

## A participação dos alunos num processo de supervisão pedagógica interpares. Implicações em contexto de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

*The students' participation in a process of pedagogical supervision interpares. Implicações in context of personal and professional development of teachers*

**José Castilho**

*Professor no Agrupamento de Escolas de Terras de Bouro, Portugal*

**César Sá**

*Professor do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, Portugal*

### Resumo

Este artigo apresenta um estudo no qual se desenvolveu um processo de supervisão pedagógica interpares como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos e para melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Consiste num processo de investigação-ação, com recurso a ciclos de observação mútua de aulas dos professores participantes e a consequente reflexão colaborativa. Os alunos também participaram neste estudo, através de grupos focalizados e da escrita de reflexões sobre o processo de ensino dos seus professores. A participação dos alunos teve como objetivo conhecer a sua perceção acerca do desempenho dos professores participantes e das opções que estes tomam no contexto da sala de aula. Trata-se de uma participação estratégica, baseada na ideia de que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos estão interligados.

**Palavras-chave:** desenvolvimento pessoal e profissional do professor | supervisão pedagógica | supervisão pedagógica interpares | trabalho colaborativo entre professores.

### Abstract

*This article presents a study which included a process of peer pedagogical supervision as a way to contribute to personal and professional development of the teachers involved and to improve the quality of learning of their students. It was a process of action research, using cycles of mutual observation of classes by the participating teachers, and the consequent collaborative reflection. In this study, students also participated through focus groups and writing reflections about the teaching practice of their teachers, as well. The participation of students aimed to know their perception about the performance of the teachers involved in the study and the choices they make in the context of the classroom. It was a strategic stake, based on the idea that Personal and Professional Development of teachers and the improvement of the quality of student learning are intertwined.*

**Keywords:** *personal and professional development of teachers | pedagogical supervision | peer pedagogical supervision | teacher collaboration.*

## 1. INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica interpares com recurso a ciclos de observação mútua de aulas e à reflexão colaborativa é uma estratégia eficaz para analisar a relação pedagógica em contexto de sala de aula e, em consequência, identificar traços que indiquem o contributo dos alunos para a construção da própria identidade do professor. A investigação-ação adequa-se a este processo (Coutinho *et al*, 2009), uma vez que as suas práticas investigatórias e científicas permitem analisar o processo em evolução, identificar as transformações que se vão operando e produzir conhecimento emancipatório (Moreira, 2001). Trata-se de uma metodologia eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, permitindo a aproximação dos objetivos individuais (dos docentes) dos objetivos institucionais (Projeto Educativo), através do esforço colaborativo numa espiral de ciclos de reflexão, planificação e ação (Coutinho *et al*, 2009).

Neste processo, importa dar voz aos alunos, que constituem a causa e a consequência da docência e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A comunidade docente partilha da ideia de que o aluno é sujeito – e não objeto – na sua própria aprendizagem e de que se trata de um processo interativo em que ambos, o professor e os seus alunos, se ensinam mutuamente: o professor aprende ensinando e os alunos ensinam enquanto aprendem. Por outras palavras, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2008, p. 23). Esta perspetiva aproxima-se da ideia de Escola enquanto Comunidade de Aprendizagem (Senge, 1990) – foca-se no elemento humano da comunidade e nos benefícios que advêm da conjugação das sinergias individuais com o projeto comum e fez evoluir o conceito de Supervisão Pedagógica, inserindo-a no contexto mais abrangente da formação contínua, envolvendo o coletivo dos docentes e a supervisão da própria escola enquanto “escola reflexiva” (Alarcão, 2010a).

144

## 2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR

O conceito de supervisão pedagógica ultrapassou as fronteiras da formação inicial e estende-se atualmente ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico didáticas (Alarcão e Roldão, 2010; Day,

1999, 2001, 2004; Day *et al*, 2007; Vieira e Moreira, 2011; Zepeda, 2007, 2008). Desta forma, liga-se ao processo de aprendizagem e à melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático e para a melhoria da qualidade na educação. Tal como defende Zepeda (2008), impõe-se fazer emergir o que os professores têm de melhor, construindo uma cultura de apoio e aprendizagem profissional, em que se motiva a partilha. É de natureza transformadora e emancipatória (Vieira, 2009) e exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de Educação que orienta a ação educativa e também na problematização dos contextos de ação e reflexão profissional. Esta perspetiva dá uma nova amplitude àquela defendida por Shulman (1986) do *conhecimento do conteúdo pedagógico* – o conjunto das interpretações e das transformações que o professor tem que operar sobre o conhecimento científico da disciplina, tendo em conta o contexto de aprendizagem como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Esta linha de pensamento vem na senda da que foi defendida por Day (2001), uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores para dar resposta aos desafios e constrangimentos que afetam a sua capacidade de se manter motivado e envolvido na ação, com vista ao sucesso de aprendizagem dos seus alunos. Abrange tanto o conjunto das experiências de aprendizagem natural como o conjunto das atividades conscientes e planeadas (formais) com benefício direto ou indireto no nível individual, do grupo ou da escola, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação na sala de aula. Desta forma, constitui um processo pelo qual, sozinho ou em colaboração, os professores revêm, renovam e alargam o seu compromisso na qualidade de agentes de mudança, visando a finalidade moral do ensino; e pela qual adquirem e desenvolvem criticamente o seu conhecimento, competências técnicas e inteligência emocional, essenciais para conduzir a reflexão no contexto profissional, o planeamento e a prática com os alunos e os colegas. Trata-se de um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades técnicas, mas também quatro dimensões fundamentais (Fullan e Hargreaves, 1992): *i*) os significados e propósitos dos professores; *ii*) o professor como pessoa; *iii*) o contexto real em que os professores trabalham; *iv*) a cultura do ensino, com os seus padrões de relação entre os membros da comunidade escolar.

Embora muito do desenvolvimento do professor possa ocorrer através da sua iniciativa pessoal, a colaboração com outros professores potencia a aprendizagem individual e serve os objetivos coletivos da instituição. Para Richards e Farrell (2005), os objetivos das formas colegiais de desenvolvimento profissional visam encorajar uma maior interação entre os professores, a aprendizagem interpares e a partilha de conhecimentos técnicos, experiências e soluções para problemas comuns, numa perspetiva de escola como um contexto de aprendizagem. A importância dos pares no desenvolvimento profissional dos professores é reconhecida por Zepeda (2008), para quem as escolas que evoluem como comunidades de aprendizagem criam uma ética de preocupação pela aprendizagem individual e coletiva. A colaboração é, pois, a estratégia de ação que suporta e sustenta uma comunidade de aprendizagem ou, na perspetiva de Alarcão (2010b), uma necessidade que deriva da complexidade das situações da vida atual, com vista ao desenvolvimento, transformação e inovação. Para Vieira (2010, p. 288), consubstancia-se na constituição de comunidades de desenvolvimento profissional, “um movimento, simultaneamente entusiasta e arriscado, de *eu para o nós*”.

146

A reflexão colaborativa pode ser considerada uma estratégia privilegiada da investigação-ação, metodologia que se baseia nos seguintes passos: *i)* formulação de um problema/problemas; *ii)* conceitualização de uma solução; *iii)* implementação dessa solução; *iv)* avaliação da implementação da solução; *v)* modificação da prática à luz da avaliação. Richards e Farrell (2005) consideram a reflexão como um processo de exame crítico das experiências, um processo que pode conduzir a uma melhor compreensão das próprias práticas e rotinas, e que envolve duas perspetivas que se encontram implicadas: a individual e a institucional. De facto, tal como afirmou Schön (2000), quando um profissional define um problema, ele seleciona e define os aspetos que irá observar: ser um profissional competente não significa apenas ter a capacidade de resolver problemas técnicos através de meios técnicos – senão saber conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente que valha a pena resolver.

### **3. O PAPEL DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS SEUS PROFESSORES**

O desenvolvimento profissional é eficaz se for continuado e baseado nos contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, nas práticas dos professores – ob-

servando o trabalho dos alunos, os professores aprendem mais: a sala de aula constitui um observatório de análise e investigação sobre a prática pedagógica. Quando os professores observam os alunos podem refletir sobre a forma como estes aprendem ou não; podem identificar discrepâncias entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Os alunos, a ecologia da sala de aula, os colegas e as características institucionais das escolas desempenham um papel significativo no processo de socialização dos professores. Zeichner e Gore (1990) defendem que professores e alunos se influenciam reciprocamente e que as percepções que os professores têm das características, expectativas e comportamentos dos seus alunos influenciam o seu próprio desenvolvimento profissional.

Postic (2008, p. 103), analisando as determinantes da relação pedagógica e os papéis e estatutos do docente e do aluno, refere que “a autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia”. Nesta perspetiva, o estatuto do docente não é imposto do exterior por delegação administrativa, mas é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades técnicas do docente estão intimamente associadas às suas qualidades humanas. Em outras palavras, conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não a impõe, antes a coloca ao serviço dos seus alunos. A função docente exige uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitudes, conduzindo por vezes a situações de natureza conflitiva. Torna-se imperioso analisar as características da relação pedagógica e tomar decisões focadas na pessoa do aluno – ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e implica dar espaço à sua autonomia (Freire, 2008) e, para que tal aconteça, impõe-se o conhecimento do outro, o respeito pelas diferenças e o saber escutar. Também Vieira (2005) defende que escutar é uma forma de comunicar e que o professor que fomenta o processo de *feedback* em sala de aula, pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a construção da autoestima e o envolvimento dos alunos nas tarefas. Nesta perspetiva, o clima da sala de aula resulta da interação de duas variáveis: a qualidade das relações interpessoais e o conhecimento, por parte do professor, das dinâmicas que se operam nesse contexto e que derivam da existência de alterações de comportamento. O conteúdo da aprendizagem pode centrar-se, segundo Gairín (2000), na natureza e nas características dos alunos, nos processos e resultados da aprendizagem, no desenvolvimento de abordagens institucionais, no funcionamento das estruturas de organização, no clima e na cultura subjacentes, nas exigências sociais, nas exigências dos sistemas educativos.

#### 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido numa escola do norte de Portugal e envolveu o próprio investigador na qualidade de participante e uma colega, ambos professores da disciplina de Inglês como língua estrangeira. Envolveu ainda duas turmas, uma do oitavo e outra do nono ano de escolaridade – da lecionação de cada um dos professores. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, em que o *design* adotado foi a investigação-ação, por ser aquele que melhor se adequa às características do processo de supervisão pedagógica interpares, com recurso a ciclos de observação de aulas e ao trabalho e reflexão colaborativos entre colegas. Seguiu-se preferencialmente a abordagem colaborativa da investigação-ação, ainda que pontualmente ocorressem momentos de abordagem diretiva informal (Glickman *et al*, 2010), tendo em conta que a colega participante não tinha nem formação nem experiência em supervisão pedagógica. O estudo procurou dar resposta ao seguinte problema:

- As práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal reflexivo podem contribuir para melhorar o desempenho pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o sucesso educativo dos seus alunos?

148

Neste contexto, emergiram as seguintes questões, relacionadas com o papel dos alunos no processo de transformação do professor e do seu ensino:

- Que perceção têm os alunos acerca das transformações que se operam no nível do desempenho pessoal e profissional do seu professor, envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?
- Podem ser identificadas transformações no nível do contexto de aprendizagem dos alunos, em consequência das transformações operadas no desempenho pessoal e profissional do professor, envolvido num processo de supervisão pedagógica interpares?
- Podem ser encontradas mudanças no nível das perceções dos alunos acerca do desempenho dos seus professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares, em consequência das transformações ocorridas no nível da sua própria aprendizagem?

Para este estudo recorreu-se aos seguintes instrumentos de coleta de dados: seis ciclos de observação de aulas (cada professor-participante foi observado em três ciclos, e observador noutros três); registo colaborativo de cada uma das aulas observadas, através da descrição naturalista e dando espaço ao confronto

escrito entre os pontos de vista do observador e do observado; sete sessões com dois grupos focalizados de alunos; reflexões escritas pelo professor investigador, pela professora participante e pelos alunos. Foi desenvolvido durante o primeiro e segundo períodos letivos, em três fases: a primeira destinou-se a estabelecer as regras e as rotinas, assim como a ambientar, motivar e informar/formar a colega participante e os alunos das turmas envolvidas; na segunda fase foram implementados os ciclos de observação de aulas; a terceira fase foi essencialmente dedicada às entrevistas com os grupos focalizados de alunos. As reflexões individuais dos professores foram escritas durante todas as fases e as reflexões dos alunos foram escritas após a conclusão do último ciclo de aulas observadas.

As aulas observadas constituíram o instrumento privilegiado de coleta de dados –facto, observação de aulas e investigação-ação encontram-se intrinsecamente ligados (Moreira, 2001) – e, seguindo o modelo de Glickman (Glickman *et al*, 2010), estabeleceram-se cinco fases para cada um dos ciclos de observação: as reuniões/encontros de pré-observação; a aula observada e o preenchimento da grelha de observação; a reflexão interativa sobre a aula e o preenchimento de um registo colaborativo da aula observada; a reunião/encontro pós-observação; a reflexão crítica sobre o ciclo.

As sessões com os grupos focalizados de alunos, com a duração de 45 minutos cada uma, ocorreram de janeiro a março – as primeiras sessões realizaram-se quando ainda decorriam os ciclos de observação de aulas; as últimas sessões realizaram-se após o termo dos ciclos de observação de aulas. Foram conduzidas como conversas em que o investigador, no papel de moderador, procurou gerir os tempos, introduzindo os temas para reflexão – tratando-se de um guião (Tabela 1), constituiu uma orientação dos temas a abordar sem se tratar de um questionário estruturado, nem mesmo semiestruturado. O moderador assumiu o papel de agente facilitador do grupo e teve como uma das suas tarefas fundamentais apresentar aos membros do grupo explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido. Todas as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas, antes de serem analisadas.

TABELA 1  
Planificação das sessões dos grupos focalizados

Sessões com os grupos focais	Grupo 1 (9º ano)	Grupo 2 (8º ano)	Temas
1ª	X		Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar.
2ª		X	Como os alunos vêm a Língua Inglesa no contexto da sua aprendizagem escolar
3ª	X		As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem
4ª	X		O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica
5ª		X	As atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e o seu objetivo de aprendizagem O papel do professor e o papel do aluno A comunicação pedagógica

150

A opção pela constituição de dois grupos focalizados de alunos enquanto instrumento de recolha de dados apresenta vantagens específicas para este estudo: em primeiro lugar, permite investigar as complexidades e as experiências individuais dos alunos das duas turmas de modo a aprofundar os dados recolhidos através de outros instrumentos, como a observação das aulas e as reflexões escrita pelos alunos; em segundo lugar, constitui uma estratégia que permite confrontar as perceções dos professores com as perceções dos alunos e indagar de que forma uns e outros podem promover a transformação mútua; por último, permite a triangulação de dados. No caso específico dos grupos focalizados de alunos durante este estudo, houve algum cuidado com a seleção dos participantes e na forma como posteriormente se lidou com os dados recolhidos. Foram organizados dois grupos representativos de cada uma das turmas participantes no estudo, de cinco alunos cada um, obedecendo ao seguinte critério único: os alunos são representativos dos níveis de proficiência da língua inglesa, esperados para o seu nível de aprendizagem (ver **Tabela 2**).

TABELA 2  
**Caracterização dos grupos focalizados**

Grupo focal	Alunos	Sexo	Idade	Nível de proficiência da língua inglesa (por referência ao QECR)	Nível (avaliação sumativa no sistema educativo nacional)
1 (9º ano)	A1	M	14	A2	2
	A2	M	14	B1	3
	A3	F	14	B2	4
	A4	F	14	C2	5
	A5	F	14	C2	5
2 (8º ano)	A6	M	14	A1	2
	A7	M	15	A1	2
	A8	M	13	A2	3
	A9	F	13	A2	4
	A10	M	13	A2	4

Todos os documentos recolhidos durante o estudo foram sujeitos a uma análise de conteúdo de onde surgiram a definição de um conjunto de categorias e subcategorias de análise. A pertinência e a validade das categorias e subcategorias foram sendo asseguradas ao longo das leituras posteriores, mais aprofundadas e viradas para o conteúdo e a semântica, correspondendo à fase da codificação documental. Foi usada a seguinte técnica de codificação: primeiro foram analisados linha a linha os registos colaborativos das aulas observadas, as reflexões individuais dos professores participantes, as transcrições das sessões com os grupos focalizados de alunos ou as reflexões individuais dos alunos, procedendo-se ao registo de notas; posteriormente, estas notas foram agrupadas numa matriz de frequência ou ocorrência. Para o efeito foram usadas cores diferentes, que permitiram encontrar pontos em comum e estabelecer padrões de regularidade, com os quais se estabeleceram categorias e subcategorias de análise.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados recolhidos, tanto através das sessões com os grupos focalizados como através das reflexões individuais dos alunos, evidencia que estes conseguem elaborar um quadro global do desempenho dos seus professores, estruturado sobre um conjunto de conhecimentos, crenças e valores. A forma como os alunos avaliam o desempenho dos seus professores está relacionada com fatores, como: i) o desenvolvimento psicossocial – quanto mais consciên-

cia têm acerca da realidade social e do sistema educativo em particular, maior será a capacidade do aluno para avaliar o desempenho do professor; *ii*) o desenvolvimento académico – os alunos com melhores resultados académicos tendem a emitir opiniões mais facilmente, parecendo existir uma relação entre desenvolvimento académico e reflexão sobre a escola e o processo de ensino e aprendizagem; *iii*) o desenvolvimento linguístico e discursivo – a facilidade ou dificuldade em usar a palavra e estruturar as ideias num discurso coerente com o próprio pensamento refletido; *iv*) a qualidade e a fonte da informação – em certas áreas, como por exemplo a avaliação, os alunos tendem a emitir opiniões coincidentes com a comunicação social ou a opinião pública generalizada; noutras áreas, como as relações interpessoais, os alunos tendem a emitir opiniões baseadas em conhecimento de causa, isto é, experiências vividas. Por outras palavras, nuns casos os alunos tendem a dar exemplos vividos por terceiros, normalmente de “outras escolas” (primos, amigos, etc.), enquanto noutros casos falam na primeira pessoa.

Foram estabelecidas quatro categorias, na sequência da análise das transcrições das sessões com os grupos focalizados: *i*) os alunos refletem sobre a própria aprendizagem; *ii*) os alunos refletem sobre o grupo-turma; *iii*) os alunos refletem sobre o currículo e a relevância dos conteúdos; *iv*) os alunos refletem sobre o seu professor. Cada uma dessas categorias agrupou um conjunto de subcategorias, das quais se apresenta a hierarquia das mais e menos frequentes, na **Tabela 3**.

152

TABELA 3

**Hierarquia das subcategorias mais e menos frequentes referidas nas sessões com os grupos focalizados de alunos**

Subcategorias mais frequentes	Subcategorias menos frequentes
1. Refletem sobre a eficácia das opções tomadas no nível do processo de ensino	1. Identificam mudanças no nível da comunicação
2. Refletem sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido	2. Identificam mudanças no nível da avaliação
3. Indiciam consciência sobre a motivação para a aprendizagem	3. Identificam mudanças no nível do processo de ensino
4. Valorizam a língua inglesa enquanto instrumento de comunicação	4. Identificam pontos fortes da própria aprendizagem
5. Refletem sobre as interrelações que se estabelecem com o professor	5. Manifestam consciência dos processos de organização e método de estudo

Verifica-se que predominam as reflexões baseadas em percepções acerca do processo de ensino, do desempenho do professor e da relação pedagógica que se estabelece; também sobre a motivação dos alunos e sobre os conteúdos de aprendizagem. Em oposição, os alunos manifestam mais dificuldade em indicar aspetos concretos: no nível da comunicação pedagógica, da avaliação das aprendizagens, do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Pode, desde logo, inferir-se que os alunos, quando orientados, podem atingir o mesmo nível de reflexão que os professores e contribuir para um melhor conhecimento e uma melhor compreensão dos processos que se estabelecem na relação pedagógica. Esta reflexão orientada pressupõe que seja facultado aos alunos o conhecimento que lhes permita compreender as opções dos seus professores. Nestas sessões, encontram-se evidências de que, quando o professor não se comunica abertamente com os alunos nem lhes transmite toda a informação necessária, corre o risco de ser julgado pela generalização e pelo preconceito. É o caso do campo da avaliação e das questões ligadas à *profissionalidade*, temas profusamente abordados:

- A percepção de alguns alunos sobre a competência dos professores para avaliar a sua aprendizagem é extremamente negativa, chegando a considerar que os professores não querem dar boas notas porque são invejosos ou porque “tomam os alunos de ponta”.
- Também prevalece a ideia entre alguns alunos de que os professores não gostam do que fazem. Tal como refere um aluno, “há professores que marcam a vida dos alunos por certas atitudes e eles (esses alunos) não gostam da disciplina por causa disso”.
- No que diz respeito à percepção que os alunos têm do papel do professor, os dados apontam ora para uma visão tradicionalista do professor-mestre “professor, ensinar; aluno, aprender”; ora para uma visão castradora do professor-autoridade “em geral o papel do professor é encarado como um inimigo” porque “nós temos o dever de estar na escola e aprender”; ora para uma visão afetiva do papel do professor – “O nosso papel está um bocado misturado com amizade, porque nós temos uma relação de mais familiaridade com os nossos professores, porque é com quem passamos a maior parte do tempo”.

A análise das reflexões individuais escritas pelos alunos permitiu constatar que a Mudança foi o elemento mais referenciado, tendo sido estabelecidas quatro categorias: *i)* mudanças no nível do ensino-aprendizagem; *ii)* mudanças no nível dos hábitos reflexivos; *iii)* mudanças no nível afetivo; *iv)* mudanças no nível da avaliação. Fica claro que os alunos se aperceberam das transformações

ocorridas nos seus professores, no nível da comunicação pedagógica, no nível afetivo-relacional e no nível da forma como preparam as aulas. Encontram-se indícios que nos levam a pensar que o conceito de Mudança (e das perceções individuais e sociais acerca do mesmo) está associado à evolução: *“Acho que o stôr deve continuar assim e a evoluir para melhor e não voltar ao passado”*, escreveu um aluno. Os dados mostram ainda que as mudanças se encontram tanto no nível das práticas como no nível das perceções, e podem ser sintetizadas na Tabela 4.

Alguns alunos identificam e reconhecem a vantagem do diálogo entre professor e alunos, como fator positivo para desenvolver a afetividade e melhorar a motivação e a aprendizagem. Um dos aspetos que aparece mais marcadamente referido é a capacidade do professor saber ouvir e dar aos alunos a oportunidade e a possibilidade de exprimirem as suas ideias e opiniões, pois a interação e a troca de ideias permitem que os alunos concluem: *“Acho que nós pensamos com a nossa própria cabeça”*. O diálogo e a explicação sistemática das opções do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem favorecem a motivação e a aquisição de conhecimentos, pois permitem que o aluno tenha maior consciência acerca do mesmo: *“Dialogar com os alunos é muito importante, faz-nos sentir à vontade para aprendermos mais e melhor”*. Um aluno refere mesmo que a interatividade é uma estratégia diferenciadora no contexto de ensino e aprendizagem, pois *“por vezes, os alunos com melhores notas tendem a cobrir os de piores notas, mas através destas aulas mais interativas conseguem todos aprender aos seus diferentes níveis”*.

TABELA 4

**Principais transformações nos professores e nos alunos, no nível da ação e no nível das percepções.**

<i>Locus de Transformação</i>	<b>Transformações ao nível da ação</b>	<b>Transformações ao nível das percepções</b>
No professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do papel diretivo à observação construtivista da turma.</li> <li>• Da supremacia do ensino (sobre a aprendizagem) à supremacia da aprendizagem (sobre o ensino).</li> <li>• Da primazia do currículo ao ajustamento do currículo às necessidades dos alunos.</li> <li>• Da reflexão isolada à reflexão partilhada.</li> <li>• Da autoridade assumida à autoridade reconhecida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A turma deixa de ser um campo de análise de problemas e passa a ser um campo de análise de interações.</li> <li>• O ensino passa a ser baseado preferencialmente nas necessidades de aprendizagem dos alunos.</li> <li>• A turma passa a ser vista como um contexto diversificado de aprendizagem.</li> <li>• O aluno passa a ser um parceiro na reflexão sobre e durante a ação.</li> <li>• A autoridade passa a ser um meio e não um fim em si.</li> </ul>
<i>Locus de Transformação</i>	<b>Transformações ao nível da ação</b>	<b>Transformações ao nível das percepções</b>
Nos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da passividade à interatividade.</li> <li>• Do ensino à aprendizagem.</li> <li>• Da aula com um número reduzido de atividades à aula com diversidade de atividades e recursos.</li> <li>• Do embaraço ao desejo de participar.</li> <li>• De um papel passivo ao papel interventivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deixa de ter um papel diretivo e passa a ter um papel mediador.</li> <li>• Alunos e professor aprendem em conjunto.</li> <li>• As aulas passam a ser percebidas como dinâmicas, interessantes e motivadoras.</li> <li>• O professor percebido como aquele que ouve e incentiva a participação.</li> <li>• O aluno toma parte nas decisões da aula.</li> </ul>

Outro tema frequentemente abordado pelos alunos nas suas reflexões é a questão das aulas expositivas, centradas no professor, *versus* aulas interativas, centradas no(s) aluno(s). Constata-se que os alunos não têm a capacidade de se referir com propriedade às características pedagógico-didáticas destas duas abordagens, recorrendo por isso de forma intuitiva à expressão “aulas normais” quando se referem às aulas expositivas, fazendo transparecer que é esse o tipo de aula a que estão habituados ao longo do seu percurso escolar; por

outro lado, aplicam o termo “dinâmicas” às aulas interativas: “São *dinâmicas* porque fazemos várias atividades, e não apenas ler...”. Alguns alunos conseguem refletir sobre as atividades e perceber qual a estratégia de aprendizagem subjacente às escolhas e tomadas de decisão do professor, ou seja, refletem sobre a eficácia das opções tomadas no nível do processo de ensino, tal como comprova esta passagem:

Na minha opinião, o professor tem tido algumas mudanças durante os anos. As aulas são mais interativas e cativantes. Assim, os alunos interessam-se mais pela disciplina. Antigamente, a aula era um pouco massiva e não conseguia perceber metade da matéria. Agora sinto-me mais cativada e interessada, em casa por vezes escrevo textos em Inglês, penso em Inglês e por vezes até falo em Inglês. São coisas simples, mas fazem com que não me esqueça.

Estes dados confirmam aqueles que foram recolhidos através da observação de aulas e da reflexão dos professores participantes, permitindo confirmar dados e concluir que o desenvolvimento profissional do professor afetou as aprendizagens dos alunos, na medida em que melhorou o ambiente de aprendizagem. A análise empírica das situações de aprendizagem, particularmente através da observação dos alunos durante as aulas, permitiu concluir que a melhoria foi particularmente notória no nível do desempenho dos alunos que apresentavam resultados mais fracos. Tal deveu-se a uma maior predisposição desses alunos para a aprendizagem, pela novidade e pelo aumento da confiança no professor, em resultado das mudanças no nível da comunicação pedagógica e das atividades desenvolvidas. A observação mútua e o trabalho e reflexão colaborativos tiveram um impacto transformacional, pois induziram os professores participantes a introduzir modificações nas suas práticas de ensino e na forma de comunicar/dialogar com os alunos, incrementando nestes a motivação e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Tal foi o caso da turma do oitavo ano, que se caracterizava inicialmente pelo desinteresse e pela desmotivação da maioria dos alunos. Ora, depois de a professora participante ter inovado e iniciado estratégias mais interativas e dinâmicas nas suas aulas (trabalho de grupo e recurso a meios audiovisuais, por exemplo), os alunos mudaram a sua atitude. Esta mudança foi evidente logo no segundo ciclo de observação em que o observador registou que “*a espaços, os alunos manifestaram comportamentos de entreajuda, partilha e colaboração. Quase todos os alunos trabalharam (diria que apenas um não trabalhou)*”. A mesma perceção ficou registada tanto pelo Professor Investigador como pela Professora Participante, nas respetivas reflexões:

A forma como os alunos trabalham mudou muito, até o N e o N trabalham nas aulas. E acho que os resultados têm vindo a melhorar. De facto, as últimas composições que corriji mostram que todos os alunos (exceto N!) tentam escrever, e todos sabemos bem como os alunos normalmente detestam a expressão escrita.

## 6. CONCLUSÕES

A participação dos alunos num processo de Supervisão Pedagógica Interpares em contexto de Desenvolvimento Pessoal e Profissional de professores é estratégica no nível da metodologia da Investigação-Ação, na medida em que permite a recolha de dados relativos a opiniões e perceções daqueles a quem se destina o processo de ensino e a posterior triangulação com os dados resultantes de outras fontes. Para além disso, a reflexão colaborativa entre o professor e os seus alunos acarreta vantagens acrescidas para o processo reflexivo entre professores, na medida em que permite conhecer o impacto das decisões no processo de ensino e identificar os interesses e as necessidades no processo de aprendizagem.

O conhecimento das perceções dos alunos, em resultado da sua participação neste estudo, permitiu identificar as transformações que ocorreram nos professores envolvidos, para posteriormente os confrontar com os dados recolhidos através dos registos colaborativos das aulas observadas e das reflexões escritas pelos professores. Este confronto permitiu constatar que existe consonância entre os dados, que realçam transformações quer nos professores quer nos seus alunos – no nível do ambiente de aprendizagem, da motivação, da sua participação e interesse pelas atividades. Desta forma, é possível concluir que a reflexão colaborativa entre professores e entre estes e os seus alunos traz vantagens no nível da melhoria do ambiente de aprendizagem, na medida em que aproxima os alunos do professor, contribuindo para um melhor conhecimento mútuo, e no nível das opções tomadas durante o processo de ensino. Desencadeia mesmo um conjunto de transformações nos professores envolvidos, desde logo conduzindo a uma maior atenção em relação às questões da comunicação pedagógica e dos afetos no contexto de aprendizagem. Estas transformações nos professores são percebidas pelos seus alunos, que as valorizam. Desta forma, os alunos com mais dificuldades na aprendizagem sentem-se mais integrados no processo e menos estigmatizados pelo insucesso; os bons alunos, por sua vez, sentem-se impelidos a compreender o insucesso

dos seus colegas e a procurar contribuir ativamente no processo de recuperação das suas aprendizagens.

Pode-se, pois, assumir que as transformações que se operam nos professores repercutem nos alunos, sejam elas no nível psicológico seja no nível do desempenho. Quanto mais elevada for a motivação para a inovação e a mudança, maior será a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Estas constatações estão em consonância com a perspetiva defendida por Zeichner (1993), segundo o qual se o professor se dá conta de que não está sendo entendido, cumpre-lhe investigar porquê e proceder às mudanças necessárias: os professores envolvidos na investigação das suas próprias práticas adotam modelos de ensino mais centrados nos alunos, partindo do pressuposto de que é importante ouvir, observar e procurar entender os alunos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

158

- ALARCÃO, I. (2010a). A Relevância do Feedback no Processo Supervisivo. In R. BIZARRO, e M. A. MOREIRA, *Supervisão Pedagógica & Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. (2010b). Prefácio. In A. I. ANDRADE, e A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 7-10). Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- ALARCÃO, I., e ROLDÃO, M. C. (2010 - 2ª edição). *Supervisão - Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- COUTINHO, C. et al (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- DAY, C. et al. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press. Berkshire, England.
- DAY, C. (2004). *A Passion For Teaching*. London: Routledge Falmer.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. New York: Routledge Falmer.

- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M., e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de Cultura Y Organizaciones Que Aprenden. *Educar* 27, 31-85.
- GLICKMAN et al (2010, 8th Edition). *SuperVision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- MOREIRA, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- POSTIC, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- RICHARDS, J., e FARRELL, T. (2005). Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. *Cambridge Language Education* .
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo - Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 , 4-14.
- VIEIRA, F. (2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105* (jan./abr.), p. 197-217.
- VIEIRA, F. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar formação” – a paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. ANDRADE, & A. S. PINHO, *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo - Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro: Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação.
- VIEIRA, F., e MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para Uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP-1. Ministério da Educação.
- VIEIRA, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K., e GORE, J. (1990). Teacher Socialization. In W. HOUSTON (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan.
- ZEPEDA, S. J. (2007, 2nd edition). *Instructional Supervision - Applying Tools and Concepts*. N. York: Eye On Education.
- ZEPEDA, S. J. (2008). *Professional Development: What Works*. New York: Eye On Education.

