



# **EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA**

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS  
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria**

(Organizadores)

2022

# **EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA**

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS  
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

## **Organizadores**

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria

Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
26 a 29 de Janeiro de 2021  
Lisboa

ISBN: 978-989-8272-41-6

## **Design e paginação**

Ana Rita Faria

## **Data de publicação**

fevereiro de 2022

## **Edição**

© AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa  
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa  
Portugal

# EDUCAÇÃO E IDADES DA VIDA

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO E DESAFIOS  
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria

**Organizadores**



2022

## ESCOLA E PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS: ESTUDO DOS PROCESSOS DE ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA

**João ROCHA**

*Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação*  
[jrocha@esev.ipv.pt](mailto:jrocha@esev.ipv.pt)

**Henrique RAMALHO**

*Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação*  
[hpramalho@esev.ipv.pt](mailto:hpramalho@esev.ipv.pt)

**Resumo:** O presente texto patenteia os resultados de uma investigação aplicada no âmbito organizacional de uma escola privada do distrito de Viseu, reportando-se ao trabalho organizacional desenvolvido pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) que aí exerciam a sua atividade profissional. Os principais procedimentos metodológicos contemplaram a entrevista exploratória semiestruturada, a observação direta não participante e a análise documental. O principal objetivo da investigação reportou-se à identificação de indicadores, no sentido de incrementar procedimentos organizacionais que viessem a promover, quer uma melhor articulação entre a ação dos atores organizacionais, a comunidade e a gestão educativa, quer condições facilitadoras da melhoria dos resultados escolares dos alunos. As principais conclusões apontam para a necessidade de: *i)* concretizar métodos e procedimentos promotores de uma mais substancial articulação do trabalho educativo, envolvendo, diretamente, as lideranças (de topo e intermédias) e os professores; *ii)* incrementar práticas de planificação a longo, a médio e a curto prazo, que viabilizem e justifiquem a colaboração e a cooperação articuladas ente os diferentes atores, seja numa perspetiva de trabalho de lecionação, seja no que concerne aos processos de tomada de decisão e planificação do trabalho escolar ocorrido no contexto organizacional em análise; *iii)* rever e atualizar, ainda que de forma flexível, o referencial normativo e programático, que deverá orientar as práticas dos atores/órgãos envolvidos na definição, planificação, orientação e supervisão do trabalho escolar realizado.

**Palavras-chave:** Escola privada, Ação organizacional; Articulação do trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica arroga particular relevância no quadro do Sistema Educativo e, mais particularmente, na escola, assumindo-se como condição essencial de abordagem crítica, autorreguladora e reorientadora das práticas de ensino e da profissionalidade dos professores, com especial destaque para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Genericamente, o procedimento supervísivo, na sua matriz pedagógica, tal como preconizado por Leal e Henning (2009) constitui, sem dúvida, um bom contributo para os processos de regulação das práticas de ensino e, tal com preconizam Alarcão e Roldão (2008), a supervisão deve constituir um dispositivo regular nas escolas, em múltiplas modalidades. Como tal, o juízo supervísivo deverá ser possibilitador da mudança das conceções e práticas dos professores.

Sendo a ação do professor orientada pela ética da possibilidade e da transformação, necessariamente focalizada nas dimensões curricular, pedagógica e didática, bem como da organização dos modelos de trabalho de sala de aula, a supervisão pedagógica constituirá uma importante mola impulsora para que as práticas docentes sejam adequadamente concebidas e (re)orientadas segundo um processo de permanente aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão partilhadas.

Congruentemente, os processos supervísivos, tidos como mais adequados, deverão possibilitar um outro olhar dos professores face às aprendizagens, através da partilha de estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras.

No âmbito destes argumentos e após solicitação da direção da instituição de ensino privado na qual decorreu a investigação, considerou-se fundamental desenvolver um estudo aprofundado do trabalho de sala de aula dos professores do 1.º CEB, referenciado ao contexto escolar em causa, visando a compreensão e o esclarecimento aprofundados das práticas pedagógicas e didáticas da ação profissional dos professores, de forma a esclarecer de que modo essa ação seria, mais ou menos, promotora de aprendizagens efetivadas pelos alunos, valorizando-se tarefas de consciencialização de teorias, conhecimentos, necessidades, prioridades e dilemas de natureza curricular, pedagógica e didática.

Uma outra finalidade do estudo enquadrou-se com a possibilidade de suscitar processos e mecanismos otimizados de uma regulação mais participada do processo de ensino-aprendizagem do 1.º CEB, ao mesmo tempo que se procurava criar condições facilitadoras da melhoria dos resultados escolares/académicos internos e externos dos alunos deste nível de ensino.

Do ponto de vista da análise propriamente dita, o texto agora apresentado focaliza-se na definição/decisão organizacional, no planeamento e na gestão do trabalho docente, com destaque para os processos de colaboração e articulação (debilmente) ocorridos entre pares e entre os docentes, a liderança de topo e as estruturas de orientação e supervisão educativa. Reporta-se, assim, aos modelos de direção e gestão instituídos e à sua relação com os efeitos organizacionais obtidos, seja ao nível dos resultados escolares dos alunos, seja ao nível da viabilidade dos modelos de liderança, gestão e planeamento observados.

## **BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

No texto aqui apresentado, salientamos que compreendemos que as práticas organizacionais podem manifestar-se sob as mais diferentes formas, desde a reciprocidade, interajuda e colaboração até relações limitadas por forças coercivas ou por relações de poder. Neste sentido, uma dessas manifestações pode ser preponderante, dependendo da natureza dos modos organizacionais, do género da comunicação organizacional, da maneira como as decisões são tomadas e executadas, da capacidade relacional das organizações e do contexto em que os atores se relacionam. As práticas são por nós percecionadas, tal como Schatzki (2005), como atividades humanas organizadas ou ainda, um conjunto organizado e amplo de articulações interpostas.

Como sabemos, o mundo está em processo de metamorfoseamento, logo, a escola também está em transformação, as práticas organizacionais estão em transformação, os tempos que se vivem são de uma ativa cultura de mudança, daí que seja papel da escola, o questionamento sobre a direção a dar à (re)construção da sua cultura organizacional para poder responder de forma eficaz à sua missão, a qual como sustenta Nóvoa se deve centrar principalmente na aprendizagem dos alunos (Pereira & Vieira, 2006). O novo significado de escola já não se ajusta à trilogia do saber-fazer (ler, escrever e contar), a qual sustentou, durante o século XX, a escolaridade obrigatória (Rychen & Tiana, 2005). A escola do século XXI preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida. Canário (2005) evidencia que “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. (...), é nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma ‘outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe” (p.87). A apreciação crítico-reflexiva situa-se na descoberta de outros caminhos e na recuperação do sentido epistemológico da função da escola como lugar de possibilidades para todos no apreço pela diversidade humana e na disseminação de valores globais, com especial ênfase no papel e na ação investigativa reflexiva do professor (Ramalho, 2015). A partir desta evidência salientamos o (re)pensar da escola a partir de uma

supervisão pedagógica “que se pressupõe dinâmica, diligente, conhecedora, metamorfoseadora, consciente, proativa, projetiva, inovadora, criativa, empenhada, entusiasmante, questionadora, dialética, dialógica, auto e hétero-formadora” (Rocha, 2016, p. 227), considerando as práticas organizacionais, nomeadamente os processos de articulação do trabalho docente como uma possível chave de mudança e de inovação de uma escola que possibilite bons processos de aprendizagem e ensino.

Arrogamos, tal como Rocha (2016), que “o processo de supervisão presume uma supervisão pedagógica diligente, apoiada numa dinâmica eficiente, útil, exigente e rigorosa dos pontos de vista teórico, organizacional e operacional (p. 237). Neste sentido, falamos de uma dinâmica que implica, neste processo superviso, segundo o autor, uma supervisão pedagógica de qualidade, eficiente e eficaz, em que os indivíduos que supervisionam identifiquem, reconheçam e analisem as perceções e dificuldades do professor e, de modo sincrónico, lhe possibilitem todo a atenção e apoio, aconselhamento e orientação indispensáveis à compreensão e resolução dessas mesmas dificuldades, num processo, solidário, democrático, sistemático, dialogado, compreensivo e sustentado. Tal como nos diz Freire (2002, p. 127), “se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” Não podemos, porém, deixar de relevar que a supervisão pedagógica “(...) é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 80). Como sustentáculo da importância que deve ser prestada à supervisão pedagógica estão “referentes conceptuais, balizados por conceitos teóricos variados e com um aceitável grau de consensualidade, como o apoio/regulação do ensino/aprendizagem; a reflexão e investigação sobre a ação educativa; a mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra-aula) e a relação escola/comunidade” (Rocha, 2016, p. 126). A supervisão pedagógica, na atualidade, não se cinge apenas à observação de aulas de futuros professores que se encontram em formação inicial, mas de todos os professores em geral. Mas, alertamos que sobressai de todo este processo alguma rejeição ou desconfiança referente ao termo supervisão, pois persistem atitudes que inviabilizam a mudança, retardando a implementação das práticas supervisivas. A supervisão pedagógica deve constituir-se como um processo de desenvolvimento e aprendizagem materializado, compreendido e apreendido pela escola e por toda a comunidade educativa, com impacto na melhoria da aprendizagem e do ensino e, tendo como objetivo primeiro o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Tal como defendido por Simões (2010), a supervisão deve ter como objetivo o desenvolvimento da organização, posicionando a escola no centro da formação, com capacidade qualificante, valorizando a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, com capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento.

Não podemos, contudo, deixar de salientar que nos processos supervisivos devem sobressair processos de colegialidade e integração do trabalho docente, sobressaindo nestes procedimentos, tal como defendido por Hargreaves (1998) uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos diretores das escolas na gestão da colegialidade o que pode aliviar alguns dos seus efeitos indesejados. Para o autor, compete aos órgãos das escolas proceder às transformações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores. O trabalho colaborativo e a articulação entre professores é fundamental. Trabalhar em colaboração e em articulação são, pois, competências que os professores devem desenvolver, de modo a robustecerem a autonomia das suas escolas, fazendo com que elas confluam eficazmente para a equidade do sistema educativo e para a qualidade do serviço educativo.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E NOTAS METODOLÓGICAS**

O presente texto expressa os resultados da observação e análise efetuada numa instituição escolar privada do distrito de Viseu, reportando-se, especificamente, ao trabalho desenvolvido pelos professores do 1.º CEB no âmbito das suas práticas profissionais sedeadas em contexto de sala de aula. A origem do estudo reporta-se a uma solicitação da instituição à Escola Superior de Educação de Viseu, no sentido de resultar numa apreciação crítica do trabalho desenvolvido em sala de aula ao nível do 1.º CEB, com o objetivo de serem produzidas recomendações com vista à melhoria desse trabalho.

A investigação, de matriz qualitativa e enquadrada na tipologia da investigação aplicada, desenvolveu-se num contexto escolar urbano, numa organização escolar privada do ensino básico, reportando-se ao trabalho desenvolvido ao nível do 1.º CEB, envolvendo 70 alunos de quatro professores, de quatro turmas (19 alunos do 1.º ano, 15 alunos do 2.º ano, 23 alunos do 3.º ano e treze alunos do 4.º ano).

A investigação foi realizada por uma equipa de supervisão da Escola Superior de Educação de Viseu, constituída por 21 professores, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2016 e janeiro, fevereiro e março de 2017.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a entrevista exploratória semiestruturada e focalizada em grupo (lideranças de topo – direção executiva e direção pedagógica), a observação direta não participante (práticas pedagógicas e didáticas ocorridas em sala de aula) e a análise documental (documentos orientadores da gestão curricular), uma vez que se adequavam aos objetivos do estudo e à especificidade da intervenção da equipa de investigação.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

### **Planeamento, gestão e articulação curriculares**

Verifica-se que, por um lado, ocorre um planeamento e uma gestão articulada do currículo, ainda que minimalistas, operando com os respetivos documentos e instrumentos de gestão curricular, sendo que, contudo, essa mesma gestão parece ser demasiado hermética, dificultando uma suficiente e necessária contextualização do currículo e abertura ao meio sociocultural que alberga tanto os alunos como os encarregados de educação. Por outro lado, sendo certo que há uma preocupação em produzir, sistematizar e utilizar informação sobre o percurso escolar dos alunos (por exemplo, via processo individual do aluno), o trabalho articulado e cooperativo entre docentes parece não refletir completamente a pertinência e utilidade prática dessa informação, penalizando a gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares e, num outro plano mais alargado, a articulação intra e interciclos e, subjacentemente, interdepartamental na concretização das atividades de ensino e aprendizagem. Aparentemente, estão instituídas práticas regulares de trabalho cooperativo entre docentes, mas que ainda não têm um impacto muito significativo na planificação das atividades letivas, na análise dos resultados dos alunos, na identificação das dificuldades de aprendizagem, na dinamização de projetos e atividades no âmbito do plano anual, na partilha de recursos didáticos e na elaboração de matrizes e de instrumentos de avaliação que potenciem a melhoria dos resultados escolares.

No que concerne à partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes e à reflexão sobre a eficácia das metodologias de ensino aplicadas, estas também não estão a contribuir devidamente para a melhoria dos resultados

dos alunos. Não obstante serem conhecidas iniciativas tímidas de supervisão e algumas tentativas de operar com estratégias de ensino coadjuvado e colaborativo, estas ficam muito aquém do curricular, pedagógica e didaticamente necessário, estando ausentes os necessários mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática letiva. Não está instituída a observação de aulas com tal propósito superviso.

Acresce que, ainda que se conheçam algumas intenções, nas sedes próprias, em refletir sobre os resultados académicos dos alunos, tal parece não ter as necessárias repercussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem operadas em sala de aula. Além disso, este tipo de insuficiência de gestão articulada e integrada do currículo, e dos consequentes processos pedagógicos e mobilização dos recursos didáticos conformes, mostra-se evidente no que concerne ao trabalho de definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão.

Congruentemente, das evidências recolhidas, ausentam-se práticas de ensino mais partilhadas e participadas entre docentes do mesmo ciclo e docentes do ciclo subsequente, não obstante a preocupação em promover a articulação interdisciplinar das atividades, inscritas no Plano Anual de Atividades e nos Planos Curriculares. Assim, a tónica é colocada ao nível da gestão horizontal e vertical do currículo – plasmada na orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos/conselho de docentes/diretores de turma/titulares de turma, da maior ou menor utilização da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos e da consequente maior ou menor orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso. Algo que, intrinsecamente, pode pôr em causa a articulação (horizontal e vertical) do trabalho dos docentes, sobre a concretização plena dos conteúdos das disciplinas/áreas curriculares dos departamentos, ao nível do desenvolvimento dos Planos de Turma e da eficácia das planificações de curto/médio/longo prazo (mensais/trimestrais/anuais). Ou seja, numa perspetiva geral de planeamento, gestão e articulação curriculares, não está garantida a coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações curriculares oficiais (currículo formal), do departamento e do conselho de docentes – planos curriculares, materiais didáticos, critérios e instrumentos de avaliação adaptados às diferentes modalidades de avaliação, gestão, planificação e supervisão dos processos de ensino aprendizagem (currículo percebido), um ensino-aprendizagem articulado e coadjuvado entre docentes (currículo operacional) e definição de estratégias e procedimentos adequados à relação pedagógica e didática com crianças/alunos, visando a deteção e a resolução de problemas de ensino e aprendizagem persistentes (currículo experienciado) (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994).

Nota-se, ainda, um défice de formação contínua docente no sentido da própria formação funcionar como plataforma de partilha de perspetivas e modelos de ação docente, de articulação curricular, científica e pedagógica, de desenvolvimento de uma cultura organizacional mais orientada para as prerrogativas da colaboração, da coadjuvação e da articulação entre pares. Em termos de conteúdos formativos, suscita-se a necessidade de ocorrer formação no âmbito das mais recentes alterações curriculares e subsequentes práticas pedagógicas e aspetos didáticos que se mostram mais adequados face àquelas alterações.

O ponto mais crítico a este nível parece situar-se ao nível do modo de organização e de operacionalização da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas de planeamento articulado, formas de registo), com efeitos práticos pouco subsidiários para a coordenação pedagógica e para o trabalho cooperativo.

## **Organização do ambiente educativo**

O ambiente educativo desempenha um papel fundamental como promotor das aprendizagens dos alunos e como suporte facilitador de formação e de trabalho docente e diz respeito às condições que contribuem para melhorar as funções educativas do professor e as subsequentes aprendizagens dos alunos. Deste modo, os níveis de interação dos diferentes intervenientes no grupo e a gestão dos recursos humanos e materiais não correspondem cabalmente às características das turmas e às necessidades de cada aluno. O ambiente de aprendizagem, na generalidade, não é suficientemente produtivo, dado não ser caracterizado por um clima geral onde as necessidades individuais dos alunos são atendidas e satisfeitas, para que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com os colegas e com o professor, e onde os alunos possam usufruir das competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprirem as exigências da vida na sala de aula.

Dado que a organização do espaço da sala é a expressão das intenções do professor e da dinâmica de grupo, e que para que isso aconteça é indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização, é necessária uma reflexão permanente que permita que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades, progresso e desenvolvimento dos alunos.

Após a constatação, nos contextos observados, de que não foi feita qualquer modificação da organização do espaço de sala de aula ao longo do período da intervenção, é de relevar que esta reflexão deve ser tida em linha de conta, dado esta ser condição essencial para evitar que a organização do mesmo não condicione as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, levando a que o processo de ensino-aprendizagem se torne monótono e pouco desafiador para estes.

Os espaços, apesar de oferecerem alguma diversidade de equipamentos e materiais, condicionam, em grande medida, a dinâmica do grupo e o que os alunos podem fazer e aprender. São exemplos disso, as mesas individuais com as cadeiras agregadas a estas, em uso numa das turmas observadas, que limitam uma administração conveniente que favoreça as decisões organizativas, curriculares, pedagógicas e didáticas mais adequadas à formação dos alunos, como por exemplo, o trabalho colaborativo. Tal como os espaços menos apropriados utilizados na prática da Expressão e Educação Físico-Motora, que condicionam o desenvolvimento dos alunos em termos físico-motores.

Partindo da perspetiva de que a sala de aula constitui o espaço privilegiado onde o grupo de alunos e o professor titular permanecem a totalidade do dia e onde desenvolvem as diferentes atividades de cariz pedagógico-didático, ainda assim, percebe-se que a ação do professor é limitada à sala de aula. Inversamente, consideramos que o processo educativo deve ser perspetivado de forma integrada, tendo em conta que o aluno é co-construtor do seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio. Como tal, o espaço exterior deve ser potenciado, dado ser igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer. Algumas das atividades que se realizam, normalmente, na sala de aula, também podem ter lugar no espaço exterior, dado este ter características que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. Numa outra evidência constatada na mesma linha de análise, observou-se o facto de as paredes da sala de aula, na generalidade, estarem desprovidas de materiais de apoio às aprendizagens dos alunos, ou de resultados de aprendizagens desenvolvidas por estes e, dado que os materiais expostos constituem uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna

visíveis tanto para os alunos como para os professores, esta ausência poderá estar a condicionar as aprendizagens dos alunos. A construção, apresentação/exposição destes materiais deve ser partilhada com os alunos e corresponder também a preocupações estéticas.

### **Preparação do trabalho de sala de aula, atividades de ensino-aprendizagem e recursos didáticos**

As planificações da ação educativa são elaboradas de forma estanque, por áreas disciplinares, sem articulação entre os conteúdos dessas mesmas áreas, apesar de ser reconhecido que a articulação curricular dever-se-ia constituir como uma das linhas prioritárias de ação no ensino do 1.º CEB. Nos diferentes planos não é visível a articulação e integração curriculares.

As práticas de ensino-aprendizagem não incorporam, com êxito e de forma generalizada, metodologias ativas e experimentais que se traduzem na realização regular e intencional de atividades de pesquisa e resolução de problemas, de projetos integradores no processo de aprendizagem dos alunos, visitas de estudo, saídas de campo e aulas laboratoriais. Não é evidente que a organização das atividades tome em consideração a variação do ritmo de trabalho e dos níveis de concentração dos alunos ao longo do dia, ainda que a constituição das turmas se vislumbre relativamente homogénea em termos socioculturais.

Os meios tecnológicos, principalmente o computador e o vídeo projetor, apesar de serem utilizados com alguma frequência, não estão a ser devidamente utilizados como ferramentas potenciadoras de práticas ativas de abordagem dos conteúdos programáticos e possibilitadores da sua utilização como ferramenta pedagógica complementar, promotora das aprendizagens das crianças.

No âmbito, por exemplo, da lecionação do Português foi visível uma exploração adequada dos recursos, tal como a sua diversificação, sendo a sua utilização mais evidente numas aulas do que noutras, mediante os conteúdos em estudo (foi utilizado o computador, o projetor, o quadro interativo e o vídeo), suscitando o uso das TIC, de forma geral, de forma pertinente e promotora da reflexão e atividades de aprendizagem. Porém, o trabalho de exploração de compreensão da leitura centrou-se no recurso ao manual escolar, onde constava o texto a explorar. Apesar da utilização dos recursos ser diversificada, motivadora e eficaz, esta poderia ter sido potenciada pela articulação com a exploração dos textos em análise nas diferentes atividades promovidas.

No que concerne à área disciplinar de Matemática, numa das turmas, o recurso principal foi o manual, apesar dos conteúdos (ângulos) poderem ser abordados com recurso a materiais didáticos casualmente presentes na sala (relógios, por exemplo). Isto leva a concluir que o recurso a materiais com potencial didático diversificado deveria merecer mais atenção. Noutra das turmas, o trabalho dos alunos nas duas aulas observadas baseou-se na resolução de exercícios de diversas fichas de trabalho. Por exemplo, na introdução aos conceitos de número par e número ímpar, a professora recorreu a materiais não estruturados, mas apenas para ilustrar os exemplos que ia apresentando. Tendo em conta o nível etário dos alunos e a abstração dos conceitos matemáticos, é fundamental recorrer a materiais manipuláveis não só para tornar “presente” o conceito como, também, para diversificar as representações e linguagens matemáticas. Numa outra aula de outra turma trabalhou-se a representação da circunferência com recurso ao compasso. Nessa exploração não se destacou o conceito; mecanizou-se, antes, o processo. Teria sido pertinente a utilização das TIC para a exploração, também, de propriedades associadas ao conceito matemático. Porém, numa outra turma, foram utilizados recursos multimédia adequados, mas não foram

devidamente explorados porque serviram para “expor” a ideia de número. Alguns materiais manipuláveis foram mostrados, mas não foram, como deveriam ser manipulados pelos alunos. O conceito de número natural é de elevada abstração e complexidade para crianças desta idade, pelo que é altamente recomendável que eles tenham oportunidade de usar múltiplas representações matemáticas, nomeadamente as ativas que são apoiadas em materiais didáticos manipuláveis.

Relativamente à Expressão e Educação Físico-Motora, os recursos didáticos foram escassos (arcos, bolas e bancos), permitindo, apenas, que cada aluno executasse uma única vez o exercício proposto, principalmente a tábua de equilíbrio no banco sueco. Também observámos o recurso a um rádio para determinar tempos de início e fim de algumas tarefas. Esta escassez parece estar relacionada com o facto de as atividades serem muito semelhantes entre si, não possibilitando a manipulação de diferentes materiais e, dessa forma, trabalhar diferentes conteúdos.

### **Gestão pedagógica**

No que reporta à gestão pedagógica, destacamos, que na lecionação das aulas de Português, de uma professora, contrariamente à maioria das outras áreas disciplinares e das outras professoras, na generalidade, verificou-se um bom ritmo de aula, uma linguagem adequada e a promoção de interação entre os alunos e a professora. Um ritmo de aula cadente. A professora demonstrou afeto e preocupação com os alunos e utilizou uma linguagem assertiva. Esta fez uso de estratégias de cortesia adequadas ao nível e ano de escolaridade. Duas das aulas observadas tiveram momentos demarcados, revelando na professora preocupação pelo acompanhamento individual dos alunos. Numa das aulas observadas foram observados alguns momentos confusos durante a condução do processo de ensino-aprendizagem nomeadamente no início da aula (8:30 horas), em que os alunos vão chegando durante 15 a 20 minutos. Em termos gerais, mas não na globalidade das turmas, foram criadas as condições para a participação dos alunos com formulação de perguntas e validação da participação com reforço positivo. Foram criadas condições para a participação dos alunos e houve uma boa interação com reforço positivo pela participação. As perguntas foram formuladas com adequação e foi validada a participação. Foi observada uma boa gestão da aula, da introdução à sistematização, passando pela discussão e pelo desenvolvimento. Contudo, o ritmo das atividades poderia ser mais ligeiro para evitar a dispersão do grupo e as tarefas propostas não privilegiaram a troca de ideias entre os alunos ou a procura de soluções criativas. Privilegiou-se um método de ensino direto.

### **CONCLUSÕES**

Após a apresentação dos resultados da observação/análise desenvolvida e das recomendações sugeridas relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores do 1.º CEB no âmbito das suas práticas profissionais, cumpre, em jeito de síntese final, referir que é fundamental a frequência de formação contínua, quer geral, quer específica. Salieta-se ainda que as recomendações apresentadas sugerem diferentes graus de implementação, seja em termos de profundidade de conteúdos visados, seja em termos de horizonte temporal, tendo em vista uma melhor regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º CEB e a criação de condições possibilitadoras da melhoria dos resultados escolares/académicos internos e externos dos alunos deste nível de ensino.

Ao nível do planeamento, gestão e articulação curriculares importa que se concretizem medidas de planificação a longo, a médio e a curto prazo que permitam a colaboração e a cooperação dos professores. A

articulação curricular deve ser pensada entre as diferentes áreas curriculares disciplinares e entre essas áreas e o que se espera desenvolver como prioritário para os alunos de cada turma.

É também importante que os referentes normativos e programáticos estejam na base da construção das planificações, mas que estas não se esgotem nesses referentes. Importa pensar e perceber a forma como os alunos podem participar nessas planificações, incentivando-os a propor atividades, pesquisas, recolha de materiais e testemunhos sempre que o conteúdo se adequa. A planificação percecionada apenas e só na ótica dos professores exclui os alunos de uma intervenção mais ativa, daí a importância da compreensão e análise dos registos biográficos e individuais para o aproveitamento dessas características dos aprendentes no envolvimento dos alunos nas atividades a propor.

No que à preparação do trabalho de sala de aula diz respeito é relevante que a planificação consiga ter como reflexo no seu conteúdo a questão da diferenciação curricular, que se perceciona nesse conteúdo as dificuldades dos alunos e as formas de como estes serão capazes de atenuar essas dificuldades. O respeito pelo ritmo de aprendizagem, as competências que os alunos já desenvolveram ou precisam de desenvolver podem permitir a construção de equipas de trabalho potenciadoras de aprendizagens mais significativas e motivadoras entre os alunos. A criação de grupos de trabalho heterogéneos pode constituir uma estratégia capaz de conduzir os alunos a um espírito de entreajuda que lhes permita ser responsáveis pelas aprendizagens que todos desenvolvem. A planificação deve ser capaz de prever os momentos, as técnicas e os instrumentos de avaliação. É necessário termos a capacidade de fazer uso dessa avaliação (formativa) para a compreensão das aprendizagens alcançadas pelos alunos, daí a importância das questões que ao longo da aula se colocam. As mesmas podem servir de fio condutor para a abordagem do conteúdo, mas devem, também, ser esclarecedoras das aprendizagens que os alunos desenvolvem. Se há alunos que desenvolvem mais rapidamente essas aprendizagens, eles podem apoiar o professor na explicação desses conteúdos aos colegas. O protagonismo não pode passar, apenas, pelo professor que muito diz para os alunos que muito ouvem; deve antes ser canalizado para o aluno que muito deve dizer e o professor muito deve ouvir para saber orientar.

Na organização do ambiente educativo é importante que se considere o espaço de aula como espaço de aprendizagem. O espaço exterior deve ser potenciado. É na vida que está o conhecimento, é no campo que está o laboratório desse conhecimento, talvez por isso seja importante incentivar os alunos a observarem o exterior, a procurarem fora o que possam estar a aprender. A natureza e o social são os palcos da aprendizagem e deve recorrer-se a eles para potenciar a aprendizagem em contexto real e de forma mais significativa.

Também a sala de aula deve apresentar um sentido estético e a mesma deve ser decorada com trabalhos que os alunos realizem. Deve sentir-se nessa sala os temas que foram trabalhados pelos alunos. Devem ser expostos, os trabalhos que merecerem destaque ou eventualmente que possam ter ganho o prémio do “melhor trabalho”. Esta prática pode incentivar o entusiasmo, a motivação dos alunos para as tarefas que o professor possa propor.

No que às atividades de ensino-aprendizagem diz respeito, considera-se um pressuposto primeiro de preocupação, o de centrar o aluno no processo de aprendizagem-ensino: é a relevância da aprendizagem do aluno que permite a ocorrência do ensino otimizado. É importante estimular a curiosidade da criança para que a aprendizagem ocorra, nesse sentido devem-se planificar as atividades com os alunos. Estes têm de ter um papel ativo na sua aprendizagem. Os alunos devem ser capazes de perceber que objetivos se esperam alcançar e nesse

alcançe devem ser co-construtores do processo de aprendizagem. Isto significa que se devem privilegiar atividades que se centrem no aluno: a pesquisa, a recolha de informação, o questionamento, a construção de mapas conceptuais das representações que os alunos possam ter sobre o assunto. Estas são algumas das estratégias a implementar pelos professores.

As tecnologias devem estar ao serviço do aluno e do professor. Na dúvida sobre a abordagem de algum conteúdo, os professores devem permitir e incentivar a pesquisa. No quadro do contexto escolar observado e analisado, os alunos não participam na construção da aula, participam antes no preenchimento do percurso traçado pelo professor e esta prática tem reforçado a escola como uma instituição tradicional de instrução, onde o professor determina e o aluno obedece ao solicitado. Os saberes dos alunos, por vezes, não são respeitados e não servem como pilares de aprendizagens a desenvolver. Freire (1992) dá-nos conta da importância do saber de experiência feita e da relação dialógica do ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização que o educando traz para a escola. O trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais se deve apoiar a prática pedagógica de professores. Os professores devem estimular o aluno a perguntar, a criticar, a criar e a construir coletivamente o conhecimento.

No que aos recursos didáticos diz respeito, os mesmos foram variados, embora se tenha notado um enfoque no manual e nas fichas de trabalho. Estes servem de recurso muitas vezes inquestionáveis sobre a informação neles contida. Importa incentivar os alunos a construir, com base nesses referentes de trabalho, as suas sínteses, os seus sumários e as suas conclusões. Para uma aprendizagem desafiante é também relevante incentivar a curiosidade do aluno na pesquisa individual e coletiva de algumas informações sobre as temáticas das aulas. Isso conduz-nos a uma planificação prévia que deve ser realizada, como já foi referido, entre os alunos e o professor. Os alunos podem ser a fonte de saberes a partilhar com todos, a analisar e a discutir a pertinência desses saberes para o seu futuro. Os alunos estão imersos nas tecnologias, convivem diariamente com elas e a escola nem sempre consegue fazer uso das mesmas num sentido crítico. São quase sempre utilizadas como veículos de transmissão de saberes e não como recursos de saberes a analisar. Importa por isso que o professor seja capaz de ajudar os alunos a compreenderem as formas como essas tecnologias devem ser usadas na sua prática de vida diária. Se a escola não o fizer quem o poderá fazer?! Estarão todos os pais conscientes do bom e mau uso que as tecnologias podem assumir?

Finalmente, a gestão pedagógica, que de alguma forma congrega todos os aspetos referidos anteriormente, apresenta-se nesta instituição com um bom potencial pelo número de alunos por turma ser adequado, pela existência de espaços que abrem boas possibilidades para o incremento e integração das várias áreas curriculares e de vários anos de escolaridade, pela existência de espaços distintos que devem ser promovidos e explorados pelos professores e pelos alunos, ainda que se trate de um potencial subaproveitado, face às consequências já observadas nos diferentes aspetos da nossa análise.

Destaca-se a liderança que se faz sentir pela sua direção em querer compreender os aspetos em que a escola privada deve melhorar para potenciar a sua capacidade de dar respostas desafiadoras aos alunos das famílias que o procuram. No sentido de que a instituição considera como relevante compreender, posicionando-se e bem como instituição aprendente, enaltece-se a iniciativa de supervisão requerida e recomenda-se a elaboração de um plano formativo conjunto que permita a existência de uma formação centrada nas dificuldades sentidas pelos professores. Dificuldades essas que se evidenciam na didática das diferentes áreas curriculares disciplinares e na

gestão curricular; nas formas como se podem potenciar as práticas de adequação e diferenciação curriculares, nas formas de priorizar as aprendizagens que todos devem ser capazes de desenvolver.

É importante que se criem equipas de acompanhamento a estes profissionais para que se elabore um plano formativo centrado em conteúdos previamente selecionados pelos professores e que os mesmos sejam abordados em contextos de seminário. Também se aconselham algumas experiências práticas de análise crítica a aulas previamente gravadas, para que os professores se confrontem com o seu discurso e com as suas práticas e com eventuais sugestões de melhoria que daí possam decorrer.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Col. de Ciências da Educação e Pedagogia. (2.ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (21.ª ed). São Paulo: Paz & Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw.Hill.
- Leal, A., & Henning, P. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 251-266.
- Pereira, H. M. S. e Vieira, M. C. (2006). *Entrevista: pela educação com, António Nóvoa*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1)
- Ramalho, H. (2015). Sinuosidades da formação pedagógica e didática dos professores: entre a cultura da performatividade de feição técnico implementalista e o desafio da formação investigativo reflexiva. *Revista Saber & Educar*, (20), 254-263. Disponível em [file:///C:/Users/hpramalh/Downloads/172-706-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hpramalh/Downloads/172-706-1-PB%20(1).pdf)
- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Rychen, D., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências - chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa
- Schatzki, T. (2005). The sites of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484.
- Simões, H. (2010). Supervisão e Supervisores Teorias e Práticas no Contexto Educativo. II Encontro Internacional do Português. *Novos Desafios no Ensino do Português. Departamento de Línguas e Literaturas*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em [si.esse.ipsantarem.pt/ese\\_si/img.noticias\\_cont?p\\_id.../Helena...pdf](si.esse.ipsantarem.pt/ese_si/img.noticias_cont?p_id.../Helena...pdf)