

## Simpósio Início de uma auto-formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores

**Estela Pinto Ribeiro Lamas**

Instituto Piaget – ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas  
elamas@gaia.iipiaget.org

**Resumo** – Na sequência de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional, que teve lugar no passado dia 29 de Maio, intitulada “Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada; RF/Portfolio – Iniciação de uma auto-formação continuada”, as autoras vimos, agora, dando voz a três das intervenientes do/no processo então apresentado, questionar a validade desse mesmo processo.

As vozes em causa trarão a palco vivências ocorridas nos espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada – ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas; Escola como campo de intervenção através de novas práticas docentes; Escola como importante elemento na investigação em educação/ Educação Musical. As vivências em causa são protagonizadas por sujeitos que se assumem com funções próprias, as quais, se bem que diversificadas, contribuem para uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada.

Pretendemos, pois, como elemento do Conselho Científico do Mestrado e como elementos do corpo docente, problematizar e reflectir sobre os diferentes contributos para o início de uma auto-formação.

Estaremos a tomar consciência da complexidade do processo em si – o processo da Prática de Ensino supervisionada, das virtudes e das fragilidades que se evidenciaram em casos concretos vivenciados para aqui trazidos e perspectivados de diferentes ângulos.

Assumiremos, pois, a reflexão como motor deste simpósio, nas suas três dimensões – a estratégica, a pragmática e a epistémica, avançando com proposta(s) de (re)formulações do plano que, neste primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Musical, foi traçado e implementado numa fase iniciática.

**Abstract** – On the sequence of a paper presented at the International Seminar that took place last May 29 entitled "Initial Training of Teachers – Supervised Teaching Practice; RF / Portfolio: Introduction to a continuous self-education", we are now giving voice to three of the actors / processes then presented, questioning the validity of that same process.

The voices in question will bring to the stage experiences that occur in different places: the Teacher Training School Jean Piaget Arcozelo / Canelas; the School as a field of intervention – through new teaching practices. The school is regarded as an important element in Education research / Music Education. The experiences that shall be herewith presented are lived by individuals who identify themselves with their own function. Though diverse, they contribute to the same reality: the Teaching Training Practice.

Our intention, therefore, as part of the Scientific Council of the Masters' Program and as elements of the faculty, discuss and reflect on the different contributions to the process.

We are aware of the complexity of the process itself – the process of supervised Teaching Practice –, of the virtues and weaknesses that were revealed in specific cases lived here and brought in perspective from different angles.

We assume, therefore, the reflection as the support of this symposium, in its three

dimensions – strategic, pragmatic and epistemic, advancing with proposal(s) of (re)formulations of the plan which was drafted, in this first year of the Master Program in Teaching in Music Education, and implemented as a initiatory platform for teaching professional life.

**Palavras-chave** – Praxis docente, saberes docentes, prática reflexiva

### **1. Da Panificação da Prática de Ensino Supervisionada à sua Avaliação**

Na sequência de uma comunicação apresentada no Seminário Internacional, que teve lugar no passado dia 29 de Maio, intitulada “Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada: RF/Portfolio – Iniciação de uma auto-formação continuada”, vimos agora questionar a validade desse mesmo processo, dando voz a quatro dos/as intervenientes do/no processo, então apresentado.

As vozes em causa trazem a palco vivências ocorridas nos espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada; são esses espaços, por um lado, a ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas e, por outro, as Escolas que servem de campo de intervenção, através da iniciação à prática docente. As vivências em causa são protagonizadas por sujeitos que se assumem com funções próprias, as quais, se bem que diversificadas, contribuem para uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada. A intenção foi, pois, ouvir as vozes e orquestrá-las, para poder, a partir das interconexões estabelecidas, dos acordes conseguidos, não esquecendo os momentos em que elas desafinam, construir uma crítica construtiva que nos permita reequacionar a situação para uma nova entrada em cena, em melhores condições. O simpósio ofereceu, efectivamente, a oportunidade de recuperar vivências sob diferentes enfoques:

- (i) o enfoque do membro da Comissão Científica do Mestrado que contribuiu para que fossem criadas as condições necessárias à consecução da Prática de Ensino Supervisionada;
- (ii) o de um supervisor que estabeleceu a ponte entre a ESE e uma das Escolas do Ensino Básico, 2.º/3.º ciclos;
- (iii) o de uma orientadora cooperante, membro do corpo docente de uma Escola do EB 2.º/3.º Ciclos, que acolheu uma estagiária e a acompanhou durante a Prática de Ensino Supervisionada, em sala de aula, na escola, na comunidade envolvente;

- (iv) o da(s) estagiária(s) – então, estudante(s) do programa de Mestrado / futura(s) professora(s) que, sendo aluna(s) da ESE, integrara(m), por um período de tempo limitado, o corpo docente de uma Escola do EB/3ºCiclo.

Temos, pois, neste simpósio, intervenientes com formações distintas, perfis académicos diferentes e funções diversificadas, em contextos / ambientes educativos com especificidades próprias. As questões que se nos colocaram à partida, enquanto equipa, foram:

- 1- Como se revê cada um de nós como ‘actores’ no palco da ‘Prática de Ensino Supervisionada’?
- 2- Como se revê cada um de nós como ‘actores’ no papel do ‘outro’ no processo em causa?
- 3- Como vivenciámos nós este tempo de interacções – aprendizagens e conquistas?
- 4- Qual o contributo que cada um de nós como ‘actores’ da ‘Prática de Ensino Supervisionada’ aportou à emergência / ao reforço de uma ‘Auto-formação continuada’?
- 5- Como, e em que dimensões, é a reflexão assumida no processo que se desenrola no espaço temporal identificado?
- 6- Qual o contributo da reflexão num processo que se pretende ser motivador/propiciador de condições favoráveis para a tomada de consciência que a formação apenas se iniciou e que depende do próprio ‘actor’?

Ao escutarmos as diferentes vozes que trouxeram respostas a estas questões, estaremos a tomar consciência da complexidade do processo em si – o processo da Prática de Ensino Supervisionada –, das virtudes e das fragilidades que se evidenciaram em casos concretos vivenciados e para aqui trazidos e perspectivados de diferentes ângulos.

Assumiremos, pois, a reflexão como motor deste simpósio, nas suas três dimensões – a estratégica, a pragmática e a epistémica, avançando com proposta(s) de (re)formulações do plano que, neste primeiro ano de existência do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico – 3.º Ciclo, foi traçado e implementado numa fase iniciática.

### *1.1 O cenário da Prática reflexiva*

Na senda de Libâneo (2004), Perrenoud (2000) e de Alarcão (org.) (1996), entre

outros, foi proposta, como afirma Lamas (2010a, pp.2,3), uma epistemologia da prática que tivesse como referencial as competências que se encontram subjacentes à praxis educacional, isto é, uma epistemologia que visasse

- (a) “(...) organizar e estimular situações de aprendizagens;
- (b) gerir a progressão das aprendizagens;
- (c) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- (d) envolver os alunos nas suas aprendizagens e na aplicação prática dos saberes que se vão construindo;
- (e) trabalhar em equipa (colaborar e cooperar), sem perder a sua identidade;
- (f) participar na/da gestão da escola;
- (g) informar e envolver os pais;
- (h) utilizar as tecnologias;
- (i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e
- (j) gerir a sua própria formação contínua.”

Foi também perspectivado o conhecimento na acção, com uma forte componente de reflexão, a partir das situações práticas e reais vivenciadas pelos/as estagiários/as, na sua prática docente, a ser acompanhada pelo/a orientador/a cooperante e pelo/a supervisora. Esta acção passa, como refere Lamas (*idem*, p.4), “(...) pelo diálogo com a(s) situação(ões) vivenciada(s), através da:

- (a) reflexão na acção / com a acção;
- (b) reflexão sobre a acção e posterior à acção;
- (c) metareflexão – reflexão sobre a reflexão na acção.”

Pretendia-se, assim, por um lado, criar condições para que as/os estagiários/as pudessem iniciar a sua auto-formação continuada; por outro, a intenção era assegurar que a formação em que estavam implicados/as, no âmbito do programa de Mestrado pós-Bolonha, os/as levasse a um desempenho profissional de qualidade e, conseqüentemente, desencadeasse uma progressão profissional que se perpetue ao longo do tempo.

### 1.2 A Reflexão assumida como Motor deste Simpósio

É, pois, neste contexto, para o qual a ESE contribuiu com as decisões tomadas, que a reflexão passa a constituir-se como um fim em si mesma, para além de ter sido recomendada como um meio para alcançar um fim – a tomada de consciência da qual

depende a progressão permanente do profissional da docência. Daí decorre que, neste simpósio que visou recuperar as experiências vivenciadas, a reflexão se assuma como o motor que o propuliona e nos ajude a analisar criticamente essas experiências.

Falamos de uma reflexão assumida sob três perspectivas: a estratégica, a pragmática e a epistémica. Com efeito, ela está estrategicamente presente no planeamento das actividades; não se afasta nos momentos em que a praxis se efectiva, perspectivando-se pragmaticamente; impõe-se após a praxis, como é o caso deste simpósio, conduzindo à construção de uma teorização da própria Prática de Ensino Supervisionada, isto é, assumindo uma dimensão epistémica.

Está, pois, em causa a construção do conhecimento profissional, através da metareflexão, ou seja, como já houve oportunidade de afirmar – através da ‘reflexão sobre a reflexão na acção’.

Invocamos, a este propósito, Roldão (2007), quando afirma:

O que distingue o conhecimento profissional que qualifica os professores para o exercício (...) assenta na especificidade do *saber docente* (...) a qual resulta da sustentação que esse saber oferece para:

- Desempenhar adequadamente a acção de ensinar,
- Ser capaz de pensar e teorizar essa acção, de modo a
- Dominar os instrumentos da sua efectiva e permanente melhoria.

Importa assim desconstruir a ideia do professor como apenas um “prático”, tanto quanto a do professor como o “apresentador” de conhecimento formalizado.

(...) destacamos a natureza compósita e integradora mobilizadora no *uso situacional* e a componente analítica, associada à *capacidade reflexiva* relativamente à acção desenvolvida.

### 1.3 Aprender a ensinar

Ao falar do conhecimento profissional, temos forçosamente de falar do conhecimento especializado de uma determinada área e do conhecimento pedagógico-didáctico que se perspectivam de forma orquestrada, para a praxis, na praxis e da praxis, isto é, deixam que a prática interpele a teoria, propiciando a (re)construção continuada do conhecimento, prospectivando aprendizagens eficazes ao longo da vida, actualizando os saberes especializados, através do desempenho profissional descobrindo novos e melhores meios de os ensinar – o saber docente, criando situações propiciadoras da aprendizagem, atendendo aos contextos e ao perfil dos aprendentes e conduzindo a uma implicação permanente na meta-investigação. É

assim que a tomada de consciência da natureza complexa e pertinente da Prática de Ensino Supervisionada instaura o início de uma formação continuada. Questionamo-nos, então, sobre esta ideia de formação continuada

- Que urgência(s) levam a que se fale de uma formação continuada à partida, aquando da Formação inicial de Professores?

Vai longe o tempo em que a OCED (1998:56) deixou registadas recomendações para o mundo da educação, sublinhando que as acções a implementar têm de ser a longo prazo, bem pensadas, para poderem responder aos problemas que se vão identificando:

Improved planning, more involvement of teachers, better evaluation and dissemination will all strengthen the concept of professional development which must be seen to begin with pre-service and continue through a teacher's career. Professional development is not simply an "add-on" or a "quick fix" to be applied when a particular problem arises.

Apesar de distanciados/as desta recomendação – doze anos são já passados, a mensagem continua a ser pertinente e a nortear a nossa actuação enquanto docentes. Indagar o que é para nós uma formação continuada implica a metacognição; implica repensar a praxis, analisando-a, avaliando os resultados obtidos, reformulando as estratégias por que optamos; implica a reflexão; implica teorizar, problematizar as situações práticas com que nos defrontamos; implica a investigação. Pensamos que é isso que acontece, nas reflexões que o/as colegas que integram este simpósio fazem nos textos que seguem.

Há pois que ter sempre presente não só o binómio ensino/investigação, mas também o trinómio ensino/investigação/extensão, procurando continuamente que a investigação alimente o ensino e que os efeitos por este conseguidos se tornem evidente em situações reais e concretas da vida do dia a dia.

## **2. O papel da Avaliação**

Uma nova indagação se perfila, desta feita ligada à problemática da avaliação. Quando falamos em aprender a ensinar, em reflectir na acção, com a acção, sobre a acção, sobre a própria reflexão, obrigatoriamente, somos levados a praticar a avaliação, ou seja a valorar o que de bom identificamos e a eliminar o que de mau reconhecemos ter sido realizado, a reorientar a acção para uma nova performance em que os erros possam ser eliminados, as fragilidades ultrapassadas e os sucessos

potenciados. Impõe-se, para conseguir passar a uma nova etapa, com melhorias evidentes, a tripla perspectiva que engloba a auto-avaliação que assenta nos registos e na reflexão e que dá importância, como acabámos de referir, aos pontos fortes e aos pontos fracos, a co-avaliação que, por sua vez, dá importância ao trabalho de equipa e ao trabalho de projecto, numa entretajuda continuada e, ainda, a hetero-avaliação que realça a importância do mentor / da instituição e dos programas de formação – o olhar que distanciado e alimentado pelo saber específico em causa, ajuda a ver com maior eficácia e assim distinguir sucesso de insucesso, positivo de negativo.

Visa a avaliação regular a praxis docente e, conseqüentemente, regulá-la, tendo em vista um permanente aperfeiçoamento. Neste caso concreto, a avaliação direcciona-se para a Prática de Ensino Supervisionada; com efeito, foi isso que pretendemos ao propor, sugerir uma reflexão sobre as vivências realizadas nesse âmbito. Nas páginas que se seguem, quer queiramos quer não, da reflexão que se assume, como tivemos oportunidade de referir, como motor deste simpósio, emerge uma avaliação do processo desencadeado neste primeiro ‘ensaio’ da Prática de Ensino Supervisionada num programa de Mestrado pós-Bolonha. Falamos de uma avaliação que se pretende seja (re)orientadora das nossas actuações, isto é uma avaliação que nos ajude a reformular objectivos, a replanificar acções a implementar, a conceber novas estratégias para a Prática de Ensino supervisionada.

### *2.1 A Prática de Ensino Supervisionada*

Ao questionarmo-nos sobre o balanço do trabalho realizado, começamos pelos Espaços que configuraram a Prática de Ensino Supervisionada; por um lado, temos a ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas e, por outro, a(s) Escola(s) como campo de intervenção através de novas práticas docentes – as) Escola(s) como elemento importante e determinante da/na investigação em Educação, especificamente neste caso, em Educação Musical.

Entendemos, portanto, como já houve oportunidade de afirmar, que importa recuperar vivências da Formação Inicial, dos sujeitos implicados; sabemos que a Formação Inicial implica vivências de natureza diversificada e que é protagonizada por sujeitos que se assumem com funções próprias. Uma mesma realidade – a Prática de Ensino Supervisionada se perfila em toda a sua complexidade e a ela está ligada a *Praxis* docente, a qual é

- vivida em situação inicial pelo/a estagiário, futuro professor [PE] que se envolve numa investigação-acção;
- orientada em contexto real por professor local [POC] que propicia a integração e o acompanhamento;
- supervisionada em contexto real por professor da ESE [SPP] que observa numa perspectiva comparativa e (re)orienta a acção.
- supervisionada cientificamente por professor da ESE [SC] que assegura a cientificidade do processo.

Convocamos Fullan (1993: p.104, p.131) que sublinha a importância de estarmos alerta para a necessidade de, em consequência dos resultados da avaliação, nos empenharmos em criar

A high quality teaching force – always learning – is the *sine qua non* of coping with dynamic complexity, i.e., of helping to produce citizens who can manage their lives and relate to those around them in a continually changing world. There are no substitutes to having better teachers (...). We cannot have a learning society without a learning profession of teachers.

De novo, a ênfase na aprendizagem!

### 3. Propostas de reformulação com vista à uma maior eficácia

Face à complexidade do processo, às virtudes evidenciadas e às fragilidades detectadas no discurso dos/as que conosco se dispuseram à avaliação do processo, à semelhança do que acima fizemos, focamos em primeiro lugar os espaços/tempos que se constituem em palco da Prática de Ensino supervisionada e a eles associadas as acções que são implementadas

- na Escola
  - a sala de aula – a praxis pedagógico-didáctica – ‘educação formal’
  - a comunidade educativa – a praxis educativa – ‘educação informal e não formal’
- na ESE
  - as OTs – o acompanhamento;
  - a abertura de horizontes investigativos;
  - a discussão da metodologia a implementar – a acção-investigação.

Nem os espaços podem manter-se isolados, nem as acções que ocorrem num e noutro podem desenrolar-se sem que a interacção seja desencadeada. Emerge, já

aqui, uma recomendação, que passa exactamente

- por criar condições mais favoráveis à formação inicial dos/as nossos/as alunos/as estagiários/as;
- por disponibilizar um conjunto de acções que aproxime os intervenientes que num e noutro espaço actuam, tendo em vista propiciar momentos de discussão sobre o que vai acontecendo;
- por permitir reestruturações atempadas, mais do que correcções de erros de planeamento estratégicos.

Especificamente no que concerne os dois estágios que, neste simpósio foram trazidos à luz da ribalta, agrada-nos salientar aspectos bastante positivos; não esquecemos também outros aspectos não positivos que merecem a nossa atenção e reflexão.

No Caso 1, registamos contributos para uma cultura avaliativa sistémica, pelo recurso a uma metodologia rica em estratégias, pela presença de uma diversidade de instrumentos de avaliação e pelo emergir de evidências de uma reflexividade construtiva. Em termos de planeamento, um tanto ambicioso, tendo em conta o tempo em que as actividades tiveram lugar, a realidade é que a narrativa/descrição faz ressaltar evidências que contrariam essa ideia de um certo desconhecimento da limitação temporal; de facto, o planeamento é cumprido e assenta na inter-relação estabelecida entre tempo, intenções e actividades programadas.

No Caso 2, sente-se uma filosofia de docência em emergência, que se manifesta na tomada de consciência das condições/limitações/oportunidades que conduzem à procura da qualidade, tendo sempre presente um alvo a atingir. Aqui, a chamada de atenção vai para a ausência de reflexões sobre o(s) aluno(s) no âmbito das intenções demonstradas, as quais são nitidamente apresentadas, quer em termos de curriculum a cumprir, implicando, portanto a dimensão pedagógico-didáctica, facto a realçar, quer em termos da construção de conhecimento, perspectivado nas dimensões do saber, saber fazer, saber ser, saber estar.

No que concerne as instituições envolvidas – ESE / Escola(s), há a registar, portanto, a recomendação

- de uma mais efectiva parceria
- de uma maior interacção ESE / Escola
- do recurso à Unidade Curricular Portfolio Pessoal que surge no semestre 1 do Mestrado como espaço, por excelência, para uma preparação consciente da

Prática de Ensino, para a reflexão..

Recomenda-se, portanto, a extensão desta UC, no semestre 2, já numa dimensão de autonomia, visando o aperfeiçoamento da reflexão, a articulação das aprendizagens, a construção do saber docente perspectivado já em contextos reais. Recomenda-se ainda que as Ot's se iniciem mais cedo e sejam mais espaçadas. Cremos que estas estratégias permitirão um maior acompanhamento da passagem da investigação à acção, facilitando o arranque das actividades de estágio, mas essencialmente fazendo com que ele se esboce de uma forma mais natural, isto é, que o seu delineamento resulte de uma articulação conseguida entre teoria e prática, entre saberes específicos e saberes docentes.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Canário, T. & Pombo, O. (Out. 2008). Entrevista: Ivan Illich – Um visionário que é preciso reler. Acedida em Dezembro 2008 em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-crise-criar-482738.shtml>
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa & J., Tourais, L.,(1994). Avaliação formativa: algumas notas. Obtido em 7 de Janeiro de 2010, de [http://www.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao\\_formativa.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_formativa.pdf)
- Figueiredo, S. L. (Setembro a Dezembro de 2004). Formação continuada em educação musical. *Revista de Educação Musical*, pp. 13-20.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer.
- Lamas, E.P.R. et al (Maio 2006). Aprender a investigar. In Revista Contacto nº 1. Cidade da Praia: UniPiagetCV. Acedido em Janeiro de 2010, em <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/dspace/bitstream/123456789/128/1/Estela%20Pinto%20Ribeiro%20Lamas.pdf>
- Lamas, E. (2010a). Relatório Final de Estágio – Mestrado em Ensino da Educação Musical: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.
- Lamas, E. (2010b). Portfolio de docência – Mestrado em Ensino da Educação Musical: Guião (texto policopiado). Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.
- Leite, C. D. (Setembro a Dezembro de 2004). Actividades de composição no 3º ciclo do ensino Básico: contributos para uma aprendizagem significativa. *Revista de Educação Musical*, pp. 21-32.
- Libâneo, J.C. (2004). A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática* (Cap. IV). Acedido

- em Julho de 2008 em <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/> LIBANEO Jose-Carlos-CAP4-A-identidade-profissional-dos-professores-e-o-desenvolvimento-de-competencias.pdf
- Nogueira, C. & Lamas, E. (2009, Setembro). O portfólio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no Processo de Bolonha. Comunicação apresentada na Conferência *O Futuro de Bolonha, 10 Anos Depois*. Lisboa. Acedido em Maio de 2010 em [http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article\\_id=19300](http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=19300).
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso – diálogos com Rui Grácio. In *Inovação*, vol.14, nº1 1-2, pp.7-34.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OCDE (1998). *Education Policy Analysis – "Teachers for Tomorrow's Schools"*. Paris: OCDE. 25-39.
- Rodrigues, C. (Ag. 2009). Desenvolvimento profissional dos professores – Uma escola à procura de mudança. In *Revista Cézame* nº12. Acedido em Janeiro 2010 em [http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=42%3Arefletindo-arquivos&id=54%3Auma-escola-a-procura-demudanca&Itemid=61](http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com_content&view=article&catid=42%3Arefletindo-arquivos&id=54%3Auma-escola-a-procura-demudanca&Itemid=61)
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In AA.VV. *Unidos aprendemos – Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da U E.
- Tracana, M. G. & Lamas, E. P. R. (2010). Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada: Relatório Final de Estágio / Portfolio – início de uma auto-formação continuada. Actas do Seminário *Internacional Avaliação de Professores: Perspectivas nacionais e internacionais*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. M.A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

## O processo de Supervisão – do Portfólio ao Relatório Final

**Rui Miguel Pires Rodrigues**

Instituto Piaget – ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas  
ruimp3rodrigues@gmail.com

**Resumo** – Uma música por dia, não sabes o bem que te faria! Eu sou professor mas depois tenho tantos papéis para escrever e não sei por onde começar. Bem, volta a começar, uma música... tu sabes. Entende que educar não é improvisar, não será divagar, não é com certeza “dar-lhes música”, percebes onde quero chegar? Tens que escrever, tens que pensar e repensar, tens que dar a volta à música, às suas músicas e olha que os alunos já têm muita música, tens que fazer das suas músicas a tua e só depois estarás preparado lhes oferecer alguma coisa com significado. Terás que reflectir nas palavras, pensamentos, acções e atitudes dos teus alunos, para então melhorares. Só consegues isto se te sentares e começares a escrever. Faz isto e tudo correrá bem, cada vez melhor. Assim, poderás improvisar, divagar... percebes onde quero chegar? Terás um portfólio completo de reflexões, com todas as vitórias e derrotas que passarem por ti e pelos teus alunos, terás todas as partituras que não utilizaste e que reutilizaste, com todos os artigos que no fim de semana leste e com todos os sonhos que não concretizaste. Terás um bom portfólio, dá-lhe forma e uma cadência final feliz. Terás um óptimo portfólio, dá-lhe continuidade. Terá consequência e significado. Terás uma praxis docente plena e musical, criarás o hábito de colecionares saberes e terás a vantagem de conseguires incrementar ao longo do teu percurso uma óptima prática reflexiva. O Relatório Final é o que vais mostrar aos outros e fazer de ti um Mestre, não será tudo aquilo que tu vales. Não te deixes levar por pensamentos demasiado complexos, afinal, já praticamente tudo foi dito. Procura essas referências, esses saberes, essas praxis, essas práticas e terás um Relatório Final sério e digno de ti e dos teus alunos.

**Palavras-chave** – praxis docente; saberes docente; prática reflexiva

**Abstract** - A song each day! You do not know the good that you can do! I am a teacher but then I have so many papers to write and I don't know from where to start. Well, let's start again, a song each day ... you know. You must understand the fact that education is an improvisation. You can't just wander. No doubt you cannot just "give them music". Do you know what I mean? You must write, you must think and rethink, you must understand music and give it a sense. As a teacher you must listen to what your students feel about music, their thoughts, their attitudes and behaviour. You cannot understand these facts unless you start to reflect and write about it. Only then you will be prepared to offer them something with meaning. You will have to reflect on the words, thoughts, actions and attitudes of your students, so improved. Only this is can you sit down and start typing. Do this and everything will be fine, even better than what you may expect. Thus, you can improvise, make digressions ... you know what I mean? You will have a portfolio full of reflections, with all the victories and defeats experienced by you and by your students. You will get all the scores (not) used and even re-used, with all articles written and with all the dreams that bring you full fruition. You will have build up a portfolio that grows continuously taking shape at a permanent cadence coming up to a happy ending. You will be able to show a great portfolio; continuity will be the most evident characteristic. It will gain new meanings day after day. You will have a teaching praxis full and musical, you will create the habit of collecting knowledge and will have the advantage of increase it over optimal path out of your

reflective practice. The Final Report is what you will show to the others and make you a Master, and not be but anything worthwhile. Do not allow yourself to be lead by too complex thoughts. After all, virtually all has been said. Search these references, this knowledge, this praxis, and these practices and will have a serious and dignified Final Report, reflexions upon the work done by yourself and by your students.

### **Uma música por dia...**

Este título deu início e ênfase à comunicação do simpósio “Início de uma auto- formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores”. Não é um título mais ou menos divertido, mas pretende ter várias leituras, dependendo de quem o está a ler. De facto, a expressão “uma música por dia...” pretende chamar a atenção para a actualização constante do docente, isto é, uma prática reflexiva perante a evolução musical da sociedade, e a forma como o docente a inclui no seu dia a dia. Pretende também apelar à atenção para a importância da constante construção do saber docente e para a constante renovação, chamando assim para seu aliado, a motivação. Motivação, que foi o centro da conversa sincera e amena que se gerou na sala, com profissionais do outro lado do atlântico, no dia da apresentação do simpósio.

Cresce assim o sentido de ter, no processo de supervisão, a maior objectividade possível, sem nunca descuidar o centro da nossa prática, que é a de fazer música com emoção, sentido e motivação, de forma transversal com as outras disciplinas e como forma de potenciar as relações pessoais e interpessoais. O Portfólio de docência e o Relatório Final, fazem parte desta objectividade, e desta forma de estar, com sentido de auto-crítica, e de eficiência prática e pedagógica, perante uma praxis docente motivadora e motivante no seio da comunidade escolar “(...) a atitude do professor é tão eloquente como quaisquer conteúdos da própria disciplina” (Bruner, 1999, p.124).

O portfólio torna-se assim, um instrumento fundamental de avaliação por parte do supervisor, bem como uma componente muito importante, quando sincero, transparente e completo nas reflexões. A prática supervisionada, complementa este processo de avaliação, que o transforma muitas vezes, no início de uma prática docente dinâmica, motivadora e auto-reguladora, tendo em vista o crescimento do próprio docente, do aluno e do seu desenvolvimento, e da restante comunidade escolar. “A reforma converte-se em inovação quando se verificam mudanças ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos...” (Pacheco, 1996, p.162), pois é

preciso inovar, pois é urgente apropriarmo-nos de novas formas de estar na docência, pois é fundamental adquirirmos hábitos sólidos e duradouros na praxis docente, pois é mesmo preciso mudar ao nível do pensamento e da acção. O portfólio neste processo de avaliação, é uma forma de pormos os pés na terra e de darmos significado, como supervisor, à avaliação, bem como de construirmos e ajudarmos a construir ferramentas de trabalho sólidas. No contexto desta comunicação, não resisto em citar Roberto Carneiro (2001, p.73):

Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instante que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade.

Ao longo da comunicação, “uma música por dia” foi adquirindo uma maior consistência, que nos foi levando para o plano da motivação, no seio deste processo de supervisão. Encontramos consciência e motivação suficiente quando pensamos que “para cada geração, a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança colectiva” (*idem*, p.45). Encontramos, pois, na música e na sua docência, um meio favorável para essa construção e renovação. É preciso não esterilizarmos nem cortarmos, por falta de coragem, visão ou por pura distração, em relação ao que nos rodeia e ao que rodeia os nossos alunos e comunidade educativa. Mais uma vez, a construção do portfólio, deverá estar assente numa constante, reflexão de tudo o que rodeia a prática docente.

### 1.1 O supervisor

‘Motivar com motivação’ é a chave central desta nossa ideia e forma de estar na avaliação. De facto, não podemos ensinar sem dar e expor o nosso exemplo, onde a escola “(...) deve ser um espaço onde a cultura é recriada e não só onde é transmitida de uma forma mecânica e sem critério. Por isso, a escola deve converter-se num lugar onde sejam desenvolvidas certas tarefas (...)” (Santos Guerra, 2002, p.146). Não podemos continuar a tentar construir ou a desconstruir, sem nos direccionarmos todos num só sentido. O supervisor terá que adquirir um papel de motivação, pois o desenvolvimento do trabalho na escola será sempre do aluno/professor. Se, por um lado, “(...) é fácil que as escolas perpetuem os seus rituais desde que não incomodem

o poder, nem coloquem em questão os padrões de conduta da sociedade (...)” (*idem*, p.100), por outro, encontramos no factor motivacional, o impulso necessário para que ao longo de uma carreira, o professor desenvolva constantemente um trabalho dinâmico e alternativo no seio de toda a comunidade escolar.

Motivar para a escrita constante, motivar para a reflexão constante, motivar para a observação constante, motivar para a inovação constante, motivar para a construção constante, motivar para a procura constante, motivar para a formação constante, motivar para fazer música, motivar para provocar acontecimentos musicais, motivar para a construção de um clima positivo, motivar a motivar os alunos.

Esta lengalenga, que bem poderia acabar numa canção a tagarelar todas as manhãs, não parece mais do que sublinhar o óbvio, às custas do papel do supervisor. Não esqueceremos nunca que como profissionais, temos que dar sempre o nosso melhor, mesmo quando, por várias razões, sejam elas privadas ou não, não nos apeteça. E é de música que estamos a falar!

Se a repetição, ano após ano, pode cansar e desmotivar, tornando o docente pesado e pouco atento, procurar as potencialidades de cada aluno, ou de pelo menos alguns alunos, que tentam trazer algumas ideias, pode tornar o caminho bem mais musical. Procurar dentro de nós a capacidade de aproveitar e de potenciar musicalmente essas mais valias, não será só desejável, como também é a nossa obrigação. Não fugir de musicar, por exemplo uma peça de teatro ou de sonorizar poemas ou textos em português, não deixar oportunidades como as preparar de as publicar na internet, são sempre opções a considerar. Não abdicar de tentar compor músicas originais para eventos de outras áreas curriculares, não deixar de lado, conversas com outros docentes, e provocar com que as parcerias aconteçam, dará visibilidade ao nosso esforço. Não esperar pela perfeição, avançar e obter satisfação no processo, na reflexão e na transformação, é sermos conscientes. Não ficar à espera de ambientes ideais, pois eles raramente aparecem, é ser realista e não conformista.

Como supervisor, não estamos a falar de caminhos herméticos, de planificações rígidas e sem brilho, de textos musicais desprovidos de contexto pois “(...) poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto (...)” (Zabalza, 1992, p.55). Esta ideia é muito comum quando se espera na sala de aula, o supervisor, ou então a de que “lá vou ter que mostrar alguma coisa ao supervisor!” Não! O estudante/docente, e

não só no início da sua formação, estendendo esta ideia para toda a carreira, tem que se reinventar constantemente e construir a sua personalidade docente, em torno de um trabalho reflexivo, dinâmico, atento e cooperativo, com toda a comunidade escolar. De facto, a reflexão constante, promove o bem estar pessoal e por consequência, uma constante melhoria da prática musical e da docência. A escola é um meio de eleição para se fazer música e se desenvolverem projectos, pois pelos menos, os lugares estão sempre cheios:

É à escala do estabelecimento de ensino que é possível construir o sentido e dar coerência a iniciativas inovadoras parcelares e dispersas, articular e gerir de forma diferente os recursos identificados, fazê-los evoluir de um estado virtual para um estado real, em função de uma estratégia. (Canário, 1992, p.161-187)

Com certeza que o aluno/docente terá que se mover por caminhos musicais onde esteja mais à vontade, mas o trabalho em grupo, por mais que seja difícil e confuso, é a melhor opção. Temos que tentar ouvir os outros, tentar perceber as ideias que nos transmitem e ao acrescentar-mos alguma coisa, tornar essas ideias também nossas. As parcerias, só surgem quando transmitimos confiança, e essa confiança só surge com a nossa atitude positiva e naturalmente com a exposição da nossa competência. Não deveremos nunca de tentar mostrar mais do que aquilo que conseguimos. Assim, acreditamos que é possível e desejável, o trabalho colaborativo e naturalmente de parceria no nosso meio escolar.

Escrever e escrever, vai fazer com que as ideias se desenvolvam e, por outro lado, vai dar credibilidade à ideia mais radical ou aparentemente mais sem sentido que possa surgir ao longo desta criação.

### *1.2 Que portfolio ?*

Tudo o que temos vindo a afirmar, leva-nos a este ponto, onde um dos instrumentos que suportam o trabalho do aluno/professor, em relação a este processo de supervisão, é o portfolio. Acreditamos que quando seguimos alguma das ideias expressas neste texto, o portfolio é uma realidade, é mais um instrumento que ajuda o processo de docência. Ajuda a sistematizar e a evoluir no futuro. A nossa memória é muito selectiva, assim, se não a ajudarmos com um trabalho de reflexão escrito,

corremos certamente o risco de passar ao lado de muito bom material, que nos fará falta mais cedo ou mais tarde. Acreditamos na ideia de que:

Elaborar o projecto é rascunhar o desejo, antecipá-lo, pré-figurá-lo como se presente fosse, representá-lo simbolicamente à consciência – o que quer dizer que o projecto confere sentido não só ao futuro, mas ao próprio presente, enquanto este é a etapa temporal da sua construção. (Carvalho, 2001, p. 81)

Um portfolio é um diário, uma conversa constante entre o estudante/professor e os alunos, um manifesto dos sucessos e insucessos diários, um mapa de estratégias e de visões sobre as possibilidades futuras, um afirmar das observações sobre os alunos, colegas, escola, famílias, uma recolha e reflexão sobre todos os projectos que fazem parte da gestão escolar, um acumular de coisas feitas e outras que ficaram por fazer, uma recolha de documentos oficiais, uma recolha de arranjos musicais, uma recolha de actividades propostas interdisciplinares e mais uma série de outras coisas que p aluno/professor ache pertinente e importante para impulsionar o seu trabalho. Ficará assim, com toda a segurança, em posse de um documento importante que sustentará as suas afirmações e experiência profissional.

### *1.3. Que Relatório Final ?*

Este Relatório Final será o resultado de uma investigação mais profunda em relação às questões pedagógicas e todas as considerações que se poderão fazer em torno de uma ideia, de um projecto ou de um pensamento. O portfolio fará parte integrante deste Relatório Final, o que contextualiza e dá suporte às diferentes reflexões.

Será entendido como um trabalho mais científico a expor e defender publicamente perante um júri. É o princípio de uma carreira. O papel do supervisor, continuará a existir, mas como consultor ou como mero parceiro, num processo mais ou menos burocrático que chega, este sim, ao fim.

## **2. Considerações finais**

As dificuldades de um supervisor que, ao correr o risco de ser visto como uma pessoa que vem de fora, elas existem, mas que, como escrevemos ao longo desta

reflexão, também, se tornam num desafio, isto é, expor os nossos próprios receios, dificuldades, mas também expor o nosso trabalho, tornará a relação com o aluno/professor mais próxima e sobretudo, mais transparente. Existe pois pouca comodidade no processo, pois muitas vezes, também estamos a avaliar quem já está a leccionar, que já detém o seu próprio método, ou que, pelo menos, já estará mais cómodo com outras formas de estar na profissão. Nunca será fácil, ou pelo menos imediato, o confronto de ideias entre quem já está na escola, já detém algum sentido de pertença e quem aparece de fora desta. O tal preconceito de “lá vem o supervisor, vou ter que (...)”, é efectivamente uma realidade que urge desmontar ou desmistificar.

Passamos a enumerar nas próximas linhas, algumas das ideias principais, que poderão ser vistas como mais uma contribuição para a melhoria deste processo. Consideramos então que:

- existe pouco tempo de contacto com o estagiário;
- ficará sempre algum sabor a injustiça;
- existem algumas dificuldade em fazer passar uma ideia.

Por outro lado, poderia melhorar significativamente esta relação se fosse possível ao supervisor:

- trabalhar pontualmente em parceria na escola;
- ter tempo para propor ideias novas;
- poder propor outras formas de estar na música/docência;
- poder testar outras formas de fazer música na sala de aula;
- poder provocar o acontecimento de coisas/actividades;
- provocar/confrontar o estagiário/professor com outras formas de estar;
- poder “interferir” em tempo real, de forma simples e aberta;
- poder preparar/confrontar uma aula, uma situação, para o estagiário desenvolver;
- existir a possibilidade de o estagiário assistir a uma aula do supervisor.

No fim, bem como no principio e ao longo da vida, será sempre verdade que “A educação é, no fim de contas, um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento.” (Bruner, 1999, p.17).

### Referências bibliográficas

- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Canário, R. (1992). Inovação: Uma relação nova entre o centro e a periferia. In António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, 161-187.



- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. B. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Eduções ASA. . Colecção Perspectivas Actuais.

## O processo de orientação da Prática Supervisionada – o Portfolio como instrumento de avaliação

**Marta Isabel Lopes Garcia Tracana**  
Escola Superior de Educação Jean Piaget  
mtracana@gaia.ipiaget.org

**Resumo** – O contacto com a realidade escolar é o ponto central da Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, este contacto não se cinge ao trabalho dentro da sala de aula, do dia-a-dia, através da transmissão dos conhecimentos científicos e do cumprimento do programa, neste caso, de Educação Musical.

O papel do/a orientador/a cooperante neste processo ajuda o/a estudante-estagiário a entender o mundo da leccionação e de todos os trâmites para que se alcance tal meta. Inicia-se, portanto, um trabalho conjunto de parceria pedagógica e de complementaridade na aplicação e execução das metodologias entre orientador /a cooperante e estagiário/a, culminando na reflexão sobre a prática docente, não apenas no contexto de sala de aula, mas também através do envolvimento do/a futuro/a professor/a em toda a orgânica e funcionamento do agrupamento de escolas onde está inserido.

A análise conjunta do seu desempenho como docente com os/as alunos/as, quer na aula, quer em outros projectos, permitirá ao/à estagiário/a questionar-se sobre temáticas no âmbito da Educação e, especificamente, da Educação Musical, tomando consciência da realidade da educação artística no ensino genérico. Neste momento, o/a orientador/a cooperante encontra-se presente para o debate de ideias, sendo aquele que levanta dúvidas quanto à pertinência das questões que o/a estagiário/a se coloca, ajudando-o/a a definir-se como futuro/a professor/a, consciente quanto à sua posição no sistema educativo e coerente no seu desempenho docente.

A troca constante de ideias, o debate contínuo sobre a *praxis* e reflexão diária sobre o seu papel na prática supervisionada são os componentes essenciais para a elaboração de um portfólio completo, onde são apresentados pelo estagiário a sua capacidade de organização do trabalho, a sua criatividade na execução de novos materiais, e a inovação na aplicação diversificada de metodologias. É particularmente importante a auto-avaliação reflexiva que o/a estagiário/a faz relativamente ao seu desempenho como educador no EB.

**Abstract** – Contact with the reality of school is the central issue of Teaching Practice Supervised. However, this contact is not limited to the work developed within the classroom, day-to-day, through the transmission of scientific knowledge and compliance program, in this case of music education.

The coaching role in this cooperative process helps the student / teacher trainee to understand the world of teaching and all the procedures for what might achieve this goal. He begins, therefore, working towards teaching partnerships and looking for a sharing task in the implementation and reinforcement of methodologies between supervisor and trainee in a cooperative work that culminates in the reflection on teaching practice, not only in the context of the classroom, but also through the involvement of future teachers in all the organic procedures and operation of the pool of schools where he belongs.

The joint analysis of their performance as a teacher with students, both in classroom or in other projects, the intern will be questioned on topics in Education and, specifically, Education Music, becoming aware of the reality of art education in generic teaching. Right now, the cooperative guiding is present for the debate of ideas, and those who raise doubts about the relevance the questions that the intern is placed, helping him to define himself as

teachers to be, aware of the position in the educational system and consistent in their teaching performance.

The constant exchange of ideas, the ongoing debate about praxis and reflection daily about their role in supervised practice are the components essential for the development of a complete portfolio, where they are presented by the trainee the ability to work organization, their creativity in the implementation of new materials, and innovation in application of diverse methodologies. It is particularly important reflective self-assessment that the trainee is in relation to their performance as an educator in the EB.

**Palavras-chave** – praxis docente, saberes docentes, prática reflexiva

## **1. O/a Professor/a Orientador/a Cooperante [POC]: sua identidade e suas funções**

### *1.1. Quem é o POC?*

O/a professor/a orientador/a cooperante [POC] é aquele/a que acompanha, ajuda, coopera, orienta, trabalha em parceria com o estudante-estagiário que, neste momento crucial da sua formação, entra em contacto com a realidade escolar, no Ensino Básico.

O/a estudante chega a este patamar da sua formação trazendo consigo já um conhecimento académico geral sobre Educação Musical (1.º ciclo de Bolonha, Licenciatura), sendo no 2.º ciclo de Bolonha (Mestrado) apresentada uma realidade académica especializada na área. É nesta fase do trabalho de Mestrado que o estudante vê tudo o que foi discutido nos 1.º e 2.º semestre do seu curso e revê todas as reflexões feitas por si sobre o ensino, a aprendizagem e sobre o ensino-aprendizagem na Educação Musical do EB.

O/a POC surge neste processo, na fase de Prática Pedagógica Supervisionada, no terreno escolar, sendo este o/a professor/a que apoiará o/a estagiário/a na iniciação à docência, pondo-o/a em contacto com a escola/agrupamento e todos os processos a ela/ele inerentes.

Com pelo menos quatro anos de serviço na leccionação da disciplina de Educação Musical, no 2.º ciclo do EB, e/ou de Música no 3.º ciclo do EB, o/a POC é habilitado/a académica e profissionalmente para esta área específica da docência, influenciando “o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas” (Alarcão & Roldão, 2010, p.54).

### 1.2. *Que funções desempenha o/a POC?*

O próprio nome indica quais as funções principais que estão destinadas ao/a POC na Prática Pedagógica Supervisionada: orientar e cooperar.

Como orientador/a, cabe ao/a POC ajudar o/a estagiário/a a compreender toda a estrutura da organização curricular vigente, ler e compreender a legislação que faz com que uma escola ou agrupamento de escolas funcione de forma segura, organizada e eficaz.

Um outro ponto importante na orientação do/a estagiário/a prende-se com as estratégias de actuação com os/as alunos/as dentro da sala de aula e também em todos os outros projectos onde estes/as podem participar, tais como a organização de clubes escolares, actividades de carácter cívico, cultural e/ou artístico, entre outras organizações nas quais os alunos podem intervir directamente. Trata-se de uma articulação inter-contextual (Alarcao & Roldão, 2010, p.59) com a intenção de criar uma ligação coerente entre o aprendido na componente curricular e o apreendido na componente da prática pedagógica.

A orientação por parte do/a professor/a orientador/a cooperante passa pela análise dos processos de ensino-aprendizagem a adoptar nas aulas consoante os projectos curriculares das diferentes turmas e também conforme as características não evidenciadas pelos/as alunos/as aquando do início do ano lectivo, detectadas pelo próprio conjuntamente com o/a estagiário/a no período de observação. Inicia-se, portanto, um trabalho de análise e reflexão conjunta entre POC e estagiário/a que conduzirá este/a ao levantamento de questões científico-pedagógicas sobre a sua posição como professor/a e também sobre o ensino da Educação Musical no EB (genérico).

Esse levantamento de questões, a reflexão sobre o ensino, a Educação Musical, as estratégias de actuação e tudo o que envolve o educar musicalmente crianças e jovens encaminha o/a estagiário/a para uma auto-reflexão, um auto-conhecimento como docente e como pessoa, levando-o/a ao encontro do trabalho de investigação em Educação e/ou Educação Musical.

Como cooperante, o trabalho em parceria tornar-se-á mais sólido à medida que a orientação avança, à medida que a troca de ideias e o despertar para situações novas se destacam no trabalho diário entre a equipa (POC-estagiário/a). Inicia-se a

fase da articulação intra-contextual, onde deve ser fomentada a colaboração entre POC e estagiário/a assumindo a forma de “organização do trabalho que se afirmou como espaço de observação e reconstrução de saberes vários, ..., ou ainda de trabalho colaborativo no seio do grupo de estágio” (Alarcão & Roldão, 2010, p.59), e criando grupos reflexivos sobre a *praxis*.

Na organização de projectos artísticos e/ou culturais a cooperação e colaboração entre estagiário/a e POC deve ser também estrita, pois quem chega de fora e começa a trabalhar numa escola e/ou agrupamento não sabe os trâmites legais, nem as regras organizacionais para a elaboração desses mesmos projectos (pedidos de autorizações aos elementos da direcção e pais e encarregados de educação, escolha de horários e salas, angariação de participantes). Surge então uma cooperação entre ambos os intervenientes para que os projectos sejam levados a cabo com os melhores resultados e da melhor forma, nunca destabilizando as regras de funcionamento da instituição escolar.

No que à leccionação de aulas diz respeito, a cooperação do/a POC é importante na medida em que ajuda o/a estagiário/a a estabelecer o seu plano de trabalho, alertando-o para as características do meio escolar e dos/as alunos/as que poderão estar na mira do seu trabalho.

Melhores metodologias de trabalho, estratégias de actuação na aula, investigação quanto aos seus gostos musicais e preferências de execução instrumental, entre outras características, são conjuntamente estudadas e analisadas para que a planificação do trabalho de sala de aula seja consciente e adequado ao público-alvo.

Além disso, o/a professor/a orientador/a cooperante fará um levantamento das necessidades do/a estagiário/a juntamente com este/a para estabelecer o seu plano de trabalho com mais coerência, solidez e viabilidade, resultando numa planificação das actividades lectivas cuidadosa e rigorosa, assim como uma planificação e estruturação de actividades artísticas conscientes das características dos intervenientes.

Este trabalho conjunto de planificação e de estabelecimento de tarefas dentro e também fora da sala de aula (clubes escolares, actividades de enriquecimento curricular), faz com que o/a POC encaminhe o/a estagiário/a para encontrar respostas práticas às questões que o obriga a levantar enquanto orientador. Quer isto dizer que, por um lado, como orientador/a, o POC questiona e leva o/a estagiário/a a questionar-

se sobre os vários aspectos da sua Prática de Ensino Supervisionada e, enquanto cooperante, leva-o/a a encontrar as respostas a essas questões através da aplicação na sala de aula e nos projectos que desenvolve de várias estratégias de actuação como docente e como músico.

### 1.3. *Relação entre POC e estagiário*

O desenvolvimento destas parcerias, quer sejam elas de cooperação quer de orientação, fazem com que a relação entre POC e estagiário/a seja estrita e de confiança mútua. Nunca se devem ver como rivais, nem muito menos como estando em patamares diferentes, injustamente hierarquizados. Cada um/a assume o seu papel consoante as funções que lhe são atribuídas, sem esquecer o trabalho em equipa que deve ser fomentado e bem alimentado.

É através do diálogo e do estabelecimento de uma boa relação entre ambos que florescem novas ideias e novas filosofias de docência.

Ser professor/a não passa apenas pela componente da leccionação de aulas. No caso da Educação Musical, jamais se poderá cingir a tal actividade. A leccionação é sim o início de uma prática musical e artística de qualidade, encaminhando os/as alunos/as para uma cultura musical consciente e rica no que às artes musicais diz respeito, sejam elas performativas ou não.

Se cabe ao/a professor/a de Educação Musical levar os/as seus/suas alunos/as a assumirem uma cultura artístico-musical de qualidade, cabe a este par pedagógico POC-estagiário/a desenvolver uma cultura de reflexão e de inovação constante e contínua.

Na área da Educação Musical, a inovação e a criatividade estão presentes em todos os processos de ensino e de aprendizagem relacionadas, ou não, com a docência da disciplina. E essa criatividade e inovação, por vezes, só são despertadas através do diálogo e da análise conjunta entre POC e estagiário/a sobre o desempenho do/a professor/a em formação inicial, debatendo ideias entre ambos/as que os/as levam a reflectir conscientemente sobre as suas posturas face ao ensino. A tomada de consciência da realidade da educação artística no ensino básico, especificamente da Educação Musical, leva o/a estagiário/a a confrontar-se com as suas próprias ideias, estruturadas aquando da sua formação académica, tão enraizada na tradição europeia da formação de professores.

Posto isto, o/a estagiário/a é levado/a pelo/a POC a levantar determinadas questões sobre a leccionação e sobre a disciplina que o podem encaminhar num interesse profundo na investigação em educação e/ou em Educação Musical. O papel do/a professor/a orientador/a cooperante, neste momento, destaca-se por mostrar ao/a estagiário/a possíveis rumos e caminhos a tomar quanto à sua posição na *praxis*, ajudando-o/a a na tarefa de professor/a-investigador/a, aquele/a que “(...) utiliza de maneira sistemática estratégias de investigação, sabe utilizar os resultados das investigações na sua tarefa docente e ele mesmo assume o papel de investigador da sua própria prática.” (Imbernóm, 1998, p.93).

Tocar profissionalmente numa banda ou num grupo de colegas mesmo que seja a nível amador, pode trazer inconvenientes na transmissão desses mesmos conhecimentos musicais para as crianças e os jovens, cujos sonhos muitas das vezes passam por tocar um instrumento.

Ser-se capaz de transmitir esses conhecimentos técnicos e artísticos, sem se cair no descuido de os transmitir de forma inapropriada pode levar o/a estagiário/a à desmotivação e desinteresse sobre a leccionação. Assim, o/a POC surge como âncora do barco no meio desta tempestade, despertando o/a estagiário/a para novas estratégias de actuação: aplicar os seus conhecimentos musicais na actividade de sala de aula (e/ou projectos artísticos), desafiá-lo/a para reflectir sobre o seu modo de actuação em tempo real e, no final, despertar-lhe o interesse por reflectir sobre a reflexão feita aquando da acção (que o/a pode ter levado a agir de maneira diferente naquele momento mediante aquela situação específica). Inicia-se então o desenrolar da teoria do/a professor/a reflexivo.

A renovação constante da sua didáctica da música é suscitada no estagiário pela relação de proximidade e de confiança que existe com o/a POC, aquele/a que o acompanha diariamente e ajuda a enfrentar uma turma/grupo de crianças e/ou adolescentes, despertando mais uma vez para novos gostos, novos desafios e novos temas a serem abordados numa investigação futura.

Juntamente com uma filosofia de professor reflexivo, a prática reflexiva deve ser fomentada e desenvolvida, uma vez que se trata de “(...) um programa de formação baseado em diversas teorias cujo referencial principal é a teoria de Schön a partir da teoria do professor reflexivo.” (Zaragazà, 2009, p.111).

#### 1.4. O Portfolio

Toda a informação recolhida ao longo do processo da Prática de Ensino Supervisionada deve ser compilado de forma organizada, prática e, acima de tudo, de maneira a que a pessoa que o utiliza e/ou utilizará deva compreendê-lo e compreender o porquê de se ter optado por tal organização. O portfolio, segundo Alarcão e Tavares, para além de ser “(...) uma construção pessoal do seu autor, que selecciona os seus trabalhos, os organiza, os explica e lhes dá coerência” (p.105), é também um documento único, intransmissível, que tem como objectivo dar a conhecer o/a seu/sua autor/a, revelando-se através da forma como “(...) a documentação é ‘reflectidamente’ seleccionada, ‘significativamente’ comentada e ‘sistematicamente’ organizada.” (Alarcao & Tavares, 2003, p.105).

No decorrer dos dias, muito do material que é recolhido pelo/a estagiário/a e que lhe permite enriquecer nas suas descobertas, faz com que as ideias floresçam e também ajuda na complementaridade dos seus trabalhos como docente e como investigador/a. O rigor nessas escolhas, recolhidas e selecções, quer no que à componente científica diz respeito, quer no que concerne à criação de materiais didáctico-pedagógicos na área da Educação Musical, vão encaminhando o/a estagiário/a para o perfil do/a professor/a reflexivo/a e crítico/a.

O papel do/a professor/a orientador/a cooperante, neste momento, destaca-se pela ajuda constante que disponibiliza, cooperando na recolha de materiais e dados, orientando o estagiário nessa procura e nessa recolha, acompanhando a maneira como ele/ela se organiza. Mostra-lhe possíveis rumos e caminhos a tomar quanto à sua posição na *praxis*, ajudando-o/a a atingir o patamar de professor/a -investigador/a, professor/a esse/a que “(...) utiliza de maneira sistemática estratégias de investigação, sabe utilizar os resultados das investigações na sua tarefa docente e ele mesmo assume o papel de investigador da sua própria prática.” (Imbernóm, 1998, p.93)

## 2. Considerações finais

O trabalho docente encontra-se intimamente ligado a trabalho em equipa, em pares, o que faz com que um enorme leque de possibilidades didácticas e pedagógicas emerjam após a troca de ideias, de diálogos, de discussões, de provocações entre os pares, entre estagiário e POC, entre grupo de estágio e grupo disciplinar e/ou departamento curricular. A troca de saberes, de experiências permite

ao/à estagiário/a tomar consciência o mais aproximada possível da realidade escolar actual, despertando-lhe interesses e questões pertinentes na área científica.

Um/a professor/a deve viver consoante as mudanças a que está sujeito, sejam elas organizacionais, sejam curriculares, sociais e/ou artísticas, deve querer estar a par de todas as mudanças, para conseguir chegar mais perto do seu público-alvo, os alunos/as, tentando sempre não entrar em conflito consigo mesmo/a no que às suas filosofias de docência diz respeito.

Essa abertura a novas situações começa aquando da Prática de Ensino Supervisionada quando o dueto entre POC e estagiário/a deve ser tocado em sintonia, seguindo a mesma partitura embora com intervenções distintas, interpretadas com instrumentos diferentes.

No final, todos/as interpretarão a mesma peça com qualidade, mostrando aos/às ouvintes que, embora estejam inseridos em naipes diferentes, os/as instrumentistas interpretam a música e apresentam-na com a mesma finalidade. Não se trata aqui de evidenciar o *concertino* da orquestra, mas sim interpretar a obra de forma democrática, onde cada instrumentista tem o seu papel a desempenhar, resultando numa interpretação única e singular, de muito boa qualidade musical.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. do C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.ª ed.). Porto: Livraria Almedina.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. (4.º ed.) Barcelona: Editorial Grao.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. (1.ªed.). Barcelona: Editorial Grao.

## O processo da Prática Supervisionada – a avaliação na praxis da Educação Musical

**Susana Margarida Paula Camarinha de Oliveira Gonçalves**

ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas  
smpgoncalves@sapo.pt

**Resumo** – A participação no Congresso teve como objectivo partilhar a experiência vivida no estágio supervisionado numa escola do 3º Ciclo do Ensino Básico, o qual contribuiu para a compreensão da importância da avaliação, enquanto motor de uma aprendizagem ao longo da vida e da melhoria da qualidade das aprendizagens. Este período de formação possibilitou o diálogo sobre experiências vividas ao longo do estágio e a reflexão sobre a importância da avaliação que culminou durante o Mestrado com a escrita do Relatório Final “A Avaliação como praxis na Educação Musical – uma experiência no 3º Ciclo do Ensino Básico”.

Ciente de que a avaliação como estado permanente vai ao encontro do conceito de professor investigador reflexivo, que adopta uma atitude permanente de acção-reflexão, recorrendo à avaliação com o propósito de adquirir elementos que permitam, ao professor aprender a ensinar e, tanto ao professor como aos alunos, aprender a aprender e aprender ao longo da vida, partimos para a apresentação do que nos foi oportuno fazer. Efectivamente, durante o estágio foi possível constatar que a avaliação, enquanto elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, constitui um forte contributo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O adequar o processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades de aprendizagem dos alunos e o promover a capacidade do aluno de reformular a sua caminhada, direcciona o aluno e professor para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à Educação Musical, a avaliação tem as suas especificidades. É fundamental utilizar instrumentos de avaliação adequados, diversificados e contextualizados com critérios de avaliação bem definidos. Só assim, se poderá diminuir a subjectividade inerente à avaliação. Chegámos à conclusão de que a falta de rigor na avaliação pode levar a comunidade escolar a considerar que os momentos de avaliação se confinam às apresentações públicas, esquecendo-se das competências desenvolvidas na sala de aula.

**Abstract** - The participation in the Symposium aimed to share teacher training experience in a school in the 3rd Cycle Basic Education, which contributed to the understanding of the importance of evaluation, as a driver of a lifelong learning and improver of the quality of learning. This training period made it possible to dialogue on experiences throughout the training period, and to reflect on the importance of assessing which had its outcomes in the Master course, writing the final report "Evaluation as praxis in Music Education – an experience in the 3rd cycle of basic education."

Aware that the evaluation as a permanent state meets the concept of reflective teacher researcher adopting an attitude ongoing action-reflection, using the assessment for the purpose to gather data that will permit the teacher to teach and to learn, and will permit as well the teacher and the students to learn how to learn and learn throughout life. Indeed, during the training it came up the strong contribution to improve the teaching-learning process. The teaching-learning characteristics and learning needs of students help to promote the student's ability to reshape his work, directing him and teacher to a process of improving teaching and learning.

With regard to music education, evaluation has its specificities. It is essential to use

appropriate assessment tools, diverse and contextualized with criteria evaluation well defined: then we can reduce the subjectivity inherent in the evaluation. We concluded that the lack of rigor in evaluation may lead the school community to consider the evaluation moments confined to public performances, forgetting the skills developed in the classroom.

**Palavras-chave** – Praxis docente, Saberes docentes, Prática reflexiva

## 1. O Professor investigador e reflexivo

No âmbito da construção de uma filosofia de docência, reconhecemos ser imprescindível assumirmos uma forma de estar e ser docente que engloba o saber e o saber fazer. Ser professor implica, como refere Zabalza (2003, p. 9), “(...) um compromisso com o educativo e a técnica didáctica.”

A forma como encaramos a nossa profissão deverá ter em conta a função da escola na sociedade. Esta instituição é a primeira instância que poderá evitar a reprodução social. Neste sentido, é fundamental contribuir para uma trajectória social ascendente de todos os alunos que passa necessariamente por uma escola inclusiva. A importância da inclusão é inegável, pois constitui um processo social que permite a todos terem os mesmos direitos e deveres, sentindo-se como uma verdadeira comunidade que partilha e luta no mesmo sentido, resultando numa igualdade de oportunidades. É hoje reconhecido, como refere Freire (2008), que a exclusão educacional gera, posteriormente na vida do indivíduo, e discriminações sociais e propicia a emergência de problemas financeiros na vida de adulto.

Esta função da escola é um desafio que se coloca a todos os professores diariamente, devido à dificuldade sentida, na tentativa de corresponder aos interesses, necessidades de alunos provenientes de meios sociais, económicos, culturais tão diferentes. Convém relembrar que, com a democratização do ensino, a escola deparou-se com um novo desafio: dar resposta à heterogeneidade. A democratização dos sistemas educativos é o objectivo que se procura alcançar desde a Revolução de 25 de Abril de 1974 e que passa pelo acesso de todas as crianças e jovens à educação. Para tal, é fundamental que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender; daí a preocupação do professor em avaliar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de perceber quais as competências cognitivas, as necessidades, os interesses, as motivações dos alunos, para que desta forma, os alunos dos diferentes estratos sociais estejam integrados. Esta heterogeneidade de

alunos impõe a necessidade do professor ser um constante investigador reflexivo, o qual procurará conhecer as competências cognitivas e as necessidades dos alunos, procedendo a uma permanente (re)adequação do Projecto Curricular de Turma, à diferenciação pedagógica e à individualização.

Por conseguinte, o professor adopta uma atitude permanente de acção-reflexão, recorrendo à avaliação com o objectivo de adquirir elementos que lhe permitam aprender a ensinar e, tanto a ele como aos alunos, aprender a aprender e aprender ao longo da vida.

### 1.1. Metodologia Investigação-Acção

A metodologia de Investigação-Acção (I-A) vai ao encontro do que foi referido anteriormente e pretende provocar a mudança através da acção e compreender o processo através da investigação, alternando ciclicamente entre a acção e a reflexão crítica.

Segundo Sousa (2009, p. 7), definir I-A é difícil, devido aos vários contextos em que esta é aplicada. Apesar disso, considera que a imagem de marca da I-A é a que se segue: “(...) ciclo espiralado de reflexões, definições de problemas, acções, observações e avaliações constantes, a I-A permite aos participantes a introdução de reajustes no plano de acção, levando assim a uma melhoria da qualidade da prática” (*idem*, p. 16).

Esta ‘imagem de marca’, defendida por Sousa (*idem, ibidem*), vai ao encontro de definições apresentadas por autores que reconhece como autoridades na matéria e que apontam para factores determinantes na I-A

- o estudo de uma situação social para nela investir com vista a uma melhoria;
- a dimensão prática, moral e crítica desse estudo;
- a intervenção na prática profissional com vista à promoção de melhorias;
- a reflexão do profissional sobre a sua própria prática;
- a sistematicidade e aprofundamento da análise.

Poderemos então dizer que a I-A é uma metodologia de pesquisa que pretende com a acção provocar a mudança e com a investigação compreender o processo. Daí que reconheçamos que a melhoria de uma situação poderá ser alcançada através da reflexão que pode ser conduzida a três níveis que entendemos

dever estar presentes na actividade do docente enquanto “prático reflexivo”, ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas. Os três níveis de reflexão são:

- a reflexão na acção que ocorre durante a prática lectiva, fazendo parte de um processo de observação;
- a reflexão sobre a acção que “tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efectuadas” (*idem, ibidem*);
- a reflexão sobre a reflexão na acção que

(...) tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (*idem, ibidem*).

Concordamos, pois, com Sanches (2005, p. 131), quando afirma que esta componente reflexiva da I-A é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um.

Durante a I-A são várias as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a serem utilizados, como por exemplo:

- a observação participante;
- as notas de campo;
- o diário do investigador;
- os documentos oficiais;
- os documentos pessoais que podem ser os diários do professor e do aluno em que estes realizam as suas reflexões sobre os acontecimentos vividos;
- os meios audiovisuais.

Em suma, a heterogeneidade de alunos, com que o professor se confronta, impõe a urgência da tomada de consciência por parte dos professores de se tornarem investigadores e reflexivos. Esta foi a conclusão a que chegámos depois de nos implicarmos seriamente neste processo de I-A, durante o estágio que realizámos.

## 2. Avaliação

A avaliação, segundo Hadji (1994, pp. 27-43), é o atribuir um valor por parte do avaliador (professor) ao avaliado (aluno), sendo que esta acção resulta do confronto entre o referido (o aluno real, “que existe”) e o referente (o aluno “esperado”, “ideal”).

O avaliador é detentor de uma “memória”, constituída pelas teorias que ele domina, pelas experiências adquiridas ao longo do tempo, pelos procedimentos que foi interiorizando, pelas expectativas que vai construindo acerca do objecto de avaliação, pela informação conjuntural que capta em determinado momento. A “memória” do avaliador vai interferir em dois níveis: selecção das técnicas e instrumentos de avaliação e processamento da informação recolhida (Vilar, 2006, p. 23). O avaliador é um ser único, com uma “memória”. Por conseguinte, o valor atribuído por parte do avaliador ao avaliado é subjectivo. Daí que este autor defenda que avaliar implica ter em consideração muitos factores. O que é importante neste processo é a tomada de consciência por parte do avaliador e do avaliado da subjectividade do acto avaliar. A tomada de consciência da subjectividade permite ao avaliador activar mecanismos que reduzam essa subjectividade, procurando a objectividade.

A avaliação pode ter efeitos contrários, dependendo da forma como esta é aplicada. Pode ser fonte de motivação como de desmotivação ou pode servir para superar obstáculos ou ser, ela mesma, mais um obstáculo a superar. Efectivamente, se recuperarmos o étimo de motivação vemos que mover-se, implica um movimento do indivíduo para a acção, sendo que na base existe sempre um motivo. Segundo Pinto (2001, p. 215) a motivação leva o indivíduo ao movimento para a acção. O motivo constitui a força que age sobre o sujeito e o leva a avançar. O professor deverá criar condições de ensino-aprendizagem para que o aluno tenha motivos para aprender e que respondam à questão do aluno: “Porquê aprender?” pois, caso contrário, o aluno não verá necessidade de aprender e, por conseguinte, não estará motivado para a construção do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem, a questão que terá de ser respondida é a seguinte: “Porquê é que vou aprender?”, “Porquê é que não vou aprender?”. A resposta afirmativa ou negativa é impulsionada pelos motivos que guiam a acção do aluno. Se o aluno não encontra motivos para aprender, significa que não aprende ou demorará mais tempo do que aquele que está motivado. A motivação é tanto maior quanto mais significado tiver o objectivo para o sujeito. O professor deverá conhecer os alunos para que, desta forma, possa promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A construção de uma

aprendizagem significativa e contextualizada pressupõe o conhecimento por parte do professor dos interesses dos alunos e dos seus perfis cognitivos e das suas anteriores aprendizagens, isto é, os conhecimentos que já tiveram oportunidade de construir e, a partir dos quais lhes vai propor novos conhecimentos.

É neste sentido que surge a avaliação com toda a sua pertinência, enquanto elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem que, através da adequação do processo ensino-aprendizagem aos alunos, poderá corresponder aos seus interesses e ter em conta o seu potencial de aprendizagem tornando-os, desta forma, motivados. É este o sentido que a avaliação deverá prosseguir. Através do diagnóstico e da consequente adequação do processo de ensino-aprendizagem poderá promover-se a motivação e por conseguinte a inclusão e o sucesso escolar.

#### 2.1. Modalidades de avaliação

A avaliação deverá ser um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem porque

- permite adequar o processo de ensino-aprendizagem aos interesses e potencial de aprendizagem dos alunos promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, tornando os alunos mais motivados e por isso implicados no trabalho e promovendo a inclusão;
- promove a capacidade do aluno reformular a sua caminhada (auto-regulação) que permite atingir a metacognição que consiste na tomada de consciência por parte do alunos de como se processa o seu processo cognitivo, ou seja, como aprende e na capacidade do aluno conhecer o que sabe e o que não sabe e por conseguinte, reformular a sua caminhada face a esta consciência.

As três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), distintas entre si, mas que se devem harmonizar, têm como objectivo uma melhoria do ensino-aprendizagem, através da constante avaliação do processo ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica corresponde ao momento inicial do processo de ensino-aprendizagem, durante o qual o professor procura conhecer as competências cognitivas e as necessidades dos alunos, contribuindo para a construção da aprendizagem significativa e contextualizada e para a promoção da escola inclusiva.

Portanto, torna-se necessário, de acordo com Aquino & Rodrigues (2008, p. 27):

(...) professor observar e entender o aluno, no sentido de compreender o conhecimento que já possui e o modo como pensa e percebe (...) a questão fundamental em didáctica é a escolha de situações apropriadas para os alunos, levando-se em consideração o ponto de desenvolvimento que já atingiram.

### 2.1.1. Avaliação formativa

A avaliação formativa desempenha duas funções que são produto da regulação contínua do processo ensino-aprendizagem: “(...) ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999, p. 173).

A regulação do ensino-aprendizagem deve ser contínua e pode ocorrer no início (regulação pró-activa), ao longo (regulação interactiva), ou no fim da aprendizagem (regulação retroactiva). Com a regulação contínua do processo ensino-aprendizagem procura-se a permanente adequação do ensino às características dos alunos e a promoção da auto-regulação dos alunos. A auto-regulação consiste na apropriação do necessário para poder aprender a aprender e a aprender ao longo da vida. Segundo Simão (2008), é imprescindível à auto-regulação:

- a hetero-avaliação que nasce do diálogo entre professor e aluno;
- a co-avaliação proveniente do diálogo entre pares, que potencialize a partilha de ideias de forma construtiva permitindo o aprender uns com os outros;
- a autoavaliação que consiste no olhar crítico por parte do próprio aluno do seu processo de aprendizagem.

Em todo este processo de regulação, o feedback desempenha um papel crucial, pois ajuda os alunos a consciencializarem-se se estão no caminho correcto para atingir os objectivos pré-definidos ou se é necessário fazer ajustamentos para os alcançar, cabendo ao professor fornecer aos alunos as sugestões específicas para a melhoria. No sentido do feedback constituir um contributo positivo para o processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor encare os erros dos alunos como parte integrante do processo, porque encará-los como algo negativo e susceptível de ser encarado pelos alunos como tal, impedirá o clima de confiança que se deverá estabelecer entre professor e aluno. Segundo Perrenoud (*op.cit.*, p.180), a avaliação formativa parte do princípio que o aluno quer aprender e está disposto a revelar as suas dúvidas. Portanto, o erro deverá promover o diálogo entre professor e aluno, no

sentido do aluno explicar o seu raciocínio e o professor de perceber os processos cognitivos do aluno e adoptar estratégias adequadas às necessidades de aprendizagem do aluno. Por sua vez, o aluno deverá tomar consciência dos seus erros e corrigi-los. Esta relação pedagógica torna imprescindível “(...) renunciar a fazer da selecção a aposta permanente da relação pedagógica” sendo fundamental “substituir a natureza fundamentalmente conflituosa, nos sistemas tradicionais, por uma relação de cooperação” (*idem*. pp. 180-181). Na avaliação tradicional, o aluno procura “(...) iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes...desmontar as armadilhas ... fazer escolhas económicas na fase de preparação e elaboração das provas” (*idem.*, p. 180).

A verdadeira essência da avaliação formativa consiste em levar à criação de um clima de intimidade e de confiança que permita ao professor e ao aluno encontrarem formas de reorientação do processo ensino-aprendizagem. Este clima fará com que o aluno tenha confiança para dialogar e revelar as suas dificuldades. Surge, contudo, uma incompatibilidade nas funções do professor: aquele a quem são confiadas as dificuldades e aquele que, no final do período, irá classificar. Neste contexto, coloca-se a questão: “Os alunos irão revelar as suas dúvidas/lacunas numa perspectiva formativa, quando sabem no final numa perspectiva certificativa ou selectiva (avaliação sumativa) estas revelações se podem virar contra eles?” (*idem*, p. 184).

A resposta aparentemente será não. Contudo, o professor poderá desempenhar este duplo papel. Para isso, cabe ao professor fornecer as informações necessárias ao aluno e à família e delegar nestes a função de decidir com conhecimento de causa. Por conseguinte, a avaliação selectiva “(...) mais do que opor-se avaliação formativa, a avaliação selectiva prolonga-a, na mesma lógica de cooperação” (*idem*, p. 185).

Outro aspecto, que consideramos importante reflectir, após descritas as funções da avaliação formativa e abordagem sobre a incompatibilidade de papéis que o professor poderá ter ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é o que se refere aos obstáculos ao desenvolvimento da avaliação formativa.

Na verdade, os professores utilizam vários instrumentos de avaliação que normalmente se traduzem numa classificação e que na verdade não servem, nem ao professor nem ao aluno, para reverem o seu processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa deve acontecer ao longo do processo ensino-aprendizagem e não

deverá ser usada para classificar e muito menos para decidir a passagem ou a reprovação do aluno. A avaliação formativa não é sujeita a classificação e não decide a retenção do aluno. Pelo contrário, ela deve levar à criação de um clima de intimidade e de confiança que permita que professor e aluno encontrem formas de reorientação do processo ensino-aprendizagem. Só assim, o aluno terá confiança para dialogar e revelar as suas dificuldades.

### 2.1.2. Avaliação sumativa

Outra questão se levanta, como consequência da constatação da não implementação da avaliação formativa: Quais as consequências da não existência da avaliação formativa no que diz respeito à avaliação sumativa?

A não existência de avaliação formativa nos termos em que deveria ocorrer coloca em causa a avaliação sumativa, pois esta não é nada mais nada menos do que a súmula e expressão da avaliação formativa. Mas, se a avaliação formativa não é realizada, como é que os professores realizam aquilo a que chamam avaliação sumativa? Realizam a avaliação sumativa, mas não como esta deveria ser. Ela é realizada através de testes que depois determinam a retenção ou progressão do aluno. Esta prática coloca também em causa o princípio de que a avaliação sumativa deve espelhar a progressão do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa raramente reflecte a evolução do aluno.

A avaliação sumativa pode ser interna ou externa. Enquanto a avaliação formativa preconiza 'o olhar para o aluno como se fosse um ser único', a avaliação sumativa externa 'olha para os alunos como se fossem todos iguais' em nome da igualdade, da objectividade e da neutralidade. Os alunos com mais dificuldades não irão ultrapassar com sucesso a prova, sendo que estes serão, inevitavelmente, provenientes de famílias com baixo capital económico e cultural. Assim, a avaliação externa irá funcionar como filtro social. Tal como é referido por Casassus (2009, p. 71), os instrumentos de avaliação estandardizados promovem a desigualdade e diminuem a qualidade do ensino. O autor acusa toda uma preparação realizada ao longo do ano para a prova sumativa externa, não existindo a preocupação essencial: "(...) educar para melhorar a sociedade" (*idem*, p. 77). A avaliação que deveria ser realizada com base em padrões internos, permitindo fazer a avaliação do progresso e dos resultados da aprendizagem em relação ao próprio aluno, na verdade ela é realizada com base

em padrões externos que, por conseguinte, se irão reflectir numa avaliação a partir de objectivos fixados e construídos por exigências externas aos alunos. Os padrões externos são adequados ao ensino de massas possibilitando produzir registos comparáveis, mas que excluem aqueles cujo ritmo de progressão não se adapte às exigências impostas. Por isso, a avaliação tem uma função de selecção (certificação), mais do que julgar o processo de ensino-aprendizagem que é o que se deveria concretizar.

A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola deveria, na sua essência, servir para reflectir a progressão do aluno e ser um processo de análise para a tomada de decisões num próximo ano lectivo. A não existência de avaliação formativa nos termos em que deveria ocorrer, coloca em causa a avaliação sumativa interna, pois esta não é nada mais nada menos do que a súmula e expressão da avaliação formativa. Os professores implementam a avaliação sumativa interna, mas não como esta deveria ser – o reflexo da progressão – pois, sendo realizada através de testes, as classificações neles obtidas é que, depois, determinam a retenção ou progressão do aluno.

## 2.2. *Avaliação em Educação Musical*

A avaliação em Educação Musical é importante para o desenvolvimento das práticas artísticas, pois permite ao professor e alunos saberem em que ponto de desenvolvimento estão e para que possam reorientar o seu trabalho, tendo que para tal serem possuidores de instrumentos de avaliação diversificados, adequados e contextualizados.

Concordamos, pois, com Menezes (2008, p. 213) que refere que avaliar questões como a criatividade, sensibilidade, criação e expressão é complexo. Não obstante, pelas razões já anteriormente expostas, torna-se fundamental avaliar o processo antes, durante e depois. No currículo escolar, a Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico não é uma disciplina valorizada, pelo que poderemos verificar pelo facto de ser optativa e pela sua carga horária semanal, tendo tendência a ter um estatuto marginal, relativamente às disciplinas de componente académica. Consideramos que dentro da comunidade escolar, “(...) muitos professores acreditam que a música não possui conteúdos objectivos, mas apenas aspectos emocionais” (Menezes, 2008, p. 214), o que por conseguinte faz com que a avaliação em

Educação Musical seja vista como algo em que a afectividade, a sensibilidade e a emotividade do sujeito emergem.

Consideramos, pois que avaliação em Educação Musical poderá ser realizada das seguintes formas:

- observação directa passando pela explicitação dos itens a avaliar e pela partilha e diálogo sobre os critérios de avaliação com os alunos;
- observação mútua, pois estimula o observador a questionar-se sobre o que faria na situação do observado;
- gravação áudio;
- vídeos;
- fotografias;
- fichas de trabalho;
- apresentações públicas;
- os documentos pessoais que podem constituir reflexões sobre os acontecimentos vividos;
- os meios audiovisuais que permitem documentar a performance dos alunos e do professor dirigindo um grupo.

### **Considerações reflexivas finais**

Poderemos então concluir que avaliar é fulcral para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pela flexibilização do currículo, pela diferenciação pedagógica e pela individualização. Este será o caminho para tornarmos os alunos motivados e promovermos o sucesso escolar. Houve, pois, a oportunidade de verificar que a relação motivação/sucesso escolar é biunívoca e poderá ser promovida pela prática da avaliação no seu verdadeiro sentido. Face a esta constatação, alertamos para a necessidade de se criarem condições para a implementação da avaliação enquanto elemento integrante regulador do processo de ensino-aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

Aquino, M. & Rodrigues., K. (2008). *A escola como espaço do vivido e não o espaço da falta*. Akropolis, Umuarama, v. 16, n. 1, pp. 25–29. <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2211/1826> (Acedido a 10 de Março de 2010).

- Casassus, J. (2009). *Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social*. Sísifo: Revista de ciências da Educação, pp.71-78. <http://sisifo.fpce.ul.pt>. (Acedido a 24 de Março de 2010).
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre inclusão*. Revista da Educação, pp. 5-20. [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol\\_XVI\\_1/1%20-%20Um%20olhar%20sobre%20a%20inclusão%20Sofia%20Freire%20\\_Alterado\\_.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/1%20-%20Um%20olhar%20sobre%20a%20inclusão%20Sofia%20Freire%20_Alterado_.pdf) (Acedido a 28 de Março de 2010).
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora (4ª Ed.), pp. 27-43.
- Menezes, M. (2008). *Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do PAM*. XVIII Congresso da associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador, pp. 213-217. [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2008/comunicas/COM421%20-%20Menezes.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM421%20-%20Menezes.pdf). (Acedido a 28 de Junho de 2010).
- Perrenoud, Ph. (1999). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. [Estrela, A. & Nóvoa, A.]. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, pp. 171-191.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 215-240).
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista lusófona, pp. 127-142. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf> (Acedido a 28 de Abril de 2010).
- Simão, A. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. IN *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. [Alves, M. P. & Machado, E. A.]. Practicum – Colecção de Ciências da Educação, pp. 125-151.
- Sousa, A. et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. [http://issuu.com/adao/docs/investiga\\_\\_o-ac\\_\\_o\\_trabalho\\_final](http://issuu.com/adao/docs/investiga__o-ac__o_trabalho_final) (Acedido a 28 de Abril de 2010).
- Vilar, A. (2006). *Didáctica: Questões Gerais*. Porto: Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, pp. 1-43.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

## O processo da Prática Supervisionada – actividade lúdica como meio de motivação nas aulas de música

**Joana Cristina de Sousa Nogueira**

ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas

joanogueira@gmail.com

**Resumo** – O professor é por excelência um veículo de conhecimentos científicos e técnicos mas, esta transmissão de conhecimentos está longe de esgotar todas as suas potencialidades. O seu trabalho está longe de estar completo se essa vertente não se integrar na individualidade de cada aluno, na relação com a vida prática, num construir de horizontes cada vez maiores e mais dinâmicos.

Com o panorama actual de Educação em Portugal, com os alunos que nos chegam à sala de aula com uma bagagem de conhecimentos e interesses muito diferentes, o importante como defendia Savater, é que se construam fábricas e não armazéns. Pois as fábricas são aquelas que todos os dias produzem material e estão dispostas a receber ideias novas ao passo que os armazéns limitam-se a guardar a produção em série, a fazer uma espécie de stock. O actual professor tem de ser uma “fábrica”, aberto ao mundo sempre com sede de saber sempre mais. Portanto, será necessário não nos limitarmos a observar à maneira do mocho ou com uma amedrontada obediência de autómatos, mas teremos de ir ao encontro dos outros, falar com os outros, conhecer de perto os anseios dos outros, apresentar certas razões e ouvir outras. Será sempre nesta importante troca e interacção com o Outro, que o Homem/ Professor descobre que é ensinado por outros homens e não aprende apenas pelos conhecimentos concretos que lhes são transmitidos.

Assim, é das responsabilidades de cada professor em exercício de funções, estar alerta para os problemas actuais em educação e da sociedade em geral, actualizar-se, querer saber mais, querer ir sempre mais além, numa busca incessante de informações, na tentativa de dar uma resposta mais assertiva a situações com que se depara nas escolas.

Desta forma, o conhecimento não é visto como uma receita de um medicamento para determinada cura.

**Abstract** – The teacher is essentially the vehicle of scientific and technical knowledge, but the transmission of knowledge is far from exhausting his/her full potential. His work is far from complete if this aspect is not integrated in the individuality of each student in relation to practical life, building up wider and more dynamic horizons.

With the current educational situation in Portugal, students come to school with a very different baggage of knowledge and interests, comparing to some past decades. As Savater advocates, it is important to build up factories and not stock houses. In fact, the factories produce new material every day and they are open to receive new ideas while stores are limited to keep the production in series, making up a kind stock. The current teacher has to be a "factory", open to the world always thirsty to know more and more. Therefore, it is not necessary to confine himself to the observation of the manner of an owl as an automata frightened obedience, but we must reach out to others, talking with others, judging by the desires of others, listening to their reasons and desires. The importance of education resides in this exchange and interaction with the Other and consequently the importance of the teacher's work arises from this interaction.

Thus teachers discover what is taught by other and learn not only by the concrete knowledge that is transmitted but also from the exchanges realized. We may, then

conclude that the responsibility of every teacher on duty is to be alert to the current problems in education and society in general, wanting to go further in a constantly seeking of information in an attempt to give more assertive situations faced in schools.

Thus, knowledge is not seen as a prescription for a drug determined to cure.

**Palavras-chave** – *praxis* docente; saberes docente; prática reflexiva

### **Prática reflexiva – aprendizagem ao longo da vida**

De um ponto de vista antropológico, Educação é uma das formas de transmissão de Cultura, sendo a Escola um dos responsáveis, senão o principal, pelo processo de aprendizagem que todo o jovem tem obrigatoriamente de frequentar no nosso país, a partir dos cinco/seis anos até pelo menos aos quinze/dezasseis anos, ou seja, do primeiro ano ao nono ano da escolaridade obrigatória. Como determina o n.º 1 do artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem duração de nove meses” (LBSE, artigo 6º, nº 1).

Segundo Dewey citado por Abrantes (1997) “(...) a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar vida presente. Tão real e vital para a criança como o que ela vive em casa, no bairro ou no pátio”.

A escola, cuja razão de ser é preparar os jovens para que vivam o quotidiano com autonomia e auto-confiança pelas qualidades de iniciativa, responsabilidade e independência, que dentro de um espírito de justiça e de liberdade lhes deve incutir, tem que estar preparada para implementar essas mesmas qualidades na prossecução de um desenvolvimento cultural total, dentro do espírito democrático consignado na Constituição, visando o progresso socioeconómico, moral e científico da Nação.

Na sociedade actual, por razões várias, o processo de educação da criança está cada vez menos ligado à família.

Em consequência, a escola, é cada vez mais um subsistema social, onde se reflecte os problemas da sociedade.

Nesse sentido, e segundo Dayrell (1996)

(...) a experiência vivida é matéria prima a partir da qual jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão do mundo, rede de significados (...). Os alunos já chegam à escola com um acumulo, de experiências vivenciadas em múltiplos espaços através das quais podem elaborar uma cultura própria,

uns “óculos” pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, preexistente à actividade mental humana.

Como tal a escola deve educar de forma a acompanhar o progresso e criar na criança a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão: “(...) o ensino é necessário porque a vida não é uma escola e porque na vida, só se aprende na medida em que se estiver preparado para colher ensinamentos da nossa própria experiência” Oliver in Morissette et al (1994).

Assim sendo o professor desempenha um dos papéis mais importantes dentro de uma comunidade educativa. O professor é por excelência um veículo de conhecimentos científicos e técnicos mas, esta transmissão de conhecimentos está longe de esgotar todas as suas potencialidades. O seu trabalho está longe de estar completo se essa vertente não se integrar na individualidade de cada aluno, na relação com a vida prática, num construir de horizontes cada vez maiores e mais dinâmicos.

Como defendia Savater, (2001: 68) “(...) a primeira e indispensável condição ética é a de estarmos decididos a não viver de qualquer maneira (...)”, onde o busílis da questão não esteja em submeter-nos a um código ou em contrariar o estabelecido, mas em tentar compreender. Compreender por que é que certos comportamentos nos convêm e outros não.

Com o panorama actual de Educação em Portugal, com os alunos que nos chegam à sala de aula com uma bagagem de conhecimentos e interesses muito diferentes, o importante como defendia Savater, é que se construam fábricas e não armazéns. Pois as fábricas são aquelas que todos os dias produzem material e estão dispostas a receber ideias novas ao passo que os armazéns limitam-se a guardar a produção em série, a fazer uma espécie de stock, logo é um lugar fechado. Se considerarmos o aluno como armazém, este será aquele cuja mente é fechada ao mundo, nem está aberto a novas possibilidades, pois é mais fácil fazer sempre o mesmo e da mesma forma que investigar e pensar por ele próprio ao contrário dos alunos “fábricas” que estão abertos ao mundo e ao conhecimento, sempre com sede de saber sempre mais.

O professor estagiário deve estar numa procura constante de materiais de forma a poder responder a esta nova geração de alunos, começando assim por os ouvir, compreender e valorizar as suas ideias.

O actual professor tem de ser uma “fábrica”, aberto ao mundo sempre com sede de saber sempre mais. Portanto, será necessário não nos limitarmos a observar à maneira do mocho ou com uma amedrontada obediência de autómatos, mas teremos de ir ao encontro dos outros, falar com os outros, conhecer de perto os anseios dos outros, apresentar certas razões e ouvir outras. Será sempre nesta importante troca e interacção com o Outro, que o Homem/ Professor descobre que é ensinado por outros homens e não aprende apenas pelos conhecimentos concretos que lhes são transmitidos. Deste modo não somos uma ilha, nem estamos sós. Na nossa vida está presente a vida do Outro daí que a nossa vida não seja uma monofonia mas uma polifonia.

Assim, é das responsabilidades de cada professor em exercício de funções, estar alerta para os problemas actuais em educação e da sociedade em geral, actualizar-se, querer saber mais, querer ir sempre mais além, numa busca incessante de informações, na tentativa de dar uma resposta mais assertiva a situações com que se depara nas escolas.

A condição humana dá-nos a possibilidade de ser professores em muitas circunstâncias e em diversas matérias, no entanto, não nos podemos esquecer que apesar de estarmos a instruir já fomos anteriormente instruídos por outros. Para ensinar seja o que for temos, primeiro que viver as coisas, ter uma vivência, um conhecimento prévio. Para Gonçalves (1991), o desenvolvimento da expressão da criança é motivado e dependente daquilo que a mais impressiona, que será a sua vida e o seu mundo próximo. Não importa a forma de expressão que a criança tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que a criança seja capaz de uma forma directa possa reflectir de si mesma, se possa desenvolver e reconhecer e a progredir.

Desta forma, o conhecimento não é visto como uma receita de um medicamento para determinada cura.

Reflectindo sobre o nosso percurso pessoal, é sempre nossa preocupação deste início, conhecer de perto os meus alunos, os seus medos, fragilidades e anseios e detectar necessidades, interesses, aptidões e vocações dos alunos de forma a melhor compreendê-los, ajudá-los e avaliá-los.

Relativamente aos contributos no processo ensino/aprendizagem, preocupamo-nos com a actualização de conhecimentos científicos e a concretização de métodos pedagógicos mais voltados para o diálogo e criatividade do que para a simples

exposição de matérias, sendo neste ponto a procura formação actualizada e permanente dentro e fora da nossa área do saber.

Em consonância com Alarcão (1987) o professor deve ser um eterno curioso, ávido adepto de formação continua e especializada, desejoso de entender, cada vez mais e melhor, a forma como os seus alunos aprendem e de saber como actuar para favorecer a aprendizagem. Assim, O docente terá de ter em atenção planificar de acordo com o local onde desenrola a actividade profissional, isto é, as actividades deverão de ir encontro do local, das experiências, das vivências do aluno. Para que o aluno compreenda o professor devera utilizar sempre uma metodologia activa, isto é, o experimentar antes de tudo. Quando o professor actua desta forma, esta a pôr a sua planificação em prática, o conhecimento está a ser transmitido de uma forma activa, pois o aluno está a realizar logo, também assume um papel activo pois tudo é pensado nele.

Temos consciência de que muito tenho a aprender, visto que a nossa experiência enquanto docente e enquanto estagiária, apenas constitui uma pequena parte de uma longa trajectória de vida no sentido de um aperfeiçoamento constante, tendo sempre à mistura a nossa forma de estar na vida escolar. Reconhecemos que devemos constantemente pôr em questão, metodologias e estratégias usadas de modo a ultrapassar possíveis falhas e contribuir, deste modo, para a valorização pessoal / profissional e para melhorar a qualidade de ensino.

A educação deve transmitir em grande quantidade cada vez mais saberes adaptados à sociedade pensante. Mas, e ao mesmo tempo, a educação deve orientar as pessoas de maneira a que não fiquem “submergidas nas ondas de informações” (Delors, 2001:77) e conduzi-las para projectos de desenvolvimento individuais e colectivos, capacitando-as para que actualizem, aprofundem e enriqueçam, do começo ao fim da vida, os seus primeiros conhecimentos

Construindo assim uma aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para uma sociedade de conhecimentos e de aprendizagem. Ser professor é uma obra de arte. Uma obra da qual somos, simultaneamente , os escultores e o barro, inventamos formas, tentámos técnicas, aprendendo a moldar o material de que somos feitos. Pouco a pouco eis a obra: somos nós, é todo o Ser que nos habita. Conquistamos, com os esforços ao longo do nosso crescimento. A nossa vida numa escola é uma perpétua criação de nós mesmos.

### Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (1997). Trabalho de projecto e aprendizagem matemática. *Projectos de trabalho. Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural.*
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Dayrell, J. (1996). A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In Dayrell Juarez. *Múltiplos Olhares Sobre a educação e cultura.* Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir.* Edições ASA, Lisboa.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança.* Amadora: Raiz Editora.
- M.E. (1986). LBSE – Lei nº46 /86 de 14 de Outubro, secção II, Ensino Básico, artigo 6, n.º 1.
- Morissetti, D.& Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes.* Edições Asa, Lisboa.
- Savater, F. (2001). *Ética para um Jovem.* Lisboa: Editorial Presença.