

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A supervisão interpares no ensino de Inglês - um estudo de caso

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por **Emiliana Cândida Dias Alves Pereira**
Sob Orientação do/a **Professor(a) Doutor(a)** Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Setembro 2018

Emiliana Cândida Dias Alves Pereira

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Porto

2018

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou!

RESUMO

A rapidez das mudanças que ocorrem no mundo em que vivemos e, por consequência, na escola enquanto instituição e espaço de constante desenvolvimento e aprendizagem, exigem de nós uma flexibilidade, bem como a procura de respostas aos desafios, investindo no crescimento pessoal e profissional; só assim somos capazes de acompanhar estas mudanças vertiginosas com que somos confrontados constantemente.

Partindo desta premissa, este trabalho de projeto teve como grande finalidade compreender as perceções dos diferentes docentes de inglês de uma Instituição de Ensino Privada na área do grande Porto, relativamente à supervisão colaborativa como ferramenta possibilitadora de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Para além disto, procurou-se compreender as perspetivas dos diferentes docentes em relação à supervisão colaborativa e à possível exequibilidade deste projeto em contexto real de exercício profissional docente. Sendo que nenhuma formação é definitiva e sendo que consideramos que somos seres em constante crescimento e desenvolvimento, consideramos este projeto uma oportunidade de levarmos a cabo o nosso desenvolvimento profissional, respondendo às nossas necessidades específicas. A par destas perceções, fomos ainda capazes de identificar limitações, dificuldades, mas também apresentar sugestões de melhoria perspetivando assim, a continuação da implementação/manutenção do projeto em anos letivos futuros.

Metodologicamente, e seguindo uma abordagem qualitativa, na realização deste projeto levamos a cabo observação de aulas, análise e construção de perfis de desempenho dos diferentes docentes, bem como a aplicação de um inquérito por questionário e um grupo de discussão.

Como principais resultados destaca-se o facto do estudo permitir aferir as perspetivas dos diferentes docentes no que diz respeito à supervisão colaborativa, assim como o desenvolvimento da profissionalidade docente com enfoque nas áreas previamente seleccionadas pelos docentes participantes.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão colaborativa/horizontal, Cambridge English Teacher Framework, desenvolvimento profissional e pessoal, observação, reflexão.

ABSTRACT

The swiftness in which the world we live in is constantly changing and, therefore the school as an institution and place of ongoing development and learning, demand from us a flexibility, as well as an ability to look for answers to these ongoing challenges. Investing in our personal and professional growth is the only way we can keep up with these staggering changes.

Based on this premise, this project work had as its main objective to understand the different perceptions of English Language Teachers (ELT), from a Private Teaching Institution in the metropolitan area of Porto, concerning collaborative supervision as a tool to foster professional development in a working environment.

Moreover, it aimed to understand the different teachers' perspectives towards collaborative supervision and the practical feasibility in a real context of professional teaching. Bearing in mind that no training is definitive, and we are beings in constant growth and development, this project is the perfect opportunity to go through with our professional development, attending to our specific needs.

Alongside these perceptions, we were also able to identify constraints and hardships, but also put forward new improvement suggestions, envisioning the maintainability of the project in future years. Methodologically and, following a qualitative approach, we carried out class observations, construction and analysis of performance profiles of the different teachers, as well as an implementation of a questionnaire survey and a discussion group.

The main outcomes are the fact that this project allowed us to identify the teachers' different perspectives concerning collaborative supervision, just as the development of the teaching professionalism with a major focus on the areas previously highlighted by the intervening teachers.

KEYWORDS: Collaborative Supervision, Cambridge English Teacher Framework, Personal and Professional Development, Observation, Reflection

AGRADECIMENTOS

Este projeto só se tornou possível com a participação, disponibilidade, interesse empenho e incentivo de todos os intervenientes, diretos e indiretos, no mesmo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos diretores da instituição onde decorreu a investigação, pela oportunidade de realização deste estudo na mesma. O meu obrigada por terem aberto as portas da vossa (nossa) casa e terem confiado em mim neste projeto.

À minha orientadora, Professora Daniela Gonçalves, pelo apoio, pelo incentivo, por toda a orientação e ensino/aprendizagem ao longo deste ano. É, sem dúvida, uma fonte de inspiração. O meu muito obrigada por não me deixar desistir e ter sempre uma palavra de desafio e ânimo para mim.

Aos meus colegas de grupo disciplinar, sem os quais este projeto não teria sido possível. Obrigada por todas as horas disponibilizadas no nosso desafio, obrigada pelo rigor, cuidado, profissionalismo e apoio que me concederam. Sem vocês este projeto não faria sentido. Muito obrigada!

Por fim, ao meu marido e ao meu filho. Ao meu marido, obrigada pela compreensão, pela força e por acreditares que seria possível. Ao meu filho, o meu obrigada pelas horas que te devia (devo) e, mesmo assim, permitiste que me dedicasse a este projeto. Prometo compensar-te.

LISTA DE ABREVIATURAS

CET- Cambridge English Teacher Framework

SP- Supervisão Colaborativa

ET- English Teacher

QECR -Quadro Europeu e Referência para as Línguas

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| I. Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. A supervisão Pedagógica em Portugal | 4 |
| 1.1. Supervisão Pedagógica no ensino da Língua Inglesa | 9 |
| 1.2. Supervisão Pedagógica Interpares (ou entre pares)..... | 11 |
| 1.3. Supervisão Pedagógica e desenvolvimento Profissional (e Pessoal) docente..... | 14 |
| 2. Problematizar diferentes referenciais supervisivos e instrumentos..... | 16 |
| 2.1. Referencial supervisivo: Cambridge English Teacher Framework | 16 |
| 2.1.1. O perfil do professor..... | 16 |
| 2.1.2. O plano de desenvolvimento | 19 |
| 2.1.3. A construção e a avaliação de um plano de desenvolvimento | 20 |
| II. Enquadramento Metodológico | 22 |
| 1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação | 22 |
| 2. Contextualização da investigação e Participantes | 23 |
| 3. Opções metodológicas..... | 25 |
| 4. Técnica de recolha de dados | 26 |
| 5. Técnicas de tratamento de dados de investigação | 31 |
| III. Apresentação e Discussão dos resultados..... | 32 |
| 1. Resultados do Inquérito por Questionário..... | 32 |
| 2. Os resultados do perfil..... | 37 |
| IV. Síntese e Conclusões | 69 |
| 1. Considerações finais | 69 |
| 2. Recomendações..... | 71 |
| Referências bibliográficas..... | 72 |
| Anexos | 76 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Experiência da supervisão colaborativa..... | 33 |
| Tabela 2 – Monitorização do processo superviso colaborativo..... | 34 |
| Tabela 3 – Proposta de Instrumentos para Supervisão Colaborativa..... | 34 |
| Tabela 4 – Conhecimento de referenciais supervisivos | 35 |
| Tabela 5 – Vantagens da Supervisão Colaborativa..... | 36 |
| Tabela 6 – Desvantagens da Supervisão colaborativa..... | 36 |
| Tabela 7 – Objetivos individuais do professor 1..... | 40 |
| Tabela 8 – Objetivos individuais do professor 2 | 41 |
| Tabela 9 – Objetivos individuais do professor 3 | 41 |
| Tabela 10 – Objetivos individuais do professor 4..... | 42 |
| Tabela 11 – Objetivos individuais do professor 5..... | 42 |
| Tabela 12 – Objetivos individuais do professor 6..... | 43 |
| Tabela 13 – Discussão Pré-Observação | 44 |
| Tabela 14 – Calendário da Observação de Aulas | 49 |
| Tabela 15 – Questões Orientadoras para discussão na etapa da pós- observação..... | 52 |
| Tabela 16 – Quadro de referências | 54 |
| Tabela 17 – Vantagens e desvantagens da supervisão colaborativa..... | 54 |
| Tabela 18 – Perspetivas sobre a observação entre pares | 55 |
| Tabela 19 – Benefícios/Limitações da Ferramenta CETF | 57 |
| Tabela 20 – Dificuldades na implementação de aulas observadas..... | 58 |
| Tabela 21 – Perspetiva sobre o acréscimo de trabalho | 60 |
| Tabela 22 – Perspetiva do papel do observador/observado, constrangimentos sentidos | 61 |
| Tabela 23 – Avaliação das sessões de feedback..... | 61 |
| Tabela 24 – Sugestões de melhoria | 62 |
| Tabela 25 – Impacto do plano de desenvolvimento/aulas observadas no desenvolvimento profissional docente | 63 |
| Tabela 26 – Pontos chave para a estruturação de um projeto de supervisão colaborativa equilibrado..... | 64 |
| Tabela 27 – Viabilidade do projeto a médio-longo prazo e as mais valias da partilha com outros grupos disciplinares..... | 65 |
| Tabela 28 – Sugestões para o próximo ano letivo | 66 |

| | |
|--|----|
| Tabela 29 – Mudanças a nível de desenvolvimento profissional e dos alunos | 66 |
| Tabela 30 – Impacto do projeto na Instituição..... | 67 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Cambridge English Teaching Framework | 17 |
| Figura 2 – Resultados da Supervisão Colaborativa | 32 |

INTRODUÇÃO

O trabalho de projeto que agora é apresentado tem por base motivações pessoais e profissionais que não só se tornam relevantes pelo âmbito do estudo em si, mas também pela mais valia que pode trazer à instituição onde, atualmente, a investigadora desempenha funções como docente de inglês. Sendo a supervisão pedagógica uma prática já existente na instituição, torna-se premente uma forma de supervisionar que permita não só a avaliação *per se*, mas também a potencialização do desenvolvimento profissional e pessoal. Partindo deste pressuposto, considerámos importante a reflexão conjunta por professores de inglês, todos com já alguns anos de experiência, que permitisse a análise específica do ponto de desenvolvimento profissional em que se encontravam, mas, ao mesmo tempo, o traçar de objetivos para o futuro.

Do ponto de vista pessoal, este tema é-nos relevante pelo facto de permitir um aproximar de relações entre colegas e ainda por podermos, em conjunto, definir instrumentos e áreas de atuação. Do ponto de vista profissional, e tendo em conta o contributo para a instituição onde colaboramos, foi considerado o facto de o desenvolvimento profissional do docente potenciar o desenvolvimento da instituição e, acima de tudo, uma melhoria de qualidade no serviço prestado aos nossos alunos. Através da supervisão colaborativa pretendemos potenciar as nossas aprendizagens e tornar a sala de aula um espaço de reflexão e de mudança que permita acompanhar os tempos em que vivemos onde nada é estanque nem duradouro.

Este estudo pretende, deste modo, a construção e experimentação, em contexto real, de instrumentos personalizados de observação que fomentem o desenvolvimento dos professores na sua prática letiva. Pretende-se, ainda, que os professores participantes no estudo possam refletir sobre o seu nível/ patamar de desenvolvimento profissional, identificar obstáculos à prática da supervisão colaborativa, assim como delinear estratégias de forma a ultrapassá-los.

Para este efeito, selecionamos a ferramenta *Cambridge English Teacher Framework*, desenvolvido pela Cambridge University, que pode ser utilizada como um instrumento de autorreflexão por parte do docente ou mesmo como uma ferramenta a ser utilizada por coordenação/direção com o intuito de traçar planos de desenvolvimento para os seus colaboradores.

Confiando na supervisão colaborativa selecionamos a primeira opção e optámos pelo uso desta ferramenta como algo que nos iria ajudar a perceber em que ponto de desenvolvimento nos encontrávamos, nas diferentes áreas identificadas pelo *CET*:

Learning and the Learner; Teaching, Learning and Assessment; Language Ability; Language Knowledge and Awareness; Professional Development and Values.

Na introdução deste percurso investigativo é apresentado o tema e a justificação da pertinência do mesmo, assim como são os objetivos e objeto de estudo.

Na primeira parte, enquadramento teórico, procedeu-se a uma revisão da literatura, devidamente articulada com o tema e são apresentados/discutidos os conceitos teóricos que contribuem para uma melhor compreensão do que envolve o trabalho colaborativo, a ferramenta selecionada para delineação do perfil do professor, a definição de objetivos de desenvolvimento e o que serviu de pressuposto para a construção das respetivas grelhas de observação. Assim, é realizada uma apresentação dos diferentes tipos de supervisão e da evolução do conceito em Portugal, das características da supervisão colaborativa e, ainda, uma análise sobre o Cambridge English Teacher Framework.

Na segunda parte, enquadramento metodológico, foi levada a cabo a apresentação das opções de estudo, bem como a explicitação da seleção da metodologia desenvolvida e a validação de todas as opções que foram sendo tomadas ao longo do projeto. Ainda nesta segunda parte do projeto foram selecionadas e explicadas as diferentes técnicas de recolha de dados, tais como, o inquérito por questionário, a delineação de perfil, a observação de aulas e o *focus* de discussão. Posteriormente, foram ainda exploradas e explicadas as técnicas de tratamento de dados desta investigação, nomeadamente a análise de conteúdo. Para todos estes temas foram feitas leituras e reflexões sobre todas as opções tomadas.

Por fim, no terceiro e último capítulo deste projeto, os resultados são apresentados e discutidos, algo que nos possibilitou a reflexão sobre as mais valias e potencialidades deste estudo, mas também sobre as limitações e dificuldades do mesmo. Foi ainda oportuno, uma reflexão sobre o futuro, e possíveis intervenções, estudos e desenvolvimentos que permitissem o desenvolvimento profissional dos docentes de inglês, no desempenho das suas funções.

I. Enquadramento Teórico

Numa sociedade cada vez mais atenta às *soft-skills*, à capacidade de trabalho em equipa e aos relacionamentos humanos, torna-se cada vez mais importante a possibilidade de espaço para o trabalho colaborativo. Em nosso entender, este trabalho deve ser desenvolvido em contexto real de trabalho, permitindo o potenciar do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, como referido por Alarcão e Tavares (2003, p.146), citando Holland & German(2001, p.110)

(...) people finding ways to satisfy their desires and to fulfill their interests without imposing on one another. The relationship of co-agency is one in which there is equality; situations in which individuals and groups fulfil their desires by acting together. It is jointly developing capacity. The possibility for “power with” lies in the reality of human interconnections within communities.

Neste capítulo, serão abordadas questões como a evolução do conceito de supervisão pedagógica em Portugal e a supervisão pedagógica no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente, o Inglês. Ainda no âmbito da supervisão pedagógica, refletiremos sobre a supervisão entre pares e sobre o desenvolvimento profissional e pessoal docente.

De seguida, debruçar-nos-emos sobre diferentes referenciais supervisivos apresentando o nosso referencial selecionado para este estudo. Deste modo, neste capítulo serão analisadas as principais problemáticas que sustentam o nosso projeto.

1. A supervisão Pedagógica em Portugal

O conceito de Supervisão Pedagógica sofreu uma evolução ao longo dos tempos. Em tempos, pensava-se em supervisão como algo presente em estágios pedagógicos e apenas aplicado a professores em formação inicial, ou então, associado a um elemento de avaliação - "...um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente" (...) e cuja função ora era formativa ora era fiscalizadora, ou uma combinação das duas" (Alarcão & Canha, 2013,p.19). O próprio conceito de supervisão é algo que é associado a várias áreas e que contempla diversas funções: "formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização" (Alarcão & Canha, 2013, p.16) Como tal, estas vertentes da supervisão foram-se evidenciando mais, ou menos, dependendo da época em que estávamos inseridos. Por volta dos anos 80, e como já referido, a supervisão era aplicada a estágios em formação inicial de professores, o que veio a desenvolver-se, muito mais pela década de 90 "Considera-se, por um lado, a função da fiscalização e superintendência registada no dicionário. Mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo" (Alarcão & Tavares, 2003, p.4).

Na década de 90, e fruto da emergência de cursos e formações relacionados com a temática, torna-se premente "as necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma" (Alarcão & Tavares, 2003, p.4).

Ao refletir sobre o conceito de supervisão, e tendo por base autores de referência na área como Alarcão & Tavares, Vieira, Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho, entre outros, procurámos fazer uma breve exploração sobre a evolução do próprio conceito. Ao entendermos a supervisão como um processo, a mesma "tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor" (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Deste modo, e como referido por Alarcão & Tavares (2003) podemos apontar nove práticas de supervisão agrupadas em nove cenários:

- a) o cenário da imitação artesanal;
- b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada;
- c) o cenário behaviorista;
- d) o cenário clínico;
- e) o cenário psicopedagógico;
- f) o cenário pessoalista;
- g) o cenário reflexivo;
- h) o cenário ecológico e
- i) o cenário dialógico (pp.16-17).

No que diz respeito ao cenário da imitação artesanal, e como o próprio nome indica, referimo-nos a um estilo de supervisão assente na transmissão de conhecimentos de

alguém que saberia mais de uma determinada área a um aprendiz, “era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado”” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17). Ora este modelo não contemplava o questionar, mas sim a réplica, daí ser algo castrador no que se refere à construção da identidade profissional, uma vez que o aprendiz não passaria de um mero reproduzidor daquilo que via. Neste modelo a repetição, a cópia, a “imitação”, como o próprio nome indica, estariam na ordem do dia e seriam os pilares deste modelo de supervisão.

Com o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, veio a “substituição do modelo do mestre professor pelo modelo do ensino guiado na expressão de Stolorow (1965)” (Alarcão & Tavares, 2003, p.19). Surge assim a necessidade de conhecimento de diferentes modelos teóricos que incluíam a observação de diferentes professores, de forma a observarem-se diferentes práticas e não apenas uma como no modelo anteriormente referenciado. Era premente “descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias” (Alarcão & Tavares, 2003, p.18). Este pode ser algo que surge de uma base de partilha, de reflexão, de confronto com colegas e, tal como refere Alarcão (2001, p.18): “a supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula.” Pretendia-se assim que o professor, antes de iniciar a sua prática pedagógica tivesse a oportunidade de observar, *in loco*, professores já experientes. Neste cenário supervisivo, John Dewey defendia a integração da teoria com a prática e identificava dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvam as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.19). Desta forma, pretendia-se que o professor fosse desenvolvendo a sua prática pedagógica, e só após o contacto com as componentes teórico-práticas é que o mesmo estaria preparado para entrar no mundo do trabalho. Dewey “propunha que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando atividades progressivamente mais complexas como a participação nalgumas tarefas de ensino e a seleção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado...” (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 20).

Considerando o cenário behaviorista, e como o próprio nome indica, focamo-nos muito mais no modo como as coisas são feitas e nos comportamentos a adotar. Neste cenário, deparamo-nos com uma visão muito mais abrangente do que implica ser professor, ora

para além dos conteúdos a ensinar, surge também a preocupação com a forma como se ensina “a multidireccionalidade de preocupações com que o formando se depara naquele momento da sua formação e que têm a ver com o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as “regras” da escola, etc.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.21) Este cenário dá origem à visão do micro-ensino, onde uma aula focada no desenvolvimento de uma determinada competência, e após ter sido filmada, permite a reflexão, análise e evolução do docente.

Quanto ao cenário clínico, passamos a encarar a sala de aula como uma “clínica”, onde tudo o que se passa é discutido tendo como objetivo primordial o desenvolvimento/melhoria da prática pedagógica dos docentes envolvidos. “Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2003, p.24). Ainda neste cenário, o supervisor não assume uma posição hierarquicamente superior, mas sim, uma posição horizontal, onde o seu input será meramente como resposta ao pedido de apoio do colega “...devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.26).

O cenário psicopedagógico defende que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Neste cenário, o papel do supervisor é muito mais participativo, uma vez que se pretende que o mesmo transmita conceitos, para que o professor possa desenvolver as competências necessárias para o desempenho das suas funções “...o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento” (Alarcão & Tavares, 2003, p.29). Neste modelo, dividimos o ciclo de supervisão em três partes, a saber: a) preparação da aula com o professor ou formando; b) discussão da aula; c) avaliação do ciclo de supervisão.

O cenário pessoalista pressupõe que a formação dos professores tenha sido condicionada por diferentes correntes, nomeadamente, a filosofia, a antropologia, a psicologia e a fenomenologia. Neste cenário, os seus defensores preconizam que “os professores com um nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos

alunos. (Alarcão & Tavares, 2003, p.33) Ainda neste cenário, o auto-conhecimento assume-se como um pilar no desenvolvimento do professor - “é uma perspetiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p.34).

No que concerne ao cenário reflexivo, “esta abordagem baseia-se no valor da reflexão *na* e *sobre* a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática” (Alarcão & Tavares, 2003, p.34). Esta perspetiva assume que o professor reflete sobre o que faz, como faz e a razão pela qual o faz.

Através desta reflexão torna-se possível a melhoria da prática profissional “este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

A respeito do cenário ecológico e tendo por base o modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner(1979), este cenário tem “em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37). De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.37), este cenário aposta nas dinâmicas sociais concretizadas “na dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação.” Apostando num conjunto de diversas experiências, as mesmas poderiam trazer aos professores contactos com novas realidades, com diferentes pessoas e isto proporcionaria um desenvolvimento formativo e profissional “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas (Alarcão & Tavares, 2003, p.37).

Por fim, no cenário dialógico, este fundamenta-se em correntes que valorizam “concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40). Ainda neste cenário ganham relevo aspetos como a linguagem e o diálogo crítico. O professor ganha voz e assume-se que este deve questionar, refletir e exprimir os seus pontos de vista. O contexto ganha, por sua vez, uma importância acrescida e é no diálogo e na discussão que se vê a oportunidade de mudança “no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros

da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão e Tavares, 2003, p.41).

Tendo em conta as diversas teorias públicas, consideramos “um dos novos princípios é, sem dúvida, o trabalho coletivo: acentua-se o enfoque reflexivo na prática pedagógica, privilegiam-se novos instrumentos de ensino/aprendizagem centrados numa nova ecologia cognitiva, visando a autonomia, a cooperação e a criticidade dos sujeitos” (Gonçalves, 2017, p. 734). Ora, é neste contexto que entendemos a supervisão pedagógica como uma área de conhecimento de cariz didática que nos conduz à emancipação pessoal, profissional e institucional.

Nos últimos anos, em Portugal, a supervisão está associada à monitorização, ocorrendo num ambiente formativo, contextualizado e centrado no desenvolvimento da profissionalidade docente. Assim, o desenvolvimento da reflexividade profissional docente, através do investimento profissional de cada docente, terá de ir ao encontro da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Ora, é deste modo que a supervisão e a melhoria das práticas pedagógicas, assim como do processo de ensino e de aprendizagem estão necessariamente interligados:

As atividades supervisiva e educativa são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto: questionar e melhorar a qualidade da ação educativa. Sempre que um profissional da educação regula/supervisiona a sua ação, as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação. [...] Portanto, a transformação da educação exige um investimento sistemático na reconstrução da visão de educação que orienta a ação educativa e na problematização dos contextos de ação/reflexão profissional. É aqui que o contributo da (auto)regulação e/ou da (auto)supervisão educativa pode ser fundamental: promovendo a reflexão crítica sobre condicionantes estruturais que impedem a implementação de uma pedagogia positiva e eficaz em contexto formal; incentivando a construção de uma visão coletiva da educação, assente numa responsabilidade pedagógica, política, cultural e epistemológica da escola, capaz de resistir a essas condicionantes; orientando o professor para a gestão de contextos de imprevisibilidade e de incerteza; construindo respostas a situações dilemáticas; questionando a natureza e a função da escola na sociedade atual; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições menos justas e desiguais na educação. (Gonçalves, 2015, p.43).

1.1. Supervisão Pedagógica no ensino da Língua Inglesa

Ao considerarmos o ensino da língua inglesa, pensamos, automaticamente, nas duas vertentes que se lhe associam e na evolução do conceito do ensino da língua estrangeira. Se, inicialmente, por um lado era importante o conhecimento da língua *per se*, por outro, era tão ou mais importante o conhecimento do melhor método para ensinar a referida língua. Como prefaciado por Peralta em Bizarro e Moreira (2010, p.7):

A formação dos professores de línguas centrava-se, assim, na preocupação em apetrechar o professor com o domínio da língua em causa, muitas vezes designado de forma redutora como “conhecimento científico”, e com o conhecimento didático, muito colado ao método ou abordagem em uso.

Atualmente, esta abordagem é considerada redutora. Hoje em dia, ensinar línguas é ensinar a língua, a cultura, a diversidade, o mundo e, ainda, segundo Peralta (citado por Bizarro & Moreira, 2010, p.8) :

(...) às línguas é cometida uma missão social, cultural e política de unir povos. Inter-, pluri- são prefixos que passaram a fazer parte integrante da literatura e da investigação em línguas(...) Plurilinguismo, multilinguismo, diferenciação, transdisciplinaridade, interculturalidade, intercompreensão são hoje conceitos que não se podem separar da formação de um professor de línguas nem do seu desenvolvimento profissional.

Deste modo, conseguimos perceber a supervisão pedagógica no ensino da língua estrangeira como transformadora, como algo que conduz à reflexão individual e conjunta. Uma ferramenta, um modo de estar e de ser que leva à questionação, à partilha de saberes, algo que conduz à evolução e ao desenvolvimento profissional. A supervisão pedagógica permite que a sala de aula não seja mais fechada, mas sim um espaço aberto aos pares, um espaço em constante mutação fruto da sua capacidade transformadora e dinâmica. Podemos, assim, preconizar a perspetiva de supervisão na visão de Peralta (Bizarro & Moreira, 2010, p.9):

Pluralidade, também na variedade de estratégias supervisivas apresentadas (feedback, observação, narrativas, investigação-ação, análise do discurso) e nos exemplos de instrumentos de suporte sugeridos. Pluralidade, ainda, no modo de olhar para o ensino: um olhar transversal entre a teoria e os aspetos da prática do dia-a-dia do ensino da língua na sala de aula.

À semelhança de outras disciplinas, a supervisão em línguas também era vista como algo que acontecia no início da prática pedagógica e que pretendia integrar o professor estagiário na carreira docente. Atualmente, a perspetiva de desenvolvimento e colaboração são os pilares deste tema “Supervisão Pedagógica é hoje colocada ao

serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública” (Bizarro & Moreira, 2010, p.12).

A supervisão em línguas, também se afasta do ideal de uma supervisão hierárquica onde um professor, por norma mais experiente, era detentor de todo o saber e limitava-se a “avaliar” o professor em início de carreira “a evolução conceptual mostra que a supervisão pedagógica está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspetiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando” (Bizarro & Moreira, 2010, p.14). Consegue-se, deste modo, uma perspetiva de desenvolvimento, de reflexão, de pensar e repensar as práticas pedagógicas, de olhar para a formação como algo ao longo da vida e não apenas parte do início de carreira “hoje associamos a atividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto-)regulação” (Bizarro & Moreira, 2010, p.14).

Não obstante, a observação/supervisão de aulas de inglês tem, no contexto hodierno, um foco na perspetiva desenvolvimentista e não julgadora. O principal objetivo da observação/ supervisão é, não tanto focar no que é o correto ou incorreto no ensino, mas sim trabalhar com o observado de forma a se explorar e identificar as limitações e potencialidades da pessoa em questão, incutindo uma reflexão e pensamento crítico com o objetivo primordial de crescimento profissional como defendido por Williams (citado por Rahmany, Hasani, Parhoodeh, 2014, pp. 348):

helps teachers to develop their own judgements of what goes on in their own classrooms, sharpen their awareness of what goes on in their own classrooms, sharpen their awareness of what their pupils are doing and the interactions that take place in their classes, and heighten their ability to evaluate their own teaching practices.

Ainda a respeito da supervisão no ensino da língua inglesa, e apesar da evolução dos conceitos, há ainda a supervisão a nível das práticas pedagógicas em início de carreira. A título de exemplo podemos referir a supervisão pedagógica em anos de estágio na Faculdade de Letras da Universidade do Porto:

(...)a FLUP desenvolveu um conjunto de atividades de observação de aulas que procuram alargar a perspetiva profissional dos nossos estagiários, de modo a que estes possam exercer o seu papel de professores de um modo mais fundamentado e sustentado (Hurst, 2010, p. 112).

Ao refletirem sobre isto foram pensados diferentes objetivos para o foco de observação, sendo eles a observação para fins de desenvolvimento, a observação para fins de formação, a observação para fins de avaliação e a observação para fins de investigação. Podemos, assim, perceber o cuidado de construção de uma comunidade aprendente ao longo da vida. Não só há um foco inicial, mas um incentivo à observação e desenvolvimento profissional futuro.

1.2. Supervisão Pedagógica Interpares (ou entre pares)

A supervisão é um termo que se tornou muito comum na área de ensino. Ao contrário do objetivo deste estudo, a supervisão foi, em tempos, vista como algo que implicava uma hierarquia, uma avaliação e quiçá um julgamento. Na atualidade, a supervisão pressupõe, inevitavelmente, uma otimização institucional a partir do desenvolvimento dos seus profissionais “(...) o contágio positivo que o desenvolvimento de professores das escolas e acadêmicos desejavelmente terá no desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que exercem a sua profissão e do próprio sistema educativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.55), é de extrema importância que consideremos a supervisão como uma oportunidade de reflexão, de crítica, de partilha, e que apesar do seu caráter também potencialmente avaliativo, não deverá ser encarada como uma ameaça ao desempenho do docente, mas sim como um potenciador da mesma. Tendo por base este pensamento, optamos por uma abordagem da supervisão como um ato colaborativo e voluntário cujo objetivo primordial é o desenvolvimento profissional com enfoque na melhoria da qualidade de ensino. Assim, e como referido por Alarcão & Canha (2013 p. 12) consideramos a “colaboração como instrumento para o desenvolvimento e “processo de realização” pessoal e grupal alicerçado em “atitudes” de disponibilidade para interagir com outros, confinando nessa relação” (...) “Retoma-se a noção de supervisão como acompanhamento contextualizado de atividades realizadas por pessoas em desenvolvimento (e em instituições também elas em desenvolvimento), com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante” (Alarcão & Canha, 2013, p.12).

Deste modo, preconizamos este conceito como algo enriquecedor, procurando a utilização de ferramentas que potenciam o desenvolvimento profissional, delineado pelos próprios docentes, algo que implicou uma autoanálise, uma reflexão individual e conjunta por parte dos intervenientes. “Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão e Canha, 2013,

p.48). É possível afirmarmos que se verificou um desenvolver de esforços individuais para um fim convergente onde a palavra “colaboração” tornou-se premente e transversal a todo o projeto desenvolvido. A colaboração foi visível desde o momento em que se efetuou a escolha da ferramenta a ser utilizada para traçar o perfil do professor, foi visível na construção dos instrumentos de observação, na seleção dos conteúdos e áreas de foco a serem trabalhados, assim como na forma de dar feedback e na delineação de passos futuros. Estas tomadas de decisão foram sempre feitas em conjunto, de forma a que todos os intervenientes se sentissem parte do projeto e que todas as suas opiniões fossem consideradas:

(...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos (Alarcão & Tavares, 2003, p.59).

Ao longo de todo o processo, foi possível verificar-se um envolvimento dos diferentes intervenientes, nas diferentes etapas. Este envolvimento e participação conjunta permitiram que novas ferramentas fossem criadas e algo que não existia anteriormente passou a ter lugar no dia a dia dos docentes em questão “quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com outros, alguma coisa que antes não tinham” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45).

Não obstante, outro aspeto importante a salientar neste percurso de trabalho colaborativo é a validação de conhecimentos e competências sentidas pelos diferentes docentes no âmbito deste projeto, como referido por Alarcão & Canha (2013, p.45): verificou-se “...o reforço do seu conhecimento e da sua competência profissional é também um fator de desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que trabalham, do sistema educativo e da didática enquanto área de atividade”. O parecer de pessoas da mesma área profissional, que lecionam a mesma disciplina, ainda que em ciclos diferentes, veio permitir o reforço e a partilha de práticas pedagógicas, o contacto com atividades diversificadas e formas de trabalhar enriquecendo, assim, a prática pedagógica de todos. Potenciou ainda o questionar das nossas próprias práticas, a discussão saudável e a crítica construtiva.

Naturalmente, num projeto desta natureza, tornou-se premente uma organização conjunta de vários fatores “quando um grupo, mais ou menos alargado de pessoas, se reúne na expectativa de alcançar um determinado objetivo de desenvolvimento é

sempre necessário planejar e conduzir ações que concretizem esse propósito” (Alarcão & Canha, 2013, p.46). Deste modo, e adotando a perspectiva apresentada por Alarcão & Canha, do que seria uma “investigação colaborativa” onde “as decisões sobre todo o processo investigativo são inteiramente partilhadas no seio da equipa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47), procurámos que esta relação supervisiva não fosse vista como hierárquica, mas sim como de cooperação, onde todos estivessem numa posição de igual para igual com um objetivo comum que seria o do desenvolvimento profissional pessoal e dos colegas. De forma a que o projeto fluísse sem constrangimentos, embora não existisse uma relação hierárquica entre os intervenientes como anteriormente referido, houve a necessidade de dividir tarefas para que todos pudessem contribuir de uma forma equitativa “por razões de organização do trabalho, poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, mas, num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder sobre as tomadas de decisão que afetam a atividade a realizar” (Alarcão & Canha, 2013, p.47).

Para além das questões de partilha e de colaboração, enquanto equipa, acreditamos que todo o projeto contribuiu para o desenvolvimento da própria organização. Olhamos para o desempenho das nossas funções como algo em constante mudança, fruto dos tempos em que vivemos onde tudo é de consumo rápido, onde os nossos próprios conhecimentos e práticas pedagógicas estão inseridos num contexto em constante mutação que requer adaptação e maleabilidade. Tudo isto leva-nos a querer mais e melhor e a “pensar as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham” (Alarcão & Canha, 2013, p.55).

Ainda no âmbito da supervisão entre pares, consideramos que o ambiente entre colegas deve ser de confiança, de à vontade, como referido por Alarcão & Tavares (2003, p.61):

(...) para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreatajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...)

1.3. Supervisão Pedagógica e desenvolvimento Profissional (e Pessoal) docente

Conscientes da nossa inserção num mundo em constante mudança, em que o que hoje é verdade amanhã não o será, estamos inseridos numa área em que o desenvolvimento profissional é tão, ou mais, importante do que a nossa formação inicial - “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida (...) é suficiente para assegurar o bom desempenho durante um percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p.50). Ao olharmos para a nossa formação inicial, hoje, sentimos que muitos dos conceitos, teorias aprendidas não são mais aplicáveis. O mundo mudou, os alunos mudaram, nós mesmos, os professores, mudámos. Deste modo, torna-se imperativa uma formação ao longo da vida, um desenvolvimento profissional e pessoal constantes de forma a que possamos acompanhar as exigências deste mundo em constante transformação e para que nos possamos ir adaptando e desafiando a nós próprios e aos nossos alunos. Como referido por Alarcão e Canha (2013, p.51), “marcas que colocam novos desafios, sobretudo, a necessidade quase paradoxal de estar preparado para o imprevisto, de acompanhar a mudança aprendendo a mudar com ela.” Ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional (e pessoal) docente e a supervisão pedagógica, é possível, em nosso entender, associar os dois conceitos como estando interligados, inclusive arriscamo-nos a dizer que a supervisão pedagógica pode (e deve) potenciar o desenvolvimento profissional.

Podemos assim afirmar que os sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento. Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objetivo fundamental das atividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar (Alarcão & Tavares, 2003, p.53).

É certo que todos nos encontramos em estados de desenvolvimento diferentes ao longo da vida e, estes mesmos estados hoje podem estar num patamar e amanhã noutra, fruto das constantes mudanças dos nossos dias. Para além disto, todos aprendemos de maneira diferente, temos áreas de melhoria diferentes e ritmos diferentes. Perspetivando a supervisão pedagógica conseguimos ver que esta potencia uma autorreflexão, uma reflexão por parte de outros e como objetivo último a transformação e evolução enquanto profissionais e pessoas “o desenvolvimento profissional assim

entendido assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (Alarcão & Canha, 2013, p.51).

2. Problematizar diferentes referenciais supervisivos e instrumentos

2.1. Referencial supervisivo: Cambridge English Teacher Framework

A Cambridge English Teaching Qualifications é reconhecida globalmente como uma entidade respeitável e de confiança no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor de ensino da língua inglesa. A ferramenta Cambridge English Teacher Framework foi um projeto piloto desenvolvido com o objetivo de refletir e encorajar boas práticas a nível de ensino da língua, quer nas fases iniciais da docência, quer em fases mais avançadas da mesma. Os objetivos principais identificados pelos próprios consistem em “help teachers to identify where they are in their professional career; help teachers and their employers to think about where to go next and identify development activities to get there.” (Cambridgeenglish.org/teaching-framework).

Este quadro de referências descreve as competências do docente ao longo de quatro níveis em cinco áreas de conhecimento e proficiência. Este pretende traçar um perfil do docente e não fazer uma avaliação do desempenho do mesmo. “It is intended to show stages of a teacher’s development at any one point in time, rather than provide a description of a “good teacher” (Cambridgeenglish.org/teaching-framework).

2.1.1. O perfil do professor

Os diferentes níveis de desenvolvimento apresentados neste quadro de referência são: “foundation, developing, proficient and expert”. No que diz respeito às áreas de conhecimento e suas sub-áreas as mesmas são:

1. Learning and the Learner (Learning Theories, FLA and SLA, Language-teaching methodologies, understanding learners;
2. Teaching, Learning and Assessment
 - 2.1. Planning Language learning (Lesson planning, course planning)
 - 2.2. Using language-learning resources and materials (Selecting, adapting, supplementing and using learning materials, Using teaching aids, Using digital resources)
3. Managing language learning (Creating and maintaining a constructive learning environment, Responding to Learners, Setting up and managing classroom activities, Providing feedback on learner language)

- 3.1. Teaching language systems (Teaching vocabulary, Teaching grammar, Teaching phonology, Teaching discourse)
- 3.2. Teaching Language skills (Teaching listening, teaching speaking, teaching Reading, teaching writing)
- 3.3. Assessing language learning (Assessment principles, Using assessment to inform learning)
4. Language ability (Classroom language, language models, recognizing learner errors, communication with other professionals, CEFR level)
5. Language Knowledge and Awareness (Language awareness, terminology for describing language, reference materials)
6. Professional development and values (classroom observation, reflection on teaching and learning, planning own development, teacher research, teamwork and collaboration)

**Cambridge English
Teaching Framework**

| | Foundation | Developing | Proficient | Expert |
|-------------------------------------|--|---|--|--|
| Learning and the Learner | <ul style="list-style-type: none"> Has a basic understanding of some language-learning concepts. Demonstrates a little of this understanding when planning and teaching. | <ul style="list-style-type: none"> Has a reasonable understanding of many language-learning concepts. Demonstrates some of this understanding when planning and teaching. | <ul style="list-style-type: none"> Has a good understanding of many language-learning concepts. Frequently demonstrates this understanding when planning and teaching. | <ul style="list-style-type: none"> Has a sophisticated understanding of language-learning concepts. Consistently demonstrates this understanding when planning and teaching. |
| Teaching, Learning and Assessment | <ul style="list-style-type: none"> Has a basic understanding of some key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver simple lessons with a basic awareness of learners' needs, using core teaching techniques. Can use available tests and basic assessment procedures to support and promote learning. | <ul style="list-style-type: none"> Has a reasonable understanding of many key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver lessons with some awareness of learners' needs, using a number of different teaching techniques. Can design simple tests and use some assessment procedures to support and promote learning. | <ul style="list-style-type: none"> Has a good understanding of key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver detailed lessons with good awareness of learners' needs, using a wide range of teaching techniques. Can design effective tests and use a range of assessment procedures to support and promote learning. | <ul style="list-style-type: none"> Has a sophisticated understanding of key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver detailed and sophisticated lessons with a thorough understanding of learners' needs, using a comprehensive range of teaching techniques. Can design a range of effective tests and use individualised assessment procedures consistently to support and promote learning. |
| Language Ability | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of language points taught at A1 and A2 levels. Uses basic classroom language which is mostly accurate. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of language points taught at A1, A2 and B1 levels. Uses classroom language which is mostly accurate. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of language points taught at A1, A2, B1 and B2 levels. Uses classroom language which is consistently accurate throughout the lesson. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of language points taught at A1-C2 levels. Uses a wide range of classroom language which is consistently accurate throughout the lesson. |
| Language Knowledge and Awareness | <ul style="list-style-type: none"> Is aware of some key terms for describing language. Can answer simple learner questions with the help of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has reasonable knowledge of many key terms for describing language. Can answer most learner questions with the help of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has good knowledge of key terms for describing language. Can answer most learner questions with minimal use of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has sophisticated knowledge of key terms for describing language. Can answer most learner questions in detail with minimal use of reference materials. |
| Professional Development and Values | <ul style="list-style-type: none"> Can reflect on a lesson with guidance and learn from feedback. Requires guidance in self-assessing own needs. | <ul style="list-style-type: none"> Can reflect on a lesson without guidance and respond positively to feedback. Can self-assess own needs and identify some areas for improvement. | <ul style="list-style-type: none"> Can reflect critically and actively seeks feedback. Can identify own strengths and weaknesses as a teacher, and can support other teachers. | <ul style="list-style-type: none"> Consistently reflects critically, observes other colleagues and is highly committed to professional development. Is highly aware of own strengths and weaknesses, and actively supports the development of other teachers. |

©UCLES 2014



Figura 1 –Cambridge English Teaching Framework (consultado em <http://www.cambridgeenglish.org/images/165722-teaching-framework-summary-.pdf>)

Não obstante os níveis identificados neste quadro de referências, este não pretende ser uma grelha de avaliação quantitativa, mas sim uma ferramenta que permita a construção

de um perfil do professor num determinado momento no tempo. Tem como objetivo demonstrar o nível de desenvolvimento do docente nas diferentes áreas em diferentes fases da sua carreira. Não pretende definir o que é o professor ideal, mas antes potenciar o desenvolvimento do professor através da tomada de consciência do seu nível no momento da análise do perfil do mesmo.

Deste modo, à medida que as necessidades profissionais do docente vão sofrendo alterações, também os seus níveis no quadro de referência alteram-se de forma proporcional. Estando conscientes de que o processo de aprender a ensinar, à semelhança do processo de aprender a aprender, não tem fim, tal como referido por Philips (2010, p.23) “the process of learning to teach is not a linear accrual of various aspects of teaching, but rather a gradual process of proceduralising aspects of formal and experiential knowledge gained from teacher education and classroom experience mediated by beliefs and contextual constraints”, considerámos de extrema importância a nossa própria aprendizagem contínua, de forma a garantirmos a qualidade do nosso ensino e da nossa instituição. Esta ferramenta foi cuidadosamente pensada, analisada e construída com base numa vasta experiência da Cambridge English Language Assessment como se pode ler:

This unique resource has provided us with detailed descriptions of classroom practice at different stages of teachers’ careers. Equally importantly, these assessment reports reflect the realities of teaching and learning in many different contexts, which are in turn reflected in the design of the framework. The development of the framework has also been informed by theory, in particular a wide-ranging review of current teacher education literature, as well as input by external consultants.

<http://www.cambridgeenglish.org/teaching-framework>; consultado em 20 de maio de 2018)

É importante referir que este quadro de referências não pretende apresentar um número finito de níveis ou estádios, como defendido no próprio documento: “there is no support in the literature on teacher expertise for a definite number of stages or levels of teacher development; indeed, it is widely accepted that learning to teach is ongoing and there is no “terminal competence”, tal como defende Graves (2009).

Deste modo, este quadro de referências pode ser utilizado de diferentes formas. Por um lado, pode ser utilizado pela escola como ferramenta de compreensão sobre a fase de desenvolvimento profissional em que os professores se encontram. Pode ser utilizado pelo próprio professor, como auto-análise para que este perceba a sua fase de

desenvolvimento profissional. E pode, ainda, ser utilizado como ferramenta para não só perceber o presente, mas para criar uma base de orientação para o futuro. Como se pode ver na imagem um, do lado esquerdo encontramos as categorias das competências que cada professor “deve” ter, e os quatro níveis de desenvolvimento para cada categoria. Em cada uma destas categorias podemos encontrar os “can-do statements” que descrevem as diferentes competências dos professores.

Com a utilização desta ferramenta, torna-se possível, rapidamente, identificar/construir planos de desenvolvimento personalizados para cada um dos docentes. Quer através da observação de aulas (por parte do diretor/escola), quer através do preenchimento online do questionário que permite traçar o perfil do professor (disponível em <https://tracker.cambridgeenglish.org/> consultado_a 20 de maio de 2018), somos capazes de nos focarmos em áreas específicas de desenvolvimento. A vantagem dessa ferramenta, para além da sua rapidez e clareza, é que ao registar-se, cada professor passa a ter um perfil privado que pode consultar sempre que considerar necessário. O professor pode, ainda, repetir o *self-assessment test* sempre que considerar necessário, ou sempre que pretender rever o seu desenvolvimento em diferentes áreas. Estes perfis permitem então que o professor saiba onde está num determinado momento da sua carreira profissional e traçar um plano de desenvolvimento para onde quer prosseguir. Do ponto de vista da escola, esta informação permite que, por exemplo, a escola possa “organizar” os seus professores por fases ou áreas de desenvolvimento, permitindo-lhes conhecer melhor os profissionais com os quais trabalham.

2.1.2. O plano de desenvolvimento

Estabelecer objetivos de desenvolvimento claros, alcançáveis e realistas é provavelmente a melhor forma de traçarmos o plano de desenvolvimento. É importante que o professor e a instituição tenham em mente qual/quais o(s) objetivo(s) em mente e que se foquem em uma ou apenas duas áreas para desenvolvimento num determinado tipo de tempo “development programmes are generally more successful if teachers have a clear sense of direction” (Cambridge English Teacher © Cambridge University Press and Cambridge Language Assessment, 2015, p.1).

No sentido de tornar este plano de desenvolvimento concretizável é importante que se pense em horários, necessidades da instituição e necessidades do docente. “You will need to ensure that everyone involved in the programme is clear about the amount of time that will be needed for meaningful participation. (...) You should make a list of

institutional needs and priorities” (CPD and the Cambridge English teaching Framework: Guide for Trainers and Academic Management, vol. 2, 2015, p.1).

Ainda no que diz respeito ao traçar de objetivos, é importante que estes sejam específicos, modificáveis, alcançáveis, relevantes e temporizados. Por um lado, eles devem ser fáceis de entender e de acompanhar, por outro devem também ser flexíveis e fáceis de adaptar à medida que o desenvolvimento progride. No que diz respeito a serem alcançáveis é importante que estes sejam concretizáveis, possíveis de serem feitos no que diz respeito a recursos que estão disponíveis. Relevantes para o professor e para as necessidades da instituição e naturalmente, que é importante que tenham um determinado período de tempo em que devam ser alcançados.

2.1.3. A construção e a avaliação de um plano de desenvolvimento

“A development plan is a document that shows the aims that a teacher has, the specific activities that the teacher intends to do to achieve a given aim and when they intend to do the activities” (CPD and the Cambridge English teaching Framework: Guide for Trainers and Academic Management, vol.3, 2015, p.1).

Como tal, há variadas atividades que podem fazer parte de um plano de desenvolvimento. É importante que as atividades selecionadas estejam disponíveis para os docentes em questão, quer em termos físicos, quer em recursos online, por exemplo. Como explorado nos documentos de referência, é importante que caso os resultados dos professores estejam enquadrados no nível *Proficient ou Expert*, que os seus planos de desenvolvimento sejam traçados por eles próprios. Por sua vez, se os resultados forem inferiores, o ideal seria que o plano de desenvolvimento fosse traçado com o apoio de um professor mais experiente. O facto de o plano de desenvolvimento ser traçado ou pelo próprio professor, ou em conjunto com este irá potenciar um maior envolvimento do mesmo no processo “it results in the highest levels of teacher involvement” (CPD and the Cambridge English teaching Framework: Guide for Trainers and Academic Management, vol.3, 2015, p.2).

No seguimento da elaboração e execução do plano de desenvolvimento é premente a avaliação do mesmo. No entanto, é de extrema importância assumirmos que os resultados deste tipo de programas podem não ser visíveis no imediato: “it should be noted that those who will ultimately benefit from such programmes are the learners that the teachers teach but not necessarily the learners that are currently being taught” (CPD and the Cambridge English teaching Framework: Guide for Trainers and Academic

Management, vol 4, 2015, p.1). A própria avaliação do programa deve focar no impacto a médio-longo prazo e para que esta seja rigorosa é importante que os objetivos previamente definidos fossem também eles rigorosos e claros. “Development programmes should include systems for continuous evaluation by its participants” - (CPD and the Cambridge English teaching Framework: Guide for Trainers and Academic Management, vol.4, 2015, p.1).

Recusamos, obviamente, a valorização da formação baseada numa racionalidade técnica que considera os professores meros executores de decisões alheias e privilegiamos processos de formação que reconhecem a sua capacidade para assumir posições e tomar decisões. Defendemos, pois, processos formativos contextualizados por uma perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal que propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas. Sustentamos ainda a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar.

Concordamos, pois, com a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver (Gonçalves, 2017, 738).

Deste modo, neste estudo, foi privilegiado este referencial supervisivo, porque está ajustado à finalidade investigativa e é adequado para a estratégia de ensino do Inglês.

II. Enquadramento Metodológico

No âmbito deste projeto, tornou-se premente a seleção dos métodos para recolha de dados para as diferentes fases do projeto. Como metodologia foi nossa opção o estudo de caso, apoiado nos seguintes instrumentos: inquérito por questionário, definição de perfil através da realização de um teste, observação de aulas e *focus* de discussão. Deste modo, procurámos esclarecer as opções metodológicas, explicitar as técnicas de recolhas e de tratamento de dados, assim como apresentar a calendarização dos diferentes momentos do projeto. Por fim, apresentamos ainda os resultados obtidos nos diferentes momentos deste projeto.

1. Âmbito, opções do estudo e objetivos da investigação

No seguimento da apresentação da fundamentação teórica, optou-se pela investigação qualitativa como forma de estabelecermos as questões orientadoras deste projeto, assim como os objetivos do mesmo.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Bilken, 1994, p.16).

Consideramos que esta abordagem permitiu perceber o ponto de vista dos diferentes professores quanto ao que seria a supervisão pedagógica colaborativa, o que entendiam por desenvolvimento profissional e, até certo ponto, conseguimos perceber o impacto que a supervisão colaborativa tinha, combinada com o desenvolvimento profissional do docente.

Partindo destes pressupostos, as principais questões que nos orientaram neste projeto foram as seguintes:

- ✓ Qual (quais) a(s) perspetiva(s) que os docentes de inglês da instituição em questão têm da supervisão colaborativa?
- ✓ De que forma a supervisão colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente?
- ✓ Qual o impacto da supervisão colaborativa, como estratégia de desenvolvimento profissional, na instituição?

Deste conjunto de questões, resultaram os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer as perspetivas dos docentes quanto à supervisão colaborativa;
- Conhecer as experiências dos docentes em relação à supervisão colaborativa;
- Definir um possível perfil de desenvolvimento profissional de cada docente;
- Construir grelhas de observação que permitissem a potencialização desse mesmo desenvolvimento
- Estruturar um modelo/mecanismo de observação e de feedback que contribuísse para o desenvolvimento nas áreas definidas.

2. Contextualização da investigação e Participantes

Este estudo aplicou-se numa instituição de ensino particular na área do grande Porto, num estabelecimento de ensino que se encontra em funcionamento desde setembro de 2001 e que teve início com um universo de 27 crianças. No ano seguinte, abriu a primeira turma de primeiro ciclo de ensino básico. Em setembro de 2005, amplia as suas instalações, duplicando o pré-escolar, em 2006-2007 inicia a abertura do segundo ciclo do ensino básico; o ano 2008-2009 é marcado pelo início do terceiro ciclo de ensino básico. Atualmente, o seu universo de alunos perfaz o total de cerca de 1.200 alunos distribuídos pela creche, pré-escolar, ensino básico e secundário.

Esta instituição defende a sua singularidade numa filosofia educacional fundamentada na transparência, no diálogo, na participação, na construção democrática e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa. Neste âmbito, de salientar que o seu crescimento e desenvolvimento foi sempre impulsionado pelos pais/comunidade educativa.

O contexto de investigação também promove nas suas dinâmicas a participação em projetos transversais que abraçam a participação de todos os alunos, professores e as famílias, fomentando, igualmente, redes de comunicação centradas no desenvolvimento integral dos alunos. É, assim, assumida como prioridade a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos, comprometidos, conhecedores e reflexivos.

A instituição revê-se como um exemplo de um estabelecimento de ensino que promove as boas práticas pedagógicas em todos os níveis e valências de ensino, com uma forte valorização dos processos de ensino e aprendizagem. É evidente, pela análise do

Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e do Plano Anual de Atividades, a promoção de um processo de articulação e sequencialidade intra e inter-ciclos, passando pelas planificações, gestão do currículo, estratégias adotadas, atividades propostas, conceção e dinamização de projetos, bem como, no que se refere à estratégia de avaliação. Em toda a preparação da planificação curricular verticalizada são analisados os planos curriculares, com referências para as adaptações curriculares que caracterizam cada ciclo de ensino. Considera-se, portanto, que existe grande preocupação ao nível dos departamentos e dos conselhos de docentes de elaborarem as suas planificações, uniformizarem os instrumentos e processos de avaliação, assim como, promoverem, em articulação, estratégias e metodologias de diferenciação pedagógica, através de equipas multidisciplinares.

Considera-se, portanto, que o rigor do exercício profissional docente está presente em todas as etapas da intervenção pedagógica, onde a intenção (e/ou o propósito) é concretizada através do trabalho sistemático e integrado desenvolvido pelos docentes em que se privilegia a partilha e a troca de saberes, numa lógica de interdependência. De salientar ainda que nesta instituição existe uma cultura de avaliação docente, caracterizada por momentos formais e informais de diálogo, de reflexão e de avaliação das práticas pedagógicas. No que diz respeito à observação de aulas incluída nesta dinâmica, o objetivo não é apenas a avaliação do desempenho docente, mas também a promoção do exercício profissional docente, com enfoque em áreas fortes e pontos de melhoria, presente no plano de melhoria.

No que diz respeito aos participantes do estudo, todos eles são licenciados em Línguas e Literaturas Modernas com variante do ensino da língua inglesa e desempenham a função de docentes de inglês há mais de 5 anos, em diferentes valências da instituição, a saber: dois deles lecionam no pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico, um deles apenas no primeiro ciclo do ensino básico e os restantes três lecionam no terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Para além da função de docentes de inglês, três acumulam a função de diretores de turma e, um docente, a função de representante de grupo disciplinar. Os docentes têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos de idade.

3. Opções metodológicas

3.1. O estudo de caso

Os modos de investigação “fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha” (De Bruyne et al., 1975, p.209 citado por Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.168). Como tal, tornou-se premente a seleção da(s) metodologia(s) a adotar. Dado o objetivo e contexto da investigação, optou-se pela investigação qualitativa, em particular, o estudo de caso como designer de investigação, uma vez que o local de implementação do projeto era um contexto específico e fechado.

O estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes (Sousa, 2009, pp.137-138).

Desta forma consideramos que os estudos de caso permitem a recolha de informações muito mais reais e em contextos reais: “it provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 253). É assim possível, observar diretamente os efeitos do âmbito do estudo, efetuar interpretações, conseguindo compreender o alvo de estudo no seu contexto real - “case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 253).

Parafraseando Alberto Sousa (2009, p.139),

um caso poderá ser também uma nova matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer outra situação única que necessita de ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu.

Ainda a respeito do estudo de caso, e como defendido por Yin (2001, p.23, citado por Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.170) esta metodologia tem como características:

o estudo de caso toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente marcadas e o investigador utiliza múltiplas fontes de dados.

Foi nossa opção, então, o estudo de caso, porque está adequado ao nosso projeto uma vez que o seu campo de investigação é o “menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado “ (Hérbert-Lessard, Goyette & Boutin, 2008, p.169).

Como tal, foi selecionado um grupo de professores de inglês que, voluntariamente, se disponibilizou para participar neste projeto.

Não pretendemos, portanto, com este projeto, fazer generalizações, mas antes analisarmos uma realidade concreta, tendo por base uma amostra definida por conveniência - um grupo disciplinar de professores de inglês.

4. Técnica de recolha de dados

4.1 O inquérito por questionário

Numa fase preliminar deste estudo, sentimos a necessidade de verificar a perspetiva dos colegas em relação à supervisão colaborativa. Os seus preconceitos e opiniões em relação ao mesmo. Deste modo, uma das técnicas de recolha de dados selecionadas foi o inquérito por questionário.

O recurso ao inquérito por questionário permitiu a formulação de uma série de perguntas diretamente aos sujeitos:

the questionnaire will always be an intrusion in the life of the respondent, be it in terms of time taken to complete the instrument, the level of threat or sensitivity of the questions, or the possible invasion of privacy (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.317).

Neste âmbito, optámos por um questionário extenso, com uma linguagem adequada aos objetivos de recolha de informação e que, embora passíveis de análise estatística, o seu objetivo primordial era apenas a análise qualitativa da informação produzida. Considerando os objetivos do estudo, anteriormente já delineados, o questionário inicial foi construído com o objetivo de obter respostas que potenciasses um ponto de partida para a construção do projeto. Era, numa fase inicial, importante perceber a perceção dos intervenientes no que diz respeito ao tipo de supervisão que pretendíamos aplicar, a supervisão colaborativa, era ainda importante perceber se havia algum tipo de constrangimentos e quais seriam e até conseguir compreender quais as mais valias percebidas pelos diferentes intervenientes.

De forma a testar a validade e clareza do questionário, esse foi alvo de um pré-teste. O questionário em questão foi aplicado a uma docente de inglês de outra instituição. Os

resultados obtidos não foram tidos em conta para a amostragem, mas sim para efeitos de validação.

Posteriormente, o mesmo questionário foi enviado aos professores envolvidos através da aplicação *excel forms* e o questionário foi respondido anonimamente, online.

4.2. O perfil do docente

Após o preenchimento do questionário, seguiu-se o traçar do perfil do docente, o qual foi feito através do preenchimento, online, de um questionário que traça o perfil de desenvolvimento profissional do docente de inglês num determinado momento da sua carreira. O *Teacher Profile* permitiu que os docentes participantes respondessem a um conjunto de questões que os levariam a integrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento, em diferentes áreas de atuação. Desta forma, tornou-se possível o traçar de objetivos e áreas de foco. Estes perfis estão relacionados com o momento vivido pelos docentes, não são avaliações de desempenho, mas meros indicadores de áreas possíveis de trabalho e desenvolvimento. Os respetivos componentes e descritores encontram-se disponíveis para consulta em (<http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>)

4.3. A observação de aulas

A observação de aulas, outra das técnicas selecionadas, “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p. 25). Deste modo, a observação de aulas foi a técnica selecionada pelos diferentes intervenientes. “The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather “live” data from naturally occurring social situations” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.396).

Tendo por base a construção conjunta das grelhas de observação, esta técnica permitiu, de uma forma orientada e estruturada, responder aos nossos objetivos que se prendiam com a observação colaborativa de aulas como forma de potenciar o desenvolvimento profissional do docente. Esta observação estava assim “planificada sistematicamente em fases...” (Aires, 2015, p. 25). Outra característica importante de realçar nestas observações é que, em momento algum, se pressupôs a intervenção do observador.

Este tinha meramente o papel de observar e registrar comportamentos, atitudes como aquelas delineadas nas grelhas de observação. “Uma das características básicas da observação tem sido tradicionalmente o seu não-intervencionismo. O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos. (Aires, 2015, p. 25).

Para além disto, e tendo em conta, a colaboração de todos os observadores e observados, é relevante referir, como preconizado por Adler & Adler (citado por Aires 2015, p. 25) que a “observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana.” Algo que também gostaríamos de apontar, é o facto de a observação qualitativa ser flexível e aberta, algo que nos interessava uma vez que consideramos o objeto da nossa observação mutável e nada estanque, podendo ser alvo de reformulações dado o contexto de intervenção.

De igual modo, consideramos que a observação de aulas estava repleta de potencialidades, tais como a observação dos eventos ocorridos em sala de aula, a relação com os alunos, e outros aspetos que considerámos importante incluir nas nossas grelhas de observação:

It can also focus on events as they happen in a classroom, for example, the amount of teacher and student talk, the amount of off-task conversation and the amount of group collaborative work. Further it can focus on behaviors or qualities (...) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p.396).

Não obstante, foi importante a predefinição do que observar, de forma a que a nossa observação fosse de encontro ao pretendido e, sendo as observações feitas por pessoas, estávamos conscientes que as mesmas tinham um toque de subjetividade que quisemos diluir “observers need to decide of what is the observation evidence” (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.397).

Para isto foram realizados encontros de pré-observação, onde foram discutidos os objetivos de cada aula, os parâmetros a serem observados uma vez que o objetivo principal seria o desenvolvimento do docente. Estas observações pretendiam ser descrições do que estava a acontecer e não uma interpretação por parte do observador daquilo que acontecia “when we lose the description of the event and retain only the interpretation, we create communication difficulties and obstacles to improvement” (Glickman, Gordron & Gordon-Ross, 2007, p. 244). A observação da aula foi assim “orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e

comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p.29).

A estas características das observações, juntámos a possibilidade de, em contexto de sala de aula, podermos observar comportamentos, estratégias, atitudes, métodos e outros que numa discussão ou através de um questionário, não fossem possíveis de analisar como referido por Cohen, Manion & Morrison (2007, p.397):

Observational data are sensitive to contexts and demonstrate strong ecological validity (Moyles 2002). This enables researchers to understand the context of programs, to be open-ended and inductive, to see things that might otherwise be unconsciously missed, to discover things that participants might not freely talk about in interview situations, to move beyond perception-based data (e.g.) opinions in interviews and to access personal knowledge.

Como já anteriormente referido, os instrumentos selecionados para a observação de aulas foram construídos em conjunto, uma vez que o foco deste projeto é a supervisão colaborativa; “para tal, a observação é integrada em processos colaborativos diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor...” (Reis, 2011., p.11). Por um lado, procurámos definir um quadro comum que permitisse uma observação daquilo que considerámos aspetos transversais a todos os docentes da língua inglesa independentemente da valência em que estivessem a lecionar. Por outro lado, adaptámos, ou melhor dizendo, personalizámos cada grelha de forma a que a mesma potenciase a observação dos aspetos delineados como áreas de melhoria no perfil do docente, como referido por Pedro Reis (2011, p.12):

A observação em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional (...) O foco da observação centra-se em aspetos relativamente aos quais o professor observado deseja obter comentários e sugestões de melhoria. Por vezes, os professores observam as aulas uns dos outros, alternando os papéis de observador e observado.

Tivemos ainda o cuidado de definir a frequência e duração destes momentos de observação: “o sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição de focos específicos a observar, à seleção das metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes (Reis, 2011, p.25).

4.4. O grupo de discussão

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão, apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do *focus group*, distingue-se desta e adquire um caráter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos ainda a grupos de discussão, pois de acordo com Callejo (2001, p. 17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”.

Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra & Doménech (2001), o *focus group* é um meio privilegiado para compreender os processos da prática profissional quotidiana, não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados.

No que concerne aos *focus group*, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação têm vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, “como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”, tal como refere Santos (2011, p. 12).

Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, perceções e opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes, neste caso os professores envolvidos no projeto da supervisão colaborativa.

Na opinião de Ortega (2005, p. 24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas. Para além disto, esta técnica faz parte de um conjunto de metodologias de conversação baseadas em grupos, com um formato característico, envolvendo normalmente grupos homogéneos de seis a oito pessoas (como foi o caso deste estudo).

A interação do grupo é feita com base em conversas, que decorrem normalmente em contexto de grupo, tendo um moderador, que poderá ser o investigador, o qual estabelece os tópicos para a discussão.

5. Técnicas de tratamento de dados de investigação

5. A análise de conteúdo

Após a realização do focus group, tornou-se imperativo a análise do próprio. Selecionamos assim a técnica de análise de conteúdo por permitir alguma flexibilidade e adaptação às estratégias de recolha de dados "...e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em "categorias", tendo em conta as "condições de produção" desses mesmos conteúdos com vista à explicação e compreensão dos mesmos" (Amado, 2013, p.300).

Cumpre-se a necessidade de refletirmos sobre o que é a análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977, p.9) é "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos) extremamente diversificados."

Assim sendo, foi o "conjunto de técnicas e análise das comunicações" (Bardin, 1977, p.31), que selecionamos para podermos interpretar/analisar os discursos produzidos por cada um dos professores envolvidos no projeto. Tornava-se assim possível "um tratamento da informação contida nas mensagens" (Bardin, 1977, p.34).

Foram delimitadas as unidades de codificação para que a análise de conteúdo fosse feita. Procedemos assim à análise categorial

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. (...) É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente (Bardin, 1977, p.37).

Esta seleção por categorias fez-nos todo o sentido, uma vez que as mesmas haviam sido previamente definidas e o *focus group* tinha como objetivo uma reflexão sobre a implementação e execução do projeto do ciclo supervisivo.

III. Apresentação e Discussão dos resultados

1. Resultados do Inquérito por Questionário

Dada a diversidade dos elementos envolvidos no projeto foi possível registar percepções diferentes em relação às diferentes questões colocadas. De forma a podermos validar a pertinência desta investigação, este questionário foi elaborado com o objetivo de aferir a opinião dos possíveis intervenientes em relação à supervisão pedagógica colaborativa, às mais valias da mesma, e até o próprio entendimento dos mesmos em relação ao que se pretendia.

A primeira pergunta tinha como objetivo avaliar a percepção que os intervenientes tinham do que seria a supervisão colaborativa. Como tal, foram colocadas afirmações e solicitado que os diferentes professores assinalassem as suas opiniões em relação às ditas afirmações:

1. Supervisão colaborativa é:

[Mais Detalhes](#)

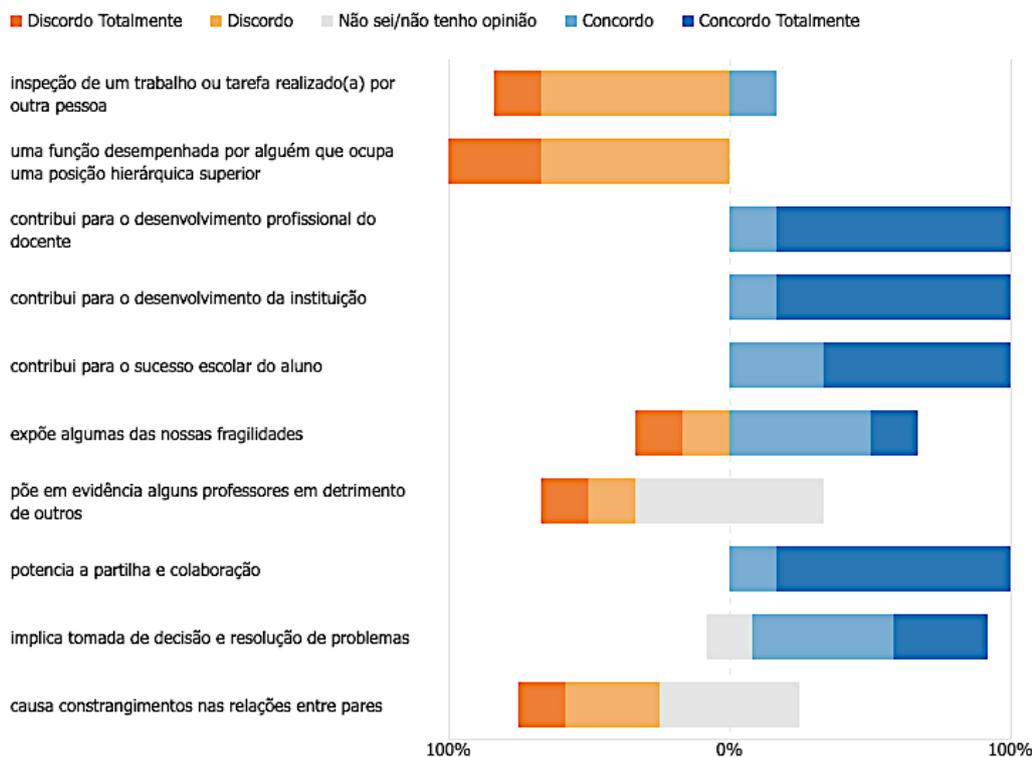


Figura 2 – Resultados da Supervisão Colaborativa

No que diz respeito à segunda questão, a mesma pretendia conhecer a experiência prévia dos docentes envolvidos em relação à supervisão colaborativa, uma vez que esta era uma das questões colocadas como objetivo deste estudo. Era importante

percebermos se este seria um contexto novo, ou se já tinham tido alguma experiência semelhante à que pretendíamos desenvolver.

1. Já experimentou a supervisão colaborativa? Se sim, com quem e quando?

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|----|-----------|---|
| 1 | Anonymous | Sim. Durante o curso de especialização em ensino e em contexto laboral. Supervisão entre pares e supervisão por um teacher trainer. |
| 2 | Anonymous | Não. |
| 3 | Anonymous | Não |
| 4 | Anonymous | Observação de aulas por parte da direção/coordenação/representante do grupo disciplinar nos últimos anos de prática docente. |
| 5 | Anonymous | Sim, em estágio profissional e em situação profissional. |
| 6 | Anonymous | Não |

Tabela 1- Experiência da Supervisão Colaborativa

Como podemos comprovar pelas respostas obtidas, esta foi uma questão que recolheu diferentes perspectivas. Por um lado, alguns professores já tinham experienciado a questão da supervisão colaborativa em contexto de formação inicial. Por outro lado, alguns dos professores não tinham tido qualquer tipo de contato com a supervisão colaborativa.

A terceira pergunta prendia-se com a monitorização do processo supervisivo e com a perspectiva que os docentes tinham em relação ao mesmo.

2. A supervisão colaborativa deve ser um processo monitorizado? Porquê?

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|----|-----------|--|
| 1 | Anonymous | Sim. Para que possa haver uma análise e um acompanhamento contínuo do processo de monitorização por parte dos intervenientes/pares e por parte de alguém exterior ao processo que permita fazer uma análise mais distanciada. |
| 2 | Anonymous | Na minha opinião, deve ser monitorizado, de forma a podermos aferir o progresso de cada docente e refletir acerca dos pontos fortes e fracos de cada um. Após essa reflexão, o professor deverá agir de acordo com o feedback recebido. |
| 3 | Anonymous | Claro. Como qualquer processo continuado, devendo ser encarada, como “apoio a; acompanhamento de; observação; análise; feedback de; discussão de conceitos para...” (Roldão, Maria do Céu, 2013). |
| 4 | Anonymous | Sim. A monitorização do processo de supervisão colaborativa é crucial na medida em que permitirá aos intervenientes identificar se as estratégias previamente definidas estão a ser devidamente implementadas. Paralelamente, promoverá a responsabilização dos intervenientes na prossecução dos objetivos. |
| 5 | Anonymous | Sim, para que se atinjam os objetivos pretendidos e para que possa haver um efetivo processo de reflexão e aprendizagem entre profissionais. |

| | | |
|---|-----------|--|
| 6 | Anonymous | Acredito que este deverá ser um processo monitorizado, uma vez que através desta monitorização é possível ao docente obter feedback necessário para progredir e melhorar a sua atuação pedagógica. |
|---|-----------|--|

Tabela 2- Monitorização do processo superviso colaborativo

As opiniões dos diferentes docentes foram unânimes em relação à questão da monitorização do processo de supervisão. Todos consideraram importante que este fosse monitorizado tendo sido apresentadas diferentes razões: ora por uma questão de avaliação das estratégias aplicadas, ora para proporcionar momentos de reflexão e feedback; todos consideraram a questão da monitorização como algo necessário e fulcral em todo o processo da supervisão colaborativa.

No que diz respeito à pergunta quatro, esta pretendia recolher informações quanto a possíveis ferramentas a serem utilizadas na supervisão colaborativa.

3. *Que instrumentos utilizaria na supervisão colaborativa?*

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|----|-----------|--|
| 1 | Anonymous | Grelhas de observação. |
| 2 | Anonymous | Grelhas de observação. |
| 3 | Anonymous | Grelhas de observação de aulas que fomentem uma cultura colaborativa uma vez que a observação não deve estar associada com a performance e sim com o crescimento profissional, devendo, por isso, focar-se nas crianças. |
| 4 | Anonymous | Observação de aulas/grelhas de observação e respetivos encontros de pré-observação e pós-observação (reflexão). |
| 5 | Anonymous | Grelha de observação que possa refletir os pontos fortes e áreas de melhoria, bem como ilustrar os níveis de sucesso, motivação e aprendizagem dos alunos. |
| 6 | Anonymous | Planificações, Grelhas de observação |

Tabela 3- Proposta de instrumento para supervisão colaborativa

De forma geral, os diferentes intervenientes sugeriram grelhas de observação, pré-observação e momentos de reflexão.

Respeitante à pergunta 5 pretendíamos recolher opiniões/sugestões quanto a referenciais superviso que os diferentes docentes conhecessem. Poderíamos assim orientar o nosso estudo tendo por base conhecimentos pré-existentes, ou inexistentes como foi o caso.

4. *Que referenciais superviso conhece, tendo em conta a supervisão colaborativa?*

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|----|-----------|--|
| 1 | Anonymous | Não conheço nenhum referencial concreto. |
| 2 | Anonymous | Não conheço nenhum. |

| | | |
|---|-----------|--|
| 3 | Anonymous | Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão. |
| 4 | Anonymous | --- |
| 5 | Anonymous | Alguns artigos e literatura referentes a práticas e avaliação docente. |
| 6 | Anonymous | Nenhum. |

Tabela 4- Conhecimento de referenciais supervisivos

Alguns dos docentes referiram alguns nomes de autores conhecidos na área da supervisão, mas de forma geral a maior parte não tinha conhecimentos concretos em relação a esta questão.

Quanto à pergunta seis era nosso objetivo identificar as vantagens do modelo de supervisão que estávamos a propor.

5. *Quais as vantagens da supervisão colaborativa?*

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|-----------|-------------|--|
| 1 | Anonymous | Permite uma observação e análise da prática pedagógica em sala de aula com vista a melhorar a atuação e desempenho do professor e superar fragilidades, assim como apontar as suas mais valias. |
| 2 | Anonymous | O desenvolvimento profissional do docente, a consciencialização do processo dinâmico da atividade da docência e partilha construtiva de ideias, conhecimentos, estratégias e materiais. |
| 3 | Anonymous | Ganho para as crianças e para os docentes; Aumento da confiança entre os envolvidos; "Peer Support" que amplifica os pontos fortes de cada um dos envolvidos; objetivos e responsabilidades partilhadas e produção de resultados; Melhoria de práticas através de reflexão conjunta e da partilha de materiais e diferentes metodologias; Criação de um universo expandido de ideias; Redução do isolamento dos professores. |
| 4 | Anonymous | A supervisão colaborativa é uma mais-valia para as três entidades envolvidas em todo o processo: professor/alunos/instituição. Professor: aumento do conhecimento teórico-prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Alunos: desenvolvimento do potencial de aprendizagens. Instituição: Criação de ambientes de trabalho assentes em criticidade, responsabilidade e cooperação. |
| 5 | Anonymous | Desenvolvimento profissional mais visível através da partilha de ideias, experiências e receios dentro de profissionais da educação. |
| 6 | Anonymous | As vantagens deste processo centram-se num só adjetivo: colaborativa. Por colaboração, entendo um trabalho conjunto com outrem para a obtenção de um determinado resultado, sendo que este trabalho reside na promoção de uma reflexão conjunta acerca das forças e áreas a desenvolver de cada docente. É neste caminho que surge a necessidade de partilhar feedback, atividades e conhecimento. |

Tabela 5- Vantagens da Supervisão Colaborativa

Várias foram as vantagens referidas pelos diferentes docentes - desde a melhoria da nossa atuação em sala de aula, à partilha de práticas e estratégias, ao desenvolvimento do potencial de cada docente. Todos foram peremptórios em reconhecer inúmeras mais-valias neste processo.

Por sua vez, a pergunta sete pretendia permitir que os docentes pudessem identificar algumas desvantagens neste processo. Desta forma também poderíamos analisar esta questão e antecipar possíveis estratégias de resolução.

6. *Quais as desvantagens da supervisão colaborativa?*

| ID | NOME | RESPOSTAS |
|-----------|-------------|--|
| 1 | Anonymous | Não encontro desvantagens na questão da supervisão. |
| 2 | Anonymous | O processo de supervisão colaborativa irá necessitar de um esforço extra em questões de horário e uma maior disponibilidade de tempo extra-aulas. |
| 3 | Anonymous | Para já, não consigo nomear nenhuma. Considero que se a supervisão for no sentido do estabelecimento de uma professional and collaborative community só trará vantagens. |
| 4 | Anonymous | --- |
| 5 | Anonymous | Não sendo bem aplicada, pode levar a constrangimentos entre os pares. |
| 6 | Anonymous | Nunca tendo estado envolvido neste tipo de supervisão, não possuo conhecimento para responder a esta questão. |

Tabela 6- Desvantagens da Supervisão Colaborativa

Alguns dos docentes referiram a questão do tempo extra necessário como uma das desvantagens neste processo. Outros referiram que talvez pudesse originar constrangimentos entre colegas e houve ainda quem referisse não identificar desvantagens neste processo.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os dados do inquérito por questionário permitiram elaborar uma reflexão inicial sobre o modo como prosseguir na investigação. Se por um lado, todos os inquiridos foram unânimes em reconhecer que este seria um projeto com mais-valias, também conseguimos perceber que poderia levantar algumas fragilidades entre colegas. Foi uma oportunidade para refletirmos, discutirmos e decidirmos quais seriam os próximos passos.

2. Os resultados do perfil

Os diferentes docentes envolvidos realizaram o questionário online sobre o seu perfil de desenvolvimento e, em seguida, apresentar-se-á os resultados obtidos pelos diferentes intervenientes, tendo em conta uma análise descritiva. Como podemos constatar, os professores obtiveram resultados diferentes, nas distintas áreas. Estas áreas estão divididas em quatro níveis de desempenho e cinco áreas de atuação, a saber: as macro-áreas de atuação, Learning and the Learner, Teaching, Learning and Assessment, Language Ability, Language Knowledge and Awareness and Professional Development and Values, e os níveis possíveis de se obter, Foundation, Developing, Proficient e Expert. Todas estas macro áreas são desconstruídas em micro áreas de possível atuação, o documento referenciador para estas subdivisões encontra-se disponível para consulta no anexo 3. (Teaching Framework)

No que diz respeito ao perfil do professor 1, o mesmo obteve como resultado nível proficiente em todas as áreas, sendo que a área que diz respeito à “Language Ability” é a área onde este revela um nível mais elevado de desempenho. Por sua vez, os domínios do “Learning and the Learner” e o “Teaching, Learning and Assessment” são as áreas que no momento da realização do questionário careciam de mais desenvolvimento. Importa referir que todas estas macro-áreas contêm diferentes aspetos de foco e nem sempre os resultados obtidos são aplicados a todas as micro-áreas; este é, deste modo, um resultado generalista.

O professor 2 obteve como resultado, em todos os domínios, nível proficiente, sendo que se destaca pela positiva o seu nível de “Language ability” e como área, possivelmente a desenvolver, a área de “Learning and the Learner”. O nível proficiente obtido nas diferentes áreas encontra-se a meio da escala de proficiência, com a exceção aplicável à categoria de Language ability, uma vez que o resultado obtido por este docente encontra-se mais próximo do patamar seguinte, ou seja, do nível de expert.

No que diz respeito ao professor 3, o mesmo também obteve nível proficiente nos diferentes domínios, destacando-se no nível de “Language Ability” e, tendo como área de possível desenvolvimento a de “Language Knowledge and Awareness”. À semelhança do professor 2, este docente obteve resultado de nível proficiente com níveis médios dentro do nível proficiente, no entanto no que diz respeito ao seu conhecimento linguístico (Language Ability) e desenvolvimento profissional e valores

(Professional Development and Values) o mesmo obteve um resultado mais aproximado do nível de Expert.

Por sua vez, o professor 4, à semelhança dos restantes colegas, encontra-se no nível proficiente nas diferentes áreas, demonstrando um maior desenvolvimento no que diz respeito à “Language Ability” e “Professional Development and Values.” Como áreas a necessitarem de um maior desenvolvimento os resultados obtidos por este identificam as áreas de “Teaching, Learning and Assessment” e “Language Knowledge and Awareness.”

Quanto ao professor 5, embora o professor se situe, maioritariamente, no nível proficiente, o mesmo demonstra evidências ao nível de “expert” na área de Learning and the Learner, tendo como área de possível desenvolvimento a área de “Language Knowledge and Awareness.”

No que concerne ao professor 6, o mesmo obteve níveis de proficiência nos diferentes domínios, sendo de destacar o domínio de “Learning and the Learner” e o “Language Knowledge and Awareness”, uma vez que estas áreas já se encontram mais próximas do patamar seguinte, ou seja, do nível de Expert. Como possível área de desenvolvimento, podemos apontar a área de “Teaching, Learning and Assessment.”

Todos os documentos com os respetivos resultados estão disponíveis para consulta no anexo 4. (Resultados CETF)

2.1. A reflexão sobre os resultados obtidos

Após a realização do questionário de perfil, procedemos a uma reflexão sobre os resultados obtidos. Desta forma foi-nos possível refletir sobre as diferentes áreas, diferentes níveis obtidos e possíveis focos de desenvolvimento. De igual modo, após esta reflexão individual sobre os resultados, procedemos à definição da área de foco das aulas observadas. Importa referir que esta área de foco foi selecionada por cada professor participante, sendo que nem sempre coincide com a área que necessitaria de mais desenvolvimento no momento, mas sim com a área pretendida. O objetivo seria que cada professor tivesse a oportunidade de selecionar e focar apenas num ponto de atuação, para que a sua atenção e esforços pudessem ficar concentradas naquilo que ele sentia, no momento, como uma fragilidade, ou apenas na que demonstrasse mais interesse pessoal/profissional em desenvolver. Sendo este um projeto de colaboração, a seleção das diferentes áreas de atuação recaiu sobre cada docente.

No que diz respeito ao professor 1, o mesmo concordou com os resultados obtidos, tendo considerado o alinhamento com as suas perspectivas pessoais/profissionais no momento. Como foco de área de desenvolvimento, o professor escolheu a categoria de “Learning and the Learner”, sendo que o seu plano de desenvolvimento foi construído a partir desta opção. A reflexão deste docente evidenciou que, embora houvesse concordância com os níveis obtidos, o professor foi capaz de identificar áreas de melhoria em cada uma das macro-categorias. Tendo todas estas macro-categorias, sub-categorias, permitiu que a reflexão de cada docente fosse mais profunda e mais específica. No caso do docente 1, podemos perceber que este focou-se nos constrangimentos sentidos em turmas com alunos com diferentes tipos de inteligência e, apesar de reconhecer que o aspeto da avaliação é algo que sente dificuldades, optou por se centrar na área do Learning and the Learner como foco de desenvolvimento.

O professor 2 demonstra concordância com os resultados obtidos indicando, inclusive, alguns aspetos específicos dentro de cada categoria. Este elege como área de desenvolvimento a área de “Teaching, Learning and Assessment”, em específico o que diz respeito à área dos recursos digitais. Tendo procedido a uma reflexão cuidada este docente consegue, também, identificar várias áreas de possível foco em cada uma das macro-categorias.

No que concerne ao professor 3, o mesmo concordou com os resultados; no entanto, este optou por elencar diferentes sub-áreas de possível foco de desenvolvimento dentro de cada uma das categorias, percebendo que a sua área de desenvolvimento poderia ser mais vasta. Não obstante, como foco de desenvolvimento neste projeto o professor selecionou a categoria “Teaching, Learning and Assessment.”

O professor 4 reviu-se nos resultados obtidos, sendo que optou por elencar diferentes sub-categorias de possível área de desenvolvimento dentro de cada uma das categorias, à semelhança do que o professor 3 havia feito. Após a reflexão, o professor optou por focar na área de desenvolvimento de “Teaching, Learning and Assessment”.

O professor 5 obteve como resultado “expert” na área do “Learning and the Learner”, e em todas as outras categorias, obteve como resultado nível proficiente. Este docente referenciou ainda algumas situações concretas que lhe permitiram justificar a sua posição em relação aos resultados obtidos, Assim, como área de desenvolvimento o professor optou por se focar na área “Teaching, Learning and Assessment.”

Por último, o professor 6 também concordou com todos os resultados obtidos e identificou sub-categorias que poderiam ser trabalhadas com vista ao desenvolvimento

profissional, no entanto, o professor optou por focar-se na área de “Teaching, Learning and Assessment”.

Todos os documentos com as respectivas reflexões sobre os resultados obtidos estão disponíveis no anexo 5. (Reflexões sobre os resultados do perfil)

2.1.1. Os objetivos individuais

| Category | Goals |
|---------------------------------|--|
| Learning and the Learner | <p><i>Understanding Learners</i> (1. In Categories and Components CETF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identify my intelligence profile(s) (according to Gardner) ▪ Identify my class intelligence profile(s) according to Gardner ▪ Plan lessons to match my class profile(s) ▪ Teach lessons according to the lesson plan ▪ Reflect on outcome(s) of the strategies implemented |

Tabela 7- Objetivos individuais do professor 1

Após a seleção da área de foco, o professor 1 passou à estipulação de objetivos específicos para o seu plano de desenvolvimento. Em particular, e no caso deste participante, o mesmo optou por trabalhar as inteligências múltiplas de Gardner (Gardner, Howard, Frames of Mind, 1983) tendo investigado e construído planos de aula que permitissem potencializar as diferentes inteligências em sala de aula.

| Category | Goals |
|--|---|
| Teaching, Learning and Assessment | <p><i>Using digital resources:</i> (2.2in Categories and Components CETF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Get familiar with key concepts related to digital teaching/learning (i.e., blended learning, flipped classroom, etc.) ▪ Understand core principles and techniques for selecting and using digital/online resources, where available, as a resource for learning (i.e., digital videos/ podcasts, learning platforms such as Moodle, downloading tasks onto mobile devices, etc.) |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Use key practical skills (i.e., computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media, etc.) ▪ Demonstrate the ability to use some or all of these techniques and skills effectively in a specified context in order to achieve desired learning outcomes and promote learner autonomy, and the ability to improvise when such digital resources are unavailable or not working. |
|--|---|

Tabela 8- Objetivos individuais do professor 2

Após a seleção da área de foco, o professor 2 também selecionou os objetivos específicos da sua área de foco, tendo, neste caso, optado pelo foco no uso das tecnologias em sala de aula. Este professor optou por conceber e dinamizar aulas que potencializassem o uso das tecnologias ao serviço da construção do conhecimento.

| Category | Goals |
|--|--|
| Teaching, Learning and Assessment | <p><i>Managing Language Learning</i> (2.3 in Categories and Components CETF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understanding different lesson shapes, in order to encourage learner autonomy in lessons ▪ Use several classroom management techniques to create and maintain a constructive learning environment while keeping students motivated and engaged |

Tabela 9- Objetivos individuais do professor 3

O professor 3, após ter selecionado a área de Teaching, Learning and Assessment, optou por se focar na área de gestão da aprendizagem da língua, sendo que esta área envolve a construção da aula de forma a promover a autonomia do aluno. Isto implicaria ainda o recurso a diferentes técnicas de gestão e controlo da sala de aula.

| Category | Goals |
|--|--|
| Teaching, Learning and Assessment | <p><i>Managing Language Learning</i> (2.3 in Categories and components CETF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Use several classroom management techniques to create and maintain a constructive learning environment while keeping students motivated and engaged |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrate a balance between teacher-centered and learn-centered activities and use classroom management techniques to keep learners on task ▪ Increase her role as “monitor” during the lessons, allowing students to be more autonomous, experiencing different interaction patterns (whole class, pair work group work...) as well as other forms of correction (teacher-led correction, learner self-correction, peer correction...). |
|--|---|

Tabela 10- Objetivos individuais do professor 4

O professor 4 selecionou como macro-categoria Teaching, Learning and Assessment, optando pelo foco na gestão da aprendizagem da língua. Este docente pretendeu centrar o seu foco de desenvolvimento em aspetos como construir/aplicar aulas com foco no aluno, aulas que permitissem ao professor funcionar mais como um monitor do que como centro da aula. Assim, este professor comprometeu-se a desenvolver atividades que conduzissem a este fim.

| Category | Goals |
|--|---|
| Teaching, Learning and Assessment | Planning Language Learning (2.1 in Categories and components CETF) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan detailed lessons ▪ Create and maintain a constructive learning environment; ▪ Respond to students appropriately ▪ Set up and manage classroom activities ▪ Provide feedback on learner language |

Tabela 11- Objetivos individuais do professor 5

O professor 5 tendo selecionado como macro-categoria Teaching, Learning and Assessment, optou por focar a sua atenção na área de planeamento da aprendizagem da língua. Este professor pretendeu, então, progredir no que diz respeito às suas competências de planificação de aulas, pretendeu criar e manter ambientes conducentes à aprendizagem e ainda desenvolver técnicas de feedback.

| Category | Goals |
|--|--|
| Teaching, Learning and Assessment | Using language-learning resources and materials and Manage language learning (2.2 and 2.3 in Categories and components CETF) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Use several resources and materials to keep students motivated and engaged ▪ Use several classroom management techniques and maintain a constructive learning environment. |

Tabela 12- Objetivos individuais do professor 6

O professor 6 selecionou como macro-categoria Teaching, Learning and Assessment, e optou por focar o seu desenvolvimento em duas micro-áreas. Por um lado, este professor pretende desenvolver o seu leque de recursos, assegurando-se que constrói/aplica aulas com diversos recursos de forma a manter os seus alunos envolvidos e motivados e, por outro lado, pretende desenvolver as suas técnicas de gestão de sala de aula de forma a manter um ambiente positivo de aprendizagem.

2.2. A construção das grelhas de observação

Após a realização do teste de perfil e da definição da área de foco individual, considerámos importante construir uma grelha comum a todos os professores que contivesse aspetos relevantes, de forma geral, passíveis de serem observados em todos os docentes, independentemente da valência em que estivessem a desempenhar funções. Deste modo, optámos por criar uma grelha que contivesse aspetos transversais, mais generalistas que pudessem ser utilizados como indicadores em todas as observações. Posteriormente, criamos as grelhas de observação específicas, para cada uma das áreas de desenvolvimento selecionadas. Estas grelhas tinham como objetivo a potencialização de progresso por parte de todos os docentes, e não tanto uma avaliação quantitativa. Importa referir que estas grelhas foram construídas em conjunto com todos os docentes envolvidos no projeto, de forma a que estas pudessem focar, especificamente, naquilo que se pretendia observar. Para a construção destas grelhas consultamos o documento Full Level Descriptors Cambridge English Teaching Framework, disponível para consulta em <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>.

Após esta consulta, foram selecionadas áreas ainda mais específicas de atuação, uma vez que não seria exequível observarmos todos os aspetos contemplados em cada uma

das categorias. Assim, optámos por seleccionar sub-categorias e focarmo-nos nessas como apresentado no ponto anterior. Embora as decisões em relação à área de observação já tivessem sido tomadas considerámos fundamental haver um momento de encontro pré-observação. Neste momento, pretendemos dar resposta a um conjunto de perguntas/linhas orientadoras que considerámos relevantes serem esclarecidas antes do momento formal de observação. Mais uma vez, em conjunto, elaborámos o seguinte questionário/linhas orientadoras, ao qual respondemos oralmente antes das observações formais:

2.2.1. Pré-observação

| Pre-Observation Discussion |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Discuss the purpose of the observation and what both of you (observer and person being observed) would like to get out of it. 2. Establish confidentiality. Let the teacher know that you will not be discussing the classroom observation with other teachers. 3. Review the steps of the observation process <ol style="list-style-type: none"> a. Pre-observation discussion b. Class Observation c. Follow-up with goal setting 4. Questions to ask teacher in pre-observation discussion: <ol style="list-style-type: none"> a. What subject matter will you be covering on the day of the observation and how will you specifically teach the subject matter, what techniques will you use? b. Could you walk me step-by-step through your lesson plan? c. What would you like me to observe? d. What would you like the students to take away from this session? e. Are there any specific questions that you have about your teaching or the teaching and learning environment in your classroom that you would like me to focus on as I observe your class, for example, student participation, pacing, sequencing, handling of student questions, summarizing discussion, interactions among students, group work, questioning techniques, command of content, explanation of concepts. 5. How do you feel about being observed? |

Tabela 13- Discussão Pré-Observação

Estas discussões pré-observação possibilitaram uma compreensão muito mais clara por parte do observador, daquilo que era pretendido pelo observado. Tendo em conta os constrangimentos temporais, a maior parte destas pré-discussões não foram presenciais. Não pretendíamos que houvesse um registo escrito deste momento, antes um partilhar de ideias, objetivos e um clarificar de possíveis questões. Seria uma primeira oportunidade de contacto entre colegas que iriam trabalhar em conjunto. Ainda nestes momentos, foram apresentados os planos de aula elaborados pelos diferentes docentes, assim como os recursos a serem utilizados pelos mesmos nas suas aulas.

2.2.2. Grelhas de Observação

Como referido anteriormente optámos, num primeiro momento, pela construção de uma grelha de tronco comum. Nesta grelha incluiríamos informação básica, mas essencial, como a identificação do professor observado e do professor observador, do nível de inglês da turma onde a aula iria ser observada (de acordo com o Quadro Europeu das Línguas), do número de alunos da respetiva turma, do número da observação, da duração da mesma e da hora à qual a observação iria decorrer. Ainda dentro da grelha comum, determinamos como características/indicadores transversais questões como a fluência e correção linguística do discurso do professor, a capacidade do professor abrandar e simplificar a linguagem quando necessário, a capacidade do professor reformular e repetir mensagens de uma forma diversificada, a capacidade do professor limitar o seu discurso de forma a não “ocupar” a maior parte do tempo da aula, a capacidade do professor utilizar exemplos linguisticamente corretos, a capacidade do professor verificar se houve compreensão por parte dos alunos ao longo da aula e, por fim, a capacidade do professor utilizar linguagem não-verbal, materiais, atividades promotoras de aprendizagem. Todos estes aspetos reuniram consenso em relação à importância de se verificar a sua existência, em todas as aulas e por parte de todos os professores, independentemente da área de foco de desenvolvimento.

Posteriormente, foram então construídas as grelhas específicas que permitissem a observação conducente ao desenvolvimento da área de foco determinada pelos diferentes participantes no projeto.

Deste modo o professor 1, tendo selecionado a categoria de “Learning and the Learner”, selecionou como sub-categoria as inteligências múltiplas. Assim sendo, as grelhas de observação foram construídas com o objetivo de verificar a capacidade do docente planificar e executar aulas com vista à inclusão de atividades que desenvolvessem as múltiplas inteligências. Embora o professor já evidenciasse um nível de proficiência geral nesta área, o mesmo optou por se focar numa área mais específica das teorias de aprendizagem. Como tal, as suas grelhas de observação, continham tópicos, tais como “Lesson plan includes different types of activities; More than one multiple intelligence is activated throughout the lesson; Students are engaged in the different activities; Teacher demonstrates practical application for language learning and teaching; It is evident the use of different teaching methodologies (explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction...)”. Sendo que o nível obtido pelo docente em questão foi o nível proficiente, o mesmo tinha como objetivo atingir o nível expert nesta categoria. Os

descritores de desempenho foram também incluídos na grelha de observação, podendo a mesma ser consultada no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

O foco de desenvolvimento do professor 2 foi a área de Teaching, Learning and Assessment, sendo que a área mais específica selecionada foi o uso de recursos digitais em sala de aula. Como tal, a grelha de observação foi construída com o objetivo de aferir a capacidade do professor planificar e executar atividades que envolvessem o uso de recursos digitais em sala de aula, uma vez que esta era a área que o professor considerava ser mais importante desenvolver. Como tal, nas suas grelhas de observação estavam presentes aspetos, tais como:

Lesson plan contemplates activities using digital resources; Teacher uses digital teaching (blended learning, flipped classroom); Teacher is able to select and use digital/online resources as a resource for learning (digital videos, podcasts, learning platforms, downloading onto mobiles); Lesson has activities which activate practical skills (computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media). Tendo o docente em questão obtido como resultado o nível de proficiência nesta área, tornou-se seu objetivo o nível de “expert”.

Os descritores de desempenho foram incluídos na sua grelha de observação, podendo ser consultada no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

No que concerne ao professor 3, o mesmo tendo elegido como área de foco Teaching, Learning and Assessment, optou como área mais específica a de “Managing Language Learning”. Assim sendo, a grelha de observação foi construída com o objetivo de aferir a capacidade do professor de planificar e executar atividades potenciadoras da autonomia dos alunos e que conduzisse a um relacionamento mais próximo entre estes e o professor. Desta forma, na sua grelha de observação estavam presentes aspetos tais como “Lesson plan includes activities which promote learner autonomy (state examples); lesson is learner-centered, teacher is able to establish rapport, manage classroom and maintain discipline; teacher uses materials appropriate to promote learner autonomy; students are engaged in autonomous behaviors (follow instructions without a lot of prompting); teacher is able to provide positive and corrective feedback on learner’s spoken and written language (teacher-led correction, learner self-correction, drafting, peer-checking, error codes...) O docente em questão obteve como nível de desempenho, na área de foco, o resultado de proficiente, tornando-se seu objetivo evoluir para o nível de perito na respetiva área. A sua grelha de observação está disponível para consulta no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

A opção do/a professor/a 4 recaiu sobre a planificação da aprendizagem da língua. Esta área focada essencialmente no bom funcionamento da sala de aula, implicava uma

planificação atempada que contemplasse conteúdos, e atividades com vista a uma aprendizagem efetiva. Uma observação que pretendia aferir a capacidade do/a docente preparar e conduzir a aula, utilizando materiais adequados, reduzindo a sua intervenção ao máximo, mas incentivando a autonomia e participação do aluno. Deste modo, na sua grelha de observação constam os seguintes tópicos: “ Teacher creates and maintains a constructive learning environment (learner-centered teaching, rapport, classroom management, maintaining discipline especially in large classes); teacher responds well to learners (ttt-teacher talking time, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...); teacher uses materials appropriate to promote learner autonomy; teacher gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities; teacher provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback; students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting). Os descritores de desempenho para este professor também refletiam o progresso de nível proficiente para o nível perito na sua área de foco. Os mesmos encontram-se disponíveis para consulta no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

A área de desenvolvimento profissional do professor 5 também recaiu sobre o tema de Teaching, Learning and Assessment, no entanto a sua área de foco foi o Planning language learning. Ainda dentro do sub-tema de planificação este/a professor/a procurou focar-se na condução da aula em si, procurando uma gestão adequada da sala de aula, dar instruções claras e dar feedback apropriado ao contexto e necessidades individuais dos alunos. Como tópicos de foco constantes da sua grelha de observação estão presentes os seguintes aspetos:

Teacher creates and maintains a constructive learning environment (learner-centered teaching, rapport, classroom management, maintaining discipline especially in large classes); teacher responds well to learners (ttt, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...); Teacher sets up and manages classroom activities well by using key activity formats for starting and ending lesson; teacher gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities; teacher provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback.

Tendo o docente em questão obtido como resultado o nível de proficiência nesta área, tornou-se seu objetivo atingir o nível de “expert”. Os descritores de desempenho foram incluídos na sua grelha de observação, podendo ser consultada no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

Por último, a área de foco selecionado pelo professor 6 foi a área de Teaching, Learning & Assessment, mais especificamente o que implicava seleção e uso de materiais adequados, assim como um equilíbrio entre atividades focadas no professor e atividades focadas nos alunos. A gestão da sala de aula foi algo que o professor também pretendeu que fosse observada, assim como a sua capacidade de monitorizar e verificar aprendizagens, entre outros. Como aspetos a observar na sua aula foram elencados os seguintes:

Teacher is able to select, adapt, and supplement learning materials according to student's needs; the selection of materials is appropriate to teacher aims (lesson plan); there is a clear balance between teacher-centered and learner-centered activities; teacher is able to use classroom management techniques in order to maintain discipline (young learners), teacher is able to monitor and check learning, encouraging interaction with and between learners.

À semelhança do procedimento adotado com as outras grelhas de observação, esta também contemplou descritores de desempenho que refletiam o perfil atual do docente nesta área, assim como o objetivo a atingir pelo mesmo. Estas grelhas estão disponíveis para consulta no anexo 6. (Proposta de Grelhas de Observação)

Podemos afirmar que estas grelhas foram personalizadas, tendo em conta um determinado perfil num determinado período de tempo. Estas grelhas não pretendem ser rígidas, mas sim permitir um crescimento por parte dos participantes deste projeto nas áreas de foco previamente selecionadas.

2.2.3. A observação de aulas / Resultados

Sabendo que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p.11), consideramos que esta seria uma mais valia, tendo em conta o nosso objetivo de desenvolvimento profissional. Deste modo, após a construção das grelhas de observação levamos a cabo a calendarização das aulas observadas. Tendo em conta que somos professores de ciclos diferentes, tentámos enquadrar os nossos horários de forma a que isto fosse possível. O nosso objetivo seria que todos observassem e fossem observados no mesmo número de blocos de aulas. Isto implicou que algumas pessoas tivessem três aulas observadas, enquanto que outros tivessem apenas duas aulas observadas, de forma a que os tempos de observação rondassem os 150/200 minutos. Vejamos a seguinte tabela que representa a calendarização da observação de aulas.

| 1º Ciclo Supervisivo- Calendário Observações | | |
|---|--|--|
| Professor | Observa | É observado/a por: |
| Professor 6 | Professor 5 - 10º A2 - 4ta feira -12.15/ 13.30 17 de janeiro 24 de janeiro | Professor 5- 1ºB- 2ª feira- 8.40/9.35 15 de janeiro 22 de janeiro 29 de janeiro |
| Professor 4 | Professor 1- 7ºD - 6ªFeira – 12.15/13.30 12 janeiro 19 janeiro 2 de fevereiro | Professor 3- 2ºB – 3ªFeira – 11.05/12.00 9 janeiro 16 janeiro |
| Professor 3 | Professor 4 2ºB – 3ªFeira – 11.05/12.00 9 janeiro 16 janeiro 23 janeiro | Professor 2 – 3ºB – 4ªFeira – 14h25/15.20 10 janeiro 17 janeiro 24 janeiro |
| Professor 1 | Professor 5 8ºA – 4ªFeira - 10h20/12h00 10 janeiro 17 janeiro | Professor 4 – 7ºD - 6ªFeira – 12.15/13.30 12 janeiro 19 janeiro 2 de janeiro |
| Professor 5 | Professor 2- 9ºC – 3ªFeira – 10h20-12h00 9 janeiro 16 janeiro 23 janeiro | Professor 1 e professor 6 8ºA – 4ªFeira - 10h20/12h00 10 janeiro 17 janeiro |
| Professor 2 | Professor 3- 3ºB – 4ªFeira – 14h25/15.20 10 janeiro 17 janeiro 24 janeiro | Professor 5- 9ºC – 3ªFeira – 10h20/2h00 9 janeiro 16 janeiro 23 janeiro |

Tabela 14- Calendário de Observações de aulas

No que diz respeito à observação de aulas do professor 1, podemos dizer que o mesmo foi alvo de observação de duas aulas de 75 minutos num nível A2+, de acordo com o Quadro Europeu de Referência para as línguas. O docente em questão foi observado com uma distância temporal de cerca de uma semana, pelo mesmo observador e à mesma turma. No que concerne o quadro geral, podemos ver que o observador foi fazendo registos do que ia observando, quer daquilo que se verificava na aula, quer daquilo que, embora fosse um objetivo, nem sempre foi claro. No segundo quadro, os comentários do observador incidiram em aspetos mais específicos do foco de desenvolvimento, e confirma-se o cuidado do observador em ir respondendo aos diversos aspetos. De realçar que todos os comentários são construtivos e pretendem reforçar o desempenho do docente e conduzi-lo a uma evolução (consultar anexo 8, Grelhas de Feedback).

O professor 2 foi observado em duas aulas diferentes com a duração de 100 minutos cada uma. Estas aulas decorreram numa turma de nível B1+, de acordo com o QEQR. O docente em questão foi observado na mesma turma com um espaçamento temporal de cerca de uma semana, pelo mesmo observador. Na primeira parte das grelhas de observação o observador foi verificando a existência/não existência dos diferentes aspetos identificados como comuns, na segunda parte da grelha o observador foca nas áreas assinaladas como áreas de melhoria por cada docente. O observador optou, ainda, por assinalar a cores na grelha dos descritores o nível de desempenho do docente em cada aula observada, permitindo assim uma visualização mais clara em termos de evolução/não evolução de uma aula para a outra (anexo 7 Grelhas de Observação Preenchidas).

Por sua vez, o professor 3 foi observado em três aulas diferentes com a duração de 55 minutos cada uma. Estas aulas decorreram numa turma de nível Pre-A1, de acordo com o QEQR. O docente em questão foi observado na mesma turma, com um espaçamento temporal de cerca de uma semana, pelo mesmo observador. À semelhança dos restantes observadores, o observador deste docente procurou identificar os aspetos gerais presentes/não presentes nas diferentes aulas. Posteriormente, nas grelhas específicas de observação, o observador procurou identificar várias evidências da presença/alcance dos objetivos traçados. O observador procurou, ainda, fazer recomendações para aulas futuras de aspetos que poderiam ser aprimorados (anexo 7- Grelhas de observação preenchidas)

Respeitante ao professor 4, o mesmo foi observado em três aulas diferentes com a duração de 55 minutos cada uma. Estas aulas decorreram numa turma de nível Pre-A1, de acordo com o QEQR. O docente foi observado na mesma turma, com um espaçamento temporal de cerca de uma semana, pelo mesmo observador. O observador registou, na primeira parte da grelha, os aspetos gerais observados e na segunda parte da grelha, procurou responder aos vários aspetos de foco do observado. Verifica-se um registo claro dos aspetos observados e áreas de melhoria.

O professor 5 foi observado em duas aulas diferentes com duração de 100 minutos cada uma. Estas aulas decorreram numa turma de nível B1, de acordo com o QEQR. O docente foi observado na mesma turma, com um espaçamento temporal de cerca de uma semana, pelo mesmo observador. Como seria de esperar, na primeira parte das grelhas verifica-se um registo dos aspetos gerais observados, sendo que na segunda parte da grelha verifica-se um foco nas áreas selecionadas. O observador procurou ainda chamar a atenção do observado para aspetos a melhorar em aulas futuras.

Por último, o professor 6 foi observado em três aulas diferentes com duração de 55 minutos cada uma. Estas aulas decorreram numa turma de nível Pre-A1, de acordo com o QEQR. O docente foi observado na mesma turma com um espaçamento temporal de cerca de uma semana entre cada aula, pelo mesmo observador. Na primeira parte da grelha houve um registo de comentários sobre a prestação geral do docente em sala de aula, no entanto, na segunda parte da grelha verificamos registos específicos com foco na área de desenvolvimento selecionada pelo docente. O observador em questão optou por registar a cores o nível de desempenho do docente nas diferentes aulas de forma a permitir uma análise mais clara em termos de evolução/não evolução do mesmo. Todas as grelhas de observação, devidamente preenchidas, poderão ser consultadas no anexo 7. (Grelhas de observação preenchidas)

2.3. A reflexão sobre a observação

Ao refletirmos sobre o processo de observação, percebemos que este poderia ter sido aprimorado, uma vez que todos os docentes envolvidos apresentam diferenças entre si. Naturalmente a nossa forma de observar e de registar a respetiva observação revelou-se diferente. Enquanto alguns dos observadores foram extremamente detalhados nos seus registos de observação, outros foram bastante sintéticos. Tal aconteceu, não necessariamente, pela vontade de escrita de uns em detrimento dos outros, mas porque não havia um acordo sobre o que constar em cada grelha de observação. Não obstante esta questão, somos unânimes em afirmar que as grelhas de observação permitiram uma reflexão individual muito detalhada e pormenorizada em relação ao que havia sido o nosso desempenho, os nossos objetivos e as nossas expectativas. As observações permitiram que abrissemos as portas das nossas salas de aula a colegas com o objetivo específico de potenciarem desenvolvimento. Muitos dos aspetos registados nestas grelhas não eram do nosso conhecimento consciente, fruto já de alguns anos de prática. A distância das observações permitiu-nos apercebermo-nos de hábitos enraizados que não teríamos tido consciência se não tivesse sido por estas observações. Fomos ainda unânimes na questão da mais valia de apenas um foco de observação. Uma área de desenvolvimento pareceu-nos pouco a início, mas após as observações foi possível compreender, efetivamente, que foi o ideal tendo em conta constrangimentos temporais e responsabilidades.

2.4. O pós-observação

Os momentos de pós-observação/feedback ocorreram em momentos diferentes com os diferentes professores. Para alguns professores foi possível o encontro imediatamente após a aula, para outros professores este encontro só foi possível passado algum tempo. De qualquer das maneiras foram elaboradas algumas questões de follow-up que consideramos serem importantes para potenciar a discussão pós-observação.

| <i>Post-observation (Feedback)</i> |
|--|
| 1. How do you feel the lesson went? |
| 2. Do you think you've achieved your goals? |
| 3. What do you think went well and what would you've done differently? |
| 4. Observer reads/shows comments. |
| 5. Do you agree with my comments? Why/Why not? |
| 6. What are your next steps? |

Tabela 15- Questões orientadores para discussão na etapa da pós-observação

Ao elaborarmos estas questões pretendíamos que as mesmas fossem de resposta curta, mas que permitissem ao professor uma reflexão não só sobre a sua aula, mas também sobre o feedback obtido pelo observador. Todos os registos de feedback estão disponíveis para consulta no anexo 8.(Grelhas de Feedback)

Podemos verificar que, de forma geral, os objetivos dos diferentes professores foram atingidos. Alguns foram totalmente atingidos na primeira observação de aulas, outros foram atingidos nas restantes aulas; no entanto, verificou-se que alguns não foram atingidos, podendo estes ser uma área de melhoria contínua para o docente em questão. De igual modo, estes encontros permitiram aos professores refletir sobre o que fazer no futuro, permitiram que houvesse um traçar de objetivos de desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem nunca é estanque.

2.5. Focus de discussão

O focus de discussão foi outra técnica de recolha de dados selecionada, após a realização de todo o processo de observação, uma vez que pretendíamos aferir as opiniões dos diferentes intervenientes em relação a todo o ciclo supervisiivo desenvolvido. Após a leitura das transcrições do *focus group* – protocolo – e para que a análise de conteúdo fosse mais ajustada, foi elaborado o seguinte quadro de referências.

| Categoria | Explicação |
|--|---|
| 1) Vantagens e desvantagens da supervisão colaborativa | Estabelecer as mais valias e as dificuldades inerentes ao processo de supervisão colaborativa |
| 2) Perspetivas sobre a observação entre pares | Ideias e conceções em relação à supervisão colaborativa |
| 3) Benefícios/limitações da ferramenta CETF | Análise da ferramenta selecionada CETF para delineação do perfil de desenvolvimento do professor |
| 4) Dificuldades sentidas na implementação de aulas observadas | Perceção dos docentes relativamente a dificuldades na execução das aulas observadas |
| 5) Acréscimo da carga de trabalho | Avaliação do trabalho “acrescido” por parte dos docentes para desempenho destas tarefas |
| 6) Perspetiva do papel do observador/observado, constrangimentos sentidos | Impedimentos e/ou constrangimentos sentidos que pudessem inviabilizar a observação de aulas/ser observado |
| 7) Avaliação das sessões de feedback | Reflexão sobre a importância dos momentos de feedback pós-observação |
| 8) Sugestões de melhoria | Reflexão sobre pontos a melhorar no futuro |
| 9) Impacto do plano de desenvolvimento/aulas observadas no desenvolvimento profissional do docente | Reflexão sobre a importância deste tipo de projeto para o desenvolvimento profissional do docente |

| | |
|---|--|
| 10) Pontos chave para a estruturação de um projeto de supervisão colaborativa equilibrado | Sugestões de áreas chave para a redefinição de um projeto viável |
| 11) Viabilidade do projeto a médio-longo prazo e as mais valias da partilha com outros grupos disciplinares | Ideias e opiniões sobre a aplicabilidade do projeto no futuro e sobre a partilha com outros grupos disciplinares |
| 12) Sugestões para o próximo ano letivo | Conjunto de estratégias que visam a implementação de um projeto no futuro |
| 13) Mudanças a nível de desenvolvimento profissional e dos alunos | Análise do impacto do projeto no docente e nos alunos |
| 14) Impacto do projeto na instituição | Reflexão sobre as mais valias deste projeto para a instituição |

Tabela 16- Quadro de referências

2.5.1. Vantagens e desvantagens da supervisão colaborativa

| Pergunta 1- Qual a vossa opinião sobre supervisão colaborativa? |
|--|
| P2- “promove o desenvolvimento profissional e pessoal” |
| P3- “como por exemplo a promoção do trabalho colaborativo, o diálogo, e a reflexão que existe não só antes da aula mas também depois da aula, nas reuniões de feedback e naquilo que o professor depois reflete acerca da sua prática letiva... promove o diálogo entre os colegas” |
| P4- “Eu continuo a achar que é essencial... uma ótima maneira de nós continuarmos a refletir sobre a nossa própria prática pedagógica em sala de aula... E acho que é enriquecedor ter um par de olhos externo que nos dê uma opinião sobre aquilo que acontece na nossa aula, sobre a nossa forma de atuar em sala de aula.” |
| P5- “maximizar as potencialidades do professor.” |
| P6- “acima de tudo este tipo de supervisão incide numa palavra chave, que é: partilha. É a partilha de perspetivas que são diferentes, portanto o professor deixa de ser o único elemento dentro da sala passa a ter um colega.” |

Tabela 17- Vantagens e desvantagens supervisão colaborativa

Os diferentes colegas foram unânimes em reconhecerem diferentes mais valias na área da supervisão colaborativa. Reconhecem uma oportunidade de desenvolvimento

pessoal e profissional, mas também consideram importante a possibilidade de uma reflexão antes e depois da aula, assim como a importância de um desenvolvimento profissional ao longo da vida. Outro aspeto positivo referido foi o facto de as aulas serem observadas por alguém da área, com o mesmo tipo de formação e que vive a mesma realidade, permitindo assim que o contributo seja mais prático e realista do que aquele muitas vezes obtido quando não são pessoas da área a observarem as aulas.

2.5.2. Perspetivas sobre a observação entre pares

Pergunta 2: Sentiram alguma diferença na vossa perspetiva em relação a antes da implementação das aulas observadas e agora? Se sim, qual ou quais, o que acham?

P3: “...perspetiva externa nos dá uma clarividência maior relativamente a dificuldades com determinados alunos, sucesso ou não de determinadas atividades em determinadas turmas porque as características das turmas também são diferentes e tem um papel importante nesse sentido (...) Eu sinto que efetivamente estou mais alerta para determinadas situações”

P4: “E esse insight que a (...) está a falar é não só em relação a um novo par de olhos sobre a atuação dos alunos, daquele grupo em sala, mas da nossa própria atuação que é aquilo que está aqui em causa, não é? Portanto, nós estamos tão absorvidos no decorrer das nossas aulas que nem nos apercebemos de determinadas formas de atuar que temos (...) Quando temos alguém em quem podemos confiar porque sabemos que realmente percebe da área como nós dá-nos essa perspetiva de podermos nós também melhorar a nossa atuação, e termos total confiança naquilo que o colega está a dizer”

P2: “uma observação construtiva de uma aula vai sempre ser benéfica principalmente para o desenvolvimento das crianças, para o nosso desenvolvimento pessoal (...) só traz vantagens é outro olhar sobre aquilo que nós estamos a fazer, que no geral podemos achar que está a correr muito bem uma aula e para aquele tema específico não foi a melhor estratégia.”

P6: “sair da nossa área de conforto, mas de uma forma confortável. E porquê de uma forma confortável? Porque a pessoa com quem nós estamos a desenvolver este processo, tendo a mesma formação que nós, essa formação dá-lhe (p4- know how) know how, instrumentos, ferramentas para poder ajudar-nos a perspetivar outra abordagem, outro tipo de análise de atividades, de conteúdos.”

P5- “...com as aulas observadas tomamos consciência de uma forma mais refletida sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar que temos em relação aos objetivos que definimos (...)nesse sentido readaptar estratégias para ir ao encontro desses objetivos.”

Tabela 18-Perspetivas sobre a observação entre pares

Os professores referem a mais valia do conhecimento científico e pedagógico da área, assim como o facto de haver uma confiança na pessoa que observa as aulas. Para além disto, referem que o facto de serem pessoas que estão no terreno permite que os comentários sejam mais realistas e pertinentes. De forma geral, todos se sentem confortáveis com a supervisão colaborativa e reconhecem mais valias na mesma.

2.5.3. Benefícios/Limitações da Ferramenta CETF

Pergunta 3: Qual a vossa opinião sobre a ferramenta que nós selecionamos para delinear o nosso desenvolvimento? Acham que trouxe benefícios? Que limitações conseguem ver nesta ferramenta, e se eventualmente conhecerem outras gostariam de sugerir outro tipo de ferramenta, se sim, porquê? Se não, quais as mais valias desta?

P6- “Eu acho que é bastante útil, portanto o instrumento que nós utilizamos. Eu acho que nos permitiu, aliás permitiu a cada professor medir ou, de certa forma, balizar as suas competências acabando por me ver inserido num perfil que acaba por reforçar a tomada de consciência do que é que já foi alcançado até agora e daquilo que ainda poderá ser alcançado em termos de evolução e parar um bocadinho, analisar o que foi feito até agora e que caminho é que ainda há para percorrer. Isso eu acho que é extremamente importante”

P4- é uma tomada de consciência, eu também acho que sim.(...) Eu nunca o tinha feito, a verdade é que sou incapaz, nesta fase, de sugerir uma ferramenta alternativa porque eu acho que esta é tão completa e tão complexa que eu acho que não seria fácil encontrar uma ferramenta equiparável sequer(...) A minha dificuldade maior foi inclusive, tentar fazer um narrowing down daquilo onde eu queria efetivamente focar nesta altura, a minha área de melhoria não é? (...)Mas acho que não alteraria, de todo, a ferramenta.

P3- “Eu também quando analisei os resultados dessa ferramenta, eu também não conhecia foi a primeira vez que contactei com ela. O difícil foi chegar a uma temática, a uma área de melhoria, porque efetivamente havia muitas. (...)No entanto, não acho

e não conheço nenhuma outra ferramenta que seja tão completa e tão exaustiva e que dê um resultado tão objetivo porque depois no fundo acaba por, apesar de haver várias categorias, elas são muito objetivas.

P5- “...acho que o ponto mais positivo foi, de fato esta ferramenta ter possibilitado a identificação de uma forma personalizada as nossas necessidades específicas.”

P2- “Eu acho que a principal vantagem foi nós próprios que normalmente não acontece nas grelhas de informação, nós próprios definimos a área que nós precisávamos de melhorar (...)a observação foi direcionada para aquilo que eu achava que era necessário para mim, para o meu desenvolvimento e para o desenvolvimento dos meus alunos. Isso é uma grande vantagem.

P4- “...exatamente é que tem mesmo a ver com nós estarmos a apostar numa área de melhoria que obviamente nós queremos e passo a redundância, melhorar ou progredir nela mas tendo em conta o contexto de trabalho que nós estamos a vivenciar neste âmbito, neste momento e neste ano letivo.

P2 – “...e as áreas que nós definimos, o facto de termos sido nós a definir isso, não obrigar a planificar direcionando a minha planificação ou mudando o que tinha feito na minha planificação. Não, a grelha é abrangente o suficiente e objetiva, também, o suficiente para nós não termos que alterar nada ou fazermos apenas pequenas alterações para efetivamente irmos ao encontro da grelha e do observador que está lá para analisar se conseguimos ou não naquela aula evoluir ou ir de encontro aos nossos objetivos.”

Tabela 19- Benefícios/Limitações da ferramenta CETF

Os docentes referem que foi a melhor opção no momento e desconhecem a existência de outra que se equipare. Consideram ter sido uma oportunidade de refletirem sobre o seu percurso profissional e perceberem em que áreas poderiam trabalhar nesta altura. O facto de a ferramenta ser *tailor-made* permitiu que cada docente obtivesse um resultado personalizado, com áreas de foco diferentes. Isto foi, claramente, uma característica positiva apontada por todos uma vez que sentiram que era algo personalizado, e acima de tudo, escolhido por eles e para eles.

2.5.4. Dificuldades sentidas na implementação de aulas observadas

Pergunta 4: Quais as dificuldades sentidas na implementação das aulas observadas.

P6- “eu acima de tudo acho que a grande dificuldade foi a calendarização, tendo em conta o horário individual de cada um dos docentes, foi um desafio conseguirmos fazer coincidir horários e arranjar momentos efetivamente em que o professor A possa ir à turma X do professor B para assistir a essa aula, pronto.”

P3- “...e depois possa reunir para fazer o feedback e as horas de reflexão acho que seriam essenciais para que nós pudéssemos partilhar aquilo que sentimos e aquilo que o outro observou porque foi difícil a calendarização das aulas observadas, mas se calhar ainda foi mais difícil arranjar uma outra hora para conseguirmos discutir e estar calmamente a refletir sobre aquilo que fizemos.”

P4- “...mas acho que realmente o essencial seria haver momentos de feedback...”

P5 – “Eu concordo com a (...) mas o mais difícil foi, não só a gestão das observações mas acima de tudo a disponibilidade temporal para o professor poder refletir e reagir à sua própria crítica que teve da aula observada. Portanto, acho que é sempre necessário um espaço temporal maior para o professor poder readequar as suas práticas e reagir realmente ao que foi definido no feedback.”

Tabela 20- Dificuldades na implementação de aulas observadas

De forma geral, a principal dificuldade apontada por todos tem a ver com a gestão de tempo. Por um lado, a observação de aulas entre pares o que exigiu um encaixe a nível de horários, por outro lado, os momentos de feedback também se revelaram difíceis de organizar. Embora se conseguisse assistir a aulas, tornou-se muito difícil sentarem-se em “pares” e discutirem as observações e comentários feitos. De realçar que esta situação era algo que todos ansiavam e tornou-se algo complicado de gerir.

2.5.5. Acréscimo da carga de trabalho

Pergunta 5: Em termos de trabalho, consideram ter havido um acréscimo de trabalho?

P2- “precisamente por ser um Timing tão apertado. Acho que sim, acho que se for algo pensado, planeado, ser mais espaçado ao longo do ano letivo, porque, neste caso, tem de ser concentrado neste timing nestes meses acho que há um acréscimo de trabalho, mas não tão acentuado como houve agora.”

P6- “eu por acaso não concordo com a (...). Eu acho que o maior espaçamento não levaria a um crescimento e a uma evolução tão (p4- a nível de resultados, tão visível) positivo e tão visível. “

P3 “...e não havia se calhar um fio condutor entre as aulas, seriam aulas pontuais.”

P6- “...mais espaço não permitia tanta concentração. No entanto, compreendo o que queres dizer em termos de acréscimo de trabalho porque, pronto, exigiu que nós tivéssemos que organizar as coisas de uma forma mais detalhada e nesse sentido, acho que sim, concordo que tenhas razão. Agora, para além disto eu não verifiquei que houvesse aqui qualquer tipo de acréscimo do trabalho.”

P3- “...eu na minha opinião, senti trabalho acrescido porque na área de melhoria que eu selecionei as *multiple intelligences* era efetivamente uma área que eu precisava de trabalhar e para eu implementar estratégias de *multiple intelligences* eu tive que arranjar atividades muito diferentes e tive que fazer algumas leituras extra para implementar este tipo de atividades...(...) Sempre que nós decidimos melhorar determinado aspeto da nossa prática pedagógica acho que tem que haver este trabalho, é um investimento em leituras e em questões teóricas. O regresso ao estudo que acho que exige sempre tempo. Não acho que fosse algo que não deveria acontecer, pelo contrário, acho que deveria acontecer recorrentemente.”

P5- na minha opinião, eu não senti realmente um acréscimo de trabalho. Eu acho que tudo implica alguma gestão e o que poderia ter causado algum trabalho acrescido seria a formalização, mais a parte burocrática do preenchimento das tabelas de observação de uma forma mais formal porque a gestão da observação em si e o próprio feedback que muitas vezes nós fazíamos logo de imediato, após a aula, isso para mim não foi significativo em termos de acréscimo de trabalho. As planificações já o fazemos de uma forma regular.

Tabela 21- Perspetiva sobre o acréscimo da Carga de trabalho

Os professores envolvidos não foram unânimes em relação a esta questão. Por um lado, alguns consideram ter havido um acréscimo efetivo de trabalho, principalmente pela fundamentação teórica para a sua área de foco ou pela burocracia envolvida no que diz respeito ao preenchimento das grelhas de observação e feedback. Por outro, temos professores que não consideram ter havido acréscimo de trabalho; não obstante, houve a necessidade de reorganização da gestão de tempo e de tarefas.

2.5.6. Perspetiva do papel do observador/observado, constrangimentos sentidos

Pergunta 6: Ao serem observados por colegas, sentiram algum tipo de constrangimento?

P4- “Nenhum”

P3- “Não me parece, o meu único constrangimento foi mais na reação dos alunos a determinado tipo de atividades que eu pensei implementar.”

P2- “Eu senti mais constrangimento a ir observar do que a ser observada...(…) É sair da área de conforto, não tanto ser observada, mas sim ir observar e fazer uma análise de uma aula quando eu já não estou nessa valência, já não estou por dentro das metodologias do secundário há anos, tenho de ser honesta em relação a isso.”

P6- “Eu concordo eu não tive qualquer tipo de constrangimento aliás, prefiro este tipo de observação, de alguém que percebe do que eu estou a fazer do que observação feita por alguém que não tenha uma formação específica na área como nós temos.(…) Aliás porque é uma oportunidade acima de tudo, uma oportunidade para crescer

P5- “Eu concordo plenamente com o (...). Acho que até completamente pelo contrário do constrangimento eu senti-me até mais segura por saber que estava lá alguém com quem posteriormente iria partilhar aspetos positivos e aspetos a melhorar sobre a aula. Portanto pelo contrário foi uma experiência muito positiva em contexto de sala de aula. “

P4-“Eu ia dizer que concordo, que não há mais nada a dizer. Senti-me perfeitamente à vontade acho que até se devia aplicar ciclos de observação com alguma regularidade, pensar numa forma de o fazer sem haver acréscimos de trabalho.”

Tabela 22- Perspetiva do papel do observador/observado, constrangimentos sentidos

Os professores não sentiram constrangimento no processo de observação entre pares. Sentiram antes um reforço positivo e confiança nas pessoas que os estavam a observar. Consideram ter sido uma mais valia em relação a outro tipo de observações. Apenas um docente refere ter-se sentido algo constrangido no papel de observador e não propriamente no papel de observado uma vez que não se sentia à vontade na valência que foi observar.

2.5.7. Avaliação das sessões de feedback

Pergunta 7: Consideram que os momentos de feedback foram produtivos. Se sim, porque sim? Se não, porque não?

P2- “Foi produtivo as nossas conversas no final das aulas para refletirmos sobre as nossas práticas e a partir da primeira aula, tentar na segunda fazer algumas mudanças daquilo que tinha sido apontado.”

P6- “Sim, eu acho que sim. Aliás, eu acho que a grande mais valia desta prática da supervisão colaborativa é precisamente um momento de feedback no sentido em que a perspetiva do outro transparece numa ficha de observação, não é (...)esta troca de ideias eu acho que me permitiu, de aula para aula, efetuar uma série de alterações, de melhorias e isso culminou depois em terminar com um enorme sentimento de satisfação porque acho que houve uma competência, no meu caso, foram os recursos digitais que foi trabalhada e melhorada bastante. Pelo menos é a avaliação que eu faço pessoalmente desta prestação.”

P5- “...essa reunião de feedback foi fundamental para podermos refletir sobre esses pormenores que nos possam eventualmente ter passado ao lado e readequar as nossas práticas”

P3- “Eu concordo, mas acho que a questão aqui foi mesmo falta de tempo, porque gostava de ter tido mais tempo para discutir determinadas coisas que realmente me escaparam e que é perfeitamente normal, mas que esta perspetiva externa nos dá esse olhar mais rigoroso para determinadas situações eu gostava era de ter tido mais tempo.”

P4- “Mas curiosamente o que eu senti nas sessões de feedback foi que as opiniões foram muito de encontro, bateram muito certo, não é? Portanto a minha opinião foi muito semelhante à do meu observador, eu enquanto observadora as minhas opiniões dadas foram muito ao encontro à (...) que foi a colega que eu fui observar acho que realmente foi muito positivo. Há sempre algo mais que o observador, ou que o papel do observador nos confere na medida em que nos dá outra capacidade para reparar em, lá esta, nos pequenos pormenores, mas na big picture eu acho que foi tudo sempre muito de encontro às opiniões, o feedback foi sempre muito semelhante(...)portanto e acho que nesse sentido realmente notou-se depois melhoria e foi mencionado depois nas questões de feedback seguintes que havia coisas que eu não teria feito inicialmente, mas que depois fui estando mais atenta e mais consciente e melhorei esses aspetos. Portanto só por aí acho que vale muito a pena. “

Tabela 23- Avaliação das sessões de feedback

Houve unanimidade em relação à importância do feedback. Todos consideram ter sido uma oportunidade de partilha, um momento de reflexão que permitiu alterar práticas em aulas futuras. Para além disto, referem que gostariam que os momentos de feedback tivessem sido mais longos uma vez que aportam grande valor às aulas observadas entre pares.

2.5.8. Sugestões de melhoria

Pergunta 8: Que sugestões de melhoria apontam a este processo, nesta fase?

P5- “Eu acho que lá está a questão temporal como falamos há pouco é uma questão fundamental que se estenda durante um período mais alargado de tempo para dar mais momentos de reflexão e possibilidade ao professor de analisar, de analisar as críticas que lhe foram feitas, sugestões e poder reagir dessa forma nas aulas seguintes de uma forma mais ponderada, mais consciente, mais deliberada na sua planificação e nas suas práticas pedagógicas. Acho que a minha sugestão seria essa, alargar o período de tempo.”

P3- “E também criar ciclos. Acho que sim, acho que um ciclo poderá não ser suficiente para determinadas áreas de melhoria penso que há determinadas áreas que se calhar fazia sentido fazer um segundo ciclo e quem sabe até um terceiro ao longo do ano.”

P4- “Eu vejo os ciclos de supervisão como uma mais valia totalmente, acho que devem ser repetidos deve haver uma calendarização. Acho que se deve apontar esforços nesse sentido, mas aquilo que eu achei essencialmente mais complicado e à semelhança daquilo que já foi dito foi realmente encontrar um momento no nosso horário que fosse possível realmente sentarmo-nos com calma e discutir, falar e o que é que pode ser feito para melhorar e realmente acho que é isso o próximo passo, aqui que realmente falta.”

Tabela 24: Sugestões de melhoria

Os docentes sugerem a criação de mais ciclos supervisivos, bem como uma melhor/maior organização a nível de tempo e a existência de horários que permitam não só a observação de aulas, mas também os momentos posteriores de reflexão e discussão sobre o que foi observado.

2.5.9. Impacto do plano de desenvolvimento/aulas observadas no desenvolvimento profissional do docente

Pergunta 9: Consideram ter havido alterações no vosso desempenho decorrente da planificação das aulas tendo em conta as áreas de melhoria definidas no início do projeto?

P6- “Eu acho que no meu caso, a área de melhoria como eu já tinha referido era uma utilização de recursos digitais. Eu tinha conhecimento de alguns recursos e como a (...) disse também foi necessário fazer um bocadinho de pesquisa e conhecer mais do que é que estava disponível e dei por mim, aliás dou, presente, dou por mim neste momento a implementar ou a utilizar algumas ferramentas na atualidade que aprendi a utilizar por força de necessidade desta reflexão.”

P4- “...a partir do momento em que eu estabeleci a minha área de melhoria a verdade é que eu o fiz para as aulas em que fui observada e continuo a fazer agora para as aulas que continuo a dar diariamente.”

P3- “Sim, eu tenho quatro turmas do sétimo ano e este projeto foi implementado nas aulas observadas que aconteceram apenas com uma turma e o questionário que eu apliquei nessa turma acabei por aplicá-lo também às outras três porque me deu uma perspetiva e um conhecimento dos alunos muito melhor.”

P2- “...a partir do momento em que comecei a ser observada com o feedback da minha colega a execução das mesmas foi feito de forma diferente. Se calhar mais refletida, mais pensada houve mudanças, alterações se calhar não tanto na escrita de um plano, mas sim na execução da aula propriamente dita.”

P5- “Eu também portanto, eu dei por mim, já na planificação, a ver mudanças na planificação. Acho que passei a fazer escolhas muito mais específicas na planificação que fossem ao encontro dos objetivos específicos previamente definidos e mais adequados ao meu perfil. Logo na planificação sinto que, atualmente, faço mais opções no sentido da promoção da autonomia dos alunos.”

Tabela 25: Impacto do plano de desenvolvimento/aulas observadas no desenvolvimento profissional do docente

Os docentes referem que este projeto permitiu a investigação sobre as áreas de foco, dotando-os de conhecimentos que alargaram para outras turmas e para outras aulas que não as observadas. De forma geral, estas observações permitiram a mudança de práticas não apenas nas aulas observadas, mas em aulas futuras.

2.5.10. Pontos chave para a estruturação de um projeto de supervisão colaborativa equilibrado

Pergunta 10: O que consideram que é fundamental para um projeto de observação de aulas entre pares ser eficaz e eficiente? O que vocês consideram ser realmente importante haver/acontecer?

P2- “Eu acho que a rotação de pares é importante”

P6- “Diferentes ciclos, diferentes combinações.”

P6- “É isso, enriquece muito mais a experiência se conseguirmos cruzar com diferentes colegas até porque diferentes colegas trabalham com diferentes valências também. Mais enriquecedor se torna.”

P5- “Aí vai só perder-se um bocadinho aquela lógica de uma análise mais concreta de evolução, não é? Porque se vamos a ver pessoas sempre diferentes não temos um bocadinho noção da evolução.”

P3- “Sim eu concordo com a rotação de pares, acho que sim. Se não for possível, até porque isto em termos de gestão de horário ia ser difícil. Se não for possível pelo menos por cada ciclo haver pares diferentes.”

P4- “Sim, mas eu isso também concordo.”

P6- “Isto é uma opinião pessoal, eu tudo o que seja burocracia não me agrada e eu pessoalmente se puder eliminar a parte da planificação seria ótimo.”

Tabela 26: Pontos chave para a estruturação de um projeto de supervisão colaborativa equilibrado

Os docentes referem que a rotação de pares seria uma mais valia, assim como a possibilidade de se realizarem diferentes ciclos supervisivos com diferentes combinações. Consideram que seria muito mais enriquecedor poder haver mais troca de experiências e futuramente realizar uma comparação e verificar, efetivamente, se houve evolução. Foram sugerindo alterações a nível da rotação de pares, diferentes ciclos supervisivos, alteração de observadores/observados e redução a nível burocrático (planos de aula).

2.5.11. Viabilidade do projeto a médio-longo prazo e as mais valias da partilha com outros grupos disciplinares

Pergunta 11: Acham que é um modelo a ser implementado a médio-longo prazo e ao mesmo tempo acham que seria viável dar a conhecer este tipo de observação a outros grupos disciplinares?

P6- claro que sim, sem dúvida. No que diz respeito à segunda parte da tua pergunta, se é aplicável a outros grupos disciplinares, a riqueza da experiência que nos foi proporcionada a cada um de nós em outros grupos disciplinares é exatamente a mesma questão. É teres a oportunidade de ver alguém com a tua formação, específica na tua área de ensino, que ouve, assiste e te dá feedback específico acerca da tua aula e da tua área a melhorar.

P3- sim, relativamente a ser implementada a médio-longo prazo eu acho que sim, se nós conseguirmos fazer isto agora sem isto estar previsto no início do ano e sem termos horários para estas reflexões se pudéssemos a médio-longo prazo ter estas circunstâncias previstas acho que ainda conseguiríamos fazer um melhor trabalho. Relativamente a outros grupos disciplinares, concordo com o (...) efetivamente se é enriquecedor para nós também vai ser enriquecedor para todos os outros. Todos eles têm as suas dinâmicas, as suas áreas específicas, mas acho que a parte da partilha e da reflexão é uniforme e é para toda a gente.

P4- sim, a questão chave é mesmo essa cada um de nós e no caso de outros grupos disciplinares estarem a ser observados por alguém que realmente partilha exatamente as mesmas dificuldades ou dificuldades diferentes, mas que sabe e efetivamente tem o conhecimento para poder avaliar, observar, ajudar, dar algum feedback, algum input consciente sabendo daquilo que efetivamente está a falar não é?

P6- E acima de tudo de alguém que está no terreno. Isso é muito importante.

P4- Sim, sim. Alguém que passa pelos desafios do dia-a-dia em sala de aula.

P6- Pois, porque a teoria da educação e a prática da educação são muito diferentes.

Tabela 27: Viabilidade do projeto a médio-longo prazo e as mais valias da partilha com outros grupos disciplinares

Os professores reconhecem a mais valia do projeto e consideram ser vantajoso a implementação do projeto a médio-longo prazo. Para além disto consideram que o projeto trouxe tanta riqueza que seria interessante a partilha do mesmo com outros

grupos disciplinares – tal facto, acarreta mais segurança a quem está a ser observado uma vez que os comentários são de quem está no terreno e não apenas teóricos.

2.5.12. Sugestões para o próximo ano letivo

P3- “...mas precisamos de condições para poder, mecanismos se calhar até é mais logísticos e burocráticos para podermos implementar este projeto. (...)e dar seguimento exatamente, acho que as grandes alterações no próximo ano letivo estariam realmente relacionadas com esta questão dos horários.”

P4- “...a verdade é que sentarmo-nos em cadeiras à volta de uma mesa, todos cara a cara a conversar é diferente. Eu pelo menos sinto-o dessa forma e acho que é muito mais produtivo do que estarmos todos via Skype, via chat, via seja o que for.”

P2- “...é um feedback se calhar não tão formal.”

Tabela 28: Sugestões para o próximo ano letivo

Os docentes apresentam algumas soluções, nomeadamente a questão das reuniões presenciais e uma redução das questões burocráticas, para além do formalismo do processo de observação. Ao longo da discussão, foram referenciados outros tópicos mas neste aspeto retomam a importância dos horários e respetiva articulação entre os mesmos.

2.5.13. Mudanças a nível de desenvolvimento profissional e dos alunos

Pergunta 13: Que mudanças reconhecem que o projeto pode trazer para o vosso desenvolvimento profissional e de certa forma também para o projeto de aprendizagem dos alunos

P2- “Planificação conjunta, reflexão conjunta, partilha de materiais, partilha de diferentes metodologias, tudo, conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, e desenhar atividades e estratégias que sejam pensadas tendo em conta o perfil de cada um dos alunos.”

P5- “Eu acho que é acima de tudo reorientar as nossas práticas pedagógicas no sentido de desenvolver todo o processo de aprendizagem, não é? Acho que é isso que está em causa.”

P6- “Eu vou insistir na questão da partilha de materiais, ideias, sugestões, acima de tudo.”

Tabela 29: Mudanças a nível de desenvolvimento profissional e dos alunos

Os colegas referem a reorientação das práticas pedagógicas, o facto de existir planificações conjuntas, reflexões conjuntas, partilhas de materiais, ideias e sugestões, a propósito dos aspetos que enriquecem a prática pedagógica do docente.

2.5.14. Impacto do projeto na instituição

Pergunta 14: Qual o contributo deste projeto para a instituição?

P6- “Professores mais consistentes, trabalham de forma mais positiva tem alunos com uma aprendizagem mais efetiva e também positiva.”

P3- “E mais bem sucedidos na aprendizagem da língua.”

P2- “Como eu disse há bocado é uma questão de uma comunidade de aprendizagem, basicamente.”

P4- “No fundo é uma situação em que ninguém sai a perder, não é? E no fundo se virmos todas as partes interessadas neste processo seja o colégio, sejamos nós professores, enquanto grupo disciplinar, ou professores enquanto indivíduos, sejam os nossos alunos acho que não há nenhum destes três vértices deste triângulo que não saiam a ganhar com a situação. Os alunos efetivamente sofrem com alterações em sala de aula que os deixam mais satisfeitos e que levam a uma aprendizagem mais positiva, não é? Mais consciente, a nós mais conscientes em relação à nossa prática, mais satisfeitos por ver que a nossa prática melhora e que os nossos alunos também usufruem disso e eu acho que o colégio enquanto instituição também professores que trabalham bem em equipa e cooperam que se preocupam em melhorar, não é?”

P5- “Eu concordo com tudo o que foi dito até agora é um *win situation*, um *win win win*, porque estamos aqui três partes envolvidas, acho que todos temos a ganhar com a reflexão e com a readaptação do que fazemos. Portanto, acho que temos todos a ganhar incluindo a instituição.”

Tabela 30: Impacto do projeto na instituição

Os professores consideram que este é um projeto com um contributo positivo para todos, para os professores, para os alunos e para a instituição. Os momentos de

reflexão conduzem a aprendizagem, os alunos “recebem” esta aprendizagem o que lhes permite aprender melhor, por consequência a instituição só tem a beneficiar com este desenvolvimento profissional uma vez que os resultados do mesmo são visíveis em sala de aula, ou seja, nos alunos.

Podemos concluir que este projeto, ao implicar o envolvimento dos docentes da instituição contribuiu para que os resultados obtidos fossem impactantes na nossa instituição, tal como referido por Alarcão & Canha (2013), na escola como uma “organização aprendente”:

Trata-se, por um lado, de pensar as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham. Por outro lado, implica conceber o desenvolvimento institucional ou organizacional como um processo estratégico, que envolve a observação da vida da organização e a identificação e estudo de problemas ou questões com ela relacionados e tidos como cruciais, a subsequente planificação e implementação de modos de intervenção nessa realidade e o início de um novo ciclo de reflexão em que interagem observação da prática e intervenção sobre a prática. (Alarcão& Canha, 2013, p.55)

Podemos ainda acrescentar que o facto de os docentes estarem a desenvolver o projeto em colaboração com colegas permitiu-lhes uma apropriação muito maior e uma confiança acrescida depositada nos mesmos:

“Viver a organização como projeto significa, assim, assumir uma atitude de corresponsabilização que envolve os intervenientes na conceção e na condução da ação. Acentuando-se a relevância do princípio da colegialidade na gestão organizacional. Deste ponto de vista, perspetiva-se a gestão organizacional como uma prática de natureza eminentemente colaborativa...”. (Alarcão & Canha, 2013, p.57)

IV. Síntese e Conclusões

Na última parte deste estudo, são apresentadas as principais conclusões do mesmo, bem como algumas reflexões consideradas pertinentes.

1. Considerações finais

Ao elaborarmos as nossas considerações finais, compete-nos referir que, os resultados deste estudo possibilitam a perceção de uma realidade muito específica, de um contexto onde este estudo foi realizado, não permitindo assim que sejam feitas generalizações. Assim, as questões orientadoras que levaram a cabo este projeto de investigação tiveram a sua resposta, sendo que consideramos cada vez mais importante a existência de supervisão colaborativa como potenciadora do desenvolvimento profissional.

Mais recentemente surge a ideia de “colaboração, de atividade conjunta(...) como supervisão colaborativa, modalidade em que as pessoas e a interação que geram entre si, com vista ao desenvolvimento de um projeto comum, emergem como elementos fundamentais para a qualidade da atividade profissional(...) (Alarcão & Canha, 2013, p.24).

Deste modo, a primeira questão prendia-se com o conhecimento das perspetivas e experiências que os docentes de inglês tinham a respeito da supervisão colaborativa. Neste domínio, foi perceptível que os docentes envolvidos, na sua generalidade, nunca tinham experienciado a supervisão colaborativa com exceção do estágio profissional. Portanto, nenhum dos docentes tinha experienciado esta vertente da supervisão em contexto real de trabalho. Percebeu-se que era uma área ainda a desenvolver. Por outro lado, a vontade de a realizarem era notória e foi clara a identificação das mais valias da mesma. Sendo uma supervisão colaborativa de carácter horizontal, foi reconhecido que seria uma oportunidade de partilha e de crescimento conjunto com vista a um bem comum: o sucesso dos nossos alunos. Os diferentes docentes foram perentórios na manifestação de disponibilidade de participação no projeto e, apesar de não terem experienciado este tipo de supervisão, as suas perspetivas em relação à mesma foram otimistas. A supervisão colaborativa é essencial para que possamos coexistir em “ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho - que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan & Hargraves, 2001, p.90).

A segunda questão pressupunha uma análise sobre como a supervisão colaborativa poderia contribuir para o desenvolvimento profissional do docente. Esta questão foi claramente respondida com a seleção da ferramenta CETF e a construção de um perfil de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento profissional teria como ponto de partida a ferramenta CETF, como já referido, e seria levado a cabo através da supervisão entre pares. Neste aspeto, e tendo em conta a ferramenta selecionada, conseguimos construir um processo de observação entre pares com objetivos específicos. Podemos concluir, assim, que esta ferramenta, ao traçar o nosso perfil de desempenho em diferentes áreas das nossas competências tornou-se uma mais-valia para que pudéssemos identificar áreas de desenvolvimento, refletir sobre os nossos resultados e selecionar o nosso foco de atenção para o projeto em questão. Todo o projeto foi pensado e delineado tendo por base a interajuda, a partilha, a reflexão individual e conjunta. A supervisão colaborativa tornou possível a execução deste projeto, sendo as observações feitas por colegas da área, com conhecimentos específicos na nossa área de atuação. Os momentos de feedback, por sua vez, foram muito mais concretos e produtivos, permitindo assim o alcançar dos nossos objetivos previamente definidos. As grelhas construídas ao serem personalizadas focaram não só em aspetos generalistas da prática docente, como as áreas de desenvolvimento selecionadas por cada docente. Tendo estas grelhas sido construídas pelo próprio professor a ser observado, tornou-se uma oportunidade de lermos os comentários do observador sobre os aspetos específicos que queríamos ver analisados/observados. Como referido por Perrenoud (2002, p.57) a prática reflexiva “é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” do contexto em que nos inserimos nos dias de hoje.

No que diz respeito à nossa terceira questão, esta pretendia refletir sobre o impacto da supervisão colaborativa como estratégia de desenvolvimento profissional na instituição. Foi possível perceber que este desenvolvimento profissional, ao acontecer dentro do nosso local de trabalho e ser realizado por colegas tornou-se mais fácil de executar, mas acima de tudo, veio permitir um desenvolvimento pessoal/profissional cujo impacto será visível no resultado e desempenho dos nossos alunos e, por conseguinte, na instituição em questão. Ao verificarmos um traçar de objetivos, um delinear de descritores, de áreas de atuação todas estas questões foram conducentes ao desenvolvimento profissional e da própria instituição. Ao verificarmos o nosso próprio desenvolvimento, este tem, naturalmente, um impacto na instituição onde desempenhamos funções.

2. Recomendações

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram surgindo algumas questões que nos mereceram alguma reflexão para futuro.

Por um lado, consideramos importante a existência da articulação entre o grupo disciplinar de inglês e a direção no sentido de uma articulação entre as grelhas de observação por nós construídas e as grelhas de observação utilizadas no colégio.

A nível de feedback, os docentes envolvidos no projeto consideraram importante haver alguma formação a nível de feedback, de coaching de forma a que a informação transmitida aos colegas fosse mais assertiva e construtiva.

Para além destas questões, tornou-se também clara a importância de uma articulação/ajuste dos horários dos diferentes docentes, horários esses que permitam a rotatividade de observadores/observados e que permitam momentos de encontro imediato para feedback. Ainda dentro da questão dos horários, a possibilidade de haver diferentes ciclos supervisivos foi uma sugestão dos docentes; desta forma, seria possível observar-se uma evolução entre os pontos de partida e os objetivos traçados ao longo do ano. Foi unânime que apenas um ciclo supervisivo seria muito limitador para a dimensão e potencial deste projeto.

Outra sugestão, que nos pareceu relevante, seria o alargamento do projeto aos diferentes grupos disciplinares. Consideramos que este projeto se apresenta como uma mais valia para a instituição onde desempenhamos funções, independentemente do grupo disciplinar a que se pertença.

Por fim, resta-nos agradecer a todos os envolvidos a partilha de experiências, a reflexão individual e conjunta, de forma a reforçar o espírito colaborativo, já existente, mas agora redobrado e preenchido com um foco, um objetivo comum, que permita o crescimento profissional, dando lugar deste modo, origem a um processo de aprendizagem mais integral e integrado dos alunos e, por isso, mais bem sucedido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001) (Org.) *Formação Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed
- Alarcão, I. & Rodão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Viseu: Edições Pedagogo
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Amado, J. (2013). (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª Ed.) Lisboa: edições 70
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison., K. (2007), *Research Methods in Education*(6ªed),USA: Routledge
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel
- Dalin, P. (1998). *Developing the twenty-first century school: A challenge to reformers*. In Hargreaves, A. et al. *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (1059-1073)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas
- Gonçalves, D. (2015). *Competências profissionais e desenvolvimento docente*. In Joaquim Machado e José Matias Alves (org.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* Porto: UCP (42-52)
- Gonçalves, D. et al (2013). *Comunidade de Prática: Ambiente Educativo Emergente de Desenvolvimento Profissional Docente*. In Challenges 2013: *Aprender a qualquer*

- hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere*. Braga: Universidade do Minho (1767-1772)
- Gonçalves, D. (2017). *Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional*. In *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-222-4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>
- Moreira, M. A. (2004). *O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia, in Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga: Universidade do Minho (133 -141)
- Nóvoa, A. (1998). *Inovação para o sucesso educativo escolar. Aprender*. Revista n.º 6 da Escola Superior de Educação de Portalegre (5-9).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona Laertes
- Péres, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva
- Raupp, F. M. & Beuren, I. M. (2003). *Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais*. São Paulo: Atlas
- Roldão, M. (2005). *Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior*. In Revista Nuances, São Paulo, ano 11, n.º 13, jan./dez. (108-126)
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Revista Noesis, n.º 71 (24-29)
- Sá-Chaves, I. (2007). *Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e Contemporaneidade*. In Revista Saber (e) Educar, n.º 12 (9-28)
- Sá-Chaves, I. (coord.) (2014). *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro
- Santos, M. C. (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora
- Silva, A. & Pinto, J. (orgs.) (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

- Silva, I. et al (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. In Revista Lusófona de Educação, n.º 26 (175-190)
- Thornbury, S. & Watkins, P. (2014), *The Celta Course, Trainer's Book*, (8ªed), Cambridge, Cambridge University Press
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vieira, F. et al (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*: Mangualde: Pedagogo
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso- Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

Sitografia

- <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/165722-teaching-framework-summary-.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/172990-developing-the-cambridge-english-teaching-framework.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/172991-categories-and-components-cambridge-english-teaching-framework.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/281857-cpd-frameworks-a-joint-statement-by-the-british-council-cambridge-english-and-equals.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/379538-learning-styles.pdf> (consultado em 31/07/2018, 13h00)

ANEXOS

Anexo 1- Pedido de Colaboração

Maia, 20 de outubro de 2018

Exmos. Srs. Diretores do XXX:

Frequento o Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Supervisão Pedagógica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no âmbito do qual me encontro a realizar a dissertação final. Essa dissertação está subordinada ao tema “*A supervisão inter pares no ensino de Inglês- um estudo de caso numa instituição privada.*”

Nesse sentido, venho solicitar a autorização para que a realização do referido estudo seja feita nesta instituição.

A investigação a realizar implicará a recolha de um conjunto de dados relativos à estrutura organizativa do XXX, seus principais propósitos e esquemas de funcionamento bem como ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação. Haverá, assim, lugar a entrevistas, observação e análise documental.

Os dados recolhidos são confidenciais e como tal serão tratados, ficando a informação apenas acessível às pessoas que diretamente se envolverem no projeto, designadamente, eu própria, a orientadora de dissertação e os professores envolvidos no projeto.

Comprometo-me, no final da investigação, a entregar uma cópia da dissertação em formato digital para ser colocada no repositório científico da instituição.

Na expectativa de uma resposta positiva disponibilizo-me para qualquer informação complementar de que possam, eventualmente, necessitar.

Com os melhores cumprimentos,

Emiliana Alves

Anexo 2- Inquérito por questionário

Mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Supervisão Pedagógica

Este questionário tem como objetivo recolher a opinião dos professores de Inglês sobre a supervisão colaborativa, nomeadamente as vantagens e desvantagens consideradas nesta dinâmica supervisiva. A aplicação do presente inquérito por questionário enquadra-se na investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica. Aproveitamos para agradecer, antecipadamente, a colaboração e mais informamos que todas as informações recolhidas são confidenciais e anónimas.

1. Supervisão colaborativa é: *

| | Discordo Totalmente | Discordo | Não sei/não tenho opinião | Concordo | Concordo Totalmente |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| inspeção de um trabalho ou tarefa realizado(a) por outra pessoa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| uma função desempenhada por alguém que ocupa uma posição hierárquica superior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| contribui para o desenvolvimento profissional do docente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| contribui para o desenvolvimento da instituição | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| contribui para o sucesso escolar do aluno | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| expõe algumas das nossas fragilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| põe em evidência alguns professores em detrimento de outros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| potencia a partilha e colaboração | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| implica tomada de decisão e resolução de problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| causa constrangimentos nas relações entre pares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Já experimentou a supervisão colaborativa? Se sim, com quem e quando? *

Introduza a sua resposta

3. A supervisão colaborativa deve ser um processo monitorizado? Porquê? *

Introduza a sua resposta

4. Que instrumentos utilizaria na supervisão colaborativa? *

Introduza a sua resposta

5. Que referenciais supervisivos conhece, tendo em conta a supervisão colaborativa? *

Introduza a sua resposta

6. Quais as vantagens da supervisão colaborativa? *

Introduza a sua resposta

7. Quais as desvantagens da supervisão colaborativa? *

Introduza a sua resposta

Anexo 3- Teaching Framework

Competency statements

Introduction

The following stage descriptions are intended to be representative of a specific range of abilities under each category, and as such are intended to be relative rather than absolute. It is expected that each teacher will progress through the stages in individual and unique ways, at varying speeds, although it is also recognised that for teachers in some teaching contexts the goal may be to become a good 'foundation' teacher. It is also likely that teachers may demonstrate aspects of two adjacent stages at any one time, and that it may not always be possible to place themselves neatly within one distinct stage.

While factors such as specific qualifications obtained, training undertaken or number of hours/years of formal teaching experience are all important, they may not necessarily be directly related to specific stages and are, therefore, not specified in the framework as such.

It is acknowledged that a certain level of language ability is required in order to teach language effectively, however any minimum language level required of the teacher is likely to vary depending on the teaching context and language levels of the group of learners being taught.

The detailed descriptions below are intended to capture the notion that gradual development of teachers' expertise over time involves growing understanding of teaching and learning, growing awareness of their own strengths, weaknesses and potential as a teacher, increasing sophistication in their planning, decision-making, teaching skills and reflection, as well as the ability to respond to a more complex range of classroom situations. Each of the paragraphs at each stage refers to the five categories of the Cambridge English Teaching Framework ('Learning and the Learner'; 'Teaching, Learning and Assessment'; 'Language Ability'; 'Language Knowledge and Awareness'; 'Professional Development and Values').

1. LEARNING and the LEARNER

| | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
| <p>Learning theories</p> | <p>Has started to develop a basic understanding of general learning theories and language-learning concepts, and is aware of some key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice may demonstrate some of this understanding.</p> | <p>Has a reasonable understanding of general learning theories and many of the key language-learning concepts, and has started to use some of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate some grasp of the connection between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a good understanding of general learning theories and many of the key language-learning concepts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and the link between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of general learning theories and most of the key language learning concepts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the theories and concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |
| <p>FLA and SLA</p> | <p>Has started to develop a basic understanding of theories of first and second language learning, key languagelearning concepts, and classroom SLA research findings, and is aware of some key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice may demonstrate some of this understanding.</p> | <p>Has a reasonable understanding of theories of first and second language learning, key language-learning concepts, and classroom SLA research findings, and has started to use some of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate some grasp of the connection between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a good understanding of theories of first and second language learning, key language-learning concepts, and classroom SLA research findings, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of theories of first and second language learning, key language-learning concepts, and classroom SLA research findings, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the theories and concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |
| <p>Languageteaching methodologies</p> | <p>Has started to develop a basic understanding of approaches and methods for language teaching and language-learning concepts, and is aware of some key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice may demonstrate some of this understanding.</p> | <p>Has a reasonable understanding of approaches and methods for language teaching and language-learning concepts, and has started to use some of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate some grasp of the connection between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a good understanding of approaches and methods for language teaching and language-learning concepts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of approaches and methods for language teaching and language-learning concepts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the theories and concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |

| | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|---|
| <p>Understanding learners</p> | <p>Has started to develop a basic understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and is aware of some key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice may demonstrate some of this understanding.</p> | <p>Has a reasonable understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and has started to use some of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate some grasp of the connection between the concepts and student learning.</p> | <p>Has a good understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |
|-------------------------------|--|--|--|---|

2. TEACHING, LEARNING and ASSESSMENT

2.1 Planning language learning

| | | | | |
|------------------------|---|--|--|---|
| <p>Lesson planning</p> | <p>Has a basic understanding of some key principles of lesson planning, and uses this understanding to plan basic systems and skills lessons according to a given template with basic awareness of learners' needs and difficulties and some linking of activities within a lesson.</p> <p>Usually follows the lesson plan without much adaptation, may not yet be able to respond to unforeseen classroom events, and has started to see some clear links between planning and teaching choices and subsequent student learning.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key principles of lesson planning and uses this understanding to plan reasonably detailed systems and skills lessons according to a given template with some awareness of learners' needs and difficulties and some linking of activities within one/ more lessons.</p> <p>Sometimes adapts the lesson plan according to the flow of the lesson, is able to respond to some unforeseen classroom events, and can see some clear links between planning and teaching choices and subsequent student learning.</p> | <p>Has a good understanding of many key principles of lesson planning, and uses this understanding to plan detailed systems, skills and integrated lessons according to their own template, with good awareness of learners' needs and difficulties and linking of activities within/across a series of lessons.</p> <p>Adapts the lesson plan where necessary, is able to respond appropriately to most unforeseen classroom events, and can see clear links between planning and teaching choices and subsequent student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key principles of lesson planning and uses this understanding to plan detailed and sophisticated systems, skills and integrated lessons (often unconsciously without the need for detailed plans and has internalised sufficient routines and resources), with a clear rationale and thorough understanding of learners' needs and difficulties and linking activities across a number of lessons to support learners and their learning.</p> <p>Adapts the lesson plan where necessary, is able to respond appropriately, confidently and automatically to almost all unforeseen classroom events and has developed a sophisticated understanding of the link between planning and teaching choices and subsequent student learning.</p> |
| <p>Course planning</p> | <p>Has a basic understanding of some key principles of course planning.</p> <p>Is able to plan a short series of lessons with simple links between them.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key principles of course planning.</p> <p>Is able to plan a series of lessons with clear links between them.</p> | <p>Has a good understanding of many key principles of course planning.</p> <p>Is able to plan a series of lessons and/or a whole course which meet the requirements of a prescribed syllabus.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key principles of course planning.</p> <p>Is able to plan a series of lessons and/or whole course in a creative and sophisticated way, and is able to work creatively within the constraints of a prescribed syllabus.</p> |

2.2 Using language-learning resources and materials

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Selecting, adapting, supplementing and using learning materials</p> | <p>Has a basic understanding of how to select and exploit coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate selection of reasonably appropriate materials, including web-based materials, without much improvisation and with basic awareness of learners' needs.</p> | <p>Has a reasonable understanding of a variety of ways of selecting and exploiting coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate selection of appropriate materials, including web-based materials, with some improvisation and with some awareness of learners' needs.</p> | <p>Has a good understanding of how to select, adapt and exploit coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate selection of appropriate materials, including web-based materials, improvising and supplementing where necessary and with good awareness of learners' needs.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of how to select, adapt and exploit coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate selection of appropriate and engaging materials, including web-based materials, improvising and supplementing consistently with a clear rationale and detailed understanding of learners' needs.</p> |
| <p>Using teaching aids</p> | <p>Has a basic understanding of some key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate simple use of the board and other equipment.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate reasonably effective use of the board and other equipment.</p> | <p>Has a good understanding of many key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate effective use of a variety of teaching aids to motivate and engage learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate consistently effective use of a wide range of teaching aids to motivate and engage learners.</p> |
| <p>Using digital resources</p> | <p>Has a basic understanding of key concepts of digital teaching/learning.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of some digital resources, where available, but may not yet demonstrate detailed understanding of how to integrate them appropriately into day-to-day teaching.</p> | <p>Has a reasonable understanding of key concepts of digital teaching/learning.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of digital resources, where available, and have started to demonstrate understanding of how to integrate them appropriately into day-to-day teaching.</p> | <p>Has a good understanding of key concepts of digital teaching/learning.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of digital resources, where available, and good understanding of how to integrate them effectively and appropriately into day-to-day teaching, as well as improvisation when necessary.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key concepts of digital teaching/learning.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of digital resources, where available, and sophisticated understanding of how to integrate them effectively and appropriately into day-to-day teaching, as well as confident improvisation when necessary.</p> |

| 2.3 Managing language learning | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Creating and maintaining a constructive learning environment | <p>Has a basic understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice sometimes demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and basic classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice often demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and reasonably effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a good understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice regularly demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and consistently effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> |
| Responding to learners | <p>Has a basic understanding of key techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate basic techniques for responding to learners with some understanding of learner differences.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a reasonable variety of techniques for responding to learners with reasonable understanding of learner differences.</p> | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively responding to learners with good understanding of learner differences.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for effectively responding to learners with sophisticated understanding of learner differences.</p> |
| Setting up and managing classroom activities | <p>Has a basic understanding of key techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate simple, clear instructions and basic techniques for setting up and managing activities.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a clear instructions and a number of techniques for setting up/managing activities, supporting and monitoring learning.</p> | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively setting up/managing activities, supporting groups and individuals within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for consistently and effectively setting up and managing activities, supporting groups and individuals at different levels within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>Providing feedback on learner language</p> | <p>Has a basic understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate basic techniques for providing feedback on learners' written and spoken language with some understanding of learner differences.</p> | <p>Has a reasonable understanding of many key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a reasonable variety of techniques for providing clear and accurate feedback on learners' written and spoken language with reasonable understanding of learner differences.</p> | <p>Has a good understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for providing clear and accurate feedback on learners' written and spoken language, with good understanding of learner differences, and using the feedback to further support classroom learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for providing consistently clear and accurate feedback on learners' written and spoken language, with a sophisticated understanding of learner differences, using the feedback to further consolidate classroom learning.</p> |
| <p>2.4 Teaching language systems</p> | | | | |
| <p>Teaching vocabulary</p> | <p>Has a basic understanding of key principles and techniques for vocabulary teaching and learning.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques for teaching vocabulary activities.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many key principles and techniques for vocabulary teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques for teaching vocabulary activities and lessons. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of key principles and techniques for vocabulary teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for teaching vocabulary, and strategies to encourage learner autonomy. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of key principles and techniques for vocabulary teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for teaching vocabulary and strategies to encourage learner autonomy. |
| <p>Teaching grammar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for grammar teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques for teaching grammar using a fixed lesson shape. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for grammar teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques for teaching grammar, and an awareness of different lesson shapes to support learners and their learning. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for grammar teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for teaching grammar using appropriate lesson shapes to support learners and their learning. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for grammar teaching and learning. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for teaching grammar using different lesson shapes to support learners and their learning. |
| <p>Teaching phonology</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for phonology teaching and learning, and how to use the phonemic script as a learning tool. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques for teaching sounds and word stress when teaching vocabulary and/or grammar. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for phonology teaching and learning, and how to use the phonemic script as a learning tool. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques for teaching sounds, word and sentence stress through isolated and integrated phonology activities. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for phonology teaching and learning, and how to use the phonemic script as a learning tool. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for teaching sounds, word/sentence stress, and intonation through isolated and integrated phonology activities. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for phonology teaching and learning, and how to use the phonemic script as a learning tool. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for teaching sounds, word/sentence stress, connected speech and intonation through isolated and integrated phonology activities. |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Teaching discourse | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for teaching discourse. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques for teaching simple discourse features in writing. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for teaching discourse. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques for teaching simple discourse features in writing and speaking. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for teaching discourse. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for teaching different discourse features in writing and speaking. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for teaching discourse. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for teaching many different discourse features in writing and speaking. |
| 2.5 Teaching language skills | | | | |
| Teaching listening | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for teaching listening. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques and activities for developing listening skills using a simple template. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for teaching listening. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques and activities for developing listening skills, with an awareness of pre/while/post stages. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for teaching listening. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for developing listening skills using appropriate staging, often integrating with other skills. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for teaching listening. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for developing listening skills using different stages in a principled way according to learner needs, frequently integrating with other skills. |
| Teaching speaking | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for teaching speaking. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques and activities for developing speaking skills using a simple template. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of principles and techniques for teaching speaking. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques and activities for developing speaking skills, with an awareness of pre/while/post stages. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for teaching speaking. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for developing speaking skills using appropriate staging, often integrating with other skills. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for teaching speaking. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for developing speaking skills using different stages in a principled way according to learner needs, frequently integrating with other skills. |
| Teaching reading | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for teaching reading. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques and activities for developing reading skills using a simple template. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for teaching reading. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a number of techniques and activities for developing reading skills, with an awareness of pre/while/post stages. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for teaching reading. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for developing reading skills using appropriate staging, often integrating with other skills. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for teaching reading. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for developing reading skills using different stages in a principled way according to learner needs, frequently integrating with other skills. |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|---|
| Teaching writing | <ul style="list-style-type: none"> • Has a basic understanding of principles and techniques for teaching writing. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a basic repertoire of techniques and activities for developing writing skills using a simple template. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a reasonable understanding of many principles and techniques for teaching writing. • Lesson plans and classroom practice demonstrate number of techniques and activities for developing writing skills, with an awareness of pre/while/post stages. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of principles and techniques for teaching writing. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for developing writing skills using appropriate staging, often integrating with other skills. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of principles and techniques for teaching writing. • Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques, used consistently, for developing writing skills using different stages in a principled way according to learner needs, frequently integrating with other skills. |
|------------------|--|--|--|---|

2.6 Assessing language learning

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|
| Assessment principles | <ul style="list-style-type: none"> • Has started to develop a basic understanding of assessment principles, different types of assessment and the role of external exams in the wider world. • Uses available tests, although is not yet able to design their own. | <ul style="list-style-type: none"> • Has some understanding of assessment principles, different types of assessment and the role of external exams in the wider world. • Selects and designs simple tests, and conducts more detailed tests with materials provided. | <ul style="list-style-type: none"> • Has good understanding of assessment principles and different types of assessment, is aware of different levels, and also understands the role of external exams in the wider world. • Selects and designs oral and written tests to regularly assess learners' progress. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a detailed understanding of assessment principles and different types of assessment, has a thorough understanding of different levels, and also clearly understands the role of external exams in the wider world. • Designs oral and written tests to consistently and regularly assess learners' progress at all levels. |
| Using assessment to inform learning | <ul style="list-style-type: none"> • Has started to develop a basic understanding of the role of assessment in learning. • Provides simple feedback to learners on their performance in class and after assessment. | <ul style="list-style-type: none"> • Has some understanding of the role of assessment in learning. • Provides clear feedback to learners on their performance in class and after assessment. | <ul style="list-style-type: none"> • Has good understanding of the role of assessment in learning and of the importance of learning-oriented assessment. • Regularly provides clear and detailed feedback to learners on their strengths and weaknesses, both in class and after assessment, and uses the feedback to design further activities/lessons. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a detailed understanding of the role of assessment in learning and of the importance of learning-oriented assessment. • Regularly provides consistently clear and detailed individualised feedback to learners on their strengths and weaknesses, both assessing learning in class and after more formal assessment, and uses the knowledge gained to set priorities for individuals and the class. |

3. LANGUAGE ABILITY

| | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|
| Classroom language | <ul style="list-style-type: none"> • Uses basic classroom language which is mostly accurate. • Responds accurately and appropriately to their learners' output some of the time, in planned situations. | <ul style="list-style-type: none"> • Uses classroom language which is mostly accurate. • Responds accurately and appropriately to their learners' output most of the time, in planned situations, and occasionally in spontaneous situations. | <ul style="list-style-type: none"> • Uses classroom language which is consistently accurate throughout the lesson. • Responds accurately and appropriately to their learners' output most of the time, in both planned and spontaneous situations. | <ul style="list-style-type: none"> • Uses a wide range of classroom language which is consistently accurate throughout the lesson. • Consistently responds accurately and appropriately to their learners' output in both planned and spontaneous situations, using a wide range of language. |
|--------------------|---|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Language models | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of the language points being taught at A1 and A2 levels of the CEFR. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of the language points being taught at A1, A2 and B1 levels of the CEFR. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of the language points being taught at A1, A2, B1 and B2 levels of the CEFR. | <ul style="list-style-type: none"> Provides accurate examples of the language points being taught at A1–C2 levels of the CEFR. |
| Recognising learner errors | <ul style="list-style-type: none"> Recognises basic errors that their learners make. | <ul style="list-style-type: none"> Recognises most errors that their learners make. | <ul style="list-style-type: none"> Recognises almost all errors that their learners make. | <ul style="list-style-type: none"> Recognises all errors that their learners make. |
| Communicating with other professionals | <ul style="list-style-type: none"> Interacts with other teachers in simple and routine professional contexts. | <ul style="list-style-type: none"> Interacts appropriately with other teachers in simple and routine, and some unfamiliar, professional contexts. | <ul style="list-style-type: none"> Interacts appropriately with other teachers in most professional contexts. | <ul style="list-style-type: none"> Interacts appropriately with other teachers in all professional contexts. |
| CEFR level | <ul style="list-style-type: none"> At least A2. | <ul style="list-style-type: none"> At least B1. | <ul style="list-style-type: none"> At least B2. | <ul style="list-style-type: none"> At least C1. |

4. LANGUAGE KNOWLEDGE and AWARENESS

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| Language awareness | <ul style="list-style-type: none"> Has not yet developed strategies to check and develop their own language awareness. Lesson plans and classroom practice have started to demonstrate the ability to analyse common language points, choose very simple models of language usage and answer simple learner questions about language with the help of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has started to develop strategies to check and develop their own language awareness. Lesson plans and classroom practice demonstrate the ability to analyse most language points, provide accurate models of usage for many language points, and answer most learner questions with the help of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Uses strategies to regularly check and develop their own language awareness. Lesson plans and classroom practice demonstrate the ability to correctly analyse most language points, provide accurate models of usage for most language points, and answer most learner questions, with minimal use of reference materials. | <ul style="list-style-type: none"> Consistently uses strategies to effectively check and develop their own language awareness. Lesson plans and classroom practice demonstrate the ability to correctly analyse all language points, provide consistently accurate models of usage for all language points, and answer all learner questions accurately, confidently and comprehensively with minimal use of reference materials. |
| Terminology for describing language | <ul style="list-style-type: none"> Is aware of some key terms for describing language. Lesson plans and classroom practice have started to demonstrate some knowledge of key terms for describing language. | <ul style="list-style-type: none"> Has a reasonable awareness of many key terms for describing language, and has started to use some of the key terms. Lesson plans and classroom practice demonstrate some knowledge of key terms for describing language. | <ul style="list-style-type: none"> Has a good awareness of key terms for describing language, and often uses many of the key terms. Lesson plans and classroom practice demonstrate good knowledge and accurate use of key terms for describing language. | <ul style="list-style-type: none"> Has a sophisticated awareness of key terms for describing language, and regularly uses most of the key terms. Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of knowledge and accurate use of key terms for describing language. |
| Reference materials | <ul style="list-style-type: none"> Is aware of some available reference materials. Lesson plans and classroom practice demonstrate limited use of these materials. | <ul style="list-style-type: none"> Is aware of many available reference materials. Lesson plans and classroom practice demonstrate some use of these materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has good knowledge of available reference materials. Lesson plans and classroom practice demonstrate use of a variety of these materials. | <ul style="list-style-type: none"> Has sophisticated knowledge of available reference materials. Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate sophisticated and creative use of a wide range of materials. |

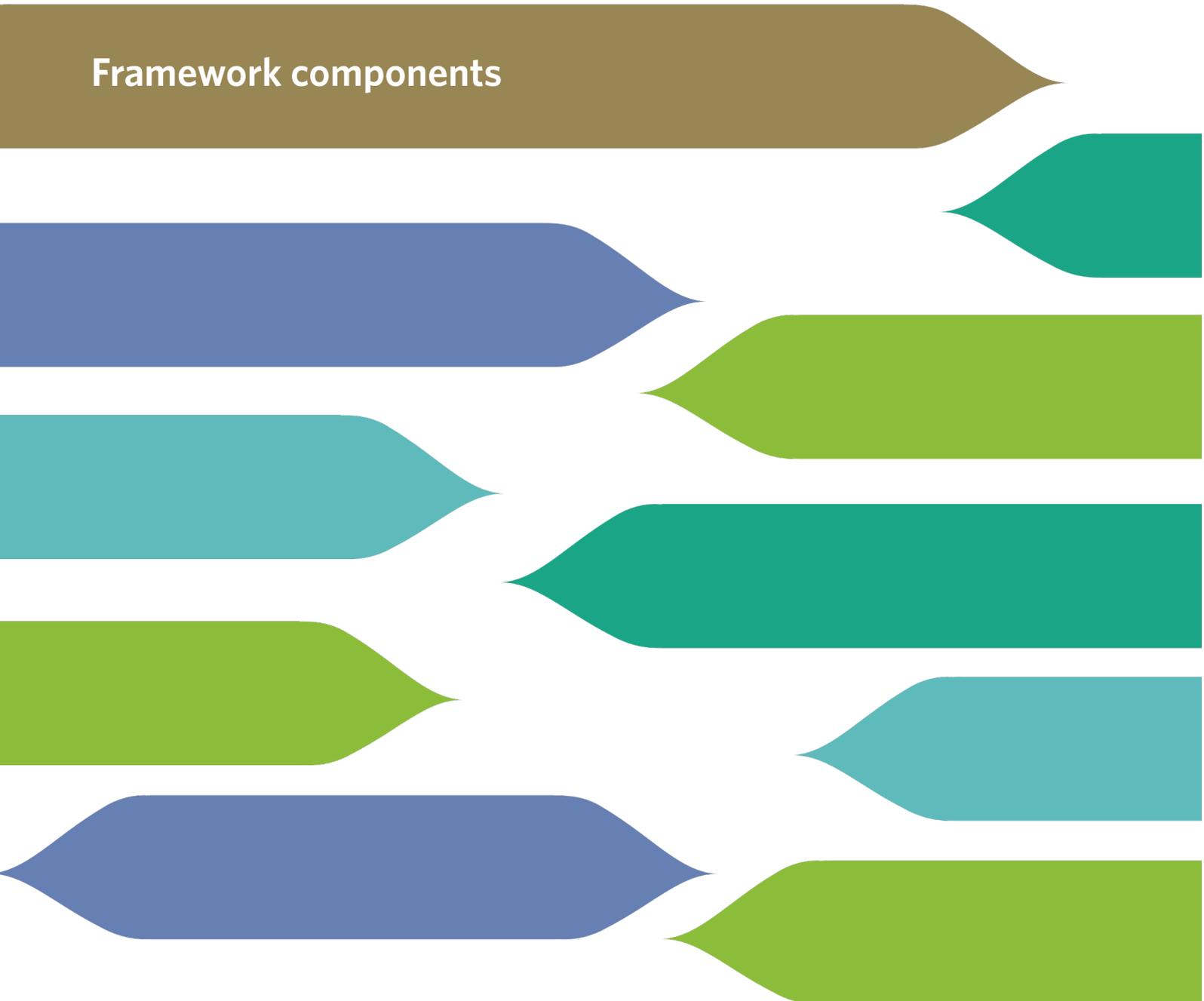
5. PROFESSIONAL DEVELOPMENT and VALUES

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>Classroom observation</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Has started to develop a basic understanding of the value of classroom observation and receiving feedback. • Has started to learn from observation feedback. | <ul style="list-style-type: none"> • Is aware of the importance of classroom observation and receiving feedback. • Actively seeks observation and feedback on their own teaching, and responds constructively to feedback after being observed. | <ul style="list-style-type: none"> • Recognises the importance of classroom observation and receiving feedback. • Actively seeks observation and feedback on their own teaching, responds constructively to feedback after being observed, identifies many of their own strengths and weaknesses as a teacher, and is willing to be observed by colleagues. | <ul style="list-style-type: none"> • Fully appreciates the importance of classroom observation and receiving feedback and is highly committed to self-improvement. • Actively seeks observation and feedback on their own teaching, responds constructively to feedback after being observed, regularly re-assesses their own strengths and weaknesses as a teacher, and is often involved in formally supporting the development of other teachers through workshops, observations and/or career guidance. |
| <p>Reflecting on teaching and learning</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Has started to develop a basic understanding of the importance of reflecting on their own teaching, but has limited awareness of their own beliefs about teaching and learning and their strengths/weaknesses as a teacher. • Has started to reflect simply on a lesson with guidance, but may not be able to recognise where there is a mismatch between their own beliefs and good practice. | <ul style="list-style-type: none"> • Is aware of the importance of reflecting on teaching, and has some awareness of their own beliefs about teaching and learning and their strengths and weaknesses as a teacher. • Reflects simply on a lesson even without guidance, and is able to recognise some areas where there is a mismatch between their own beliefs and good practice. | <ul style="list-style-type: none"> • Recognises the importance of reflecting on teaching, and has good awareness of their own beliefs about teaching and learning and their strengths and weaknesses as a teacher. • Reflects critically on a lesson leading to action, and recognises areas where there is a mismatch between their own beliefs and good practice, and actively seeks answers to questions they have. | <ul style="list-style-type: none"> • Fully appreciates the importance of reflecting on teaching, and is highly aware of their own beliefs about teaching and learning and their strengths and weaknesses as a teacher. • Consistently reflects critically on teaching, regularly taking action as a result, and actively seeks feedback from a range of sources, is highly aware of their own beliefs about teaching and learning, recognises areas where there is a mismatch between their own beliefs and good practice, and has a good understanding of the theoretical rationale for their pedagogical decisions. |
| <p>Planning own development</p> | <ul style="list-style-type: none"> • May be aware of some available professional development options/ activities. • Requires guidance in self-assessing their needs, and may participate in professional development opportunities if and when encouraged. | <ul style="list-style-type: none"> • Is aware of available professional development options and activities. • Is able to self-assess their needs, and participates in professional development activities often with guidance. | <ul style="list-style-type: none"> • Is very aware of available professional development options and activities. • Is able to self-assess their needs and plan how to achieve their goals, and actively seeks the most appropriate professional development activities in line with their career goals. | <ul style="list-style-type: none"> • Is constantly aware of available professional development options and activities. • Regularly re-assesses their own strengths and weaknesses as a teacher, identifies their needs and makes detailed plans for how best to achieve their goals, and has a good understanding of how best to participate in professional development activities they have chosen in order to meet specific career goals. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Teacher research | <ul style="list-style-type: none"> • Has some understanding of teacher research and how it can help better understand teaching. • Is unlikely to have conducted any teacher research. | <ul style="list-style-type: none"> • Is aware of different types of teacher research and how they can be used to help better understand and improve teaching. • May have done some informal research on their own class or teaching, as requirement for a training course taken. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of different types of teacher research and how they can be used to help better understand and improve own teaching and that of colleagues. • Has carried out some small-scale informal research on their own class or teaching, not necessarily as requirement for a course taken. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of different types of teacher research and how they can be used to improve own teaching and that of colleagues, and to contribute to the profession. • Often carries out informal classroom research and shares the findings with colleagues, and may have engaged in more formal research as part of an academic qualification. |
| Teamwork and collaboration | <ul style="list-style-type: none"> • Has some awareness of the need for collaboration and teamwork. • Seeks advice from colleagues when lesson planning and discussing learners. | <ul style="list-style-type: none"> • Understands the benefits of collaboration and teamwork. • Liaises with colleagues when lesson planning and discussing learners, and sometimes seeks support/guidance from more experienced colleagues. | <ul style="list-style-type: none"> • Clearly understands the importance of collaboration and teamwork. • Initiates collaboration and teamwork, actively seeks support/guidance from more experienced colleagues, and provides informal guidance to other colleagues when approached. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of how teams work and why this is important. • Facilitates collaboration and teamwork, often by leading teams, and provides support/guidance for less experienced colleagues when needed. |
| Professional roles and responsibilities | <ul style="list-style-type: none"> • Has some awareness of institutional issues and of different roles within their institution. • Fulfils job-related responsibilities inside and outside the classroom. | <ul style="list-style-type: none"> • Has started to develop understanding of institutional issues, and awareness of different roles and responsibilities within their institution. • Is aware of teacher responsibilities outside the classroom and takes on additional roles as required. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a good understanding of institutional issues and of the professional, social and moral responsibilities of teachers in the modern world, and is aware of different roles within the institution and opportunities within the wider profession. • Demonstrates good professional conduct, effectively takes on different roles and responsibilities within the workplace, is involved in supporting the development of other teachers, either formally or informally, and contributes to the development of the institution. | <ul style="list-style-type: none"> • Has a sophisticated understanding of institutional issues and of the professional, social and moral responsibilities of teachers in the modern world, and is highly aware of different roles within the institution and opportunities within the wider profession. • Consistently demonstrates good professional conduct, effectively takes on many different roles and responsibilities within their place of work, is involved in formally supporting the development of other teachers through workshops, observations and/or career guidance, and contributes actively to the institution and the wider profession. |

Teaching Cambridge English Framework

Framework components



FRAMEWORK COMPONENTS

Each category and sub-category of the framework is made up of components. The explanations below set out what is meant by these components in the framework. They are intended to be indicative of the key principles and concepts relevant to each component and are not meant to be comprehensive.

V. 1. Learning and the Learner

The following areas of knowledge and competence are grouped under the heading 'Learning and the Learner', and are important in that they provide a conceptual and theoretical basis on which teachers consciously or unconsciously develop their personal understandings of teaching and learning.

Learning theories; this refers to:

- general learning theories (i.e., constructivism, humanism, behaviourism, social-constructivism)
- concepts (such as multiple intelligences, motivation, scaffolding, experiential learning, higherorder thinking skills, meta-cognition, stages of cognitive development, etc.), and factors which affect these
- demonstration of practical application for language learning and teaching.
- *FLA and SLA*; this refers to:
 - theories of first (FLA) and second language learning (SLA)
 - concepts (such as critical period, noticing, interlanguage, immersion, information processing, implicit/explicit learning, comprehensible input, etc.)
 - classroom SLA research findings (with regard to L1 transfer, corrective feedback, individual differences, similarities and differences between first language acquisition in an immersion environment and additional language acquisition in a classroom environment, etc.)
- demonstration of practical application for language learning and teaching.

Language-teaching methodologies; this refers to:

- approaches and methods for teaching language (i.e., communicative approach, task-based learning (TBL), audio-lingual, grammar-translation, etc.)

- concepts (such as explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction, L1 interference)
- demonstration of practical application for language learning and teaching.

Understanding learners; this refers to:

- concepts such as learning styles (e.g., visual, auditory, kinaesthetic), multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect differences in types of learners and teaching contexts (such as young learners vs. adults, monolingual vs. multilingual classes, large classes, beginners vs. advanced learners, mixed ability classes, etc.)
- demonstration of practical application for language learning and teaching.

VI. 2. Teaching, Learning and Assessment

The following areas of knowledge and competence are each important in their own right, but have been grouped together under the six sub-categories within the overall heading 'Teaching, Learning and Assessment' for ease of reference. Teachers' abilities in these different aspects of teaching involve not only the practical application of knowledge (as expressed in category 1 above), but also familiarity with and practice in using a range of different teaching techniques.

3. 2.1 Planning language learning

Lesson planning; this refers to:

- key concepts and principles (i.e., identifying learner needs, setting aims, anticipating learners' difficulties, staging and timing, selecting appropriate activities/materials/resources and interaction patterns, sequencing of activities/lessons, learner differentiation, etc.)
- following/adapting appropriate templates for individual lessons and a series of lessons
- demonstration of practical application for language learning and teaching when planning and in class
- awareness of how effective teaching leads to learning
- learning to respond appropriately according to the flow of a lesson and learners' responses.

Course planning, this refers to:

- key organisational principles in course planning (i.e., needs analysis, setting objectives, sequencing, assessment, evaluation, etc.)
- the demonstration of practical application for language learning and teaching when planning a series of lessons and/or a whole course, including the ability to work creatively within the constraints of a prescribed syllabus.

4. 2.2 Using language-learning resources and materials

Selecting, adapting, supplementing and using learning materials; this refers to:

- key principles for critically evaluating, selecting, adapting, supplementing and exploiting coursebook and supplementary materials
- the demonstration of how to apply these principles to a selected coursebook unit or set of learning materials for a specified context in order to achieve desired learning outcomes
- demonstrating the ability to improvise when certain learning materials, resources and technology are limited, unavailable or not working.

Using teaching aids; this refers to:

- core techniques for using the board, visuals, realia and audio/visual equipment, as well as techniques for teaching without such aids
- core techniques for using digital teaching aids (i.e., interactive whiteboards, PowerPoint, etc.)
- demonstration of the ability to use these techniques effectively in a specified context in order to engage and motivate learners.

Using digital resources; this refers to:

- familiarity with key concepts related to digital teaching/learning (i.e., blended learning, flipped classroom, etc.)
- core principles and techniques for selecting and using digital/online resources, where available, as a resource for learning (i.e., digital videos, podcasts, learning platforms such as Moodle, downloading tasks onto mobile devices, etc.)

- key practical skills (i.e., computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media, etc.)
- demonstration of the ability to use some or all of these techniques and skills effectively in a specified context in order to achieve desired learning outcomes and promote learner autonomy, and the ability to improvise when such digital resources are unavailable or not working.

5.

6. 2.3 Managing language learning

Creating and maintaining a constructive learning environment; this refers to:

- key concepts and principles for learner-centred teaching, establishing rapport, classroom management, maintaining discipline (especially in large classes and/or with young learners), creating a positive learning environment, motivating, involving and engaging learners, keeping learners on task, ensuring a suitable pace, managing transitions between stages in a lesson, etc.
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Responding to learners; this refers to:

- key concepts and principles for teacher talk, wait time, question types (i.e., genuine/display, open/ closed), nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns (i.e., whole class, pair work, group work), etc.
- understanding of learner differences, styles, preferences and difficulties
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Setting up and managing classroom activities; this refers to:

- key activity formats for starting and ending lessons (such as warmers, fillers, etc.)
- key principles for giving and checking instructions, demonstrating activities, giving preparation time before activities, grouping learners, monitoring and checking learning, encouraging interaction with and between learners, etc.

- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Providing feedback on learner language; this refers to:

- key principles and techniques for providing positive and corrective feedback:
- on learners' spoken language (i.e., teacher-led correction, learner self-correction, peer correction, reformulation, etc.)
- on learners' written language (such as use of drafting, peer-checking, error codes, etc.)
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

(The ability to recognise these errors is covered in category 3 Language Ability below.)

7. 2.4 Teaching language systems

Teaching vocabulary; this refers to:

- key principles and techniques for introducing and practising vocabulary (i.e., inductive/deductive presentation, creating a context, form/meaning/use, concept-checking, drilling, controlled/freer practice, recycling/revision, use of visuals, use of concordances, etc.)
- understanding of corpus linguistics and frequency, learning strategies (such as vocabulary journals, mnemonics, dictionary skills, etc.)
- concepts such as synonymy/antonymy/hyponymy, collocation, lexical phrases, etc.
- demonstration of practical application of all the above through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching grammar; this refers to:

- key concepts, principles and techniques for introducing and practising grammar (i.e., inductive/ deductive presentation, creating a context, use of timelines, form/meaning/use, concept checking, drilling, controlled/freer practice, recycling/revision, etc.)

- understanding of different lesson shapes (such as Presentation Practice Production (PPP), Test Teach Test (TTT), Task-based Learning (TBL, etc.)
- key terms for describing grammar
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching phonology; this refers to:

- key concepts, principles and techniques for raising awareness of and practising phonology, for the purposes of both listening and speaking, (i.e., sounds/phonemes of a chosen variety of English, use of phonemic script/chart, stress and weak forms, connected speech, intonation, etc.)
- key terminology for describing sounds (i.e., plosives/fricatives/bi-labials, etc.), stress (i.e., word and sentence stress, schwa, etc.), connected speech (i.e., liaison/juncture/intrusion, etc.), and intonation (i.e., rhythm, rising/falling intonation, etc.)
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching discourse; this refers to:

- key concepts, principles and techniques for raising awareness of and practising discourse features (i.e., genre, coherence, cohesion, speech acts, turn-taking, etc.)
- key terminology (such as substitution, ellipsis, conjunction, etc.)
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

8. 2.5 Teaching language skills

Teaching listening; this refers to:

- key concepts, principles and techniques used in teaching listening skills (such as top-down vs. bottom-up processing, genres and text types, pre-/while-/post-listening activities, sub-skills, strategies, etc.)

- understanding of different genres, types of listening texts and their purposes
- difficulties learners face ability to select appropriate texts
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching speaking; this refers to:

- key concepts, principles and techniques used in teaching speaking skills (such as genres and text types, pre-/while-/post-speaking activities, sub-skills, strategies, etc.)
- key principles and techniques for correcting learners' spoken language (i.e., explicit/implicit techniques, teacher-led correction, learner self-correction, peer correction, reformulation, etc.)
- understanding of different genres, types of speaking and their purposes, levels of formality, differences between spoken and written English, difficulties learners face
- ability to select appropriate models and tasks
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching reading; this refers to:

- key concepts, principles and techniques used in teaching reading skills (such as top-down vs. bottom-up processing, genres and text types, pre-/while-/post-reading activities, sub-skills, strategies, etc.)
- understanding of different genres, types of reading texts and their purposes
- difficulties learners face
- ability to select appropriate texts
- dictionary skills (mono- and bi-lingual)
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

Teaching writing; this refers to:

- key concepts, principles and techniques used in teaching writing skills (such as genres and text types, pre-/while-/post-writing activities, sub-skills, strategies, etc.)
- key principles and techniques for supporting and giving feedback on learners' written language (i.e., process writing stages, peer-checking, drafting, use of error code, etc.)
- understanding of different genres, types of writing and their purposes, differences between spoken and written English, levels of formality, difficulties learners face
- ability to select appropriate models and tasks
- demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes.

9. 2.6 Assessing language learning

Assessment principles; this refers to:

- key concepts and principles (i.e., formative vs. summative assessment, validity and reliability of items, direct/indirect testing, etc.)
- terminology (such as multiple choice, impact, etc.)
- familiarity with a range of external examinations (such as *Cambridge English: Preliminary*, *Cambridge English: First*, *IELTS*, *TOEFL*, etc.)
- awareness of assessment types (such as progress, achievement, proficiency, etc., and their purposes) and tools for the classroom (i.e., classroom based, formal exams, quizzes, etc.)
- demonstrating the practical ability to select, design and implement appropriate assessment tools in a specified context in order to facilitate language learning.

Using assessment to inform learning; this refers to:

- familiarity with different kinds of assessment evidence (i.e., test results, homework, classroom performance, etc.) and different options available (such as feedback, consolidation, recycling, etc.) to help learners become more autonomous and develop better language learning strategies

- demonstrating the practical ability to effectively use assessment evidence to make appropriate planning decisions for individual and groups of learners, in a specified context in order to facilitate language learning, both in class (assessing learning while it is happening) and after more formal assessment.

VII. 3. Language Ability

The following aspects of teacher language are grouped together under the heading 'Language Ability', and are important in that together they constitute teachers' ability to use English effectively and appropriately in their daily work. *Language knowledge (such as knowledge of grammatical terminology) and language awareness (ability to analyse language) are dealt with separately under category 4 below.*

Classroom language; this refers to:

- demonstrating the practical ability to fluently and accurately use classroom language (such as introducing the topic of the lesson, instructions for activities, classroom management, explaining language, helping learners with their learning problems in class, talking with learners about their progress, etc.), and to use such classroom language effectively for different classroom events and situations
- demonstrating the practical ability to respond to learners' output in class (whether answering learners' questions or correcting their utterances), in both planned situations as well as the ability to respond spontaneously to unexpected learner output during the lesson.

Language models; this refers to:

- demonstrating the practical ability to provide accurate examples of the language points being taught (such as model sentences), to highlight the form, meaning, use and pronunciation of the target language.

Recognising learner errors; this refers to:

- demonstrating the practical ability to identify errors made by learners both in the classroom and in written work done outside class; in other words being able to identify whether the learner's output is accurate or not in terms of form, meaning, use and pronunciation.

- (The ability to respond appropriately to these errors is covered in sub-category 2.3 *Managing Language Learning* above).

Communicating with other professionals; this refers to:

- demonstrating the practical ability to interact in English with colleagues and other teaching professionals in a variety of contexts (such as the staffroom, staff meeting, lesson planning with teaching partners, workshops, seminars, conferences, etc.).
- demonstrating the practical ability to use language effectively when giving advice and making suggestions to other teachers, when meeting new teachers and talking about themselves, when presenting a task, when reflecting on and/or evaluating their lessons, and when participating in face-to-face and/or online discussions.
- CEFR level: while a certain level of language proficiency is clearly required in order to teach language effectively, the minimum language level required of any teacher is likely to vary depending on the teaching context and language levels of the group of learners being taught. See CEFR levels¹ for guidance on language proficiency.

VIII. 4. Language Knowledge and Awareness

The following areas of knowledge and competence, presented together under the heading 'Language Knowledge and Awareness', provide the linguistic basis on which teachers develop their personal understandings of teaching and learning, and also play a critical role in how teachers make sense of and facilitate learning in the classroom.

Language awareness; this refers to:

- the ability to analyse spoken and written language form, meaning and use at sentence, word and discourse level, when planning, teaching and marking learners' written work
- the awareness to be able to analyse classroom language used by the teacher and learners demonstrating the practical application of this ability and awareness for language learning and teaching when planning and in class.

¹ <http://www.cambridgeenglish.org/cefr>

Terminology for describing language; this refers to:

- key terms used to describe language form, meaning, use and phonology at sentence, word and discourse level
- demonstration of practical application for language learning and teaching when planning and in class.

Reference materials; this refers to:

- awareness of a range of relevant print and digital resources for researching language form, meaning, use and pronunciation
- demonstration of practical application for language learning and teaching when planning and for guiding learners both in class and outside class.

1. Professional Development and Values

The following areas of knowledge and competence are grouped under the heading 'Professional Development and Values', and are important in that they provide a link between teachers' existing knowledge and awareness (as expressed in categories 1, 'Learning and the Learner', 3, 'Language Ability', and 4, 'Language Knowledge and Awareness' above), their current ability to apply this knowledge and awareness in their classroom teaching (as expressed in category 2, 'Teaching, Learning and Assessment'), and their future aspirations, as well as providing a vehicle for improving teachers' classroom practice, their professional satisfaction and ultimately their students' learning.

Classroom observation; this refers to:

- different types of classroom observation (i.e., peer observation of and/or by a colleague, self-observation, observation of and/or by a more experienced teacher, mentor, trainer or manager) recognising their relative importance for one's own professional development
- developing the habit of seeking opportunities for constructive feedback and learning, and of how to learn and develop from such feedback.

Reflecting on teaching and learning; this refers to:

- key issues and concepts related to teacher learning (such as critical reflection, reflective practice, experimental practice, teacher beliefs, meta-cognition, teacher expertise, etc.)
- reflecting on and questioning existing beliefs about teaching and learning (and exploring any beliefs which may conflict with good practice or with one's own teaching experiences, observations of learners, reading or learning on training courses)
- critically reflecting (and verbalising this reflection) on teaching
- developing the habit of regularly reflecting (during and after the lesson), and using these reflections as a basis for planning personal professional development activities
- recognising the importance of learner feedback and evaluation
- developing the habit of seeking regular feedback and acting on the results to ultimately improve student learning.

Planning own development; this refers to:

- awareness of a range of available professional development options and activities
- recognising the importance of identifying personal needs
- developing the habit of self-assessing one's own development as a teacher related to one's career goals, and using this to select appropriate professional development activities (e.g., formal qualifications such as *TKT*, *CELTA*, *ICELT*, *Delta*, *IDLTM*, *MA*, etc., courses, workshops, conferences, webinars, observations, reading, etc.) and participating in them in an appropriate way in order to achieve one's own goals.

Teacher research; this refers to:

- key issues and concepts related to teacher research (i.e., action research, experimental teaching, reflective practice, classroom research, formal research)
- recognising ways in which engagement in teacher research (whether formal or informal) can improve teaching

- using this understanding to carry out small-scale informal teacher research with the aim of learning about and improving one's own teaching and/or that of other colleagues.

Teamwork and collaboration; this refers to:

awareness of:

- the importance of teamwork and collaboration in teachers' professional lives (teachers in many contexts often share classes and need to work together to plan lessons, exchange activities/ materials, etc.)
- communication skills and interaction with others (teachers, learners, managers, clerical staff, etc.)
- seeking support and guidance from others
- providing support and guidance to other teachers where necessary
- using this understanding to foster effective teamwork and collaboration for the good of the individual, others and the school/institution.

Professional roles and responsibilities; this refers to:

awareness of:

- the professional, social and moral responsibilities of teachers in the modern world
- issues related to educational/school management (i.e., the role of the teacher within a school/ educational institution, concepts such as professionalism and professional conduct, etc.)
- opportunities within their school/institution (such as materials writer, tester, mentor, teacher trainer, senior teacher, head of department, manager, etc.), and within the wider profession (by, for example, attending conferences or joining professional organisations)
- using this understanding to contribute effectively to their school/institution and actively seeking and taking on responsibilities and roles according to their interests, skills and level of development.

Anexo 4- Resultados CETF

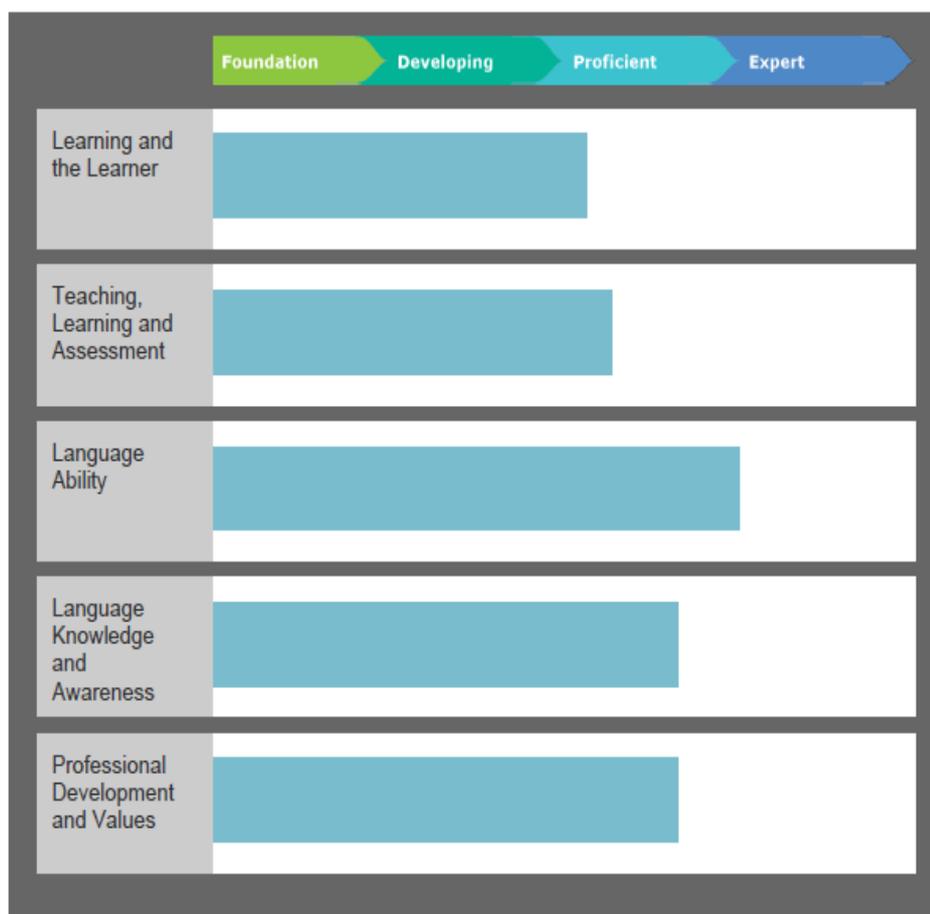
Professor 1

Cambridge English



Teacher Development Tracker

PROFILE: DATE: 25th November, 2017



This Profile shows the teacher's self-assessment of their teaching knowledge and skills on the date shown. The profile was completed using the Cambridge English Teacher Development Tracker, which is designed to help teachers place themselves on the Cambridge English Teaching Framework. As this is a teacher's own self-assessment, Cambridge English cannot verify the accuracy of the profile. We recommend that Tracker results are used as the basis for a discussion between teachers and their managers. Following these discussions, teachers can adjust their profile and undertake development activities. For more information and next steps, please see <http://cambridgeenglish.org/teaching-framework>.



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment

Part of the University of Cambridge

© 2014 Cambridge English

Professor 2

Results | Cambridge English

26/11/17, 17:28

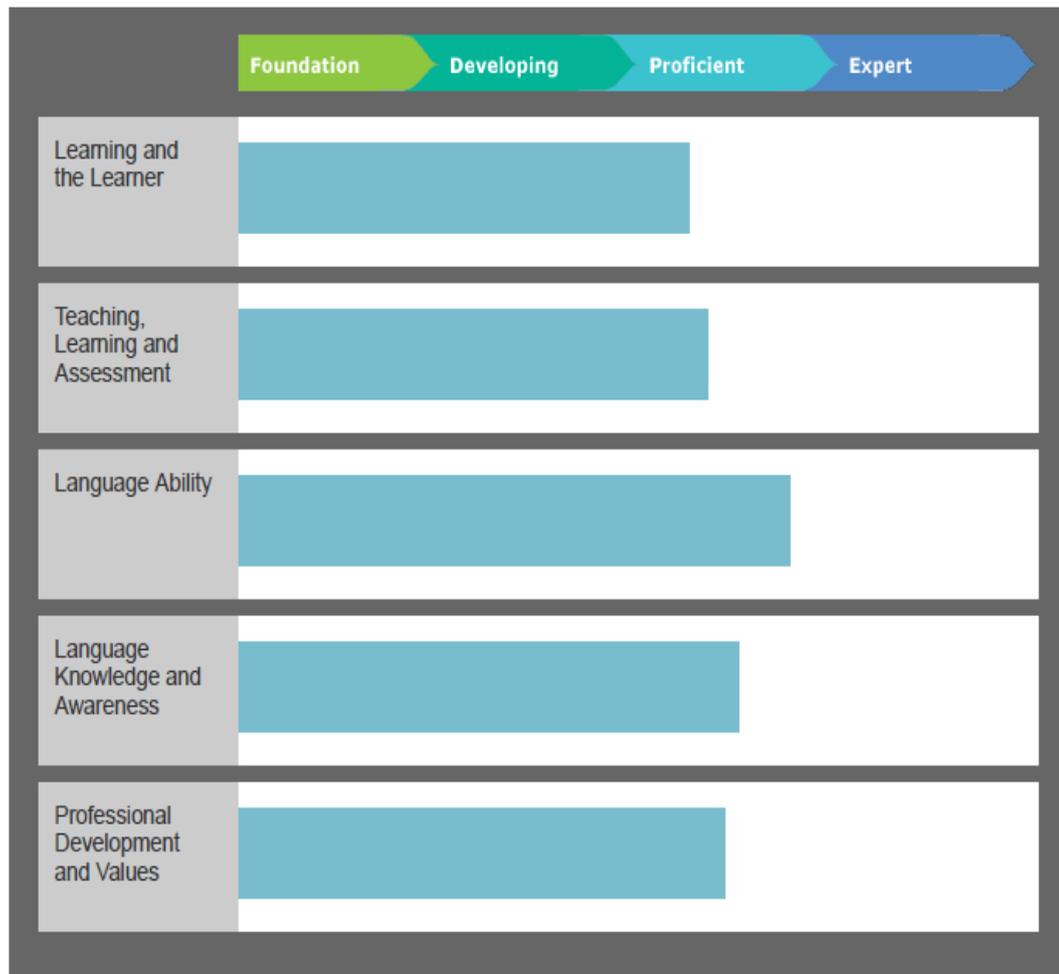


Cambridge English

Teacher Development Tracker

PROFILE: Professor 2

DATE: 26th November, 2017



This Profile shows the teacher's self-assessment of their teaching knowledge and skills on the date shown. The profile was completed using the Cambridge English Teacher Development Tracker, which is designed to help teachers place themselves on the Cambridge English Teaching Framework. As this is a teacher's own self-assessment, Cambridge English cannot verify the accuracy of the profile. We recommend that Tracker results are used as the basis for a discussion between teachers and their managers. Following these discussions, teachers can adjust their profile and undertake development activities. For more information and next steps, please see <http://cambridgeenglish.org/teaching-framework>.

Professor 3

04/12/2017

Results | Cambridge English

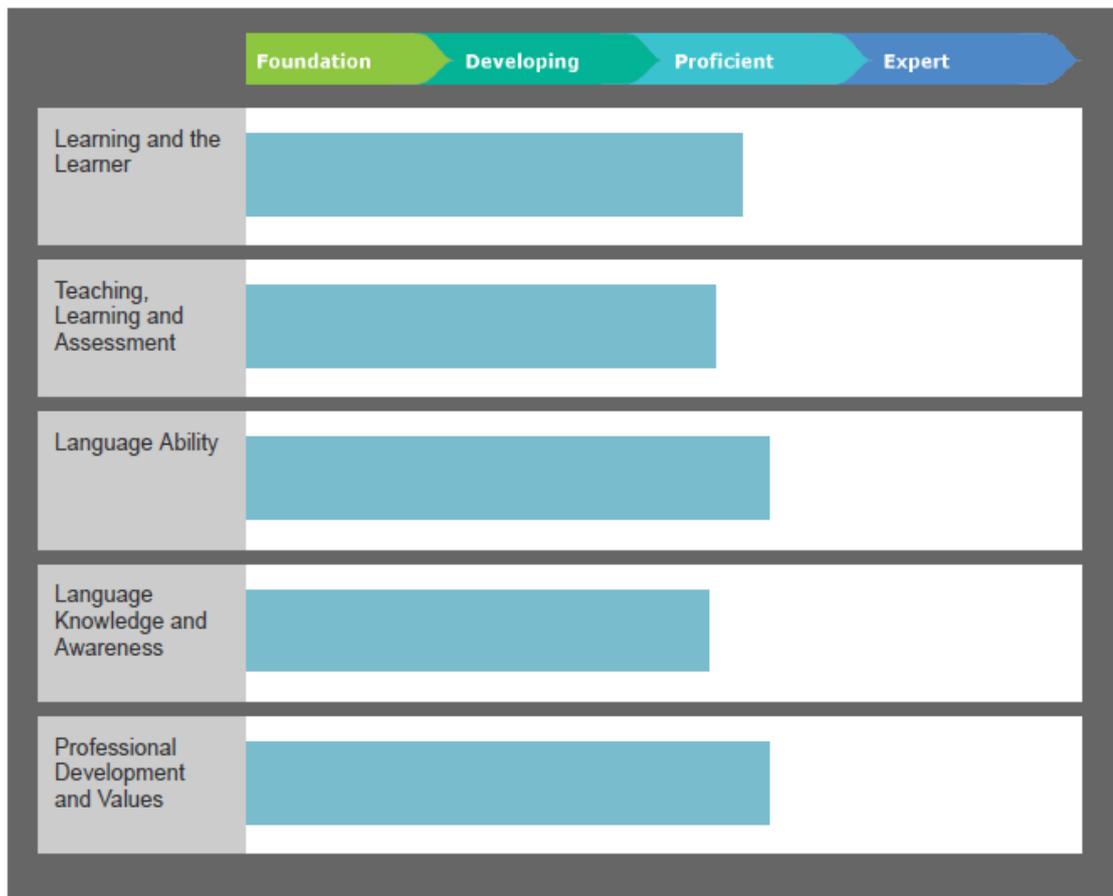
Cambridge English



Teacher Development Tracker

PROFILE: Professor 3

DATE: 4th December, 2017



This Profile shows the teacher's self-assessment of their teaching knowledge and skills on the date shown. The profile was completed using the Cambridge English Teacher Development Tracker, which is designed to help teachers place themselves on the Cambridge English Teaching Framework. As this is a teacher's own self-assessment, Cambridge English cannot verify the accuracy of the profile. We recommend that Tracker results are used as the basis for a discussion between teachers and their managers. Following these discussions, teachers can adjust their profile and undertake development activities. For more information and next steps, please see <http://cambridgeenglish.org/teaching-framework>.

Professor 4

27/11/2017

Results | Cambridge English

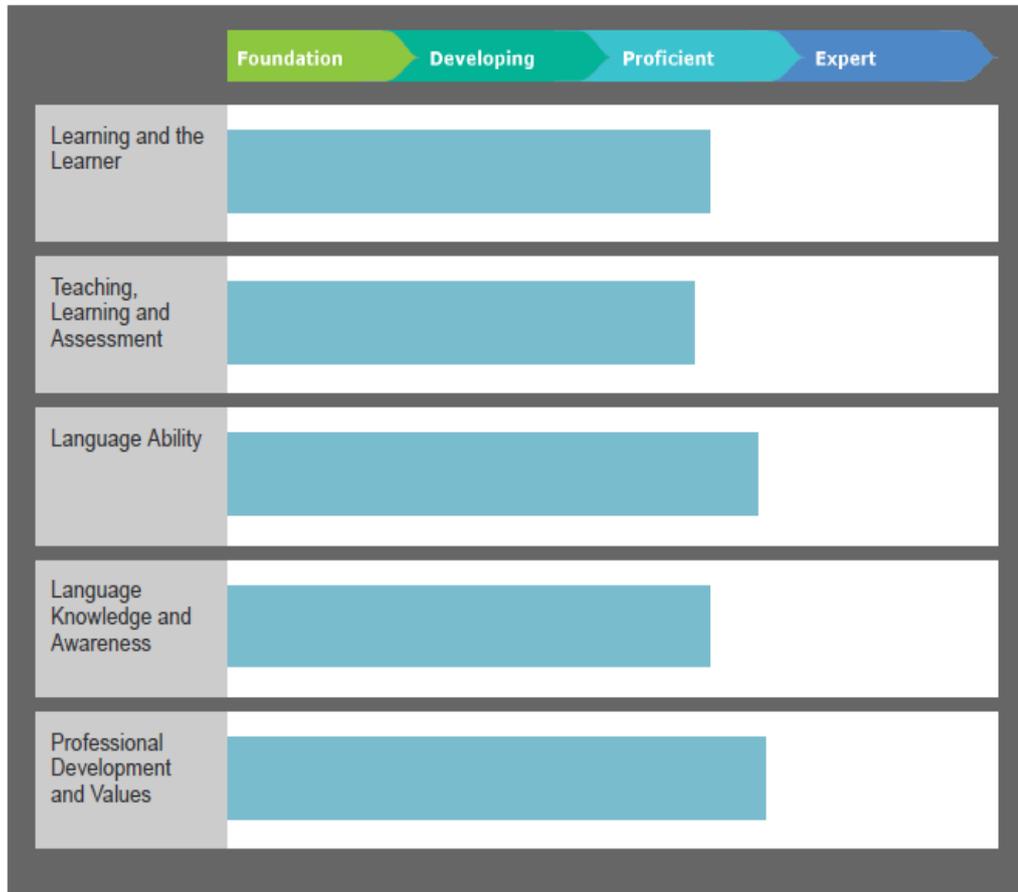


Cambridge English

Teacher Development Tracker

PROFILE:

DATE: 27th November, 2017



This Profile shows the teacher's self-assessment of their teaching knowledge and skills on the date shown. The profile was completed using the Cambridge English Teacher Development Tracker, which is designed to help teachers place themselves on the Cambridge English Teaching Framework. As this is a teacher's own self-assessment, Cambridge English cannot verify the accuracy of the profile. We recommend that Tracker results are used as the basis for a discussion between teachers and their managers. Following these discussions, teachers can adjust their profile and undertake development activities. For more information and next steps, please see <http://cambridgeenglish.org/teaching-framework>.

Cambridge English



Teacher Development Tracker

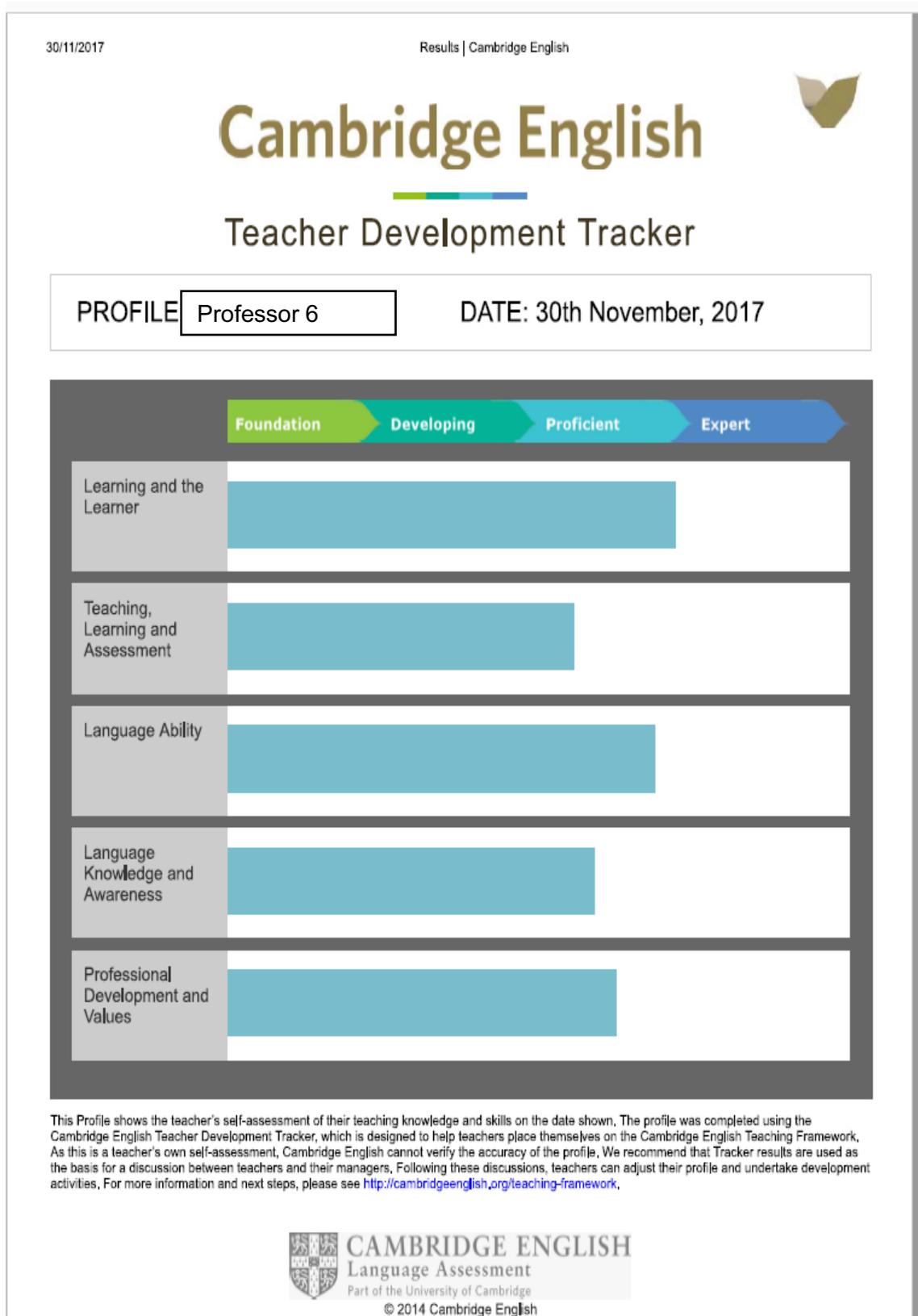
PROFILE:

DATE: 22nd November, 2017



This Profile shows the teacher's self-assessment of their teaching knowledge and skills on the date shown. The profile was completed using the Cambridge English Teacher Development Tracker, which is designed to help teachers place themselves on the Cambridge English Teaching Framework. As this is a teacher's own self-assessment, Cambridge English cannot verify the accuracy of the profile. We recommend that Tracker results are used as the basis for a discussion between teachers and their managers. Following these discussions, teachers can adjust their profile and undertake development activities. For more information and next steps, please see <http://cambridgeenglish.org/teaching-framework>.

Professor 6



Anexo 5- Reflexão sobre os resultados do Perfil

Adapted from Cambridge English Teacher © Cambridge University Press and Cambridge English Language Assessment 2015

Reflecting on Your profile- Professor 1

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-------------------------------------|------------------|---|
| Learning and the learner | Proficient | Even though my teaching focus is always the learner, I do admit that sometimes it is difficult to cope with all the intelligences and profiles we have in classes of 20-26 students. It would be important to reflect on the learner's perspectives at all stages of each lesson. |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | In my opinion, the assessment part is the trickiest and the one I maybe need to work a little bit more on. |
| Language Ability | Expert | I agree. I believe I have a very good command of the language. |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | To be aware of the language is not an easy task. Sometimes I feel like the English language is kind of instinctive to me and it's not easy to lead students into reflecting upon the language itself (time constraints are also restrictive). |
| Professional Development and Values | Proficient | I agree. However, I feel the need to invest more in my professional development now. |

Which of the five categories are most important for you to develop in?

Learning and the learner

Reflecting on Your profile – Professor 2

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-------------------------------------|------------------|---|
| Learning and the learner | Proficient | I agree because I believe I have a good understanding of several language learning concepts. |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | I agree because I think I have a good understanding of the key principles of teaching, learning and assessment (learners' needs, teaching techniques, using adequate assessment procedures, etc.) |
| Language Ability | Proficient | I agree as I believe I can use classroom language in a consistently accurate way, provide examples of language points from Levels A1 to C1. I also think that I have language ability above Level C1 of the CEFR. |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | I also agree with this result because I think I am able to answer most learner's questions without having to search for reference materials and I have good knowledge of key terms for describing language. |
| Professional Development and Values | Proficient | Finally, I agree with this result as I can reflect critically on my lessons and I am more than willing to be observed by other colleagues. I can also identify many of my weaknesses as well as my strengths. |

Which of the five categories are most important for you to develop in? I believe developing the **Teaching, Learning and Assessment** category will be most important for me, especially using language-learning resources and materials in a more effective way (special focus on digital resources).

Reflecting on Your profile – Professor 3

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-------------------------------------|------------------|--|
| Learning and the learner | Proficient | Yes. I should aim to develop the following range of skills and competencies: <ul style="list-style-type: none"> - Knowledge of general learning theories (i.e., constructivism, humanism, behaviourism, social-constructivism and concepts (such as scaffolding, experiential learning, higherorder thinking skills, meta-cognition, etc.), and factors which affect these. |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | Yes. I should aim to improve the following range of skills and competencies: <ul style="list-style-type: none"> - Teaching language systems, such as understanding: different lesson shapes, in particular Task-based Learning (TBL, etc.); key concepts, principles and techniques for raising awareness of and practising phonology, for the purposes of both listening and speaking, (i.e., sounds/phonemes of a chosen variety of English, use of phonemic script/chart, stress and weak forms, connected speech, intonation, etc.); key concepts, principles and techniques for raising awareness of and practising discourse features (i.e., genre, coherence, cohesion, speech acts, turn-taking, etc.). |
| Language Ability | Proficient | Yes. I should aim to develop the following range of skills and competencies: <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrating the practical ability to fluently and accurately use classroom language (classroom management, explaining language, helping learners with their learning problems in class, talking with learners about their progress, etc.). |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | Yes. I should aim to develop the following range of skills and competencies: <ul style="list-style-type: none"> - The ability to analyse spoken and written language form, meaning and use at sentence, word and discourse level, when planning, teaching and marking learners' written work. |
| Professional Development and Values | proficient | Yes. I should aim to improve the following range of skills and competencies: <ul style="list-style-type: none"> - Key issues and concepts related to teacher research (i.e., action research, experimental teaching, reflective practice, classroom research, formal research). |

Which of the five categories are most important for you to develop in? **Teaching, Learning and Assessment.**

Reflecting on Your profile – Professor 4

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-----------------------------------|------------------|---|
| Learning and the learner | Proficient | <p>I should aim to improve the following skills/competences:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concepts (such as multiple intelligences, motivation, scaffolding, experiential learning, higher order thinking skills, meta-cognition, stages of cognitive development, etc.), and factors which affect these |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | <p>I should aim to improve the following skills/competences:</p> <ul style="list-style-type: none"> - awareness of how effective teaching leads to learning; - key organisational principles in course planning (i.e., needs analysis, setting objectives, sequencing, assessment, evaluation, etc.) - key concepts, principles and techniques for raising awareness of and practising phonology, for the purposes of both listening and speaking, (i.e., sounds/phonemes of a chosen variety of English, use of phonemic script/chart, stress and weak forms, connected speech, intonation, etc.) - key terminology for describing sounds (i.e., plosives/fricatives/bi-labials, etc.), stress (i.e., word and sentence stress, schwa, etc.), connected speech (i.e., liaison/juncture/intrusion, etc.), and intonation (i.e., rhythm, rising/falling intonation, etc.) - demonstration of practical application through a variety of appropriate teaching techniques in a specified context in order to achieve desired learning outcomes. |
| Language Ability | Proficient | <p>I should aim to improve the following skills/competences:</p> |

| | | |
|-------------------------------------|------------|---|
| | | -demonstrating the practical ability to fluently and accurately use classroom language (such as introducing the topic of the lesson, instructions for activities, classroom management, explaining language, helping learners with their learning problems in class, talking with learners about their progress, etc.), and to use such classroom language effectively for different classroom events and situations |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | I should aim to improve the following skills/competences: -the ability to analyse spoken and written language form, meaning and use at sentence, word and discourse level, when planning, teaching and marking learners' written work; -key terms used to describe language form, meaning, use and phonology at sentence, word and discourse level |
| Professional Development and Values | Proficient | I should aim to improve the following skills/competences: - key issues and concepts related to teacher research (i.e., action research, experimental teaching, reflective practice, classroom research, formal research) - recognising ways in which engagement in teacher research (whether formal or informal) can improve teaching - using this understanding to carry out small-scale informal teacher research with the aim of learning about and improving one's own teaching and/or that of other colleague |

Which of the five categories are most important for you to develop in? **Teaching, learning and assessment**

Reflecting on Your profile- Professor 5

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-------------------------------------|------------------|---|
| Learning and the learner | Expert | I agree. I believe I have an excellent understanding of learning styles and I plan my lessons taking into account a wide variety of activities to meet my Ss' profile |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | In my opinion, I also have a good understanding of many key principles of lesson planning. I am good at selecting and adapting materials. |
| Language Ability | Proficient | I think I have a very good level of English so this is not an area I feel the need to work on more at the present time |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | I have some difficulties in teaching pronunciation topics. |
| Professional Development and Values | Proficient | I think this is a strong point in my because I really focus on my professional development. |

Which of the five categories are most important for you to develop in? –**Teaching, Learning and Assessment**

Reflecting on Your profile – Professor 6

| Category | Stage Identified | Agree? Your thoughts |
|-------------------------------------|-------------------|--|
| Learning and the learner | Proficient | I consider having a good knowledge of the main learning theories and I try to use different methodologies in my classes. I think it will be important to improve the following skills/competences: - concepts (such as multiple intelligences, motivation, scaffolding, experiential learning, higher order thinking skills, meta-cognition, stages of cognitive development, etc.) and factors which affect these. |
| Teaching, Learning and Assessment | Proficient | I try to plan my classes thoroughly and select different resources and materials, but I still must work on the assessment component and select appropriate assessment tools. |
| Language Ability | Proficient | I should aim to improve the way I demonstrate the practical ability to fluently and accurately use classroom language and the practical ability to respond to learners' output in class. |
| Language knowledge and Awareness | Proficient | I should work on the terminology for describing language (the key terms used to describe language form, meaning, use and phonology at sentence, word and discourse level). |
| Professional Development and Values | Proficient | I should develop the habit of seeking more opportunities for constructive feedback and learning, and of how to learn and develop from such feedback. I think it is important to use different types of classroom observation techniques. |

Which of the five categories are most important for you to develop in? **Teaching, Learning and Assessment.**

Anexo 6- Proposta das Grelhas de Observação

Grelha de Observação Comum a todos os professores

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|----------|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | |
| 4. Limits amount of teacher talk | |
| 5. Models accurate use of language | |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | |

PROFESSOR 1

Part 2 Observation Focus: Learning and the Learner (Multiple Intelligences)

| Focus | Observation Comments |
|---|----------------------|
| 1. Lesson plan includes different type of activities | |
| 2. More than one multiple intelligence is activated throughout the lesson | |
| 3. Students are engaged in the different activities | |
| 4. Teacher demonstrates practical application for language learning and teaching | |
| 5. It is evident the use of different teaching methodologies (explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction...) | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|---|--|--|
| | Proficient | Expert |
| Learning Theories | <p>Has a good understanding of general theories and many of the key language-learning concepts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and the link between theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of general learning theories and most of the key language learning concepts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the theories and concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |
| FLAand SLA | <p>Has a good understanding of approaches and methods for language teaching and language- learning concepts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of theories of first and second language learning, key language-learning concepts, and classroom SLA research findings, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the theories and concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |
| Language- teaching methodologies | <p>Has a good understanding of approaches and methods for language teaching and language- learning concepts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the theories and concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of approaches and methods for language teaching and language-learning concepts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the learning and reflect</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | | the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching. |
| Understanding Learners | <p>Has a good understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and often uses many of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate frequent use of this understanding and links between the concepts and student learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of concepts such as intercultural competence, learning styles, multiple intelligences, learning strategies, special needs, affect and differences in types of learners and teaching contexts, and regularly uses most of the key terms.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a high level of understanding of the concepts and how they relate to student learning, and reflect the personal theories developed as a result of observing learners and reflecting on teaching.</p> |

Part 3 Post- Observation (Feedback)

Observado: _____ Observador: _____ Data: ____ / ____ / ____

Professor 2

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus Using digital resources | Observation Comments |
|--|-----------------------------|
| 1. Lesson plan contemplates activities using digital resources | |
| 2. T uses digital teaching (blended learning, flipped classroom) | |
| 3. T is able to select and use digital/online resources as a resource for learning (digital videos, podcasts, learning platforms, downloading onto mobiles) | |
| 4. Lesson has activities which activate practical skills (computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media) | |
| 5. T demonstrates the ability to use some practical skills effectively in the classroom in order to achieve desired learning outcomes and promote learner autonomy | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|-----------------------------------|---|---|
| | Proficient | Expert |
| Using digital resources | <p>Has a good understanding of key concepts of digital teaching/learning</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of digital resources, where available, and good understanding of how to integrate them effectively and appropriately into day-to-day teaching, as well as improvisation when necessary.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key concepts of digital teaching/learning</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate use of digital resources, where available, and sophisticated understanding of how to integrate them effectively and appropriately into day-to-day teaching, as well as confident improvisation when necessary.</p> |

Professor 3

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment (Managing language learning)

| Focus Managing language Learning | Observation Comments |
|--|-----------------------------|
| 1. Lesson plan includes activities which promote learner autonomy (state examples) | |
| 2. Lesson is learner-centred, T is able to establish rapport, manage classroom and maintain discipline. | |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | |
| 4. Students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting) | |
| 5. T is able to provide positive and corrective feedback on learner's spoken and written language (teacher-led correction, learner self-correction, drafting, peer-checking, error codes...) | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|---|--|---|
| | Proficient | Expert |
| Creating and maintaining a constructive learning environment | <p>Has a good understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice regularly demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and consistently effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintain discipline.</p> |
| Responding to Learners | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively responding to learners with good understanding of learner differences.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for effectively responding to learners with sophisticated understanding of learner differences.</p> |
| Setting up and managing classroom activities | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively setting up/managing activities, supporting groups and individuals within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for consistently and effectively setting up and managing activities, supporting groups and individuals at different levels within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> |
| Providing feedback on learner language | <p>Has a good understanding of key techniques for providing feedback on learner's written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for providing clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with good understanding of learner differences, and using the feedback to further support classroom learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for providing consistently clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with a sophisticated understanding of learner differences, using the feedback to further consolidate classroom learning.</p> |

Professor 4

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment

| Focus Planning, language learning | Observation Comments |
|---|-----------------------------|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | |
| 6. Students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting) | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|---|--|---|
| | Proficient | Expert |
| Creating and Maintaining a constructive learning environment | <p>Has a good understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice regularly demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and consistently effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintain discipline.</p> |
| Responding Learners | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively responding to learners with good understanding of learner differences.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for effectively responding to learners with sophisticated understanding of learner differences.</p> |
| Setting up and managing classroom activities | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively setting up/managing activities, supporting groups and individuals within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for consistently and effectively setting up and managing activities, supporting groups and individuals at different levels within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> |
| Providing feedback on learner language | <p>Has a good understanding of key techniques for providing feedback on learner's written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for providing clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with good understanding of learner differences, and using the feedback to further support classroom learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for providing consistently clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with a sophisticated understanding of learner differences, using the feedback to further consolidate classroom learning.</p> |

Professor 5

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment

| Focus Planning, language learning | Observation Comments |
|---|-----------------------------|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | |
| 3. T sets up and manages classroom activities well by using key activity formats for starting and ending lesson | |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|---|--|---|
| | Proficient | Expert |
| Creating and Maintaining a constructive learning environment | <p>Has a good understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice regularly demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a balance between teacher-centre and learner-centred activities, and consistently effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintain discipline.</p> |
| Responding Learners | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively responding to learners with good understanding of learner differences.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for effectively responding to learners with sophisticated understanding of learner differences.</p> |
| Setting up and managing classroom activities | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for responding to learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively setting up/managing activities, supporting groups and individuals within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for consistently and effectively setting up and managing activities, supporting groups and individuals at different levels within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Providing feedback on learner language</p> | <p>Has a good understanding of key techniques for providing feedback on learner's written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for providing clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with good understanding of learner differences, and using the feedback to further support classroom learning.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for providing feedback on learners' written and spoken language.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for providing consistently clear and accurate feedback on learner's written and spoken language, with a sophisticated understanding of learner differences, using the feedback to further consolidate classroom learning.</p> |
|--|---|---|

Professor 6

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|--|----------------------|
| 1. T is able to select, adapt, and supplement learning materials according to Students' needs | |
| 2. The selection of materials is appropriate to teacher aims (lesson plan) | |
| 3. There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities | |
| 4. T is able to use classroom management techniques in order to maintain discipline (young learners) | |
| 5. T is able to monitor and check learning, encouraging interaction with and between learners. | |

DESCRIPTORS

| Cambridge Teacher Framework | CURRENT PROFILE | GOAL |
|--|---|--|
| | Proficient | Expert |
| Selecting, adapting, supplementing and using learning materials | <p>Has a good understanding of how to select, adapt and exploit coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plan and classroom practice demonstrate selection of appropriate materials, including web-based materials, improvising and supplementing where necessary and with good awareness of learner's needs.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of how to select, adapt and exploit coursebook and supplementary materials.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate selection of appropriate and engaging materials, including web-based materials, improvising and supplementing consistently with a clear rationale and detailed understanding of learner's needs.</p> |
| Using teaching aids | <p>Has a good understanding of many key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate effective use of a variety of teaching aids to motivate and engage learners.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of key techniques for using teaching aids.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate consistently effective use of a wide range of teaching aids to motivate and engage learners.</p> |
| Creating and maintaining a constructive learning environment | <p>Has a good understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/ engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice regularly demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintain discipline.</p> | <p>Has a sophisticated understanding of classroom-management techniques for creating and maintaining a constructive learning environment, and ways of motivating/engaging learners.</p> <p>Lesson plans and classroom practice consistently demonstrate a balance between teacher-centred and learner-centred activities, and consistently effective classroom management techniques to keep learners on task whilst maintaining discipline.</p> |
| Setting up and managing classroom activities | <p>Has a good understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a variety of techniques for effectively setting up/managing activities, supporting groups and individuals within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners</p> | <p>Has a sophisticated understanding of a wide range of techniques for setting up and managing classroom activities.</p> <p>Lesson plans and classroom practice demonstrate a wide range of techniques for consistently and effectively setting up and managing activities, supporting groups and individuals at different levels within the class, monitoring learner performance and encouraging interaction between learners.</p> |

Anexo 7- Grelhas de Observação Preenchidas

Professor 1

Observação 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|------------|-------------------------------|
| Professor 1 | A2+ | 20 | 12 th January 2018 |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 4 | 1 | 75 minutes | 12:15h |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, concrete and understandable; |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T provides clear, easy to understand explanations and directions. Tone, intonation and word stress are very good; |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T. rephrases the explanation of Present Perfect as Ss demonstrate some difficulties grasping the topic. T. uses L1 to check Ss understanding. |
| 4. Limits amount of teacher talk | Considering it was the first lesson using different MI, this wasn't clear throughout the lesson. Nevertheless, it was clear the effort in reducing TTT. |
| 5. Models accurate use of language | T. gives examples and models language to make Ss grasp the different uses of present perfect. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. gives lots of examples to illustrate the use of the verb tense. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T. uses body language to model the game "Left/Right" and exemplifies the activity and uses a PPT- Present Perfect as a visual to support the revision of the verb tense. |

Part 2 Observation Focus: Learning and the Learner (Multiple Intelligences)

| Focus | Observation Comments |
|---|--|
| 1. Lesson plan includes different type of activities | 1.The lesson plan included different activities such as speaking, TPR game, listening and reading. |
| 2. More than one multiple intelligence is activated throughout the lesson | 2.By including the activities above in the lesson plan, the T. activated the Kinaesthetic, musical and intrapersonal. |
| 3. Students are engaged in the different activities | 3. Ss are engaged and participative during most part of the lesson, especially during the grammar presentation stage and the correction of the grammar exercises. Ss also enjoyed the listening activity (U2 song) and exploring the meaning of the lyrics. Ss get a bit noisier during the TPR game (Right and Left) and curiously are not as committed to the activity. The TPR game (Catch the ball) worked better with this group, and they seemed enthusiastic during the activity, activating their knowledge of the past participle. Despite being a very good activity, considering the characteristics of this group it might have been more effective if the name of the Ss catching the ball would have been shouted out in advance. This might have prevented some confusion caused due to high involvement of Ss during the task |
| 4. Teacher demonstrates practical application for language learning and teaching | 4. I believe T. activities were successful conducting Ss to effective learning. I believe the TPR Game (Right and Left) was the only activity where this aim was not fully accomplished. The layout of the classroom and the confusion of some Ss distinguishing both "right and left" while trying to look at the board to see the sentences were disturbing factors. |
| 5. It is evident the use of different teaching methodologies (explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction...) | 5. In this lesson the T. mainly used explicit teaching and discovery learning. |

Observação 2

| MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | | | |
|--|-----------------|------------|-------------------------------|
| OBSERVATION GRID | | | |
| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
| Professor 1 | A2+ | 20 | 19 th January 2018 |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 4 | 2 | 75 minutes | 12:15h |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, paced and understandable. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T. gives clear and simple instructions before book exercises. T. uses L1 to check for meaning of some vocabulary "disgusting", "raw", "spicy".... |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | Only when necessary. |
| 4. Limits amount of teacher talk | There is a balance between TTT and STT*; *Teacher talking time and Student talking time |
| 5. Models accurate use of language | T. gives examples and models language to make Ss grasp the meaning of the different adjectives. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. gives lots of examples to illustrate the use of the verb tense. T. uses L1 to check meaning throughout the activities. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T. used high quality visuals – Food PPT |

| MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | |
|---|--|
| Part 2 Observation Focus: Learning and the Learner (Multiple Intelligences) | |

| Focus | Observation Comments |
|---|--|
| 1. Lesson plan includes different type of activities | 1. The lesson plan included different activities such as listening, reading and speaking. |
| 2. More than one multiple intelligence is activated throughout the lesson | 2. By including the activities above in the lesson plan, the T. activated the interpersonal, intrapersonal and verbal intelligences. |
| 3. Students are engaged in the different activities | 3. Ss are engaged and motivated throughout the lesson especially in the activity related to the Unusual dishes. T. introduces lots of vocabulary, mainly adjectives related with food. It might have been more productive if T. would have registered the vocabulary on the BB, so that Ss could have more support for the speaking activity. Some Ss weren't as participative as they clearly lacked the vocabulary demanded by the activity. |
| 4. Teacher demonstrates practical application for language learning and teaching | 4. The activities showed were successful conducting Ss to effective learning and provided lots of practice. |
| 5. It is evident the use of different teaching methodologies (explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction...) | 5. In this lesson the T. mainly used explicit teaching and discovery learning. |

Observação 3

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|------------|-------------------|
| Professor 1 | A2+ | 20 | 2nd February 2018 |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 4 | 3 | 75 minutes | 12:15h |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, concrete and understandable; |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T provides clear, easy to understand explanations and directions. Tone, intonation and word stress are very good; |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T rephrases, repeats messages and gives examples to illustrate the use of future verb tenses, namely future with Will and "be going to" |
| 4. Limits amount of teacher talk | Considering the T adapted the lesson plan to clarify doubts on the grammar topic, this wasn't clear throughout the lesson. Nevertheless, it was clear the effort in reducing TTT. |
| 5. Models accurate use of language | T. gives examples and models language to make Ss grasp the different uses of the future tenses. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. gives lots of examples to illustrate the use of the verb tense. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Not applicable. |

Part 2 Observation Focus: Learning and the Learner (Multiple Intelligences)

| Focus | Observation Comments |
|---|---|
| 1. Lesson plan includes different type of activities | The lesson plan was detailed and included activities to accommodate different MI: (visual/spatial, intrapersonal, linguistic, naturalist, interpersonal and logical/mathematical. |
| 2. More than one multiple intelligence is activated throughout the lesson | Although the lesson plan was not concluded the T. was able to activate different MI: visual/spatial; logical/mathematical; linguistic, mainly with the <u>MindMeister</u> App activity. |
| 3. Students are engaged in the different activities | Ss were very engaged and responded enthusiastically to the activities: description cards to allow them to guess the animal by listening to its description and the <u>MindMeister</u> App in which they had to list vocabulary related to wild animals and organize it according to categories: mammals, reptiles, insects, birds, fish, amphibian. |
| 4. Teacher demonstrates practical application for language learning and teaching | I believe the activities were very well thought and would have allowed for more language learning opportunities if the Ss would have been able to participate more in the activities. In this sense I believe that the grammar consolidations exercise were the ones that allowed Ss enough practice to consolidate language. |
| 5. It is evident the use of different teaching methodologies (explicit teaching, discovery learning, noticing, error correction...) | In this lesson the T. mainly used explicit teaching and discovery learning. |

Professor 2

Observação 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|----------------------|
| Professor 2 | B1+ | 20 | 17 th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 5 | 1 | 100 mins | 8.20-10.00 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes, you are very clear throughout the lesson. You have an excellent command of the language which helps when giving explanations and instructions. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, your intonation is excellent, and it is clear that with lower level Ss you slow down your speech for them to understand. |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | Taking into account that you have new Ss at school and some Ss struggle with the language your L1 use is perfect. You use just enough. This is a grammar lesson L1 is totally acceptable. (still, you didn't overuse it) |
| 4. Limits amount of teacher talk | This is something you might want to control more. It's difficult when Ss struggle with the language, but maybe ask them to explain the rules and guess them?! |
| 5. Models accurate use of language | Excellent example of question tags. "Why am I using <u>this?</u> ...Yes, to check information" |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Yes, you always do this. You check instructions every single time and you check their understanding of the question-tags throughout the lesson |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Your body language is also excellent, there was no need for realia, nor TPR, but Ss were paying attention and engaged. The digital activities were enough to create and keep interest going. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus Using digital resources | Observation Comments |
|--|--|
| 1. Lesson plan contemplates activities using digital resources | The lesson plan clearly has several digital resources, PowerPoint, Kahoot. 1.T starts by explaining the use of question-tags, he goes through them carefully and checks Ss understanding throughout the lesson. T asks Ss to read from the board, to choose options and to explain why they chose them-Ss check their own understanding of this grammar topic. T also checks different verb tenses and makes sure Ss understand which ones they have to use. |
| 2. T uses digital teaching (blended learning, flipped classroom) | The relationship between T-Ss is excellent. He is very motivating and Ss feel very comfortable participating. You always ask different people to read to participate making sure you include everyone in the activities, This first of the lesson is an excellent "bridging" for the second half as they will have to use the question tags in order to participate in the Kahoot game. When T shows them the Kahoot game they start smiling and show their interest. By looking at the results it's clear the students understood the explanation and were very engaged. This is an excellent way of revising question-tags. It creates interest, checks understanding and you can actually see Ss "fighting" because they all want to get it right. T also does something very interesting which is as the answers come up, he checks they understood why that was the correct answer and not the other. |
| 3. T is able to select and use digital/online resources as a resource for learning (digital videos, podcasts, learning platforms, downloading onto mobiles) | 2. T uses <i>Kahoot Cambridge Write & Improve</i> platform 3. Learning platforms+ mobile (Kahoot) The materials /webpages selected were totally appropriate, it allowed T to check Ss understanding of question-tags. In addition, the Cambridge platform allows excellent feedback on their writing process and this is a way of teaching Ss how they can actually work on their own at home if they need to. |
| 4. Lesson has activities which activate practical skills (computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media) | 4. Yes, this was an excellent lesson. Ss worked on their mobiles (<i>kahoot</i>) and on the computer (writing practice) Comments: This was an excellent lesson. I have to say this was really fun and interesting to watch. I could see the lesson flowing naturally, activities were perfectly connected, the bridging was excellent and Ss really learnt the question tags and also had the opportunity to practise their writing skills. The only thing I would point out is that the first part of the lesson was more T centred, but as there was a <i>Powerpoint</i> there wasn't much you could do...maybe ask Ss to come up with the explanations themselves instead of you telling them?! |
| 5. T demonstrates the ability to use some practical skills effectively in the classroom in order to achieve desired learning outcomes and promote learner autonomy | |

Observação 2

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|------------|
| Professor 2 | B1+ | 20 | 24th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 5 | 2 | 100 mins | 8.20-10.00 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | This is one of your strongest skills. You are very fluent and accurate, no language problems at all. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, always. You are very well aware of your Ss' needs. You take into account their performance levels and you repeat things using different words when needed |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | Yes, as before this is also clear throughout the lesson. You are very successful at doing this. |
| 4. Limits amount of teacher talk | TTT- was very high in this lesson. As this was a vocabulary revision lesson, maybe try to match words with pictures to limit TTT. |
| 5. Models accurate use of language | You have to be careful as you also use inaccurate examples of language, this is something that Ss may memorise as the correct example even if this is not your intention. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Excellent! – You always have back up questions, you check Ss understanding by using synonyms, and when needed you use L1 accurately, always in the right moment. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Your body language is just perfect- You have a very strong presence in the classroom and this helps you to catch Ss' attention |

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus Using digital resources | Observation Comments |
|--|---|
| 1. Lesson plan contemplates activities using digital resources | T uses the projector throughout the lesson. T introduces the topic by asking Ss' opinion on the title. Good eliciting. 1- Powerpoint and projector. This is used to engage Ss, to explain the topic of the unit. T shows all the questions on the projector which is good to make Ss take their eyes away from the book. Ss are engaged, ask questions and actually listen to teacher's explanation. |
| 2. T uses digital teaching (blended learning, flipped classroom) | 2- You could have sent the video to Ss and try <i>flipped classroom</i> . They could have watched the video at home and then told the story in the classroom. When you start a new unit try sending a grammar video home for them to have a look at and then have them explain the grammar topic in class. 3- Yes, this is also something you do very well. The visuals are excellent, all the materials have an excellent quality. The use of prezis was a very good idea for the revision of vocabulary. Students were clearly engaged in the activities and focused on the prezis presentation. They were able to understand/translate the words. |
| 3. T is able to select and use digital/online resources as a resource for learning (digital videos, podcasts, learning platforms, downloading onto mobiles) | 4- This lesson was more Teacher- centred, maybe you should transfer the lesson more to them. Ss didn't actually have to use technology, so it wasn't possible to see "lesson has activities which activate practical skill". 5- Yes, this is also you do very well. Although this wasn't a very technological lesson, it is clear that all the aims were achieved, and it is very good to see that Ss actually know the vocabulary from the previous years. This means that learning actually happened. They knew the difference between cook/cooker. |
| 4. Lesson has activities which activate practical skills (computer skills, typing, searching the internet, finding web-based materials, use of social media) | |
| 5. T demonstrates the ability to use some practical skills effectively in the classroom in order to achieve desired learning outcomes and promote learner autonomy | |

Professor 3

Observação 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------------|----------|-------------------------------|
| Professor 3 | 3 rd grade | 26 | 10 th January 2018 |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 2 | 1 | 55 min. | 14h20 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes, her speech is fluent and accurate enough. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T adapts the rhythm of her speech to the different situations as far as necessary during the lesson. |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 4. Limits amount of teacher talk | T. tries to limit TTT but this item needs improvement. |
| 5. Models accurate use of language | Yes, T provides good examples of accurate language |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T uses flashcards to help Ss understand the what you must or mustn't do to solve different aches and pains. T projects a video of a doctor's <u>appointment</u> - very good example of limiting TTT. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment (Managing language learning)

| Focus | Observation Comments |
|--|---|
| Managing language Learning | |
| 1. Lesson plan includes activities which promote learner autonomy (state examples) | T greets Ss and Ss greet back (How are you feeling today?)- Excellent/Fantastic/Very well/Not so well... This practise is appreciated and it shows that T and Ss have a nice connection. |
| 2. Lesson is learner-centred, T is able to establish rapport, manage classroom and maintain discipline. | <ul style="list-style-type: none"> • T. uses flashcards to elicit city vocabulary – T–<u>centered</u>; • T. elicits the prepositions of place – T- <u>centered</u>; • Lesson plan includes activities which promote learner autonomy to a certain extent (PB). Ss ask questions to each other so that they can guess where the bank is, the bus stop, etc. • Lesson is partially learner centred. It is as much learner-centred as it can be; |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | <ul style="list-style-type: none"> • Ss. Follow the instructions which were given. T. doesn't use a lot of prompts; • T. manages to give feedback to each pair of students by supervising/correcting their work together. |
| 4. Students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting) | <ul style="list-style-type: none"> • T – <u>Wc</u>: T. gets feedback from each pair. • T praises Ss answers which is quite positive. • There is a positive learning atmosphere in the classroom. |
| 5. T is able to provide positive and corrective feedback on learner's spoken and written language (teacher-led correction, learner self-correction, drafting, peer-checking, error codes...) | <ul style="list-style-type: none"> • RECOMMENDATION: There needs to be more Ss-<u>centered activities</u> which allow to promote their autonomy in class. |

Observação 2

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|--------------------------|
| Professor 3 | 3 rd | 25 | 17 th January |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 2 | 2 | 55 min. | 14.25 p.m |

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes, her speech is fluent and accurate enough. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T adapts the rhythm of her speech to the different situations as far as necessary during the lesson. She also makes sure to articulate new words in a very clear way which is easy to understand. |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 4. Limits amount of teacher talk | T. tries to limit TTT as much as possible, which is quite essential when she is trying to promote Ss autonomy. |
| 5. Models accurate use of language | Yes, T provides good examples of accurate language (<i>Touch your ears, No, these are not your ears. Those are your eyes!</i>) |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T presents a good use of Visuals by using a set of flashcards to elicit the different illnesses. |

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment (Managing language learning)

| Focus | Observation Comments |
|--|---|
| Managing language Learning | T greets Ss and Ss greet back (How are you feeling today?)- Excellent/Fantastic/Very well/Not so well... This practise is appreciated and it shows that T and Ss have a nice connection. |
| 1. Lesson plan includes activities which promote learner autonomy (state examples) | <ul style="list-style-type: none"> T starts lesson by doing some revision work on last lesson's topic by playing Simon says... It becomes quite obvious that the activity immediately engages Ss in the lesson. They show enthusiasm; Good board support (visual backup) – T uses flashcards to elicit different illnesses. As these visuals are quite good it becomes really easy for students to guess each one of the illnesses presented to them; T. mimes the different illnesses – very positive to help Ss understand them. Ss are asked to focus on a pic. on the book; Asking Ss to predict situations by looking at a picture allows them to play with their imagination while dealing with important phrases (<i>They're at the doctor's, She's ill!</i>); Ss check their predictions by listening to a track – they easily understand what was right or wrong; The miming T. presents for the different illnesses is really accurate and helps Ss understand them in a nicer and funnier way. Very positive. Ss copy T's movements; The miming game takes the focus out of the T. and centres it on the Ss as they feel involved; Enthusiasm continues; IMPROVEMENT FROM LAST LESSON – The focus of the lesson has gradually changed, as T. is able to plan and present activities that promote Ss autonomy. In the first lesson the relation between T.-centred and Ss-centred activities was slightly uneven but this has obviously changed; T praises Ss answers which is quite positive; There is a positive learning atmosphere in the classroom. |
| 2. Lesson is learner-centred, T is able to establish rapport, manage classroom and maintain discipline. | |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | |
| 4. Students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting) | |
| 5. T is able to provide positive and corrective feedback on learner's spoken and written language (teacher-led correction, learner self-correction, drafting, peer-checking, error codes...) | |

Observação 3

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|--------------------------|
| Professor 3 | 3 rd | 25 | 24 th January |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 2 | 3 | 55 min. | 14.25 p.m. |

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes, her speech is fluent and accurate enough. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T adapts the rhythm of her speech to the different situations as far as necessary during the lesson. She also makes sure to articulate new words in a very clear way which is easy to understand. (<i>pick up – associada à imagem da carinha</i>) |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 4. Limits amount of teacher talk | T. tries to limit TTT as much as possible, which is quite essential when she is trying to promote Ss autonomy. |
| 5. Models accurate use of language | Yes, T provides good examples of accurate language |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T. is successfully able to model instructions for each exercise as a way to check understanding of the message. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T uses flashcards to help Ss understand the what you must or mustn't do to solve different aches and pains. T projects a video of a doctor's <u>appointment</u> - very good example of limiting TTT. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment (Managing language learning)

| Focus | Observation Comments |
|--|---|
| Managing language Learning | T greets Ss and Ss greet back (How are you feeling today?); Excellent/Fantastic/Very well/Not so well... This practise is appreciated and it shows that T and Ss have a nice connection. |
| 1. Lesson plan includes activities which promote learner autonomy (state examples) | <ul style="list-style-type: none"> T starts lesson by doing some revision work on last lesson's topic – illnesses and obligations (positive and negative). Good board support (visual backup) – T creates a table using flashcards for the different illnesses. T. mimes the different illnesses – very positive to help Ss understand them. Ss are perfectly engaged and they take part in the revision in an enthusiastic way; Ss watch a video of a doctor's appointment with subtitles – reducing TTT Ss perform a roleplay activity by reading the lines of the doctor's appointment. Girls-doctors and boys-patients. Gradually students practise the dialogue. 2 students perform the role play task in front of the class. Enthusiasm continues; PW – Ss write a new appointment in pairs so that they choose a different illness. T explains the activity in a very clear way, by using examples. T hands out pieces of paper so that Ss write their dialogues. They should follow the example of the dialogue which is being projected on the board. Ss <u>perform</u> task successfully. IMPROVEMENT FROM LAST LESSON - T. makes sure Ss focus on the instructions she is giving. She asks for silence before giving them to the Ss. <u>Students</u>. 5... 4... 3... 2... 1...; Ss understand what they have to do; This sometimes is a bit hard to do because Ss are tired – afternoon lesson. |
| 2. Lesson is learner-centred, T is able to establish rapport, manage classroom and maintain discipline. | <ul style="list-style-type: none"> Very positive PW – Ss create a new dialogue. T. moves around the classroom to ensure that all Ss understand the instructions and that they are performing the task in a correct way. While doing the activities, why not use a bomb stop watch to time the activities and keep SS focused on the time they have to solve the exercise? Time to correct – different pairs perform the dialogue they have created in front of the whole class. They use doctor paraphernalia to help them perform the task. Ss demonstrate great ease at using classroom language (<i>Can I drink water, please? Can I go to the toilet, please?</i>) T praises Ss answers which is quite positive. There is a positive learning atmosphere in the classroom. |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | |
| 4. Students are engaged in autonomous behaviours (follow instructions without a lot of prompting) | |
| 5. T is able to provide positive and corrective feedback on learner's spoken and written language (teacher-led correction, learner self-correction, drafting, peer-checking, error codes...) | |

Professor 4

Observação 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|---------------------|
| Professor 4 | 2nd Grade | 23 | 9 th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 3 | 1 | 55 mins | 11.05 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, concrete and understandable; |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T provides clear, easy to understand explanations and directions. Tone, intonation and word stress are very good; |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T repeats complex information when necessary; T shows good questioning techniques; Very good modelling and demonstration; |
| 4. Limits amount of teacher talk | There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities; |
| 5. Models accurate use of language | T provides good examples of accurate language and corrects students; |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Ss sometimes need extra prompting because sometimes instructions are not fully grasped; T monitors Ss' performance, circulating around the room when necessary; |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T shows confidence and strong presence through movement and positioning; The materials used were motivating and easily comprehensible; |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|---|--|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | <ul style="list-style-type: none"> Ss are engaged and motivated; Classroom management is a strong skill. Most Ss are well behaved, paying attention and they are all involved in the different activities. T demonstrates awareness to off task behaviour or lack of engagement; |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | <ul style="list-style-type: none"> T uses different interaction patterns: WC / PW; T uses L1 only when strictly necessary; Oral drilling – Ss are able to go through the drills successfully; A lot of repetition goes on throughout the lesson which is good to consolidate knowledge; Sometimes eliciting was not easily distinguishable from an extending or supporting teacher-student interaction (e.g. Why did you say niece? Because it can't be daughter, right?) |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | <ul style="list-style-type: none"> The materials used are engaging and relevant. Ss feel autonomous and competent in their learning. |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | <ul style="list-style-type: none"> Worksheet - T gives instructions before handing in the paper but does not check instructions nor demonstrates the activity. |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | <ul style="list-style-type: none"> T moves around the room in order to keep Ss in order and to check their work. T praises or corrects Ss effectively throughout the lesson. |

Observação 2

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|----------------------|
| Professor 4 | 2st Grade | 23 | 16 th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 3 | 2 | 55 mins | 11.05 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, concrete and understandable; |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T provides clear, easy to understand explanations and directions. Tone, intonation and word stress are very good; |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T repeats complex information when necessary; T shows good questioning techniques; very good modelling and demonstration; |
| 4. Limits amount of teacher talk | There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities; |
| 5. Models accurate use of language | T provides good examples of accurate language and corrects students; |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T takes this into consideration; T gives instructions and demonstrates the activities, giving examples, to make sure Ss understand what they have to do; |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Engage video is adequate and motivates SS; Powerpoint with very good visuals; Worksheet is very simple and well organized; T used body language and TPR is sometimes visible but T could have asked for further practice having students respond to language input with body motions; |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|---|---|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | <ul style="list-style-type: none"> Ss are engaged and motivated; Most Ss are displaying expected behaviour; Oral drilling follows – Ss were able to go through the drills successfully; |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | <ul style="list-style-type: none"> T shows a powerpoint exploring different actions (e.g. kicking a ball, hitting a ball, flying a kite...). Ss read and T checks understanding by doing the actions (maybe T could have asked Ss to act them out too for extra practice). T uses different interaction patterns: WC / PW; T uses L1 only when strictly necessary; A lot of repetition goes on throughout the lesson which is good to consolidate knowledge; |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | <ul style="list-style-type: none"> The materials used are engaging and relevant. Ss feel autonomous and competent in their learning; |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | <ul style="list-style-type: none"> Worksheet- T Gives instructions before handing in the paper and gives an example – shows improvement from observation 1; |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | <ul style="list-style-type: none"> T moves around the room in order to keep Ss in order and to check their work; T praises or corrects Ss effectively throughout the lesson; Correction of the worksheet could have been done differently – "looking for key words" may not be adequate for such young kids as a correction technique and some Ss lost track and focus; |

Observação 3

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|----------|
| Professor 4 | 2st Grade | 23 | 23rd Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 3 | 3 | 55 mins | 11.05 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | T's speech is clear, concrete and understandable; |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | T provides clear, easy to understand explanations and directions. Tone, intonation and word stress are very good; |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T repeats complex information when necessary; T shows good questioning techniques; very good modelling and demonstration; |
| 4. Limits amount of teacher talk | There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities; |
| 5. Models accurate use of language | T provides good examples of accurate language and corrects students; |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | T takes this into consideration: T gives instructions and demonstrates the activities, giving examples, to make sure Ss understand what they have to do; |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Engage activity (matching parts of sentences) is adequate and motivates SS; T used body language to clear Ss doubts. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|---|--|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | <ul style="list-style-type: none"> Ss are engaged and motivated; Most Ss students are displaying expected behaviour; T makes sure the lesson is learner-centred: T asks students to read parts of sentences – Ss read them aloud and T corrects intonation when necessary; T then asks Ss to match different parts of sentences (e.g. They're drawing + a picture) and successfully elicits answers from Ss. T asks fast finishers to do additional work; |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | <ul style="list-style-type: none"> T reads the different parts of sentences and checks understanding by doing the actions. T asks Ss to come to the board which provides extra motivation for Ss to participate. Nonetheless, the timeframe allocated to the task was too long (30 minutes) and some students disengaged since they did not have individual "hands-on" activities; T finally asks Ss to copy the sentences to their notebooks to improve representation of words. T uses different interaction patterns: WC / IW; T uses L1 only when strictly necessary; |
| 3. T uses materials appropriate to promote learner autonomy | <ul style="list-style-type: none"> The materials used are appropriate and relevant. Ss feel autonomous and competent in their learning; |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | <ul style="list-style-type: none"> T repeats instructions and sets the timeframe, which is very good. |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | <ul style="list-style-type: none"> T moves around the room in order to keep Ss in order and to check their work; T praises or corrects Ss effectively throughout the lesson; |

Professor 5

Observação 1

OBSERVATION GRID



| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|--------------------------|
| Professor 5 | B2 | | 17 TH January |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 6 | 1 | 75m | 12h15 -13h30 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Throughout the lesson your speech was very clear and accurate. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, when needed. |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | Yes, you didn't use L1 and most of the Ss were able to communicate in English. They understood what they had to do and you used a wide range of language. |
| 4. Limits amount of teacher talk | Yes. It was a very balanced lesson. Ss were given time to speak and express their opinions. |
| 5. Models accurate use of language | Yes, you provided good examples of accurate language. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | When giving instructions you always made sure that they had understood what they had to do. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Your body language was excellent as Ss were really engaged and the digital activity kept them motivated. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment

| Focus Planning, language learning | Observation Comments |
|---|--|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | T begins the class showing the picture of a waterpark and used the picture not only to introduce the topic but also to relate to Ss personal experiences which fosters interest and maintains the students focused. Great job! Students (at least most of them) answer your questions using L2 which is excellent. When you asked Ss to solve the 1 st exercise you checked if they understood what they had to do. The following exercise was also clear to them and you expanded the theme by asking them different questions. |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | Throughout the lesson you checked if they understood what they had to do, and you clearly are an expert on giving positive and corrective feedback, but maybe the weakest Ss weren't given enough time to solve the exercises and maybe you could have gone around the classroom to check if they were doing the exercises correctly. Some exercises were only corrected orally so probably the Ss with more difficulties didn't correct the exercises properly. |
| 3. T sets up and manages classroom activities well by using key activity formats for starting and ending lesson | You used a wide range of engaging and exam focused activities so the Ss were engaged and really motivated. The lesson plan was detailed, and the language was appropriate for their age and level. You changed the initial lesson plan which was good as Kahoot was a great alternative. You are an expert when it comes to new technologies. |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | |

Observação 1

OBSERVATION GRID



| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|-----------|--------------------------|
| Professor 5 | B1 | 20 | 10 th January |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 1 | 1 | 100 mins. | 10:20h |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Fluent and accurate all the time |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Simplified the language whenever necessary Slowed down whenever necessary |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | Rephrased and repeated in a variety of ways all the time |
| 4. Limits amount of teacher talk | Limited TTT |
| 5. Models accurate use of language | Accurate language *popcorns |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Teacher repeats or asks Ss to do so |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Different materials |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment

| Focus Planning, language learning | Observation Comments |
|---|--|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | <ul style="list-style-type: none"> Learner centred: the Ss give the T the vocabulary on family relationships Well managed waiting time Limited TTT Good rapport: sense of humour Good scaffolding T gives feedback |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | |
| 3. T sets up and manages classroom activities well by using key activity formats for starting and ending lesson | <ul style="list-style-type: none"> Classroom management: organise participation by calling out Ss' names Use of L2: *popcorns NEE: no special attention |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | |

Observação 2 efetuada pelo professor 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|-------------|--------------------------|
| Professor 5 | B1 | 20 | 17 th January |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 1 | 2 | 100 minutes | 10:20 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|---|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | The speech was always fluent and accurate. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | All the time. |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | All the time. |
| 4. Limits amount of teacher talk | Very clear in many different parts of the lesson. |
| 5. Models accurate use of language | All the time. |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | All the time. |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | All the time. |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning and Assessment

| Focus Planning, language learning | Observation Comments |
|---|--|
| 1. T creates and maintains a constructive learning environment (learner-centred teaching, rapport, classroom management, maintain discipline especially in large classes) | <ul style="list-style-type: none"> • Very good rapport • Learner-centred (e.g. hw correction – ss on the board) • hw correction – to ease the flow and check, correction on wp • Assertiveness when the class becomes restless • Special attention to NEE (instructions, activities, paraphrasing...) • T stresses the importance of the use of L2 • Variety of interaction patterns • Very clear PPT for revision • Inductive method – from examples and questions to the rule (3rd conditional) |
| 2. T responds well to learners (TTT, wait time, question type, nominating, elicitation, use of L1, grouping of learners, oral feedback, interaction patterns, whole class, individual...) | <ul style="list-style-type: none"> • Wait time – good management • Giving and checking instructions – all the time • Preparation time and examples before doing activities • Positive and corrective feedback • Good bridging between activities • Very good scaffolding of the writing activity • Ss' participation – more organised |
| 3. T sets up and manages classroom activities well by using key activity formats for starting and ending lesson | |
| 4. T gives and checks instructions, demonstrates activities, gives preparation time before activities | |
| 5. T provides feedback on learner language by providing positive and corrective feedback. | |

Professor 6

Observação 1

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|-----------------|----------|----------------------|
| Professor 6 | 1st Grade | 21 | 15 th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 5 | 1 | 55 mins | 8.40 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes, very clear. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, throughout the lesson the speech is always careful. She slows down whenever there is a need and articulates the words in a very clear way, tone, intonation and word stress are very good |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | T could give instructions modelling the activities, rephrasing the instructions in a variety of ways... |
| 4. Limits amount of teacher talk | Maybe this is something to be taken into considerations more. Even <u>thought</u> this is pre-A1 level, try to ask Ss more questions such as "What do you have to do". Not a problem <u>though</u> , it wasn't too much |
| 5. Models accurate use of language | Yes, T provides good examples of accurate language "we don't say <u>mouses</u> , we say Mice" |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Maybe this should be taken into consideration more, give instructions before giving them the worksheets, always do the first one with them |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | T uses a lot of <u>songs</u> , <u>powerpoint</u> with very good visuals, the worksheet is very simple and well organized |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|--|--|
| 1. T is able to select, adapt, and supplement learning materials according to Students' needs | T greets Ss and Ss greet back (How are you teacher?)- Excellent T starts the lesson by using a <u>wan</u> , up song. Ss are engaged and they all sing along. After that ss sing the pets song <u>in order</u> to revise vocabulary- ALL THE SONGS ARE LEVEL APPROPRIATE, THEY ARE VERY ENGAGING, THE LANGUAGE IS VERY SIMPLE, Ss SEEM TO ENJOY (<u>youtube</u> videos, check lesson plan) |
| 2. The selection of materials is appropriate to teacher aims (lesson plan) | <ul style="list-style-type: none"> T shows a <u>powerpoint</u> with different animals and elicits the vocabulary from ss- creates interest and checks vocabulary taught in previous lessons (maybe you could have asked them what they were going to do instead of telling them, it would lower the TTT) The bridging between activities isn't clear, there could have been a little explanation of the Why here- "let's practise the plurals" - Ss recognize all the animals and are able to make plural forms easily- teacher asks Ss to repeat when one of the irregular plurals shows up (2 mice) - A lot of repetition goes on throughout the lesson which is good to consolidate knowledge on plurals T moves around the room <u>in order</u> to keep Ss in order and to check their attention. Pronunciation is very clear. Worksheet- Maybe you should have "chest-instructed" before giving the worksheet (you just said, write the name and the date)- Give instructions before handing in the paper (when T gives them the paper they say Thank you)- "It's a listening and number exercise"- maybe a little bit more explanation, maybe one example to check Ss understanding of the instructions |
| 3. There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities | <ul style="list-style-type: none"> When asking for answer T makes sure they give very complete answers "what's this - "turtle", No, Carolina, complete answers "Oh, it's a turtle" Oral correction follows- <i>i would have corrected this on the board. As they are very young some of them may not be so sure of the answers- YOU DID THIS IN THE <u>END</u>, well done!</i> Classroom management is one of your strongest skills. All Ss are very well behaved, paying attention and they are all involved in the different activities. |
| 4. T is able to use classroom management techniques in order to maintain discipline (young learners) | <ul style="list-style-type: none"> The instructions are given in English, <u>but</u> "checking instructions" is missing. Again, they are very young, maybe you could do the first one together, they could also be told the time they have to complete the task. (Some of them didn't understand what they had to do so they asked each other what they were supposed to do)- First you ask them to draw, you then ask them to colour... When the activity is finished T asks Ss to put their hands up <u>in order</u> to start correcting the activity. T asks Ss to go in front of the classroom to present their pet shop - "It's a dog, it's a cat..." |
| 5. T is able to monitor and check learning, encouraging interaction with and between learners. | <ul style="list-style-type: none"> Praising- throughout the lesson-GOOD (It helps them feel comfortable) It is very clear that T is very comfortable at this level. Rapport is excellent. The activities are all very interesting. <p>Lesson plan could have been a little bit more detailed as it was difficult to understand what the activities (goals of the activities) were. All the activities planned were done. It was a good lesson. Ss know their animals ☺</p> |

Observação 2

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|---------------------------------|----------|----------------------|
| Professor 6 | Pre-A1 1 st grade | 25 | 22 nd Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 5 | 2 | 55 mins | 8.20 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes- this is always true throughout the lesson. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, you also do drilling and check for pronunciation |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | She asks them "are these". She shows the pictures <u>in order</u> to confirm they know the vocabulary |
| 4. Limits amount of teacher talk | This is very difficult at this level. Ss can't read so T needs to give a lot of <u>instructions</u> . check Ss' understanding of task <u>TTT</u> was appropriate to Ss' level. |
| 5. Models accurate use of language | Always true- T corrects Ss by repeating the words but not always, only when she seems they may get the wrong idea of the word pronunciation- Well done |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | Maybe asking Ss what they did last lesson was a little bit overchallenging for them ☹️ The second activity was much better to activate their previous vocabulary |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Always- they sing, they dance, they colour – There are lots of different activities in this lesson. It was a very productive lesson |

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|--|---|
| 1. T is able to select, adapt, and supplement learning materials according to Students' needs | <ul style="list-style-type: none"> T asks Ss what they've talking about in the previous lessons- To engage ss and to make them recall the language learnt in the previous lesson T shows parts of the body picture sin order to activate their previous knowledge of the vocabulary. She then shows them a song with this vocabulary in a low paced rhythm, she then shows them a faster paced rhythm -this allows Ss to clarify the pronunciation of individual sounds. All the materials are very clear, engaging and easy for the Ss to follow- the <u>powerpoint</u> with parts of the body is very good, it allows questions like "What's this? What colour is <u>this?</u>" "How many teeth" – It's good to recall colours, numbers and to check their understanding of parts of the body- Some students can even say the plural of tooth "these are teeth" Classroom management continues to be one of your strongest skills, you can monitor and control Ss' intervention easily and they keep using the English language throughout the lesson. Even when they are not sure they try. "How many eyes has the monster got?" There's something you didn't include in the lesson plan, but maybe you should've because you did this <u>really well</u>- revising numbers, colours- Activating previous knowledge of language. You managed to make bridging between contents without even realising that. |
| 2. The selection of materials is appropriate to teacher aims (lesson plan) | <ul style="list-style-type: none"> T gives instructions and does the first exercise with them- very good to check instructions "Draw <u>spiky hair</u>." they weren't sure about the meaning of the word "spiky" so teacher uses L1 to confirm they got it- excellent decision on spot of when to use L1 |
| 3. There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities | <ul style="list-style-type: none"> Teacher "is it big or small?". He wasn't sure so he asked this in English to check what he was supposed to do- <u>Excellent!!!</u> |
| 4. T is able to use classroom management techniques in order to maintain discipline (young learners) | <ul style="list-style-type: none"> Not all Ss had finished the drawings of the parts of the body- maybe ask them to show you all their drawings before moving on... Check instructions- Maybe use more questions to check they know what they have to do "So what do you have to do? Are we going to sing? No, we're going to draw!" This was a more learner-centred lesson. It was clear Ss had a lot to do without T interfering so much. The only moment we see T speaking is when giving/checking instructions- Well done! T walks around the room to see if they are doing what they were supposed to be doing. T shows more awareness of checking instructions and work correction on the board <u>in order</u> to provide visual support – T asks Ss to look at her picture and she goes through the vocab/colours with them. Speaking activity- this was good as Ss had the opportunity to describe their monsters using the vocab they had been working on Last song- too fast for them. Maybe 2 or 3 more lessons and they would be able to sing it. |
| 5. T is able to monitor and check learning, encouraging interaction with and between learners. | |

Observação 3

OBSERVATION GRID

| Teacher | Level | Nº of Ss | Date |
|-------------|---------------------|----------|----------------------|
| Professor 6 | Pre-A1 1st grade | 25 | 29 th Jan |
| Observer | Observation no. | Duration | Time: |
| Professor 5 | 3 | 55 mins | 8.20 |

Part 1 General Observation

| Communication | Comments |
|---|--|
| 1. Teacher's speech is fluent and accurate. | Yes- this is always true throughout the lesson. |
| 2. Slows down and simplifies language when developmentally appropriate | Yes, you also do drilling and check for pronunciation. (both individual and choral drilling) |
| 3. Rephrases and repeats messages in a variety of ways | She asks them "are these". She shows the pictures in order to confirm they know the vocabulary |
| 4. Limits amount of teacher talk | This is very difficult at this level. Ss can't read so T needs to give a lot of instructions. check Ss' understanding of task. <u>...III</u> was appropriate to Ss' level. |
| 5. Models accurate use of language | Always true- T corrects Ss by repeating the words but not always, only when she seems they may get the wrong idea of the word pronunciation- Well done |
| 6. T checks understanding throughout the lesson | This happens throughout the lesson- T checks Ss understanding |
| 7. Uses body language, TPR, visuals, realia, manipulatives to communicate meaning | Always- they sing, they dance, they go to the board to identify the different parts of the face- Excellent resources |

Part 2 Observation Focus: Teaching, Learning & Assessment

| Focus | Observation Comments |
|--|--|
| 1. T is able to select, adapt, and supplement learning materials according to Students' needs | <ul style="list-style-type: none"> T always starts the lesson in a very organised way. There's always a song to welcome Ss and to make them think in English. T uses a story about a monster and tells Ss to watch and listen, Ss are clearly engaged and paying attention, they want to know what's going to happen next. The story is very good to revise vocabulary (parts of the body and colours) Maybe you should explore more the aims of the activities in the lesson plan...the activities and materials are very good, but the story was immediately followed by the song and this might be too much for this age?!? – What do you think? Maybe you could have "walked them through" the different parts of the story- there was some complicated vocabulary – adjectives |
| 2. The selection of materials is appropriate to teacher aims (lesson plan) | <ul style="list-style-type: none"> Did you like the story? They can only say yes or no- maybe ask them "How do you feel?" – <u>scared, happy</u> The following activity was very good to consolidate vocabulary, Ss were clearly able to identify the different parts of the house- this was quite an improvement from previous observed lesson "Who understood...?"- Try not to use this, maybe ask them "checking questions" are we going to colour? Are we going to use a pen or a pencil? Are we going to write?...this checks their understanding of the instructions.- There was a need to translate instructions to Portuguese because the task was complicated to understand- good decision on spot, well done. Sometimes this is really needed to make sure they got it. |
| 3. There is a clear balance between teacher-centred and learner-centred activities | |
| 4. T is able to use classroom management techniques in order to maintain discipline (young learners) | |
| 5. T is able to monitor and check learning, encouraging interaction with and between learners. | |

Anexo 8- Grelhas de Feedback

Grelhas de Feedback Professor 1

Observação 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. The T thinks the lesson went well and that most of the aims were achieved. The Ss reacted in a very positive way to the activities and they were engaged. Because it is a difficult class in terms of behaviour, the T had to sometimes be assertive and stop so that they would calm down. Unfortunately, due to time constraints, the T couldn't do all the activities planned but made the decision to ask the Ss to do consolidation exercises instead of starting the reading activity that the T knew the Ss wouldn't be able to finish that lesson.
2. Yes, even though the reading activity wasn't done because of lack of time.
3. The musical and intrapersonal activities were very effective. Therefore, the T was able to activate the 3 most predominant intelligences of the class and engage the Ss in multiple ways. Next time, the T will be less ambitious in terms of activities, revise the rules of Present Perfect again and ask Ss to do more exercises about this grammar topic because it is difficult for students at this age range. Although the TPR activities were planned according to the Kinaesthetic features of the group they weren't the most effective due to some constraints, and therefore didn't lead to the most effective learning outcomes.
4. Check grid comments.
5. Yes. I think our ideas of the lesson match and that the main aims were achieved.
6. Next lesson, the T will try to activate other types of intelligences from Ss of this class and design engaging activities to reach all of them. The T will also try to limit the TTT.

Observação 2

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. The T thinks the lesson went well and that most of the aims were achieved. However, the Ss were very agitated and the classroom management was difficult. Some students were missing because there was one activity taking place at school and that affected the class dynamics. The Ss' responses weren't always appropriate and the T had to adopt a more assertive attitude. On the other hand, the lesson went according to plan but the speaking activity wasn't finished. The T was able to check the Ss' understanding of the differences between Present Perfect and Past Simple and activate 2 more types of intelligences: linguistic and interpersonal.
2. Yes, even though the Ss were very agitated.
3. The T was able to activate 2 more intelligences of the class and tried to engage the Ss in multiple ways.
4. Check grid above.
5. I agree. The TTT should be limited but because they were agitated, the T tried to draw their attention. Also, the T should have asked the Ss to register the specific vocabulary of the lesson.
6. Next lesson, the T will try to activate other types of intelligences from Ss of this class and design engaging activities to reach all the Ss. The T will also try to limit the TTT.

Observação 3

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. The T believes the lesson was important even though not all the aims have been achieved. In fact, when correcting the homework, the T realised the Ss were having difficulties understanding the differences between Future Simple and Future with Be Going To. Therefore, the T decided to explain the differences again. Because of that, the T ~~wasn't able to~~ conduct the lesson according to the plan. Despite this, the T managed to activate 3 other intelligences: visual/spatial, logical/mathematical and linguistic.
2. Not really, but the most important at that moment was to revise the grammar topic the Ss didn't fully understand.
3. The T was able to activate 3 more intelligences of the class and tried to engage the Ss in multiple ways.
4. Check grid comments.
5. Overall, I agree with the comments because although the lesson plan was not fulfilled it was an engaging lesson and the T made the on the spot decision of reinforcing the grammar topic about the Future as many Ss were showing difficulties in this area. Nevertheless the use of the Mindmeister App was very engaging for the Ss and it was a great way of eliciting their vocabulary knowledge as well as creating a written mind map for future reference.
6. The T thinks that the main goal (activating multiple intelligences) was effectively accomplished in this cycle.

Grelhas de Feedback Professor 2

Observação 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. From my point of view, the lesson went great. Checking Ss reactions and feedback, it became quite obvious that there was effective learning throughout the lesson. It had a natural flow and all students were fully engaged in the activities which were presented to them;
2. I believe I have achieved the goals I had set up for this lesson. I managed to revise the topic *Question Tags*, while using some important mobile resources (*Kahoot*). I also managed to provide students with the opportunity to practise their writing skills while having access to a learning platform (*Write & Improve*).
3. If I was given the chance, the only aspect I would have tried to do in a different way would be the way I have explored the *Powerpoint* presentation, as I believe it became a moment which was too much T-centered. I would have tried to limit TTT to a maximum, asking students to read and interpret each slide from the presentation. I could even ask Ss to try to predict each explanation, playing some sort of guessing game.
4. I do agree with the comments you have made.
5. The next step is continuing to invest in the use of different digital resources as a way to enrich the lesson as an effective and fun learning opportunity.

Observação 2

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. As a matter of fact, although I feel that the lesson plan was not excessively ambitious and that the lesson goals were actually accomplished, I believe I should have changed some strategies and procedures, seeking to improve Ss learning;
2. Yes, I think that Ss had the opportunity to revise the topic of the lesson (*food*);
3. All in all, I reckon that the activities which were presented to the class were much more centred in the T., rather than the Ss. They did learn about the topic, but this interaction may reduce the effectiveness of the lesson in the learning process. If I could change anything, I would try to recreate some moments of the lesson, giving a bigger emphasis on Ss. discovery of the topic. I also believe I should have given Ss the opportunity to use technologies in a more practical way, as this was not fulfilled;
4. Yes, I agree with your comments. They were very accurate, and they confirm the importance of having someone else in the room to observe/analyse on the activities which were presented to the Ss. The exchange of ideas between peers (teachers) greatly enriches the teaching process;
5. Now, I need to go through the lesson plan again and come up with alternative approaches that avoid excessive TTT, as well as setting out activities in which Ss have the chance to use technology in an effective way.

Grelhas de Feedback Professor 3

Observação 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

How do you feel the lesson went?

For the most part I think my lesson went well. Students were engaged and interested in the lesson.

Do you think you've achieved your goals?

To a certain extent. In terms of linguistic acquisition and production the activities proposed maximized student learning and provided a safe, secure, and inviting environment conducive to learning. On the other hand, I think I fell short of my goals regarding the promotion of Ss-centred teaching/learning.

What do you think went well and what would you've done differently?

I tried to focus on activities where there was low TTT (teacher-talking-time); Nonetheless, I did a lot of verbal prompting and physically cueing, which inevitably made the actual delivery of the lesson more teacher-centred.

Observer reads/shows comments.

As above

Do you agree with my comments? Why/Why not?

Yes. I agree that I need to promote more Ss-centred activities (while reducing TTT) which will allow to encourage their autonomy in class.

What are your next steps?

I believe that if I reduce the prompting and cueing and become more consistent with Ss-centered activities falling short of objectives will become less frequent.

Observação 2

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

How do you feel the lesson went?

I think my lesson went well. Student participation went better than expected; about half the time students engaged in an autonomous way and participated unprompted.

Do you think you've achieved your goals?

The pupils were enthusiastic and motivated which ensured that the expected learning outcomes were achieved. They displayed a willingness to participate in the work and to co-operate with the teacher and with their peers.

What do you think went well and what would you've done differently?

It was evident from the pupils' enthusiasm that they enjoyed the activities. They worked purposefully and were willing to share their efforts with the rest of the class; Even though the physical setting was motivating and appropriate, the pupils were sometimes insecure in regard to what was required (perhaps instructions were not clear enough?) and I still needed to add extra prompting.

Observer reads/shows comments.

As above

Do you agree with my comments? Why/Why not?

Yes. I do agree that I have improved since my last observation, after carefully analysing the skills I needed to improve upon the most.

What are your next steps?

Gradually reducing the strength of the prompt and ultimately eliminate the need for extra prompting in order to further encourage autonomous behaviours; Focus students on the delivery of instructions;

Observação 3

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:**How do you feel the lesson went?**

I think my lesson went very well. The pupils were very responsive and they engaged with the teacher and with one another in a collaborative, pleasant manner

Do you think you've achieved your goals?

Yes. Students were comfortable with working autonomously and collaboratively during the different activities proposed, and felt in control of what they were doing. I really focused on limiting teacher speaking time in class by using activities to create student-centred learning.

What do you think went well and what would you've done differently?

I particularly enjoyed the level of enthusiasm and purposeful work displayed by pupils and the extent to which they displayed a keen interest in and a commitment to the completion of the task in hand.

Observer reads/shows comments.

As above

Do you agree with my comments? Why/Why not?

Yes.

What are your next steps?

Look towards the future to make a personal learning plan and continue to grow conscious of my role and responsibility in the development of my students' autonomy.

Grelhas de Feedback professor 4

Observação 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. All in all, I believe the lesson went well and Ss were engaged throughout the activities. They were provided with a variety of activities so that all Ss would be able to participate active and enthusiastically in the lesson. In spite of being a good lesson, I believe I was over-confident about the Ss pre-knowledge of the topic and I was too ambitious.
2. I've achieved my main goals although not all the activities were done. I believe Ss got interested in the topic and they all wanted to participate.
3. I would have provided Ss with more examples before doing the reading activity. I would aim for less activities for the lesson. Sometimes "less is better".
- 4.
5. Overall, I agree with the comments from the observer. In relation to the comment (e.g. Why did you say niece? Because it can't be daughter, right?") I believe it wasn't really a problematic issue as it wasn't part of the target language of the unit (family) and Ss are frequently exposed to other linguistic structures besides the ones they are supposed to acquire.
6. In the following lessons I will aim to adjust the activities to the duration of the lesson and be less ambitious, I will aim to continue to allow Ss to work more independently and I'll try to provide Ss with more examples before doing an activity/ exercise.

Observação 2

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. All in all, I believe the lesson went well and Ss were engaged throughout the activities. They were provided with a variety of activities so that all Ss would be able to participate actively. I think there was an improvement from the previous observation as the Ss were provided with more examples before performing the activities and they felt more confident in doing them.
2. I've achieved my main goals although not all the activities were done. I believe Ss got interested in the topic and they all wanted to participate.
3. I should have anticipated the problem with the Interactive Board, so I could plan another way to correct the reading activity. By doing so it would be easier for Ss to self-correct their exercises.
- 4.
5. Overall, I agree with the comments from the observer. In relation to the comment (e.g. Correction of the worksheet could have been done differently – "looking for key words") I understand the comment but in fact "looking for keys words" was not actually a correction technique but more a "tip" to help Ss find a way to help them solve this kind of exercises in the future, as it is essential in this exercises to look for the key words to solve them successfully.
6. In the following lessons I will aim to adjust the activities to the duration of the lesson and be less ambitious and I will aim to continue to allow Ss to work more independently.

Observação 3

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. All in all, I believe the lesson went well and Ss were engaged throughout the activities. They were provided with a variety of activities so that all Ss would be able to participate actively.
2. I've achieved my main goals although not all the activities were done. I believe Ss got interested in the topic and they all wanted to participate in the matching activity.
3. I believe the matching activity took too much time of the lesson and some Ss lost their focus. Next time, I'll aim to prepare an individual activity to support the WC activity, so that Ss are kept on task.
- 4.
5. I agree with the comments of the observer.
6. In the following lessons I will keep aiming to improve my time management and plan student-centred activities.

Grelhas de Feedback professor 5

Observação 1 pelo professor 6

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

I felt the lesson went quite well. It was a balanced lesson, with balanced and different activities. I believe I was able to achieve my goals.

I think the ss were quite engaged and participating, but it is true that sometimes, lower level Ss find it difficult to participate. The class has a good B2 level, however some Ss still have problems in giving their opinions and sharing with the rest of the class. I think next time I might "build" activities that more appropriate for weaker Ss.

Observação 1 pelo professor 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

The aims of the lesson were achieved. The T followed the plan even though the timings for each activity weren't accurate.

The T should perhaps try to manage Ss' participation in a more effective way (by calling Ss' names, for instance)

The observer pointed out the words "popcorns" written on the board.

Observação 2 pelo professor 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

1. I felt this was a very good lesson although the students were a little bit more agitated. I also think I paid more attention to my special needs' student who needs more attention from me.
2. I think I have achieved my goals and I was able to use different classroom management techniques
3. I believe that all the practical activities went well. Students understood my instructions, I didn't need to use L1, and I believe there was positive learning.
4. Ok
5. Yes, I do. I think you paid attention to very important things and it is good to receive some input from someone else.
6. I will keep on practising and using different classroom techniques and I believe I still need to develop my ability to respond to my special needs' student.

Grelhas Feedback professor 6

Observação 1

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

I think the lesson went well as you also commented "Ss know their animals" and this was my goal in the first place. I believe they are also able to recognise singular and plural forms of some pets.

Regarding your comments when you say I could "give instructions modelling the activities and rephrasing the instructions in a variety of ways", I usually give short instructions and try to use the same language structures so that the children know what to do. By doing this I avoid using the L1. Also, when I plan the classes I try to limit the amount of teacher talk but this isn't easy at this level. I also didn't do the first exercise with them nor explained it in a different way as they are used to do listen and number exercises, but I'll follow your advice and try to do it differently next time. I didn't tell them that we were going to "practice the plurals, "because we don't teach grammar explicitly at this level. They don't even know what plurals are in their L1.

When it comes to this comment: "checking instructions" is missing. (...) First you ask them to draw, you then ask them to colour..." I only asked them to colour the animals, because most of them had already finished drawing and were waiting for the others to finish. They weren't supposed to this in the first place. As for the lesson plan, I rewrote it following your example.

Observação 2

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

In my opinion the lesson went well but it could have gone better if all the students had had the time to present their works to the class. They eventually did it in the next class because I wanted all of them to practice their speaking skills. I believe I have achieved all the goals, as they were able to review and practice the target language and throughout the lesson the activities and the resources used, aimed to activate previous knowledge of language and motivate and engage them in the learning process. Once again you have pointed that I could check, more often, if they know what they must do. Overall think I checked the instructions more often than in the first class you observed, but I obviously can improve in this descriptor. This will clearly be my next step. When it comes to the last song, I agree that it was fast, but it was the first time they heard it. They weren't supposed to sing it perfectly. They learned it by practicing the song in the next few classes.

Observação 3

1. How do you feel the lesson went?
2. Do you think you've achieved your goals?
3. What do you think went well and what would you've done differently?
4. Observer reads/shows comments.
5. Do you agree with my comments? Why/Why not?
6. What are your next steps?

Feedback Register:

Firstly, I think I have achieved not only my lesson plans but also my personal aims. Students were able to name different wild animals and recognize some animal actions, so I feel the lesson went well and I wouldn't have done anything differently. Most of all they were really engaged and having fun while learning. I agree with your comments and I also feel more confident with my teaching after reading them. When I think about the class I believe you are right when you say I could try to slow down more when I give instructions. As my students are used to do this type of exercises I sometimes don't give very specific instructions as they are drilled in this sort of exercises in class. I will try to improve that in my next classes. When it comes to planning my lessons, I will try to balance more effectively teacher-centred and learner-centred activities, in order to foster an even more constructive learning environment.

Anexo 9 - Transcrição do Grupo de discussão

Os diferentes professores serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6. O P1 será o condutor do grupo de discussão.

P1- Olá, boa tarde. Em primeiro lugar queria agradecer a vossa participação, e fazer uma pequena contextualização, então deste pequeno grupo e discussão. Este grupo de discussão insere-se no trabalho que eu estou a fazer, neste momento, para o projeto do mestrado em supervisão pedagógica, e o objetivo desta tese é de certa forma construirmos instrumentos de observação de aulas que através da supervisão colaborativa permitam potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes. Daí eu ter pedido, também, a vossa colaboração. Neste momento nós temos aqui seis professores de inglês. O professor 1, professor 2, professor 3, 4, 5 e 6. Estes professores são de diferentes ciclos, temos aqui o 1º ciclo presente, e também o pré-escolar, temos o 2º ciclo, o 3º ciclo e secundário. Portanto, em primeiro lugar eu queria já aproveitar para perguntar qual é a vossa opinião sobre a supervisão colaborativa.

P2- Essencialmente é uma ferramenta que promove o desenvolvimento profissional e pessoal. Deixamos de estar fechados numa caixinha, ou de trabalharmos sozinhos para trabalharmos em conjunto. Isso também já se vê nas planificações conjuntas que no nosso caso, na nossa valência que já é uma ferramenta que também usamos para melhorar a aprendizagem dos alunos e a nossa também.

P3- Eu concordo, acho que a supervisão colaborativa traz bastantes benefícios ao trabalho do professor, como por exemplo a promoção do trabalho colaborativo, o diálogo, e a reflexão que existe não só antes da aula mas também depois da aula, nas reuniões de feedback e naquilo que o professor depois reflete a cerca da sua prática letiva e também acho que promove o diálogo entre os colegas que acho que é fundamental na partilha de estratégias e de atividades e da aula em si.

P4- Eu continuo a achar que é essencial até porque eu falo por mim quando digo que a nível de supervisão colaborativa fora a experiência do estágio, pela qual todos passamos, acho que não é muito frequente perpetuarmos esta supervisão colaborativa depois ao longo da carreira. Portanto já depois de estarmos a trabalhar não é algo que aconteça, nem em muitos sítios, penso eu, nem de forma frequente. No entanto, acho que é como disseram as colega uma ótima maneira de nós continuarmos a refletirmos sobre a nossa própria prática pedagógica em sala de aula. Podermos, por exemplo também ir observar aulas em valências que são completamente diferentes das nossas

nas quais nos próprios não estamos a dar aulas. Alguns de nós já há muito tempo, outros nem nunca demos. Nunca passamos por essa experiência, portanto termos contacto com essa realidade: com alunos de outras faixas etárias e com outros tipos de aulas. E acho que é enriquecedor ter um par de olhos externo que nos dê uma opinião sobre aquilo que acontece na nossa aula, sobre a nossa forma de atuar em sala de aula.

P5- Na minha opinião concordo com tudo o que foi dito até ao momento. Acho que também é importante para maximizar as potencialidades do professor. Como a Isabel disse maximizar essas potencialidades também nas diferentes valências. Portanto ter contacto com as diferentes metodologias e assim poder potenciar as capacidades do professor através dessa análise crítica e colaborativa após a observação das aulas

P6- Eu concordo com tudo aquilo que foi dito e acho que acima de tudo este tipo de supervisão incide numa palavra chave, que é: partilha. É a partilha de perspetivas que são diferentes, portanto o professor deixa de ser o único elemento dentro da sala passa a ter um colega. Uma particularidade bastante importante é um colega com o mesmo tipo de formação. Portanto, quem faz a supervisão não é alguém com uma formação noutra área nas ciências da educação. Não, neste caso é alguém que tem a mesma formação que o docente que está a lecionar. E isso é enriquecedor porque permite que haja uma troca de experiências. Há uma troca de sugestões até de materiais, de ideias. Isso enriquece bastante o percurso de qualquer professor. Portanto acho que é uma prática bastante positiva.

P1- Assim, de forma geral e até porque vocês todos, como é normal na nossa carreira nós já termos opiniões sobre a própria supervisão colaborativa vocês sentiram alguma diferença na vossa perspetiva em relação a antes da implementação das aulas observadas e agora? Se sim, qual ou quais, o que é que vocês acham?

P3- Eu acho que acima de tudo a perspetiva externa nos dá uma clarividência maior relativamente a dificuldades com determinados alunos, sucesso ou não de determinadas atividades em determinadas turmas porque as características das turmas também são diferentes e tem um papel importante nesse sentido. Eu sinto que efetivamente estou mais alerta para determinadas situações até porque o facto de ter

alguém da minha área a observar a minha aula me pode dar um insight muito maior daquilo que eu estou realmente a fazer.

P4- E dá-nos uma maior confiança também, o que acontece é que acho que todos nós passamos por isso, acho que já ao fim de alguns anos a dar aulas, todos nós temos os nossos vícios, não é? E esse insight que a Elizabete está a falar é não só em relação a um novo par de olhos sobre a atuação dos alunos, daquele grupo em sala mas da nossa própria atuação que é aquilo que está aqui em causa, não é? Portanto, nós estamos tão absorvidos no decorrer das nossas aulas que nem nos apercebemos de determinadas formas de atuar que temos, não é? Da forma como temos de dar feedback, de fazer praising a um aluno. Portanto todas essas coisas para nós já nos são tão naturais e tão inatas que às vezes nem refletimos se calhar se os estamos a fazer da melhor forma, se poderíamos fazer de forma diferente. Quando temos alguém em quem podemos confiar porque sabemos que realmente percebe da área como nós dá-nos essa perspetiva de podermos nós também melhorar a nossa atuação, e termos total confiança naquilo que o colega está a dizer. Também fazermos um constructive...

P6- learning? Improving?

P4- é eu acho que isso é essencial.

P1- e vocês o que é que acham?

P2- Pegando aqui no que a Isabel estava a dizer uma observação construtiva de uma aula vai sempre ser benéfica principalmente para o desenvolvimento das crianças, para o nosso desenvolvimento pessoal (Eu digo crianças porque eu trabalho com os meus pequenos) mas para o desenvolvimento dos alunos.

É exatamente aquilo que a Isabel estava a dizer, só traz vantagens é outro olhar sobre aquilo que nós estamos a fazer, que no geral podemos achar que está a correr muito bem uma aula e para aquele tema específico não foi a melhor estratégia, não foi a melhor atividade, para aquela turma. Eu acho que isso também me fez pensar que as aulas observadas nas duas turmas que foi observada e que na outra não usei porque já não é tão necessário. É este trabalho de reflexão.

P6- Eu acho que acima de tudo e seguindo um bocadinho a linha do que a Isabel disse esta prática é: sair da nossa área de conforto, mas de uma forma confortável. E porquê de uma forma confortável? Porque a pessoa com quem nós estamos a desenvolver este processo, tendo a mesma formação que nós, essa formação dá-lhe (p4- know-how) know how, instrumentos, ferramentas para poder ajudar-nos a perspetivar outra abordagem, outro tipo de análise de atividades, de conteúdos. Portanto o input que ela nos fornece é diferente do que o outro tipo de supervisão e isso, efetivamente, tendo em conta que a supervisão que realizei anteriormente nada teve a ver com esta, senti uma grande diferença.

P5 - É eu acho que comparar o antes e o depois realmente é muito importante, uma vez que com as aulas observadas tomamos consciência de uma forma mais refletida sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhor que temos em relação aos objetivos que definimos previamente e podermos nesse sentido readaptar estratégias para ir ao encontro desses objetivos.

P1- ok, obrigada. Na próxima pergunta eu gostaria também que vocês fizessem aqui uma pequena reflexão (fizéssemos aqui em conjunto) sobre a ferramenta que nós selecionamos para delinear o nosso desenvolvimento. Quando nós estivemos aqui à procura selecionamos a ferramenta do Cambridge English Teacher Framework e eu queria perceber qual era a vossa perspetiva em relação à utilização desta ferramenta para a delineação do vosso perfil de desenvolvimento. Acham que trouxe benefícios? Que limitações vocês conseguem ver nesta ferramenta, se eventualmente conhecerem outras, gostariam de sugerir outro tipo de ferramenta, se sim porquê? Se não, a mais valia desta.

P6- eu pessoalmente não conhecia nenhuma e tive contacto com esta aqui no âmbito desta prática. Eu acho que é bastante útil, portanto o instrumento que nos utilizamos. Eu acho que nos permitiu, aliás permitiu a cada professor medir ou, de certa forma, balizar as suas competências acabando por me ver inserido num perfil que acaba por reforçar a tomada de consciência do que é que já foi alcançado até agora e daquilo que ainda poderá ser alcançado em termos de evolução e parar um bocadinho, analisar o que foi feito até agora e que caminho é que ainda há para percorrer isso eu acho que é extremamente importante.

P4- é uma tomada de consciência, eu também acho que sim. Eu acho que a ferramenta, eu já tinha tido, não tinha tido um contacto próximo mas já tinha tido um conhecimento através de colegas de trabalho nomeadamente a Emiliania que já tinha passado por este processo anteriormente. Eu nunca o tinha feito, a verdade é que sou incapaz, nesta fase, de sugerir uma ferramenta alternativa porque eu acho que esta é tão completa e tão complexa que eu acho que não seria fácil encontrar uma ferramenta equiparável sequer. De forma, que acho que foi a melhor forma de nós realmente, lá está, estabelecermos essas balizas para a nossa evolução enquanto profissionais e estabelecer objetivos futuros. A minha dificuldade maior foi inclusive, tentar fazer um narrowing down daquilo onde eu queria efetivamente focar nesta altura, a minha área de melhoria não é? Porque felizmente, penso que é felizmente, há várias que eu gostaria

de melhorar ainda e que acho que tenho para melhorar, mas eu acho que o mais difícil, sendo tão completa e tão descritiva é realmente nós conseguirmos dizer: ok, eu quero melhorar nesta grande área e depois fazer então o tal narrowing down numa área mais concreta, mais específica. Mas acho que não alteraria, de todo, a ferramenta.

P3 - eu partilho exatamente dessa opinião. Eu também quando analisei os resultados dessa ferramenta, eu também não conhecia foi a primeira vez que contactei com ela. O difícil foi chegar a uma temática, a uma área de melhoria, porque efetivamente havia muitas. E é uma área de melhoria que nós conseguíssemos em sala de aula, num curto espaço de tempo, obter resultados porque aquilo que nós queríamos realmente era melhorar o nosso desempenho enquanto profissionais acho que a framework é tão, tão abrangente e, como em tantas áreas que efetivamente podem ser melhoradas, que de início o professor pode se sentir um bocadinho assoberbado. No entanto, não acho e não conheço nenhuma outra ferramenta que seja tão completa e tão exaustiva e que dê um resultado tão objetivo porque depois no fundo acaba por, apesar de haver várias categorias, elas são muito objetivas. Acho que não há nada assim de semelhante, neste momento, nesta área

P5- acho que o ponto mais positivo foi, de fato esta ferramenta ter possibilitado a identificação de uma forma personalizada as nossas necessidades específicas e a partir daí podermos realmente como o Pedro disse, balizar e definir objetivos estratégicos de acordo com o nosso perfil. Mais adequadas ao nosso perfil.

P2- eu também não conhecia a ferramenta. Eu acho que a principal vantagem foi nós próprios que normalmente não acontece nas grelhas de informação, nós próprios definirmos a área que nós precisávamos de melhorar ou que nós próprios achávamos que devíamos melhorar, porque efetivamente as grelhas de observação diárias de aulas são impostas, são definidas e, portanto (p4- estamos todos sujeitos não é?)

Nós não temos hipótese nenhuma de fazer qualquer tipo de alteração (p6- não há negociação) e aqui houve. Eu também falo, no meu caso, que escolhi uma área bem abrangente, efetivamente escolhi uma área direcionada para as valências que eu, neste momento, ensino e, portanto, a observação foi direcionada para aquilo que eu achava que era necessário para mim, para o meu desenvolvimento e para o desenvolvimento dos meus alunos. Isso é uma grande vantagem.

P4- exatamente é que tem mesmo haver com nós estarmos a apostar numa área de melhoria que obviamente nós queremos e passo a redundância, melhorar ou progredir nela mas tendo em conta o contexto de trabalho que nós estamos a vivenciar neste âmbito, neste momento e neste ano letivo. Eu provavelmente escolhi o foco que escolhi,

ou seja, tentar centrar as minhas aulas mais nos meus alunos e não tanto em mim, neste caso, não ser eu tanto a manipular a aula, liderar a aula por assim dizer e se calhar levou-me a focar neste tema, ou nesta área de melhoria, o facto de eu estar a trabalhar com crianças pequenas como young learners e eu sentir que à semelhança do que acontece com grupos de alunos mais velhos eu sentir necessidade de lhes dar também mais autonomia em sala de aula e mais rédeas sobre a própria aprendizagem deles.

P2 - e as áreas que nós definimos, o facto de termos sido nós a definir isso, não obrigar a planificar direccionando a minha planificação ou mudando o que tinha feito na minha planificação. Não, a grelha é abrangente o suficiente e objetiva, também, o suficiente para nós não termos que alterar nada ou fazermos apenas pequenas alterações para efetivamente irmos ao encontro da grelha e do observador que está lá para analisar se conseguimos ou não naquela aula evoluir ou ir de encontro aos nossos objetivos.

P1- ok, obrigada. Ora bem, entretanto obviamente que a implementação deste projeto também trouxe algumas dificuldades e eu queria também perceber com vocês quais as dificuldades que vocês sentiram na implementação das aulas observadas.

P6- eu acima de tudo acho que a grande dificuldade foi a calendarização, tendo em conta o horário individual de cada um dos docentes, foi um desafio conseguirmos fazer coincidir horários e arranjar momentos em que o professor A possa ir à turma X do professor B para assistir a essa aula, pronto.

P3- e depois possa reunir para fazer o feedback e as horas de reflexão acho que seriam essenciais para que nós pudéssemos partilhar aquilo que sentimos e aquilo que o outro observou porque foi difícil a calendarização das aulas observadas mas se calhar ainda foi mais difícil arranjar uma outra hora para conseguirmos discutir e estar calmamente a refletir sobre aquilo que fizemos. Portanto, acho que foi uma questão que fugiu completamente ao nosso controlo (p1- claro), não tínhamos qualquer controlo em relação a isso mas acho que no fim até conseguimos.

P2- Também o Timing não ajudou muito. O facto de ser necessário várias seguidas e não com algum intervalo entre meses como normalmente acontece aqui no colégio a observação entre pares no primeiro ciclo, é uma por mês ou uma por período e eles vão rodando. Aqui tinha que ser mesmo, a necessidade era ser mesmo tudo seguido, na semana seguinte. Portanto, quase que nem há espaço para, e os horários são muito complicados também. É assim eu vi, e para mim foi muito complicado, então o meu não tem furos para absolutamente nada, é complicado.

P4- Eu também senti isso, senti isso na calendarização, mas à semelhança do que disse a Elizabete acho que mais ainda para além do horário, porque o horário é nós conseguirmos passo a expressão "dar sempre um jeito" mas acho que realmente o essencial seria haver ...

P1- momentos de feedback, não é?

P4- Sim, sim.

P2- O meu horário é fácil para toda a gente me observar e eu não consigo é observar quase ninguém.

P4- claro

P2- A verdade é essa, é que ele é de tal forma preenchido que não há grande margem de manobra, não é por mais boa vontade que se tenha, e a Emília sabe, não há grande margem de manobra.

P5 - eu concordo com a Isabel mas o mais difícil foi, não só a gestão das observações mas acima de tudo a disponibilidade temporal para o professor poder refletir e reagir à sua própria crítica que teve da aula observada. Portanto, acho que é sempre necessário um espaço temporal maior para o professor poder readequar as suas práticas e reagir realmente ao que foi definido no feedback.

P1- Em termos de trabalho vocês acham que houve um acréscimo do trabalho?

P2- precisamente por ser um Timing tão apertado. Acho que sim, acho que se for algo pensado, planeado, ser mais espaçado ao longo do ano letivo, porque, neste caso, tem de ser concentrado neste Timing nestes meses acho que há um acréscimo de trabalho, mas não tão acentuado como houve agora.

P6- eu por acaso não concordo com a Rita. Eu acho que o maior espaçamento não levaria a um crescimento e a uma evolução tão (p4- a nível de resultados, tão visível) positivo e tão visível.

P3- - e não havia se calhar um fio condutor entre as aulas, seriam aulas pontuais.

P6- mais espaço não permitia tanta concentração. No entanto, compreendo o que queres dizer em termos de acréscimo de trabalho porque, pronto, exigiu que nós tivéssemos que organizar as coisas de uma forma mais detalhada e nesse sentido, acho que sim, concordo que tenhas razão. Agora, para além disto eu não verifiquei que houvesse aqui qualquer tipo de acréscimo do trabalho.

P4- é maior o proveito que se vai tirar, lá esta, do conceito.

P2- eu também não digo isso eu estou a dizer do que é em relação ao trabalho e é em relação a isso que eu estou aqui a falar.

P4- eu percebo, e é possível diluir mais esta questão das papeladas não é das grelhas de observação a preencher e, etc. É possível diluir melhor esse trabalho. Em todo o caso, acho que, lá esta, se fossem aulas pontuais ou tão espaçadas não havia, lá esta, essa ligação que a Elizabete falou e não seria tão palpável notar-se a evolução ou não, não seria tão fácil de observar. Mas eu penso que sim, acho que sim.

P3- eu na minha opinião, senti trabalho acrescido porque na área de melhoria que eu selecionei as multiple intelligences era efetivamente uma área que eu precisava de trabalhar e para eu implementar estratégias de multiple intelligences eu tive que arranjar atividades muito diferentes e tive que fazer algumas leituras extra para implementar este tipo de atividades não me sentia à vontade o suficiente para simplesmente pegar numa atividade sugerida num livro e implementá-la na turma em que eu estava. Até porque a turma tinha características específicas que exigiam algum controlo de sala de aula e disciplina que poderiam acabar por minar as estratégias que eu tinha delineado. Portanto, efetivamente, eu senti que houve um trabalho acrescido em termos de leituras e de pesquisa e de trabalho de professor de reflexão, senti, mas acho que este trabalho acrescido é normal. Sempre que nós decidimos melhorar determinado aspeto da nossa prática pedagógica acho que tem que haver este trabalho, é um investimento em leituras e em questões teóricas. O regresso ao estudo que acho que exige sempre tempo. Não acho que fosse algo que não deveria acontecer, pelo contrário, acho que deveria acontecer recorrentemente.

P2- de uma forma mais natural.

P5- na minha opinião, eu não senti realmente um acréscimo de trabalho. Eu acho que tudo implica alguma gestão e o que poderia ter causado algum trabalho acrescido seria a formalização, mais a parte burocrática do preenchimento das tabelas de observação de uma forma mais formal porque a gestão da observação em si e o próprio feedback que muitas vezes nós fazíamos logo de imediato, após a aula, isso para mim não foi significativo em termos de acréscimo de trabalho. As planificações já o fazemos de uma forma regular.

P1- Ora bem, e ao serem observados por colegas vocês sentiram algum tipo de constrangimento?

P4- nenhum

P3- não me parece, o meu único constrangimento foi mais na reação dos alunos a determinado tipo de atividades que eu pensei implementar. Por outro lado, até acabei por interagir em aula com a Isabel em alguns momentos e acho que isso foi

enriquecedor, não só para nós enquanto professores, mas também para os alunos enquanto alunos. Constrangimento em relação a ser observada não senti nenhum.

P1- E vocês?

P2- eu senti mais constrangimento a ir observar do que a ser observada. Passo a explicar, porque efetivamente, é uma valência que eu já não leciono desde o meu tempo de estágio é isto já lá vai há muito anos eu não tenho a vossa idade, eu sou bem mais velha. Portanto, para mim foi construtivo, mas foi muito constrangedor porque eu própria nem sabia muito bem como agir na aula. É tudo tão diferente daquilo que eu faço porque é verdade, e o constrangimento parte daí. É sair da área de conforto, não tanto ser observada, mas sim ir observar e fazer uma análise de uma aula quando eu já não estou nessa valência, já não estou por dentro das metodologias do secundário há anos, tenho de ser honesta em relação a isso.

P6- eu concordo eu não tive qualquer tipo de constrangimento aliás, prefiro este tipo de observação, de alguém que percebe do que eu estou a fazer do que observação feita por alguém que não tenha uma formação específica na área como nós temos. E também não senti qualquer tipo de constrangimento quando fui assistir à aula da Sónia. Ficaria constrangido se sentisse que ela estava constrangida, portanto como senti à vontade da parte dela e também senti que estava à vontade quando a Emília assistiu as minhas aulas, não posso falar em constrangimento. Aliás porque é uma oportunidade acima de tudo, uma oportunidade para crescer.

P5- eu concordo plenamente com o Pedro. Acho que até completamente pelo contrário do constrangimento eu senti-me até mais segura por saber que estava lá alguém com quem posteriormente iria partilhar aspetos positivos e aspetos a melhorar sobre a aula. Portanto pelo contrário foi uma experiência muito positiva em contexto de sala de aula.

P4- eu ia dizer que concordo, que não há mais nada a dizer. Senti-me perfeitamente à vontade acho que até se devia aplicar ciclos de observação com alguma regularidade, pensar numa forma de o fazer sem haver acréscimos de trabalho. Lá está porque há coisas que nós vamos querer melhorar e a ser, como diz o Pedro, que seja por alguém que partilha a sala de aula como nós partilhamos e que tem os mesmos desafios. Seja com mais velhos ou com mais novos, não é? Todos eles têm os seus desafios, mas acho que não estive constrangida nem nas aulas em que fui observada nem nas aulas em que fui observar compreendo perfeitamente que há sempre coisas que fogem ao nosso controlo e que tem de ser resolvidas no momento (P6- faz parte do trabalho do professor, o improvisado) mas que fazem parte do nosso trabalho e algo que encaro com muita naturalidade.

P2- não vamos ser sempre perfeitos.

P4- nem é algo que se espera

P1- Após as aulas observadas seguiram-se os momentos de feedback e eu gostaria de perceber o que é que vocês acharam. Acharam que eles foram produtivos. Se sim, porque sim? Se não, porque não?

P2- Apesar de quem me observou, a minha observadora não trabalhar na mesma valência que eu acho que foi produtivo as nossas conversas no final das aulas para refletirmos sobre as nossas práticas e a partir da primeira aula, tentar na segunda fazer algumas mudanças daquilo que tinha sido apontado.

P1- os comentários que foram sendo feitos, e escritos e depois também as folhas que foram sendo enviadas. Vocês sentiram que foram úteis, que foram de encontro também às vossas expectativas?

P6- Sim, eu acho que sim. Aliás, eu acho que a grande mais valia desta prática da supervisão colaborativa é precisamente um momento de feedback no sentido em que a perspetiva do outro transparece numa ficha de observação, não é? Numa folha e é-te transmitido um outro olhar sobre a tua aula. Tu quando acabas uma aula tens uma perspetiva, que correu bem ou mal. Houve momentos que correram bem, houve momentos que correram mal, mas houve alguém, houve outro par de olhos que viu exatamente a aula a decorrer e que muitas vezes reparou em pormenores que te passam completamente ao lado. E esta troca de ideias eu acho que me permitiu, de aula para aula, efetuar uma série de alterações, de melhorias e isso culminou depois em terminar com um enorme sentimento de satisfação porque acho que houve uma competência, no meu caso, foram os recursos digitais que foi trabalhada e melhorada bastante. Pelo menos é a avaliação que eu faço pessoalmente desta prestação.

P5-... sim, completamente. Nós muitas vezes, a maior parte das vezes aliás, estamos completamente absorvidos pela aula em si e que nos podem passar ao lado alguns pormenores e essa reunião de feedback foi fundamental para podermos refletir sobre esses pormenores que nos possam eventualmente ter passado ao lado e readequar as nossas práticas.

P3- eu concordo, mas acho que a questão aqui foi mesmo falta de tempo, porque gostava de ter tido mais tempo para discutir determinadas coisas que realmente me escaparam e que é perfeitamente normal, mas que esta perspetiva externa nos dá esse olhar mais rigoroso para determinadas situações eu gostava era de ter tido mais tempo.

P4- eu curiosamente, o que eu senti nas sessões de feedback é que curiosamente, também por saber que estava a ser observada, se calhar também já a minha postura e

a minha forma de encarar aquela aula também já foi um pouco diferente, foi. Eu dei a aula, mas já com uma autoconsciência de que ao mesmo tempo em que estava a dar a aula também devia ir pensando na forma como a estava a dar.

P2- Isso aconteceu-me.

P4- portanto acho que é algo que acontece a partir do momento em que sabemos que nos está ali alguém a observar nos estamos a agir, mas de forma ao mesmo tempo mais reflexiva já. Porque depois vamos também fazer feedback do colega e vamos ter que falar sobre aquilo e repensar sobre as estratégias e sobre a atuação em sala de aula. Mas curiosamente o que eu senti nas sessões de feedback foi que as opiniões foram muito de encontro, bateram muito certo, não é? Portanto a minha opinião foi muito semelhante à do meu observador, eu enquanto observadora as minhas opiniões dadas foram muito ao encontro à Elizabete que foi a colega que eu fui observar acho que realmente foi muito positivo. Há sempre algo mais que o observador, ou que o papel do observador nos confere na medida em que nos dá outra capacidade para reparar em, lá esta, nos pequenos pormenores, mas na big picture eu acho que foi tudo sempre muito de encontro das opiniões, o feedback foi sempre muito semelhante e concordo com o Pedro na questão que todos esses pequenos pormenores que me foram dados a mim enquanto observada eu fiz questão de trabalha-los na aula a seguir.

P1- certo

P4- portanto e acho que nesse sentido realmente notou-se depois melhoria e foi mencionado depois nas questões de feedback seguintes que havia coisas que eu não teria feito inicialmente, mas que depois fui estando mais atenta e mais consciente e melhorei esses aspetos. Portanto só por aí acho que vale muito a pena.

P1- Ok, obrigada. Ora bem, de certa forma já foram respondendo à minha próxima pergunta. Eu vou colocá-la de qualquer das maneiras no sentido de ver se vocês têm outras que ainda não tenham sido referidas que vocês gostariam de mencionar então a minha pergunta é que sugestões de melhoria apontam a este processo, nesta fase.

P5- eu acho que lá está a questão temporal como falamos há pouco é uma questão fundamental que se estenda durante um período mais alargado de tempo para dar mais momentos de reflexão e possibilidade ao professor de analisar, de analisar as críticas que lhe foram feitas, sugestões e poder reagir dessa forma nas aulas seguintes de uma forma mais ponderada, mas consciente, mais deliberada na sua planificação e nas suas práticas pedagógicas. Acho que a minha sugestão seria essa, alargar o período de tempo

P1- Sim, e vocês?

P3- e também criar ciclos. Acho que sim, acho que um ciclo poderá não ser suficiente para determinadas áreas de melhoria penso que há determinadas áreas que se calhar fazia sentido fazer um segundo ciclo e quem sabe até um terceiro ao longo do ano. Acho que sim.

P1- e vocês?

P4- eu tenho precisamente com o tempo que nós temos disponível para as sessões de feedback. Eu vejo os ciclos de supervisão como uma mais valia totalmente, acho que devem ser repetidos deve haver uma calendarização. Acho que se deve apontar esforços nesse sentido, mas aquilo que eu achei essencialmente mais complicado e à semelhança daquilo que já foi dito foi realmente encontrar um momento no nosso horário que fosse possível realmente sentarmo-nos com calma e discutir, falar e o que é que pode ser feito para melhorar e realmente acho que é isso o próximo passo, aqui que realmente falta.

P2- Faço minhas as palavras dos colegas exatamente porque já dissemos isto ao longo da entrevista.

P1- sim, sim.

P2- o Timing, é apertado para muitos de nós ou para quase todos nós.

P1- Claro, ok. Ora bem, ao construirmos este ciclo supervisivo o objetivo geral acaba por ser também o nosso desenvolvimento, o desenvolvimento depois do impacto que iria ter nas crianças e na instituição. Então eu gostaria também de perceber se vocês consideram ter havido alterações no vosso desempenho decorrente da planificação das aulas tendo em conta as áreas de melhoria definidas no início do projeto. Consideram que houve, o que é que vocês acham?

P6- claramente, eu acho!

P1- sim, em que medidas?

P6- eu acho que no meu caso, a área de melhoria como eu já tinha referido era uma utilização de recursos digitais. Eu tinha conhecimento de alguns recursos e como a Elizabete disse também foi necessário fazer um bocadinho de pesquisa e conhecer mais do que é que estava disponível e dei por mim, aliás dou, presente, dou por mim neste momento a implementar ou a utilizar algumas ferramentas na atualidade que aprendi a utilizar por força de necessidade desta reflexão. E por isso, para mim, se eu vejo que o feedback dos meus alunos é positivo, se são os meus alunos neste momento a pedir-me este tipo de atividades o feedback só tem que ser mesmo claramente positivo. Acho

que houve uma melhoria, houve um desenvolvimento, houve progressão e que é evidente. As evidências são os nossos próprios alunos e, as reações deles.

P4- Exatamente, no meu caso também eu sinto o foco realmente a minha área de melhoria tem haver com realizar atividades e aulas em que a aprendizagem seja student centered e não teacher centered o que consegue ser um desafio muito grande no caso dos young learners nós temos sempre tendência para tomar as rédeas das nossas aulas, mas a verdade é que o facto de eles serem pequeninos não quer dizer que eles não sejam capazes de o fazer, não é? Nós é que tememos mais por eles do que por nós, penso eu, mas de qualquer das formas a partir do momento em que eu estabeleci a minha área de melhoria a verdade é que eu o fiz para as aulas em que fui observada e continuo a fazer agora para as aulas que continuo a dar diariamente. Tentar fornecer-lhes atividades em que eles tenham a capacidade de trabalhar em pares, e em grupos, de serem eles a liderar a atividade e em que eu me consiga distanciar um pouco mais e limitar-me a monitorizar ou a guiá-los durante algumas atividades e nesse aspeto eu acho que realmente alterou a minha postura em sala de aula e tem alterado diariamente, com certeza.

P3- sim, eu tenho quatro turmas do sétimo ano e este projeto foi implementado nas aulas observadas que aconteceram apenas com uma turma e o questionário que eu apliquei nessa turma acabei por aplicá-lo também às outras três porque me deu uma perspetiva e um conhecimento dos alunos muito melhor. Em termos de algumas atitudes que eles tinham em aula, de reações a determinadas estratégias e atividades que eu implementava e cheguei à conclusão que as quatro turmas eram realmente bastante diferentes ao nível das aprendizagens que eles faziam e isso realmente levou-me a implementar este questionário nas outras turmas, apesar de não ter aulas observadas aí, e isto levou-me a que os planos de aula também acabassem por ser diferentes. São todas as turmas do mesmo nível, mas eu acabo por não dar a mesma aula na turma A, na turma B, na turma C, nem na turma D, eu sei que normalmente também nunca é a mesma aula, mas nós temos sempre o mesmo fio condutor. Neste momento, há atividades completamente diferentes que eu organizo para a turma D que não organizo para a turma B mas que organizo para a C e se calhar a A até tem uma atividade mais do que (...) decorrente destes resultados que obtive no questionário. Portanto, efetivamente foi uma mudança grande.

P2- no meu caso nem foi tanto a planificação, foi a execução das atividades, porque a planificação o tempo sendo o mesmo para as duas turmas que eu leciono no primeiro ano a forma com as executei a partir do momento em que comecei a ser observada com

o feedback da minha colega a execução das mesmas foi feito de forma diferente. Se calhar mais refletida, mais pensada houve mudanças, alterações se calhar não tanto na escrita de um plano, mas sim na execução da aula propriamente dita.

P1- E é isso que também se pretende.

P5- eu também portanto, eu dei por mim, já na planificação, a ver mudanças na planificação. Acho que passei a fazer escolhas muito mais específicas na planificação que fossem ao encontro dos objetivos específicos previamente definidos e mais adequados ao meu perfil. Logo na planificação sinto que, atualmente, faço mais opções no sentido da promoção da autonomia dos alunos. Portanto, era esse o meu objetivo estratégico digamos e também claro na execução da própria planificação promovendo mais momentos de autonomia. Não é fácil como a Isabel diz, mas *pacito a pacito* vamos lá chegar.

P1- ora bem, agora gostaria que vocês também refletissem aqui um bocadinho. O que é que consideram que é fundamental para um projeto de observação de aulas entre pares ser eficaz e eficiente. O que é que vocês consideram ser realmente importante haver? Ou acontecer?

P2- eu acho que a rotação de pares é importante.

P1- a rotação de pares?

P2- sim!

P6- diferentes ciclos, diferentes combinações.

P1)-sim, eu acho que isso é importante.

P6- é capaz de ser interessante até porque nós temos todos estilos de ensino completamente diferentes. Somos todos diferentes.

P2 podemos aprender um bocadinho com cada um.

P6- é isso, enriquece muito mais a experiência se conseguirmos cruzar com diferentes colegas até porque diferentes colegas trabalham com diferentes valências também. Mais enriquecedor se torna.

P5- aí vai só perder-se um bocadinho aquela lógica de uma análise mais concreta de evolução, não é? Porque se vamos a ver pessoas sempre diferentes não temos um bocadinho noção da evolução.

P2- mas eu acho que na supervisão colaborativa um dos modelos é a rotação de pares.

P5- eu acho que depende dos objetivos que definimos, não é?

P6- sim, claro que sim. Mas depois há outra situação, imagina pode haver rotação de pares e tu enquanto observadora não fazes essa avaliação, ok? Mas a pessoa que é observada vê a sua área de melhoria ser refletida, analisada pelo professor A, depois

pelo professor B, portanto a sua autorreflexão, a reflexão que faz do seu trabalho consegue incluir essa progressão, essa evolução ao longo do tempo. É claro tu enquanto observador não consegues acompanhar de uma forma tão próxima.

P4- não consegues acompanhar o progresso dentro do ciclo que observas.

P6- mas o observado consegue ter a perspetiva geral tendo contributos de diferentes docentes.

P3- sim eu concordo com a rotação de pares, acho que sim. Se não for possível, até porque isto em termos de gestão de horário ia ser difícil. Se não possível pelo menos por cada ciclo haver pares diferentes.

P4- sim, mas eu isso também concordo.

P1- mas sendo referido algo mais, vocês falaram na rotação de pares à bocado entretanto também já tivemos a ver que se calhar a questão em termos de horários para termos um feedback maior. O que é que vocês acham que seria importante também realmente haver? Para isto ser realmente bem construído?

P6- isto é uma opinião pessoal, eu tudo o que seja burocracia não me agrada e eu pessoalmente se puder eliminar a parte da planificação seria ótimo. No entanto, eu compreendo que para o professor que vai observar a minha aula, poder acompanhar a aula de uma forma mais completa e mais consciente acima de tudo a planificação é necessária. É só a questão de pensar que cumprindo prazos e por aí fora temos que fornecer a planificação aos colegas e por aí fora pronto isso poderia ser uma mais valia, ou seja, trazer alguma informalidade ao processo.

P1- certo.

P6- mas consigo compreender a importância da planificação, sem dúvida.

P1- eu agora vou-vos fazer aqui duas perguntas em uma. Por um lado, vocês acham que isto é um modelo a ser implementado a médio-longo prazo e ao mesmo tempo acham que seria viável dar a conhecer este tipo de observação a outros grupos disciplinares?

P6- claro que sim, sem dúvida. No que diz respeito à segunda parte da tua pergunta, se é aplicável a outros grupos disciplinares, a riqueza da experiência que nos foi proporcionada a cada um de nós em outros grupos disciplinares é exatamente a mesma questão. É teres a oportunidade de ver alguém com a tua formação, específica na tua área de ensino, que ouve, assiste e te dá feedback específico acerca da tua aula e da tua área a melhorar. Portanto, acho que no fundo é isso.

P3- sim, relativamente a ser implementada a médio-longo prazo eu acho que sim, se nós conseguimos fazer isto agora sem isto estar previsto no início do ano e sem termos

horários para estas reflexões se pudéssemos a médio-longo prazo ter estas circunstâncias previstas acho que ainda conseguiríamos fazer um melhor trabalho. Relativamente a outros grupos disciplinares, concordo com o Pedro efetivamente se é enriquecedor para nós também vai ser enriquecedor para todos os outros. Todos eles têm as suas dinâmicas, as suas áreas específicas mas acho que a parte da partilha e da reflexão é uniforme e é para toda a gente.

P4- sim, a questão chave é mesmo essa cada um de nós e no caso de outros grupos disciplinares estarem a ser observados por alguém que realmente partilha exatamente as mesmas dificuldades ou dificuldades diferentes mas que sabe e efetivamente tem o conhecimento para poder avaliar, observar, ajudar, dar algum feedback, algum input consciente sabendo daquilo que efetivamente está a falar não é?

P6- E acima de tudo de alguém que está no terreno. Isso é muito importante.

P4- Sim, sim. Alguém que passa pelos desafios do dia-a-dia em sala de aula.

P6- Pois, porque a teoria da educação e a prática da educação são muito diferentes.

P2- isto é principalmente importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Todos nós aprendemos uns com os outros, basicamente.

P5- sim, claro enquanto professores não podemos de todo estagnar e a reflexão conjunta levará ao crescimento profissional. Portanto, é fundamental.

P1- ora bem, agora com um bocado já a pensar no futuro e no próximo ano letivo e nos meninos... Assim, de uma forma muito concreta e embora nós já tenhamos abordado aqui várias, o que é que vocês fariam diferente no próximo ano letivo daquilo que foi feito este ano? Já vimos aqui a questão dos horários, não é? Portanto se calhar aqui fazia algum sentido refletirmos numa hora comum para os feedbacks, o que é que vocês acham?

P4- sim, eu penso que seria o essencial.

P3- sim, o essencial exatamente, nós temos a matéria prima, mas precisamos de condições, para poder mecanismos se calhar até é mais logísticos e burocráticos para podermos implementar este projeto.

P6- e dar seguimento acima de tudo.

P3- e dar seguimento exatamente, acho que as grandes alterações no próximo ano letivo estariam realmente relacionadas com esta questão dos horários.

P4- eu percebo que uma das opções se calhar é uma sugestão que eventualmente possa ser dada é que hoje em dia nada ou, quer dizer não é nada que eu quero dizer vá, eu estou me a explicar mal, é que se calhar a maior parte das coisas ou quase tudo não tem de ser necessariamente feito presencialmente, não é ? Temos sempre skypes, temos e-mails, temos chats, temos etc, temos ferramentas, temos o Office, mas a verdade é que sentarmo-nos em cadeiras à volta de uma mesa, todos cara a cara a conversar é diferente. Eu pelo menos sinto-o dessa forma e acho que é muito mais produtivo do que estarmos todos via Skype, via chat, via seja o que for.

P6- uma coisa não substitui a outra acho que as duas coisas têm partes importantes.

P4- é isso que é sinto, devem ser utilizadas concordo plenamente

P6- são facilitadoras, mas não são essenciais.

P4- exatamente isso. Portanto há momentos em que realmente não há outra opção, tem de ser assim, e é extremamente válido,

P2- é um feedback se calhar não tão formal "olha a Emiliania fez aquilo, ou fez aquela atividade muito bem naquela aula, abordou o tema desta forma, o Pedro fez daquela a Sónia daquela, nós todas de outra e aí discutimos não tanto se calhar o feedback daquela aula em específico mas discutimos olha uma estratégia para aquele tema, estratégias diferentes para diferentes crianças, diferentes alunos, partilha.

P4- exatamente, o que é que vocês acham que eu posso fazer para melhorar isto. Porque as vezes nós próprios não vemos solução para os nossos problemas, para aquilo que nos surge e, entretanto, ter o feedback de alguém que nos possa ajudar e que percebe como nós, eu acho que isso é essencial

P2- bem como as horas para planificação porque no caso de quem trabalha em conjunto

P5- Eu acho que isto vai tudo no sentido até de, rentabilizar o projeto, porque foi um projeto tão rico e estás de parabéns pelo que foi implementado, e acho que realmente merecia ter sido ainda mais rentabilizado no sentido de partilha de grupo de todas as experiências que vivenciamos.

P1- as últimas perguntas agora que eu tenho para vos fazer prendem-se com a própria mudança que houve a nível profissional e então eu gostaria que vocês tentassem refletir um bocadinho sobre que vantagens é que as mudanças poderiam trazer para o vosso desenvolvimento profissional e de certa forma também para o projeto de aprendizagem dos alunos.

P2- planificação conjunta, reflexão conjunta, partilha de materiais, partilha de diferentes metodologias, tudo, conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, e desenhar

atividades e estratégias que sejam pensadas tendo em conta o perfil de cada um dos alunos.

P5 eu acho que é acima de tudo reorientar as nossas práticas pedagógicas no sentido de desenvolver todo o processo de aprendizagem, não é? Acho que é isso que está em causa.

P6- eu vou insistir na questão da partilha de materiais, ideias, sugestões, acima de tudo.

P1- A última pergunta que eu vos tenho para fazer, por fim, qual é o contributo deste contributo para a instituição?

P6- professores mais consistentes, trabalham de forma mais positiva tem alunos com uma aprendizagem mais efetiva e também positiva.

P3- e mais bem sucedidos na aprendizagem da língua.

P2- como eu disse há bocado é uma questão de uma comunidade de aprendizagem, basicamente.

P4- no fundo é uma situação em que ninguém sai a perder, não é? E no fundo se virmos todas as partes interessadas neste processo seja o colégio, sejamos nós professores, enquanto grupo disciplinar, ou professores enquanto indivíduos, sejam os nossos alunos acho que não há nenhuma destes três vértices deste triângulo que não saiam a ganhar com a situação. Os alunos efetivamente sofrem com alterações em sala de aula que os deixam mais satisfeitos e que levam a uma aprendizagem mais positiva, não é? Mais consciente, a nós mais conscientes em relação à nossa prática, mais satisfeitos por ver que a nossa prática melhorar e que os nossos alunos também usufruem disso e eu acho que o colégio enquanto instituição também professores que trabalham bem em equipa e cooperam que se preocupam em melhorar, não é? Também têm essa perspetiva de futuro é que se preocupam acima de tudo com o bem estar dos outros alunos e que os querem ver efetivamente a aprender e a da melhor maneira orientados para o futuro acho que não há perda possível.

P5- eu concordo com tudo o que foi dito até agora é um *win situation, um *win win win, porque estamos aqui três partes envolvidas, acho que todos temos a ganhar com a reflexão e com a readaptação do que fazemos. Portanto, acho que temos todos a ganhar incluindo a instituição.

P1- okay, pronto de forma geral resta-me agradecer a vossa participação. Obrigada por também termos despendido do vosso tempo e espero que realmente todos tenhamos