



OBSERVAÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Pedro Reis

Cadernos do CCAP – 2



Conselho Científico
para a Avaliação de Professores

OBSERVAÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE



Pedro Reis



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente

AUTORIA

Pedro Reis

EDIÇÃO

Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa
<http://www.ccap.min-edu.pt>

COLECÇÃO E NÚMERO

Cadernos do CCAP – 2

REVISÃO EDITORIAL

Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DATA

Junho de 2011

DISPONÍVEL EM

<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

ISBN

978-989-97312-1-9

COPYRIGHT

©2011, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Esta obra foi licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição - Uso Não Comercial - Obras Derivadas Proibidas 2.5 Portugal (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/>).

NOTA

As opiniões expressas nesta obra são da exclusiva responsabilidade do autor e não reflectem necessariamente a opinião do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.



ÍNDICE

Introdução	7
1. A observação de aulas e o desenvolvimento individual e organizacional	11
1.1. Finalidades da observação de aulas	11
1.2. Tipos de observação de aulas	12
1.3. O papel decisivo do mentor ou supervisor	17
1.4. A observação de aulas como processo colaborativo	19
2. A preparação da observação	21
3. A observação da aula	25
3.1. Frequência da observação de aulas	25
3.2. Duração da observação de aulas	26
3.3. Aspectos em que poderá incidir a observação de aulas	26
3.4. Metodologias de observação de aulas	28
3.5. Que instrumentos de registo podem orientar a observação?	29
3.6. Exemplos de instrumentos de registo	30
4. A análise, a discussão e a reflexão sobre os acontecimentos observados	53
4.1. Relação entre reflexão e desenvolvimento profissional de professores	54
4.2. <i>Feedback</i>	56
4.3. Definição de metas	61
Conclusão	63
Referências bibliográficas	65
Nota biográfica do autor	69



ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Registo do movimento do professor e do tempo de apoio	49
2.	Registo da utilização do espaço	50
3.	Registo dos alunos questionados pelo professor	51



ÍNDICE DE QUADROS

1.	Algumas finalidades da observação de aulas	12
2.	Algumas orientações para a observação informal de aulas	14
3.	Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação	20
4.	Questões possíveis para a reunião pré-observação e respectivos objectivos	23
5.	Exemplos de focos de observação e de questões orientadoras	27
6.	Grelha de observação de fim aberto	30
7.	Grelha de observação de fim (semi)aberto	31
8.	Grelha de observação de fim (semi)aberto	32
9.	Lista de verificação	33
10.	Lista de verificação	33
11.	Lista de verificação	34
12.	Grelha de observação do tipo e frequência das perguntas formuladas	36
13.	Escala de classificação – Aspectos da aula em observação	37
14.	Escala de classificação – Dimensões observadas	38
15.	Escala de classificação	39
16.	Grelha de observação focada: entusiasmo do professor	40
17.	Grelha de observação focada: estratégias de ensino	41
18.	Grelha de observação focada: clareza	42
19.	Grelha de observação focada: organização e gestão	43
20.	Grelha de observação focada: interacção	44
21.	Grelha de observação focada: ambiente de sala de aula	45
22.	Grelha de observação focada: dinamização da aula	46
23.	Grelha de observação focada: conteúdo da aula	47
24.	Grelha de observação focada: ambiente de sala de aula	48
25.	Grelha de registo do tempo de espera	52
26.	Reflexão	55
27.	Características do <i>feedback</i> construtivo	56
28.	O desafio do <i>feedback</i> construtivo: descrever em vez de opinar	57
29.	Exemplos de perguntas estimuladoras de <i>feedback</i> construtivo	58
30.	Tipos de <i>feedback</i> construtivo	60
31.	Benefícios da definição de metas de aprendizagem e desenvolvimento	61





INTRODUÇÃO

Este trabalho, de apoio ao processo de avaliação do desempenho docente, discute a importância da observação de aulas no desenvolvimento profissional de professores e as funções e potencialidades das diferentes fases do ciclo superviso centrado na prática de sala de aula. Apresenta um conjunto de sugestões (abordagens, metodologias e instrumentos) destinado a estimular a reflexão sobre as práticas de sala de aula. Os diferentes instrumentos de orientação e registo incluídos neste trabalho pretendem apoiar a comunidade educativa na construção de instrumentos de observação adequados a contextos e finalidades específicos. O sucesso de uma observação de aula baseia-se na selecção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor.

Este trabalho baseia-se nos pressupostos de que:

- A qualidade da acção educativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos;
- A observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da acção educativa; e
- Tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas.

A observação de aulas e de outros contextos escolares pode ser utilizada em diversos processos supervisivos e com objectivos distintos, nomeadamente no âmbito de:

- Um período probatório ou um processo de indução profissional, para promover a integração do docente na comunidade educativa e nas funções a desempenhar;
- Um estágio de iniciação à prática profissional, com os objectivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor;
- Processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíprocas de aulas; e

- Processos formais de avaliação do desempenho docente, que reconheçam o mérito, constituam um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiem a identificação e superação de fragilidades individuais e colectivas.

Qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interacção, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores (Fullan, Hill e Crevola, 2006; Sergiovanni e Starratt, 2007; Zepeda, 2003).

Internacionalmente, o modelo clínico continua a dominar a supervisão e a avaliação dos professores. As práticas de supervisão clínica baseiam-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorrem à observação para analisar padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interacção entre professores e supervisores (Alarcão, 2002; Sá Chaves, 2002). Trata-se de um processo de observação, reflexão e acção sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas (Alarcão e Tavares, 2003).

Quando o modelo clínico foi inicialmente proposto, há algumas décadas atrás, tinha um forte pendor democrático e formativo. Contudo, em alguns países, esta perspectiva inicial foi progressivamente substituída por um processo administrativo faseado (incluindo a sessão de observação e duas reuniões, antes e após a observação), centrado na avaliação dos professores (Starratt, 2008). Recentemente, para contrariar esta tendência, têm sido propostos modelos supervisivos de natureza mais colaborativa, diferenciada e desenvolvimentista, mais adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor (Glatthorn, 1997; Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2007). Estes modelos envolvem professores e administradores em processos colaborativos de recolha (em sala de aula) e discussão de evidências, de tomada de decisões e de apoio aos docentes tendo em vista a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos. Frequentemente, procuram estimular o envolvimento de professores e administradores na construção e manutenção de comunidades de aprendizagem centradas no desenvolvimento individual e organizacional.

Tanto em Portugal como noutros países, a observação de aulas constitui um assunto sensível, principalmente quando os dados recolhidos são utilizados para a avaliação do desempenho dos professores. Esta sensibilidade resulta de três preocupações principais:

- 1.^a As observações realizadas permitirão (quantitativa e qualitativamente) a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- 2.^a As práticas do professor observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?
- 3.^a Os observadores têm competências profissionais para o desempenho desta tarefa avaliativa?

Apesar da qualidade dos dados obtidos durante a observação de aulas poder ser melhorada através do recurso combinado a metodologias diversificadas e a instrumentos bem concebidos e focados em aspectos específicos, a validade de um processo de avaliação de desempenho de professores pode ser consideravelmente reforçada através do cruzamento

de informações provenientes de diferentes fontes, nomeadamente os planos de aula, as discussões realizadas nas reuniões pós-observação, a observação de aulas e de trabalhos dos alunos, as opiniões de alunos e encarregados de educação, o desempenho dos alunos, os portefólios dos professores e os documentos de auto-avaliação (Dyers, 2001; Peterson, Stevens e Ponzio, 1998; Sá-Chaves, 2001, 2005). A integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores.

Relativamente à segunda preocupação, é evidente que as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem “aulas normais”. Geralmente, o professor recorre às metodologias e às actividades com as quais se sente mais à vontade, tentando evidenciar as suas melhores competências. Por vezes, as actividades para as aulas observadas são seleccionadas com base em critérios de comodidade para o professor e não nas necessidades dos alunos. Contudo, por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem. A preparação cuidadosa de uma aula, mesmo que efectuada exclusivamente devido à presença do mentor ou supervisor, pode constituir um passo interessante no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente, pela reflexão que proporciona sobre as suas práticas.

Por vezes, os professores revoltam-se contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios considerados pouco apropriados. Efectivamente, alguns observadores não tiveram qualquer formação sobre observação ou utilização sistemática de instrumentos de observação, assumindo-se a si próprios como referência e acabando por realizar observações assistemáticas e impressionistas. Por vezes, a observação é efectuada por administradores e não por pares, reforçando o seu pendor avaliativo (em detrimento do pendor colaborativo e desenvolvimentista) e desencadeando sentimentos de ameaça e tensões, entre o observador e o professor, durante as aulas e as reuniões pré- e pós-observação. A modificação desta conotação negativa passará, necessariamente, pela formação dos observadores, pela concepção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação, entre os professores, de uma atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional. Alguns autores consideram mesmo que a observação deverá ser integrada em processos de investigação-acção sobre as práticas, cabendo ao observador um papel de apoio à experimentação e à reflexão sobre novas abordagens, metodologias e actividades (Cockburn, 2005). Um factor importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores, dando a oportunidade a estes últimos de seleccionarem os observadores, os focos da observação e os assuntos a discutir na reunião pós-observação. Torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática.





1. A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL

1.1. Finalidades da observação de aulas

A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. Infelizmente, o facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho e à actividade inspectiva desencadeia reacções negativas relativamente a esta actividade. Este trabalho pretende contribuir para a eliminação da carga negativa e do *stress* associados à observação de aulas. Para tal, apresentam-se propostas de observação centradas no desenvolvimento profissional dos professores que podem, ou não, estar associadas a uma avaliação formal do desempenho docente.

Até à última década do século XX, tanto em Portugal como no estrangeiro, a observação de aulas restringia-se à formação inicial de professores – períodos de estágio, de indução e probatório – sendo encarada pela maioria dos docentes como uma exigência inerente a uma fase de demonstração de competências profissionais, de carácter iniciático, que, depois de ultrapassada, raramente se repetiria. Os únicos momentos em que os professores voltavam a abrir as portas das suas aulas a observadores externos decorriam no âmbito de processos inspectivos desencadeados pelo Ministério da Educação. Nestas últimas, a observação de aulas tinha uma função fortemente sumativa e um alcance limitado em termos de apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Especialmente durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interacção profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Para tal, a observação é integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola. Nestas situações, costumam coexistir vários tipos de observação de aulas:

1. A observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola. A observação de aulas constitui um óptimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar *feedback* aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento.

2. A observação de práticas consideradas interessantes – nomeadamente, as do mentor ou supervisor, ou de outro colega – com o objectivo de promover, por exemplo, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos. Aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma excepção. A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência. Neste caso, a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança.
3. A observação em que o professor tem a possibilidade de seleccionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional. Pretende-se a criação de um clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos. O foco da observação centra-se em aspectos relativamente aos quais o professor observado deseja obter comentários e sugestões de melhoria. Por vezes, os professores observam as aulas uns dos outros, alternando os papéis de observador e observado.

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

Quadro 1 – Algumas finalidades da observação de aulas

- Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades.
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

1.2. Tipos de observação de aulas

A observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interacções estabelecidas entre professores e alunos. No contexto internacional, a observação de aulas assume diferentes tipologias – informais ou formais –, de acordo com a cultura

de cada instituição e os processos estabelecidos para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho dos professores. Existem situações de observação e *feedback* com carácter informal (resultantes de visitas de curta duração e sem aviso prévio às aulas dos professores ou de conversas diárias estabelecidas entre estes e o mentor ou supervisor) e com carácter formal (orientadas por determinadas regras, negociadas entre o mentor ou supervisor e os professores, relativamente à frequência, calendarização, duração, focagem, aos participantes e às formas de concretização).

1.2.1. Observação informal

Entre os métodos de observação informal, destacam-se as visitas de curta duração (*pop-ins*, *walk-ins*, *drop-ins* ou *walk-throughs*) do supervisor ou do director às aulas dos professores com os objectivos de:

- a) Os motivar, valorizando os seus sucessos;
- b) Monitorizar as práticas de ensino; e
- c) Proporcionar apoio, no caso de ser necessário (CCSRI, 2007).

Geralmente, estas visitas duram menos de um tempo lectivo (quinze a vinte minutos), focam-se em aspectos específicos (por exemplo, metodologias de ensino, gestão do tempo, transição entre actividades educativas, interacção com os alunos, tipo de questionamento ou gestão do trabalho em grupo) e são seguidas por uma breve reunião de discussão sobre os aspectos observados. Podem, também, envolver a calendarização de futuras observações, principalmente quando é detectado algum problema.

Por vezes, estas visitas informais têm uma duração ainda menor: o método *Downey walk-through* envolve os supervisores ou os administradores das escolas na observação – sem aviso prévio e sem recurso a grelhas – durante dois a três minutos em cada aula, permitindo visitar entre dez a doze salas de aula num período de trinta minutos (Downey, Steffy, English, Frase e Poston, 2004). O objectivo principal deste método – centrado no crescimento profissional e não na avaliação formal – consiste em alterar o pensamento e o comportamento do professor através da utilização de questões estimuladoras de reflexão. Logo, a função de cada visita é produzir uma questão ou um comentário que possa suscitar a reflexão do professor sobre algum aspecto da sua prática docente, estimulando a responsabilidade, a reflexividade e o desenvolvimento profissional. Cabe ao observador decidir as situações que justificarão a realização de uma sessão de discussão das decisões tomadas pelo professor. Segundo os seus autores, o facto de este método permitir um maior número e frequência de observações traduz-se:

- Num reforço da validade das observações efectuadas;
- Numa diminuição da ansiedade dos professores ao longo do tempo, tornando as observações mais produtivas e menos intrusivas;
- Num reforço das aprendizagens do observador, nomeadamente do seu repertório de estratégias e metodologias passíveis de serem partilhadas com outros colegas;
- Num melhor conhecimento das competências e das práticas de cada docente;
- Numa detecção mais atempada de casos problemáticos;

- Na identificação de necessidades de formação comuns a determinados grupos de docentes (departamento, áreas disciplinares, níveis de ensino, etc.);
- Numa avaliação mais eficaz do impacto dos processos de desenvolvimento profissional implementados na escola.

Alguns resultados de investigação têm revelado um impacto positivo do método *Downey walk-through* na satisfação das necessidades de atenção e de reconhecimento dos professores, no reforço dos seus sentimentos de sucesso e, ainda, na promoção do seu desenvolvimento profissional (Bushman, 2006; Wolfrom, 2009). Contudo, outros autores consideram que a brevidade das visitas restringe fortemente a recolha de informação e a construção de uma compreensão mais precisa das actividades observadas (Brooks e Sikes, 1997; Zepeda, 2009).

Quadro 2 – Algumas orientações para a observação informal de aulas

Não discriminar os professores	Todos os professores beneficiam da observação informal das suas aulas. Logo, será importante que a observação não incida exclusivamente nos professores em início de carreira ou naqueles que têm dificuldades. As sessões de observação deverão durar menos de vinte minutos e ser sempre seguidas de algum comentário ou questão para reflexão ao professor observado.
Observar frequentemente	Para ter consequências positivas no desenvolvimento individual e organizacional, a observação informal de aulas requer consistência e frequência.
Focar a observação	Apesar de não existir um foco de observação pré-determinado, durante a visita e com base nos acontecimentos, no ensino e nas interações, será importante estabelecer algum foco de observação que assegure a obtenção de informações ricas e relevantes apesar da brevidade da visita.
Desanuviar o ambiente	Durante a observação, será importante o observador transmitir a mensagem (através da linguagem corporal e da expressão facial) de que está a gostar da visita de forma a aliviar a tensão do professor observado e dos alunos.
Valorizar os sucessos	Para o estabelecimento de um ambiente de abertura, partilha e desenvolvimento profissional, é importante que os comentários do observador realcem os sucessos e não os fracassos. Os elogios incentivam os professores a partilhar os seus sucessos, reforçam sentimentos de realização profissional e proporcionam a confiança necessária à experimentação de novas estratégias.
Fornecer <i>feedback</i>	A disponibilização de tempo para conversar e reflectir com o professor sobre as observações efectuadas constitui a fase crítica de qualquer processo supervisoivo. A qualidade das questões para reflexão, das sugestões e dos comentários apresentados tem um impacto decisivo no grau de reflexão e de desenvolvimento profissional suscitado.
Estimular as observações por convite	Os professores deverão ser encorajados a convidar outros professores ou o director do departamento ou da escola para observarem aulas que considerem particularmente interessantes, nomeadamente aquelas em que experimentem novas metodologias ou os seus alunos apresentem trabalhos.

Fonte: adaptado de Zepeda (2009).

1.2.2. Observação formal

Ao contrário das observações informais de aulas, as observações formais incluem uma reunião de preparação e planeamento da observação. Geralmente, a observação formal de aulas é fortemente influenciada pelo modelo de supervisão clínica e envolve a repetição cíclica de uma sequência de fases:

- Uma sessão pré-observação, para conhecimento dos objectivos e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e para negociação dos focos específicos e procedimentos da observação);
- A observação da aula;
- A análise dos dados recolhidos;
- A sessão pós-observação, para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspectos positivos e aspectos a melhorar;
- A avaliação global do processo, tendo em vista o estabelecimento de acções e metas de desenvolvimento/aprendizagem.

Um método de observação que tem vindo a ganhar adeptos em países anglo-saxónicos é o “percurso de aprendizagem” (*learning walk*), que envolve pequenos grupos de professores na observação de sete a dez minutos de várias aulas. O objectivo central destas visitas consiste em verificar como os professores ensinam e como os alunos aprendem (Marsh *et al.*, 2005). Comparativamente com o *Downey walk-through*, o *learning walk* é mais formal, tem um foco definido, envolve os professores na observação e inclui discussões com os alunos. Este processo é constituído por seis componentes:

1. Definição do aspecto/da dimensão a observar – O director e os professores observadores seleccionam o aspecto/a dimensão que consideram relevante observar durante as visitas (por exemplo, estratégias de questionamento, aprendizagem diferenciada, diversidade de metodologias de ensino ou trabalho em grupo) e definem os instrumentos que irão utilizar para a recolha de informação. O foco da observação deverá incidir em áreas de desenvolvimento consideradas prioritárias como, por exemplo, a implementação de estratégias para superação de problemas de indisciplina ou insucesso escolar. Por vezes, esta selecção é efectuada no início do ano lectivo e apontada no plano de formação da instituição como aspecto a trabalhar durante esse ano lectivo.
2. Informação aos professores – O director da escola apresenta aos docentes o objectivo das visitas e informa-os acerca dos aspectos/das dimensões que serão alvo de observação e de recolha de dados. Por vezes, as visitas às salas de aula podem realizar-se como parte integrante de uma estratégia de formação e surgir no seguimento de uma oficina ou de um curso centrado, por exemplo, na construção de determinados conhecimentos didácticos.
3. Visitas às salas de aula – Os visitantes entram e saem da sala de aula ao mesmo tempo, sem interromper as actividades lectivas ou falar uns com os outros. Cada visita dura entre sete a dez minutos, durante os quais os observadores podem observar (através das “lentes” definidas previamente) o comportamento do professor e a organização da sala de aula, falar com os alunos sobre as suas aprendizagens, analisar trabalhos dos alunos (portefólios, cartazes, jornais, páginas na Internet, etc.) e conversar com o professor sobre a estratégia de ensino que está a imple-

mentar e a sua adequação ao currículo. Durante a visita, os observadores podem focar as suas observações, por exemplo, através das seguintes questões:

- a) Quais são as tarefas que os alunos estão a realizar e qual a sua relevância para o aspecto em análise?
- b) Que tipos de interacção estão a ser estabelecidos e qual a sua relevância para o aspecto em análise?
- c) De que forma o comportamento do professor afecta o aspecto em análise?

As evidências recolhidas deverão ser específicas (não serem demasiado genéricas) e objectivas (não envolverem juízos de valor), de forma a poderem vir a desencadear discussão produtiva. A recolha de evidências de várias aulas num curto espaço de tempo permite obter uma imagem da forma como a escola está funcionar.

- 4. Análise da visita – Depois de cada visita a uma sala de aula, o grupo reúne-se, no corredor ou numa sala, para discutir durante alguns minutos as informações recolhidas (assegurando o seu carácter específico, objectivo e descritivo e a sua relação com o foco da observação) e preparar algumas questões destinadas a promover a reflexão do professor observado e dos seus colegas sobre formas de melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos. Depois desta breve discussão, o grupo inicia nova visita a outra sala de aula do mesmo nível de ensino ou área curricular.
- 5. Análise global das observações – No final da sequência de visitas (geralmente, ao fim do dia), os observadores reúnem-se com o director da escola para discutirem as questões principais que emergiram da análise das observações efectuadas (por exemplo, os aspectos positivos do dia e os aspectos ausentes ou a modificar). Nesta sessão são também definidas metas futuras, que poderão implicar o agendamento de mais visitas e o planeamento de mais iniciativas de formação contínua.
- 6. Discussão e reflexão com os professores – O processo culmina numa reunião (geralmente realizada noutro dia) entre o director da escola, a equipa de observadores e os professores das aulas observadas para discussão dos resultados obtidos, apresentação de sugestões – baseadas nas evidências recolhidas –, reflexão conjunta, definição de acções individuais e colectivas e estabelecimento de metas a atingir. O foco deverá ser a melhoria do ensino e das aprendizagens e não a avaliação individual dos professores.

A elevada frequência de realização deste processo (e das visitas), traduz-se numa redução dos efeitos de distração nos alunos e de desconforto nos professores.

O “percurso de aprendizagem” pretende implicar os próprios professores no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem centradas na melhoria do ensino e da aprendizagem. Constitui uma forma de reforçar o contacto entre o corpo docente e de estimular a reflexão, a partilha de práticas e a aprendizagem conjunta. A investigação revela que:

- Este processo é considerado particularmente útil pelos directores das escolas e pelas equipas de observadores, proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional individual e colectivo e uma imagem mais completa da forma como os alunos compreendem a sua aprendizagem;
- Os professores observados valorizam o “percurso de aprendizagem”, especialmente quando acompanhado de *feedback* individual, e atribuem-lhe potencialidades no enriquecimento do seu conhecimento didáctico através do contacto com estraté-

gias utilizadas por outros professores e em outras áreas disciplinares (Marsh *et al.*, 2005; Payne, 2010; Barnes e Miller, 2001).

Contudo, estes resultados positivos dependem da compreensão dos objectivos deste processo por toda a comunidade educativa, da sua implementação num clima de confiança, da qualidade das grelhas de observação utilizadas (não centradas em aspectos superficiais) e da forma como os resultados são utilizados (David, 2007; Payne, 2010).

Independentemente da forma que possa assumir, a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem. A observação de aulas cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores.

1.3. O papel decisivo do mentor ou supervisor

Múltiplas investigações sobre supervisão permitiram identificar um leque alargado de características necessárias a um mentor ou supervisor de qualidade. Uma boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal, devendo o mentor ou supervisor possuir competências nestes dois níveis. Esta constatação deverá ter consequências tanto ao nível da selecção como da formação dos mentores e dos supervisores.

O mentor ou supervisor desempenha um papel de modelo e, como tal, um bom critério para a sua selecção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas.

1.3.1. A capacidade de ouvir

Ouvir constitui um elemento essencial da comunicação do mentor ou supervisor com os professores. Nas múltiplas ocasiões em que os professores falam sobre as suas práticas lectivas, os seus alunos, as suas ideias, as suas dificuldades e os seus problemas, uma escuta atenta permite ao mentor ou supervisor ouvir e compreender o que está a ser dito, demonstrar que valoriza os seus colegas como pessoas e profissionais, e oferecer os conselhos e as sugestões mais adequados a cada caso concreto. A escuta atenta implica ouvir o discurso, pensar sobre o seu significado e planear possíveis respostas ou reacções. Para que este processo decorra da melhor forma, o mentor ou supervisor poderá:

- Estimular o professor a falar mais, com o objectivo de clarificar ou aprofundar uma determinada ideia (utilizando pequenos sons, palavras ou expressões – “Hum-hum”, “Si-i-m”, “Pois”, “Estou a ver” – ou repetindo alguma palavra-chave – por exemplo, quando um professor diz “Entrei em pânico”, a repetição da palavra “Pânico?” poderá levá-lo a falar mais sobre essa situação);

- Ajudar o professor a focar-se em determinados aspectos ou situações potencialmente mais importantes e relevantes (por exemplo, lançando questões sobre um aspecto específico da conversa); e
- Evitar alguns comportamentos ou situações que impedem ou dificultam uma escuta atenta (passar o tempo a escrever o que o professor está a dizer; não estabelecer contacto visual com as pessoas que estão a falar; o pensamento vaguear para outros assuntos enquanto a outra pessoa está a falar; inferir e concluir precipitadamente; conversar numa sala com distrações ou ruído).

1.3.2. A capacidade de questionar

O tipo de questionamento utilizado pelo mentor ou supervisor pode desencadear respostas tão diversas como, por exemplo, encorajar os professores a apresentarem as suas opiniões e justificações de forma livre e construtiva ou, bem pelo contrário, levá-los a fecharem-se ou a apresentarem as respostas que considerem correctas e aceitáveis (apesar de não corresponderem à verdade). Contudo, o estilo de questionamento a adoptar deverá adaptar-se a cada professor em particular, ao seu estágio de desenvolvimento profissional e à situação ou ao tema em escrutínio. Assim, cabe ao mentor ou supervisor conhecer os tipos de questões que poderão desencadear respostas produtivas ou comportamentos de defesa e tentar aferir a linha de questionamento a seguir de acordo com as reacções dos inquiridos. Por exemplo, as perguntas de resposta fechada (que convidam a respostas do tipo “Sim” ou “Não”) ou as perguntas que indiciam uma “resposta desejada” não se revelam produtivas em termos da quantidade e da qualidade da informação disponibilizada. Também as frases que incluem uma série de perguntas podem revelar-se confusas e, conseqüentemente, pouco produtivas. Pelo contrário, as perguntas de resposta aberta podem permitir:

- Obter informação (“Como reagiram os alunos?”; “O que aconteceu...?”);
- Explorar sentimentos, pensamentos, atitudes e opiniões (“Qual a sua opinião sobre...?”; “Porque procedeu dessa forma?”; “O que sente sobre essa situação?”); e
- Fomentar reflexão através da exploração de situações hipotéticas e de cenários alternativos (“Quais são as alternativas possíveis?”; “Como gostaria de alcançar esses objectivos?”; “Como poderia lidar com uma situação em que...?”; “Que medidas deveria ter tomado para...?”; “Que tipo de apoio gostaria de ter tido?”).

1.3.3. Linguagem corporal

A linguagem corporal constitui outra forma de comunicação a que os mentores ou supervisores devem prestar atenção, pelas reacções que, voluntária ou involuntariamente, poderá desencadear nos professores. As expressões corporais podem transmitir muitas mensagens. Por exemplo, os movimentos com a cabeça – assentir – e as expressões faciais – arquear ou enrugar as sobrancelhas – podem evidenciar atenção e interesse por parte do mentor ou supervisor e estimular o professor a continuar a falar. A manutenção de contacto visual também atrai a atenção e evidencia interesse pelo que está a ser dito pelas outras pessoas. Pelo contrário, o olhar fixo ou disperso evidencia distração, aborrecimento e desinteresse.

Durante uma reunião, os movimentos corporais transmitem muita informação, nomeadamente:

- Interesse e vontade de participar (inclinação para a frente);
- Abertura e receptividade (recostar-se no assento);
- Desinteresse e aborrecimento (posição desleixada);
- Defesa (mãos fechadas);
- Honestidade (palmas abertas);
- Ameaça (dedos apontados).

1.4. A observação de aulas como processo colaborativo

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor. Ambos devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação – de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional (Quadro 3). A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.

Quadro 3 – Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação

	Professor	Mentor ou supervisor
Antes da observação	<ul style="list-style-type: none"> - Prepare-se para discutir com o mentor ou supervisor: <ul style="list-style-type: none"> - Os objectivos da aula; - A estratégia definida para a concretização desses objectivos; - A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; - As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; - A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objectivos previstos; - Os aspectos/as dimensões em que gostaria que o observador centrasse a sua atenção; - As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>); - Informe o observador sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, o tipo de intervenção que ele poderá ter na aula e a sala onde irá decorrer a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clarifique os objectivos da observação; - Encontre-se com o professor para discutir: <ul style="list-style-type: none"> - Os objectivos da aula; - A estratégia definida para a concretização desses objectivos; - A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; - As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; - A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objectivos previstos; - Os aspectos/as dimensões em que o professor gostaria que centrasse a sua atenção; - As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades e tipos de observação, de registo e de <i>feedback</i>); - Explique o que irá fazer durante a observação; - Defina uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.
Durante a observação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresente o mentor ou supervisor aos alunos; - Explique o objectivo da sua presença na sala de aula; - Imediatamente após o final da aula, anote as suas reflexões sobre a forma como a aula decorreu para posterior discussão com o mentor ou supervisor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminua ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula; - Registe as observações de acordo com as regras previamente estabelecidas; - Registe as suas impressões e questões sobre aspectos que deseje discutir durante a reunião de <i>feedback</i>; - Participe na aula apenas se for convidado para tal.
Após a observação	<ul style="list-style-type: none"> - Juntamente com o observador, reconstrua o que aconteceu na sua aula; - Relacione os objectivos previstos para a aula com o que realmente aconteceu; - Prepare-se para reflectir sobre: <ul style="list-style-type: none"> - O que considera ter corrido bem; - O que gostaria de alterar e como; - Situações atípicas que tenham ocorrido; - Solicite comentários e sugestões construtivas sobre aspectos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juntamente com o professor, reconstrua o que aconteceu na aula; - Peça ao professor para reflectir sobre: <ul style="list-style-type: none"> - O que considera ter corrido bem; - O que gostaria de alterar e como; - Situações atípicas que tenham ocorrido; - Seja específico (centre-se em aspectos concretos); - Descreva os comportamentos observados em vez de os etiquetar/avaliar; - Centre-se em comportamentos que o professor tenha capacidade e possibilidade de modificar; - Finalmente, apresente sugestões construtivas.



2. A PREPARAÇÃO DA OBSERVAÇÃO

A fase preparatória da observação envolve a negociação de regras para a realização das observações e, sempre que estas tenham um carácter mais formal, a análise e discussão do plano de aula construído pelo professor.

O estabelecimento de um calendário de observações deverá ser acompanhado da negociação, entre o mentor ou supervisor e o professor, de um conjunto de regras para a sua concretização, nomeadamente no que respeita à frequência, aos participantes, à duração, às finalidades, às dimensões a observar, ao tipo de registo – manuscrito ou gravado em vídeo –, ao tipo de observação – participante ou não participante – e ao tipo de *feedback*. Esta negociação permitirá ao professor conhecer com bastante antecedência o foco e os critérios da observação. A confidencialidade das observações deverá ser garantida entre o mentor ou supervisor, o professor e os alunos.

A calendarização deverá contemplar as datas e os horários tanto das sessões de observação como das reuniões pós-observação, assegurando a disponibilização de *feedback* em tempo útil.

Antes de cada observação formal, deverá ser realizada uma discussão sobre a perspectiva do professor relativamente ao ensino e à aprendizagem, aos objectivos da aula, à estratégia definida para a concretização desses objectivos, à integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada do professor, às possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos e à forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objectivos previstos. Desta forma, assegura-se que a observação se centra nas intenções reais do professor e não nas intenções assumidas pelo mentor ou supervisor.

As perspectivas pessoais do professor acerca do currículo e das finalidades da educação, das potencialidades das diferentes metodologias e actividades educativas, da eficácia de determinado tipo de clima de sala de aula e das capacidades dos alunos influenciam o seu comportamento na sala de aula. Logo, a explicitação e discussão destas perspectivas permite que o mentor ou supervisor observe os acontecimentos da aula segundo a perspectiva do professor, aumentando a possibilidade de colaboração entre os dois e o impacto do processo supervisivo (Nolan e Hoover, 2008).

Durante a reunião prévia também se poderão negociar os focos específicos da observação a realizar e a forma como esta irá decorrer.

Uma potencialidade da reunião pré-observação que não deve ser desprezada consiste no seu eventual impacto na qualidade da aula planeada. Através de perguntas dirigidas a aspectos críticos (ver Quadro 4), o mentor ou supervisor pode suscitar a reflexão do professor sobre diversos aspectos como, por exemplo, a adequação das actividades aos objectivos propostos ou às necessidades específicas dos alunos de uma turma.

Antes de proceder à observação da aula, o mentor ou supervisor deve estar consciente da influência que as suas experiências pessoais, o seu percurso de formação e as suas crenças relativamente ao ensino exercem no processo de observação, nomeadamente nos aspectos que valoriza e nos comentários que poderá efectuar posteriormente. Um observador eficaz deve reconhecer que as suas observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade”.

Quadro 4 – Questões possíveis para a reunião pré-observação e respectivos objectivos

Questão	Objectivo
1. Quais são os objectivos que definiu para a aula que irei observar? O que pretende que os alunos aprendam? Como conseguirá saber se os alunos aprenderam?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que serão trabalhados. - Identificar os tipos de avaliação previstos e de que forma permitem obter informações sobre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados.
2. Como é que esta aula se relaciona com as aulas anteriores e as seguintes? Como se integra esta aula no currículo? Quais são os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste tema?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a abordar se relacionam com as aprendizagens prévias e as posteriores. - Verificar os conhecimentos do professor acerca do currículo.
3. Que estratégia irá implementar para alcançar os objectivos propostos? Que abordagens e actividades irá propor? Porque escolheu essas actividades? Como se articulam essas actividades? Que recursos irá utilizar?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se as actividades propostas são diversificadas, complementares, exequíveis e adequadas à concretização dos objectivos propostos. - Verificar se os recursos: <ul style="list-style-type: none"> - São suficientes, diversificados e adequados a todos os alunos; - Estão organizados de forma a poderem ser distribuídos com a menor perturbação possível; - Facilitam a integração curricular das tecnologias de informação e comunicação.
4. Que tipos de interacção professor-aluno e aluno-aluno pretende promover nesta aula? De que maneira o pretende fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o professor irá: <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a interacção entre os alunos; - Gerir mas não dominar as discussões; - Atribuir tempo suficiente para os alunos reflectirem.
5. Como tenciona responder às características e necessidades específicas de cada um dos alunos da turma? Existe algo em particular sobre este grupo de alunos que eu deva saber?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar como é que o professor: <ul style="list-style-type: none"> - Dará resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos através da diversificação de actividades; - Tornará as actividades acessíveis para todos (nomeadamente para aqueles que têm algum tipo de deficiência); - Promoverá a participação de todos; - Desafiá-los os alunos mais competentes.
6. Como irá terminar a aula?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o professor: <ul style="list-style-type: none"> - Planeou formas de avaliar o nível de concretização dos objectivos propostos; - Dará oportunidade aos alunos de explicitarem o que aprenderam (oralmente ou por escrito).
7. Que aspectos do ensino ou da aprendizagem dos alunos espera melhorar?	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão do professor sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Dimensões do seu conhecimento profissional e da sua prática que pretende melhorar; - Formas de promover a superação de problemas/dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.
8. Que aspectos gostaria que eu observasse? Que tipo de informação gostaria que eu recolhesse?	<ul style="list-style-type: none"> - Definir focos específicos para a observação do professor a partir da identificação prévia das dimensões do seu conhecimento profissional e da sua prática que pretende melhorar.
9. Tem alguma questão sobre o processo de observação?	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer eventuais dúvidas relativamente ao processo de observação.





3. A OBSERVAÇÃO DA AULA

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

Constitui uma boa prática, em termos de validade, variar as condições em que se realizam as observações de aulas de forma a construir-se uma imagem tão completa quanto possível da prática lectiva de um professor (Brooks e Sikes, 1997). Para tal, poderão ser observadas aulas em diferentes turmas, períodos do dia, dias da semana e tipos de aulas.

Alguns especialistas, baseados em resultados de investigação, consideram que a observação de aulas e a selecção/concepção dos instrumentos de recolha de dados devem ser orientadas por quatro pressupostos (McGreal, 1988; Zepeda, 2009):

1. A confiança e a utilidade da observação de aulas está relacionada com a quantidade e os tipos de informação acessíveis aos mentores ou supervisores antes da observação;
2. Quanto mais específico for o foco da observação utilizado pelos mentores ou supervisores, maior a possibilidade de eles serem capazes de descrever os acontecimentos relacionados com esse foco;
3. O impacto dos dados recolhidos através da observação depende da forma como eles são registados durante a observação;
4. O impacto dos dados recolhidos através da observação na relação entre o mentor ou supervisor e o professor depende da forma como o *feedback* é transmitido ao professor.

3.1. Frequência da observação de aulas

A frequência das observações deverá depender do nível de experiência e de desenvolvimento profissional dos professores em processo de supervisão: um professor em início de carreira necessitará de uma observação mais frequente (eventualmente, com periodicidade semanal) do que um professor em período probatório com vários anos de experiência noutra área disciplinar. Neste último

caso, uma periodicidade mensal poderá ser uma opção. Contudo, esta decisão dependerá forçosamente dos níveis de conhecimento profissional, experiência e confiança de cada docente.

As observações formais deverão ser espaçadas para que os professores consigam progredir entre cada sessão.

3.2. Duração da observação de aulas

Conforme já foi referido neste trabalho, a duração de cada sessão de observação pode variar consideravelmente, de acordo com o seu carácter – formal ou informal – e os seus objectivos. A duração das sessões informais costuma variar entre três e quinze minutos. As sessões formais, com um foco específico de observação bem definido, podem durar entre dez minutos – caso do *learning walk* (Marsh *et al.*, 2005) – até uma aula inteira.

A decisão relativamente à duração de cada observação deve ser tomada em função dos objectivos pretendidos e do tempo que os mentores ou supervisores têm disponível para a sua realização. Apesar das visitas informais – de menor duração – se revelarem positivas na satisfação das necessidades de atenção e de reconhecimento dos professores, no reforço dos seus sentimentos de sucesso e na promoção do seu desenvolvimento profissional (Bushman, 2006; Wolfrom, 2009), a brevidade destas visitas restringe fortemente a recolha de informação e a construção de uma compreensão mais precisa das actividades observadas (Zepeda, 2009).

3.3. Aspectos em que poderá incidir a observação das aulas

Para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (eventualmente, negociados entre o mentor ou supervisor e o professor), evitando observações livres que conduzam a análises pouco claras e precisas. As observações livres (de fim aberto) são adequadas apenas numa fase inicial/exploratória, em que se desconhecem por completo as competências do professor, permitindo identificar aspectos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas.

A observação poderá ser particularmente reveladora quando se centra num número restrito de aspectos previamente definidos. Acontecem tantas coisas durante uma aula que a focagem num número elevado de aspectos acaba por ser pouco elucidativa. Geralmente, a dimensão formativa da observação é reforçada quando os focos a privilegiar são negociados com os professores de acordo com o que considerem ser as suas necessidades de desenvolvimento. A investigação tem revelado que a ausência desta negociação restringe o impacto da supervisão, levando os professores a ignorarem prioridades que não coincidem com as suas percepções (Feiman-Nemser, Parker e Zeichner, 1993).

A observação poderá centrar-se em competências de ensino específicas como, por exemplo, a correcção científica do discurso, a gestão da sala de aula, a adequação do discurso ao tipo de alunos, o início e a conclusão da aula, o clima de sala de aula, a gestão do trabalho de grupo ou de outras formas de trabalho prático, a utilização de recursos, a forma de questio-

nar os alunos, a interacção professor-alunos, a gestão dos comportamentos na sala de aula ou o envolvimento dos alunos nas actividades escolares.

Watson-Davies (2009) sugere que a observação e a reflexão se centrem em dois aspectos: um, em que se pretende que o professor melhore as suas competências; outro, que encoraje o professor a inovar através da adopção de uma nova abordagem, metodologia ou actividade. Estes dois focos poderão ser trabalhados durante um período lectivo e, posteriormente, alterados de acordo com as necessidades evidenciadas pelos professores.

Quadro 5 – Exemplos de focos de observação e de questões orientadoras

Organização da sala de aula *	<ul style="list-style-type: none"> - Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? - A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma? - Qual o aspecto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Que recursos estão disponíveis na sala? - Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas por factores exteriores? - As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula? - Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?
Gestão da sala de aula *	<ul style="list-style-type: none"> - Quem define o que se vai fazer na aula? - Este plano é flexível? Qual é a reacção do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado? - Qual é a rotina diária? - Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas? - Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?
Interacção na sala de aula *	<ul style="list-style-type: none"> - Quem fala? Para quem e durante quanto tempo? - Qual é o padrão de interacção – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas? - Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, partindo do que outro disse, etc.)? - Sobre o que é que se fala na aula (actividades lectivas, experiências pessoais, etc.)? - Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? - Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? - Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?
Discurso do professor *	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que o professor felicita os alunos? - Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)? - A quem é que o professor dirige as perguntas? - O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta? - Que tipo de <i>feedback</i> dá o professor às perguntas dos alunos? - O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? - Como é que o professor mostra que está a ouvir? - Como é que o professor dá instruções? - Como é que o professor estimula a discussão?

Discurso dos alunos *	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? - Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas? - Com que frequência iniciam os alunos um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? - Quem conversa e com que frequência? - Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? - Como é que os alunos reagem ao <i>feedback</i> do professor?
Relação entre os alunos – sentimento de comunidade *	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos interagem uns com os outros? - Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo? - Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? - Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)? - Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das actividades e dos conteúdos das aulas?
Clima de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? - O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos? - O humor é usado de forma apropriada? - O professor não inferioriza ou envergonha os alunos? - O professor ouve atentamente os alunos? - O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? - Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem? - Existe um clima de colaboração e de entreajuda? - Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?
Actividades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - As actividades educativas adequam-se aos objectivos propostos? - As actividades educativas são complementares e estão bem articuladas? - A duração das actividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos? - Existe diferenciação de actividades de acordo com as necessidades dos alunos? - O professor apresenta aos alunos o tema e os objectivos de cada actividade? - O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada actividade? - As actividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos? - As explicações são claras para os alunos? - Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados? - O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula? - O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?

* Adaptado de National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998).

3.4. Metodologias de observação de aulas

Existem diferentes formas de recolher dados durante a observação de aulas, permitindo, cada uma delas, reunir determinado tipo de informação e responder a objectivos específicos:

- Registos escritos exaustivos (palavra-a-palavra) do discurso dos alunos e do professor sobre uma determinada questão ou um aspecto específico em observação (por exemplo, as questões que o professor coloca aos alunos e as respostas que desencadeia neles);
- Registo de episódios ou acontecimentos que ocorrem durante a aula (por exemplo, o registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho);
- Registo escrito ou esquemático das interações estabelecidas entre os participantes numa aula (por exemplo, o mapeamento de quem coloca questões, a quem as coloca, quem responde, quem fica em silêncio, quem é marginalizado ou ignorado, etc.);
- Registo do movimento dos participantes numa aula, ou seja, de quem se move, para onde, quantas vezes, durante quanto tempo (por exemplo, o registo das zonas por onde o professor circula e aquelas que ignora). Esta descrição pode centrar-se tanto no movimento como nas reacções do professor e dos alunos a esse movimento;
- Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos (por exemplo, o número de vezes que o professor questiona um aluno ou que o interrompe, o número de vezes que um aluno inicia uma discussão, etc.);
- Registo do tempo utilizado em cada actividade ou acontecimento (por exemplo, a quantidade de tempo relativo que o professor e os alunos utilizam a falar, o tempo que o professor atribui aos alunos para pensarem depois de ter lançado uma questão, o tempo que os alunos trabalham individualmente ou em grupo, etc.);
- Registo do que ocorre numa aula a intervalos de tempo regulares (por exemplo, o que os alunos estão a fazer ou o que acontece na sala de aula a cada cinco minutos).

3.5. Que instrumentos de registo podem orientar a observação?

Conforme já foi referido, a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da aula; as observações livres devem ser evitadas. A observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos, nomeadamente:

- Grelhas de observação de fim aberto, que permitem a recolha de dados exploratórios sobre áreas muito abrangentes como, por exemplo, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula;
- Grelhas de observação focada em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas;
- Listas de verificação, que permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões;

- Escalas de classificação, com as quais se pretende atribuir uma avaliação, segundo uma escala, a um conjunto de características ou qualidades;
- Mapas de registo do movimento do professor e dos alunos dentro da sala de aula, das interações que estabelecem uns com os outros, da organização espacial dos equipamentos numa sala de aula, etc.

3.6. Exemplos de instrumentos de registo

Nesta secção apresentam-se exemplos de diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados através da observação de aulas. Não pretendendo constituir exemplos prontos a utilizar, devem ser transformados e adaptados de acordo com as utilizações que mentores ou supervisores e professores lhes queiram dar (alguns dos itens poderão não se adequar a todas as situações, devendo, por isso, ser adaptados ou ignorados). Cada exemplo é acompanhado de indicações acerca dos seus objectivos e da forma como poderá ser utilizado.

3.6.1. Grelha de observação de fim aberto

O exemplo de instrumento de registo de fim aberto apresentado no Quadro 6 poderá adequar-se a uma fase inicial/exploratória em que se desconhecem as competências do professor. Este documento permite obter uma ideia do que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados. Pretende-se que o mentor ou supervisor registre a maior quantidade de informação possível sobre as actividades realizadas, os métodos de ensino utilizados, as interações estabelecidas e outros aspectos observados. Neste caso, o registo dos acontecimentos deverá ser efectuado de cinco em cinco minutos, permitindo obter um “retrato” pormenorizado da aula observada.

Quadro 6 – Grelha de observação de fim aberto

Nome do professor: _____	
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____	
Tempo	Notas
8h30m	
8h35m	
8h40m	
8h45m	
8h50m	
8h55m	
(...)	
Rubrica do observador:	Rubrica do professor:

3.6.2. Grelha de observação de fim (semi)aberto

Nesta secção apresentam-se alguns exemplos de instrumentos de registo que, apesar de chamarem a atenção do mentor ou supervisor para algumas dimensões da aula, mantêm um âmbito bastante aberto em termos da informação recolhida.

Enquanto que o primeiro exemplo (Quadro 7) pode ser utilizado em diferentes contextos supervisivos, o segundo (Quadro 8) destina-se a orientar a observação de aulas dos mentores ou supervisores pelos seus professores em estágio ou em período probatório (de forma a facilitar a reflexão e discussão posteriores sobre aspectos considerados particularmente relevantes pelo mentor ou supervisor).

Quadro 7 – Grelha de observação de fim (semi)aberto

Nome do professor: _____	
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____	
Dimensões	Comentários
Planeamento e preparação	
Metodologias de ensino	
Interacções professor-alunos	
Correcção científica	
Gestão do tempo	
Diferenciação pedagógica	
Rubrica do observador: _____	Rubrica do professor: _____

Fonte: Reis (2010).

Quadro 8 – Grelha de observação de fim (semi)aberto

Nome do professor:	N.º de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma:
Aspectos a observar		
1. Como é que esta aula se integra no programa da disciplina?		
2. Como é que os recursos foram adequados à idade e às competências dos alunos?		
3. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?		
4. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?		
5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?		
6. Como é que o professor adequou a forma de comunicar às necessidades do grupo?		
7. Como foi gerido o comportamento dos alunos?		
8. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?		
9. O que estiveram os alunos a aprender?		
10. Como foram avaliados os alunos?		
11. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?		
12. Qual das práticas observadas tenciona utilizar nas suas aulas?		
Observador:	Data:	

3.6.3. Lista de verificação

Nesta secção apresentam-se vários exemplos de listas de verificação (Quadros 9 a 11). Este tipo de instrumento apresenta uma lista pormenorizada de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis, organizados por áreas/dimensões. Cabe ao observador registar a presença de um comportamento ou acontecimento durante a aula. As listas de verificação constituem o instrumento de observação mais objectivo e mais fácil de aplicar.

Quadro 9 – Lista de verificação

Nome do professor: _____		
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____		
	Indicadores	Sim ✓
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno.	
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno.	
Oportunidades de aprendizagem, objectivos e tarefas	Define objectivos de aprendizagem.	
	Propõe actividades de aprendizagem adequadas aos objectivos propostos.	
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos.	
	Estimula o pensamento dos alunos.	
	Estimula a interacção entre os alunos.	
	Avalia o grau de concretização dos objectivos pelos alunos e fornece <i>feedback</i> .	
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita.	
Ambiente de trabalho	Distribui os alunos de forma adequada às actividades de aprendizagem.	
	Organiza e disponibiliza recursos.	
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.	
Comunicação	Apresenta os objectivos de aprendizagem de forma clara.	
	Relaciona as actividades com aprendizagens anteriores e futuras.	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.	
	Fornecer instruções de forma clara.	
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara.	
	Ouve, analisa e responde aos alunos.	
Rubrica do observador: _____		Rubrica do professor: _____

Fonte: Reis (2010).

Quadro 10 – Lista de verificação

Nome do professor: _____	N.º de alunos: _____	Hora: _____
Disciplina: _____	Ano: _____	Turma: _____
Aspectos a observar		Sim ✓
1. A planificação da aula foi seguida?		
2. Os recursos utilizados eram adequados às actividades propostas?		
3. Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências dos alunos?		
4. Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos?		
5. O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?		
6. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas actividades realizadas?		
7. As formas de comunicação eram apropriadas aos objectivos propostos e às características dos alunos?		
8. O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?		
9. Houve evidências de que os alunos tenham aprendido?		
10. Os alunos foram avaliados?		
11. Os alunos participaram na sua própria avaliação?		
12. Foram identificadas algumas necessidades de formação?		
Observador: _____	Data: _____	

Quadro 11 – Lista de verificação

Nome do professor:		N.º de alunos:	Hora:
Disciplina:		Ano:	Turma:
	Inferências	Sim ✓	
Sala e recursos	1. Os alunos estão sentados e distribuídos de forma apropriada.		
	2. Os equipamentos são utilizados de forma segura.		
	3. Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.		
	4. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas sempre que se justifica.		
	5. A sala de aula está bem organizada.		
	6. A aula está organizada de forma a minimizar comportamentos inapropriados.		
Ensino	7. O professor evidencia um bom nível de conhecimento do conteúdo que está a ensinar.		
	8. O professor tem altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos e interage com eles de uma forma que os desafia a evoluir e os mantém centrados na actividade.		
	9. O professor partilha os objectivos de aprendizagem com os alunos.		
	10. A planificação feita pelo professor pretende constituir um desafio para todos os alunos.		
	11. São utilizadas formas de comunicação e actividades de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos.		
	12. O desempenho dos alunos é avaliado.		
	13. O professor responde de forma apropriada às questões dos alunos.		
	14. A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível.		
	15. É disponibilizado <i>feedback</i> construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir.		
	16. Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz.		
	17. São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades.		
	18. A aula é iniciada e concluída de forma adequada.		
Aprendizagem	19. Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se activamente nas actividades propostas.		
	20. Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.		
	21. Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.		
	22. Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.		
	23. Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles.		
	24. Os alunos participam na sua própria avaliação.		
	25. Existem evidências de aprendizagens dos alunos.		
Observador:		Data:	

3.6.4. Grelha de observação do tipo de perguntas e tarefas propostas

As grelhas de observação permitem registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos. A grelha de observação apresentada no Quadro 12 permite o registo do tipo e da frequência das perguntas feitas pelo professor durante uma aula. Logo, adequa-se à observação de aulas que incluam períodos de pergunta-resposta ou actividades de discussão.

O tipo de pergunta condiciona o grau de raciocínio que o aluno tem de realizar para conseguir responder: as perguntas podem requerer apenas a mobilização de conhecimento memorizado (por exemplo, termos e definições) ou a realização de processos elaborados de aplicação, síntese e avaliação de informação. A observação e a reflexão regulares sobre o nível cognitivo e a frequência das questões que um professor formula nas suas aulas promove a melhoria das suas competências de questionamento e, consequentemente, o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos seus alunos.

Este documento de registo recorre às categorias propostas por Bloom (1956), organizadas do nível cognitivo mais básico para o nível mais elaborado, para classificar as perguntas do professor. O documento indica, também, as capacidades que os alunos evidenciam quando respondem a cada um dos tipos de pergunta.

Em observações posteriores, a informação obtida com recurso a este documento pode ser complementada através do registo exaustivo das perguntas do professor. Na reunião pós-observação, poderá ser interessante pedir ao professor para:

- Identificar o nível de pensamento exigido por cada pergunta;
- Tentar transformar algumas das perguntas de nível cognitivo mais baixo em perguntas de nível cognitivo mais elevado.

A investigação revela que:

- O recurso a perguntas de nível cognitivo mais baixo pode ser eficaz na promoção da realização pessoal de crianças mais jovens e com dificuldades;
- A ênfase em questões de nível cognitivo mais elevado é particularmente indicada para alunos mais velhos e com capacidades médias e elevadas (Arends, 1995).

Quadro 12 – Grelha de observação do tipo e frequência das perguntas formuladas

Nome do professor:		N.º de alunos:		Hora:								
Disciplina:		Ano:		Turma:								
Nível cognitivo da pergunta (Categorias da Taxonomia de Bloom)	Verbos utilizados na pergunta	Número de ocorrências (colocar um ✓ por cada pergunta identificada)										A resposta a este tipo de questão revela capacidades de:
Conhecimento Pretende-se que os alunos recordem algo.	Descreve...											- Memorização
	Interpreta...											- Identificação
Compreensão Pretende-se que os alunos demonstrem que compreendem de forma a organizar material.	Classifica...											- Interpretação - Descrição por palavras próprias - Organização e selecção de factos e ideias
	Discute...											
	Explica...											
	Identifica...											
	Localiza...											
	Reformula...											
Aplicação Pretende-se que os alunos apliquem conhecimentos aprendidos previamente na obtenção de uma resposta a um problema diferente.	Traduz...											- Resolução de problemas - Aplicar informação para obter um produto final
	Aplica...											
	Escolhe...											
	Demonstra...											
	Utiliza...											
	Ilustra...											
	Interpreta...											
Análise Pretende-se que os alunos examinem criticamente acontecimentos e realizem determinadas operações, como a separação de um todo em partes.	Esquematiza...											- Subdivisão - Identificação e separação do todo em partes
	Resolve...											
	Analisa...											
	Calcula...											
	Categoriza...											
	Compara...											
	Critica...											
	Distingue...											
Síntese Pretende-se que os alunos produzam um trabalho original, façam previsões e/ou resolvam problemas.	Discrimina...											- Criação de uma produção original
	Examina...											
	Questiona...											
	Arranja...											
	Cria...											
	Compõe...											
	Desenvolve...											
	Constrói...											
	Formula...											
Avaliação Pretende-se que os alunos respondam a uma pergunta que não tem uma resposta absoluta, apresentem palpites fundamentados acerca de uma solução possível para um problema ou formulem uma opinião fundamentada.	Organiza...											- Tomada de decisão - Priorização de informação - Construção de conclusões
	Planeia...											
	Prepara...											
	Propõe...											
	Argumenta...											
	Avalia...											- Tomada de decisão - Priorização de informação - Construção de conclusões
	Defende...											
	Julga...											
	Decide com base em valores...											

3.6.5. Escala de classificação

As escalas de classificação listam um conjunto de características ou qualidades relativamente às quais se pretende atribuir uma avaliação através da utilização de uma escala (em que os níveis indicam o grau de cada atributo). Para facilitar o seu preenchimento na sala de aula, as escalas devem incidir sobre um número limitado de aspectos. Estes instrumentos são especialmente indicados no registo da qualidade ou extensão de um comportamento. Contudo, encerram um grau elevado de subjectividade que só poderá ser esbatido através da utilização de escalas descritivas (em que é explicado/definido cada um dos níveis).

Quadro 13 – Escala de classificação – Aspectos da aula em observação

Nome do professor: _____	
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____	
Aspectos da aula em observação	Nível*
1. Objectivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objectivos?	
2. Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objectivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objectivos e ao plano definidos?	
3. Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspectos preparados propositadamente para a aula?	
4. Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das actividades? As actividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidade de participarem activamente na aula? Efectua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	
5. Comunicação Comunica de forma clara, correcta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	
6. Relação professor-alunos Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	
7. Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	
8. Avaliação/feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	
Avaliação global	
* Níveis: 1 – Insatisfatório; 2 – Abaixo da média; 3 – Na média; 4 – Acima da média; 5 – Excelente	
Rubrica do observador: _____	Rubrica do professor: _____

Fonte: Reis (2010).

O exemplo apresentado no Quadro 14 propõe a utilização de uma escala com quatro níveis (Muito Bom; Bom; Satisfatório; Insatisfatório) na avaliação de algumas dimensões observadas em sala de aula. Para fundamentar a avaliação efectuada e a sua posterior discussão com o professor observado, propõe o registo de evidências relativamente a cada um dos aspectos em causa.

O instrumento apresentado no Quadro 15 inclui espaços suplementares para esclarecimento de certas opções do mentor ou supervisor (comentários gerais) e para sugestão dos aspectos que o professor deverá melhorar em sessões futuras e que, portanto, poderão ser alvo de observações focadas.

Quadro 14 – Escala de classificação – Dimensões observadas

Nome do professor: _____				
Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____				
Qualidade do processo de aprendizagem dos alunos				
(Por exemplo, relevância das actividades propostas, adequação dos objectivos e das instruções da tarefa, promoção da pesquisa de informação, promoção da comunicação de ideias e informação, promoção da argumentação, estimulação da compreensão e aplicação de conhecimentos, promoção de auto- e hetero-avaliação)				
Evidências	Nível*			
	MB	B	S	I
Nível de desempenho dos alunos				
(Por exemplo, nível de conhecimentos alcançado, qualidade da comunicação escrita, qualidade da comunicação oral, qualidade da argumentação, grau de autonomia)				
Evidências	Nível*			
	MB	B	S	I
Qualidade do processo de ensino				
(Por exemplo, clareza dos objectivos de aprendizagem, adequação das actividades aos objectivos de aprendizagem, diferenciação de tarefas de acordo com competências individuais ou grupais, adequação das metodologias de avaliação das aprendizagens)				
Evidências	Nível*			
	MB	B	S	I
* Legenda: MB – Muito Bom; B – Bom; S – Satisfatório; I – Insatisfatório.				
Rubrica do observador: _____		Rubrica do professor: _____		

Fonte: Reis (2010)

Quadro 15 – Escala de classificação

Nome do professor:		Ano:	Turma:	
Disciplina:		Sala:	Hora:	
Objectivos da aula:				
	Excelente	Bom	Satisfa- tório	Inade- quado
1. Organização da sala de aula.				
2. Adequação da aula aos objectivos propostos na planificação.				
3. Conhecimento dos conteúdos pelo professor.				
4. Adequação das tarefas e das metodologias às necessidades individuais dos alunos, permitindo uma aprendizagem eficaz por todos os alunos.				
5. Grau de desafio imposto pelas actividades (sem inibição da participação dos alunos).				
6. Utilização de uma avaliação adequada e rigorosa na tomada de decisões relativamente aos próximos passos de desenvolvimento.				
7. Integração dos planos individuais, estabelecidos para os alunos com necessidades educativas especiais, no decurso da aula.				
8. Gestão dos recursos e do tempo.				
9. Gestão dos comportamentos na sala de aula.				
10. Promoção da auto-avaliação e da autonomia.				
11. Desempenho dos alunos e progressão relativamente ao ponto de partida individual.				
12. Satisfação dos alunos.				
Comentários gerais:				
Aspectos a melhorar:				
Apreciação global:				
Observador:		Data:		

3.6.6. Grelha de observação focada

A realização de uma observação livre, numa fase inicial/exploratória em que se desconhecem as competências do professor, permite detectar áreas específicas que o professor necessita de melhorar. Assim, faz todo o sentido que as sessões seguintes de supervisão e de observação se foquem em cada uma dessas áreas particulares.

Cada um dos instrumentos seguintes (Quadros 16 a 21) centra-se num foco de observação específico (entusiasmo; estratégias de ensino; clareza; organização e gestão; interacção; ambiente de sala de aula) e apresenta uma lista de comportamentos dos professores, observáveis na sala de aula, e de indicadores desse aspecto específico em análise. Pretende-se que o mentor ou supervisor assinale quais desses comportamentos foram “nada”, “algo” ou “bem evidentes” durante a aula observada. Os espaços para comentários gerais permitem o esclarecimento de certas opções do observador.

Estes documentos não se destinam exclusivamente ao registo das observações em sala de aula, podendo orientar e auxiliar os professores na planificação das aulas.

Quadro 16 – Grelha de observação focada: entusiasmo do professor

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Fala de forma expressiva.			
2. Sorri enquanto ensina.			
3. Apresenta um sentido de humor adequado.			
4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.			
5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória.			
6. Evidencia descontração.			
7. Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.			
Comentários gerais:			

Quadro 17 – Grelha de observação focada: estratégias de ensino

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito.			
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.			
3. Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos.			
4. Estimula e encoraja a participação dos alunos.			
5. Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.			
6. Utiliza diversas actividades na aula.			
7. Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.			
8. Utiliza meios audiovisuais diversos.			
9. Capta a atenção dos alunos.			
10. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			
11. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.			
12. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.			
13. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			
14. Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.			
15. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			
16. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.			
17. Utiliza textos na aula.			
18. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			
19. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.			
20. Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.			
Comentários gerais:			

Quadro 18 – Grelha de observação focada: clareza

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Fornece exemplos de cada conceito.			
2. Recorre a exemplos concretos nas suas explicações.			
3. Define e explica termos difíceis ou pouco familiares.			
4. Explica de forma clara as relações existentes entre tópicos.			
5. Repete informação mais complexa.			
6. Escreve de forma clara e legível no quadro.			
7. Repete as perguntas para que todos os alunos ouçam.			
8. Descreve os termos, os conceitos e as teorias de mais de uma maneira.			
9. Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa.			
10. Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.) claros.			
11. Responde de forma completa às questões que os alunos lhe colocam.			
12. Enquanto explica algo, faz pausas para lançar e responder a perguntas.			
13. Explica a informação com linguagem fácil de entender.			
14. Explica de forma clara o que se pretende com determinadas actividades.			
15. Explica de forma clara os critérios de avaliação.			
16. Exemplifica a relevância e a utilidade dos tópicos curriculares para o dia-a-dia dos alunos.			
17. Exemplifica a utilização prática dos tópicos curriculares.			
Comentários gerais:			

Quadro 19 – Grelha de observação focada: organização e gestão

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula a horas e de forma organizada.			
2. Tem os materiais e os equipamentos preparados para a aula.			
3. Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam).			
4. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objectivos da sessão e de cada uma das actividades.			
5. Estabelece de forma clara a transição entre as actividades.			
6. Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas.			
7. Recorre calmamente a um plano de reserva perante situações inesperadas (por exemplo, utiliza outro recurso quando confrontado com uma avaria de equipamento, discutindo concepções alternativas inesperadas, etc.).			
8. Termina a aula dentro do tempo disponível.			
9. Recorda aos alunos os testes, as tarefas, os projectos, etc.			
10. No final da aula, resume os principais aspectos estudados (ou pede aos alunos que o façam).			
11. Organiza as actividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas.			
12. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula.			
13. É capaz de antecipar e lidar com problemas de indisciplina.			
14. Identifica as causas de comportamentos incorrectos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			
Comentários gerais:			

Quadro 20 – Grelha de observação focada: interacção

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Valoriza as respostas dos alunos.			
2. Utiliza uma variedade de estratégias na aula.			
3. Encoraja a participação dos alunos.			
4. Coloca questões a todos os alunos.			
5. Coloca questões de forma clara e directa.			
6. Não responde às suas próprias perguntas.			
7. Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.			
8. Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.			
9. Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.			
10. Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.			
11. Integra as ideias dos alunos na aula.			
12. Proporciona <i>feedback</i> frequentemente.			
13. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem.			
14. Promove a participação activa dos alunos nas aulas.			
15. Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.			
16. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.			
Comentários gerais:			

Quadro 21 – Grelha de observação focada: ambiente de sala de aula

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Encoraja a participação dos alunos.			
2. Reage de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			
3. Encoraja a expressão de diferentes pontos de vista.			
4. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.			
5. Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos.			
6. Trata os alunos de forma equitativa.			
7. Ouve atentamente as questões e os comentários dos alunos.			
8. Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade na sala de aula.			
9. Reage eficazmente às distrações dos alunos.			
10. Encoraja a crítica construtiva.			
11. Disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			
12. Trata os alunos pelo nome.			
Comentários gerais:			

3.6.7. Grelha de observação focada com indicadores e exemplos de evidências

Cada uma das grelhas seguintes (Quadros 22 a 24) centra-se num foco de observação específico (dinamização da aula, conteúdo da aula e ambiente de sala de aula) e apresenta, para cada um dos indicadores de competências dos professores, vários exemplos de evidências possíveis que poderão ajudar o mentor ou supervisor a avaliar esse aspecto. A observação frequente, durante a aula, das evidências sugeridas permite que o avaliador considere que esse indicador é “bem evidente”. Pelo contrário, a observação da ausência de evidências permite que o avaliador considere que esse indicador não é evidente (“nada evidente”).

Quadro 22 – Grelha de observação focada: dinamização da aula

Nome do professor:		Ano:	Turma:	
Disciplina:		N.º de alunos:		Hora:
Observador:		Sala:		Data:
Indicadores e exemplos de evidências		Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. O professor evidencia confiança como facilitador da aprendizagem.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Fala fluentemente e em profundidade acerca dos conceitos.- Permite que os alunos façam perguntas, podendo aprofundar o assunto, se necessário.- Demonstra capacidade de adaptar a tarefa, se for necessário, para orientar ou aprofundar a aprendizagem dos alunos.- Apresenta-se como mais um aprendiz, indicando o que não sabe e mostrando satisfação quando aprende algo de novo.			
2. As opções de ensino do professor são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem activa.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos estão envolvidos e excitados na tentativa de obterem respostas para as perguntas colocadas no âmbito de uma actividade.- Os objectivos são explicitados de forma clara.- As actividades propostas permitem aos alunos alcançar os objectivos propostos.- O professor não domina as discussões.- As tarefas são desafiantes e o professor cria expectativas altas.- O método expositivo e os métodos construtivistas são utilizados de acordo com os objectivos das actividades e as diferentes necessidades educativas.			
3. Os alunos têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- As tarefas investigativas constituem um elemento essencial da aula.- A curiosidade e a perseverança são encorajadas.- Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.- Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, seleccionam estratégias e/ou planeiam investigações.- Os alunos manipulam materiais e equipamentos.			
4. O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos e existe tempo para a conclusão da aula.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.- Depois de cada pergunta, o professor atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.- É disponibilizado tempo suficiente para os alunos reverem, reflectirem sobre o tema e exporem o que aprenderam, através de discussões, apresentações, redacção de jornais ou de relatórios, etc.			
5. Os períodos de interacção aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos têm oportunidades de colaborar, em pares e em pequenos grupos.- O trabalho em grupo dos alunos é estruturado de forma a contribuir para uma maior compreensão; os objectivos são definidos de forma clara.- As discussões dos alunos demonstram raciocínio e aprendizagem acerca dos conceitos abordados nas actividades.			
6. Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação de forma eficiente e produtiva.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Durante a aula ou unidade de ensino, os alunos utilizam diversos recursos, incluindo a Internet.- Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação para seleccionar e recolher informação necessária para as actividades escolares.- Os alunos analisam e avaliam a informação recolhida.- Os alunos comunicam informação relacionada com a escola e as aulas através do recurso a ferramentas electrónicas (páginas Web, blocos, Wikis, etc.).			

Quadro 23 – Grelha de observação focada: conteúdo da aula

Nome do professor:		Ano:	Turma:	
Disciplina:		N.º de alunos:	Hora:	
Observador:		Sala:	Data:	
Indicadores e exemplos de evidências		Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. O currículo e as metas de aprendizagem ocupam um lugar de destaque na planificação das aulas.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os objectivos das actividades propostas correspondem aos objectivos curriculares e às metas de aprendizagem definidas para essa disciplina e nível de ensino.- Os objectivos curriculares e as metas de aprendizagem, a trabalhar com as actividades propostas na aula, são claramente definidos.			
2. O professor evidencia conhecimento aprofundado dos conceitos e dos conteúdos da aula.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- O professor consegue identificar claramente os conceitos abordados intencionalmente nas actividades.- As actividades e as estratégias educativas são concebidas de forma a proporcionarem a compreensão desses conceitos.- O professor fornece informação correcta e precisa.- O professor formula questões que evidenciam conhecimento do tópico em questão.- O professor encoraja os alunos a colocarem questões e a aprofundarem o conhecimento.			
3. O professor recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- A avaliação é sistemática de forma a permitir que o professor possa acompanhar o progresso dos alunos e ajustar o ensino.- As concepções prévias dos alunos são identificadas e trabalhadas.- Os critérios pré-definidos (e conhecidos dos alunos) são utilizados para avaliar a qualidade dos desempenhos dos alunos.- As formas de avaliação são variadas e adequadas à avaliação de conhecimentos, capacidades e atitudes.- Os alunos avaliam o seu próprio trabalho com recurso a critérios.			
4. Os alunos estão intelectualmente envolvidos com os conceitos abordados nas actividades da aula.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos estão envolvidos em conversas, com o professor e os seus colegas, sobre os conceitos abordados na aula.- As respostas dos alunos evidenciam raciocínio sobre os conceitos abordados.			
5. São estabelecidas ligações entre os conceitos abordados e outros conceitos, temas ou aplicações ao mundo real.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- O professor estabelece as ligações.- As actividades e as discussões realizadas levam os alunos a estabelecer as ligações.- As ligações efectuadas são utilizadas para aprofundar a compreensão dos conceitos.- São dadas oportunidades aos alunos de aplicarem as novas aprendizagens ao mundo real.			
6. Os alunos utilizam recursos electrónicos para apoiar a aprendizagem.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos realizam pesquisas colaborativas (por exemplo, na Web e em CD-ROM) no âmbito das actividades escolares.- São desenvolvidas nos alunos as capacidades de análise crítica da informação obtida através de recursos electrónicos.- Os alunos evidenciam a capacidade de distinguir factos de opiniões e de avaliarem o grau de confiança das fontes de informação.- O professor e os alunos seleccionam as ferramentas tecnológicas adequadas a cada tarefa.			

Quadro 24 – Grelha de observação focada: ambiente de sala de aula

Nome do professor:		Ano:	Turma:	
Disciplina:		N.º de alunos:		Hora:
Observador:		Sala:		Data:
Indicadores e exemplos de evidências		Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. A gestão da sala de aula maximiza as oportunidades de aprendizagem.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- O professor mantém um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem.- Existe um ambiente de liberdade e flexibilidade dentro dessa ordem.- As normas da turma enfatizam a responsabilidade individual e colectiva.- As instruções são apresentadas claramente de forma a evitar confusão e perguntas constantes que interrompam as actividades.			
2. As regras de funcionamento da turma são claras e consistentes.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Existem regras de funcionamento definidas de forma clara.- Existe um mínimo de comportamentos incorrectos e de interrupções inapropriadas.- Os alunos seguem as regras de forma consistente.			
3. O comportamento é respeitoso e adequado.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- O professor controla a turma de forma preventiva e respeitosa.- O professor controla os comportamentos incorrectos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.- Existem consequências bem definidas para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.- O ambiente da sala de aula é seguro, sem situações de <i>bullying</i> ou linguagem inadequada.			
4. O professor mostra respeito pelas ideias, perguntas e contribuições dos alunos e trabalha colaborativamente com eles.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- O professor estimula a participação de todos os alunos.- É disponibilizado tempo suficiente para a discussão.- O professor ouve atentamente as respostas dos alunos.- O professor aceita as ideias dos alunos sem as julgar e ajuda os alunos, com respeito, a ultrapassarem as suas ideias erradas.- O professor apoia e estimula o trabalho individual e em grupo dos alunos.			
5. Os alunos respeitam e valorizam as ideias, perguntas e contribuições dos seus colegas.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos partilham ideias e ouvem atentamente as ideias uns dos outros.- Nenhum aluno tenta dominar.- Os alunos discutem ideias alternativas.- Os alunos desafiam-se e questionam-se com respeito.- Os alunos coordenam esforços e partilham responsabilidades pelos resultados do grupo.			
6. Todos os alunos têm acesso igual aos recursos educativos da sala de aula.				
Exemplos de evidências	<ul style="list-style-type: none">- Os alunos têm acesso igual à atenção do professor, aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação.- O professor evidencia atenção a questões de género, etnia, necessidades educativas especiais e estatuto socioeconómico.- O professor encoraja os alunos mais reticentes e desencoraja o domínio de outros alunos.- O professor tem em conta as necessidades e as capacidades de cada aluno.- O professor reconhece as participações excepcionais e cria oportunidades para os alunos ultrapassarem as metas definidas.			

3.6.8. Mapa de registo

Apresentam-se três exemplos de mapas de registo centrados, respectivamente, no movimento do professor dentro da sala de aula, na organização da sala de aula e nos alunos a quem o professor solicitou a participação, por exemplo, através da colocação de questões.

No primeiro mapa (Figura 1), foram registadas as movimentações do professor e o tempo despendido no apoio a uma actividade prática, realizada em grupos, envolvendo o planeamento de uma actividade experimental. Os dados recolhidos com o auxílio deste documento podem ser utilizados na reflexão sobre, entre outros aspectos, a atenção dedicada pelo professor a cada aluno, o grau de autonomia dos alunos e a influência da proximidade do professor no controlo de situações de indisciplina.

Figura 1 – Registo do movimento do professor e do tempo de apoio

Nome do professor: _____

Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____

Rubrica do observador: _____ Rubrica do professor: _____

Fonte: Reis (2010). Símbolos (figuras humanas) de DryIcons (<http://dryicons.com>).

O segundo mapa (Figura 2) regista a utilização do espaço dentro de uma sala de aula. A forma como o espaço é utilizado durante a aula – nomeadamente, através da distribuição dos materiais, das mesas e dos alunos – tem efeito no ambiente de sala de aula, influencia os padrões de comunicação, afecta o comportamento dos alunos, condiciona a selecção das metodologias de ensino e desencadeia efeitos cognitivos e emocionais nos alunos (Arends, 1995). Os alunos das zonas frontal e central da sala de aula costumam obter mais atenção

do professor do que os alunos sentados noutras zonas. A organização dos alunos em grupos facilita a colaboração e a comunicação em pequeno grupo mas pode ocasionar distúrbios. A distribuição tradicional das mesas em filas facilita a atenção dos alunos numa mesma direcção mas dificulta a comunicação e a colaboração entre os alunos.

Este tipo de instrumento de registo permite reflectir sobre a adequação da utilização do espaço da sala de aula às actividades educativas propostas.

Figura 2 – Registo da utilização do espaço

Nome do professor: _____

Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____

Quadro

Armário Armário

Rubrica do observador: _____ Rubrica do professor: _____

Símbolos (figuras humanas) de DryIcons (<http://dryicons.com>).

O terceiro mapa (Figura 3) permite o registo dos alunos a quem o professor colocou questões durante a aula (assinalado com um ✓ no local específico onde se sentam na sala de aula). Os dados recolhidos – relação dos alunos mais e menos interpelados pelo professor – podem ser utilizados para estimular a reflexão sobre várias questões, nomeadamente, a equidade na relação com os alunos e a necessidade de uma maior estimulação da participação e do envolvimento de alguns alunos nas actividades escolares. Por vezes, detectam-se alguns padrões de questionamento algo desequilibrados, nomeadamente maior número de

questões dirigidas aos alunos de determinado género ou àqueles que estão sentados em determinada zona da sala de aula.

Figura 3 – Registo dos alunos questionados pelo professor

Nome do professor: _____

Data: ____/____/____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____

Assinalar os alunos questionados pelo professor. Utilizar um sinal ✓ para cada pergunta.

Professor					
João	Maria A	Joana	Carlos	São	Lia
Ana B	Luís	José	Rute	Inês	Pedro A
Luz	Lúcia	Pedro C	Ana F	António	Manuel
Sónia	Hélia	Filipa A	Marta	Mário	Filipa G
Rafael	Célia	Raquel		Fábio	

Rubrica do observador: _____ Rubrica do professor: _____

3.6.9. Grelha de registo do tempo de espera

Este instrumento permite o registo das perguntas que o professor realiza durante a aula e do tempo que espera pela resposta dos alunos, ou seja, do tempo que disponibiliza para os alunos pensarem (ver Quadro 25).

Em algumas aulas, o discurso é caracterizado pela rapidez, prejudicando a qualidade do raciocínio. Estudos realizados na década de 70 do século XX, nos Estados Unidos da América (Rowe, 1974), permitiram constatar que:

- Quando os professores colocavam questões, esperavam menos de um segundo pela resposta antes de lançarem outra pergunta ou passarem a outro aluno;
- Quando um aluno respondia, os professores esperavam menos de um segundo antes de reagir ou lançar nova questão.

Nestes estudos constatou-se, também, que quando o tempo de espera aumentou para três segundos:

- A extensão das respostas dos alunos aumentou de oito palavras por resposta para vinte e sete palavras;
- Os fracassos em responder diminuíram drasticamente;
- Os alunos passaram a apoiar as suas respostas com dados adicionais.

Estes dados de investigação realçam a importância do tempo de espera ser observado, discutido e, eventualmente, ampliado através de processos de desenvolvimento profissional de professores.

Quadro 25 – Grelha de registo do tempo de espera

Nome do professor:	Ano:
Disciplina:	Turma:
Observador:	Data:
Pergunta do professor	Tempo de espera (em segundos)
...	...

Fonte: baseado em Zepeda (2009).



4. A ANÁLISE, A DISCUSSÃO E A REFLEXÃO SOBRE OS ACONTECIMENTOS OBSERVADOS (FASE PÓS-OBSERVAÇÃO)

Os dados recolhidos durante a observação de uma aula costumam descrever os comportamentos do professor e dos alunos através de uma série de “retratos”, apresentando um conjunto de acontecimentos isolados do contexto em que foram observados. A análise desses dados permite ao professor e ao mentor ou supervisor a identificação de padrões e a consequente criação de uma imagem holística do ensino observado.

A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.

Durante a reunião pós-observação, o professor e o mentor ou supervisor:

- Analisam os dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo;
- Reflectem sobre o seu significado;
- Definem prioridades para as próximas sessões de observação e de reflexão;
- Negoceiam metas de aprendizagem e de melhoria das práticas.

O sucesso e a eficácia destas reuniões dependem de vários factores, entre os quais:

1. O tempo decorrido desde a observação da aula – o *feedback* eficaz ocorre até dois dias depois da observação, antes de os dados perderem significado/pertinência e o professor perder a motivação;
2. O local da reunião – enquanto o recurso ao gabinete do director da escola ou do mentor ou supervisor pode colocar o professor numa posição de inferioridade, a utilização da sala onde foi realizada a observação poderá facilitar a recriação de aspectos da aula e a contextualização dos comentários;
3. O estabelecimento de diálogo – apesar de o *feedback* escrito poder ser entregue imediatamente após a observação e utilizado para estimular a discussão presencial, nunca deve substituir um diálogo ou uma discussão mais profundos entre o professor e o mentor ou supervisor sobre os significados dos dados observados e a definição de metas de desenvolvimento futuras.

4. A qualidade do *feedback* – o tipo de *feedback* influencia decisivamente o ambiente da discussão, a reacção do professor e, conseqüentemente, o impacto da sessão no seu desenvolvimento profissional. Nestas reuniões deverá ser privilegiado o *feedback* construtivo alicerçado nos registos de observação efectuados.

4.1. Relação entre reflexão e desenvolvimento profissional de professores

As potencialidades da reflexão – sobre a prática – no desenvolvimento profissional dos professores têm sido defendidas por vários autores (Alarcão, 2001; Ponte, 1998; Roldão, 1999; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993). A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. Segundo Schön (1983), este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação. Através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal. Sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência, limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de terceiros, desde que devidamente documentadas e discutidas. O desenvolvimento profissional dos professores pode decorrer tanto em contextos formais (envolvendo a partilha e a discussão de ideias acerca da prática de ensino e das suas bases teóricas) como através da reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos seus colegas.

De acordo com Schön (1987, 1992), o conhecimento profissional do professor tem uma natureza tácita e intuitiva e está implícito na acção, sendo impossível de compreender separado dessa mesma acção. Na sua opinião, este “conhecimento na acção” consiste num “saber fazer”, simultaneamente teórico e prático, difícil de descrever e explicar, que permite agir em contextos imprevisíveis e complexos. O conhecimento profissional do professor baseia-se na experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser mais ou menos informado pelo conhecimento académico.

A reflexão na acção e sobre a acção permite que os professores se assumam como decisores e construtores de currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas directrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares) (Apple, 1997; Roldão, 1999). Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.

A implementação de um currículo passa, entre outros factores, pela alteração das concepções prévias de muitos professores e pela construção de novo conhecimento didáctico através de situações de desenvolvimento profissional supervisionadas que, não se limitando à apresentação de argumentos racionais, permitam a experiência concreta das novas abordagens nas suas aulas e a constatação do seu impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. A reflexão dos professores sobre as suas experiências permite alicerçar a autoridade dos

argumentos racionais apresentados nos documentos curriculares com a autoridade da sua experiência pessoal.

Day (1999) considera que o desenvolvimento profissional engloba todas as experiências de aprendizagem formal e informal que beneficiem o professor, directa ou indirectamente, contribuindo para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Este autor descreve o desenvolvimento profissional como um processo complexo (baseado numa dialéctica entre acção e reflexão), através do qual o professor, individualmente ou com outras pessoas (nomeadamente colegas e investigadores), reformula as suas orientações pessoais relativamente às finalidades do ensino e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afectiva) indispensáveis ao exercício de uma prática de qualidade no contexto da escola. Na sua opinião, trata-se de um processo interno de crescimento e desenvolvimento gradual, fundamentado no pensamento e na acção dos professores, com uma dimensão emocional considerável, na medida em que decorre apenas quando compensa afectivamente e se traduz em satisfação pessoal e profissional.

Ponte (1998) defende que o desenvolvimento profissional do professor depende da criação de dispositivos e contextos – baseados nas escolas, mas com fortes ligações ao exterior – que estimulem o seu envolvimento activo, ao longo de toda a sua carreira, na resolução dos problemas com que se deparam no seu dia a dia e na reflexão sobre o seu posicionamento profissional.

Contudo, o processo de desenvolvimento pode ser difícil e complexo, pois envolve alterações a diversos níveis: crenças, conhecimentos e práticas. Raramente implica a substituição completa de modelos didácticos, envolvendo, isso sim, reposicionamentos progressivos através de apropriações parcelares. Para que as orientações pessoais (concepções) dos professores possam sofrer estas modificações, tornam-se indispensáveis dois factores:

- Em primeiro lugar, o professor deverá constatar a ineficácia e o insucesso das suas concepções;
- Em segundo lugar, deverá dispor de uma nova orientação que lhe pareça razoável, compreensível, benéfica em situações particulares e em sintonia com os seus objectivos pessoais.

Quadro 26 – Reflexão

Estádios de desenvolvimento de uma prática reflexiva	
1.	Identificar um aspecto da prática profissional que suscite particular interesse ou preocupação;
2.	Focar a acção e a reflexão num aspecto que suscite particular interesse ou preocupação;
3.	Conceber uma estratégia de acção/melhoramento;
4.	Implementar essa estratégia de acção/melhoramento e recolher evidências do seu impacto nos alunos, na escola, etc;
5.	Avaliar a estratégia com base nas evidências recolhidas;
6.	Fundamentar uma proposta de mudança da prática com base nos resultados obtidos.

Fonte: Reis (2010).

4.2. Feedback

O *feedback* constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas. A investigação sobre a natureza do discurso utilizado nas reuniões pós-observação permitiu constatar a existência de vários tipos de *feedback* de acordo com o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Egan (2002) e Kurtoglu-Hooton (2004), o *feedback* pode ser de tipo confirmativo ou de tipo correctivo. Através do *feedback* confirmativo, o mentor ou supervisor informa o professor de que está a seguir o percurso adequado à concretização dos objectivos do programa. Pelo contrário, o *feedback* correctivo informa o professor do facto de estar a desviar-se dos objectivos pretendidos e do que poderá fazer para regressar ao percurso desejado.

Em contextos avaliativos, destinados a assegurar que um professor atingiu os objectivos pretendidos e nos quais a observação pretende detectar determinados comportamentos desejados, podem detectar-se os dois tipos de *feedback*. O *feedback* correctivo, bastante pormenorizado, será utilizado em situações nas quais o comportamento observado não coincida com o desejado e em que se pretenda que o professor tome consciência da necessidade de mudança. Requer um período de tempo para o professor reflectir e reagir à crítica efectuada. Nesse mesmo contexto avaliativo, também se poderá utilizar o *feedback* confirmativo, menos pormenorizado, sempre que se deseje destacar o que o professor fez bem. Frequentemente, no início das reuniões pós-observação, destacam-se os aspectos positivos em detrimento dos aspectos mais fracos, privilegiando-se o *feedback* confirmativo. Este tipo de *feedback* revela-se particularmente importante no reforço do autoconceito e da confiança do professor e, conseqüentemente, na estimulação da sua vontade de experimentar novas abordagens, metodologias e actividades (Kurtoglu-Hooton, 2004). Logo, ambos os tipos de *feedback* são bastante poderosos na estimulação da mudança.

O *feedback* correctivo também pode ser classificado como construtivo ou destrutivo, ou seja, a forma como a mensagem é transmitida pode desencadear reacções consideravelmente diferentes nos professores. Enquanto o *feedback* destrutivo – centrado exclusivamente nos pontos fracos e em aspectos fora do controlo do professor – pode ser entendido como um ataque pessoal, o *feedback* construtivo é mais produtivo, sendo mais descritivo do que avaliativo e centrando-se nos comportamentos que o professor tem a possibilidade de alterar e não na sua pessoa.

Quadro 27 – Características do *feedback* construtivo

1. É específico (centrado em aspectos/dimensões concretos) e não geral;
2. Descreve o comportamento observado em vez de o etiquetar/avaliar;
3. Centra-se nos comportamentos e não na pessoa;
4. Apoia o professor na análise tanto dos aspectos positivos como dos aspectos negativos da sua prática;
5. Tem em conta as necessidades tanto do destinatário como do emissor;
6. Centra-se em comportamentos que o destinatário tem a capacidade e a possibilidade de alterar;
7. Centra-se mais na partilha de informação do que na disponibilização de conselhos;
8. Estimula a auto-avaliação e a auto-descoberta;
9. É emitido oportunamente e em tempo útil (o *feedback* mais útil é emitido pouco tempo depois de o comportamento ter sido observado);
10. É solicitado em vez de ser imposto.

Quadro 28 – O desafio do *feedback* construtivo: descrever em vez de opinar

Opinião	Descrição
"Reparei que a maior parte das suas perguntas apenas requer respostas factuais."	"Estas são algumas das questões que colocou. O que pretendia alcançar com estas perguntas? Considera que estas perguntas permitem atingir os seus objectivos?"
"Apresentou a actividade de forma confusa."	"Reparei que os alunos tinham muitas perguntas acerca da actividade. Qual terá sido a causa?"
"Apresentou exemplos muito interessantes."	"Estes exemplos que apresentou (...) ajudaram-me a compreender o conceito que esteve a explicar."
"Poucos alunos participaram na discussão que propôs."	"As perguntas que colocou foram tão interessantes que gostaria de encontrar formas de envolver mais alunos na discussão e na reflexão sobre as temáticas em causa."
"Progrediu imenso desde a última vez que observei a sua aula. Muito bem!"	"Em comparação com a última aula que observei, nesta decidi dar mais tempo aos alunos para pensarem depois de colocar uma pergunta. Logo, parece-me que as aulas estão menos centradas no professor. Muito bem! Como se sente com esta mudança?"
"Porque não tentou...?"	"Colocou a hipótese de experimentar...? Como é que considera que isso poderia funcionar nas suas aulas?"

Fonte: adaptado de Center for Teaching and Learning (s/d).

O *feedback* construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo superviso que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores. A observação de aulas tem pouco valor formativo se não for seguida de momentos entre o mentor ou supervisor e o professor nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspectos positivos a manter e aspectos a melhorar e se definam objectivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes.

As potencialidades do *feedback* no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores resultam do facto deste desencadear um desequilíbrio duplo: um desequilíbrio interpessoal momentâneo, pelo facto de as percepções do professor acerca da sua prática não coincidirem com as percepções do observador (estimulando o diálogo e a discussão); e um desequilíbrio intrapessoal, pela tomada de consciência individual da existência de outras percepções, o que suscita dúvidas sobre as suas próprias percepções e, consequentemente, a adequação da sua prática. Para ultrapassar este impasse, o professor analisa e questiona a sua prática, o que constitui o primeiro passo para uma mudança de comportamento e um maior controlo das suas acções.

Segundo Zepeda (2009), o *feedback* eficaz é:

- Frequente;
- Oportuno (disponibilizado pouco tempo após a observação da aula);
- Específico (baseado em dados e relacionado com acontecimentos específicos observados na sala de aula); e
- Contextualizado (tendo em conta variáveis de contexto como, por exemplo, as características dos alunos, o nível de experiência do professor e o foco da observação).

Logo após a sessão de observação, os professores desejam e apreciam algum *feedback* breve que os tranquilize. Contudo, para além desta conversa rápida imediatamente após a observação (muitas vezes realizada no intervalo e pressionada pela aproximação de outras aulas), existe necessidade de uma reunião onde se proceda a uma análise crítica pormenorizada e alicerçada nos registos efectuados e, eventualmente, em comentários/avaliações e exemplos de trabalhos dos alunos. Esta reunião deverá ser combinada com alguma antecedência, nomeadamente durante a sessão prévia que antecede a observação, e decorrer num ambiente tranquilo e privado. A discussão poderá organizar-se em três fases:

- 1.^a Aspectos positivos observados durante a aula;
- 2.^a Aspectos passíveis de melhoria; e
- 3.^a Definição de objectivos para as próximas aulas.

O professor deve ser o primeiro a pronunciar-se sobre a aula, nomeadamente sobre os aspectos mais positivos da sessão. De seguida, o mentor ou supervisor poderá salientar outros aspectos positivos que ainda não tenham sido referidos e só depois passar à discussão dos aspectos menos positivos, nomeadamente dos aspectos da aula que poderiam ter sido conduzidos de formas mais eficazes. Mais uma vez, o professor deve ser convidado a propor alternativas. Para que a observação de aulas não seja encarada como uma ameaça ou uma experiência traumatizante, o mentor ou supervisor deve ter o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de forma construtiva. Uma boa estratégia a utilizar pelo mentor ou supervisor consiste em reduzir fortemente os seus comentários e procurar antes encorajar o professor a falar sobre os seus sucessos através da colocação de perguntas estimuladoras de *feedback* construtivo. Desta forma, procura-se que seja o professor a realizar a maior parte da conversa e da análise.

Quadro 29 – Exemplos de perguntas estimuladoras de *feedback* construtivo

<ul style="list-style-type: none"> - “Qual o seu grau de satisfação com a aula? Porquê?” - “Quais os aspectos da aula com que está satisfeito?” - “Esta aula pode ser considerada uma aula típica?” 	Com estas questões pretende-se encorajar o professor a reflectir sobre a sua prática lectiva.
<ul style="list-style-type: none"> - “Que partes da aula gostaria de utilizar novamente no futuro?” 	Esta pergunta permite que o professor identifique e converse sobre os aspectos da aula que considera bem sucedidos.
<ul style="list-style-type: none"> - “O que gostaria de melhorar/modificar na próxima vez que leccionar esta aula?” 	Esta pergunta permite que o professor converse sobre os aspectos da aula que considera não terem corrido bem. Permite, ainda, que apresente sugestões para a melhoria da sua prática.
<ul style="list-style-type: none"> - “Até que ponto os alunos atingiram os objectivos propostos para esta aula?” 	Esta pergunta encoraja o professor a reflectir sobre o desempenho dos alunos e a adequação das actividades realizadas aos objectivos propostos. Permite, também, que reflecta sobre a exequibilidade dos objectivos definidos e a adequação da sua actuação na concretização destes objectivos.
<ul style="list-style-type: none"> - “A aula decorreu conforme o plano estabelecido?” 	Esta questão estimula a discussão sobre a exequibilidade do planeamento realizado e a flexibilidade do professor em adaptar-se a evoluções inesperadas da aula, resultantes de reacções ou necessidades dos alunos.

Fonte: adaptado de Watson-Davies (2009).

Conforme se pode constatar no Quadro 30, existem diferentes tipos de *feedback* construtivo que, através de determinadas perguntas, permitem atingir objectivos específicos.

Por vezes, os mentores ou supervisores propõem ao professor a reconstrução da aula com base nos dados recolhidos. Esta metodologia pretende dar ao professor um papel activo na atribuição de significado aos dados de observação recolhidos. Para tal, torna-se necessário que os registos sejam disponibilizados previamente ao professor para análise e reflexão. Posteriormente, durante a reunião pós-observação, a reconstrução dos acontecimentos da aula permitirá e estimulará uma discussão centrada em dados e não em opiniões. Pretende-se que o professor analise os acontecimentos registados de forma a conseguir pronunciar-se sobre os aspectos da aula que correram bem e aqueles que gostaria de modificar e porquê. Esta metodologia permite que a discussão se centre no professor e não no mentor ou supervisor.

A reflexão deverá ser baseada nas evidências recolhidas através da observação e nos objectivos da aula discutidos durante a sessão prévia. As evidências deverão também ser utilizadas para contrapor eventuais comentários extremos (e pouco fundamentados) do tipo “Tudo correu optimamente” ou “Tudo correu mal”.

Alguns mentores ou supervisores fornecem *feedback* escrito aos professores sobre a aula observada. Dependendo do foco da observação, estes registos escritos podem incluir relatórios sobre:

- As interacções estabelecidas entre os alunos;
- As interacções estabelecidas entre o professor e os alunos;
- A correcção científica do discurso;
- A adequação do discurso ao tipo de alunos;
- A gestão do trabalho de grupo ou de outras formas de trabalho prático;
- A utilização de recursos;
- A forma de questionar os alunos; ou
- A gestão dos comportamentos na sala de aula.

Os registos escritos sobre a observação constituem a fonte de dados para posterior análise e discussão entre o mentor ou supervisor e o professor.

Quadro 30 – Tipos de *feedback* construtivo

<p>1. Questionamento como pedido de esclarecimento</p> <p>("Como concluiu?"; "Onde viu isso?"; "Que quer dizer com...?").</p> <p>Interpelação que induz respostas de natureza:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. descritiva (enumeração, descrição...) 1.2. e/ou explicativa <p>que visam fornecer aos interlocutores uma caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado.</p>
<p>2. Questionamento crítico ou estimulador</p> <p>("Como pode melhorar esse aspecto?"; "Já procurou informação sobre...?"; "Tem a certeza que...?"; "Como?"; "Que leu sobre...?"; "Não concordo muito – explique..."; "Onde já falámos sobre isto?").</p> <p>Interpelação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva susceptíveis de fornecer aos interlocutores indicadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. da compreensão de relações 2.2. de construção de saberes e de competências profissionais 2.3. de fundamentação teórica de práticas.
<p>3. Apoio/encorajamento</p> <p>("Claro! É isso mesmo!"; "Bem observado!"; "Vê que é possível?"; "Está a analisar muito bem... mas veja também que..."; "Creio que poderá aprofundar este aspecto..."; "Está no bom caminho!").</p> <p>Uso de expressões que visam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. a confirmação de representações e de práticas experienciadas 3.2. o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas 3.3. o encorajamento, prospectivo, para a recondução dessas práticas.
<p>4. Recomendação</p> <p>("Precisa de ler mais sobre..."; "Procure analisar mais o que aqui descreve..."; "Pode pedir ajuda ao colega X sobre isto...").</p> <p>Envolve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas 4.2. argumentações e contra-argumentações 4.3. aprofundamentos teóricos (sugestão de leituras...).
<p>5. Síntese/balanço</p> <p>("Revela ter preocupação com..."; "Manifesta progresso em..."; "Há ainda muita superficialidade em..."; "Fez leituras pertinentes, mas...").</p> <p>Envolve expressões que compendiam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. tendências já relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas 5.2. evoluções 5.3. práticas sustentadas 5.4. aspectos a melhorar.
<p>6. Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico</p> <p>("O conceito que usa pode também ser lido como..."; "Numa lógica de reflexividade, não basta descrever...").</p> <p>Uso de expressões que visam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6.1. a clarificação do significado dos conceitos 6.2. a reconfiguração de conceptualizações 6.3. a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas 6.4. dar visibilidade teórica às descrições de práticas 6.5. auscultar/detectar a construção de consciencialização da auto-teorização/conceptualização do sentido das próprias práticas.

Fonte: adaptado de Alarcão, Leitão e Roldão (2009) e Roldão, Galveias e Hamido (2005).

4.3. Definição de metas

Durante a reunião pós-observação, com base nos aspectos positivos e negativos detectados, deverão ser definidas metas de aprendizagem e de melhoria para as sessões seguintes e negociados novos aspectos a privilegiar nas próximas observações de aulas. A realização de uma série de observações, centradas em focos específicos e acompanhadas de *feedback* e discussão sobre esses aspectos, permite o desenvolvimento sequencial de competências profissionais e a superação de dificuldades e problemas.

As observações realizadas poderão, também, sugerir a necessidade de o professor participar em acções de formação, que poderão decorrer fora da escola ou integrar o plano de formação da instituição em resultado da sua pertinência e relevância para um número considerável de professores.

Quadro 31 – Benefícios da definição de metas de aprendizagem e desenvolvimento

1. Uma oportunidade de discussão e negociação entre professor(es) e mentor(es) ou supervisor(es);
2. Um foco claro para o trabalho do professor;
3. Um foco claro para o apoio do(s) mentor(es) ou supervisor(es);
4. Uma oportunidade para se definirem prioridades em relação às tarefas e à utilização de recursos;
5. Uma oportunidade para o posterior reconhecimento da concretização dos objectivos propostos.





CONCLUSÃO

Espera-se que este trabalho contribua para uma maior utilização da observação e discussão de aulas como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, integrada, por exemplo, em processos de investigação-acção que apoiem a experimentação e a reflexão sobre novas abordagens, metodologias e actividades educativas. A disseminação desta prática nas escolas, no âmbito de processos essencialmente formativos e desenvolvimentistas, permitirá encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática, contribuindo para a eliminação progressiva da carga negativa e do *stress* a ela associados.

Os instrumentos, as metodologias e as orientações sugeridos neste trabalho poderão apoiar a comunidade educativa na preparação e realização de processos de observação e reflexão adequados a contextos e aspectos específicos e às necessidades particulares de cada professor, grupo ou instituição.

A observação de aulas e de outros contextos escolares constitui um elemento-chave de qualquer processo de avaliação do desempenho docente, permitindo reconhecer o mérito, constituindo um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiando a identificação e superação de fragilidades individuais e colectivas. A validade destes processos avaliativos deve ser reforçada através do cruzamento de informações provenientes de diferentes fontes, nomeadamente os planos de aula, as discussões realizadas nas reuniões pós-observação, a observação de aulas e de trabalhos dos alunos, as opiniões de alunos e encarregados de educação, o desempenho dos alunos, os portefólios dos professores e os documentos de auto-avaliação. A integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Ed.)(2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Leitão A. e Roldão. M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2-29. [Disponível em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>].
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. *Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed. revista e actualizada). Coimbra: Almedina.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barnes, F. e Miller, M. (2001). Data analysis by walking around. *The School Administrator*, 58(4), 20-25. [Disponível em <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=10882>].
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Brooks, V. e Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Bushman, J. (2006). Teachers as walkthrough partners. *Educational Leadership*, 63(6), 58-61.
- Center for Comprehensive School Reform and Improvement – CCSRI (2007). *Using the classroom walk-through as an instructional leadership strategy*. Washington DC: Learning Point Associates. [Disponível em http://www.centerforcsri.org/files/TheCenter_NL_Feb07.pdf].
- Center for Teaching and Learning (s/d). *Alternative Types of Feedback*. Minneapolis: University of Minnesota. Obtido de <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/instruments/index.html> em 21 de Abril de 2011.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post-Compulsory Education*, 10(3), 373-388. [Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a739068967~frm=abslink>].
- David, J. L. (2007). What research says about... classroom walkthroughs. *Educational Leadership*, 65(4), 81-82.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E. e Poston, W. K. (2004). *Changing school supervisory practices one teacher teacher at a time: The three-minute classroom walk-through*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dyers, K. M. (2001). The power of 360 degree feedback. *Educational Leadership*, 58(2), 35-39.

- Egan, G. (2002). *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. e Zeichner, K. (1993). Are mentors' teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger e M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education* (pp. 147-165). London: Kogan Page.
- Fullan, M., Hill, P. e Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. e Ross-Gordon, J. M. (2007). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (7.ª ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Kurtoglu-Hooton, N. (2004, Julho). Post-observation feedback as an instigator of teacher learning and change. *IATEFL TTEd SIG E-Newsletter*. Obtido de <http://ttedsig.iatefl.org/resources/e-newsletter/FeatureArticles.pdf> em 27 de Abril de 2011.
- Marsh, J. A., Kerr, K. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., Suttorp, M., Zimmer, R. W. e Barney, H. (2005). *The role of districts in fostering instructional improvement: Lessons from three urban districts partnered with the Institute for Learning* (RAND Corporation Monograph No. 361). Santa Monica, California: RAND Corporation. [Disponível em http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG361.pdf].
- McGreal, T. L. (1988). Evaluation for enhancing instruction: linking teacher evaluation and staff development. In S. J. Stanley e W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: six prescriptions for success* (pp. 1-29). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998). *Observation guide*. Boston: NCSALL/World Education.
- Nolan, J. F. e Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Payne, E. T. (2010). *Implementing walkthroughs: one school's journey*. Tese de Doutorado. Virginia State University. [Disponível em http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-12112010-130928/unrestricted/Payne_ET_D_2010.pdf].
- Peterson, K. D., Stevens, D. e Ponzio, A. (1998). Variable data sources in teacher evaluations. *Journal of Research and Development in Education*, 31(3), 123-132.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM. [Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)].
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Disponível em http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_id=91012&folderId=22869&name=DLFE-50732.pdf].
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C., Galveias, F. e Hamido, G. (2005). Relatório do sub-projecto 5, "Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional", integrado no Projecto (coord. Isabel Alarcão) *Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Projecto subsidiado pelo Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), acreditado e financiado pela FCT.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. Part one: Wait-time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81-94. [Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660110202/pdf>].
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: os portefolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em Educação (Métodos e Práticas)* (pp. 181-187). Lisboa: Educa.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portefolios" reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Sergiovanni, T. J. e Starratt, R. J. (2007). *Supervision: a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Starratt, R. J. (2008). *Supervision of instruction – the history of supervision, roles and responsibilities of supervisors, issues trends and controversies*. Obtido de <http://education.stateuniversity.com/pages/2472/Supervision-Instruction.html> em 20 de Abril de 2011.
- Watson-Davies, R. (2009). *Lesson observation*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
- Wolfrom, D. H. (2009). *Promoting professional growth by meeting teacher needs: The walkthrough as an approach to supervision* (Doctoral dissertation). University of Maine.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zepeda, S. J. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. Larchmont, NY: Eye on education.





NOTA BIOGRÁFICA DO AUTOR

PEDRO REIS

É licenciado em Biologia e doutorado em Didáctica das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Actualmente, é docente e investigador no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Área de Currículo, Didáctica e Formação de Professores). Foi professor no ensino básico e secundário e no Instituto Politécnico de Santarém, onde: a) exerceu o cargo de Vice-Presidente; e b) coordenou o Núcleo de Ciências Matemáticas e Naturais, o Departamento de Formação Contínua, o Curso de Formação de Professores para a Educação Básica e o Curso de Formação de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico – Variante de Matemática e Ciências da Natureza, da Escola Superior de Educação.

Dedica-se há vários anos à formação inicial e contínua e à orientação de estágios pedagógicos de professores e educadores de infância.

Supervisiona trabalhos de mestrado e de doutoramento nas áreas de educação em ciência, desenvolvimento profissional de professores, supervisão e orientação da prática profissional, e integração das tecnologias de informação e comunicação em escolas e jardins-de-infância.

Tem estado envolvido em projectos de investigação, formação/supervisão de professores e desenvolvimento curricular em Portugal, noutros países europeus (com financiamento da Comissão Europeia), África (com financiamento do Banco Mundial e da Fundação Calouste Gulbenkian) e Brasil (com financiamento dos Estados português e brasileiro).

COLECÇÃO “CADERNOS DO CCAP”

N.º 1 – Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora

Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira

N.º 2 – Observação de aulas e avaliação do desempenho docente

Pedro Reis

Disponíveis em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>