bastidores, ou seja, isto que é a supervisão colaborativa?

PC2: Eu acho que tu referiste tudo, eu acho que já me estou aqui repetir um bocado... Eu acabo sempre por ir bater nos mesmos tópicos.

PI: Ou, achas que eu não coloquei alguma questão que tu consideres deveria ter sido colocada?

PC2: Olha, eu acho que tu fizeste muito trabalho.

PI: Não, Nós!

PC2: Sim, mas o trabalho é teu, a investigação é tua, mas seria importante, digo eu, não sei, apresentares os resultados deste estudo à Direção da Escola? Não sei que resultados é que tu vais retirar, lá está também não, também não sei que conclusões é que tu irás retirar deste estudo. Qualquer forma seria interessante apresentar à direção e ver se seria uma prática a fomentar no Agrupamento. É porque assim não seria só eu, não seria só eu a falar e tu ias apresentar o estudo

PI: O seu desejo será concedido. Olha, estamos a chegar ao fim. Muito Obrigada pela partilha, pela colaboração e disponibilidade nestes tempos desafiantes, especialmente ter colegas que tenham acedido, tenham estado recetivos a este estudo. Se me tivessem fechado as portas, eu não o conseguiria desenvolver.

Anexo XVII – Entrevista Individual PE1

PI: Boa tarde! Obrigada por teres contribuído para esta nossa conversa no âmbito do meu mestrado. Começo por partilhar contigo os objetivos desta nossa entrevista. E, como sabes, eu estou a desenvolver um estudo sobre supervisão pedagógica e, neste momento, as entrevistas estão mais viradas para as lideranças porque o que se pretende neste momento é obter uma visão semi-externa ao processo de investigação e conhecer o impacto do projeto no agrupamento. Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no texto investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisses a gravação áudio da entrevista.

PE1: Está autorizada.

PI: Obrigada. Para citação integral ou de pequenos excertos. Após a transcrição do texto, a mesma ser-te-á facultada para verificar a sua precisão e, no final do estudo, ser-te-ão fornecidas todas as informações recolhidas, bem como a sua análise. Agradeço uma vez mais a tua disponibilidade, e colaboração e partilha.

PE1: Eu é que agradeço.

PI: Não, eu é que agradeço

PE1: Não, eu agradeço a disponibilização depois do futuro material que me será dado. Eu já estou a agradecer antecipadamente.

PI: Pois, está bem. Como eu te tinha dito, esta entrevista tem 3 grandes eixos com algumas questões, mas não é muito extensa. No teu ponto de vista, o que é que tu entendes por supervisão pedagógica?

PE1: Olha, supervisão pedagógica naquilo que os livros geralmente falam, nós acabamos por fazer todos porque todos colaborámos porque para mim é uma coisa colaborativa, porque tem que ser colaborativa e tem que ser reflexiva. e eu acho que todos nós, pelo menos dentro do meu

departamento ou dentro do departamento a que nós pertencemos do primeiro ciclo, todos nós fazemos colaboração uns com os outros. Tentamos ajudar-nos uns aos outros e tentamos refletir sobre as nossas práticas. Refletir sobre a ação na ação. E depois da ação, fazemos tudo isso até às vezes, inconscientemente, porque as pessoas muitas vezes não têm a teoria, mas fazem-no na prática e mais em conversas informais do que propriamente em reuniões formais. Nas reuniões formais há pessoas que são muito inibidas e, portanto, não transmitem tanto os seus problemas ou não colaboram tanto ou não partilham as suas reflexões, mas em pequeno grupo e eu, como vou a todas as escolas como tu vais, sabes isso. As pessoas abrem-se muito mais e aí partilham os seus problemas, muitas vezes pedem ajuda e eu acho que a supervisão pedagógica aqui é vista mais num termo de colaboração e reflexão. Isto é a minha opinião.

PI: Podes só referir qual é que é o teu departamento?

PE1: O departamento é o do primeiro ciclo.

PI: Acabaste por assim de uma maneira geral, falar também sobre os objetivos da supervisão no teu entendimento. Que modalidades conheces e ou consideras mais adequadas?

PE1: A colaborativa e a reflexiva também.

PI: Conhece outras modalidades, quais é que consideras mais adequadas?

PE1: Olha, as que considero mais adequadas são estas. Sim, por isso é que as referi (supervisão colaborativa e reflexiva). Eu digo, sinceramente, estudei, estudei todas as outras, mas como acho que estão ultrapassadas porque, por exemplo, a supervisão inspetiva, como quando eu comecei a trabalhar há 40 anos, era a que havia, não havia outra ou então a supervisão como mestre e tem uma visão superior, também havia essa muito. Quando eu comecei a trabalhar, era essa que existia, era a do mestre e que deitava para cá para fora, digamos assim, dizia as suas opiniões que deviam ser plenamente seguidas. Não havia um intercâmbio entre as variadas opiniões. O Inspetor vinha e batia à porta, dizia que era o senhor Inspetor e nós tínhamos de acatar a visão dele sobre as nossas práticas pedagógicas. E, portanto, felizmente isso mudou e eu acho que a colaborativa e a reflexiva, acho que se interligam muito bem e acho que são as que eu penso que se devem utilizar. Agora eu sou muito sincera. Eu já não me lembro muito bem dos outros modelos todos, de modelos de supervisão que existem, que são imensos que eu também estudei. E que há para todos os gostos, mas eu acho que estes são os que se adequam mais e portanto, estes é que eu fixei porque acho que se adequam à nossa prática, porque sinceramente, há tanto modelo que nós sabemos na teoria, mas depois para as escolas no modelo em que hoje nós trabalhamos, se calhar que ainda está não vou dizer que não, que a nossa sala de aula seja do século 19. Eu não ponho isso em causa no início do século 20, que muita gente diz que é. Eu penso, eu continuo a achar o colaborativo e o reflexivo serão os mais importantes e, principalmente, até nem tanto o colaborativo, mas o reflexivo, se nós não refletirmos sobre aquilo que fazemos, mas acho que todos nós refletimos, senão somos idiotas e se nós não...

PI: Mas achas que a reflexão individual é igual à reflexão colaborativa?

PE1: Não, por isso é que... a colaboração é muito importante, por isso é que eu misturo colaborativa nisso, porque se eu refleti, que refletir sozinho também é importante refletir, porque eu tenho noção, por exemplo, quando estou a dar uma aula que na altura em que estou a dar uma aula, eu tenho de mudar a minha atuação. Logo aí estou a refletir sobre a ação, não é? Na ação e sobre a ação, portanto, eu tenho aí de alterar logo o meu método de trabalho. Agora, quando a aula acaba,

eu acabei de dar aula e que posso refletir e posso então, no fim dessa reflexão, eu acho que é importante então partilhar essa reflexão com outros, mas colaborar sem ter refletido primeiro acho que não tem, não tem pés nem cabeça. Eu acho que primeiro tenho de refletir eu sobre aquilo e ver até posso achar que fiz uma coisa maravilhosa. Não está em causa a qualidade do trabalho exercido. Eu posso achar que dei uma aula maravilhosa e quando vou dizer aquela maravilha tão linda que eu fiz ao colega do lado, ele diz-me “não, fizeste um grandessíssimo disparate. Isso não é nada assim. Isso, na minha opinião, é completamente inverso.” Eu tenho depois de refletir sobre a opinião do outro e verificar se ele tem razão ou não e contrapor os meus pontos. Isto eu acho que deve ser feito assim e penso que, em grande medida, informalmente, nós acabamos por fazer isso informalmente. Formalmente não fazemos. Eu, pelo menos por enquanto, estou como coordenadora há muitos anos e nunca fiz.

PI: Sim, sim tu tens uma larga experiência, quer como coordenadora, quer como avaliadora externa. Certo?

PE1: Infelizmente, sim.

PI: Infelizmente...

PE1: Infelizmente sim, tenho uma larga...

PI: Infelizmente, é muito ilustrativo da pergunta que te vou colocar a seguir.

PE1: A parte da avaliação.

PI: Que ideias e sentimentos associas à supervisão?

PE1: Sobre a parte avaliativa, sobre a avaliação como é feita. Sobre os normativos legais que eu tenho de seguir para fazer a avaliação docente. Não concordo com eles. Acho-os completamente injustos. Acho uma injustiça aquilo que nos obrigam a nós como avaliadores a fazer aos outros. E, portanto, dizendo eu não posso dizer mais que isto. Se não, até acho que é ilegal, daí eu dizer... Eu não posso como coordenadora de departamento, não posso acho que dizer mais que isso. Eu não concordo minimamente com o decreto, com o despacho de 2012, não concordo e depois vão saindo avulso umas normas e umas notas informativas que têm valor de lei, mas que não são lei e que complementam esse o despacho que não, não tem justiça nenhuma. Torna-se injusto perante os outros professores dentro do mesmo agrupamento ou mesmo entre professores porque se nós formos a ver, se eu mudar de agrupamento, eu posso ter uma nota muito mais alta, porque naquele agrupamento há quotas muito maiores, até porque, por exemplo, que possa ter uma nota de avaliação externa ou ter um número de docentes maior do que o meu, o agrupamento onde eu estou presentemente. Logo aí, é uma injustiça entre professores e, depois dentro do mesmo agrupamento, a mesma injustiça também se processa, porque eu posso merecer muito bom, não tenho quotas para lá entrar ou um excelente e isso, então isso é mais raro. Mas nós no nosso departamento e, continuo a frisar, no departamento do primeiro ciclo temos professores excelentes que nunca tiveram um excelente. E às vezes nunca tiveram muito bom e merecem-no por causa da nota atribuída, não é que não se lhes reconheça, até por mim ou pela direção, esse merecimento, mas atendendo aos normativos legais, não lhes é possível muitas vezes dar essa nota. Não sei se respondi à tua questão.

PI: Mas estás só a referir-te, julgo eu, a reportar à supervisão da avaliação de desempenho docente. Mas no geral, a supervisão, que ideias e então dessa supervisão da avaliação docente podemos inferir que é uma ideia, um sentimento muito negativo.

PE1: Um sentimento muito, muito negativo mesmo, muito negativo, tira-me horas de sono, tira-me noites de sono e continua a tirar-me.

PI: E da supervisão no conceito geral. Que ideias ou sentimentos?

PE1: Pronto, agora queres falar sobre supervisão pedagógica no geral?

PI: Sim, que ideias e ou sentimentos associas?

PE1: Eu tento, o que é que eu faço que na supervisão pedagógica? Faço muito pouco, ponto número 1, até porque não tenho horas para fazer supervisão pedagógica porque supervisão pedagógica implica também observação de aulas sem o intuito avaliativo e eu não tenho tempo para fazer isso. O que eu faço e gosto de fazer, é de ir a cada escola e tentar saber quais são os problemas e é isso essa supervisão pedagógica, se é que se pode chamar a isso supervisão pedagógica que eu nem sei se isso poderá chamar-se de supervisão pedagógica. O que eu faço é ir às escolas, corro as escolas todas por minha iniciativa, saber quais são os problemas que cada um cada colega tem com os seus alunos. Como é que eu posso ajudar a superar esse tipo de problemas que eles têm.

E agora, com a pandemia não, não fui este ano, não fiz isso e estava à espera de começar no segundo período e não fui vez nenhuma. Pronto, isto é, um aparte. Esperemos que no terceiro período eu consiga fazer isso, portanto, tentar ajudar os colegas a superar os problemas que têm com alguns alunos que eles não conseguem, àqueles não conseguem dar resposta. Não sei se isto se pode chamar supervisão pedagógica e eu acho que é mais uma ajuda que eu tento dar dentro do meu papel como liderança intermédia, porque ao fim e ao cabo, é aquilo que eu sou uma liderança intermédia. Portanto, fazer a ponte entre a direção e o professor que está na escola, às vezes triste, só e abandonado, ou às vezes são dois que estão lá tristes, sós e abandonados. E é isto que eu tento fazer. Eu acho que a isto não se pode bem chamar supervisão pedagógica, mas é isto que eu faço. É isto mesmo que eu faço.

PI: Olha, estavas a falar da tua experiência enquanto coordenadora e avaliadora externa. Para além destes cargos, já experimentaste mais algum processo de supervisão?

PE1: Não, não, minto. Já fiz a observação de aulas porque foi-me pedido pela direção para fazer observação de aulas como medida colaborativa e neguei-me.

PI: Posso perguntar-te porquê?

PE1: Não, não faço porque faço a uns e não faço a outros? Ou faço a toda a gente por igual e já fiz a observação de aulas também. Agora é que me lembrei, já fiz observação de aulas, já. Já fiz sim, já fiz tudo. Já foi há muitos anos e eu pertencia ao PNEP e fazia observação de aulas a português de 15 em 15 dias a todos os colegas. Então, não fiz? olha, já nem me lembrava.

PI: Durante quanto tempo, sabes?

PE1: Um ano inteiro, um ano inteiro de 15 em 15 dias, ia ver a aula de cada colega no agrupamento todo. Vi de toda a gente.

PI: E quais eram as tuas funções? Era observar?

PE1: Era só a português, era só observar a aula porque eram, portanto, era dado um tema. Podemos imaginar, a consciência fonológica era dado o tema, a teoria. Isto era uma ação formação de português. foi uma formação que durou horas aquilo tinha horas sem fim. Eu fiz essa formação no ano anterior, em Santarém, e depois fui replicá-la, digamos assim, e fazer a formação no agrupamento. Então, aquilo nem me lembrava já disso, já foi há tantos anos e, então, aquilo funcionava, era só português, eu dava a teoria e depois as pessoas tinham de replicar, fazer uma aula aplicada à sua turma sobre a parte teórica que eu dava do português. Vamos imaginar, podia ser a consciência fonológica, podia ser a gramática, podia ser a leitura, a compreensão leitora, havia vários temas. Eu de 15 em 15 dias, corria as turmas todas só a português, hora e meia, já fiz isso, fiz. Não gostei, sinceramente, não gostei porque a parte depois e vou explicar-te por que é que não gostei. E é já foi em 2008, 2009. Portanto, já foi há muitos anos. Ahh e não gostei pelo seguinte, porque nós tínhamos depois fazer uma reflexão sobre a aula.

PI: Desculpa interromper-te, tinhas algum encontro pré observação?

PE1: Tínhamos, tínhamos um encontro pré e um pós que era quase tipo estágio, era quase tipo estágio. No pós é que me custava muito, principalmente, custava-me muito dizer aos colegas os erros que tinham cometido. É uma coisa e eu sou às vezes, e tu sabes, assim muito brutalhada a falar para as pessoas. Sou, pronto, é feito e sai-me assim umas coisas, mas há coisas que me doem e, às vezes, quando são erros científicos, eu até nem me custava muito dizer. O erro científico, desculpa, mas erraste ali e não, não pode ser assim, tem que ser assado. Aí tudo bem. Agora os erros pedagógicos e que as pessoas, às vezes eu até me vi ao espelho, porque os erros pedagógicos às vezes eram cometidos pelos colegas e às vezes eu só me apercebia que também os cometia quando via os outros a cometê-los. E então como é que eu vou dizer a uma pessoa que está a cometer um erro que eu também faço? Isto é uma coisa e dói e dói o pedagógico, o científico não nos dói. E como é que eu vou dizer a uma? Não, é verdade porque nós vemo-nos às vezes ao espelho. Temos, não temos consciência, mesmo apesar de todas as reflexões que a gente faça, todos nós depois vemo-nos nos outros ao espelho que não gostamos muito e explicar à outra pessoa que aquilo não é o mais correto e quando ela é um igual... e eu depois no outro ano seguinte eu vou, eu sou um igual tal e qual. As pessoas às vezes pensam que eu, por exemplo, quero deixar de ser coordenadora para o ano que acho que já sou há demasiado tempo e tem de se dar lugar a outros. É como os cargos políticos, nós temos um prazo de validade e depois devemos dar o lugar a outras pessoas para exercerem o cargo, melhor ou pior, não interessa. Mas eu sou um igual, sou um entre pares. Não sou nem mais nem menos que os outros, e isso, essa parte custava-me imenso de fazer a reflexão na parte pedagógica da coisa. Acabava por dizer meia dúzia de banalidades que não ajudavam ninguém. Olha, não fazíamos reflexão nenhuma. Olha aí é que se pode dizer porque era formal, lá está. Eu informalmente até era capaz de dizer ao colega dizer-lhe assim: “Pá, não por amor de Deus, não me faças isso, que isso é um horror, mas formalmente para ficar escrito não era capaz. Eu acho que isto é uma incapacidade minha, tenho a dizer. Há pessoas que são capazes de dizer, e eu acho e eu até sou, acho que uma pessoa frontal, mas para essas coisas não tenho jeito nenhum. E pronto, fiz um ano e era para repetir, no segundo ano já não foi, felizmente, já não fiz. Não tenho, não sou capaz de, é uma incapacidade. Reconheço que é uma incapacidade minha. Vejo os erros, alguns, os menores, sou capaz de ou até informalmente, lá está informalmente, eu sou capaz até na brincadeira, dizer “Olha, por amor de Deus isso.” E as pessoas até são capazes de levar a coisa muito melhor do que é estás a ver o que é que é, numa reunião formal que depois vai ficar

uma reflexão escrita? Então, tem que ficar escrito os erros que se cometeram por profissionais que têm 20, 20 e tal anos de serviço, não? Pronto, custou-me muito. Sou muito sincera, custou-me muito e aí fiz supervisão pedagógica. Olha, já não me lembrava disso.

PI: Olha, consideras, é que eu estava a ouvir-te muito atentamente e agora surgiu-me esta questão. Então consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas sem qualquer forma de hierarquia?

PE1: Eu acho que sim. Eu penso que sim.

PI: De que modo?

PE1: Apesar de nós no nosso país, sermos muito hierarquizados não é preciso ser nem mais nem menos que os outros. Nós somos pares, nós somos todos pares. Portanto, quem sou eu para dizer que o outro, desde que me explique a sua estratégia, e no fim de, lá está, no fim da colaboração de nós partilharmos a nossa prática pedagógica, a nossa prática, a nossa ação. Quem sou eu para dizer que se ele me explicar e eu posso confrontá-lo a dizer: “Não concordo com isso, não acho correto por isto ou por aquilo ou por aqueloutro e ele dizer-me, não, não, mas quem sou eu para dizer que sou mais ou menos. E por que é que ele, por exemplo, com 5 anos de serviço, por exemplo, tu que tens muito menos tempo de serviço, por que é que não hás de ser melhor profissional que eu? E eu por ter mais anos de serviço se calhar até sou pior, porque me acomodei a um determinado número de práticas e não inovei, porque isto também é preciso inovação, é preciso. Portanto, e a hierarquização como é que era feita essa hierarquização? No nosso país, nós temos muito a mania de há um, há uns em cima e vimos por aí abaixo. Quem me diz que o debaixo não é muito melhor que o de cima? Não há, não, não vejo isso. Eu acho que todos devemos interagir uns com os outros e tirar-nos lá de palermices porque não há, não temos de ter essa hierarquização. Eu acho que não, que devemos todos é colaborar uns com os outros e deixarmos de palermices, de hierarquias. Uns são mais que os outros, há uns que são melhores que os outros, se calhar, sei lá. Eu sou melhor numa coisa, outros serão melhores noutra. Diz.

PI: Mas julgas que aquele processo de supervisão que estavas a referir há bocadinho que durou um ano, de 15 e 15 dias, fracassou em alguma medida por causa das hierarquias?

PE1: Ele não fracassou por causa das hierarquias. Ele fracassou porque era desumano no tempo. As pessoas para preparar aquela aula demoravam, tinham de ir primeiro à formação, havia uma pré, estavam a dar aulas. Aquilo era completamente desumano em questão de ocupação de temporal. E porque se aquilo tivesse sido feito por fases, talvez houvesse mais resultados, tivesse atingido os objetivos. Depois as pessoas faziam aquilo para eu ver e não nunca mais se aplicava na prática. Portanto, acho que não cumprimos minimamente os objetivos que eram pedidos. Eu aprendi muito quando fui fazer a formação, tenho a dizer, mas acho que depois na transmissão dessa informação perdeu-se metade para não dizer mais porque não, as pessoas faziam para eu ver. Era, literalmente, isto.

PI: Mas porque tu representavas uma liderança?

PE1: Não, eu na altura nem representava uma liderança. Na altura, não era coordenadora ainda. Eu fui ver a coordenadora à época antes de ir para a direção e, portanto, eu cheguei a ir ver as aulas dela também. Portanto, eu fui ver as aulas de toda a gente que estava naquela altura no agrupamento e as pessoas faziam uma aula muito jeitosa para eu ver, como nós fazemos agora para avaliação docente. Uma aula muito jeitosa para a pessoa que vai ver a aula, ver e a pessoa vê

a aula, por isso lá está e a pessoa vê a aula e é muito jeitosa, depois, no dia a dia, ninguém faz nada daquilo. E o que é que isso importa? Não é muito mais profícuo eu fazer uma reflexão para mim e partilhá-la com o colega do lado ou porque é amigo ou até de outro agrupamento, não tem a ver com o pode ser ou não da mesma escola porque às vezes, quando é a mesma escola, as pessoas até nem têm uma relação pessoal muito, muito afável, digamos assim. Então, o que é que acontece? Eu partilhá-la e aprender com o outro informalmente, do que estas coisas assim tão formais que depois dão em nada. Porque ao fim ao cabo, se perguntares às pessoas essa formação que fizeram, desumana que foi, quase 500 horas aquilo foi uma barbaridade, parecia um mestrado. O ano curricular do mestrado tinha tantas horas como o ano curricular do mestrado. E o que é que é que lhes ficou? Nada. Nada, não fazem nada daquilo. Eu aplico algumas coisas. Olha, eu aplico algumas aulas que as colegas fizeram porque na verdade deram aulas tão bonitas algumas e tão boas que na verdade merecem uma replicação, mas eu duvido que mais alguém tenha feito alguma coisa? Ficaram com algumas luzes. Para quê tanta hora? Muito mais, muito melhor as pessoas irem fazer a formação que querem, quando querem, não sendo obrigadas e que querem ir aprender mais sobre um determinado tema. Eu, por exemplo, quando fui fazer também um mestrado de supervisão, eu não fiz supervisão pedagógica. Eu fiz só supervisão, que acabou por ser supervisão pedagógica ao fim ao cabo, mas que deu, como costume dizer, dá para supervisionar uma fábrica porque a coisa dá para isso também. O que é que acontece? Eu fui porque tinha estagiários à época e senti necessidade dessa formação para poder ajudar os estagiários. Eu acho que nós fazermos uma formação porque sentimos necessidade e sentimos--- está-me a faltar a palavra, isto a idade é um posto. E sentimos a falta de uma qualquer coisa que nos ajude a superar aquele problema que temos e vamos fazer formação sobre esse tema que nós achamos que necessitamos. Agora obrigarem-nos a fazer uma formação ou que nós achamos que não precisamos e depois temos de fazer uma aula bonita para apresentar... seja a quem for, não dá nada. Fez-se isso a português. Por acaso não me calhou a mim a matemática, podia-me ter calhado também a matemática. No ano seguinte foi replicada essa formação a matemática que foi feita por outra colega E que também não deu resultados nenhuns porque as pessoas não aplicam. A única pessoa que aplica a formação foi a formadora. De resto, mais ninguém replica, tirando ligeiros pormenores, claro, que há qualquer coisa sempre que fica. Portanto, eu acho que quando nós sentimos falta de qualquer coisa, quando precisamos, temos a necessidade de ter mais formação ou de aprender mais, temos de ser nós a ir em busca dela como tu foste também em busca da qualquer coisa que sentiste necessidade de ... porque, senão, acho que depois não adianta porque não, digamos assim, quando a gente fala em linguagem da criança falando assim, quando nós falamos sobre um aluno... não passa para a memória de curto, de médio prazo e depois para a de longo prazo. Só na de curto prazo e muitas vezes não entra sequer. É isso que fica também na supervisão.

PI: Olha e no agrupamento de escolas, que práticas supervisivas é que existem?

PE1: Não existem.

PI: Disseste não existem?

PE1: Sim, não existem.

PI: Não, é porque eu estou com dificuldades aqui de rede e às vezes tu ficas um bocadinho congelada...

PE1: Pois é, não existe.

PI: Não existem.

PE1: Não vou inventar o que não existe.

PI: Olha conheces o projeto? Sim?

PE1: Eu posso dar um exemplo. O projeto de autoavaliação do agrupamento. Eu pertencia à equipa anterior a esta do projeto de autoavaliação, durante muitos anos fui da equipa de autoavaliação Nunca se deu a conhecer os resultados do projeto. O ano passado sei que houve um trabalho desumano para acabar o relatório de autoavaliação pelo nosso colega do departamento de matemática e ciências naturais. Pergunta-me, eu sei que foi feito. Eu respondi a um questionário, por acaso até a dois. Pergunta-me assim: quais são os resultados? Não sei e eu sou coordenadora do departamento. Não faço a mínima ideia, não foram publicitados os resultados. Foram publicitados que nós tínhamos de responder aos questionários. Não sei se tu respondeste na altura que estavas de licença de maternidade, pois não?

PI: Respondi sim, respondi sim.

PE1: Toda a gente respondeu, também não sabes os resultados da autoavaliação. Ninguém sabe até porque não foram feitos.

PI: Não, e já lhe pedi que os partilhasse comigo, pelo menos as medidas nove e catorze que é para triangular dados aqui para o meu mestrado e ainda não obtive resposta.

PE1: Pois, porque eu não sei se ele os pode dar sem ter autorização da direção do agrupamento.

PI: Mas eu tenho autorização, eu tenho autorização da direção para consultar atas, relatórios. Eu tenho o deferimento assinado pela nossa Diretora.

PE1: Pois, eu não conheço, pronto, mas eu, por exemplo, não conheço, não conheço resultados e assim como sei que também não foram dados a conhecer aqueles onde eu trabalhei há 4 anos atrás. Até se contratou uma equipa especializada que vinha de fora, os indivíduos que vinham de fora, a quem se pagou, a quem se pagou, o agrupamento pagou para eles tratarem os dados. Foi feito um trabalho com a colega que é do departamento de português e que era ela a coordenadora da equipa.

PI: Trabalha mais no outro polo?

PE1: De autoavaliação, eu pertencia também a essa equipa. Foi tudo.... Sim, trabalha sim e fizemos um trabalho exaustivo também sobre o tema. Eu sei os resultados porque pertencia à equipa. Por acaso, não os tenho não, porque não foram ... nem acesso a eles tive, quer dizer, tive acesso a eles para os ler, mas não tenho acesso a eles, não os tenho comigo. Não os tenho e, portanto, e que se devem comparar uns com os outros, não é? Aqueles que nós tínhamos há 4 anos com aqueles que temos agora. Penso eu, pelo menos para saber se melhoramos ou pioramos. Também não, não me perguntes o que aconteceu. Não faço a mínima ideia o que aconteceu a esse trabalho.

PI: Conheces o projeto de investigação que me encontro a desenvolver no nosso agrupamento?

PE1: Não.

PI: Não, então eu vou-te inteirar sobre o mesmo. Olha, o tema do meu estudo chama-se o estudo de aula que em inglês, isto é de uma tradução do termo original que é *lesson study* como estratégia

de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores, no meu caso de inglês. E os estudos de aula são uma modalidade, uma abordagem de supervisão colaborativa...

PE1: Como um estudo de caso, sim.

PI: De professores, sim é um estudo de caso, e tem com objetivo nuclear compreender os contributos que a supervisão pedagógica poderá trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no meu caso de inglês, dos primeiro e segundo ciclos, em Portugal, em particular ao desenvolvimento do trabalho colaborativo em contexto de formação ao longo da vida. E eu tive de articular com as colegas do segundo ciclo. E os estudos de aula consistem no planeamento, consistem na realização de várias sessões pré-observação de aulas, mas o foco essencial não é no desempenho dos professores é na aprendizagem dos alunos. E embora uma coisa esteja relacionada com a outra, não é? mas esse desempenho do professor não é o foco da observação da aula. Porque nós temos sessões que visam

PE1: Acho isso muito mais lógico.

PI: Que visam planejar as aulas, estratégias, conhecer as turmas. Escolher um professor para aplicar a aula que pode não ser o professor daquela turma, de inglês. E então no segundo, eu fui aplicar uma aula que nós, em equipa, planeamos, discutimos, andamos à procura de materiais e incidiu sempre sobre o domínio de oralidade, porque nas aulas de inglês é um problema. É um dos maiores problemas em aplicar em sala de aula o domínio da oralidade; a interação e a produção oral. A produção oral é um bocadinho mais fácil de aplicar porque mediante o tema que foi trabalhado, depois os alunos podem produzir um texto e podem apresentá-lo. Outra coisa é a interação oral que não se cinge à simples participação de coloca-se uma pergunta, eles respondem, não. É interação entre eles, de situações, vá, reais e embora um bocadinho artificiais porque estão a ser praticadas, implementadas num contexto sala de aula.

PE1: Como fazem muitas escolas de inglês, escolas de inglês e que fazem muito isso, as escolas de línguas.

PI: Sim.

PE1: Eu não vou falar por experiência própria, porque eu nunca andei numa escola de línguas, mas a minha filha andou e como ela contava as experiências e, portanto, por isso é que eu sei que nas escolas de inglês eles fazem muito isso para trabalhar a oralidade. E que acaba por ser muito bom. Eles desenvolvem muito mais oralidade assim do que interagir com o professor. Pergunta resposta não vamos a lado nenhum, não é? Porque eles depois eles inibem-se, porque depois não sabem dizer bem, é o meu caso, por exemplo. Enquanto se estiveres a falar, lá está, inter pares e depois acaba, acaba por funcionar muito melhor e nós ficamos a saber, ao fim ao cabo, que é que eles sabem ou não sabem. Ali é que se vê, porque eles desinibem-se totalmente e às vezes há uns que nós até pensamos que não sabem nada de nada e ali mostram que até sabem alguma coisa sobre a língua no caso.

PI: Sim, então nós estivemos a analisar estratégias e eu fui aplicar uma aula, no primeiro período, à turma das colegas que eram professoras observadoras do desempenho dos alunos. E a pós-observação de aulas e a reflexão foi sempre sobre o desempenho dos alunos, se as estratégias tinham sido as mais acertadas, se os objetivos tinham sido atingidos, etc. E no primeiro período nós fizemos várias sessões também de planeamento prévio. E, desculpa, eu fui aplicar no primeiro período à turma de uma, no segundo período, veio aplicar uma aula na turma do quarto ano da

nossa colega de 1.º ciclo e eu e a outra colega éramos observadoras. E isto porque o trabalho porque se as estratégias fossem erradas, era a estratégia da equipa.

PE1: Estás a ver? Sou coordenadora do departamento. Eu como coordenadora do departamento deveria ter conhecimento desse trabalho, não tive. Não tive, nem tenho. Quer dizer, estás-me agora a dizer, mas eu como coordenadora também, como liderança intermédia. Se tu estás a falar sobre lideranças, eu aproveito e a talhe de foice, aqui sinto muito... Já fui coordenadora noutra grupamento também, portanto, eu sei comparar uma coisa com outra, apesar de ter sido já há muitos anos, estou aqui há muitos e há muitos anos fui coordenadora noutra grupo e sinto-me ultrapassada pelos acontecimentos. Muitas vezes as colegas telefonam-me a perguntar determinadas coisas, e eu nem sei que essas mesmas coisas se estão a passar. É o caso do teu trabalho de investigação. Eu não sabia e acho que deveria saber. Acho que me devia ter sido dado conhecimento sobre o trabalho de investigação que estás a dizer até porque é feito nas turmas do primeiro ciclo. Acho que a colega uma vez me falou que tu foste lá dar uma aula, mas eu não liguei nenhuma sobre... ias lá dar as aulas sempre e porque não foi falado. Esses assuntos que eu acho que devem ser também partilhados no departamento, porque muitas vezes esse tipo de trabalho pode ajudar os outros. Agora de partilha formal e não informal, ou então até informal, que nós fazemos umas reuniões de departamento tão informais, principalmente com os professores do terceiro e quarto ano partilhar esse tipo de estratégias porque também o que serve para o inglês serve para o português? Nós no português estamos, temos grandes problemas de léxico, lexicais. Os miúdos não têm vocabulário absolutamente nenhum...

PI: Desculpa interromper-te. Congelaste outra vez. Realmente, no Departamento nunca falei do projeto porque pensei que tivessem tratado no Pedagógico para aprovação. Estavas a dizer que em português também existem muitos problemas lexicais?

PE1: É, existem problemas lexicais e problemas de vocabulário. Eles têm um vocabulário muito reduzido, não é aquele vocabulário que nós sabemos “eu vou comer o comer” quando nós perguntamos. Não é? Eu vou, eu afino com isso. Claramente, eu vou comer o comer e tu perguntas, então é almoço e almoço, lanche, jantar pequeno-almoço, que é que é? lá no fim de muito pensar lá chegam à conclusão, qual é a refeição. Pode ser, por exemplo, jantar e depois tu perguntas, então é que é que tu que comeste? Então eu comi comer.

PI: Pensei que tivessem dito eu comi comida, Já era uma variação.

PE1: E depois dizem-te assim. Carne com batatas. E tu perguntas era um bife? Era carne cortada assim aos bocadinhos? Era carne picada? Têm de pensar muito, muito, muito e, no fim daquilo tudo, não sabem dizer que foi uma jardineira, foi uma carne guisada, que é uma carne estufada. Não sabem dizer se o peixe é cozido, se é assado no forno. Não sabem nada. Basta isto. E depois, quando nós temos um texto, uma Sophia de Mello Breyner, por exemplo, e eu já não falo, e a Sophia de Mello Breyner até é um texto fácil, que às vezes aparecem mais difíceis. Eles não sabem, eles falam na beira-mar e no bater das ondas. Ahh!!! Olham para nós de boca aberta e a compreensão leitora, eu já não falo na decifração, que eles a decifrar, aprendem e aprendem a ler. Para mim não é ler, é decifrar, mas pronto. A ler, eles leem e até te podem ler um texto corrido. Leem aquilo tudo... não perceberam nada, portanto eu isto a compreensão leitora também tem a ver se eu não compreendo português, muito menos hei de compreender inglês ou qualquer outra língua ou matemática ou qualquer outra coisa, é preciso compreender, entender o que se lê. Eles não contextualizam nada. Mas, por exemplo, eu a ler um livro em inglês, leio um livro de ficção científica

inglês, mas eu não leio como as pessoas normais leem em inglês. Como é que as pessoas normais leem em inglês? Como eu leio em português. Leio tudo por ali a fora e percebo o que estou a ler. Eu não, eu leio uma página inteira e tiro global do que está na página, porque há muitas palavras que eu não.

PI: É uma estratégia de leitura de uma língua estrangeira. Deduzo que tu estarias disponível para participar de um processo como este, que eu te acabei de descrever?

PE1: Estava, mas eu não tenho turma.

PI: Sim, olha então refere-te à possibilidade de ver alargado ou replicado a outros níveis de ensino, áreas disciplinares ou turmas?

PE1: Isso dá para fazer com qualquer área. Esse tipo de trabalho não é só para as línguas, porque como eu te estava a dizer, é no português e eu acho isso essencial, por exemplo, esse tipo de aula que vocês aplicaram no inglês para a oralidade, no português isso funcionava lentamente. Por exemplo, na parte dramática, dava para fazer na expressão dramática. Pô-los a fazer as situações da vida real a falarem uns com os outros, por exemplo, dá perfeitamente, adaptado para a expressão dramática, que nós temos a disciplina no primeiro ciclo que na expressão dramática poder-se-ia incluir esse tipo de aula a trabalhar só oralidade, eu já não falo em mais nada, no português mesmo até na linguagem matemática, a linguagem matemática é uma linguagem muito específica como tu sabes e que eles não dominam e ao não dominar a linguagem matemática, nós utilizamos por vezes, inconscientemente, porque eh pá é aquela e temos de a usar, eles não percebem. Depois temos de desmultiplicar e até depois nós acabamos por ficar, nós, professores de primeiro ciclo, eu gosto de ser professora primária, porque eu comecei como professora primária, era assim que se chamava, depois é que mudou de nome. Os professores do primeiro ciclo, ficamos com um vocabulário também reduzido, utilizamos já um vocabulário também tão desmultiplicado para ver se as crianças nos entendem, se os alunos nos entendem que às tantas no dia a dia acaba, o nosso vocabulário fica o mesmo. Precisamos de ler às vezes, uma coisa ou outra nas férias assim mais erudita para ver se melhoramos também o nosso vocabulário que fica também muito, muito, muito abaixo do esperado. Mas é verdade isto, torna-se ao longo dos anos nós vamos também baixando consoante. Agora, eu acho que isso se aplicaria em matemática muito, estudo do meio logicamente também, a português e, a expressão dramática, mais em expressão dramática que outra coisa.

PI: E que dificuldades antecipas ao alargamento a outros professores, a outros grupos outros anos?

PE1: Há dificuldades que eu vejo mais, agora nem pensar no estado de pandemia nem pensar nisso é bom, mas depois eu pensaria isso mais nos anos iniciais. Acho que isso era mais profícuo, seria melhor para nos anos iniciais do ciclo, primeiro e segundo ano. Não quer dizer que não se pudesse fazer no terceiro e no quarto, aplicar-se-ia a todos os anos, mas no primeiro e segundo ano e em professores, dependendo das turmas que não tivessem dois anos de escolaridade, porque as turmas que tem 2 anos de escolaridade já são uma sobrecarga tão grande para docente que isso implica também muito trabalho extra, não é? E, portanto, esse trabalho extra para um professor que já tem 2 anos de escolaridade, acho que era uma sobrecarga demasiado demasiada demasiado grande. É, eu pensaria em turmas só com 1 ano de escolaridade e não vejo ninguém se lhe for proposto isso, por exemplo, em reunião de departamento, não estou a ver ninguém a dizer que não, se tiverem só um ano de escolaridade. E também te aconselhava a alguns professores a não fazerem isso, mas pronto, mas isso depois é outro assunto porque eu conheço bem as pessoas que,

felizmente, dentro do departamento conheço, mas como experiência. No início uma experiência, mas depois isso poderia ser alargado como experiência, estás a perceber no início, se puseres em departamento colegas com só um ano escolaridade e se pusesseis isso fora da pandemia, num ano normal eu estou a ver muitos, muitos colegas até a aderir, até aqueles que tem às vezes 2 anos também e alguns deles também.

PI: Mas isso implicaria mobilidade entre escolas por forma depois a aplicar a aula.

PE1: Mas isso é fácil, sabes porquê? Porque eu vou te dizer o seguinte, assim como vou substituir. Nós podemos ir, nós podemos ir substituir. Há sempre um professor desde que seja combinado previamente naquele dia e com a direção que aquele professor, o professor A vai replicar a aula do outro, nós podemos ir substituir os professores de apoio podem ir substituir naquele dia ou a ou b ou c. eu até já propus isso também antes da pandemia, fazermos isso para vermos as aulas uns dos outros. para termos a noção sobre as aprendizagens que os nossos alunos ou são os melhores do mundo ou que são os piores do mundo. Não temos meio termo. Nós nunca temos meio termo, somos assim umas pessoas de extremos, não sei porquê, mas somos. E então o que é que acontece? Eu já propus até na direção e todos foram abertos nisso em um professor ir sendo substituído logicamente, ia ver a aula do outro para sentir as dificuldades que o outro tem no sentido lá está colaborativo e para verem as aprendizagens dos alunos e não para verem a aula, lá está. A intenção também já era essa, porque as pessoas têm, às vezes, a tendência é de achar que os seus alunos, ou que os seus métodos de ensino não são bons. Pronto, a sua metodologia não está a ser e tentam às vezes virar-se do avesso para ou então ou os alunos ou acham que os seus alunos são piores que os do vizinho. Também há gente que considera isso, mas a maior parte pensa que é o próprio. Se olhares para o professor do primeiro ciclo, eles põem-se sempre em cheque, será que eu não fiz bem? Será eu acho que é, acho que é todos os professores, a nossa primeira fui eu e a culpa é minha. Eu sou eu que não consigo transmitir a mensagem, só a minha metodologia não está a ser a correta e perguntamos ao a b ou c como é que fez para dar aquela matéria ou aquele conteúdo que nós achamos até mais complicada, ou que não conseguimos transmitir ou eles não conseguem connosco aprender e achamos que com o outro conseguiram. Que que tipo de aprendizagem que, lá está, a colaboração entre uns e outros é a que eu acho que acaba por funcionar bem. No fim de nós refletirmos e eu acho que nós temos, fazemos todos isso uma reflexão. Eu acho que somos todos, penso eu, todos no departamento somos todos, penso que refletimos todos muito sobre as nossas sobre as nossas, as nossas metodologias. A forma como nós atuamos dentro de uma sala de aula. A segurança com que vamos à frente de uma sala de aula perante os alunos, às vezes até com as nossas inseguranças todas, lá vamos nós e às vezes, mas eu penso que todos nós só refletimos muito e tentamos pedir ajuda aos outros quando sentimos que não conseguimos fazer, principalmente quando sentimos que a coisa está a ficar... complicada e a sentirmo-nos um bocadinho frustrados também, portanto, nós também nos sentimos tristes, não conseguimos transmitir a mensagem e às vezes não sabemos porquê? Às vezes é mesmo uma questão nossa. Às vezes o problema é mesmo nosso, até sei dizer, e nem sempre é um problema dos alunos, às vezes, o problema é mesmo nosso. Nós não conseguimos, não conseguimos chegar ao aluno. Outras vezes, não é. Aí, mas há outras maneiras de lá chegar e, portanto, o problema acaba também por ser nosso, se não sabemos as outras maneiras de lá chegar, mas não estive com outro e a partir daí e se o outro nos ajudar, lá está, a colaboração acho que é essencial, essencial.

PI: E seria possível na mancha horária desses professores que, dessa equipa de professores que trabalha esta estratégia, seria possível encaixar horas conjuntas para todas as sessões de planeamento porque os estudos de aula implicam esse planeamento prévio e são várias sessões...

PE1: Com os horários que temos? Não, com os horários que temos, não só, só depois das 5:30 com os horários que temos, não vejo essa possibilidade.

PI: E achas que a instituição?

PE1: Tanto que nós já tentámos até para fazer reuniões. Não sei se, porque olha tudo depende dos métodos que a direção fizer para organizar os horários, porque isto tem a ver com os horários que nós temos. Depende, se nós tivéssemos, saíssemos todos às 3:30 como saem na maior parte das escolas já dava.

PE1: Pronto, a fazer reuniões, porque estás a ver o que é uma pessoa sair às 5:30 da tarde, e tu e tu sabes isso. Nos dias em que tu entras às 9 e saís às 5 e meia da tarde. Agora imagina um colega que está lá? Ahh, imagina o que é um colega entrar às 9 e sair às 5:30 e ter de ir para uma reunião? É isso que eu vejo às vezes. Muitas vezes os colegas “ei e” não vai com cabeça para coisa nenhuma. Não está com cabeça para coisa nenhuma e depois há outro handicap também. Tu, não sei se já olhaste bem para o departamento do primeiro ciclo, somos todos velhos. É verdade, não é que horror, é a realidade. Repara lá quem é que é mais novo? E tem tudo quarentas. São os quadros de zona pedagógica e não temos assim tantos.

PI: Pois, eu estou incluída nesses.

PE1: Olha para aquilo, aquilo parece quase um lar de Geriatria. A ver as pessoas e depois também é isto. As pessoas, depois, quando chegamos à volta dos 50 anos, a realidade, eu infelizmente já passei pela situação, não tenho, não tenho essa situação em casa, mas eu, mas estou a ver agora aos colegas o que eu fui, filha tardia e portanto, passei por aquilo que eles estão a passar mais cedo do que os outros. Como foi filha tardia, acontece que os meus pais e no caso da minha sogra, tive de cuidar deles. Eles estão a passar por esta fase agora, a maior parte dos colegas que tu vez, estão têm de cuidar de pais. Vão às consultas médicas com os pais, têm de dar apoio familiar aos pais, quer dizer, é uma geração que está sobrecarregada com determinado, ainda têm os filhos em casa, portanto, que ainda dão um trabalho e têm os pais que têm de cuidar ou então acabaram os filhos de saírem de casa, foram para a universidade e têm os pais para cuidar. E e estamos ali, as pessoas têm imenso de trabalho para fazer e isto também não têm disponibilidade mental, é porque somos velhos. Porque quem está dentro, na faixa entre os 30 e os 40 que era aquilo que eu te dizia, seria as pessoas mais capazes para fazer esse tipo de trabalho. Não temos ninguém. Somos todos velhos, quer dizer, não temos ninguém de 20, não temos ninguém de vintes, é uma tristeza. E o quadro do agrupamento é velho, pronto, não posso dizer que é novo porque não é. Começo por mim, eu estou quase com 62 anos de idade. Eu por isso é que eu já não quero ser coordenadora para o ano porque eu acho que tenho de dar o lugar, sinto que já não, não tenho a capacidade que tinha para resolver determinados problemas para encaixar determinadas questões. Muita gente tem de ir dar lugar aos mais novos também, que é preciso ao fim de tantos anos. Estou nisto há onze anos, acho que é muito tempo.

PI: E então, que alterações nas práticas pedagógicas dos colegas seria possível antecipar se, por exemplo, metade dos professores aderisse a um a um projeto como este?

PE1: Eu acho que se eles aderissem a um projeto como esse, voluntariamente, lá está quando é voluntário. Isso é muito importante. Acho que é bom frisar porque quando é obrigatório os resultados não são os mesmos. Quando é voluntário e eu acho que seria até muito bom e seria depois de as pessoas até a aplicariam no seu dia a dia. Agora, se for forçado, se for um trabalho que seja quase obrigatório, acontece como aconteceu a mim no PNEP as pessoas não usam, quer dizer, utilizaram para aquela altura porque precisavam da nota e pronto e nunca mais fazem nada e lá fica lá uma coisa ou outra. Claro que fica sempre alguma coisinha, mas muito pouco. Não, é o que eu posso dizer, mas que se as pessoas o fizerem voluntariamente, eu estou convencida até que um trabalho desses será depois aplicado até porque é um tipo de trabalho que se vê resultados. Eu sei por experiência, porque já fiz esse tipo de trabalho também em português por acaso, mas fiz por acaso não foi, porque resolvi replicar a aula da minha filha de inglês em português, lá está, porque ela me contava tudo e resolvi replicar e via resultados e melhorias nas aprendizagens, principalmente no desenvolvimento de frases e com a organização de uma frase, sim, eles próprios começaram a que a emendar o parceiro, quando diziam uma frase incorreta porque eles próprios aprendem uns com os outros, é muito diferente aprender com o professor, eles muitas vezes entre eles entreadjudam-se muito mais e entendem-se muito melhor do que com o professor. E isso, eles próprios eles próprios depois começam a querer melhorar e a querer fazer melhor e a querer brilhar e, portanto, eu acho que isso dava resultados. Desde que seja voluntário, eu penso que as pessoas e depois replicam e fazem no dia a dia. Eu estou convencida disso perante aquelas pessoas que eu tenho lá no departamento hoje, hoje, amanhã? Não sei.

PI: Sim, e do ponto de vista institucional, que alterações mais significativas antecipa no clima do agrupamento de um projeto desta natureza?

PE1: Do ponto de vista institucional, se eles aderiam a um projeto desse tipo? Não estou a perceber bem a pergunta.

PI: Que alterações, qual seria o contributo do ponto de vista institucional, ou previsão de resultados?

PE1: A única seria só usar professores para substituição. Não estou a ver com a direção que temos hoje.

PI: Desculpa, sim. Não percebi o que tu diseste.

PE1: Não sei qual é que será amanhã com a direção que temos Hoje, que não sei qual é que será amanhã, porque é em maio vamos mudar e eu penso que não seria mais nenhum a não ser aquele de substituir os professores. Porque a direção, como não sei se tu sabes, vai mudar em maio. E, portanto, não sei, com esta direção, seria isso. Com outra não sei porque também não, não, não faço a mínima ideia quem serão os candidatos? E quem é que se vai candidatar ao futuro diretor? Que a nossa diretora vai-se reformar.

PI: Sim, ela já me tinha referido isso numa das nossas dúvidas sobre a minha avaliação de desempenho.

PE1: E acaba o mandato também em maio. Ela acaba pronto. Sim, pois. Ela acaba o mandato em maio. Portanto com esta direção era assim, com outra, não sei.

PI: Sim tu diseste substituição de professores, foi isso?

PE1: Sim, a substituição, quer dizer ir o colega para fazerem esse tipo de trabalho, institucionalmente, a única coisa que eles poderiam fazer e que fariam era porem o professor de apoio a substituir aquele que iria observar as aulas ou dar as aulas na outra turma ou fazer esse tipo de trabalho, essa estratégia nesse sentido que estava a dizer, mas em sentido é que tu estavas a perguntar?

PI: Na previsão de resultados da implementação de um projeto como este, como é que pode inovar o agrupamento de escolas? O que é que o agrupamento espera com um projeto desta natureza?

PE1: Espera uma melhoria nas aprendizagens, esperaria uma melhoria nas aprendizagens que era que é expectável, não é, senão não se implementaria um projeto dessa natureza pronto. Esperaria uma melhoria nas aprendizagens. Agora, mais que isso, não estou a ver, não, nem vejo nas aprendizagens e nos resultados são muito importantes para mandar para a estatística. Se calhar, até são mais importantes que as aprendizagens. Não esperaria mais.

PI: E ao nível de desenvolvimento, e ao nível do desenvolvimento dos professores, no desenvolvimento profissional dos professores?

PE1: Alguém quer saber disso? O próprio Ministério quer saber disso?

PI: Será de todo o interesse do agrupamento que os seus professores se desenvolvam profissionalmente, digo eu.

PE1: Também direi eu, mas alguém se interessa com isso? Eu acho que não. Eu acho que isso só interessa para subir de escalão, se temos a formação necessária ou não, e eu muitas vezes acho que a formação que eu faço não é formação às vezes nem é acreditada porque a acreditada não me interessa. Não tenho lá nenhum ponto de interesse ou às vezes sou selecionada outras vezes, não me interessa e interessa uma outra que nem é acreditada, que até posso pagar, lá está, mas é essa que me interessa. É essa que eu acho que necessito, portanto. Acho eu acho que isso não interessa a ninguém. Só interessam aquelas 50 horas que nós temos de fazer ou 25 horas, caso esteja no quinto escalão, tirando isso. Não penso tanto que a formação no nosso agrupamento, principalmente, não é replicada. Para ser uma boa formação... Eu faço uma formação, posso fazer uma formação que acho incrível que pode melhorar imenso as aprendizagens, as metodologias ou as pedagogias, ou que quisermos chamar pelos nossos colegas e eu posso a propor à direção. A direção aceita, depois não tem ninguém que lá vá assistir à minha formação, porque ninguém quer ir porque é fora, lá está, às 6 da tarde, está tudo já lá mais para lá que para cá e ninguém está para isso, não é? Se fizer essa mesma formaçõzita, digamos assim, essa mesma replicação na reunião do departamento, às vezes por anos de escolaridade e informalmente. Faço a mesma coisa, tal e qual só que não é com aquela, com aquele formalismo, com aquela coisa toda. Aquilo que podia fazer só em 3 horas, pois demorará muito mais tempo porque passa um bocadinho em meia hora, depois passa um bocadinho, um quarto de hora depois mais um bocadinho. Mas se as pessoas gostarem, nós vamos fazendo e vai lá chegando a mensagem. Só que eu vejo as pessoas muito sobrecarregadas de trabalho, muito cansadas. E depois também ninguém está para ouvir uma pessoa, um colega que vai fazer uma replicação de uma formação formal. Formalmente, lá está, formalmente que ele pode-a fazer informalmente e às vezes dá muito mais resultados, porque a gente ouve com mais atenção Até às vezes ficamos com a pulga atrás da orelha e queremos saber e fizeste e como é que foi? Olha, no outro dia foi com os astros. Fiquei encantada com uma formação que fizeram sobre o Sistema Solar. Acho que aquilo é o suprassumo, estou deserta para quando tiver uma turma ou de quando for substituir alguém. Aquilo demora é mais do que uma

aula. Estou desertinha para ir replicar, estás a ver? Foi uma formação, uma coisa que se aprendeu nova é uma maneira que utilizando reciclados, mas pronto a fazer a coisa de maneira diferente daquela que eu estou habituada a fazer, que às vezes é chapa 5, porque às vezes a gente também se acomoda. Todos nós.

PI: Olha, nós estamos a chegar ao final desta pequena entrevista. Queres acrescentar mais alguma coisa que para ti seja relevante sobre esta nossa entrevista?

PE1: Só tenho uma coisinha, é um desabafo e é sobre a coordenação. Como coordenadora não, não fiz, considero que não fiz um trabalho exaustivo. Tentei ajudar o mais que podia os colegas, mas o meu trabalho não teve a visibilidade perante os pares do pedagógico. Que deveria ter tido e isso é a minha maior dor. E ao fim destes anos todos sinto que não consegui colocar o departamento do primeiro ciclo em pé de igualdade com os outros departamentos. e sinto e sei não é só sentir, sei que não consegui e continuamos a ser considerados um departamento menor. É, isso é a minha dor.

PI: Mas achas que isso é um problema só deste agrupamento?

PE1: Não, não é muito sobre a supervisão pedagógica.

PI: Sim, mas achas que isto é só um problema deste agrupamento em particular?

PE1: Não é, mas no nosso agrupamento eu sinto muito isso. Nós somos um departamento menor, até nos passam quase a menoridade, digamos assim. Consideram que não temos as mesmas capacidades que não temos as mesmas capacidades intelectuais dos outros com certeza, não sei, mas sinto que não somos considerados. Eu não consegui e isso é uma incapacidade minha, tenho a reconhecer. Eu não consegui valorizar o nosso departamento na medida que ele merece. Isso é uma incapacidade, não, não consegui fazer. Espero que quem venha a seguir a mim consiga.

PI: Muito obrigada pela tua larga experiência e as tuas contribuições generosas.

Anexo XVIII – Entrevista Individual PE2

PI: Boa tarde! Agradeço uma vez mais a tua disponibilidade e colaboração para este meu estudo e eu vou começar por partilhar contigo os 2 grandes objetivos desta entrevista, que passam por obter uma visão semi-externa a este processo de investigação, que ainda está em curso, e conhecer o impacto de um projeto desta natureza no nosso agrupamento de escolas. Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisses a gravação áudio da entrevista para citação integral ou para pequenos excertos. Autorizas?

PE2: Ok.

PI: Obrigada. Após a transcrição do texto, o mesmo ser-te-á facultado para verificar a sua precisão e no final do estudo, ser-te-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise e conclusões. E volto a agradecer-te, nunca é demais, a tua disponibilidade, colaboração e partilha.

PI: No teu ponto de vista, o que é que tu entendes por supervisão pedagógica?

PE2: Pois, aí é que está, é que a palavra, e já se falou de supervisão na escola, há uns pelo menos há uns 3, 4 anos, não sei, e a palavra é sempre muito mal recebida porque a supervisão é aquele olho que está ali a ver toda a gente ou, pelo menos nas aulas, a ideia que passa, não é? Se calhar também nunca foi muito bem contextualizada nem explicada às pessoas, porque eu acho que a palavra até pode, se calhar, estar mal aplicada porque super já palavra super, não é? Portanto, é o tal olho que está ali um olho acima e que está a visionar, que está a avaliar. Também há sempre, penso eu, há sempre o lado avaliativo, não é, dos professores? E a intrusão na sala de aula, que é aquilo que as pessoas também não estão nada habituadas. Portanto, a palavra já cria um certo desconforto e obstáculo, se calhar, a propostas que até poderiam ser interessantes, não nego isso, certo? Isto para dizer o quê? Que há 2, 3 anos houve essa tentativa de avançar, portanto, nesse tal projeto que eu também não conheço muito bem a nível da supervisão e, portanto, lá andaram de roda de algumas pessoas. Isto não foi aceite, não é? E, então eu por acaso ontem até, pronto, e isto é agora um aparte. Liguei a uma colega que eu sabia, tinha uma vaga ideia que ela tinha estado, pronto, foi convidada a tal, do meu departamento precisamente e outro de um departamento completamente diferente. Portanto, ela ontem confirmou-me, de facto, que tinham feito esse trabalho. Aceitaram porque houve resistência na escola, não é? E acho que elas tiveram a ver, essencialmente, que eu desconhecia, era a aula, assistiam à aula uma da outra e viam como é que abordavam os conteúdos mais a nível da dinâmica da aula, porque uma é de matemática e a outra de português, portanto, não tinha nada a ver. Foi o que se fez a esse nível que eu tenha

conhecimento. Eu sei que também na altura também houve no primeiro ciclo. Agora resultados disso não sei, não sei. Eu acho que elas inicialmente tinham que fazer um relatório. Penso que fizeram, mas nem sequer foi depois divulgado. Ou se foi, já não tenho muito bem presente. Isto é a ideia que eu tenho do que houve ali de concreto a nível da supervisão. O que eu também posso ver, mas pode não ir ao encontro daquilo que pretendem. Há mais anos, talvez meia dúzia de anos ou 5, talvez, mas não sei precisar, houve para evitar... isto porque é quando o outro professor vai à sala do outro, que é sempre um desconforto para muitos professores, não é? Mas se calhar é uma resistência inicial, mas que depois desaparece, houve a coadjuvação para evitar as aulas de apoio. Então estava sempre presente um professor na sala do outro e aconteceu comigo. Pronto, eu tive alguém nas minhas e eu também fui às aulas de outros, pronto, também coadjuvei e dá para ver as práticas. Como é que eu, no meu caso, eu ia a uma aula de português, portanto era sempre português de nono ano, e apoiava os alunos quando eles me solicitavam que aí deu para ver, pronto. Se isso teve alguma utilidade? Deu para ver, porque uma coisa é em grupo nós definimos como é que vamos abordar isto ou aquilo, o trabalho de pares, não é? E depois é a ver na realidade, e como também dou nono ano, a aula dela foi muito semelhante à minha, se calhar, o nono ano também não é melhor maneira, porque são aquelas obras integrais e, portanto, também não se pode fugir muito, mas, claro, que se pode fazer muitas coisas. E, portanto, se foi muito enriquecedor? Não foi muito no sentido em que a prática, dinâmica da aula não é muito diferente da minha. O que é que houve ali na minha intromissão na aula, entre aspas? Apoio aos alunos que me solicitavam e, de facto, uns também já me conhecem e chamavam-me para ajudar na resolução das questões, etc. A mesma coisa se passou nas minhas aulas que penso que eram do sétimo ou do oitavo e, portanto, a professora também viu como é que eu abordava os conteúdos, etc. também viu a minha dinâmica de aula. Se calhar, nesta altura já estamos todos assim um bocado "entradotes" as dinâmicas não serão já muito diferentes, mas há sempre abordagens diferentes. É a única ideia que eu tenho da supervisão, se é que isto é supervisão, pronto, porque nós fugimos, pronto. É sempre um conceito que está muito mal, se calhar aplicado, porque eu sou coordenadora, lá está, Eu não sou supervisora, não é? E a coordenação, na minha opinião, é um trabalho diferente. Não sou supervisora, acho que nem quero ser, não é? Como coordenadora, sim, pronto, vou coordenando o que posso. Se calhar, tenho uma visão muito mais detalhada ao nível dos pares com quem trabalho no dia a dia do que no conjunto. No conjunto, depois também se vê nas reuniões de grupo, não é? Sei lá, no outro polo, existem manuais diferentes e, portanto, também não dá muito para fazer um trabalho muito próximo tendo o nono ano. Portanto, o trabalho, elas trabalham muito entre elas e acho que sim, que trabalham, têm um trabalho muito, muito próximo entre os pares que têm o mesmo nível e nós, ali, é a mesma coisa. Há um trabalho muito próximo de pares. Eu vejo isso nas reuniões de grupo, e até no relatório, depois, e até ao nível dos testes, também os famosos testes, que já não são as melhores das práticas, pelo menos no conceito que nós tínhamos, não é? Que também é muito feito em conjunto, principalmente no segundo ciclo, fazem muito, muitas vezes o teste quase igual com pequenas alterações às vezes, ajustes. Eu também faço, às vezes, quando posso. É assim, a ideia de supervisão ... não tenho assim uma ideia muito definida, de facto. Tenho essa ideia de que não é uma coisa que as pessoas, à partida, queiram muito experienciar, não é? Eu não me considero supervisora, sou coordenadora, faço o melhor que posso e pronto não sei o que posso dizer mais...

PI: Olha, e no teu entender, quais são os objetivos da supervisão?

PE2: Pois, eu não sei. Ah, se calhar, pois não sei, lá está porque é o termo que está, que já está viciado. Eu acho que o termo está viciado e logo ali criam-se logo resistências. Isto porque pelo que

eu vi, há 3 anos para aí, não sei, quando falaram nisso, ninguém queria. Até penso que até houve discussão no pedagógico disso, já nem me recordo muito bem que eu também me esqueço um bocado das coisas quando elas são desagradáveis, portanto. E porque realmente a escola precisava também de apresentar algum trabalho nesse sentido, então lá arranjam algumas pessoas para fazer qualquer coisa que tivesse, nem que fosse não muito, mas pronto que fosse alguma coisa. Pois, eu não sei muito bem, quer dizer. Supervisão? Se calhar, tem de ser um esforço, não é, para haver uma comunhão de práticas comuns que possam na prática letiva e a nível pedagógico que seja mais rentável. Como é que eu hei de explicar? E também parte também do conhecimento das turmas, não é? Se nós conhecermos bem a turma e eu só tenho duas turmas, e eu não estou a fazer supervisão, mas nem sempre a minha prática é exatamente igual a uma turma e à outra porque são dois universos completamente diferentes. A supervisão, sei lá, realmente até tem de haver até muita colaboração, não é? Mas isso eu faço, ou melhor, eu tento fazer e acho que o meu departamento faz e acho que todos fazem. A nível da coordenação, quer dizer a supervisão...

PI: Eu ia colocar-te mesmo essa questão...

PE2: Eu não sei o que a supervisão pode trazer mais. Eu desconheço porque havendo uma boa coordenação entre os professores e entre os pares e depois dando conhecimento aos restantes... Como foi agora, por exemplo, no início do ano que tivemos de fazer um plano das matérias, tendo em conta também o que o ministério depois nos orientou para fazer que era dar, durante as primeiras cinco semanas, aquela gramática toda e os conteúdos...

PI: Recuperação das aprendizagens, não era?

PE2: Exato.

PE2: Que foi um pouco tonto porque não valia a pena começar as aprendizagens no início do ano, ou melhor, mesmo os conteúdos que não tinham sido abordados no ano passado. Estou a lembrar-me, por exemplo, da poesia ou do texto dramático a nível da planificação deste ano não faz sentido porque é sempre a matéria do terceiro período e não valia a pena começar por aí. Demos essencialmente a gramática, mas para dizer o quê? Que cada grupo e cada par, primeiro fez esse plano do que é que ia abordar, como é que ia abordar e eu, curiosamente, e lá está depois a partilha ao nível do grupo mais alargado que ultrapassa, portanto, a barreira do par. No segundo ciclo, por exemplo, tomei conhecimento, lá está da importância da reunião do grupo, não é? E depois no departamento que, no segundo ciclo, a português, por exemplo, até abordaram a Fada Oriana, ou melhor, usaram a obra para dar os conteúdos que não tinham sido vistos no ano passado, em vez de ser assim mais a seco não é e a inglês fizeram a mesma coisa também. Não me lembro agora qual foi a obra, mas sei que também fizeram isso em inglês, portanto, usar uma estratégia que foi, penso eu, muito positiva. E houve ali uma dinâmica do próprio grupo e, certamente, a aula também foi mais enriquecedora e mais interessante para os alunos abordaram conteúdos que já tinham sido dados. Para mim, isto é coordenação, se é supervisão, não faço a mínima ideia.

PI: Mas não houve ninguém a ir observar ou a ser observado depois de esboçado esse plano?

PE2 : Na própria aula? Alguém? Não, nós confiamos uns nos outros, nós confiamos.

PI : Mas estar sozinho na aula...

PE2: Ah sim, eu acho que neste momento algum trabalho de, lá está, de entrar alguém, mas é mesmo uma coadjuvação em turmas com muitos alunos com muitas dificuldades. Eu penso que

isso aconteceu ano passado, se não me engano, outro professor que ia dar um apoio ali mais reforçado à aula, mas é uma coadjuvação. Agora o tal olho ali a supervisionar e deixa-me cá ver como é que vais dar isto, não aconteceu. E nem vai acontecer, acho eu. Eu estou a brincar.

PI: Esse olho a verificar o que vai acontecer não tem nada a ver com o propósito do meu estudo. Aliás, é bem o contrário, pretende-se bem o contrário disso tudo.

PI: E enquanto coordenadora, desempenhas alguma função supervisiva? Dirias que...

PE2: Não, apenas coordenativa porque é o meu cargo. Eu sou coordenadora, não é? Enquanto coordenadora, eu faço o que posso e o melhor que posso tendo em conta aquilo eu conheço no meu cargo, se é que já saiu mais alguma coisa a nível, mas pronto, sou coordenadora não faço... às vezes eles definem o papel do coordenador, não é? Não tenho visto pelo menos nos dois últimos anos, penso que não acrescentaram mais nada, mas agora eu ir às aulas dos outros, nunca ninguém me pediu. Até podia haver algum colega que mo solicitasse por alguma razão, mas não, nunca ninguém me solicitou e eu, claro muito menos, pronto, ir supervisionar a aula de alguém ou ir à aula de alguém. Tirando essa parte que já houve há alguns anos da coadjuvação que é o que eu posso mais aproximar daí, não houve mais nada, não.

PI: E nunca participaste num processo de supervisão? Esses que estás a falar, não foste participante, não?

PE2: Não. Só a nível da tal coadjuvação é que isso aconteceu. Eu fui à aula de outra e ela foi às minhas aulas, ela não, a outra professora nem era a mesma professora, houve ali... quando eu coadjuvei a minha colega, ela não coadjuvou as minhas, mas também por uma razão de creio que até haver diferenças, mas também, por questões do horário, mas não faço ideia. E uma outra colega, por exemplo, é que foi às minhas.

PI: E que práticas supervisivas, dirias que existem no nosso agrupamento?

PE2: Pois não sei, isto é um bocadinho aborrecido... pois, não sei.

PI: Mencionaste essas práticas que tiveste conhecimento, não foi?

PE2: Sim, eu não conheço mais nenhuma.

PI: Enquanto coordenadora só te estava a perguntar se tiveste conhecimento de mais algumas dessas experiências?

PE2: Estive envolvida nessa da coadjuvação que não teve, não teve muito a ver com não teve nada a ver com supervisão. O objetivo inicial nem sequer era esse pronto. Quando foi da coadjuvação eu penso, mas posso estar enganada.

PI: Estás a falar da coadjuvação, desculpa, está bem.

PE2: Porque naquele ano resolveram, a direção, experimentar em vez de estar o professor a apoiar ou porque não havia horas, ou já não sei como é que foi aquilo, mas também era uma questão de horas, porque o professor também tinha de ter uma hora para ir ali, não sei. Sei que em vez de o professor estar a apoiar um aluno ou 3 ou 4, assistia à aula toda e ajudava. Também havia alguns problemas disciplinares em algumas turmas. E depois soube deste caso que era de matemática, que foi que elas puderam, portanto, fazer. Foram um bocadinho empurradas

para a coisa e fiquei a saber ontem das colegas que trabalharam contigo.

PI: Que contribuíram no meu estudo. Eu já te vou explicar em que é que consiste, concretamente. Diz-me só uma coisa, esse, esse primeiro projeto dessas tuas colegas que foram um bocadinho empurradas a participar desse projeto. Sabes qual era a finalidade dessa iniciativa?

PE2: Sim, e eu penso que porque ontem realmente até contactei a colega para ter uma ideia mais precisa até para ver se eu não estava enganada, não é? Foi há uns 2 ou 3 anos. Eu penso que as escolas, nessa altura, nesse ano, pronto, que foram um bocado alertadas para que se fizesse a tal supervisão pedagógica. Se calhar já existia há mais tempo, mas eu acho que a Escola tinha de alguma maneira apresentar trabalho nesse sentido e, portanto, as pessoas mostraram muita resistência, lá está. A palavra supervisão não é bem vista e, depois tentaram arranjar, então olha assim, quase à viva força. Se calhar, é um exagero estar a dizer à viva força, não é? Mas pronto, tentaram contactar com algumas pessoas.

PI: Que mostraram mais recetivas, era isso?

PE2: Pois e, portanto, arranjaram, então, mas não eram do mesmo grupo, pronto. Portanto, uma era português, outra de matemática. Penso que também, ela confirmou-me, confirmou não, que eu nem me lembrava. Também houve a nível do primeiro ciclo, alguma coisa feita nesse sentido. De resto não, não tive conhecimento de mais nada.

PI: Mas não sabes qual era a finalidade?

PE2: Eu acho que a finalidade era simplesmente para dar cumprimento às indicações do ministério. Porque eu penso que houve um relatório final. Nós não tivemos conhecimento, não me lembro de termos tido conhecimento deste relatório, nem dos resultados, nem nada disso. Se houve escapou-me, mas sinceramente, é eu acho que não houve resultado, não houve não qualquer feedback dessa supervisão. Eu não tenho conhecimento de mais nada, lá está, nesse âmbito, porque das colegas também só tive conhecimento ontem, não é?

PI: Eu já vou te explicar um bocadinho. Olha para terminar este primeiro eixo de perguntas, consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas, mas sem qualquer forma de hierarquia?

PE2: Pois, não sei, se calhar pode. Pois não sei, é assim. Tinha que refletir um pouco sobre o assunto. À partida não vejo no contexto da escola, não vejo muito mal, porque já todos temos alguma experiência, não é? Não tem, não tem que ser exercida pelo coordenador, penso que não. Penso que aqui não é muito relevante. Não vejo um grande inconveniente, lá está, tudo depende como é que é encarada esta supervisão. Se for, se for, se tiver um carácter mais avaliativo ou com uma finalidade mais avaliativa, pode haver professores que não vejam isso muito bem, não é? Agora, se for apenas com uma mera troca de experiências, de partilha, de ver como é... aí não vejo grande mal. Até pode haver professores mais novos com menos experiência que tenham ideias fantásticas a nível da dinamização de uma aula e que possam, por exemplo, obviamente depois dar achegas nesse nível. Não, não vejo mal.

PI: Então, e desconheces o projeto de investigação que eu me encontro a desenvolver?

PE2: Completamente. Não, não conheço não, não.

PI: Então, eu vou assim, muito sinteticamente, eu vou te apresentar. O tema do meu estudo, da minha investigação chama-se o estudo de aula que é traduzido do inglês, que é *lesson study*, como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de inglês. Porque eu sou de inglês alemão, agora estou mais a lecionar no primeiro ciclo. Mas, os estudos de aula não seguem muito o algoritmo da supervisão tradicional, que é aquele encontro pré observação, a observação da aula e depois o encontro pós a observação de aula. Os estudos da aula, digamos que de uma maneira mais simplificada, resumem-se a várias sessões pré observação de aula. Sim, as colegas e eu tivemos 5, 6 sessões antes da aula de observação reunidas, em equipa, a estudar aquela turma, identificamos um domínio a que queríamos, de algum modo, dar uma resposta que era o domínio da oralidade na aula de língua estrangeira, nomeadamente a interação oral, não tanto a produção oral, porque a produção oral dentro de sala de aula ou fora de sala de aula, é mais fácil de implementar, mas a interação oral *in loco* na aula é um problema que nós identificamos e quisemos trabalhar em equipa porque não era aula da x, y ou z, era a nossa aula, os nossos alunos, porque independentemente de nós termos selecionado 2 turmas porque não podemos observar todas as aulas, especialmente as minhas, porque eu tenho turmas. Era inconcebível mesmo para os objetivos do estudo ter tantas turmas em observação e, independentemente das 2 turmas que selecionamos, uma era do primeiro ciclo, um quarto ano, e a outra foi a turma de uma colega no segundo ciclo, um sexto ano. Quem foi aplicar a aula que nós concebemos em conjunto, nem foi a professora de Inglês da turma, poderia ter sido, mas como a aquela aula passou a ser nossa, nós escolhemos uma de nós para ir aplicar a aula, porque o objetivo não é, não é observar o desempenho do professor. O objetivo, embora esteja associado, mas o objetivo é a aprendizagem dos alunos. Como é que nós as 3 queremos que os alunos atinjam aqueles objetivos naquele domínio? E se as nossas estratégias foram bem sucedidas, se tiveram frutos e quais as dificuldades que surgiram no desenvolvimento da aula, porque depois nós dividimos a turma por grupos que era para afunilarmos a nossa observação, porque não, não iam estar todas a observar a turma ao mesmo tempo. Nós tínhamos determinados grupos de alunos aos quais deveríamos estar mais atentas no desenrolar da aula e isto aconteceu quer no sexto ano, quer no quarto ano. No sexto ano fui eu a professora aplicadora da aula que nós elaboramos em conjunto e quando a aula foi observada no primeiro, no primeiro ciclo, no quarto ano. Por acaso, era para ser uma, mas depois houve ali um período em que a colega esteve doente, e como qualquer uma de nós estava apta a aplicar a aula foi uma das colegas, e eu e a outra colega estivemos a observar aquilo que tínhamos decidido em conjunto, o que ia ser o alvo de observação naqueles grupos, como é que eles iriam depois pôr em prática aquele conteúdo. No primeiro ciclo, no quarto ano, estávamos na descrição física e depois houve 5 ou 6 reuniões antes da aula de observação em que nós tivemos a aferir em que ponto da unidade também que eles estavam, o que é que eles já conseguiam, o que é que não conseguiam ou aquela turma tinha muitos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que era preciso ter em atenção. As tarefas foram adaptadas às capacidades e às competências dos alunos. Portanto, houve uma série de trabalho prévio que foge um bocadinho à mera observação de aulas que, se calhar, nós quase todos temos em mente. E depois da observação da aula nós reunimos outra vez para refletir sobre a aula e o foco, mais uma vez, era aprendizagem dos alunos. O que eles conseguiram, o que não conseguiram? O que correu melhor e o que não correu tão bem, etc. E se a aula não surtiu, não atingiu em pleno os objetivos, então a culpa não era do professor que estava a aplicar. As falhas eram nossas porque fomos nós que a elaboramos, concebemos, desenhamos e depois aplicamos. Quem está lá a aplicar não é objetivo principal. Nós estamos aqui focados na aprendizagem dos alunos e no nosso desenvolvimento porque em conjunto nós conseguimos, efetivamente, pensar melhor nas estratégias, discuti-las. Estar a ser observado,

não, porque quem estava a ser observado, eram os alunos. E é isso que é o nosso objetivo da supervisão, não é supervisionar o colega que tem de prestar contas e que vai ser avaliado e que da nossa observação depende uma nota para subida de escalão, etc, não.

É mesmo o nosso desenvolvimento enquanto profissionais de educação em prol das aprendizagens dos alunos, porque é por isso que nós estamos na aula para ajudá-los a desenvolverem-se. E, portanto, é assim, resumidamente, nisto que consiste o meu estudo. Só como é um processo é algo moroso, tem alguns constrangimentos, mas conseguiste ficar com uma perspetiva do que trata este estudo.

PE2: Sim, só tenho uma questão, posso interromper?

PI: Sim, à vontade.

PE2: É, eu percebi isso. E, de facto, parece-me interessante, mas de facto deve dar uma trabalhadeira. É mais o tempo que isso leva, essas tais pré observação da aula e pronto. Mas lá está, esse trabalho em conjunto. Pois, estava a questionar qual a necessidade de estarem os 3 professores ou 2 a observar aula? Porque se isso foi preparado em conjunto? Se calhar, o importante estava aí, era a preparação. Depois logo se ia ver se resultava ou não, será que era preciso? Eu entendo, pronto. Será que era preciso ter os 3...

PI: É preciso ter mais olhares na sala de aula. Ter mais olhares na sala de aula ajuda-nos a refletir melhor do que isoladamente.

PE2: Exato, mas o que é que essa aula que vocês prepararam com tanta antecedência, teve assim tão diferente das aulas normais?

PI: O que teve de diferente? Olha para começar, as colegas que participaram nunca se atreviam a fazer ou a gastar 45 minutos, no primeiro ciclo são aulas de 60 minutos, mas não se atreviam a gastar 45 minutos a praticar oralmente um determinado tema. Aliás, todos os temas têm de ser abordados nos 4 grandes domínios, não é?

Compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, interação oral. E como estão sobrecarregadas, especialmente, no segundo ciclo, com os conteúdos curriculares gramaticais, a parte da oralidade é muito relegada para segundo plano, quando é abordada.

PE2: Exato.

PI: E tendo em conta que o ano passado era o arranque da prova de aferição de inglês com a avaliação também no domínio da oralidade. Antes do início do ciclo de estudos. Nós tivemos 2 ciclos de estudos: um no primeiro período, outro no segundo para cada um dos anos da articulação vertical também. E antes de iniciarmos o ciclo, tivemos de definir, identificar se havia assim algum domínio dentro da aula de inglês que nós quiséssemos de certo modo dar resposta, se havia alguma dificuldade mais evidente que seria interessante estudar. E esse foi um dos tópicos propostos e foi logo aceite porque é algo muito importante porque a língua é uma língua viva, certo? O intuito é a comunicação e depois é um dos domínios que quase não se dá atenção, por causa do peso do cumprimento do programa da extensão dos currículos lexicais e gramaticais.

PE2: E dos resultados a apresentar, não é, dos resultados finais porque na verdade, a ideia tradicional, eu acho que também temos vindo a combater isto, mas a ideia tradicional É que se o teste formal, não é, aquele teste mais antigo, tivesse lá uma boa cotação, não é? Já era o suficiente, a oralidade se não ficasse tão bem avaliada, pronto, não é? Isso, de facto vai ao

encontro do que está a dizer. Na verdade, nas línguas estrangeiras isso é fatal, é sempre relegado, ou melhor, já não é tanto, não é? Nos últimos anos, não é tanto até que também já se fazem testes orais e já temos acesso a documentos também, a textos orais gravados, previamente gravados, que dantes também não tínhamos, não é? Era mais difícil fazer um teste oral. Hoje em dia já temos ferramentas diferentes também, não é? Mas, de fato deve ser verdade. Nessas aulas também não trabalharam os domínios todos, mas foi mais o da oralidade que prevaleceu, certo?

PI: Sim, a aula foi dividida em três etapas. Foi pre, aqui, spoken interaction, tudo o que antecedeu à prática de interação oral propriamente dita e ali, estou mais recordada do segundo ciclo de estudos porque foi o último. Por exemplo, porque a aula foi nossa e fui eu quem a aplicou, e enquanto eu estive a aplicar a aula, e eu que não sou professora deles, eu estava mais preocupada em fazer com que os alunos chegassem àqueles objetivos. E então é claro que nós vamos observando o desempenho e a performance dos alunos, mas ter alguém a observar a aula é uma mais-valia porque está mais atento para já porque tinha um grupo-alvo de alunos ao qual teria de estar mais focado e se está sentado a observar ou movimenta-se apenas para recolher as interações através da gravação. Eu esqueci-me que elas estavam lá atrás e estava muito concentrada ali na interação e na dinâmica com os alunos. E nessa aula era sobre o *present continuous* que eles tinham de descrever imagens, dizer o que é que estava acontecer. E tivemos de fazer uma antecipação aos conteúdos, ao conteúdo gramatical. Estivemos a fazer inicialmente, a observar umas imagens e a fazer a ativação dos conteúdos e do vocabulário. O que é que eles viam nas imagens, o que estava acontecer, sim ou não, era mais centrada nisto. E depois, é claro que aqui há uma participação oral dos alunos, mas é só uma participação, não é uma interação porque nós estávamos a fazer repescagem dos conteúdos. Depois a aula deixou de estar centrada em mim e foi para eles. Eles tinham de trabalhar a pares. Tinham a mesma imagem, mas com algumas diferenças, é *finding the differences*, eles tinham de descobrir qual é que era o nome de quem estava a correr ou de quem estava a jogar futebol porque o outro tinha essa informação e o outro desconhecia, então tinha mesmo de lhes perguntar e vice versa. Na aula do primeiro ciclo, era o Quem é Quem com personagens, digamos, ídolos que eles conhecem e descrever. Era o Ed Sheeran ou a Billie Eilish, assim mais contemporâneos. E depois foi-lhes dado um, aliás, fazia parte do material do livro, um recurso do livro um Quem é Quem? com vários bonequinhos. Para os alunos que têm medidas, nós não demos a grelha toda. Adaptamos, sim, em vez de dar uma grelha com 20 personagens que eles iam demorar imenso tempo, demos só uma grelha com 5, uma tirinha com 5, para que eles conseguissem, porque o objetivo é que, com sucesso, todos os alunos consigam atingir o objetivo ainda que com diferenciação pedagógica porque eles até têm direito a ela. Mas isto vinha no sentido de termos estado 45 minutos a trabalhar, só a oralidade. Não, tinha de haver um antes, um durante e um pós. E depois, o post spoken interaction era com auxílio de outra capacidade, outra competência. Eles depois tinham de escrever, sim era writing, tinham de escrever uma frase: descrever no quarto ano um dos bonequinhos; no sexto ano, tinham de produzir 3 tipos de frase, uma afirmativa, outra negativa e outra na interrogativa sobre o desenho que lhes tinha sido dado. Nós podemos fazer uma aula de interação oral de 45 minutos, mas para lá chegar é preciso que eles tenham essa dinâmica. E eles não tinham, o quarto ano está mais habituado a esta dinâmica, o segundo ciclo já não.

PE2: Pois, já começam a entrar outro tipo de conteúdos, não é?

PI: Estarias disponível, e não fiques com medo desta pergunta, para participar de um processo como este? Não, não é um convite.

PE2: Não me apetece muito.

PI: Posso perguntar porquê?

PE2: Olha, por muitas razões, acho que já, não sei, eu acho isto interessante e não sou daquelas pessoas que negam logo e não quero não sei quê, mas eu ando um bocado cansada. E isso implica muito tempo extra. Eu já tenho redução, não é para estar de volta destas coisas, é mesmo para, digamos, usufruir da redução, é um bocado assim. E todo esse trabalho prévio que implica. Sinceramente, eu acho que há, mas estas ideias realmente são interessantes e leva-nos sempre a refletir um pouco a nossa prática e eu sou muito bem-vinda a novas e boas práticas. Agora, eu pessoalmente, não sei, porque lá está o tempo que isso envolve e estar muito tempo sentada e, aliás, uma das piores coisas aqui do confinamento é estar tanto tempo sentada com as minhas costas e eu ando completamente aqui muito mal das minhas. Portanto, não sei. Isto de irmos à aula uma da outra, eu não tinha problema nenhum. Com o meu par, por exemplo, do oitavo ano e não sei quê, mas é o trabalho que está por trás disso e depois lá está e e até poderia, eventualmente, fazer a experiência. Só assim uma experiência caseira, sem implicações para poder mostrar trabalho, digamos assim, não é? É uma coisa mais, mais soft, mas assim como um estudo, não sei, isso já envolve muito tempo.

PI: Podes referir-te à possibilidade de ser alargado, replicado, um estudo, mas findo o estudo, vês alguma possibilidade de ser replicado a outros níveis de ensino ou outras áreas disciplinares noutras turmas? Isto que eu estive a descrever um bocadinho e que não tem de fazer parte do estudo, de dar contas a ninguém.

PE2: Eu acho que isto é válido para qualquer disciplina, não é? Mas eu só posso falar a nível da minha. Eu acho que isto é válido no inglês ou francês. Também tenho francês, tenho português agora, mas claro que é e tudo isso, eu acho que isso pode ser interessante. Se alguém se mostra, disponível para isso, não sei.

PI: Então, e que dificuldades antecipas? Já antecipaste uma que é a abertura dos colegas, não é? Ou a disponibilidade dos colegas.

PE2: Ou tudo é muito explicadinho, não é? Porque senão a coisa pode, pronto, abortar logo no início. Eu pessoalmente envolvendo diretamente nisso, pronto, acho que é uma questão de idade. Eu acho que já não. E quando eu digo isto, eu não me sinto cristalizada na minha, nos meus procedimentos, porque eu também vou os refrescando, agora é todo esse trabalho preparatório, que depois me foge um bocadinho a vontade.

PI: Então e se fosse a outros professores, a outros grupos, a outros anos?

PE2: Eu não quero que eles digam que eu é que os mandei para lá...

PI: Não, se algum dia isto vier a ser replicado no nosso grupamento tem de ser de forma voluntária.

PE2: Claro. Mas eu, por exemplo, eu estou a ver que agora não... porque estavas a falar do inglês. Pois, o grande problema ali é que no inglês a professora tem as turmas todas, por acaso há uma que não tem. Só há duas professoras de inglês: uma tem as turmas todas e depois a colega da biblioteca que tem uma turma. Isto por causa do inglês, não é? Eu acho que a professora de inglês que tem as turmas quase todas, é muito

dinâmica e acho que ela também não diria que não, mas Deus me livre de estar a propô-la para alguma coisa. Agora eu acho que se as coisas sendo bem explicadas, eu acho que sim e não sendo, lá está, quando as pessoas começam a pensar e depois tens que fazer um relatório a dar conta do que fizeste a descrever os passinhos todos, que a coisa começa logo porque já estamos tão sobrecarregados de trabalho no dia a dia, com tanta coisa que já nos foge um bocadinho e depois as pessoas também, muitas delas veem-se, eu já nem posso falar tanto, mas mal remuneradas que para andarem com mais coisas e cada vez somos menos bem vistos, como classe, etc. E tudo isso contribuiu um bocado, para quê que eu hei de estar a dar mais de mim, não é, muitas vezes? Por isso, eu não vejo mal, sinceramente, haver uma replicação desse trabalho, no entanto, pronto.

PI: Achas que a grande dificuldade seria mesmo o trabalho preparatório, como estavas a referir?

PE2: É sim, porque as pessoas não têm muito tempo, então estou a imaginar a minha Colega. Agora estou sempre a pensar em inglês, não é? Mas a minha colega de inglês que tens 7 turmas, quer dizer, claro que ela não ia fazer isso depois para todas as turmas, mas tem crianças, quer dizer, não é? E ela este ano até nem tem direção de turma que no ano passado tinha direção de turma e é muito complicado, de maneira que eu acho que é todo o trabalho preparatório e depois, se eventualmente no final, tem de haver um estudo, um relatório do que é que fez, isso ainda complica mais. É o que eu sinto muitas vezes, é muitas vezes, quando há projetos desta natureza, depois eu tenho que fazer um relatório e depois ainda tenho que fazer, não sei o quê. Isso até pode ser nada muito complicado, mas já estamos tão cansados, depois é as formações com mais relatórios e não sei quê. Depois a avaliação externa a que os professores também têm de se submeter e por aí fora.

PI: Mas olha, imagina que metade dos professores até, a quem fosse proposta esta iniciativa, de trabalharem de forma mais colaborativa, imagina que metade dos professores até aderiria, consegues antecipar alterações nas práticas pedagógicas dos colegas? Que tipo de alterações é que podias antecipar?

PE2: Eu acho que quem se envolvesse nisso, à partida, tem que ser alguém que realmente está predisposto, não é? E, numa fase inicial, eu não sei se depois, por exemplo, as colegas e eu tenho a melhor impressão delas, eu não sei se elas agora no dia a dia continuam a fazer esse tipo de trabalho. É que muitas vezes nós fazemos um projeto, mas depois é um pouco como as formações, não é? Às vezes para aquela formação, mas depois no dia a dia, as aulas, os testes, a correção dos testes, não sei quê, e depois começamos a esquecer um bocadinho aquilo tudo. Eu não sei se depois se é uma prática que se vai implementar no dia a dia, se é só naquele momento que achamos muito interessante, mas depois pelo cansaço que isso envolva, senão depois não começa ali a descurar, começa a, mas sempre fica alguma coisa. E, estou a ver, por exemplo, a nível da interação e de fazer os grupos, claro que agora em pandemia, nem pensar.

PI: Só se for no zoom em breakout rooms.

PE2:

Grupos de alunos trabalhar em determinadas, pronto, de forma diferente, até porque há muitos anos, sim, eu cheguei a trabalhar nisso. Houve um ano que nós não adotamos manual português foi uma trabalhadeira, mas ainda tínhamos as 35 horas na escola e, de facto, nós preparámos os materiais todos e muitas vezes era tudo à base de trabalho de grupo. É melhor nem pensar no trabalho que nós tivemos naquele ano, tanto que no

ano seguinte, houve professores do departamento que começaram a desmobilizar, isto a nível de português e, portanto, eu já não estou para isso. Adotamos o manual, há tantos manuais porque é que estamos agora aqui com isto. Agora aqui é tal história, quer dizer, no dia a dia que estar constantemente assim, não sei, fica alguma uma coisa, não é? É evidentemente que, como falaste aqui da interação, isso é uma coisa que fica, e não é preciso estar sempre a fazer um projeto e, se calhar, reunir 6 vezes, não é? Disseste 6 vezes antes para entre todos? Agora na prática, no dia a dia, estarem sempre 2 professores ou 3 envolvidos durante um ano inteiro, eu vejo isso com alguma dificuldade.

PI: Os estudos de aula depois de se tornarem uma prática comum. Aliás, eu esqueci-me de partilhar uma coisa, os estudos de aula são uma modalidade que, em Portugal, está muito desenvolvida na área da matemática. Na área das línguas, não há. A nível internacional há muitos estudos feitos e há muitas experiências.

PE2: E na nossa Escola, tens conhecimento de alguma coisa, a esse nível?

PI: Estudos de aula? Que eu tenha conhecimento, não. Isto a propósito, ah, para te dizer que que depois da máquina estar bem oleada poderá haver a possibilidade de suprimir algumas sessões prévias? Mas isto é preciso ganhar alguma prática e também foram mais sessões no primeiro ciclo de estudos do que no segundo. Como já não foi preciso introduzir o projeto, ter uma sessão para apresentar a finalidade, caracterizar as turmas também já foi mais rápido e não exige... À medida que o tempo avança e que os professores estão mais embrenhados no processo, depois torna-se mais rápido. Tenho uma última questão para te colocar. Então, e do ponto de vista institucional do nosso agrupamento de escolas, que alterações mais significativas antecipas no clima do agrupamento com o desenvolvimento deste projeto? Esquece que é o meu projeto, mas quando terminar, eu pretendo continuar a implementar esta forma de trabalho colaborativo se tiver colegas que queiram participar e envolver mais o agrupamento, porque a direção é fundamental em termos de visão, mobilização, de mancha horária e compatibilização de horários, é muito importante. Mas tu estavas a dizer, no início, que este olho que é super, que está acima, que visiona tudo, não tem muito a ver com aquilo que nós fizemos.

PE2: Pois não, chego a essa conclusão, na verdade, mas, para as pessoas, para quem não está dentro destes assuntos, super começa logo a pensar, pronto.

PI: Esta vai observar-me...

PE2: Observar, como é que eu faço? Como é que eu deixo de fazer, então, mas eu já tive aulas observadas, agora vou estar outra vez de volta disto. Ou nunca tive, toda a gente já teve, mas é por aí. Portanto, a palavra já de si é um obstáculo, acho que deveriam dar outro nome à coisa...

PI: Há quem a designe por intervisão...

PE2: Ui, intervisão, lá está, sempre o olho, pois.

PI: E há outros investigadores que sugerem que simplesmente se utilize trabalho colaborativo, embora não seja equivalente.

PE2: É melhor, pode ser que ganhem mais adeptos.

PI: Estavas a referir que os colegas ficam sempre de pé atrás, etc. E que alterações?

PE2: Foi a ideia com que fiquei, eu estou a falar dos colegas, mas eu própria na altura...

PI: Sim, colegas onde nós todos nos incluímos. Eu própria já tive várias vezes avaliadores externos nas minhas aulas e eu não posso dizer que não sinto que estão ali e eu sei que estão ali apenas com um objetivo.

PE2: Agora, não é, eu também tive, mas também só tive durante o estágio. Depois nunca passei por esse crivo que há agora, não é? Pois, eu não percebi a última questão.

PI: Estava-te a colocar a questão: se fosse bem explicado, como estavas a dizer, que alterações mais significativas ou só significativas, não sei, anteciparias no clima entre os colegas no agrupamento?

PE2: Pois não sei, eu pronto, eu eu lamento, não, não sei, não consigo muito bem.

PI: Achas que estariam mais disponíveis? De algum modo, consideras que este trabalho colaborativo, se fosse implementado entre os colegas, poderia inovar o nosso Agrupamento de escolas?

PE2: Quer dizer, eu acho que há sempre alguém que resiste e eu também, às vezes, resisto. Ah, mais uma inovação, mais uma experiência, lá somos nós outra vez as cobaias do sistema e isto é o comum que se ouve. Eu acho que é assim, a experimentar e sendo bem explicadinho com muitos desenhos. Estou a brincar um bocadinho! Eu acho que a começar tinha que ser não em todos os grupos ao mesmo tempo. Tinha que ser uma experiência num determinado grupo para depois ver também um bocadinho de feedback, não é? Agora todos ao mesmo tempo, ia ser um desassossego, não é?

PI: É uma boa sugestão, sim.

PE2: Todos ao mesmo tempo, eu não estou a ver, portanto, não sei, podia haver um departamento mais disponível, sendo bem explicado. Olha, estou a ver... Eu não vou dizer isto porque depois fica gravado.

PI: Não, mas isto não é vinculativo.

PE2: Eu sei, estou a brincar também. Porque como falou aí da matemática. Eu não estou a chutar para outro apartamento, também estou aqui a falar do inglês que a minha colega é muito, pronto, vê-se que ela é muito dinâmica, realmente ela está sozinha com outra colega que só tem uma turma que tem a biblioteca. No meu departamento de português, não sei, também pode haver realmente pessoas. Eu estou assim um bocadinho cansada, sim. E pronto estar muitas horas aqui de volta que uma pessoa pensa, mas agora que tenho horas de redução ainda vou ter mais aqui uma sobrecarga. Às vezes, pensamos um bocadinho assim que é o que está a acontecer agora com a formação. Eu estou agora mais nas formações de curta duração, porque torna-se cansativo estar muito, muito tempo sentado. Tenho problemas na coluna, mas pronto, e for para experimentar a um nível caseiro sem implicações nenhuma, nem importaria de experimentar. Ainda vou, pronto, ainda vou pensar no assunto, mas é assim. Pronto lá está, pode ser aberta à escola e sem imposições. Tudo bem, explicadinho. Acho que também não vejo mal, quer dizer, eu não sei se isto é uma prática que vai ser imposta entre aspas nas escolas mais tarde ou mais cedo. Não faço a mínima ideia. Eu acho que realmente as coisas sendo bem explicadas,

porque a ideia, a palavra supervisão como digo implica logo já está viciada e, portanto, um trabalho colaborativo assim mais colaborativo, mais de perto. E então com a observação, porque há pessoas que não têm problemas nenhuns em entrar alguém pela sua sala, não é? Eu acho que a maioria também já não tem. Eu acho que aqui o entrar pode ser a tal preparação prévia do estudo da turma, e isso é que pode, porque lá está, é o tempo que nos falta, não é? Ou o que nos é pedido a mais. De resto, por mim não, não vejo com maus olhos.

PI: Obrigada! Queres acrescentar mais alguma coisa que para ti seja relevante sobre esta entrevista?

PE2: Acho que não tenho mais nada. Eu só estou a lembrar-me agora, de repente. No mail falavas lá em relatórios de departamento, não sei se queres alguma coisa disso, não?

PI: Sim, eu tenho autorização para consultá-los, então se tiver lá algum ponto na ordem de trabalhos que que faça referência à supervisão, será bem-vindo.

PE2: Ah não. O relatório não tem. Eu estou a falar do relatório, não estou a falar das atas. O relatório não tem ordem de trabalhos, não é?

PI: Sim, referia-me às atas. Mas a descrição que tu fazes no relatório, tens lá algum campo que diga respeito à supervisão?

PE2: Não, não rigorosamente nada. Tanto que esse trabalho, não está lá nada. Eu não sabia, não é? Portanto, não está nada, apenas tem os testes que fizeram comum, etc. Obviamente, há trabalho colaborativo, na formação, pronto, não na sala de aula, não é? E de alguma coadjuvação que já houve, mas a este nível não tem nada referenciado.

PE2: Muito obrigada pela partilha e pela colaboração. Está tudo bem, não te preocupes. Agradeço-te imenso, a tua partilha e a tua experiência.

Anexo XIX – Entrevista Individual PE3

Boa tarde. Obrigada por estares a participar nesta pequena entrevista.

PE3: Muito boa tarde.

PI: E vou começar por partilhar contigo o tema da minha investigação. O título é o estudo de aula, porque é uma tradução do inglês *Lesson Study*, como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de inglês. Eu sou de inglês e alemão, mas agora estou mais virada para o inglês do primeiro ciclo. Aliás, eu sou QZP e fui colocada no nosso Agrupamento já como professora de inglês do primeiro ciclo. Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. A tua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo e, se possível, gostaríamos que permitisses a gravação áudio da entrevista.

PE3: Está permitido, sim.

PI: E esta gravação será para citação integral ou pequenos excertos da entrevista. Após a transcrição do texto, o mesmo ser-te-á facultado para verificar a sua precisão e, no final do estudo, ser-te-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise e conclusões. Agradeço mais uma vez a tua disponibilidade, colaboração e partilha. E nunca é demais porque se vocês não aceitassem participar, eu não conseguiria levar a cabo o projeto. E os grandes objetivos desta nossa entrevista passam mesmo por obter uma visão semi-externa ao processo de investigação por colegas do Agrupamento que não participaram diretamente do meu estudo e também conhecer o impacto do projeto no Agrupamento.

PI: No teu ponto de vista, o que é que tu entendes por supervisão, supervisão pedagógica?

PE3: Supervisão normalmente tem a ver com, sim, tem a ver com o acompanhamento da prática pedagógica de alguém OK, feito por outrem, ou seja, se se formos decompor a palavra supervisão é composta por duas, não é? Supervisão, super no sentido de sobre, visão no sentido de, neste caso, de acompanhamento. Portanto, a sua supervisão é, à partida, termos alguém que acompanha um processo qualquer. À partida, deve haver linhas orientadoras estabelecidas e a ideia é ver se, aquilo que está a acontecer, está a ir ao encontro daquilo que foi estipulado à partida ou se há necessidade de proceder a algum redirecionamento. Portanto, basicamente supervisão é o acompanhamento.

PI: Que modalidades de supervisão conheces ou que consideres mais adequadas?

PE3: Eu fui orientador pedagógico da Faculdade Letras da Universidade de Coimbra, durante uma década para aí há uns 10 anos, e descobri que havia várias formas. Uma delas é a mais próxima, é quando temos a oportunidade de acompanhar a par e passo aquilo que está a ser implementado

no terreno, não é? A par e passo, de forma concreta e foi assim que eu comecei a orientação pedagógica e depois acabei de uma forma muito abstrata, o que significa que os meus primeiros estagiários tinham turma atribuída e os meus últimos estagiários viam, sistematicamente, no abstrato e não tinham turma atribuída, não tinham alunos deles, OK? Portanto, isto para contextualizar aquilo que eu vou dizer. Há 2 formas, pelo menos 2 formas de fazer a sua supervisão pedagógica. Uma forma muito mais próxima, a par e passo, uma vez que um passo é dado, discutido, abordado, tratado e refletido e pensado, é dado e depois é avaliado. Depois, há outra forma que é a dos cânones, a das teorias, imaginar que se pode ir por aqui, que se pode ir por acolá e que, muitas vezes, fica dependente da abstração. Eu, pessoalmente, prefiro a primeira. Prefiro o acompanhamento a par e passo, se bem que há pessoas que não gostam de ter, não gostam de ter uma mochila em cima das costas, digamos assim. E eu gosto mais dessa, porquê? Porque é bom termos uma palmadinha nas costas quando as coisas nos correm bem, é bom termos alguém que nos corrige e reencaminha no sentido correto quando não fazemos as coisas da melhor maneira. Não sei se respondi à pergunta como era pretendido? Ou se divaguei em demasia.

PI: Não, não te preocupes. Ainda manténs alguns desses procedimentos?

PE3: Não, não tenho, o que eu faço agora é acompanhar os meus alunos. Em termos de docentes, não. As coisas mudaram, as regras mudaram. Sei que existe a noção no Agrupamento, que existem pessoas que têm essa incumbência. Eu não faço parte desse grupo, não faço parte desse conjunto. Portanto, a supervisão pedagógica agora, se é que eu a posso utilizar, tem somente a ver com o que passa com os meus alunos.

PI: E não acompanhas colegas ou colegas que te acompanhem a ti?

PE3: Não. É assim, há colegas que têm como função supervisionar pedagogicamente, isso é com eles que eu, pessoalmente, não tenho essa função. Mesmo como Presidente do Conselho Geral não faz parte das minhas funções, nem como Presidente, nem como membro do Conselho Geral. Não faz parte das minhas funções assim que eu saiba, de proceder ao acompanhamento ou à supervisão pedagógica, não é? No Conselho Geral a perspetiva é assim mais ampla, mais holística e não vai a esse ponto.

PI: E no nosso Agrupamento que práticas supervisivas é que existem?

PE3: Normalmente duas vezes por mês, em média, ou 3, por mês não, por pelo período. Por período, duas em média, 3 quando o período é maior, fazemos um ponto da situação acerca daquilo que cada um de nós anda a fazer e explicamos isso à nossa coordenadora. Depois temos a avaliação docente, que vale o que vale, mas também uma das vertentes, que é exatamente fazermos um ponto da situação daquilo que andamos a fazer em termos pedagógicos também. E, portanto, há esses momentos ao longo do ano letivo que depois acabam por terem o efeito que têm, se bem que, normalmente, e tendo em conta a ausência de *feedback*, acabam por ser mais momentos formais do que propriamente proativos. Isso é uma opinião muito pessoal.

PI: Consideras que, e antes de colocar esta pergunta, deixa-me colocar outra que eu avancei, que ideias e ou sentimentos associas a supervisão?

PE3: Positivos. Ideias, à partida, a supervisão devia de ser uma coisa positiva, à partida. Não no sentido policial do termo, não é? Não no sentido de andar a verificar, não nesse sentido, mas no sentido do acompanhamento. É bom termos, é bom termos azimutes e é bom termos que a

adequar os nossos azimutes àquilo que nos aparece à frente. Muitas das vezes precisamos de ajuda externa, OK? Se bem que dificilmente alguém o reconheça, mas pode ser útil.

PI: Consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas sem qualquer forma de hierarquia?

PE3: Não.

PI: Porquê?

PE3: Tem que haver uma autoridade, essa autoridade pode ser atribuída através de um cargo, pode ser atribuída através de uma formação, pode ser atribuída através de uma experiência, pode ser atribuída através..., tem que haver reconhecimento do supervisionado para com o supervisor porque se for um colega meu que saiba tanto quanto eu, não sei até que ponto é que a opinião dele será assim tão válida. Portanto, tem que ser alguém que, à partida, tenha uma valência qualquer superior à minha seja ela concreto e real, seja ela abstrata em termos de cargo. Tem que haver, se não houver nada que justifique a autoridade, a autoridade deixa de existir. Autoridade no sentido de uma pessoa poder pronunciar-se com o conhecimento de causa, sabendo do que está a falar, não é? Se a cada vez que alguém começar uma frase com “Eu acho que”, se calhar, eu não lhe pedi para procurar nada, não é para estar a achar seja lá o que for. Portanto, ou a pessoa sabe do que está a falar e a opinião dessa pessoa é tida em consideração, ou se a pessoa se limita a achar, se calhar, vamos jogar às escondidas e não faz grande sentido. Portanto, a autoridade tem que vir acompanhada de um estatuto qualquer.

PI: Eu vou passar agora a um outro eixo de perguntas e que está relacionado com o conhecimento do estudo que eu estou a desenvolver. Conheces o projeto de investigação que estou a desenvolver no Agrupamento?

PE3: Não, não. Li o resumo que fizeste o favor de enviar, mas não.

PI: Sim, sim, aquilo era apenas um pequeno resumo, mas assim sinteticamente, e sem estar aqui a ocupar muito espaço da nossa entrevista, o meu projeto consiste numa abordagem que se chama o estudo de aula, os tais *lesson studies* que fogem um bocadinho ao algoritmo tradicional da supervisão, àqueles momentos formais de pré observação, observação e pós observação de aulas, quer sejam a pedido de um colega que sente a necessidade e solicita uma observação na sua aula com determinado foco da observação ou quando lhe é imposta uma observação de aulas e também tem de sujeitar a esse encontro pré, durante e depois a um encontro pós-observação de aulas. Ele foge um bocadinho a este conceito, no entanto, os estudos de aula implicam uma série de sessões de estudo de uma determinada aula que acontecem antes da aula de observação. Estas sessões de aula são definidas numa equipa de trabalho, neste caso as colegas e eu. Elas aceitaram o meu convite e participaram deste meu estudo, mas esta supervisão colaborativa não foi imposta, é uma forma voluntária de participar deste projeto. Como eu te estava a dizer, houve 2 ciclos de estudos de aula, um no primeiro período e o outro no segundo período do ano passado. E no primeiro ciclo houve mais sessões, porque era preciso contextualizar o projeto, as finalidades, em que é que consistia. Tivemos de analisar esta modalidade porque não era do conhecimento das colegas e, portanto, foi mais demorado. O segundo ciclo estas sessões prévias já foram encurtadas e passou-se de 6 para 4, salvo erro, porque o processo já estava um bocadinho mecanizado e não era preciso estar a repetir etapas. Estas sessões de estudo de aula conjuntas servem para definirmos uma necessidade comum na aula de língua estrangeira e, no nosso caso, decidimos, até porque o ano

passado era a primeira vez que se a aplicar a prova de aferição de inglês no segundo ciclo com a avaliação da parte do domínio da oralidade, nós chegámos à conclusão, especialmente no segundo ciclo, devido ao excesso de conteúdos curriculares focados na gramática, que a oralidade é sempre relegada para segundo plano. E quando eu estou a falar da oralidade, não me estou a referir apenas à produção oral e nem participação oral porque a participação oral até nem é bem uma competência porque a participação oral a qualquer momento solicita um aluno para. Eu estou a referir-me, concretamente, a competências e a produção oral é mais fácil de aplicar em sala de aula. Basta pedir ao aluno, após o tratamento de um tema, para preparar um texto e expô-lo oralmente, mas nós estamos a falar de interação oral, gastar tempo de sala de aula e colocar os meninos em simulações em grupos de três ou a pares e praticar com eles essa competência e é comum essa dificuldade que nós sentimos na aula de língua estrangeira. Então identificada essa necessidade, nós fomos caracterizar as turmas, fomos recolher estratégias, como é que se deve lecionar essa competência. Tivemos em atenção os alunos com medidas. Se era possível aplicar a mesma estratégia a todos ou se era melhor optar por diferenciação pedagógica para que todos conseguissem atingir o sucesso, não é? E este foi todo o trabalho preparatório antes da aula de observação e essa aula de observação tinha um único foco, que não era o desempenho do professor, embora ande associado, mas aquilo que nós fomos observar era o desempenho dos alunos mediante as estratégias, os recursos e os materiais que nós as três tínhamos decidido que eram os melhores para aquele contexto. E quem foi aplicar essa aula nem foi a professora de inglês da turma. Por exemplo, no primeiro período, eu fui aplicar a aula que nós desenhamos na turma do sexto ano e, no segundo período, era para ser a a outra colega que, entretanto, teve uns problemas de saúde, e porque como nós trabalhamos, em conjunto, aquela aula qualquer uma de nós estava apta a aplicá-la e então acabou por ser outra colega, na turma do quarto ano que era a minha turma de inglês da Professora titular X, a aplicar a aula e eu e a outra colega estávamos a observar e tínhamos grupos de alunos em que tínhamos de focar a nossa observação até porque para a análise de dados, tínhamos de afunilar aqui a amostra e não podia ser a turma toda. No primeiro período, as colegas estiveram como observadoras da aplicação da aula que nós trabalhamos. Era a nossa aula, a nossa turma. Deixou de ser a turma X e a turma da Y, passou a ser as nossas turmas. Mas foi mesmo isso que aconteceu até porque os alunos transitaram do quarto ao quinto ano e a colega ficou com alguns alunos daquela turma que ficou subdividida. E basicamente, é nisso que consistem os estudos de aula. E é verdade que tem momentos de pré-observação, mas esses momentos de pré-observação são simplesmente de trabalho colaborativo em prol da aprendizagem dos alunos e depois a pós-observação de aula que reunimos para aferir os resultados, o que correu melhor, o que foi mais bem conseguido ou não, mas a partir do desempenho dos alunos, até porque os alunos também foram convidados a dar o seu feedback oral e escrito no final da aula. Aqueles que nós tínhamos observado durante a aula. .

PI: Mas tu ias a dizer que...

PE3: Já percebi, OK? Foste claríssima, portanto, mas não percebo por que é que sentiram a necessidade de fazer as professoras rodar? Porque se a ideia, sim, as estratégias tinham a ver com aquilo, portanto, o que vocês fizeram foi implementar uma estratégia nova com os miúdos e obter resultado com os alunos, Ok, certo? Por que é que rodaram as professoras?

PI: Por que é que nós decidimos que poderia ser uma qualquer de nós a aplicar a aula? Para os alunos sentirem que as professoras de inglês trabalham em conjunto e nós queríamos dar oportunidade à professora, que não é a professora habitual da turma, de trabalhar com aquela

turma e porque o objetivo da supervisão colaborativa não é o desempenho do professor. Porque se fosse a mesma professora, o processo poderia estar um bocadinho viciado porque os alunos estão muito habituados àquela professora, conhecem o modo de trabalhar. E mesmo a professora conhece a turma melhor do que ninguém. Aquilo que eu fiquei a conhecer da turma foi aquilo que ela partilhou connosco, da caracterização que fez numa sessão connosco que, aliás, eu até nem nunca tinha visto aqueles alunos, apesar de ser uma escola integrada.

PE3: Ou seja, mais do que, vá, mais do que os professores e mais do que os alunos, aquilo que vocês valorizarem mais foi a estratégia, é isso?

PI: Mais ou menos, mas eu percebo o que tu dizes, se o foco não é o professor e o foco é a aprendizagem, a aprendizagem dos alunos, poderia ser a mesma professora.

PE3: Mas aquilo foi mesmo a estratégia, não é?

PI: Mas poderia ser a mesma professora.

PI: Estarias, e isto não é um convite nem te assustes com esta minha pergunta, disponível para participar de um processo como este?

PE3: Sim, sim. As experiências são sempre boas. Uma das coisas que as colegas têm de bom é o gosto pela inovação. A colega anda sempre na pista da onda, portanto, ela gosta muito dessas coisas. Agora, sim, eu também estaria interessado se bem que tudo o que é pontual, vale o que vale. Eu vou-me explicar. Eu fui aluno de Colégio quando era miúdo e a minha professora de inglês era a diretora do Colégio, portanto estás a ver a autoridade que a Senhora tinha, certo, OK? Apesar de ser pequenina e baixinha, era uma autoridade. E eu e toda a minha turma, fomos alunos dela 2 anos e eu e toda a minha temos um nível de inglês muito satisfatório porque ela fez aquilo que estavas a defender, só que fê-lo em pleno durante 2 anos, isto é, a interação. Eu cruzava-me, qualquer aluno do Colégio, cruzava-se com a Diretora num corredor, qualquer aluno falava para ela em português, nós, como éramos os alunos dela porque éramos a única turma que ela tinha, éramos obrigados a falar em inglês. Se quiséssemos ir à casa de banho tinha de pedir em inglês, se quiséssemos ir falar com ela ao gabinete tinha que ser em inglês. Portanto, essa estratégia de pôr os miúdos a interagir uns com os outros numa língua segunda, eu sou hiper a favor. As coisas pontuais valem o que valem. Eu levei uma carga durante 2 anos letivos no secundário, o que me permite 30 anos depois, não tenho um grande inglês, não tenho sotaque, ainda por cima comecei a falar inglês em França, portanto, OK, mas tenho um domínio de vocabulário, sinto-me perfeitamente à vontade mesmo nas estruturas gramaticais porque fizeram-me aquilo que estás a defender, não de forma pontual, mas de forma sistemática durante 2 anos letivos. Portanto, sou hiper a favor. O pontual, eh pá, tem sempre o valor que tem, não é?

PI: Sim, mas o objetivo, e passo à questão seguinte, é a possibilidade de ver alargado ou replicado, não o estudo, mas o que sai deste trabalho colaborativo entre colegas, sem qualquer forma de hierarquia, que há bocadinho estavas a dizer que não era possível ser realizado.

PE3: Estávamos a falar de supervisão, não estamos a falar de trabalho de colaborativo. O trabalho colaborativo não necessita de estatuto, a supervisão é diferente.

PI: E a este propósito, perguntava-te se há a possibilidade de ver replicado a mesma iniciativa a outros níveis de ensino, áreas disciplinares ou turmas? Achas que é possível extrapolar? Aplicar este pequeno balão de ensaio a outras áreas?

PE3: Sim, desde que os docentes estejam recetivos. A questão é sempre passar pelo docente, não é? Mas desde que o professor esteja recetivo, sim, não vejo problema rigorosamente nenhum, não é? A intenção é boa, a estratégia também me parece adequada e os miúdos normalmente também gostam de novidade. Portanto, se houver uma lufada de ar fresco nas aulas deles, vão gostar. Não vejo absolutamente inconveniente nenhum. A única fraqueza ou o único ponto menos forte é mesmo o facto de ser pontual. As coisas funcionam quando são implementadas de implementadas durante algum tempo, não é? Olha, abri aqui, estou à frente do PC não é, portanto, abri o dicionário da Priberam. Supervisionar é mesmo dirigir, orientar ou inspecionar num plano superior, ter poder ou responsabilidade para dirigir ou controlar um trabalho ou uma atividade. Então supervisionar é uma coisa, trabalho colaborativo é outra completamente diferente, pronto.

PI: Existem várias modalidades, umas mais formais, outras menos, existe todo um espectro na supervisão que vai do mais formal, ao menos informal. E, apesar de nós estamos a trabalhar em prol dos alunos, em conjunto nós estamos a acompanhar a prática umas das outras.

PE3: Sim, sim.

PI: Estamos ali 3 cabeças a pensar nas melhores estratégias, nos melhores materiais, que materiais funcionam com terminado grupo de alunos?

PE3: Daí a expressão trabalho colaborativo, aí está perfeitamente adequada.

PI: Então, tu achas que a supervisão e o trabalho colaborativo são incompatíveis?

PE3: São diferentes, não disse incompatíveis. Sim, são diferentes. A supervisão tem o peso da super, não é? Acima de. Colaborativo é inter pares, à partida, não é? Mas isto é uma questão de semântica, não é?

PI: E não é só uma questão de semântica. Às vezes tem a ver com a nossa posição e com as nossas convicções porque eu chamei-a de supervisão colaborativa e eu não tenho mais conhecimento ou pelo menos mais experiência de ensino, não tenho, do que as colegas. Quando muito sou a mentora do projeto.

PE3: Está bem, mas a expressão supervisão colaborativa, assim a frio, até parece um paradoxo, não é? Parece um paradoxo. Depois é uma questão de ver, como é que, como é que cada uma das 2 palavras é definida e alargar um bocadinho a semântica.

PI: Não, mas é interessante, mas é interessante a tua, a tua visão da supervisão.

PE3: Eu estou a ser radical em termos de análise semântica, só nessa perspetiva.

PI: Não, mas há teóricos que defendem isso que tu estás a dizer.

PE3: Sim, eu sei. Eu não estou a inventar nada. Sim, sim.

PI: Agora existem atualizações a essas teorias e existem muitas modalidades desta supervisão mais colaborativa e, por exemplo, estou-me a lembrar de pequenos estudos que fazem em Inglaterra, que se lhe chamam os Walk through, ou Walk in, que é basicamente o professor, mas tem um carácter inspetivo. O professor está na aula e entra por lá um inspetor que está lá 5 minutos e depois vai para outra sala observar outra aula.

PE3: Isso é supervisão, de colaboração não tem nada.

PI: Mas depois existe o mesmo processo que os professores adotam como uma estratégia de trabalho e de supervisionarem as suas práticas e que também passa por isso.

PE3: E voltaste a utilizar a palavra essa supervisionar

PI: Sim, mas em contextos informais, sim.

PE3: Está bem, está bem, e voltaste a utilizar a palavra supervisionar e eu continuo a concordar com ela nesse contexto. Agora, agora para mim o colaborativo é inter pares, está ao mesmo nível, as pessoas estão ao mesmo nível. A palavra supervisionar para mim tem um patamar de diferença. Agora, respondendo à pergunta inicial, sim, acho que poderia ser perfeitamente viável por isso em prática, e essa estratégia em particular. Nós temos um problema grave com as línguas estrangeiras é que os miúdos não falam, certo? Os miúdos até podem saber, to be/was/been, mas depois não falam, não é? Até podem ter sempre cem por cento num teste escrito, e isto aconteceu com os meus filhos. A primeira vez que levei os meus filhos a Londres, fomos almoçar e cheguei-os à frente. Os meus filhos são anglófonos perfeitos os 2, agora. Quando eram pequenitos, cheguei-os à frente, não é? Fomos ao McDonald's e peçamos. Ficaram os 2 espedados a olhar para mim e nem abriram a boca. E já na altura, o meu filho na altura já virava a Internet, era um craque e escrevia poemas em inglês para um craque na área. A minha miúda, nós fazíamos fins de semana linguísticos aqui em casa. Portanto, só que a abrir boca.... porque não temos essa prática, não é? Mesmas nas aulas tradicionais, quando é um conteúdo de gramática, e que é preciso explicar normalmente, o professor explica o conteúdo gramatical em português? Não?

PI: Só te estou a ouvir, mas sabes, só quando eles fazem esta cara que eu te fiz é que eu abro ali uma baliza temporal de 2 minutos e traduzo uma ou outra palavra para que eles, rapidamente, percebam onde é que nós estamos? Mas sim, tens razão, a maior parte dos colegas recorre mais à língua materna.

PE3: Porque é abismal a quantidade de miúdos que chega ao décimo ano, sim, já para não dizer ao superior, e que mal consegue dizer yes, mesmo tendo tido 4 no nono ano a inglês, por exemplo. Portanto, essa estratégia.

PI: Mas quem fala do inglês fala do francês ou do alemão.

PE3: Sim, eu queria dizer línguas, sim concordo e é uma pena, não é? Porque, porque pronto é bom saber as estruturas gramaticais é um facto.

PI: Exato, ninguém quando está a comunicar está a pensar, eu agora vou utilizar ali as if-clauses, o present perfect e agora no alemão eu tenho esta conjunção, obriga-me à colocação final do verbo.

PE3: Exatamente, eu sou muito a favor, sempre fui, acho que antigamente chamava-se a pedagogia da imersão, não é? E dantes pelo menos era o truque das escolas de línguas, era exatamente a pedagogia da imersão em que o miúdo, a partir do momento em que o mundo passava a porta da entrada até sair, era obrigado a falar naquela língua estrangeira, fosse lá o patamar de conhecimentos em que tivesse, não é? Acho que crescem muito mais depressa.

PI: Há pouquinho estavas a referir que uma das dificuldades que tu vislumbrarias à implementação desta iniciativa, seria a recetividade dos colegas. Consegues antecipar outras dificuldades no alargamento a outros professores, grupos e anos?

PE3: Eu não quis dizer que iria ser difícil aquilo que eu quis dizer é que é fundamental que os colegas concordem, está bem? Também não sei, e se calhar até pode ser fácil fazer com que eles concordem. Agora primeiro eles têm de concordar, não é? A partir do momento em que os professores concordam, não...

PI: Estás a dizer que tem de ser uma forma voluntária, não pode ser uma imposição.

PE3: Sim, estou a dizer que eles que têm que concordar em fazê-lo, não é? Porque se não houver boa vontade.

PI: Têm de aceitar de livre vontade.

PE3: Sim, está bem, porque se forem contrariados aquilo não vai funcionar da melhor forma, não é? Pronto, portanto, sim, tem que haver vontade da parte deles, por um lado. Se essa vontade existir, não consigo, não consigo ver mais constrangimentos. Os miúdos, mais uma vez, costumam ser recetivos a qualquer metodologia, principalmente inovadora. Eles gostam, não é, da novidade. É preciso é que os docentes estejam recetivos e o resto faz-se.

PI: E em termos de mancha horária no horário dos professores, seria fácil compatibilizar os horários para que os professores tivessem disponibilidade para estas sessões?

PE3: Há sempre aquele lugar-comum “where there’s a will, there’s a way”, não é? Agora é uma questão de vontade por isso é que é assim. Tem que se partir do princípio que os professores estão virados para aí, têm que estar recetivos... Se um professor tiver recetivo, vai sempre arranjar tempo e forma e meio. Se o professor não estiver recetivo, vai sempre arranjar uma quantidade enorme de argumentos e dizer que não pode, não é? Agora se houver, eu souber vontade e nós, nos segundo e terceiro ciclos, temos em termos de horário, temos sempre a quarta-feira, a tarde de quarta-feira disponível que pode ser rentabilizada para não falar de outras situações, mas pelo menos essa, e os colegas do primeiro ciclo também têm alguma flexibilidade de horário. Não estão 8 horas por dia a dar aulas, digamos assim, portanto, é uma questão de haver vontade, se houver vontade há sempre solução.

PI: E vamos imaginar que metade dos professores até aderiria a esta iniciativa, que alterações nas suas práticas pedagógicas consegues vislumbrar?

PE3: Assim de repente, é assim nós já temos trabalho colaborativo no grupo, então, já temos, nomeadamente, com os colegas de línguas com quem me reúno, não é? fazemos parte do mesmo departamento. Tem por hábito partilhar materiais, partilhar algumas estratégias, pelo menos nos segundo e terceiro ciclos, segundo aquilo que eu ouço e, ainda na semana passada, tive a ler o relatório do departamento e vem lá, preto no branco, seja para troca de materiais, seja a partilha de experiências. Portanto, seria mais uma experiência nova, não é? É mais uma experiência. Todas as experiências são enriquecedoras, é um facto pronto, mas seria mais uma experiência nova. Agora seria assim uma grande mais-valia? Eu acho que quem iria sofrer, entre aspas, uma mais-valia mesmo eram os alunos, mais do que propriamente os docentes, não é? Se nós temos um colega qualquer que, por várias razões, gosta de trabalhar sozinho mesmo que entre numa experiência destas, quando a experiência acabar, ele vai voltar a trabalhar sozinho. Se tivermos um colega com grau de abertura maior, quando acabar a experiência ele vai manter o seu grau de abertura já para não mencionar o perfil do colega com quem se trabalha. Portanto, eu acho que quem mais lucra numa situação destas é mesmo os miúdos. São mesmo os alunos. Depois temos um problema com o corpo docente que é não somos novos, não é? Já temos, a média de idades já é avançada e há

muita gente que não está propriamente... não, não vai alterar agora a sua forma de ser, a sua metodologia, não é a forma de ser. Mas já temos partilha, já temos entre ajuda também acontece, digamos que era mais um meio de poder desenvolver isso, mas acho que já estamos todos bem servidos. Quem teria mesmo maior lucro, maior em vantagem, quem iria lucrar eram mesmo os alunos.

PI: Há pouco estavas a referir o relatório do departamento, é prática comum os colegas irem observar aulas uns dos outros?

PE3: Não tenho conhecimento. Aquilo que eu sei é que trocam materiais e alguns colegas elaboram, por exemplo, fichas de avaliação, portanto, formativas e de diagnóstico em conjunto, OK? Sei que, por exemplo, este ano houve 4 colegas de línguas em grupos de pares 2, 2 que trabalharam em conjunto. Portanto, tu deves saber como eu que tivemos de iniciar o ano letivo com a recuperação dos conteúdos não lecionados no final do ano passado ou pelo menos considerados não lecionados e houve várias formas de o fazer e 2 colegas que decidiram fazer isso de forma inovadora. E a forma inovadora foi ter uma estratégia nova que foi agarrar numa obra literária e de forma não muito diretiva, fazer a consolidação das aprendizagens, mas dissimulando, entre aspas, na leção a análise de uma obra. Portanto, houve 2 pares de colegas que implementaram uma estratégia nova por decisão delas e tiveram, e há uma coisa que é importante, liberdade para o fazer. É uma das coisas que eu gosto no nosso Agrupamento que é ter liberdade para fazermos o que nos apetece. Ou seja, já temos a prática de fazer coisas diferentes, digamos assim, não é? Na minha área no grupo de Português, em concreto, há uns anos tivemos umas chatices. Os miúdos não gostavam de questionários e também houve uma ideia que alguém que trouxe, já não me recordo, que foi a ideia de invertermos a questão. Em vez de darmos um texto e questões de interpretação, pedimos aos alunos que fossem eles a construir as perguntas de interpretação para eles perceberem como é que aquilo se fazia. Depois demos-lhe um teste tradicional e os resultados subiram. Portanto, já temos alguma prática de inovação e de experiência de pedagogias não tão usuais no dia a dia, OK? E de trabalho colaborativo mais uma vez, porque ninguém faz isto sozinho, não tem piada sozinho e depois os resultados são diferentes. Portanto, já temos essa prática no Agrupamento e, volto a insistir, quem mais iria lucrar com isso, eram mesmo os miúdos.

PI: Então, e agora, do ponto de vista institucional, que alterações mais significativas anteciparias no clima do Agrupamento? Se calhar vais repetir um bocadinho aquilo que disseste.

PE3: É assim eu tenho uma dificuldade em entender por que é que uma pessoa que passa a vida a falar para uma assembleia de 20 ou 30. Portanto, um professor que passa a vida a falar para uma assembleia, tem dificuldade em passar de 20 pessoas para 21 ou tem dificuldade em passar de 30 pessoas para 31? Ou seja, tenho alguma dificuldade em entender como é que qualquer colega meu, pode haver nervosismo, pode haver eu, por exemplo, falo muito mais depressa, não é? Se tiver ali alguém estranho, mas tenho alguma dificuldade em entender como é que alguém tem dificuldade em falar para mais 1 já que tem 20 ou quando já tem 30 à sua frente? E uma coisa que eu aprendi ao longo do tempo é que isso resolve-se com a prática, ou seja, se os professores aceitassem um professor estranho ou uma presença estranha nas suas aulas ao longo do tempo, o que primeiro se estranha, depois entranha-se, certo?

PI: Assim diz o poeta.

PE3: Exatamente, eu cheguei a uma altura em que lá na minha experiência da orientação de estágio, essa supervisão pedagógica, cheguei a uma altura em ter ali mais 2 ou 3 professores ou mais um

supervisor que vinha da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra ou até vinha também um da ESECS de Leiria. Estivessem lá 4 ou 5 ou 6, aquilo era rigorosamente mais do mesmo, mas só com a prática, não é? Portanto, se esse trabalho colaborativo viesse a vigorar, o maior lucro que o professor iria sentir era a sua própria facilidade de se sentir à vontade, independentemente, da plateia que tiver à sua frente.

PI: Obrigada pelo teu contributo. Queres acrescentar mais alguma coisa que para ti seja relevante sobre esta entrevista?

PE3: Não queria apenas dar os parabéns a alguém já está no quadro e podia certamente andar a fazer outra coisa, ou seja, tirar o curso de mestrado mais por vontade própria do que por necessidade profissional. Eu fartei-me de conhecer gente que só tira, portanto, não está muito interessada naquilo que aprendeu. Está mais interessada no canudo para poder progredir profissionalmente porque não é frequente. Não é frequente.

PI: Obrigada, não deixo de voltar a agradecer a tua experiência, as tuas visões, a tua disponibilidade de tempo e de partilha. Eu acredito mesmo nesta forma de trabalho para o nosso crescimento e desenvolvimento profissional. E findo este estudo, esta investigação, eu quero continuar a fazer o mesmo, talvez uma comunidade de prática porque o enriquecimento e aquilo que nós aprendemos em conjunto não tem comparação com aquilo que eu isolada na minha sala com a porta fechada...acho que sou o suprassumo daquele microcosmos, daquele ambiente de aprendizagem que se calhar é só mais um ambiente de ensino, não é? Não é tanto de aprendizagem. Obrigada.

Anexo XX– Entrevista Individual PE4

PI: Boa tarde.

PE4: Boa tarde.

PI: Começo por partilhar contigo os objetivos desta nossa entrevista e que, basicamente, resumem-se a dois: obter uma visão semi-externa ao processo de investigação por colegas que não participaram diretamente do meu estudo. Como tu sabes, julgo eu, as colegas que participaram nos estudos de aula comigo, o ano passado até Fevereiro, antes de confinarmos. E depois conhecer ou aferir o impacto do projeto, não é tanto do projeto, mas no pós projeto, eventualmente uma comunidade de prática no nosso Agrupamento de Escolas. Todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se seu anonimato e a confidencialidade das mesmas. A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento do estudo. E se possível, gostaríamos que permitisse a gravação do áudio da entrevista.

PE4: Sim.

PI: A gravação da entrevista será utilizada para citação integral ou para pequenos excertos. Após a transcrição do texto, ser-te-á facultado para verificar a sua precisão e, no final do estudo, ser-te-á fornecida toda a informação recolhida bem como a análise e conclusões e agradeço, uma vez mais, a tua disponibilidade, colaboração e partilha.

PE4: Com certeza.

PI: Do teu ponto de vista, o que é que entendes por supervisão pedagógica?

PE4: Supervisão pedagógica? num contexto de sala de aula, portanto, será alguém que está sentado na sala forma discreta e que tira apontamentos daquilo que se passa, ou bem ou mal, aspetos positivos, aspetos negativos e que não deve interferir de forma alguma para tirar a autoridade à pessoa que está a dirigir a aula.

PI: Quais são os objetivos daquilo que acabaste de dizer?

PE4: Aí depende um bocadinho de muita coisa, porque sei que há escolas a fazer isso para aprenderem uns com os outros colegas, sempre de forma isenta sem sentir qualquer fim avaliativo. Mas sei que existem outras escolas que fazem isso de forma indireta para avaliar ou dar feedback aos diretores de forma mais ou menos sigilosa. Portanto, tem as duas interpretações, depende das intenções do órgão de gestão e da pessoa que lá está.

PI: Conheces algumas modalidades de supervisão, ? Ou conheces algumas que consideras mais adequadas?

PE4: Conheço um caso, o da minha irmã que dá aulas em Fornos de Algodres, ao pé da Guarda, em que são os colegas que à vez, independentemente de serem mais graduados ou menos, delegado

ou representante, vão assistindo, sempre que podem, às aulas uns aos outros quando têm algo de interessante que gostassem de partilhar mais na perspectiva de troca de experiências e troca de ideias, digamos.

PI: E que ideias ou sentimentos associas à supervisão?

PE4: Que ideias? Eu tenho como dizem os ingleses *mixed feelings* sobre isso. Tudo depende da pessoa e da intenção da pessoa. Se for uma pessoa que a gente conhece, que sabe que está isenta, mais para troca de experiências, estou completamente aberto a isso. Se for alguém que está lá, a mando do diretor ou diretora, neste caso, só para apontar defeitos de forma não construtiva, sou contra absolutamente.

PI: Já experimentaste algum processo de supervisão?

PE4: Não foi bem supervisão. Quando havia as chamadas salas de estudo, em que havia um professor de cada de cada área: um de matemática, outro de ciências, outro de línguas. Foi uma experiência que tive há uns anos atrás. Houve alturas em que foi positivo, outras em que foi negativo. Dependia da abordagem de cada um, pronto. Tive momentos muito bons de partilha e de colaboração e tive momentos menos bons.

PI: Desculpa, mas podes descrever um bocadinho o funcionamento dessas salas de estudo e dos colegas que, supostamente, estavam a observar aulas?

PE4: Voltando um bocadinho atrás... Não era observar aulas, pronto. Estávamos, conforme os trabalhos dos miúdos que tinham para fazer, os colegas davam uma vez matemática, português e inglês. Cada um dava uma aula, uma aula de apoio, digamos, e o outro colaborava de forma a controlar o mau comportamento? E depois colaboravam um com o outro, pronto. Agora assim, colaboração, o que é que eu tenho? Colaboração mas não é dentro da sala de aula, o que eu costumo fazer é partilhar os materiais com os colegas sempre que posso e, inclusivamente, com grelhas de Excel para classificação. Tento partilhar, sempre que faço, PowerPoint com os colegas e ultimamente com fichas interativas, pronto, mas nada de concreto. Quando estava, peço desculpa, há muitos anos, quando apareceu o inglês no primeiro ciclo chamado inglês precoce, dava aulas de inglês com a professora primária na sala, em algumas escolas. Também, pronto, dependia da abordagem da professora primária, havia algumas que estavam com ar de interessadas e colaboravam a 100%, e havia outras que a gente nem sequer podia pendurar um cartaz no placard, que era da professora pessoa titular e não era para inglês. Pronto, não vou entrar mais por aí.

PI: Mas nessas aulas, vocês reuniam para decidir quais os objetivos da aula e após a aula reuniam para refletir?

PE4: Nas aulas do primeiro ciclo e antes das chamadas AECs, portanto, o que eu tentava fazer era seguir o tema de estudo do meio. Se estivesse a dar o corpo humano, dava o corpo humano. Portanto, havia uma pelo menos uma semana de antecedência para planificar isso. A professora titular mandava-me o tópico que ia ser abordado nessa semana e eu preparava as aulas de acordo com o tema de estudo do meio pronto, corpo humano, natureza, etc.

PI: É um bocadinho uma abordagem CLIL?

PE4: Sim, mas isso foi nos primórdios. Já foi há mais de 20 anos.

PI: Pois, já foi há bastante tempo. E depois das aulas, vocês não discutiam a aula? Ela ficava lá para assistir a aula, não?

PE4: Sim, inicialmente ficavam lá nessa altura, as professoras titulares ficavam na sala. Algumas ficavam a ver mesmo a aula ou aproveitavam para corrigir trabalhos, pronto. Eu cheguei a estar em aulas em simultâneo, em simultâneo não, mas no mesmo ano, em três escolas primárias diferentes e cada uma é diferente, é tudo muito *sui generis*.

PI: E no final, discutiam a aula ou não?

PE4: Sim, discutíamos às vezes, às vezes discutíamos o comportamento, discutíamos se tinha corrido bem, se tinha corrido menos bem. Mas depois, pronto, basicamente não entravam no aspeto científico porque alguns não estavam bem dentro apesar de ser inglês básico, não estavam muito à vontade. Mas, basicamente havia um bom relacionamento salvo um caso em que não podia invadir o espaço. Para além do quadro, não podia usar mais nada, não podia usar projetor, não podia usar mais nada.

PI: Olha, falo-te da minha experiência de 3 anos no nosso agrupamento, que isso mudou completamente. Eu vou a todas as escolas porque eu tenho 9 turmas.

PE4: Na altura tinha que levar inclusivamente, no carro, tinha que levar e VHS, o velhinho porque as escolas não tinham, portanto, nem isso tinham. Levava sempre uma televisão e um VHS quando precisava de mostrar alguma coisa andava sempre com uma mala com cartolinas, uma caixa com lápis para toda a gente, porque alguns miúdos não tinham ou então as professoras não gostavam que usássemos os lápis da turma para outras atividades. Já havia sítios em que era impecável, em que as pessoas deixavam tudo, deixavam afixar tudo que até gostavam que deixássemos os trabalhos afixados, muitas que não podia deixar nada, pronto, até para usar o quadro foi complicado porque tinha de deixar o quadro muito limpinho. Isto já foi há 23 anos. Eu já vou com quase 28 anos, estou velhinho, os meus cabelos brancos já não mentem, não me deixam mentir.

PI: E que práticas supervisivas existem no nosso agrupamento de escolas?

PE4: Práticas supervisivas dentro de sala de aula, creio que não.

PI: Dentro de sala de aula, não há?

PE4: Que eu tenha conhecimento, não, salvo quando vão os avaliadores externos, que eu saiba, não há. Porque o que há de controle é quando se partilha com, quando se faz o balanço das atividades nas reuniões de departamento e de grupo. Agora, assim, dentro da sala de aula, creio que não há. Sei que a diretora anda com umas ideias para isso. Sei que ela já falou nisso, fazia parte do seu projeto de intervenção. Houve até umas discussões sobre isso. Mas que eu saiba aqui não há, não sei se há algum tipo de supervisão no outro polo.

PI: Consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas sem qualquer forma de hierarquia?

PE4: Pois, a supervisão é como eu disse. Sempre depende do objetivo da supervisão. Se for com o objetivo de avaliar é sempre complicado porque estamos a concorrer entre pares para a mudança

de escalão e obter a classificação final. Depois, essa história das quotas ainda influencia mais nesta concorrência, às vezes, menos leal. Creio que, pronto, é o que eu digo, se for para troca de experiências, estou sempre 100% a favor. Depende objetivo, pronto, se for só para aprendermos uns com os outros, acho excelente ideia. Acho que podemos aprender muito uns com os outros, até porque hoje em dia com as tecnologias, há colegas que fazem formação num tema. Por exemplo, no *Live Worksheets*, outros fazem no *Nearpod* outros, sei lá, no *Teams* e podemos aprender uns com os outros porque nem toda a gente tem tempo para fazer a mesma formação na mesma altura. Pronto é, basicamente, o que eu acho. Nem sou a favor, nem sou contra. Sou curioso para saber o objetivo dessas avaliações, essas observações delas.

PI: Tu conheces o meu projeto de investigação que me encontro a desenvolver no agrupamento ou ficaste só a saber daquele resuminho que te enviei?

PE4: Eu soube que tinhas colaborado o ano passado com as colegas, mas do conteúdo assim, basicamente, não. Não estou a par, mas deve andar à volta de observação de aulas e de avaliação de colegas e coisas do género, não?

PI: Avaliação de colegas, não. Observação de aulas, sim, mas em moldes diferentes. Muito resumidamente, eu vou te inteirar do meu projeto. Ele é baseado numa abordagem ou numa estratégia de supervisão colaborativa que se chama Estudos de aula e que vem do termo inglês *Lesson Studies*. Em Portugal, os estudos de aulas estão muito implementados na área da matemática. Nas línguas estrangeiras, não há sequer teóricos a explorar o assunto. A nível internacional há muitos, especialmente... Aliás, começou no Japão e depois foi exportado para outros países, nomeadamente Estados Unidos, Canadá e depois Inglaterra e na área das línguas estrangeiras. E em que é que consiste o estudo de aula? É um processo que implica uma série de sessões. Sessões de planificação, de caracterização das turmas, de exploração científica de determinado tópico que queiramos ver resolvido numa sala de aula, discussão de estratégias, implementação de estratégias. O que é que funciona, o que é que funcionará melhor com determinados alunos ou não. E há uma série de sessões prévias à observação de aula que são dinamizadas pela equipa que faz parte dos ciclos de estudo de aula. E depois o grande objetivo destes ciclos de estudos de aula não é observação do desempenho do colega. É sim a aprendizagem dos alunos, o foco de observação, mesmo dentro de sala de aula. A grelha que é facultada, facultada não, é discutida previamente à aula de observação pelas colegas que participam do estudo. É desenhada uma grelha e, independentemente das características que tenham, o foco nunca é o professor e, por isso, uma coisa anda associada à outra, mas foi tudo discutido, analisado em equipa. Portanto, se aquilo se aquela estratégia não foi bem-sucedida, será o fracasso do que foi decidido, discutido em equipa e o contrário, o sucesso de todos, da equipa.

PE4: Se eu estou a perceber, então supervisão colaborativa, ao fim ao cabo, não há um professor a dar aulas, são os dois a dar aula em conjunto, certo? Os dois professores intervêm?

PI: E há várias modalidades. Neste caso, foi só um.

PE4: Preparam em conjunto e dão aulas em conjunto? Vejo bastantes vantagens neste tipo de ensino porque às vezes precisamos de um modelo, de um *role play* ou então um diálogo. E seria bom vir alguém com quem a gente pudesse dar um exemplo.

PI: Engraçado que falas do *speaking*.

PE4: Eu, normalmente, escolho o melhor aluno para fazer isso, para dar o exemplo, mas se for para preparar as aulas em conjunto.

PI: Sim, as aulas são preparadas em conjunto.

PE4: Mas o problema disso, pronto, isto teria que ser o nosso horário.

PI: Já lá vamos aos constrangimentos, já lá vamos.

PE4: Teria que arranjar uma hora para isso porque as 22 horas...

PI: Sim, sim um dos maiores constrangimentos é mesmo o tempo, mas voltando um bocadinho atrás. Antes da aula observada e nós podemos estar a dar aulas em conjunto, o que não foi o caso. O que nós decidimos foi que para retirar esse peso de achar que vai aplicar uma aula e que os colegas estão observar porque estão a observar o desempenho da colega, para evitar isso, nós rodamos, ou seja, no primeiro período eu fui aplicar a aula que nós concebemos em conjunto à turma de um sexto ano. E nós tínhamos grupos focalizados de alunos que teríamos de debruçar a nossa atenção durante a aula para observar o desempenho deles que naquele caso era de *spoken interaction*, se o *pre spoken interaction* tinha funcionado bem e porque a turma tinha alguns alunos com medidas, nós adaptamos também os materiais que foram dados e as estratégias foram um bocadinho diferentes, alguns já tinham uma tarefa mais guiada, outros era mais livre, e para outro grupo de alunos foi só mesmo a apresentação. Eles ficaram só com a apresentação que nós demos e conseguiram depois resolver a questão. E depois no segundo período, no segundo ciclo de estudos, foi ao contrário, estivemos a planear uma aula para o meu quarto ano, e não fui a professora quem aplicou a aula. Era para ser a colega, mas nessas semanas anteriores, ela tinha estado muito doente. Ela foi observar a aula, mas quem aplicou foi a outra colega para experimentar não só estar com uma turma diferente, ver como é que eles reagem aos professores, mas porque eu queria mesmo... Um dos meus objetivos pessoais era retirar o peso que a supervisão tem, este peso mais negativo, pejorativo de que agora estou a ser avaliada e agora estão aquelas duas ali atrás a avaliar, e não é isso que se pretende com os estudos de aula. Sim, o foco, o objetivo é mesmo a aprendizagem dos alunos.

PE4: No caso da escola da minha irmã, sei que umas vão observar as aulas das outras. Mas o que a mim me choca depois de isso na prática, é se vai haver alguém que vai ser chamado de supervisor ou se são todos colegas?

PI: Olha, é uma boa questão para tu colocares às colegas.

PE4: Porque o próprio termo supervisor implica que o supervisor esteja hierarquicamente acima, certo?

PI: Sim, mas estamos a falar de modalidades e há várias modalidades de supervisão. E esta é supervisão colaborativa.

PE4: É o mesmo método do caso da escola da minha irmã, umas observam as aulas das outras.

PI: Sim, mas elas não se reúnem previamente com tanto tempo de antecedência a preparar e discutir aulas em conjunto?

PE4: Não, isso não porque não será exequível fazer para as aulas todas, não é? É como aquela história de avaliar pelas aulas para quem muda do quarto para o quinto escalão, e do quinto para

o sétimo. Faz-se uma aula muito bonita, com um monte de materiais diferentes e muitas coisas muito giras, mas no dia a dia isso não acontece. Há coisas que eu não concordo muito nessa avaliação, por exemplo, porque acho que quando somos avaliados nessa altura, devemos dar uma aula o mais possível iguais às outras todas, porque uma pessoa pode ser um professor muito bom e dar uma aula normal às outras todas e receber uma nota inferior porque preparou uma aula, digamos, normal e alguém que uma vez por ano prepara 2 aulas muito bonitas, muito engraçadas, coloridas, muito sofisticadas, e com isso receberá um excelente quando no fim e ao cabo, no dia a dia, não, não é isso na prática. Isso é tudo muito, muito bonito, mas na prática...

PI: Mas o objetivo desta supervisão colaborativa é mesmo estarmos entre pares a aprender uns com os outros é o único objetivo.

PE4: E eu concordo, mas agora fazer isso todos os dias, seria não seria.

PI: Não, porque não é todos os dias, tem de se selecionar. Olha, nós selecionamos o domínio da oralidade.

Desculpa?

PE4: Isso tem lógica no início de uma unidade nova para introduzir ou para avaliar no final. Agora, todas as aulas não.

PI: Não estou a compreender,

PE4: Poderia ser feito de vez em quando, não é nas aulas todas.

PI: Ah, sim.

PE4: Para preparar, por exemplo, o início de uma unidade para a introduzir ou no fim de uma unidade para ver como é que correu.

PI: Olha é interessante que estás a dizer o início de uma unidade porque nos dois ciclos de estudo que nós fizemos um no primeiro ciclo e outro no segundo ciclo. Uma turma do quarto e outro de sexto, nas sessões que antecederam a aula de observação, nós tivemos de discutir dentro da unidade temática qual era a parcela do conteúdo que queríamos ver resolvida e nós partimos sempre de um pressuposto e que nós tínhamos pelo menos um problema a resolver. O ano passado era ano inicial da prova de aferição do quinto ano de inglês, com aplicação do domínio da oralidade e foi daí que nós partimos, porque nós sabemos que em língua estrangeira, e um dos objetivos fundamentais é a comunicação, que a comunicação em sala de aula é muitas vezes relegada para segundo plano por causa da extensão dos conteúdos curriculares, gramaticais e etc. E então há uma participação oral dos miúdos, mas não é aquilo que quer as Aprendizagem Essenciais, quer as Metas Curriculares que ainda estão em vigor, as metas curriculares do quarto ano apontam. Não é a participação de o professor coloca uma pergunta e um aluno responde, não é isso? É interação oral entre os miúdos. A produção oral também chegamos à conclusão que é mais fácil de implementação em sala de aula, porque os miúdos preparam dentro da unidade, já estão habituados aquele vocabulário, depois é só apresentar o texto na produção oral. Agora na interação oral, gastar tempo em sala de aula, para os pôr a pares, roleplays, simulações, dramatizações. Aquelas atividades mais comunicativas de information gap, etc. que são mais morosas. Nós vimos que esse era um calcanhar de Aquiles e foi isso que nós fomos trabalhar e não foi em início de

unidade. Por exemplo, no quarto ano eles estavam na descrição física. Já foi para aí uma quarta ou quinta aula em que eles já sabiam perguntar Have you got long hair? coisas básicas.

PE4: Pois, para interação oral, já tem que ter um domínio do vocabulário, não é?

PI: Sim, e então, e mesmo no sexto ano, com o presente continuous a descrever imagens. O que estão a fazer nas imagens? Se estão a jogar, foi por aí. Se estão a ler, estão a pescar. Eram free-time activities.

PE4: Eram assim. Estou a ver, acho é uma parte do livro que tem 2 imagens num parque.

PI: Ah sim, pronto.

PE4: Uns estão a correr, outros estão a ler, a jogar...

PI: E nós pegamos nessas imagens, modificamos, retiramos, bloqueamos o que estava lá escrito. Eles tinham a atividade era spotting the differences. Alteramos um pouco as imagens para depois andarem a perguntar uns aos outros para descobrir.

PE4: A imagem são 2 semelhantes e dá para comparar as diferenças, sim.

PI: Sim, mas nós alteramos a imagem. Eles já tinham, quando nós fomos aplicar a aula, eles já tinham visto essas imagens. Nós depois modificamos as imagens e eles tinham a imagem A e a imagem B que tinham diferenças, outras diferenças e tinham de perguntar uns aos outros para descobrir o que é que estavam a fazer. E não era início da unidade e depois da aplicação da aula, há uma nova reunião de pós-observação, de reflexão. Ainda houve outra de reflexão daquele ciclo. Mas o objetivo é sempre o mesmo, é a aprendizagem dos miúdos e, em simultâneo, do nosso desenvolvimento profissional, mas entre pares. Há uma mentora do estudo que era eu naquele caso, mas eu não era supervisora.

PE4: Eu acho que é muito, muito tempo e muita reunião.

PI: É verdade.

PE4: Nós, nós o ensino está cada vez mais burocratizado e cada vez temos mais burocracias a fazer mais reuniões a fazer e resta-nos menos tempo para dar aulas, basicamente. Quer dizer o tempo que podíamos usar para preparar melhor as aulas, a gente passamos a reunir, a reunir, a fazer relatórios e depois os alunos são cada vez mais heterogêneos. Antigamente, pronto, com o ensino obrigatório, nem todos iam. E agora com a Educação Inclusiva, temos alunos, depois podemos calhar com os alunos fraquinhos em inglês, ninguém quer ficar com eles para interação oral. Portanto, isto é tudo muito bonito, mas no dia a dia é muito complicado...

PI: Estarias disponível para participar assim, não é de um estudo, é fazer supervisão colaborativa como eu estive aqui a descrever com os teus, com os pares?

PE4: Não sei, isto agora com aulas online seria um bocadinho complicado.

PI: Sim.

PE4: Futuramente, talvez, é uma questão de falarmos. Mas atualmente, não, não é a melhor altura. No terceiro período, talvez, ainda não sei, é uma questão de depois conversarmos. E este ano por acaso até tenho aulas observadas, eu vou para o quinto escalão, só que com isto da pandemia as

minhas aulas não foram observadas já por 2 vezes. Tem sido um ano um bocado complicado, a nível de saúde também.

PI: Bem, estavas a dizer-me que neste momento não?

PE4: Por isso é que a colega está a substituir-me.

PI: Isto não é nenhum convite.

PE4: Não, estou só a tentar dizer o porquê da minha relutância em aceitar. Mas em relação a isso, acho que sim, acho bom, acho que podemos todos aprender uns com os outros. Aliás, aqui na Escola quem conheço há mais tempo é colega tal, pronto, porque está aqui há mais tempo comigo. E desde sempre colaboramos um com outro, muito mesmo. Portanto, não vejo porquê? Eu só fico meio pé atrás, é quanto ao conceito de supervisora ou supervisor. Esse conceito, se for um colega a observar as aulas de um colega é outra coisa, se for os supervisores a observar as aulas de um colega, de um professor, aí já é outra completamente diferente. O título altera logo o espectro da coisa. Não é que eu tenha medo de ser observado, não é o caso, mas acho que pronto e depois o pior aspeto é toda essa parte burocrática, pronto isto de uma reunião preparatória, depois uma reunião a seguir, depois uma reunião de balanço, depois uma reunião para não sei quê. E depois ata disto, ata daquilo. Isso depois tem de haver atas, não é?

PI: Atas? Não.

PE4: Mas não tens de fazer relatórios disso, não?

PI: É entre pares. É um registo informal.

PE4: É tanto relatório, tanta ata que a gente já começa a pensar...

PI: Não, não. Não é isso que se pretende. O que se pretende é centrar a nossa atenção no essencial que são os alunos e a aprendizagem dos alunos. Como é que eu com esta audiência que tenho à frente, como é que eu chego a cada um o melhor que posso e em vez de estar a fazer sozinha, estou a fazer em conjunto, é só isso.

PE4: Sim, mas essa perspetiva concordo com ela, é para aprendermos uns com os outros e em primeiro lugar estão sempre os alunos, portanto, damos primazia aos alunos. E tudo o que fazemos é em função dos alunos, para o melhor proveito dos alunos porque acho que isso é mais importante. Devemos tentar evitar ao máximo que os alunos fiquem remetidos para segundo lugar que não merecem isso.

PI: Sim, vou passar agora ao terceiro eixo que é a aplicabilidade do estudo no nosso agrupamento de escolas. Podias referir-te à possibilidade de ver ou poder ser alargado, replicado estes estudos de aula a outros níveis de ensino ou áreas disciplinares ou outras turmas?

PE4: Eu acho que sim, só que o grande contra disso, acho que teríamos que mexer nos horários. Por mim, nenhum, mas eu sou suspeito porque eu moro aqui a 100 m da escola, não é? Basicamente. Porque isto quando se fala em arranjar horários compatíveis que uns observem outros, isso vai fazer com que os chamados dias livres deixem de existir e implica haver muitos buracos nos horários e a gente sabe que o pessoal mais graduado não gosta disso.

PI: Sim...No início, quando eu fui comunicar à Direção, informá-la do meu estudo e pedir autorização, depois eu tive de lembrar que para tornar viável o projeto que era preciso uma hora

em comum nos nossos 3 horários. Mas, esqueceram-se de uma de nós e então aquela hora que estava marcada no horário tornou-se inviável e então eu acabei por no tal dia livre, porque também era do meu interesse, não é? Fazer tudo nesse dia. Era à quinta-feira e as colegas estavam as duas na escola. E pronto e eu ajustei-me ao horário delas porque depois dos horários feitos já era muito difícil e ele até me disse: Ah, como é que eu me fui esquecer?

PE4: Há uns anos atrás, talvez ...

PI: Mas eles estavam recetivos a isso.

PE4: Sim, mas o problema não é...

PI: Estavam sensíveis a isso.

PE4: O obstáculo não é quem faz horários.

PI: Não, mas mesmo a Direção.

PE4: Mas não é a Direção, nem quem faz os horários. É depois os colegas que não querem ficar sem o dia livre, ou querem ter as tardes livres, ou querem ter as manhãs livres. Porque na escola da minha irmã, o horário minha irmã, apesar de estar no quadro há muitos anos, por acaso é todo esburacado. Porquê? Para poderem observar as aulas umas das outras? Porque, pois, para poderem observar as aulas das outras não podem ter aulas em simultâneo? Então, têm as aulas literalmente desencontradas.

PI: Ah sim.

PE4: Pronto, e é isso. Que se isso se falasse aqui era um Deus nos acuda porque dizer a um colega que está no quadro há 30 anos que vai passar a não ter dia livre e ter buracos nos horários, entre aspas, isso ia levantar muita onda, por muita boa vontade que houvesse. Iria levantar muita onda e é a tal coisa. O órgão de gestão não tem problemas porque o órgão de gestão cumpre o horário que quiser, que eles não têm horário, não é? E quem faz o horário? Coitado, ele faz aquilo que lhe pedem sempre.

PI: Sim sim, mas num cenário ideal...

PE4: Mas num cenário ideal, seria ótimo.

PI: E num cenário ideal, se metade dos professores aderisse...

PE4: Nem era preciso serem todos, bastava que houvesse uma aula em comum por cada par, ou seja, 2 a 2 não é? Não era preciso, nós somos, por exemplo, salvo erro, somos 6 de inglês, certo? Acho eu. Não era preciso termos os seis uma hora em conjunto. Bastava que tivesse, tivéssemos a cada 2, 3 uma hora em conjunto? Não sei até que ponto isso é possível e não era preciso que fossem as disciplinas todas, os anos todos. Podia ser um ano os professores de línguas, noutro ano, professores de matemática e ciências. Bom, isso é uma questão de ver como é que, a melhor forma de se coadunar a articulação, o encaixe entre horários. Não sei, mas, mas se fosse possível, eu, eu por mim, eu estou sempre disponível. Digo à Direção, por exemplo, que estou sempre disponível porque eu moro aqui a dois passos. Num instante, estou na Escola. Aliás, eu faço questão de dizer mesmo que não quero dia livre porque para mim um dia livre não.

PI: Passas o dia a trabalhar, não é?

PE4: Porque eu estou aqui a trabalhar à mesma, a minha esposa não está no ensino, portanto, também tenho que ir trabalhar na mesma. Eu faço questão de não ter, se bem que este ano deram-me um dia livre porque a colega que me veio substituir, pediu o dia livre e para não estar a refazer agora os horários, tenho um dia livre. Mas imaginando que, partindo dos exemplos que estavas a dar, de ser em trios. Mesmo que fosse em trios e que fosse ora um ano ou um período línguas estrangeiras, o outro matemática e imaginando isso e que os professores aderiam, porque isto tem de ser voluntário, eu calculo que se isto for imposto, não me parece que vá trazer grandes sucessos. Se for imposto, primeiro têm de aceitar porque...

PI: Pois, claro... desvirtua logo a disponibilidade, o interesse, fica sempre um bocadinho o caldo entornado. Mas se se metade dos professores aderisse a essas sugestões que tu propuseste, que alterações nas práticas pedagógicas conseguirias ou seria possível antecipar?

PE4: Que alterações nas práticas?

PI: Pedagógicas, sim, dos colegas?

PE4: Nem sei, mas antes de mais, tinham que... o comportamento dos alunos tinha de estar mais homogéneo porque há salas em que os alunos estão mais à vontade, digamos. Outras salas em que estão menos à vontade, então há salas em que os alunos se portam melhor com um professor do que com outros, mas estando outro professor na sala de aula, penso que isso iria influenciar um bocadinho não sei se para bem se para pior porque a gente sabe que, por exemplo, os alunos portam-se melhor com diretores de turma. Imagino, por exemplo, que um Professor X, que é Diretor de turma precisava de chamar à aula do professor Y em que este tinha alguma dificuldade na sala, mas depois os alunos teriam sempre a olhar para o professor que é Diretor de turma à espera de uma ordem ou assim, pronto. Essas coisas, não sei, é muito complicado. Eu não gosto de fazer previsões nem gosto de estar a dar palpites sobre algo que é muito imprevisível e que a gente só sabe no momento, não é? Porque a gente sabe que há professores que têm muita dificuldade em controlar os alunos.

PI: Mas estás a referir-te aos comportamentos dos alunos e à questão do controlo, da gestão de sala de aula. E a práticas pedagógicas?

PE4: A nível pedagógico, acho que iria pelo menos trazer uma reflexão sobre melhorias de práticas, das estratégias, mais variedade, talvez. Talvez mais colaboração, mas pronto.

PI: E do ponto de vista institucional, do órgão de gestão, como estás a referir, que alterações mais significativas anteciparias no clima do agrupamento? Se os colegas trabalhassem, assim ao mesmo nível, a pares, para aprenderem uns com os outros?

PE4: Eu acho que é pronto, se for a pares podia dar-se a opção de cada um escolher com quem achava que se iria dar melhor porque, por exemplo, há professores que se dão melhor com as tecnologias do que outros Porque há professores que estão mais à vontade com as tecnologias, mas, no entanto, se alguns que têm uma certa aversão, poderia ser com alguém que não fosse tanto fazer para as tecnologias, porque uma coisa é pegar em ideias semelhantes às nossas, que utilize as mesmas tecnologias, os mesmos programas do que ficar com alguém que use um programa completamente diferente. Não digo fazer formação, mas pelo menos teríamos de passar umas horas a explorar o outro software, o outro programa ou a outra plataforma. Estou a lembrar-me do live worksheets ou outro, pronto. De resto, acho que seria benéfico, se fosse possível, escolher-se com quem se queria trabalhar. Se bem que depois se torna constrangedor dizer quer

trabalhar com fulano e não quer fulano, não é? Isso tudo é muito complicado porque, por um lado seria, mas neste caso, uma escola pequena, normalmente, a Direção sabe quem se dá melhor com quem ou melhor ainda, quem não se dá com quem e isso seria bom. Pronto porque, quer queiramos quer não, temos maior facilidade em estar com uns do que com outros, só porque têm um estilo de vida semelhante, porque têm filhos porque não têm filhos, têm mais tempo disponível, têm menos tempo disponível. Por exemplo, eu tenho mais tempo disponível, porque os meus filhos já estão os 2 na faculdade, tenho mais tempo disponível do que alguém que tenha, por exemplo, filhos pequeninos.

PI: É o meu caso.

PE4: Por exemplo, eu trabalho muito bem até à uma da manhã. Pronto, o meu pico de atenção é entre as 10 e a 1 da manhã, é quando eu consigo estar mais concentrado. A seguir ao almoço fico com muito, muito sono. Pronto, só dizer que as pessoas têm diferentes horários, mais... A nível pedagógico, sei lá.

PI: Como é que pode ou como é que poderia inovar o nosso agrupamento de escolas um trabalho colaborativo desta natureza? Que é para não lhe chamar supervisão colaborativa, porque senão vamos bater outra vez no mesmo que é do tal supervisor e os supervisionados.

PE4: Acho que se houvesse uma hora em comum por semana por cada 2 pessoas ou 3, até havia de ser 2 horas. Uma hora em comum que desse para observar a aula um do outro e vice-versa, portanto iam ser 2 horas que tinham que ser em comum, ou seja, alguém tinha que ter uma hora livre no tempo do outro, e idealmente depois teria de haver uma terceira hora em comum com os 2 em que os 2 pudessem estar livres para conjuntamente preparar as tais atividades. Há uns 4 ou 5 anos, tínhamos uma hora por semana em que os 4 estávamos junto. Por acaso, foi um ano maravilhoso. Foi um ano que o grupo funcionou muito bem. Portanto, o grupo de línguas de inglês, correu muito bem, porque de facto conseguimos, não preparar as aulas, mas pelo menos discutir mais ou menos o que estamos a dar, a forma de abordar e haver ali uma hora em que trocávamos os materiais, tanto físicos como digitais e sinto falta disso. Acho que a escola devia ter essa preocupação de haver um tempo no horário, não é na hora do almoço, porque houve uma altura em que se tentou fazer isso na hora de almoço. Só que as pessoas no almoço querem almoçar, não é? O ideal seria mesmo 1 hora no horário em que tivesse pelo menos 2 professores ou 3 pudessem refletir sobre o que deu, o que está a dar, o que vai dar?

PI: E como vai dar?

PE4: Como vai dar e as tais trocas de experiências, sugestões. Olha isto, vou dar aquilo, vou fazer isto, tenho este material, queres usar? Pronto nem que fosse, por exemplo, estou a lembrar-me numa hora de um clube. Podia haver uma hora de um club, e a de inglês, em que os miúdos faziam uma ficha e nós estávamos ali os 3 ou 2 e enquanto eles faziam a ficha dava para fazer as duas coisas em comum, mas é só uma sugestão, pronto. Espero bem depois não me caíam em cima a dizer que a ideia foi minha, não é? Porque normalmente fica sempre para mim. Quando houve o projeto de inglês divertido na escola, a primeira pessoa que espetaram o projeto foi a mim.

PI: Olha, obrigado. Nós estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Queres só acrescentar alguma coisa que para ti seja relevante sobre esta entrevista? Ou que eu não tenha dito e que tu consideres pertinente dizer, não sei?

PE4: Eu acho que é pertinente referir a importância que é de trabalharmos em equipa no grupo. E trabalhar em equipa, não é só partilhar materiais é partilhar ideias, é discutir aquilo que estamos a fazer, o que gostaríamos de fazer. E acho que faz falta uma hora para isso. Como eu estava a dizer, há 5 anos atrás, houve uma hora em comum e sinto muita essa falta, porque uma coisa é disponibilizarmos uma pasta na Drive com os materiais, outra coisa é poder dizer como é que aquilo correu, o que é que se espera daquilo. Pronto, não é a mesma coisa, até porque se colocar uma ficha online na Drive, depois não se sabe como é que aquilo foi explorado. Até pode ser dado de uma forma completamente diferente e ser um flop. É já que aconteceu que outro professor criou a dele com um determinado propósito, mas deve referir como é que foi dado, em que contexto, com que objetivo. Penso que será mais frutífero. Pronto, de resto, portanto, e não estou a criticar ninguém, acho que grupo é até bastante bom. Acho que podia ser melhor, mas é bastante bom. Partilhamos bastante materiais, só que acho que este bom, não é, não é excelente por esta falta de tempo em comum no horário.

PI

Obrigada pela partilha, colaboração e pelos teus contributos.

PI: Boa tarde! Olha, primeiramente agradecer-te o especial favor.

PE5: Eu é que considero um privilégio poder ter estes momentos de conversa contigo. Gosto muito do trabalho, acompanhei algumas das coisas que foste fazendo, não tanto como eu gostaria, mas já te conheço há algum tempo e, portanto, é um privilégio ter aqui este momento de conversa contigo.

PI: Eu é que te agradeço, como eu estava a dizer, o especial favor de contribuíres e até porque, como sabes, com a maternidade, o contexto pandémico, as atividades letivas, não tem sido muito fácil de levar a bom porto...este processo, mas vamos ver. Então, queria informar-te que todas as informações prestadas serão apenas utilizadas no âmbito desta investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das mesmas. É sempre bom salientar que a colaboração, a tua em particular, é fundamental para o desenvolvimento do estudo. E já permitiste e agradecer, uma vez mais, a gravação da entrevista para citação integral ou de pequenos excertos. Após a transcrição do texto, o mesmo ser-te-á facultado para verificar a sua precisão. E no final do estudo, também de ser-te-á fornecido toda a informação recolhida bem como a sua análise e conclusões. Agradeço uma vez mais a tua disponibilidade, colaboração e partilha. O tema do meu estudo revolve em torno dos estudos de aula como estratégia de supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional de professores, neste caso de inglês, sendo que os objetivos desta entrevista passam, resumem-se, basicamente, a 2 eixos: obter uma Visão semi-externa ao processo de investigação em curso e conhecer o eventual impacto de um projeto desta natureza no Agrupamento de escolas. E posto isto, perguntava-te, do teu ponto de vista, o que entendes por supervisão pedagógica?

PE5: Supervisão? Olha, eu naquilo que é o meu entendimento, pois claro, a supervisão assume diferentes perspetivas. Nós podemos ter a supervisão estando no local, acompanhando, no caso de uma aula, estando na sala de aula, assistindo à aula, participando na aula, mas também podemos fazer supervisão de outros modos. Relativamente às aulas, por exemplo, se nós conhecemos ou planificamos em conjunto, se utilizamos os mesmos instrumentos, por exemplo, para determinado tema e os fazemos em conjunto, se partilhamos algumas estratégias. Para mim, isso também é supervisão. Se discutimos com os colegas, as dificuldades ou êxitos que vamos tendo, também é supervisão. Esta partilha, esta entreaajuda este caminho feito assim em conjunto para mim é supervisão. Também é assistir, também é estar no local, mas há outras formas que são igualmente importantes ou tão importantes e que são de supervisão pedagógica.

PI: E, no teu entendimento, esses modos que acabaste de apresentar têm que objetivos ou quais são os objetivos da supervisão no teu ponto de vista?

PE5: Para mim são, sobretudo, melhorar a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos. É isso que nos interessa. Claro que também passa por melhorar a forma de estar, a forma de ensinar do professor. Às vezes, falo por mim, ficamos muito habituados a determinadas práticas. Estamos, eu vou utilizar a expressão, formatadas para fazer daquela maneira e quando, mesmo fazendo formação, e quando somos confrontados, ajudados a pensar e a refletir mesmo entre pares, com os nossos colegas, e vemos formas de fazer diferente ou nos são abertas perspetivas diferentes, claro que nos ajuda a melhorar a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem. O objetivo é sempre o sucesso dos nossos alunos e o sucesso constrói-se também quando nós nos

interrogamos, nos questionamos e melhoramos as nossas práticas pedagógicas. Portanto, para mim, o objetivo essencial desta supervisão é melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

PI: E que modalidades, tu que tens muitos anos de serviço e várias experiências a nível de escola, que modalidades conheces ou consideras mais adequadas?

PE5: De supervisão?

PI: Sim, de supervisão pedagógica.

PE5: Nós fizemos aqui uma tentativa, mas não teve assim muita adesão. Eu considero muito vantajosa a observação das aulas entre colegas que se entendem, até podem nem ser da mesma disciplina, mas às vezes nós não damos conta de alguns erros que cometemos e que são involuntários. E, portanto, esta observação entre pares, que não queria que estivesse associada à avaliação de desempenho docente ou à observação de aulas. Poderia ser uma ferramenta que é o caso, por exemplo, quando nós temos coadjuvação em sala de aula pode ser uma boa ajuda de supervisão e de melhoria das práticas. Depois também o planificar, o definir determinados temas ou determinados conteúdos em conjunto e refletir sobre como é que correu em cada sala pode ser também, às vezes fazemos isso, não tanto como deveria ser, fazemos isso é mais para avaliação das aprendizagens, mas podem ser também outras ferramentas que eu considero muito importantes de supervisão. A partilha de materiais, de estratégias e a reflexão sobre essas mesmas atividades ou a forma como foram implementadas.

PI: Há pouquinho referias uma tentativa de implementação, suponho, de observação de aulas? Poderias explorar ou esmiuçar um pouquinho mais essa tentativa porque pode ser benéfica aqui para o meu estudo, por favor?

PE5: Até decorrente da Inspeção e daquilo que era a avaliação e a supervisão, deveríamos implementar nos Agrupamentos esta supervisão. Foi uma época muito difícil porque os professores associavam muito a supervisão com a observação de aulas à avaliação de desempenho docente e o que nós fizemos, em Conselho Pedagógico, foi definir um registo e uma possibilidade de professores dos mesmos grupos disciplinares ou do mesmo nível de ensino ou não, que pudessem observar estar na sala de aula com os colegas e fazer esta supervisão daquilo dos aspetos positivos e negativos. Estamos sempre a aprender, mesmo há coisas que ou aspetos que, sendo de disciplinas diferentes, que nos podem ajudar. Por exemplo, tivemos aqui esta situação. Uma professora de português que esteve numa aula de matemática e depois aconteceu o contrário, a professora de matemática foi também à aula de português. Depois a reflexão do que se faz e aquilo que se vê no fim do que aconteceu, e isto pode ser os 45 minutos aos 50 minutos da aula, como pode ser só um quarto de hora ou 20 minutos da aula; a forma como nós começamos a aula, o que nós dizemos, a forma, o tom de voz, que às vezes nem nos damos conta. Mas este observar de um colega que vai de fora ajuda, seguramente, a melhorar. E quando nos entendemos, quando estamos à vontade, acho que é uma mais-valia para todos.

PI: Mas essa tentativa não foi bem sucedida...

PE5: Porque estava muito, muito, muito, muito associada à avaliação de desempenho e a avaliação de desempenho, pronto, não é supervisão, quer dizer também é de certa forma supervisão, mas o ter uma pessoa, que sabe que está a ser avaliada, sabe que há quotas, sabe que é alguém que vem de fora, que não conhecemos. E, portanto, cria alguns constrangimentos e depois esta questão de termos as quotas e das progressões e disso tudo, foi aqui um entrave muito grande.

PI: Mas isso foi bem explicado aos professores quando vocês tentarem implementar?

PE5: Foi, eu acho que foi bem explicado. Eu acho que foi bem explicado, mas isto é como quando nós explicamos aos nossos alunos. A gente acha que explicou muito bem e que disse tudo muito bem, mas alguns não perceberam. Pronto, e isto foi há talvez 4 anos, sim, 2018. Portanto, 3 anos e estava muito, muito associado à avaliação ao congelamento das carreiras, à desmotivação que há nos professores. Portanto, e depois também tem outro problema que é, nós não temos horas para fazer isto. Os professores têm o seu horário e isto implica que se dê mais 1 hora e que se escolha um dia, porque não se pode faltar às suas próprias aulas, não é? Também há aqui um esforço que se pede aos professores, adicional, para fazerem este trabalho e nem sempre conseguimos isso.

PI: Mas não haveria forma de, digo eu que sou leiga na matéria, agilizar os horários dos professores ou de contemplar ou pedir crédito para um projeto desta natureza, não sei?

PE5: Isso parece que é tudo muito fácil, mas não é porque os créditos horários que nós temos, que são dados a cada Agrupamento, têm uma forma para calcular o número de horas. E depois nós temos sempre muitas coisas, muitos aspetos onde é necessário utilizar esses créditos. Por exemplo, nós temos aqui um projeto que é o Saber +, de português e matemática, é preciso dar horas aos professores de português e de matemática para poderem ter mais essa hora ou ao diretor de turma para poder estar mais 1 hora com a sua turma. Tudo isso vai buscar aos créditos. Depois queremos, por exemplo, por causa dos projetos de autonomia e flexibilidade curricular que os professores tivessem no seu horário, os professores daquela turma daquele conselho de turma, 1 hora para poderem semanalmente reunir e programar. Isto é muito bonito, mas depois, quando se estão a fazer os horários, é difícil conseguir conciliar isso porque depois os professores têm que ter o horário completo, tem que ter aquelas horas. As turmas não podem ter determinadas disciplinas em dias seguidos, não podem ter algumas atividades em determinados horários.

PI: E mexer na componente não letiva dos professores?

PE5: Na componente não letiva também daria e eu não quero ser profeta da desgraça, nem quero apontar apenas aspetos negativos porque tu estás aqui no Agrupamento e sabes, temos muitas coisas boas. Mas, depois, também surgem outras situações que é os Conselhos de Turma pedem horas de apoio individualizado ou pedem a necessidade de algumas substituições ou outros projetos também que vão surgindo. Onde é que se vão buscar essas horas? À componente não letiva. Depois no caso, por exemplo, dos professores do primeiro ciclo ou das educadoras de infância, o tempo delas não letivo é gasto para atendimento aos encarregados de educação e para a supervisão ou das AEC ou das AAAF. Depois também não tem mais onde ir buscar, não é? Agora temos aqui um grupo de professores e eu até sei em relação à tua dissertação que se, pronto, que se disponibilizam, que colaboram, que dão mais do seu tempo. Que não é perder, mas que é ganhar. Também temos professores assim, felizmente, sempre.

PI: E do projeto que estavas há bocadinho a falar, ele foi de adesão voluntária ou foi uma imposição?

PE5: Não, foi adesão voluntária, foi adesão voluntária. É claro que estas adesões voluntárias é sempre preciso da Direção alguém dizer assim: "Vá lá, isso é uma coisa tão gira! Também não é assim nada..." Porque também, pronto, Carla e tu também sabes. É assim, e tu tens 2 meninas pequeninas, os professores, a nossa vida também temos a vida familiar e os professores também têm e depois também temos professores que vêm de longe e que têm viagens. Agora é sempre preciso haver da parte da Direção, assim, uma palavrinha, um estímulo para as pessoas fazerem,

sim. Agora, quando os professores e tivemos os casos de escolas do primeiro ciclo, em que os professores se dão muito bem, educadoras também, em que o professor da Educação Especial, foi observar uma aula de uma educadora ou a colega foi observar e fizemos essa troca, no primeiro ciclo também, mas é preciso esta palavrinha. É como eu te dizia, eu acho que já temos todos uma certa idade tirando tu que és mais nova, já estamos um bocadinho e é preciso pedir que se façam coisas diferentes, que se façam coisas novas e que se experimente e que se vá à sala de aula. Eu, este ano, as funções em que estava algumas vezes ia às salas de aula, por outros motivos, e eu aprendia sempre e com alguns professores até ficava assim como uma certa saudade, e ao mesmo tempo, quem me dera também ser capaz de fazer assim. A gente até fica assim a olhar e fazem tão bem que quem me dera ser capaz de fazer também assim. Pronto, e isso é muito positivo.

PI: Há pouco também referias que um dos motivos pelos quais, talvez, essa tentativa tenha, vá, fracassado um pouco ou ficado aquém das expectativas, tinha a ver com a ideia de que a supervisão se associava muito à avaliação de desempenho docente.

PE5: É um facto. Da observação de aulas para a avaliação de desempenho, sim.

PI: E que ideias e ou sentimentos associas à supervisão?

PE5: Melhoria da qualidade das aprendizagens, do processo de ensino e é sobretudo isso a melhoria, a reflexão, a capacidade de autorreflexão sobre as nossas práticas, sobre interrogarmos a nós próprios, de vermos o que é que estamos a fazer. Sabes que eu acho que nós, professores, não acho, tenho a certeza, influenciámos muito e temos uma responsabilidade muito grande na formação dos nossos alunos, das nossas crianças e dos nossos jovens. Não só pelos conhecimentos que transmitimos ou não, porque também é uma responsabilidade que, às vezes, não fazemos bem o nosso trabalho, por mim falo, mas também os podemos influenciar e, em vez de lhes darmos o gosto pela escola e pela aprendizagem, fazemos precisamente o contrário. Portanto, para mim, esta supervisão também tem muito isto de nos ajudar a refletir e a questionarmos o que estamos a fazer, o que queremos e que Escola é que estamos a construir. Isto não é apenas utopia, isto é mesmo verdade. Nós temos as salas de aula, já não temos aqui no Agrupamento, felizmente, as salas de aulas de há 50 anos, mas às vezes temos as práticas, as metodologias de há 30, quando tiramos o curso e, portanto, é muito importante que a gente pare e pense. Os alunos não são os mesmos, os pais também não são os mesmos que eram há 35 anos, quando eu comecei a dar aulas e, portanto, não posso fazer da mesma maneira, se não fiquei para trás e estou a penalizar aquele grupo de crianças que tenho, não pode ser.

PI: E ao longo destes teus 35 anos, já desempenhado vários cargos. Para além de, professora do 1.º ciclo, também já foste coordenadora do Departamento e agora estás num cargo um bocadinho mais administrativo e de gestão, já experimentaste pessoalmente algum processo de supervisão?

PE5: Feito comigo própria?

PI: Do qual tenhas participado?

PI: Assim no sentido formal que esteja mesmo assim formalizado, não, não. Agora e de uma forma informal, sim, porque mesmo quando era coordenadora de departamento, quando estava em sala de aula, sabes que nós no primeiro ciclo e eu, desde sempre, tive professores que estão na sala de aula que dão apoio. Os professores da educação especial, os professores com quem nós temos que planificar atividades para os nossos alunos, ou com quem temos que discutir as coisas que estamos

a fazer para alunos com determinadas características. E, portanto, nesse sentido, eu considero que sim, já estive, assim em situação de supervisão, sim.

PI: E que práticas supervisivas existem no nosso Agrupamento?

PE5: Eu acho que assim, de uma forma mais informal, nós temos aquilo que eu já te disse. Planificações, criação de alguns materiais, a definição de algumas estratégias de trabalho em sala de aula, que são... a reflexão sobre elas, as reflexões que se fazem se calhar pouco aprofundadas, mas pronto fazem-se algumas. Deste trabalho são práticas supervisivas? No meu ponto de vista, são.

PI: E como é que as caracterizas?

PE5: Se calhar, se calhar pouco estruturadas. E pronto e esse é um caminho que tu, com a tua experiência e com o trabalho de investigação que estás a fazer no Agrupamento, nos podes ajudar a melhorar, não é? Eu não fiz nenhuma formação neste âmbito, tu estás a fazer de certo modo e podes ajudar-nos a construir aqui um modelo de supervisão mais ajustado. Por exemplo, nós falamos muito na supervisão das AEC. O que é que é a supervisão das AEC ou a supervisão das senhoras educadoras das AAAF? No fundo é um acompanhamento, é saber o que é que está a correr bem, o que que se pode melhorar, o que que se pode ajudar com as entidades que estão, com as professoras que estão a acompanhar. Também na sala de aula é a mesma coisa. Mas, portanto, podemos melhorar este processo? Acho que sim.

PI: Com a finalidade última de...

PE5: De melhorar, a finalidade última para o bem-estar de professor e, sobretudo, dos alunos. Para a melhoria da qualidade dos alunos. Para mim é sempre. Eu ponho sempre os alunos. O que nos interessa, claro que é que os professores estejam bem, mas sobretudo que os alunos aprendam, e que sejam pessoas completas, formadas, autónomas. É essa que é para mim a finalidade deste trabalho de supervisão.

PI: Consideras que a supervisão pode ser desenvolvida entre colegas sem qualquer forma de hierarquia?

PE5: Ai considero, sim, sim, sem qualquer forma de hierarquia, considero. Então 2 professores ou 3 que estão na mesma escola, que planificam em conjunto, que veem em conjunto ou de escolas diferentes e que definem para aquele conteúdo, aquela área experimentar determinada tarefa ou e que até vão ver ou que até...Olha, por exemplo, como tu fizeste que eu sei a planificar uma unidade, vou chamar-lhe unidade aqui já não Sei se estou a dizer muito bem.

PI: Está correto, está correto.

PE5: Pronto, e que um outro professor vai aplicar numa turma, não havia propriamente, não considero que entre ti e as colegas houvesse nenhuma hierarquia e eu acho isso espetacular. Portanto, acho que pode muito bem acontecer esta... e esse é um exemplo que nós podemos agarrar e procurar implementar, sim. Aliás, até os documentos apontam nesse sentido, a troca de professores ou pode não ser o mesmo professor que dá português e matemática naquela turma, pode outro professor dar. Eu acho que temos o caminho, mais formal ou menos formal, aberto para poder fazer isso. Assim, nós queiramos.

PI: Mas estás a referir-te a que tipo de hierarquia? Hierarquia de poder, de conhecimento?

PE5: Que era o quê, desculpa?

PI: Hierarquia de poder, de conhecimento?

PE5: Eu estava a falar mais no poder dos cargos. No conhecimento e eu considero que sendo nós todos, os professores, todos licenciados, claro que uns têm mais conhecimento. Eu, por exemplo, nunca poderia dar uma aula de inglês contigo, se não estava feita, chumbava, não é? Mas nos conhecimentos, portanto, quer dizer, aí tem que haver uma hierarquia porque se eu me pusesse aqui a fazer uma aula contigo era impossível, não pode ser. Nesse sentido tem que haver nos conhecimentos da mesma disciplina, se for para trabalhar um conteúdo. No entanto, também pode acontecer se eu estou a trabalhar com colegas da mesma, do mesmo nível etário e eu posso trabalhar...aí não hierarquia ao nível dos conhecimentos nem do poder, acho que pode funcionar, sim, e acho que pode funcionar mesmo muito bem. Quando eu há bocadinho falava de supervisão, nós aqui temos e eu acho que a modalidade até de apoio, se é que se pode chamar assim, que funciona melhor, que é a coadjuvação e que pode funcionar perfeitamente como supervisão.

PI: Mas para essa coadjuvação ser efetiva, é preciso haver crédito para professores coadjuvantes ou?

PE5: Tem que haver, tem que haver, mas essa é uma forma. Eu posso estar a dizer asneira, mas acho, em vez de se retirar os alunos da sala de aula naquela hora de português ou naquela hora de matemática, o professor que tem a hora poder estar dentro da sala, a coadjuvar e a trabalhar com o professor que é o professor titular de turma ou até com o professor da educação especial. É uma forma de coadjuvar e de trabalhar que eu considero também de supervisão. Olha eu, por exemplo, os professores que eu acho que estão sempre em supervisão, que nem se dão conta disso, são os professores de educação física, eles estão todos a dar 3 professores a dar aulas num pavilhão, eles observam-se, todos veem-se uns aos outros. No fim, eles dão-se muito bem, podem comentar uns com os outros o que correu bem, o que não correu. Para mim também é supervisão.

PI: Mas essa supervisão é planeada de forma intencional e estratégica?

PE5: Pois não é, não, não. No caso da educação física, não é, não é planeada de forma intencional.

PI: Estás a falar de uma supervisão com carácter informal, é isso? Há pouco estavas a falar do meu projeto, e qual é que é o teu nível de conhecimento do meu projeto?

PE5: Olha, não sei, tu vais me dizer. Quer dizer, eu só sei, eu não sei assim muito, mas sei algumas coisas.

PI: Então, diz lá o que sabes?

PE5: Porque aqui tivemos que dar autorização para que o pudesses implementar. Depois sei que trabalhaste com 2 colegas aqui do Agrupamento. Sei que planificaram em conjunto determinado conteúdo, que eu acho até que foi a oralidade. Depois uma foi dar aula, que eu acho isso muito bem e podiam ter convidado que eu gostava de ter ido assistir, mas não podiam fazer perguntas e sei que uma de vocês, tu deste na aula de uma delas. Fizeste aquilo que tinham planificado, as atividades que tinham planificado ou as estratégias que tinham definido em conjunto. Tu aplicaste numa das turmas delas. Já não sei qual turma foi, mas vamos dar um exemplo. Foste a turma da X, a X foi à turma da Z e Z foi à tua. Portanto, fizeram essa troca. Cada uma foi aplicar com alunos de outra colega, pronto, e depois devem ter feito a reflexão, seguramente, sobre aquilo que tinha

corrido bem ou menos bem das estratégias que vocês tinham que, às vezes, nós próprios até planificamos e pensamos em estratégias tão boas e tão interessantes e que chegámos ou quando as aplicamos até nem são assim ... Portanto, sei que o teu projeto implicou e que envolveu isto de planificarem um conteúdo e de o implementarem. Pronto, eu sei que aconteceu essa supervisão e depois também sei, sabes que os tempos que nós tivemos foram muito... também não sei se isso foi uma mais-valia ou não para ti, mas de facto, o tempo que nós tivemos foi péssimo, porque este ensino à distância. Se calhar, até poderias ter partilhado mais a experiência que tiveste, não sei, mas foi tudo tão difícil porque o ano passado fomos para casa em confinamento e este ano fomos para casa outra vez em confinamento.

PI: E vamos esperar que para o ano não se repita.

PE5: Tiveste uma Filipa pelo meio, o que também foi uma mais-valia, mas os tempos não foram fáceis para, digo eu.

PI: Sim, é verdade, mas basicamente o meu projeto consiste em utilizar os estudos de aula como uma estratégia de supervisão colaborativa e por estudos de aula nós entendemos um ciclo de estudo que envolve 4 fases porque pode assemelhar-se à tradicional observação de aulas, mas é um processo muito mais prolongado no tempo e constituído por mais fases. Ele originariamente é oriundo do Japão, onde é visto como um processo de desenvolvimento profissional de professores. Depois foi muito popular nos Estados Unidos e, atualmente, já é conhecido em quase todo o mundo. Em Portugal, é muito utilizado e mesmo a nível mundial, é muito utilizado a matemática. Nos países anglo-saxónicos já extrapolaram muito esta área curricular e aplicam-se nas mais variadas. Em Portugal, não há nenhum estudo de aula dedicado às línguas estrangeiras. Não é que eu vá começar os estudos de aula em língua estrangeira, mas o que me atrai nos estudos de aula, em inglês são conhecidos como *Lesson Studies*, é esta prática de desenvolvimento profissional de cunho colaborativo centrada na prática letiva e o foco essencial é a aprendizagem dos alunos. Existem, como eu te estava a dizer, várias fases, normalmente são muito flexíveis, há vários modelos, alguns têm mais fases, menos fases, mas habitualmente consistem em 4 fases. Há uma questão de partida, neste caso, foi identificada, digamos, uma fragilidade no ensino da língua, que era a oralidade, como tu estavas a dizer e bem, e portanto, o nosso foco foi esse a oralidade na sala de aula de inglês. Depois houve toda uma fase preparatória que incluiu várias sessões, pré-observação porque a tradicional observação de aulas e, basicamente, o algoritmo tradicional da supervisão é um encontro pré, depois a observação, e um encontro pós-observação. Aqui os estudos de aula são uma série de sessões prévias que antecipam e porque há várias questões que têm de ser trabalhadas: quer a caracterização dos alunos, as estratégias, investigar a questão de partida, neste caso a oralidade, que formas, quais e como é que as vamos a desenvolver com aqueles alunos, em particular, porque assumem determinadas características que não outras turmas. Portanto, é aquele grupo turma e depois sim, desenha-se uma aula que não tem de ser a aula perfeita é a aula possível perante aquele problema, aquela questão, aqueles alunos, as estratégias que os professores em conjunto pensaram. E como o foco não é o professor, mas está implícito, não é? Porque se a finalidade última é a melhoria das aprendizagens dos alunos, o professor que trabalha em prol disso também se estará a desenvolver profissionalmente e a melhorar a sua prática mas, como eu estava a dizer, o foco é a aprendizagem dos alunos. A observação da aula, e depois também há as grelhas de observação da aula, as aulas observadas vão centrar-se na atuação dos alunos e não na atuação do professor. Nós vamos investigar e aferir se aquelas estratégias concebidas planeadas em conjunto, e de alguma maneira, depois aplicadas, é

verdade, por um professor, mas se for se for bem-sucedida é o sucesso de todos, se não for tão bem sucedida também é em nome da equipa. O seu pouco êxito é de todos e alvo de reflexão e, por isso, é que o professor que aplica a aula foi rodando porque a supervisão colaborativa requer esta desconstrução de eu estou a trabalhar na minha sala de aula de porta fechada. É a minha turma e o que se passa aqui, daqui não sai. Se eu reflito ou não... se sou um bom profissional deverei fazê-lo, não é? Mas é esta passagem do eu solitário a um nós solidário porque 3 cabeças ou mais, neste caso foi um trio. Inicialmente, era para ser um quarteto, mas depois durante o processo, e eu entendo, porque exigia muito tempo e de disponibilidade, ela acabou por desistir do projeto inicial e então ficamos só nós as 3. E, era isso que eu estava a dizer, porque 3 cabeças pensam melhor que uma e se alguma coisa correr menos bem, vamos tentar corrigir e depois corrigir para que numa próxima aula seja implementado outro modo para vermos se daí saíram alguns benefícios ou não. E depois da observação da aula, nós temos as sessões de reflexão pós-aula. Normalmente, foram quer dizer, inicialmente e idealmente seriam 2, nem sempre por constrangimentos vários, isso foi possível: uma imediatamente após a aula e outra passado uma semana, porque no imediato muitas vezes nós nem temos tempo de assentar e estamos às vezes muito centrados no que corre mal e não conseguimos ter um olhar distante porque ainda estamos muito colados ao que acabou de acontecer e passado algum tempo, também não pode ser mais do que uma semana, porque senão, e especialmente se não houver um registo, pode ficar a pairar no ar e depois esquecemos, que é para discutirmos calmamente, já com algum distanciamento e com um olhar mais ampliado e mais abrangente sobre aquilo que aconteceu. Portanto, daquilo que eu estou para aqui a dizer, tu calculas que isto seja um processo bastante longo. Eu posso dizer que, e eu tentei encurtar estas sessões pré-observação de aula, porque o mais importante nem é tanto a execução da aula é tudo o que está a montante porque é esse o nosso envolvimento máximo. É, temos esta questão para resolver, como é que podemos fazer? Vem, vamo-nos ajudar e, por isso, é que, como o foco não é no professor, era indiferente ser o professor da turma e até foi estratégico da nossa parte que não fosse o próprio professor da turma, que era para os alunos... No meu caso, era o segundo ano que eu estava com a turma de quarto ano, a era um 6.º ano era o segundo ano dela com a turma e depois, por outras razões, foi sempre observadora. Havia sempre 2 observadores e o professor que aplicava a aula. Lá está, como não é, não é tão importante aquilo que é muito associado à avaliação de desempenho docente que é que estratégias é que o professor sozinho decidiu aplicar. Não, é o que nós fizemos para que isto corresse bem? O que é que aqui não correu tão bem? Vamos agora aqui discutir estes apontamentos, estas notas para tentarmos corrigir, melhorar e chegar mais além com estes alunos no que à oralidade diz respeito. Portanto, eu tentei encurtar as sessões pré-aula observada. No primeiro ciclo de estudos, se não estou em erro, ficamos com 6; no segundo, como já podemos queimar algumas etapas porque eu já não tive de explicar em que consiste esta abordagem, porque elas também não conheciam os estudos de aula e porque é muito facilmente confundido com uma, entre aspas, mera observação de aulas, e porque o que está em causa é o trabalho colaborativo e a supervisão, o acompanhamento, a planificação em conjunto. No segundo ciclo de estudos de aula, portanto, estas primeiras sessões de esclarecimento, etc. foram obviadas e dedicamo-nos apenas ao cerne do desenvolvimento, do desenho de aula e, portanto, acho que na segunda já foram 4, 4 antes mais a aula de observação e mais uma ou 2 aulas de reflexão. E, portanto, estou eternamente grata às colegas por se terem disponibilizado porque não foi fácil. Muitas vezes, eu ia muitas vezes trabalhar no dia em que não tinha aulas, e com todo o gosto, porque era o único dia que era compatível e possível a observação de aula e em que nós nos podíamos juntar. Eu tinha todo o interesse em trabalhar com elas e eu estou a ser injusta. Quando eu vos pedi autorização para o projeto, tentaram conciliar, mas X esqueceu-se que nós

eramos 3 e então o intervalo, o tempo letivo que ele tinha estipulado excluía uma de nós. E passou para quinta porque eu podia sempre observar e juntar-me a elas. Portanto, trabalho é centrado na aprendizagem dos alunos e é, igualmente, um processo formativo de desenvolvimento profissional de professores. E é como estava a dizer, muito moroso. E, portanto, eu acho que realmente nós temos professores muito disponíveis e para trabalhar em condições muito particulares. Eu sei que foi muito exigente o nosso ciclo de estudos. O segundo coincidiu ou melhor terminou no fim de Fevereiro e a pandemia rebentou na segunda semana de Março e, por isso, eu consegui recolher os dados empíricos todos, quer dizer aqueles da investigação em campo na sala de aula, antes da pandemia, mas depois disso, sim tem sido muito desafiante a todos os níveis. Não sei se ficaste assim ainda mais confusa?

PE5: Tinha uma ideia, mas eu não sabia que se chamava até estudo de aula. Tinha uma ideia, mas fiquei mais esclarecida, sim. Lá está, Carla, é preciso as pessoas também depois queiram ter essa disponibilidade, porque isto são coisas muito interessantes, mas implicam muita disponibilidade da parte dos professores e coragem de pedir assim tanta coisa.

PI: E eu sei que elas fizeram, por vezes, esforços redobrados para não me desapontarem no projeto, sim. Mas posto isto, e agora que tens uma visão mais clara do que são os estudos de aula e a supervisão colaborativa, porque eu estou a usar os estudos de aula como uma estratégia subsidiária de uma supervisão colaborativa, estarias disponível para participar de um processo como este? E a tua resposta não é vinculativa...

PE5: Eu sei, mas não sei se depois era capaz de corresponder ao que era esperado de mim, mas estaria, sim, até porque em termos familiares, tenho uma situação mais estável. Já não tenho filhos pequenos, portanto, permite-me ter alguma disponibilidade que acho que isso implica mesmo disponibilidade, portanto, estaria sim e sim fazia isso com agrado, sim.

PI: Haveria a possibilidade de ser alargado ou replicado este projeto a outros níveis de ensino, áreas disciplinares ou turmas no Agrupamento?

PE5: Olha eu essa parte, eu acho que haver a possibilidade havia. Agora nós temos um ano letivo, que é aí que todos os anos são diferentes e a gente diz sempre que o que aí vem é complicado. Mas agora até com este plano para a recuperação das aprendizagens, com o 55 da Autonomia e Flexibilidade Curricular e com aquilo que nos pedem e eu acho que já temos muitos, muitos projetos novos em mãos, não sei.

PI: Mas o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, o AFC, ele pode ser até um ganho e não, digamos, um encargo a mais na prática letiva das escolas e um projeto desta natureza pode muito bem integrar, e digo acrescentar no sentido de mais-valia, mas não é acrescentarem em termos práticos de trabalho aos professores. O AFC, porque o objetivo, daquilo que eu conheço, até de outros agrupamentos pelos quais eu já passei e faziam parte na altura do projeto, porque ele agora está vertido em decreto-lei. Na altura, ele ainda era um projeto piloto e só algumas escolas é que tinham aderido a esse projeto, e, daquilo que eu sei, os DAC ou os domínios de autonomia curricular são concebidos para não é para estarmos a dar mais aulas do que aquilo ou mais matérias do que aquelas ou melhor e eu vou corrigir, vou utilizar a terminologia mais correta, que as aprendizagens essenciais. Eles estão pensados para que as aprendizagens essenciais sejam cumpridas numa interdisciplinaridade. Não é, eu agora tenho as aprendizagens essenciais para dar e depois ainda tenho mais 25% para dar. Eles são outro modo de cumprir programa; os conteúdos do DAC são aprendizagens essenciais previstas no programa de cada uma das disciplinas que integram o mesmo

DAC e, por isso, já ficam lecionados. Olha, não se perdeu tempo; pode até ter-se ganho tempo, explorando a complementaridade do que é lecionado nas várias disciplinas integrantes.

PE5: Pois, não, pois não. Os domínios de autonomia curricular não é para acrescentar mais, é para trabalhar as aprendizagens essenciais efetivamente, o que envolve...

PI: Mas achas que é demasiado ambicioso nesta fase?

PE5: Não, eu não acho. É tudo ambicioso, é porque com envolvimento das disciplinas e isso implica que os professores estejam juntos, que partilhem estratégias que tenham tempo para estarem em conjunto. E, pronto, e nós sabemos que isso não acontece assim tanto e muitas vezes é como tu disseste, é tirar do teu dia sem componente letiva, é deslocar-se mais uma vez a outra escola. Pronto, e nem toda a gente tem essa disponibilidade e se calhar também não tem que a ter, porque depois sabes que também há uma parte de valorização e de reconhecimento na comunidade, do Ministério da Educação relativamente aos professores, que nem sempre acontece, não é efetivo e, portanto, não é fácil motivar.

PI: Então são essas as dificuldades?

PE5: Também não é por decreto que se diz que tem que ser, que se vai fazer. Sim, isto não é por decreto, é porque se envolvem as pessoas e porque se acredita naquilo que

PI: Que se mobilizam, sim, e capacitam os professores.

PE5: Agora eu acho que ao nível do primeiro ciclo, essas coisas fazem-se naturalmente, porque o professor é o mesmo e ao mesmo tempo que trabalha português e matemática e estudo do meio está a trabalhar as aprendizagens. Claro que está a fazer um domínio de autonomia e flexibilidade curricular porque está a trabalhar integrando todas as áreas das disciplinas, mas é mais fácil.

PI: Mas está a trabalhar sozinho?

PE5: Estás a trabalhar sozinho muitas vezes, a trabalhar sozinho, sim.

PI: Pois, mas o que se pretende é que colabore.

PE5: Que colabore, sim.

PI: Até podem ser professores...

PE5: Sim, também e também há trabalho nas escolas ao nível da escola do primeiro ciclo que é feito em conjunto, sim, que é feito pelos diferentes professores daquela escola também.

PI: Sim, mas eu entendo o que tu queres dizer, quer pelo ensino globalizante do primeiro ciclo, é mais fácil envolver.

PE5: Oh Carla, mesmo um professor que não tenha, como é o teu caso, estás a fazer este estudo, interessa-te para o teu trabalho, porque senão se calhar também algumas coisas, digo eu, tem que haver muito boa vontade também e muita dedicação, porque não há em termos monetários, de reconhecimento, não há mais nada. Há o teu reconhecimento próprio és tu que te sentes valorizada e gostas do que estás a fazer. Mas há momentos em que isso só é pouco. É preciso que haja aqui mais alguma coisa, não é? Porque depois continuam a ser pedidos aos professores as mesmas coisas, continua a ser pedido que os alunos tenham sucesso, os exames este ano não tivemos, mas

vêm as provas de aferição, vêm os exames finais e, portanto, tudo isto condiciona as nossas atitudes e a forma de estarmos na escola? Mas eu acho que era interessante, sim.

PI: Essas são, digamos, as dificuldades que anteciparias a um alargamento deste projeto a outros professores, grupos ou anos?

PE5: São estas as dificuldades que eu vejo, sim. E sabes que hoje, Carla, hoje à escola também se pede tudo, pede-se à escola que veja se os alunos da ação social escolar, como é que é o acompanhamento em casa, que os professores sejam pais, assistentes sociais, sejam tudo e depois há muitos projetos que se pede à escola que passe, que responda... Pronto, é muita coisa que é pedida hoje à escola não tenho dúvidas disso. E algumas coisas vão ficando, vão ficando.

PI: Mas nós temo-nos centrado um bocadinho nas dificuldades e nos constrangimentos porque eles são reais, é verdade, mas que alterações nas práticas pedagógicas, por exemplo, seria possível antecipar se, digamos, metade dos professores aderisse a um projeto como este? O que é que tu consideras?

PE5: Antecipar? Sabes, tu disseste uma coisa que eu acho que, de facto, é muito importante de todas as coisas que tu disseste. Vou já corrigir, não, tudo o que tu disseste é muito importante. Mas, de facto, o centrar esta supervisão nos alunos e não no professor, nós e eu, eu, centramo-nos, centro-me muito no professor. De facto, centrar é no aluno e centrar a aprendizagem no aluno é preciso mais tempo, é preciso mais espaços e é preciso libertar os professores, se calhar também. Mas, mesmo este teu projeto, digo eu, reveste um carácter também de muito, muito burocrático, de reflexões, de partilhas, de registos e, portanto, os professores têm de ser libertados um bocadinho disso, ou não, ou percebi mal, porque depois, se não registamos, já não nos lembramos?

PI: O registo funciona apenas na observação de aula, pois que é para guiar, para guiar e ajudar na reflexão.

PE5: Pois, na reflexão. Mas nós, nós estamos um bocadinho sobrecarregados com tanta burocracia, que é pedido aos professores, muito papel, muita coisa para preencher, muita grelha, muita coisa não sei bem para quê? Mas, mas temos muito no nosso ensino. Depois é evidente que é preciso as evidências e se as evidências não são registadas, depois não temos. Mas esse, para mim, também é um constrangimento.

PI: A parte burocrática? Os estudos de aula tratam, por assim dizer, da parte eminentemente pedagógica, do trabalho normal, prático do professor e só envolve um instrumento de observação.

PE5: Acho que era interessante sermos capazes, não sei bem como é que conseguimos envolver os professores para... Por exemplo, eu não sei se vão continuar cá, e se calhar pronto e espero bem que tu também continues...

PI: É mais difícil...

PE5: Pronto é mais difícil, mas não sei em que medida é que elas próprias com a experiência que tiveram, vão implementar ou o que é que fizeram para implementar isso com colegas da disciplina ou com colegas do Departamento, não sei o que é que é possível fazer? Pronto, tem de ser devagarinho, tem que ser com calma porque nada pode ser feito de imposição, porque isto só conversado e só vendo que há ganhos, se não é difícil.

PI: Do ponto de vista institucional, e sabendo que eu comecei a elaborar este projeto no segundo ano do meu trabalho no Agrupamento e, portanto, já tinha algum conhecimento dos documentos estruturantes e houve 2 medidas nas quais eu me baseei para depois elaborar o desenho do resto do projeto que incide nas medidas 9 e 14. Sinto-me, particularmente, próxima da medida 14 por causa dos propósitos do estudo. A medida 14 visa promover a supervisão pedagógica para melhorar a prática pedagógica e os resultados escolares. Tu tens conhecimento dos resultados obtidos o ano passado, na avaliação do Plano de Ação Estratégica no que a estas medidas diz respeito?

PE5: Estou a pensar, eu não lembro se no ano passado... nós estávamos em confinamento. Portanto, estás a falar do ano letivo 19/20.

PI: 19/20, sim.

PE5: Eu não me lembro de nós termos feito a avaliação do Plano de Ação Estratégica. Ou houve alguma suspensão da análise por causa... Acho que nós tivemos o Plano de Ensino a Distância e focámos muito na avaliação do plano de ensino à distância e do sucesso dos nossos alunos e ficámos muito por aí, porque de repente fomos para casa. Não tínhamos experiência nenhuma, não tínhamos computadores para emprestar e andamos aqui muito envolvidos nisso. E, portanto, não posso falar do que não sei.

PI: Eu julgo que o responsável é o colega de matemática.

PE5: É, é.

PI: Na altura eu contactei-o porque estava em cima ainda da mesa, se também o convidava para uma entrevista, tendo em conta que ele era o responsável pela monitorização destes planos e o que ele me disse foi que o plano de melhoria foi um bocadinho suspenso ou a análise foi suspensa ou o plano foi um bocadinho secundarizado devido não só aos constrangimentos da pandemia mas porque houve dificuldades de implementação e outros constrangimentos que implicavam outras estruturas e que, realmente, deram prioridade ao Plano de Ensino a Distância e até foi, ele foi muito simpático e ele enviou-me logo o balanço, o relatório que tinham feito, sim, desse plano. Este ano, como nós temos novo confinamento, sabes em que ponto é que estamos relativamente ao plano de ação estratégica?

PE5: Portanto, estamos igual, não, não foi feita nenhuma avaliação. Não, não houve, não.

PI: Não? E nem houve recolha, por exemplo, eu tenho aqui uma grelha que nos enviaram no verão, no verão não, no final, eu julgo que foi no final de 2019/2020 e julgo que até foi o colega que nos enviou para recolher os dados para depois fazer essa avaliação. Ele enviou-nos umas grelhas e a grelha da medida 14 para se fazer o tratamento estatístico, pedia-se o número de aulas observadas da avaliação de desempenho docente, o número de aulas observadas fora da avaliação de desempenho docente, a partilha de boas práticas. Vocês não têm nenhum dado quantitativo relativamente a isso?

PE5: Deste ano, não, não fizemos nada, não.

PI: Nem deste nem do outro, então?

PE5: Sim nem deste, nem do outro, não, nem do ano passado, não, nem 19/20, nem 20/21.

PI: Mas terás conhecimento de aulas observadas fora do âmbito da avaliação de desempenho docente, porque as da avaliação de desempenho docente são, digo eu, mais fáceis de quantificar dado a observação de aulas para a avaliação externa?

PE5: Sim, isso tenho, de observação de aulas de outros anos, tenho. Não foram muitas aulas que foram observadas, mas houve colegas que no ano 17/18 fizeram a observação de aulas interpares, combinavam e iam assistir uma à outra- E sim, esses dados temos e posso enviar, mas isso já foi 17/18.

PI: Mas esse ano, não parte do meu projeto. Então, destes 2 últimos anos, não?

PE5: Não, não fizemos, não.

PI: Mas, desculpa voltar a repetir, desculpa estar a ser repetitiva, mas relativamente a aulas, porque nem é tanto as aulas observadas de avaliação externa da avaliação de desempenho docente, mas fora...

PE5: Da avaliação externa? Isso temos destes 2 anos, isso temos.

PI: Sim, essas são mais fáceis, mais facilmente quantificáveis.

PE5: Estava a falar dessas, eu estava a associar a supervisão à observação de aulas no âmbito da supervisão e não da avaliação de desempenho. Sendo assim, no âmbito da avaliação de desempenho docente temos, fora do âmbito da avaliação de desempenho docente não temos.

PI: Está bem. Era só para confirmar contigo estes dados ou não que foram para aqui chamados porque eu estava a falar, agora, mais de um ponto de vista institucional do Agrupamento de escolas como uma comunidade de aprendizagem, também, tendo em conta que não temos os resultados, então, deste plano, achas que consegues antecipar o contributo ou que alterações mais significativas anteciparias no clima do Agrupamento enquanto instituição aprendente a um projeto como este? Pode, de alguma forma, inovar? Pode ser uma forma de inovar o Agrupamento?

PE5: É, eu acho que era uma forma muito inovadora e eu não, nem conhecia que se chamasse assim essa terminologia, estudos de aula, como estavas a dizer, e eu acho que inovava muito e centrar esta supervisão não tanto no desempenho do professor, mas sobretudo na aprendizagem dos alunos, eu acho que era muito, muito inovador. Acho que era muito bom se nós conseguíssemos implementar, acho que sim, acho. Mas isso aí compete-te a ti e até ao departamento no primeiro ciclo, onde tu estás, também a apresentar, divulgar, falar da tua experiência. Se calhar, muitos dos colegas como eu não estamos assim tão familiarizados com esta metodologia. Portanto, concentrarmo-nos na aprendizagem dos alunos, é muito diferente. Não observamos o professor, claro que a gente observa sempre, mas observa mais o desempenho do aluno, a aprendizagem do aluno e o trabalho do aluno.

PI: No final, os alunos também tiveram de comentar a própria aula. Eu tinha e tenho todo o prazer em apresentar resultados, os possíveis, se eu conseguir terminar a dissertação nem que já não esteja a trabalhar no Agrupamento, mas eu acho que se expuser este processo todo, eu acho que a metade do auditório se vai embora.

PE5: Deixamos só metade e pronto e fechamos a porta.

PI: E metade já não era mau!

PE5: Ó ó Carla, eu também compreendo hoje as pessoas têm muito, e eu já disse isso, são solicitadas para muitas coisas. Temos que criar processos mais simples de trabalhar, de facilitar. E embora aquilo, que é como tu dizes também, aquilo que à partida, às vezes, parece mais complicado numa primeira fase, até algo mais trabalhoso, depois deixa de o ser, não é?

PI: Sim.

PE5: E às vezes começa-se com grupinhos pequeninos e que vão alastrando a outros.

PI: Sim, numa primeira fase, parece dar muito trabalho e dá algum trabalho porque é preciso, é preciso investigar, é preciso perceber até mesmo em termos de literatura de nos apoiarmos e suportarmos as nossas estratégias em evidências e em estudos já feitos e há muito de investigação científica sobre o microcosmos que é sala de aula e este tipo de abordagem colaborativa. Mas a verdade é que, passada a primeira etapa, que é mais morosa e se houver, digamos, uma cultura institucional que também abrace e mobilize os professores também é mais fácil depois de implementar e de agilizar este processo. E eu digo isto porque, e até pode ser um erro meu estar a comparar realidades educativas completamente distintas, mas na realidade anglo-saxónica, mas eles também já têm muitos anos de estudos de aula, esta é uma prática muito enraizada nas culturas profissionais da escola. E, portanto, os professores já estão muito habituados. Mas pronto podemos aprender uns com os outros.

PE5: É uma realidade que podemos aprender uns com os outros e em todas as organizações, as pessoas estão habituadas a ser avaliadas. Nós passamos a vida a avaliar os nossos alunos, mas quando se trata de nos avaliarmos e questionarmos a nós próprios, temos muito medo. Agora acho que estas coisas vão mais pelos exemplos, pelos ganhos que se vê nas coisas... Portanto, parece-me que tens aqui um trabalho que ou temos aqui um trabalho que pode ser muito, muito enriquecedor, sim.

PI: Sim sim, pode ser embrionário de uma futura comunidade prática de estudos de aula em inglês...

PE5: Acho isso mesmo, isso mesmo.

PI: Vamos ver o que é que é possível fazer. Nós estamos quase no término desta entrevista, queres acrescentar alguma coisa que para ti seja relevante dizer sobre esta entrevista que não tenha sido referido e que tu consideres pertinente?

PE5: Olha que já aprendi aqui contigo este estudo de aula que eu não conhecia esta terminologia. É um privilégio, já disse isso no início, trabalhar contigo assim em termos daquilo que foi a tua experiência aqui, eu não tenho assim nada a acrescentar. Acho que desenvolveste um trabalho e o *feedback* que tenho dos professores do primeiro ciclo, em que tu és professora de inglês, é muito positivo e, portanto, até gostava que continuasses a trabalhar no Agrupamento. Acho que era muito bom, pode ser que sim. Mas relativamente à entrevista, assim, eu não tenho mais nada a dizer.

PI: Está bom, então agradeço as tuas palavras.

PE5: Olha que corra tudo muito bem, que termines rapidamente a tua dissertação e depois nos mostres os resultados também do teu trabalho. Quer estejas cá, quer não estejas, esta casa é sempre tua.

PI: Agradeço-te imenso a partilha, colaboração e todo o apoio.