

PARA CAMINHOS DE REFLEXÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA: A OBSERVAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO E DESEMPENHO DOCENTE

TOWARDS PATHS OF REFLECTION IN HISTORY TEACHING: OBSERVATION AS A STRATEGY FOR SUPERVISION AND TEACHING PERFORMANCE

Filipe Oliveira¹ [0000-0001-9945-3971]

¹Universidade do Minho e EDHILAB - Laboratório: Educação Histórica, Portugal, filipeoliveira98@gmail.com

Resumo

As atuais propostas e abordagens ao saber profissional dos professores apontam para uma nova conceptualização de profissionalismo. O conhecimento prático do professor, a rotina e o conhecimento situado acerca do currículo, dos materiais, do desenvolvimento cognitivo, dos assuntos disciplinares, das estratégias da sala de aula, dos pais, podem ser capturados através de imagens, metáforas e histórias, promovendo-se a prática reflexiva. A aposta na observação significa colocá-la naquele que deve ser o seu devido lugar, como componente dinâmica, investigativa e reflexiva do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como instrumento fundamental do seu desenvolvimento – portanto, a investigação e a prática devem dialogar colaborativamente. O esquema de observação proposto focaliza-se na interação entre professor e estudantes e entre estudantes na sala de aula. A organização e a abertura das linhas de registo deste esquema permitiu a tomada de notas da diversidade dos aspetos relativos à interação estabelecida em aula, nomeadamente o tempo usado pelo professor e pelos estudantes nos diferentes momentos de aula, o tipo de atividades propostas e o tipo de perguntas e respostas produzidas, bem como a forma como estas eram avaliadas (ou não).

Palavras-chave: desempenho docente, educação histórica, esquemas de observação, supervisão pedagógica.

Abstract

Current proposals and approaches to teachers' professional knowledge point to a new conceptualisation of professionalism. The practical knowledge of the teacher, the routine and situated knowledge about the curriculum, the materials, cognitive development, disciplinary issues, classroom strategies, parents, can be captured through images, metaphors and stories, promoting reflective practice. The focus on observation means putting it in what should be its rightful place, as a dynamic, investigative and reflective component of the teaching-learning process and, consequently, as a fundamental instrument of its development - therefore, research and practice should dialogue collaboratively. The proposed observation scheme focuses on the interaction between teacher and students and between students in the classroom. The organisation and the openness of the recording lines of this scheme allowed to take notes of the diversity of aspects related to the interaction established in class, namely the time used by the teacher and the students in the different moments of class, the type of activities proposed, and the type of questions and answers produced, as well as the way they were evaluated (or not).

Keywords: teaching performance, history education, observation schemes, pedagogical supervision.

INTRODUÇÃO

O conceito de supervisão é associado quase exclusivamente à orientação de um professor em formação, por outro mais experiente, no desenvolvimento de um saber profissional. Para melhor compreender as práticas de desenvolvimento e avaliação (no formativo) das competências em História entende-se necessário estudar o contexto e o processo de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, passando o enfoque das aulas observadas.

Em contrapartida, a avaliação do desempenho docente está, muitas vezes, desalinhada dos fins educativos e formativos que deveria perseguir e longe da atividade de construção de conhecimento que deveria constituir. Para que a avaliação e a supervisão se constituam como práticas críticas e autocríticas, elas próprias devem tornar-se objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação. A supervisão, vista como um contexto capacitador e promotor do desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas envolvidas, implica um constante questionamento que possibilite a reflexão e a (re)formulação de princípios conducentes a práticas que resultem desses princípios e, que por sua vez, (re)conduzam à reflexão avaliativa. O supervisor tem de estar muito atento às circunstâncias concretas em que a prática supervisiva se desenvolve. Sem isso, há o perigo efetivo de se cair num academismo mais ou menos fútil. A ponderação das “circunstâncias” trará a dimensão reflexiva para o centro da atividade supervisão. De acordo com Alarcão (2003), a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante, e o que se passará depois. Para tal, são várias as exigências colocadas quanto à natureza e tipos de conhecimento que a função supervisiva requer. É neste processo dinâmico que o supervisor, enquanto mediador, pode ser um facilitador da construção e desenvolvimento das capacidades reflexivas e de ação do professor. No domínio da avaliação de desempenho docente, este tipo de avaliação procura desenvolver as competências profissionais dos professores, através de uma análise das relações entre os resultados obtidos e as suas práticas, através de uma investigação dos efeitos potenciais de uma modificação das práticas sobre os resultados, através de uma confrontação dos efeitos obtidos na sequência de uma modificação implementada.

O presente artigo visa problematizar possibilidades e imaginar/agir alternativas para a observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional. Sinteticamente, a distância entre o eu e a situação, necessita de uma sistemática reflexão. Além disso, considera-se primordial o reenquadramento de perspetivas que levem à ocorrência de mudanças fundamentais nas ideias e práticas.

Posto isto, a aprendizagem dos professores é mais bem-sucedida se estes participarem ativamente no debate acerca dos conteúdos, processos e resultados da sua própria aprendizagem, à semelhança do que ocorre com os seus estudantes, quando se perspetiva a aprendizagem de forma construtivista. O ponto fulcral das novas abordagens da profissionalidade continua a ser a necessidade de se fomentar a reflexividade, no sentido de promover o espírito discricionário do professor. Na perspetiva de “professor investigador” (ideal no campo epistemológico da Educação Histórica) salienta-se que a formação de professores deverá promover uma atitude experimental em relação à prática, isto é, dever-se-á ensinar os professores a iniciar e manter, ao longo da sua prática letiva, uma atitude crítica acerca da aprendizagem. Esta perspetiva teve muito eco ao longo dos anos de 1960-1970 em vários países, refletindo a não-diretividade das teorias de ensino-aprendizagem. Atualmente, esta tradição também é visível nas orientações construtivistas de ensino-aprendizagem, embora a uma nova luz (Gago, 2018). Na relação que é estabelecida entre investigador e professor, os argumentos práticos visíveis através da realidade empírica facilitam a análise do valor de verdade do pensamento, das afirmações e das ações dos professores. Por outro lado, os argumentos práticos facilitam a reflexão acerca de pressupostos morais, de uma forma descritiva e interpretativa do pensamento dos professores, o que lhes pode permitir reordenar o seu pensamento de forma mais coerente. No âmbito do paradigma construtivista o professor deixa de ser um técnico cumpridor de um currículo centrado em conteúdos e de um sistema de avaliação reprodutor, para passar a agir como professor investigador social. Através do desenvolvimento de atividades significativas para os estudantes, o professor torna a sala de aula o cerne do desenvolvimento curricular (Stenhouse, 1984).

1 A AULA-OFICINA AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA AULA DE HISTÓRIA

Todos nós aprendemos de formas distintas, mas torna-se necessário compreender de que modo a aprendizagem pode ser mais significativa, logo mais transformadora, para os nossos estudantes. Para ser transformadora, a aprendizagem deve ser realizada pelo estudante, devidamente orientado e desafiado pelo professor. Assim, o estudante é o agente principal da sua própria aprendizagem e, para tal, o professor e o estudante devem ter em atenção: o contexto e o ambiente de aprendizagem; o envolvimento e o compromisso com a aprendizagem; a tomada de consciência do “Porque é que ensino isto?”; “Porque é que aprendo isto?”; e uma reflexão crítica sobre a aprendizagem e o ensino.

Segundo Jiménez Raya e Vieira (2007), a definição para a autonomia do professor e do estudante assenta na competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos. Neste sentido, apontamos a abordagem - em termos de metodologia de ensino - aula-oficina (Barca, 2004). A aula-oficina organiza-se seguindo algumas linhas: primeiramente, o professor deve selecionar um conteúdo, questionando os estudantes o que sabem a respeito, levantando e analisando as suas ideias prévias, os seus interesses e carências, e, então, selecionar as fontes históricas pertinentes para desafiar o conhecimento e o pensamento dos estudantes na aula. Em seguida, deve orientar os estudantes a analisar os materiais, tendo o intuito de estes fazerem inferências, cruzamento de fontes/ informações e debate de argumentação/ contra-argumentação. Desta forma, todos se envolvem no processo e produzem interpretações/ explicações históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. Aqui, o professor é visto como um investigador social, a quem cabe “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus estudantes, não para de imediato o classificar como “certo/ errado” (Barca, 2004), mas para auxiliá-los a modificar, de maneira otimizada, os conceitos e ideias que os mesmos possuem sobre os temas e conteúdos propostos.

Atendendo à prática de ensino/aprendizagem em sala de aula, a construção de narrativas históricas pelos estudantes promove, ao mesmo tempo, vários tipos de pensamento (dedutivo, analítico, criativo), capacidades de leitura e escrita, e a construção de conhecimento e da compreensão histórica. Pensamos narrativamente, pelo que o trabalho de construção de narrativa não só ajuda a desenvolver conhecimentos e competências no âmbito da História, mas capacidades importantes para aplicar noutras áreas/disciplinas e na vida prática em geral – que vão desde a leitura, análise e reflexão sobre diferentes fontes, com mensagens diversas (construção de evidência), à descrição de um raciocínio interpretativo e à construção das suas várias explicações, desenvolvendo as capacidades de comunicação. A construção, em aula, pelos estudantes, de narrativas históricas com enfoques diferentes, a partir de fontes diversas e diversificadas, é “possível e mesmo adequada (...) porque permite ao estudante desenvolver/construir, com princípio, meio e fim, um conteúdo” (Parente, 2004, pp. 23-24), a partir da evidência. Isto constitui, ao mesmo tempo, um processo que o ajuda a entender, e ultrapassar, as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita/oral e da compreensão histórica. Deste modo, é essencial proporcionar aos estudantes, após a realização deste tipo de tarefas, momentos de autorregulação e avaliação do seu desempenho, sendo que esta reflexão e consciencialização é cada vez mais necessária, e não só na aula de História, pois contribui para o desenvolvimento de atitudes de autonomia e (co)responsabilização na aquisição de competências, bem como para a progressão cognitiva e do espírito crítico. A título de exemplo, as paredes da sala de aula podem ser um ótimo espaço para dar materialidade a momentos metacognitivos autênticos, aventuram de forma explícita as ideias dos estudantes, isto é, dados da aprendizagem de atividades que encorajam o uso do pensamento reflexivo. Para Isabel Barca (2004), esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina” (pp. 23-24).

2 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CAMINHOS DE LIBERTAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO

Conhecer o percurso de formação dos professores torna-se premente para compreender a evolução destes, bem como o seu papel e as suas práticas na escola. No contexto da avaliação do desempenho docente, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação. Assim, no quadro de um sistema de avaliação focado na prestação de contas, a problemática pode corresponder ao papel transformador e emancipatório da supervisão e da avaliação e quando estas têm igualmente funções de controlo e seriação, ou seja, será possível, como propõe como Afonso (2010), conciliar as ideias de prestação de contas e democracia? Primeiramente, importa esclarecer como o conceito de “prestação de contas” reflete o compromisso para com os objetivos profissionais em termos de competência e de desempenho de qualidade considerados importantes. Além disso, esta função é tipicamente vista como sendo sumativa e relaciona-se com a avaliação da eficácia dos serviços educativos.

Simultaneamente, o desenvolvimento profissional incentiva os professores a verem o seu trabalho numa lógica instrumental e tecnicista, cujos fins apenas são alcançados através de receitas de práticas experimentadas e legitimadas pela experiência não analisada/refletida ou pela aceitação acrítica de resultados de investigação, sendo provável que se promova uma conceção redutora do que significa ensinar e do que é ser professor. Neste sentido, os modelos situados num propósito transmissivo remetem para um profissionalismo gerencialista, organizacional e controlado, com base em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas, tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho (Flores, 2014).

A observação da prática pedagógica revela-se como uma componente central do desenvolvimento profissional, destacando-se como uma fonte importante de informação para a avaliação. Atendendo a estes pressupostos, a observação visa compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em história, bem como a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades e o tipo de avaliação formativa utilizada. Dickson (1973, citado por Estrela, 1994), aponta como cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de *skills* técnicos para controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o feedback com objetivos educacionais. Deste modo, a observação em contexto de sala de aula proporciona a aquisição de modelos de atuação, quer do ponto de vista do professor, quer dos estudantes, que permitem a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes e estratégias de trabalho mais profícuas. Estes argumentos reforçam a ideia da importância da análise da aula e a sua decisiva intervenção no processo pedagógico.

Uma conceção de ensino e de desenvolvimento profissional baseada em padrões, sobretudo numa lógica instrumental e mais limitada, pode desvirtuar e reduzir a ideia de que o ensino é complexo, depende do contexto e constitui um empreendimento moral e político. Muitas vezes, esta lógica situa-se apenas em aspetos ligados a uma maior eficiência e eficácia docente, o que pode limitar as oportunidades de desenvolvimento profissional e focar-se sobretudo em competências individuais dos professores. No caso em que os padrões são impostos externamente, através de mecanismos de prestação de contas e de inspeção, é provável que esta lógica represente limitações ao nível da autonomia, da capacidade reflexiva e de indagação crítica dos professores, na medida em que estes têm de responder e cumprir os padrões previamente fixados. É essencial questionar a conceção, desenvolvimento e uso de padrões e o modo eles como vão ao encontro das expectativas e aspirações dos professores em matéria de aprendizagem profissional, no sentido em que estes assumem verdadeiramente a direção e sentido do seu desenvolvimento profissional. Como refere Day (2001), os professores devem assumir-se como elementos ativos no seu desenvolvimento profissional, uma vez que eles não são formados passivamente.

No caso português, o modo de organização do trabalho docente ainda está aquém das expectativas na promoção de maiores índices de colaboração docente, dado que o ensino se encontra fragmentado em disciplinas cujos docentes são considerados práticos independentes que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído (Roldão, 2010). Outro dos constrangimentos assinalados por Roldão (2007) é o predomínio da normatividade, quer curricular quer organizacional, que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum. Neste sentido, tendo em conta o contexto dos estudantes, a melhor forma de garantir as aprendizagens pretendidas requer a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo intergrupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a intersupervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.

Observar deve servir para compreender e transformar (Vieira et al., 2013). A reflexão “sobre” a ação ocorre quer antes quer depois da própria ação. Apresenta-se como um processo mais refletido e sistemático de decisão, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática, no sentido de planear o processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o prático pode conversar e partilhar a sua reflexão com outros elementos. Por sua vez, a reflexão “acerca” da ação apresenta-se como uma dimensão mais abrangente e crítica, podendo envolver investigação sobre questões de ordem moral, ética, política e instrumental subjacentes ao pensamento e prática educativa do quotidiano dos professores. Esta dimensão parece ser o meio de operacionalizar a responsabilidade de decisão dos professores. Assim, a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (Fernandes & Vieira, 2010).

3 ORIENTAR O “OLHAR” DO OBSERVADOR PELOS ESQUEMAS DE OBSERVAÇÃO

A versão mais recente das Aprendizagens Essenciais afirma que a escola portuguesa deve munir os estudantes de ferramentas para “compreenderem a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico” (Ministério de Educação, 2018). O espírito destas propostas curriculares implica a valorização dos processos de aprendizagem, cuja avaliação decorre da observação do “estudante em ação”, assente numa lógica construtivista.

Os esquemas de observação têm a vantagem de orientar o olhar do observador e de evitar a perda de informações, dado que um observador não consegue registar tudo ao mesmo tempo, mas, se forem muito restritivos, podem impedir o registo de aspetos não esperados (importantes para a compreensão acerca da interação em aula) (Flick, 2005). Lagarto (2016) aponta como os esquemas de observação são considerados de grande utilidade na supervisão pedagógica por permitirem, de forma conjugada, a recolha de dados, facilitando a (re)constituição, tão aproximada quanto possível, da realidade observada, partilhando um conjunto de questões voltadas para a observação que utilizou no decorrer da sua investigação (Figura 1).

Figura 1

Linhas de observação das aulas refinado - estudo piloto e estudo final (Lagarto, 2016)

LINHAS DE REGISTO

- **Introdução da aula**

1. Como é introduzida a aula? Como se inicia a atividade?
2. Que tarefas são propostas? Como? Qual o suporte? Que materiais são utilizados?
3. Quais os objetivos? Como são explicitados?
4. Qual o papel dos alunos? Que tipo de interação entre eles e o professor? E entre eles?

- **Desenvolvimento da aula**

1. Que conteúdos são trabalhados?
2. Que ligação é estabelecida com outros conteúdos?
3. No caso de aula mais centrada nos alunos :
 - 3.1. Como orienta o professor a aula?
 - 3.2. Que grau de intervenção permite aos alunos?
4. No caso de aula mais centrada nos alunos:
 - 4.1. Como desenvolvem os alunos as tarefas? Como se organizam? O que fazem?
 - 4.2. Qual o papel do professor no acompanhamento da realização da tarefa?
 - 4.3. Como reage às dificuldades encontradas pelos alunos?
 - 4.4. Como responde às dúvidas e dificuldades colocadas pelos alunos?
5. Como finaliza o professor esta parte da aula? Como passa à fase seguinte?

- **Finalização da aula**

1. Como estrutura o professor esta fase da aula? Que meios de apoio usa?
2. Qual é o papel dos alunos?
3. Existe interação professor e alunos?
4. Como reage o professor às questões/respostas dos alunos?
5. Como valida o conhecimento histórico?
6. Como avalia o professor os alunos? E o processo de ensino?
7. Como se finaliza a aula?

Atendendo à Figura 1, operacionalizar o ciclo de observação implica um conjunto de questões orientadoras, porém, uma observação não estruturada poderá corresponder a uma observação “demasiado” naturalista. Nesta linha de pensamento, propomos uma reformulação do presente esquema de observação e as seguintes questões que procuramos desdobrar no decorrer do presente artigo: E para além da investigação? Quais são as outras questões orientadoras dos esquemas de observação? Estamos perante um instrumento autêntico? Qual é a relação entre a investigação e a prática?

3.1 Diálogos entre a investigação e a prática: um instrumento autêntico?

Considerando a utilidade deste instrumento em guiar as práticas de supervisão ao serviço de desenvolvimento profissional, procedemos à reformulação e à posterior operacionalização do esquema de observação proposto, tendo em vista como os professores promovem as competências em História e como os estudantes a desenvolvem (Figura 2).

Salientamos os seguintes objetivos:

- a) do (instrumento): compreender o contributo das práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, com especial enfoque na abordagem da mudança em História; analisar a interação estabelecida durante o desenvolvimento das atividades; identificar as conceções dos estudantes relativas à mudança em História.
- b) com (o instrumento): identificar os instrumentos de referência e os recursos privilegiados pelo professor na planificação das aulas; conhecer as práticas de ensino e de avaliação privilegiadas pelo professor; compreender as opções pedagógicas e didáticas do professor; suscitar a reflexão do professor sobre a influência das suas opções pedagógicas e didáticas na aprendizagem dos estudantes.

Figura 2

Esquema de observação nos diferentes momentos da aula na aula-oficina (adaptado de Lagarto, 2016)

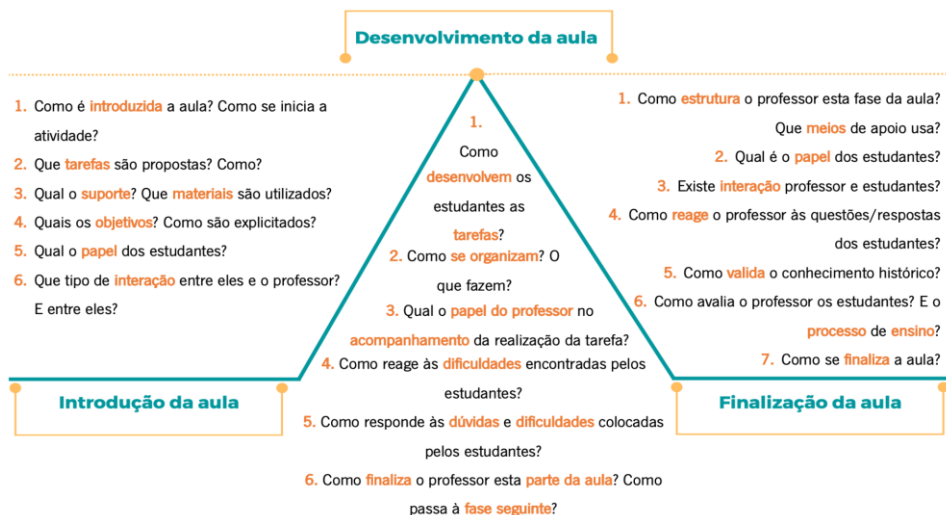


Figura 3

Resposta ao esquema de observação nos diferentes momentos da aula na aula-oficina (adaptado de Lagarto, 2016)

IA	DA	FA
<p>4. Procedeu-se à exploração das intenções das evidências que tinham quando foram criadas e como se relacionaram com a sociedade que as produziu, não questionando tudo de uma vez (ideias de periodização histórica). Fornece aos estudantes, a lista dos objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso que têm de atingir.</p> <p>5. Os estudantes, por vezes, desempenham na sala de aula alguma aptidão de autorregular a sua aprendizagem.</p> <p>6. A professora tenta ajudar os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, transmite na sala de aula, as questões-chave que guiam a avaliação (formativa), durante e depois de cada experiência de aprendizagem. Afirmamos que se desenvolve um trabalho cooperativo entre os estudantes e professora.</p>	<p>3. A docente recorre ao diálogo no decorrer da própria aula, voltado para explorar a compreensão e de modo que todos tenham a oportunidade de pensar e expressar as suas ideias. Tornam-se a melhor maneira de conhecer de o conhecer o pensamento dos estudantes e, assim, aceder a informações que possibilitam avaliar a sua capacidade para resolver os problemas de aprendizagem.</p> <p>4. A interpretação das fontes é realizada, após a leitura individual por parte de todos os estudantes. Para tal, é feita uma segunda leitura em grupo turma com a constatare pergunta de linha a linha: "existe alguma palavra ou expressão que não sabem o significado?".</p> <p>5. A docente utiliza várias fontes históricas do manual, no entanto, algumas vezes projeta outras e procurar variar (testemunhos da época, historiador contemporâneo, etc.) Raras as vezes recorre ao texto informativo do manual, mas sim a uma apresentação em <i>PowerPoint</i> previamente preparada.</p> <p>6. Recai na visualização de uma fonte audiovisual do determinado espaço urbano, com resposta às questões de focalização do olhar: "O que veem?"; "Que questões gostariam de colocar?".</p>	<p>6. A docente desafia sistematicamente os estudantes a realizarem a leitura das fontes escritas do manual ou as que são projetadas no quadro. Encontramos uma <u>observação direta</u> - envolve o professor na verificação da aprendizagem dos estudantes nas dimensões do saber, saber ser e do saber-fazer em situações de comunicação oral e leitura.</p> <p>7. A docente, apresentou um esquema síntese associado ao modelo cultural que estabelece relação com o urbanismo romano.</p>

Figura 4

Resposta ao esquema de observação nos diferentes momentos da aula na aula-oficina (adaptado de Lagarto, 2016)

IA	DA	FA
<p>1. No início da aula observada, a professora recolheu claramente as ideias prévias dos estudantes sobre o modelo romano, através da estátua de Augusto, Museu do Vaticano. Neste sentido, oralmente coloca algumas questões, nomeadamente: "Quem está representado na estátua: um homem ou um Deus?" e "Por que razão tem o braço estendido?".</p> <p>2. A docente projeta uma animação que representa a "Expansão romana", e de forma a recordar temas explorados desde o início do ano letivo, coloca algumas questões. Destaco: "O que distingue, do ponto de vista geográfico, a Itália da Grécia?"; "Concordas com o autor da fonte 1 quando diz que "a história da Itália é determinada pela posição geográfica que ocupa?". As respostas a estas questões foram realizadas aos estudantes individualmente, com registo no caderno diário, e sucessivamente foram partilhadas aleatoriamente em grupo-turma.</p> <p>3. A docente pede à turma o manual aberto na página 64, tendo como intuito realizar a leitura de duas fontes - "Plutarco e a fundação de Roma" e "Tito Lívio e a fundação de Roma". Cada fonte foi alvo de análise "linha a linha", com momentos de interpretação assente em questões: "Quem é que pode saber o que aconteceu no passado? Como é que se consegue saber o que aconteceu? Quem produziu esta fonte? Qual o seu papel na sua sociedade?".</p>	<p>1. A docente lança o desafio de os estudantes explorarem a crença na inviolabilidade de Roma, desde a sua fundação, através da construção do diagrama de <i>Venn</i>, fazendo a seguinte questão: "Que relação se pode estabelecer entre as fontes 1 e 2?". Apresenta assim questões de focalização (qual o tema abordado, quais as semelhanças e as diferenças) e como se pode explicar a existência de histórias diferentes sobre a mesma realidade.</p> <p>2. Cada estudante participa com um ponto capaz de completar o exercício proposto pela professora, que o regista progressivamente no quadro. Preenchido e o diagrama e registado no caderno diário, a docente oralmente refere o ponto de situação da sessão. Este, faz referência à fundação de Roma que aparece descrita em várias lendas, sendo as mais representativas as transmitidas por Plutarco e Tito Lívio - na sua fundação, uma cidade, etrusca, patente no facto de Rómulo, um dos gémeos fundadores, consultar o voo das aves para saber qual o local mais propício para a fundação da nova cidade, e a referência - no período da República que decorre a maior parte da expansão de Roma que, de pequena cidade do Lácio, se transforma em cabeça de um imenso império.</p>	<p>1. No sentido de introduzir a próxima sessão, a docente projeta a seguinte questão: "Como evoluiu Roma de cidade a Império?". Depois de os estudantes contribuírem com algumas respostas, a aula termina e fica em aberto a resposta ao último questionamento - um momento de reflexão até ao próximo bloco.</p> <p>2. De uma forma geral, a professora domina o diálogo, porém existem momentos para os estudantes refletirem.</p> <p>3. As tarefas promovem a dinâmica e interação entre o professor e os estudantes, oralmente, por escrito, em grupo-turma, em grupos de trabalho, ou mesmo individualmente.</p> <p>4. A professora tenta ajudar os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, transmite na sala de aula, as questões-chave que guiam a avaliação (formativa), durante e depois de cada experiência de aprendizagem.</p> <p>5. Na presente aula, especificamente, os estudantes não se limitaram a ouvir a narrativa da professora e a tomar notas; participam ativamente na resolução de problemas, em tarefa. Assim sendo, encontramos uma aprendizagem sistemática sem comprometer a apropriação dos conhecimentos fundamentais sobre os temas abordados.</p>

A operacionalização do esquema de observação voltou a recair na interação entre professor e estudantes e entre estudantes na sala de aula. Tornando-se clara esta reformulação e a própria organização do esquema, decidimos indicar através do "desenho" os diferentes momentos de uma aula-oficina (Barca, 2004), ou seja, Introdução da aula: a) a visão geral do tema a abordar; b) as competências e os principais conceitos a trabalhar (que foram alvo do levantamento das ideias prévias); Desenvolvimento da aula: c) as questões orientadoras em torno das quais se desenvolverão as tarefas; d) as tarefas de aprendizagem; e) o tipo de produção e a sua comunicação escrita, oral ou outra; f) as estratégias (grupo-turma, individual, de pares ou de grupos) a utilizar em cada momento da aula; Finalização da aula: g) os momentos de reflexão/debate e de síntese sobre os resultados das tarefas desenvolvidas; h) as formas de avaliação, privilegiando a avaliação formativa numa proposta de metacognição. Posteriormente, conjugamos outras questões orientadoras, de forma que o observador "olhe" para as práticas de ensino e de aprendizagem em que os estudantes são desafiados por tarefas de maior atividade intelectual; e como os professores promovem as competências em História e como os seus estudantes as desenvolvem.

Posto isto, no sentido de operacionalizar os princípios de supervisão que defendemos, nomeadamente, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade e participação, colocamos em prática a versão reformulada aqui proposta (Figura 3 e 4). A aula observada com a duração de 90 minutos, decorreu nas salas de aula habituais o que facilitou a captação da interação estabelecida em cada turma no seu ambiente. Adotada uma postura de observador não participante, ocupou-se um lugar discreto na sala. Como a observação da interação em aula constitui um desafio, por ocorrerem várias situações ao mesmo tempo, este esquema de observação de aulas revelou-se orientador para a tomada de notas, referenciando-se na matéria lecionada para contextualizar o processo.

De facto, esta observação na perspetiva deste instrumento resultou em dois aspetos preponderantes: o facto observado (observação) e a ideia que se formula a partir do mesmo. Da interligação da

observação e das próprias inferências resulta o carácter reflexivo que caracteriza a observação de uma aula. Nesta ótica, reconhecemos as potencialidades e mais-valia da observação, no sentido que permitiu uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais da aula, identificação dos critérios de eficácia do rendimento individual do estudante e coletivo da turma, bem como a adequação dos modelos de ensino que regulam e orientam a prestação do professor. Salientamos a interpretação histórica e como assume um papel primordial. Baseia-se na evidência histórica, nas inferências e na compreensão do processo em que damos sentido ao passado, e nos vários tipos de consciência histórica que se podem revelar. A construção da consciência histórica, nomeadamente acerca do modo como os estudantes, através da análise de fontes, compreendem de que forma o “tudo” chegou até aos nossos dias e, complementariamente, o processo de categorização, permite encontrar modelos de progressão conceptual destes estudantes.

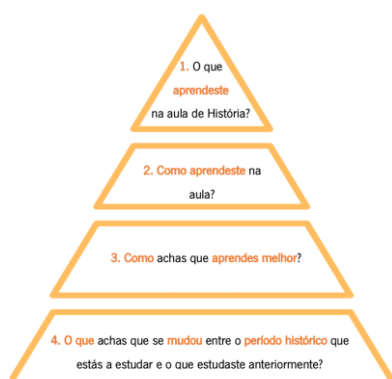
Esta aposta na observação significa colocá-la naquele que deve ser o seu devido lugar, como componente dinâmica, investigativa e reflexiva do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como instrumento fundamental do seu desenvolvimento. Deseja-se explicar o porquê e o para quê através do como.

Registamos, de forma o mais fiel possível, as atividades desenvolvidas (e materiais utilizados), o tipo de perguntas e respostas (e se foram colocadas pelo professor ou pelos estudantes), o tempo usado por professores e estudantes nos diferentes momentos da aula (Introdução da aula; Desenvolvimento da aula; e Finalização da aula). Neste instrumento, observamos os seguintes focos de análise: a) Dinâmica da aula; b) Desenvolvimento de Competências em História. Iguualmente, através desta estratégia de supervisão, tornou-se possível identificar como a consciência da importância do uso da evidência de acordo com critérios metodológicos da História pode e deve estar em articulada com os currículos de História.

Por fim, e simultaneamente, propomos o acompanhamento de um questionário para os estudantes numa abordagem metacognitiva (Questionário metacognitivo – Figura 5) – reconhecendo que as estratégias de metacognição em História implicam saber que tipo de questões colocar às fontes e os cuidados a ter na interpretação dos “provas” do passado (ou outros conceitos metahistóricos) – mas também com o intuito de ouvir a voz de todos os estudantes, e de evitar que apenas se obtivessem anotações dos estudantes mais participativos em aula.

Figura 5

Questionário metacognitivo



A tarefa culmina na resposta ao questionário no final das aulas observadas, tendo os mesmos objetivos do esquema de observação. Cumprir o currículo implica cumprir as suas finalidades, nomeadamente o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente.

Importa salientar que o instrumento proposto e analisado deverá ser antecedido e seguido por momentos de reflexão e *feedback*. Operacionalizar o ciclo de observação implica disponibilidade de tempo para que os professores possam reunir antes e após a aula.

4 REFLEXÕES CRÍTICAS E (AUTO)SUPERVISÃO: PODEROSOS MECANISMOS DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO PROFISSIONAL

No âmbito do paradigma socioconstrutivista, o desenvolvimento das competências em ação implica uma avaliação contextualizada, ou seja, a observação do estudante a “agir em situação” para se poder avaliar o modo e a consistência como este usa os conhecimentos e mobiliza as competências (incluindo a sensibilidade pessoal e a imaginação) para resolver as situações problemáticas. Para Lagarto (2016), esta aceção constitui-se desde logo como um desafio para a avaliação, porque para se perceberem os raciocínios, estratégias e decisões dos estudantes tinha de observar os seus gestos e palavras, criando espaços de diálogo, de justificação de tomada de posições e de autoavaliação. Segundo a autora, tal implicaria a recusa de um sistema de avaliação sob duas lógicas (a quantitativa e a qualitativa), que acabou por vir a predominar.

A observação visa mudar a atuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação, com recurso a estratégias (auto) supervisiva potencialmente transformadoras da ação e das situações de trabalho (Vieira & Moreira, 2013) - por exemplo, através da observação de aulas, narrativas profissionais e a investigação-ação. O instrumento analisado indica desde logo a sala de aula como campo de estudo, dado considerar-se este o melhor local para se estudar o ato educativo por estar organizado social e culturalmente para o ensino e a aprendizagem (Erickson, 1985). A importância da sala de aula como local de observação foi também defendida por Black e Wiliam (1998) que a consideraram como a “*black box*” fundamental da avaliação formativa, e na área da Educação Histórica - reconhecendo que a melhor forma de compreender como os estudantes desenvolvem o raciocínio histórico é através da sua observação a realizar tarefas em aula. A observação de aulas desta natureza implica, necessariamente: a) o lançamento de desafios cognitivos, b) a realização de tarefas de papel e lápis para se dar voz a todos os estudantes e c) o tratamento de questões ligadas a conceitos metahistóricos como a interpretação de fontes e a mudança.

Deste modo, a supervisão deverá construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar. Torna-se claro que a missão educativa é inclusiva em democracia, porque se proclama ser educado como um direito de todos, e é por essa capacidade de inclusão, traduzida na maior ou menor competência estratégica e profissional de promover sucesso real de todos, e respetivos resultados, que as escolas deverão prestar contas e ser avaliadas. É também essencial proporcionar aos professores uma grande variedade e diversidade de oportunidades pedagógicas, bem como iniciá-los e familiarizá-los com os modos de refletir acerca da sua prática, de forma que desenvolvam o seu próprio projeto cultural e pedagógico a ser implementado na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De facto, as articulações entre os demais processos supervisivo são obrigatórias, aliás, supervisionar e avaliar têm uma relação de complementaridade. Supervisionar implica avaliar permanentemente. Concordamos com Alarcão (2003) quando refere que, nas suas intencionalidades, e no que diz respeito às estratégias supervisivas, se devem colocar ao professor em formação questões como “O que sei? O que não sei?”, ou “Como interajo com os estudantes?”, e que apelam, no nosso entender, para uma função diagnóstica e autoavaliativa. Admite-se, assim, que a supervisão tem fortes articulações com a avaliação, não se reduzindo, porém, a ela. Neste contexto, a prática reflexiva deve ser fomentada na formação contínua, desenvolvendo as capacidades de análise e reflexão acerca do que se faz e porquê, avaliando ações passadas, situações comuns e resultados pretendidos, seguindo uma dimensão pessoal e profissional. A reflexão possibilita os instrumentos necessários para que o processo de ensino

ocorra eficientemente. Importa que professores supervisores coloquem formativamente à disposição o seu saber no ato de ensinar (conhecimento, experiência e valores) e por outro lado, os encaminhem para um processo reflexivo que proporcione a resolução conjunta de problemas surgidos no quotidiano de ensino, que melhorem as capacidades dos professores e que questionem a prática de ensino. De facto, podemos equacionar a observação de duas aulas por professor, devendo na primeira dessas aulas o professor proceder como habitualmente e na segunda aplicar novas pistas de trabalho, discutidas com o observador. Torna-se imprescindível refletir sobre a evolução e a flexibilização do currículo e de avaliação, bem como sobre o conceito de competência em educação, para melhor se poder contextualizar as conceções e práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação (formativa) observadas; imprescindível ainda ver a sala de aulas como campo de estudo – daí a observação de aulas ser o melhor meio de conhecer o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, reconhece-se as potencialidades e mais-valias da observação, no sentido de permitir uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais da aula, identificação dos critérios de eficácia do rendimento individual do estudante e coletivo da turma, bem como a adequação dos modelos de ensino que regulam e orientam a prestação do professor.

Se a nossa intenção é melhorar as nossas práticas de ensino, a melhor estratégia é iniciar por observar um determinado aspeto, depois refletir sobre ele (se possível com outros colegas) de modo a planificar um plano de ação futuro (Gago, 2018). Este ciclo exige que em primeiro lugar se obtenham respostas a perguntas que versem ou clarifiquem a intencionalidade da prática do professor. Neste âmbito, o prático pode conversar e partilhar a sua reflexão com outros elementos. Garcia (1999) considera que a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, bem como questionar os substratos éticos e valores subjacentes à sua prática. Pode-se considerar que a reflexão contribui de forma positiva para o desenvolvimento do professor, mas, para que estes contributos sejam significativos, é necessário acautelar determinados aspetos.

Torna-se claro que o desempenho profissional dos professores deve ser sujeito a diferentes tipos de avaliações sistemáticas capazes de diagnosticar o estágio em que se encontram e, ao mesmo tempo, disponibilizar informação com vista a processos de desenvolvimento. Caracterizar um professor cuja profissionalidade assenta em variadas subtilezas formativas, supervisiva, contextuais e investigativas, rumo a um paradigma de formação de cariz reflexivo e crítico. Os educadores e professores são profissionais do ensino altamente qualificados, capazes de pensar sobre as suas práticas, de criar ambientes em que os estudantes e as suas aprendizagens estão no centro das ações que desenvolvem e de se envolverem em processos inovadores para melhorar o percurso pedagógico nas turmas e escolas; assim, os estudantes são sempre uma parte ativa no desenvolvimento das práticas pedagógicas que os ajudam a aprender e a saber fazer.

Em suma, o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão e o foco da observação. Torna-se necessário questionar, debater e negociar conceções de educação; reconstruir teorias e práticas pedagógicas; desenvolver competências de observação (global/ focalizada; estruturada/ não estruturada) e desenvolver formas de trabalho colaborativo na formação docente.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. Cortez.
- Afonso, N., Roldão, M. D., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. D., & Leite, T. (2010). Projecto “Metas de Aprendizagem”. *Instituto de Educação, Universidade de Lisboa*.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca & M. Gago (Org). *Para uma educação de qualidade: Actas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*, (pp. 131- 144). Universidade do Minho: CIED.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching* (pp. 119-62). Institute for Research on Teaching.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: Paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900003>
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores*. (1.a ed.). CITCEM & Edições Afrontamento.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Lagarto, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: Um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Martins, G. Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/pe_rfil_dos_alunos.pdf.
- Melo, M. C. (2006). Textos de apoio – Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, F. & Gago, M. (2021). O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os memes didáticos. In Editum (Ed.), *Libro do X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Ibero-Americano* (pp. 65-76). Octaedro.
- Parente, R. A. (2004). *A narrativa na aula de História: Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, M. C. C., Vieira, F., Almeida, M. J., ... & Silva, A. C. D. (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino*. Universidade do Minho: CIED.