

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A Observação de Pares como Estratégia de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

A Visão dos Professores do 1º CEB

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Helena Isabel Duarte Dias Ribeiro

Orientadores:

Professora Doutora Maria Helena Santos Silva

Professor Doutor José Pinto Lopes



Vila Real, 2015

AGRADECIMENTOS

Não será fácil agradecer. Contudo, o impulso de o fazer sobrepõe-se à dificuldade de concretização desse propósito. Talvez se assemelhe, esta sensação, à que tinha antes de iniciar o longo caminho que foi o trabalho de investigação que agora termino.

Compete-me, então, agradecer.

Em primeiro lugar, agradecer por todas as vezes em que o meu espírito se desdobrou e veio dar-me força para continuar. Nesses momentos de desânimo, foi a força interior que vive nele, acalentada pelo amor que sempre recebi dos que estão e dos que já partiram, que me instigou a não desistir.

Logo a seguir, quero dizer àqueles que materializam esse amor junto de mim, o quanto foi importante toda a confiança e abnegação com que viram as suas vidas transformadas pela minha continuada ausência e pela impaciência com que, alguns dias, lidei com a minha própria transformação. Aqui não posso deixar de me dirigir particularmente ao Tó, meu companheiro de vida, ao Gaspar e ao Mateus, por quem vivo... aos meus pais, sempre por perto a redimir as minhas falhas... aos amigos de quem senti profunda saudade, que souberam esperar-me e me deixaram aproveitar cada pequeno minuto que lhes dediquei neste interregno de tempo.

Agradeço aos alunos maravilhosos que tive. Os melhores do mundo! Com quem continuo sempre a crescer e que me enriquecem na sua infinita sabedoria.

E claro, jamais seria completo este agradecimento se não dirigisse uma palavra de profundo apreço aos meus orientadores. Ao Professor José Lopes que tão dedicadamente se manteve atento a todos os meus pedidos de ajuda. À professora Helena Silva, um exemplo de profissionalismo e amor pelo ensino que se tornou, além de exímia e construtiva crítica, numa amiga por quem nutro grande estima e que será sempre uma referência para a minha caminhada.

RESUMO

A Avaliação de Desempenho Docente, em Portugal, enfatizou Supervisão Pedagógica enquanto ferramenta potenciadora de uma oferta educativa eficaz, destacando muito particularmente a importância da Observação de Pares que é condição para a progressão na carreira em alguns escalões e para a obtenção de menções qualitativas de Excelência que, ainda assim, ficam sujeitas a cotas.

Esta prática supervisiva implica a existência de um supervisor que orienta e promove o desenvolvimento profissional de ambos os intervenientes no processo, com base na reflexão e na investigação, que se consubstanciam na planificação conjunta das aulas e das observações feitas, com subsequente exploração de dados e regulação de ação pedagógica. Da Observação de Pares assimconcebida, decorre o desenvolvimento profissional de professores que se impõe face à mutação permanente a que a escola está sujeita atualmente, com origem não só na evolução científica e, por conseguinte de conteúdos, mas também na própria configuração sociocultural a que é permeável e impele os agentes educativos a uma adaptação constante. Sendo a Observação de Pares deste estudo uma prática incluída num processo de Avaliação de Desempenho Docente, traduziu-se também numa classificação quantitativa e qualitativa que teve consequências diretas na progressão da carreira.

Entende-se, deste modo que a Observação de Pares se apresenta sob duas visões distintas. Por um lado, o trabalho colaborativo, investigativo e reflexivo intrínseco à Observação de Pares enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, tem por finalidade transformar a escola numa unidade orgânica, em permanente aprendizagem e afastar o individualismo que caracteriza o trabalho docente, sobretudo no caso do 1º Ciclo de Ensino Básico onde prevalece a monodocência. Por outro lado, encontra-se subvertida pela dificuldade que os professores tiveram em aceitá-la já que, no caso concreto do estudo apresentado, integrou um procedimento avaliativo que a impôs enquanto meio de obtenção de uma determinada classificação.

Assim, o propósito deste trabalho foi entender qual é, na perspetiva dos professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, em Portugal, o conceito de Observação de Pares e a sua importância para o desenvolvimento profissional. Pretendeu-se ainda interpretar os motivos que levaram os professores a criticar e resistir ao procedimento e determinar o perfil daqueles que melhor aproveitaram ou poderão vir a aproveitar as vantagens da prática observativa dando-lhe um uso aproximado àquele que lhe é dado no modelo de Estudo Colaborativo da Aula.

O estudo apresentado desenvolveu-se segundo o paradigma interpretativo, o que nos permitiu explorar comportamentos, perspetivas e experiências das pessoas envolvidas. Esta abordagem inclui técnicas quantitativas para poder dar uma tradução numérica aos resultados facilitando, desta forma, a sua compreensão.

Por abordar um fenómeno recente que carece, ainda, de descrição sistemática, este estudo é considerado exploratório e desenvolveu-se através de um estudo de campo pós-facto, já que incide sobre um facto ocorrido sobre o qual não houve qualquer intervenção no sentido da manipulação de variáveis.

A concretização do estudo implicou a seleção de dois conjuntos de participantes que por comodidade passaremos a identificar como amostras compostas por professores do 1º Ciclo de Ensino Básico. Uma delas foi constituída por seis professores provenientes de um Agrupamento de Escolas a funcionar dentro das normas padrão, que designaremos por Tradicional. A outra amostra incluiu quatro professores que exercem funções em Agrupamentos definidos como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, denominados como TEIP, que se caracterizam pela especificidade dos contextos socioculturais em que se encontram inseridos e que se apresentam como sendo de risco do ponto de vista educacional. Destas duas amostras emergiram subamostras, caracterizadas pelas funções desempenhadas: observadores, todos eles a desempenhar funções de gestão nos respetivos Agrupamentos de Escolas, e observados. Todos desempenharam as respetivas funções aquando do processo de Avaliação de Desempenho Docente. Tratando-se de um estudo exploratório e dado que a seleção dos participantes não foi aleatória nem representativa as conclusões deste estudo não podem ser generalizadas à população a que dizem respeito.

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista estruturada para a qual se elaborou e validou um guião. Posteriormente foram tratados através da análise de conteúdo feita em consonância com a estrutura da entrevista. Através dessa análise foi possível concluir que os professores participantes entendem a Observação de Pares como uma prática potencialmente promotora do seu desenvolvimento profissional mas analisam aquela em que estiveram envolvidos com uma carga avaliativa significativa o que desvirtuou a génese do conceito. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores participantes ocorre de forma pouco sustentada não respondendo às necessidades sentidas mas num claro aproveitamento da oferta formativa disponível ou da casualidade, sendo por isso isento de uma reflexão cuidada como a que se propõe na Observação de Pares.

A análise dos dados indicia que o professor que melhor aproveitaria a Observação de Pares como estratégia de desenvolvimento profissional, sendo claro que será um professor com um grau académico superior à licenciatura e/ou com uma experiência profissional diversificada, nomeadamente em cargos de gestão dos Agrupamentos

ÍNDICE GERAL:

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	vii

Capítulo I – Introdução

1.Contextualização do Estudo	1
2. Definição do Problema e Objetivos do Estudo	5
3. Limitações do Estudo	6

Capítulo II – Revisão de Literatura

1-Supervisão Pedagógica	9
<i>1.1 A Supervisão Pedagógica numa Perspetiva Evolutiva</i>	<i>9</i>
1.1.1 Modelos Humanísticos	11
1.1.2 Modelos Científicos	13
1.1.3 Modelos Clínicos	14
1.1.4 Modelos Psicopedagógicos	19
1.1.5 Modelos Reflexivos	21
1.1.6 Modelos Ecológicos	23
1.1.7 Modelos Dialógicos.....	24
<i>1.2-A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial</i>	<i>26</i>
1.2.1 Conceito de formação.....	26
1.2.2 Competências do supervisor inerentes ao ato de supervisão	29
1.2.3 Avaliação na Supervisão Pedagógica em Formação Inicial	31
<i>1.3- A Supervisão Escolar e o Desenvolvimento Profissional dos Professores</i>	<i>33</i>
1.3.1.-A Escola e os seus agentes na atualidade	33
1.3.2- Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores	34
1.3.3. - Supervisão Escolar e Desenvolvimento Profissional	36
<i>1.4- Enquadramento Legal da Supervisão no Contexto Educativo Português</i>	<i>44</i>

2- A Observação de Pares como Estratégia de Desenvolvimento Profissional	48
2.1- <i>Conceito de Observação de Pares</i>	<i>48</i>
2.2.- <i>A Observação de Pares nas Práticas Colaborativas</i>	<i>51</i>
2.2.1 - <i>Estudo Colaborativo da Aula</i>	<i>54</i>
2.3- <i>A Observação de Pares na Avaliação de Desempenho Docente</i>	<i>58</i>
2.4- <i>Enquadramento Legal da Observação de Pares no Contexto Educativo Português.....</i>	<i>61</i>

Capítulo III – Metodologia

1 - Descrição do Estudo	65
2- Caracterização da Amostra	67
3- Recolha de Dados	69
4- Tratamento e Análise de Dados	72

Capítulo IV- Apresentação e Análise de Resultados

1- Introdução	75
2- Análise das Questões presentes no Bloco B da entrevista	75
3- Análise das Questões presentes no Bloco C da entrevista	107

Capítulo V – Conclusões, implicações e sugestões

1-Conclusões.....	119
2- Implicações	127
3-Sugestões para futuros trabalhos de investigação.....	128

Bibliografia.....	131
--------------------------	------------

Anexos.....	139
--------------------	------------

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela 1 – Amostra A: Agrupamento Tradicional	68
Tabela 2 – Amostra B: Agrupamento TEIP	68
Tabela 3- Guião de Entrevista: Bloco B	70
Tabela 4- Guião de Entrevista: Bloco C	71
Tabela 5 – Categorias de resposta à Questão 2-Bloco B da entrevista	78
Tabela 6 – Categorias de resposta à Questão 3-Bloco B da entrevista	80
Tabela 7 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco Bda entrevista	84
Tabela 8 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco Bda entrevista	85
Tabela 9 – Categorias de resposta à Questão 5-Bloco Bda entrevista	88
Tabela 10 – Categorias de resposta à Questão 6-Bloco Bda entrevista	91
Tabela 11 – Categorias de resposta à Questão 7-Bloco Bda entrevista	94
Tabela 12 – Categorias de resposta à Questão 8-Bloco Bda entrevista	97
Tabela 13 – Categorias de resposta à Questão 9-Bloco Bda entrevista	100
Tabela 14 – Categorias de resposta à Questão 10-Bloco Bda entrevista- Respostas Afirmativas.....	102
Tabela 15 – Categorias de resposta à Questão 10-Bloco Bda entrevista- Respostas Negativas.....	103
Tabela 16 – Categorias de resposta à Questão 11-Bloco Bda entrevista	105
Tabela 17 – Categorias de resposta à Questão 1-Bloco Cda entrevista	107
Tabela 18 – Categorias de resposta à Questão 2-Bloco Cda entrevista	109
Tabela 19 – Categorias de resposta à Questão 3-Bloco Cda entrevista	112
Tabela 20 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco Cda entrevista	114
Tabela 21 – Categorias de resposta à Questão 5-Bloco Cda entrevista	116

Capítulo I

Introdução

1.Contextualização do Estudo

A partilha é um ato intrínseco ao ato de ensinar. Os conhecimentos são partilhados entre professores e alunos numa dinâmica constante em que ambos dão e recebem. Partilham-se, igualmente, experiências entre os pares, o que acontece desde os primeiros anos de formação inicial e se dilata no tempo, embora nem sempre de forma estruturada. Pode alargar-se ainda mais este conceito já que a ação educativa se reveste de um carácter abrangente e manifesta a sua influência em círculos crescentes que começam na escola expandindo-se às famílias envolvidas e à própria comunidade onde a escola exerce a sua ação.

A Supervisão Pedagógica atual apresenta um conceito de partilha associado ao de prática colaborativa e distancia-o da noção redutora e predominantemente materialista, onde se destaca a troca de materiais e se desvaloriza a troca de experiências e conhecimentos que, apesar de tudo, é a prevalecente. Nas palavras de Lamy (2008), a supervisão dos nossos dias está associada a momentos de apoio e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, à reflexão e à investigação sobre a ação educativa e à mudança das práticas pedagógicas e didáticas com vista à sua melhoria, numa perspetiva espiral e envolvente que começa na sala de aula e se dilata primeiro na escola e depois na comunidade.

Compreende-se assim, que para que o significado da palavra partilha em contexto educativo seja pleno é indispensável que todo o processo, desde a planificação à avaliação, passando pelas estratégias e métodos usados por cada docente, saiam do domínio exclusivo da sala de aula e sejam partilhados entre pares, para que possam ser debatidos e avaliados, criando sinergias que conduzam à sua melhoria e à sua replicação. É a replicação de modelos de sucesso que poderá conduzir a um ensino de qualidade, centrado na aprendizagem e que respeite as especificidades dos vários agentes envolvidos no processo.

Ter tomado conhecimento das Comunidades de Aprendizagem como estrutura de desenvolvimento profissional, e do Estudo Colaborativo da Aula como estratégia facilitadora desse desenvolvimento, ambos estruturados com base na cooperação entre os professores, alavancou o questionamento sobre o que pensam os professores do 1º Ciclo de Ensino Básico acerca da importância da partilha e colaboração, de um modo geral, e sobre a Observação de Pares, mais especificamente. Esta surge nas Comunidades de Aprendizagem e no Estudo

Colaborativo da Aula (Lewis & Hurd, 2011) em particular como estratégia mediadora de práticas colaborativas e promotoras do desenvolvimento profissional dos docentes, sendo usada de forma estruturada e sistemática enquanto meio de recolha de dados que permitem a regulação da ação pedagógica e a melhoria das práticas (Alarcão, 2001).

Tal como refere DuFour (2010), as Comunidades de Aprendizagem configuram um projeto poderoso que implanta no ensino uma nova forma de estar onde a colaboração se impõe, marcando o sentido da mudança. Este autor reforça também a ideia de que esta mudança é exigente tanto do ponto de vista do trabalho que lhe está inerente para que se materialize e mantenha o conceito, como do ponto de vista do paradigma educacional que tem de ser transformado: o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem, num contexto colaborativo, onde os docentes assumem responsabilidade fulcral pelo processo.

Em comunhão com esta maneira de “ser escola”, num alinhamento de desenvolvimento profissional alicerçado na partilha e na colaboração, insere-se o exemplo do modelo de Estudo Colaborativo da Aula. Este modelo harmoniza-se com as premissas das Comunidades de Aprendizagem ao definir-se como uma estratégia de ensino e aprendizagem promotora de desenvolvimento e satisfação profissionais, bem como de sucesso académico dos alunos.

O interesse despertado pelo Estudo Colaborativo da Aula e a sua crescente aplicação em países tão diversos como o Japão, o Vietname ou os Estados Unidos da América levaram a uma análise mais cuidada do modelo, tendo sobressaído dessa análise a prática da Observação de Pares. A aula planificada em regime colaborativo é executada por um professor e observada pelos colegas sem que isso confira ao processo qualquer constrangimento. São os dados sobre o comportamento dos alunos, perante as atividades de aprendizagem planificadas, recolhidos nessa observação, que norteiam as reuniões subsequentes, nas quais se analisam os pontos fortes e fracos da aula e se fazem as alterações necessárias para a tornar mais eficaz. Saito e Atencio (2013) referem-se a este aspeto essencial no artigo escrito para a revista “TeachingandTeacherEducation”, afirmando que os professores que se envolvem no modelo de Estudo Colaborativo da Aula observam diversas aulas, refletem sobre elas e melhoram as suas estratégias a partir desse trabalho conjunto, conseguindo tornar as suas práticas pedagógicas cada vez mais eficazes.

A Observação de Pares é, portanto, uma estratégia de desenvolvimento profissional usada nas práticas colaborativas das Comunidades de Aprendizagem e no Estudo Colaborativo da Aula, que se propõe também no sistema de ensino português, onde se prevê a

sua utilização no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, com o propósito de melhorar os processos educativos do ensino regular (Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro). Adquire, contudo, um significado diferente num e noutro caso uma vez que nas Comunidades de Aprendizagem e no Estudo Colaborativo da Aula observar é natural e profícuo, fazendo essa prática parte integrante de um processo formativo, enquanto nas escolas portuguesas com práticas tradicionais a observação de aulas, por estar intimamente ligada à Avaliação de Desempenho Docente, se encontra diretamente relacionada com a sua vertente sumativa e classificativa.

Para uma melhor compreensão do enquadramento legal das práticas colaborativas em geral e da Observação de Pares em particular, referir-nos-emos à legislação existente em Portugal. Aferiremos o seu cabimento ou não nas nossas escolas levando em consideração que a própria avaliação pretende a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos enquanto incrementa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num contexto de reconhecimento do mérito e da excelência.

Prevê, ao mesmo tempo, a melhoria da prática docente e a valorização da profissão através da identificação das necessidades de formação e dos fatores que influenciam o rendimento dos docentes diferenciando e premiando os melhores profissionais, facultando indicadores de gestão do pessoal docente, acompanhando e supervisionando a prática docente e promovendo a responsabilização do professor relativamente ao exercício da sua atividade (Estatuto de Carreira Docente, 2012).

A Observação de Pares em contexto é uma prática que, em Portugal, assume diferentes conotações, em duas realidades diversas. Nas Comunidades de Aprendizagem, a prática observativa, entre pares e em contexto vai ao encontro daquilo que Alarcão (2001) tem vindo a explanar na sua obra e que se impregna de um carácter colaborativo e reflexivo, capaz de impulsionar o conhecimento e, por conseguinte, a melhoria do desempenho dos docentes, o que contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para o incremento da satisfação profissional dos professores. Este desempenho de observação sustenta-se num conceito adjetivado por uma lógica de supervisão colaborativa com contributos para a profissionalidade docente, ou seja, aquilo que se designa como:

“um processo permanente de experimentação/investigação, aprendizagem, comunicação partilhada, com vista à modificação da(s) realidade(s), em que o conhecimento

profissional do professor é visto como uma construção permanente, assente nas seguintes capacidades: i) negociar; ii) fazer julgamentos discricionários; iii) cuidar de si e dos outros; iv) aprender investigando; v) autodireccionar-se.” (Braga, 2011, p.70)

No ensino tradicional, a observação está diretamente relacionada com a Avaliação de Desempenho Docente. Em qualquer dos casos, temos uma observação “*intencional, formal e avaliativa*” (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p.7) que incide sobre um processo e os seus implicados, numa perspetiva de heteroavaliação e aporta um quadro problemático que pode ser sistematizado em três itens: de legitimação (ética, política e técnico-científica); metodológicos (estatuto do observador, objetos e instrumentos); dos usos (investigar, melhorar e classificar) (Machado, et al, 2011).

Importa, portanto, compreender que a Observação de Pares feita em Portugal está permeável a este quadro problemático situando-se aqui a necessidade de questionar, por um lado, a sua validade nos dois contextos apresentados e, por outro, a contestação levantada no segundo caso em que é usada – a Avaliação de Desempenho Docente.

A observação de aulas com efeitos na Avaliação de Desempenho Docente reveste-se de alguma ambiguidade. Apresenta-se como uma prática que pretende induzir ao desenvolvimento profissional e à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem através de uma conduta reflexiva e crítica. Contudo, não lhe deve ser atribuída outra função que não a instrumental, isto é, a observação não pode ser conotada como boa ou má mas deverá ser vista como uma técnica que, de acordo com a utilização que lhe é dada, pode imbuir-se de diferentes potencialidades (Machado et al, 2011). Por outro lado reveste-se de alguma sensibilidade que tem a ver com a formulação de uma conceção exata do perfil do professor observado, que contemple as suas diferentes competências profissionais. Pode também questionar-se se a prática observada será o espelho da prática diária efetiva daquele docente e se os observadores são, de facto, detentores de competências que os capacitem para o desempenho daquela tarefa avaliativa (Reis, 2011). Ou seja, corrobora-se, aqui, o quadro de sistematização problemática anteriormente apresentado e concebido por Machado, e colegas (2011) e que terá, no limite, consequências que se traduzem na contestação e resistência por parte da classe docente, nas escolas com modelos de ensino tradicionais, à prática da observação de aulas.

O estudo das Comunidades de Aprendizagem, no âmbito da Unidade Curricular de Supervisão Pedagógica, integrada no plano de estudos do Mestrado em Supervisão

Pedagógica, levou à compreensão da validade do trabalho colaborativo em educação. Nenhum professor pode sê-lo plenamente se trabalhar isoladamente. Só é possível desenvolver capacidades se olharmos para o nosso desempenho numa perspectiva de aprimoramento constante, fundamentado numa dinâmica de conhecimento crescente que apenas se consegue adotando uma postura aberta e de coadjuvação que, idealmente deve ser transversal a toda a comunidade educativa.

2. Definição do Problema e Objetivos do Estudo

O problema formulado para este projeto de investigação enquadra-se no domínio das Ciências da Educação e, mais concretamente, na área da Supervisão Pedagógica, no que se relaciona com o conceito da Observação de Pares em contexto de sala de aula.

Pretende-se, com este estudo responder à questão “Qual é, na perspectiva de professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, o conceito de Observação de Pares e o seu papel para o desenvolvimento profissional?”. Fundamentaremos a resposta a esta questão na opinião dos professores participantes no estudo e na forma como a experiência de Observação de Pares em que estiveram envolvidos se repercutiu nas suas práticas pedagógicas posteriores. Será feita, também, a análise da legislação existente e as possíveis causas de resistência a esta estratégia de Supervisão Pedagógica, cuja prática se alargou no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente. O estudo elaborado pretende identificar o perfil do professor que melhor aceita e aproveita esta forma de estar na aula dando-lhe um uso o mais aproximado possível daquele que lhe é dado no modelo de Estudo Colaborativo da Aula.

Assim, através do trabalho de campo pretendemos:

Conhecer a opinião dos professores (observados e observadores) sobre a observação feita em dois contextos – no ensino designado como tradicional e no ensino em escolas TEIP que por força das características dos grupos discentes e considerando os objetivos deste tipo de escolas, se encontram mais em consonância com as práticas colaborativas existentes nas Comunidade de Aprendizagem ou Comunidades de Prática, onde os professores refletem e colaboram uns com os outros no sentido de encontrar soluções para os problemas dos seus alunos (Wenger, 2001);

- De que forma essa observação influenciou as suas práticas posteriores e que constrangimentos encontraram. Em suma, o que os professores destes diferentes

contextos pensam da importância prática da Observação de Pares para o seu desenvolvimento profissional;

- Analisar a opinião sobre a experiência pessoal destes professores relativamente à Observação de Pares, com o propósito de compreender os motivos que os levam a criticar esta prática e a apresentar-lhe resistência, pela referência aos aspetos positivos e negativos sobre a forma como está a ser feita a Observação de Pares nas nossas escolas;

- Averiguar quem são os docentes cuja visão da Observação de Pares mais se aproxima daquela que sustenta o modelo de Estudo Colaborativo da Aula.

Entendemos que a importância deste trabalho se justifica na medida em que permite conhecer o perfil dos docentes que encaram a Observação de Pares com uma intenção colaborativa e formativa, à semelhança do que acontece no modelo de Estudo Colaborativo da Aula. Este conhecimento poderá abrir horizontes a uma nova forma de olhar para este tipo de prática, levando a uma eficácia maior do processo avaliativo do desempenho docente e a uma eventual abertura para a implementação do modelo nas escolas portuguesas.

3. Limitações do Estudo

Apontamos como principais limitações ao estudo:

- a) A dificuldade na realização das entrevistas, decorrente da resistência dos docentes por se tratar de um tema sensível entre a classe.

Estavam planificadas catorze entrevistas, sendo sete num Agrupamento de Escolas organizado de forma tradicional e sete num Agrupamento de Escolas em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A aplicação prevista, em cada um dos Agrupamentos de Escolas, contemplava o/a coordenador/a de departamento, dois observadores, dois observados com menos de dez anos de serviço e dois observados com mais de 20 anos de serviço. Por imposição legal, as entrevistas deveriam salvaguardar o contato entre entrevistador e entrevistado recorrendo-se, para o efeito, a um mediador que faria chegar às partes as questões e as respostas em suporte papel.

Foi possível realizar onze entrevistas. No Agrupamento de Escolas tradicional foram cumpridos integralmente os objetivos. Do Agrupamento TEIP inicialmente contactado apenas resultou uma entrevista pelo que houve necessidade de recorrer a outros dois Agrupamentos do mesmo tipo, somando-se um total de quatro entrevistas.

- b) Diferentes formas de recolha de dados;

Cumprindo o que foi determinado pela Comissão de Proteção de Dados, os docentes foram contactados através de um mediador que lhes apresentou o estudo e solicitou a entrevista. A maioria dos professores mostraram-se dispostos a responder às questões presencialmente por entenderem que facilitaria o trabalho da autora do estudo. Em menor número foram os que optaram por responder via correio electrónico, em trocas de correspondência diretas com a autora do estudo de modo a permitir a interação mas sem contacto pessoal.

c) A inexistência de docentes com menos de 10 de serviço, nos Agrupamentos de Escolas onde se aplicaram as entrevistas.

Dessa limitação decorreu a necessidade de reformular a tipologia da amostra passando a ser entrevistados os dois professores observados com mais tempo de serviço e os dois professores observados com menos tempo de serviço; por força do que se expõe na alínea a), não foi possível considerar o fator tempo de serviço dos docentes dos Agrupamentos TEIP.

d) A proximidade dos conceitos existentes de observação/avaliação e observador/avaliador.

Os entrevistados manifestaram continuamente a existência de um conceito idêntico para os termos observação e avaliação. O mesmo aconteceu quando se referiram aos observadores e avaliadores. Esta confusão concetual levou a que as respostas obtidas ficassem ligadas ao processo de Avaliação de Desempenho Docente talvez porque toda a experiência dos entrevistados com a Observação de Parestenha decorrido nesse âmbito.

Capítulo II

Revisão de Literatura

1. Supervisão Pedagógica

1.1 A Supervisão Pedagógica numa Perspetiva Evolutiva

No seu sentido lato, a palavra supervisão define-se como visão superior (Dicionário da Língua Portuguesa). Segundo a mesma fonte, cabe ao supervisor desempenhar funções de conselheiro por ter categoria superior ou mais experiência.

Outros significados podem, contudo, estar associados à palavra supervisão. De acordo com o Dicionário InFormal, consultado online, supervisão é o ato de orientar, guiar, motivar e gerar resultados entre as equipas supervisionadas.

Podemos, portanto, assumir a supervisão como uma atividade transversal a vários domínios da ação humana. Na verdade, a maioria das nossas competências sociais e profissionais desenvolvem-se sob supervisão de alguém pelo que o conceito está, invariavelmente, presente no quotidiano de todos.

No campo educacional, associa-se à supervisão um outro vocábulo – pedagógica. Este termo, diretamente relacionado com o ato educativo em meio escolar, limita o campo da ação da supervisão que aqui se aborda, remetendo-a para uma definição mais precisa. Neste contexto, trata-se, portanto, de um ato que orienta uma área específica da ação humana: a pedagogia, ou seja, a ciência da educação com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora).

Grosso modo, e com base nas definições apresentadas, Supervisão Pedagógica será um ato que visa a orientação e a motivação dos docentes, no âmbito da sua ação pedagógica, realizada por outros docentes mais experientes ou com categoria superior.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica é um processo, já que tem lugar num tempo continuado e tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor.

O percurso evolutivo deste conceito, que mais adiante se explanará, tem vindo a distanciá-lo, paulatinamente, do domínio inspetivo formativo. Tal como confirma Lamy (2008), temos nos dias de hoje um conceito de supervisão cada vez mais distanciado da

formação inicial. A Supervisão Pedagógica, segundo a mesma autora, é vista, nos dias de hoje, como uma ferramenta de melhoria de processo, abrangente e potenciadora de desenvolvimento profissional servindo um propósito de (re)qualificação permanente dos agentes educativos ao mesmo tempo que potencia o aprimoramento e a excelência da própria escola.

Perceber o percurso conceitual da supervisão pedagógica pode ajudar-nos a consolidar a sua definição atual porque, estando este processo ligado às ciências humanas, se encontra vulnerável às mudanças do contexto social em que se aplica.

Historicamente, e de acordo com Harris (2002) a supervisão surge ligada ao controlo e manutenção da qualidade do serviço prestado. Atualmente, esta função é ainda valorizada em determinados modelos de avaliação nacional, onde é usada como meio para a obtenção de classificação sumativa e graduação. Segundo o mesmo autor, a supervisão aplicada com a finalidade de controlar a qualidade da educação está voltada para a determinação de capacidades, inspeção, controlo de procedimentos e regulação das práticas. Pode também ser atribuída à supervisão pedagógica a função de desenvolvimento profissional, função que enfatiza a continuidade da aprendizagem na idade pós-escolar, a formação contínua e o estabelecimento de relações de parceria nos contextos laborais (Harris, 2002). A disponibilização de materiais, bem como outros serviços de apoio, nomeadamente no campo da educação especial, assistência social, integração de novas tecnologias, psicologia e orientação ou envolvimento comunitário, entre outros, podem ser encarados, de acordo com Harris (2002), como uma terceira função da supervisão na qual o supervisor surge como alguém que fornece esses recursos.

Vistas as funções básicas da supervisão, vejamos então como ela evolui, cronologicamente.

Se nos reportarmos aos primórdios desta prática, no século XVIII, encontraremos o clero a assumir as funções mais relevantes no campo da educação. Nas palavras de Marzano, Frontier e Livingstone (2011) não se considerava a educação como uma área profissional, nem tão pouco uma área de estudos. Portanto, a pressuposta abrangência do conhecimento do corpo clerical e a sua formação religiosa, que importava incutir nos alunos, serviam os princípios e objetivos fundamentais do processo instrucional que era restrito a um determinado grupo de indivíduos. O professor era, neste contexto, visto como um servente da comunidade e estava sujeito a uma supervisão pouco criteriosa onde as suas competências pedagógicas se encontravam relegadas para uma importância menor.

No século XIX, apoiado no crescimento industrial, o sistema de ensino assumiu novas dimensões, alargando a sua implantação territorial. O número de alunos desenhava uma curva ascendente que foi acompanhada pela exigência dos conteúdos programáticos. Daí decorreu a necessidade de especializar os professores que assumiram um papel distinto daquele que lhes era atribuído anteriormente, o que afastou em definitivo o clero da função educativa.

Contudo, no que respeita à Supervisão, Blumberg (1985, citado por Marzano, Frontier & Livingstone, 2011) afirma que apesar de afastado o clero, este período continuava a ter uma componente “evangelizadora”, uma vez que os supervisores se deslocavam de umas comunidades para as outras “profetizando” os métodos que consideravam mais eficazes.

A componente supervisiva desta era da educação, pode portanto contextualizar-se num cenário de imitação artesanal baseado na definição do professor ideal. Este cenário situa a supervisão no âmbito restrito da ação por imitação. O aspirante a professor praticava “com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17).

Em meados do séc. XIX reconhece-se a necessidade da proficiência pedagógica como componente fundamental da função docente. Marzano e colegas (2011) avançam que embora a especificidade das competências essenciais dos professores não tenha sido discutida formalmente, o simples facto de ter havido um reconhecimento da sua necessidade constituiu um grande avanço na abordagem e no desenvolvimento dessas mesmas competências. Para uma melhor compreensão da forma como evoluiu, a partir daqui, a Supervisão Pedagógica, remeteremos as fases dessa evolução para um conjunto de modelos, tendo por base o texto de Tracy (2002).

1.1.1 Modelos Humanísticos

Defendida por Dewey (1980), emerge na viragem do século, uma corrente educativa profundamente ligada ao desenvolvimento social. Este escritor e pensador do princípio do séc. XX sustenta que a democracia está subjacente ao projeto humano. Marzano e colegas (2011) explicam que à luz deste pensamento e indo ao encontro dos ideais de Dewey, as escolas deveriam estar organizadas de tal forma que os alunos pudessem praticar a cidadania e, em simultâneo, desenvolver os seus valores democráticos. Como progressista, John Dewey aponta o caminho da educação centrada no aluno e nas suas necessidades, devendo este ser envolvido em tarefas de sala de aula que possa conetar à vida real. Refere, ainda, a integração

dos conteúdos como uma forma válida para colmatar as diferenças entre os alunos. Dir-se-ia que, no campo da supervisão, estamos perante um cenário de aprendizagem pela descoberta. De cariz marcadamente heurístico, este cenário conduz o professor, que se encontra em aprendizagem, de modo a que ele próprio encontre a sua melhor forma de atuação, face à realidade que se lhe apresenta. Para trás fica a ideia de que existe uma só forma de ensinar ou uma só forma de estar. O professor passa a ser entendido como alguém que é capaz de utilizar métodos diferentes, de modo a conduzir os alunos que tem, considerando as circunstâncias que lhes são inerentes. Nomeadamente o contexto social e familiar e as capacidades intrínsecas de cada um ou seja, os aspetos que determinam a individualidade e unicidade que são necessárias na tarefa de ensinar (Dewey, 1980; Dewey, 1904 citado por Alarcão & Tavares, 2003). Esta perspetiva de supervisão de aprendizagem pela descoberta leva a que, como defendem Alarcão e Tavares (2003), se considere o professor capaz de adequar métodos em função de todo o contexto envolvente, considerando-se a si próprio, aos alunos e às circunstâncias como fatores determinantes nessa escolha.

Foi este cenário supervisivo que ditou, nas décadas de 60 e 70, a atuação das Escolas Superiores de Educação em Portugal, com o surgimento dos primeiros cursos do ramo educacional nos anos 60, integrados nas Faculdades de Ciências. Mais tarde, já na década de 70 foi criado o modelo integrado de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário. Os cursos para professores do então chamado ensino primário apareceram pouco depois nas Escolas Superiores de Educação e seguiram os modelos de formação teórico-prática. Integrando a teoria e a prática, os futuros professores adquiriam o conhecimento teórico dos modelos de ensino, completando-se a sua formação na componente empírica, o chamado estágio pedagógico (Alarcão & Tavares, 2003).

Dewey (1904, citado por Alarcão & Tavares, 2003) define o objetivo deste cenário formativo: fazer do futuro professor um aluno de educação, atento e capaz de pensar por si próprio, o que vai de encontro ao seu entendimento da escola. Esta “como centro de educação primordial devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que se deparavam no seu ambiente físico e social” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 43). Assume-se, aqui, que o professor realiza uma aprendizagem ativa que implica análise das variáveis das situações educativas e a adequação da ação pedagógica a essas variáveis.

1.1.2 Modelos Científicos

Em paralelo a Dewey e à sua corrente de desenvolvimento social, emerge um outro nome: Frederick Taylor (1856-1915). Distante da abordagem humanística de Dewey, Taylor suporta toda a sua teoria na ciência. Marzano e colegas (2011) descrevem a ação investigativa de Taylor que teve por base a observação de operários em fábricas. Nessa observação, o investigador concluiu que analisando os comportamentos de vários trabalhadores, durante o desempenho das mesmas tarefas, se poderia identificar o processo mais eficaz para as levar a cabo. Estes princípios, na perspectiva de Taylor, eram passíveis de ser aplicados a tarefas simples ou mais complexas, podendo originar programas de treino. As práticas educativas assim fundamentadas foram amplamente difundidas em cursos de engenharia e, posteriormente vieram a ter impacto também na educação básica, estando plasmados naquilo que se define por cenário behaviorista de supervisão. Este cenário defende que levados ao conhecimento de uma grande multiplicidade de modelos, os professores incorrem na possibilidade de se apropriarem daquele que mais vezes se ajusta à sua realidade e que pode, em realidades distintas não ser aplicável.

Surge, então, uma abordagem alternativa que evita a possibilidade de adoção do modelo mais vezes usado e sublima um conjunto de tarefas que se entendem como denominadores comuns a todos os docentes e que são independentes dos contextos em que se aplicam. Assim, é sobre essas tarefas que assenta a supervisão baseada no comportamento. Alarcão e Tavares (2003) afirmam que ao analisar as práticas de vários professores seria fácil identificar algumas tarefas comuns a todos eles e explicá-las aos novos professores através de demonstrações.

Na mesma linha de pensamento trazida à luz por Taylor, Edward Thorndike (1874-1949) lidera um movimento educativo onde a medição assume primordial importância enquanto instrumento para uma abordagem científica do ensino. Cubberley (1929) aplica estas mesmas teorias à administração educativa.

“As nossas escolas são, em certo sentido, fábricas cujo produto em bruto (crianças) são moldadas e formadas para se tornarem produtos capazes de atender às diversas necessidades da vida. As especificidades do fabrico provêm das demandas da civilização do século vinte e o negócio da escola é construir os seus alunos de acordo com as especificidades estabelecidas.” (Cubberley, 1929 citado por Marzano et al, 2011, p.14)

Desta metáfora decorre um conjunto de princípios que enfatiza a medição e análise de dados como garantia de eficiência e produtividade das escolas e dos professores. Refira-se ainda William Wetzels (1929, citado por Marzano et al, 2011) que alarga o espectro das medições e, partindo do trabalho desenvolvido por Cubberley, defende a medição das aprendizagens dos alunos como meio de aferir a eficácia do ensino. Esta supervisão científica, como é denominada pelos autores, implica o cumprimento de alguns requisitos fundamentais para a sua credibilidade: testes para determinação dos níveis de aptidão de cada criança, definição de objetivos claros e mensuráveis para cada curso e uso de medidas fiáveis para a aprendizagem dos estudantes.

Assim, durante as primeiras décadas do séc. XX, a corrente de desenvolvimento social de Dewey antagonizava com as abordagens científicas, cujo precursor foi Taylor. No entanto, Marzano e colegas (2011) acreditam que esta é uma falsa dicotomia e que as duas abordagens não são incompatíveis. Na visão destes autores, enquanto a ciência educativa defendida por Cubberley e Wetzels se debruça sobre o *feedback* do sistema, medindo a eficácia das escolas e dos professores com base na análise de dados e fazendo uso desses dados para tomadas de decisão posteriores, Dewey enfatiza o objetivo final da educação – o ensino. Na sua maneira de ver, é possível usarem-se os dados para obter *feedback* mas deverá manter-se o ideal democrático do ensino.

1.1.3 Modelos Clínicos

Com o final da II Grande Guerra, também a educação assiste a um período de renovação ideológica. A abordagem científica dilui-se numa outra evocação focada no professor enquanto indivíduo e assente na simbiose entre a assistência didática, o desenvolvimento de competências e as necessidades emocionais do docente. Contaminado pelo processo libertador da Europa o ato supervisivo liberta-se também e, de acordo com Lewis e Leps (1946, citado por Marzano et al, 2011), alicerça-se nos seguintes pilares:

- Ideais democráticos;
- Oportunidades de iniciativa;
- Compreensão dos limites do ser Humano;
- Decisões partilhadas;
- Delegação de responsabilidades.

Embora centrada no professor, esta forma de supervisão elencava uma ampla panóplia de responsabilidades ao supervisor, que via o seu papel bem definido e em termos muito específicos. Depois de Lewis e Leps, autores como Sweringen (1946), Melchior (1950), Thomsom (1952) acrescentam à lista de responsabilidades do supervisor novas tarefas. Entre reuniões, contratações, articulações entre saberes, demonstração de aulas, ligações à comunidade, trabalho cooperativo e outras, destacava-se uma função: a observação de aulas. Marzano e colegas (2011) referem-se a esta proliferação de responsabilidades do supervisor como sendo contraproducente. Reconhecem, contudo, que desta época se retirou algo de proveitoso: o consenso sobre a importância da observação de professores na sala de aula.

No que respeita a este aspeto, o investigador Whitehead (1952, citado por Marzano et al, 2011), apercebendo-se da importância da observação na sala de aula, apontou alguns avanços necessários para capitalizar o seu potencial. Whitehead considerava essencial que a observação/visita à sala de aula fosse complementada com um encontro entre as partes e que a visita tivesse uma durabilidade semelhante à da totalidade da aula, para evitar visões fragmentadas do desempenho do professor (Whitehead, 1952 citado por Marzano et al, 2011). Whitehead defendia, em última instância e a par de Dewey, o objetivo principal da educação: o ensino.

Estavam lançadas, neste cenário, as sementes para uma era inovadora. Corriam os anos 50 do séc. XX quando, em Harvard, um grupo de alunos do curso de Ensino da Arte, apresenta uma queixa que viria a ser um desafio: os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Cogan, Goldhammer e Anderson (citados por Marzano et al, 2011), investigadores daquela universidade incitados por essa queixa, empenham-se no desenvolvimento de uma nova forma de ensinar a ensinar. Alarcão e Tavares (2003) fazem referência à consciência que estes três autores tinham de que a mera observação de aulas e posterior discussão eram insuficientes para uma intervenção eficaz no âmbito da formação inicial dos professores. Era necessário que o professor assumisse a sua plenitude e atuasse como agente dinâmico, ficando o supervisor com a tarefa de o ajudar a repensar a sua prática. Esta postura implicaria, necessariamente, uma coadjuvação entre professor e supervisor, onde a planificação, a avaliação, a observação e a análise da prática estivessem presentes de modo continuado.

A analogia feita por Goldhammer (1969) entre esta prática e as técnicas usadas em hospitais universitários, por médicos com os seus residentes, conferiu-lhe a denominação de supervisão clínica. Em contexto educativo, esta prática supervisiva inclui, tal como na prática

da medicina, uma relação simbiótica marcada pela observação e discussão da prática do professor, de modo a aumentar a eficiência profissional de ambos os intervenientes. Com este modelo de supervisão pretende-se uma relação entre professor e supervisor caracterizada pela colaboração, de forma a aperfeiçoar as práticas docentes através da observação e análise das situações pedagógicas emergentes dos processos de ensino e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003).

Embora para Alarcão e Tavares (2003) o modelo de supervisão clínica seja, pelas suas especificidades de utilização, mais profícuo na formação contínua, a sua aplicação justifica-se também na formação inicial, sobretudo na fase de aprendizagem empírica, o estágio profissional.

Cogan (1973) sugere oito passos para o ciclo de supervisão clínica. Posteriormente, em 1980, Goldhammer (citado por Alarcão & Tavares, 2003) redu-lo para cinco sem que, contudo, tenha alterado o fundamental do modelo. Alarcão e Tavares (2003) são de opinião que as fases adicionais de Cogan são subdivisões daquelas que são propostas por Goldhammer. Cogan centra a sua atenção em alguns aspetos que considerou fulcrais e que se enquadram no comportamento do professor em contexto de sala de aula, comportamento que o supervisor deve observar, assinalando incidentes que possam comprometer a aprendizagem dos alunos (Marzano et al 2011). A ação do supervisor, segundo Cogan (1973), deve ser vista como um processo destinado a fomentar a evolução contínua do professor. O autor considerava essencial que o professor supervisionado se sentisse um profissional em desenvolvimento, alargando o seu leque de competências de ensino de modo permanente, continuado e dinâmico. Não um indivíduo em treino, que encara a sua aprendizagem, enquanto profissional, como algo finito e cuja aprendizagem se considere concluída no término desse período de treino.

Um outro aspeto considerado determinante por Cogan para o desenvolvimento do ciclo de supervisão clínica é a forma como o supervisor, durante o seu percurso profissional anterior, vai construindo o conceito do que considera ser o ideal de professor. Na perspetiva do autor cada supervisor constrói o seu próprio modelo de bom professor tendo por base as suas experiências educativas bem sucedidas e sem uma conceção crítica criteriosa e testada. Frequentemente é o modelo de professor que o supervisor vai construindo, como resultado da sua prática, que determina os critérios com que é visto o trabalho feito pelos professores que ele supervisiona (Marzano et al, 2011).

De acordo com a visão de Goldhammer (1969), são os seguintes os passos do modelo de supervisão clínica.

Fase 1- Encontro Pré-Observação

Marzano e colegas (2011) definem esta primeira etapa como aquela que permite determinar, de forma conjunta entre observador e observado, um quadro conceitual a partir do qual se desenvolverá a observação. Na visão de Alarcão e Tavares (2003) com este encontro pretende-se que supervisor e professor identifiquem o problema em estudo e concebam uma estratégia de observação que determine o que observar, como fazê-lo e em que momento. Segundo estes dois autores, a especificidade do problema em estudo será maior, quanto maior for a experiência do professor. Pelo contrário, será maior a ajuda do supervisor, quanto menor for a experiência do professor. Estes autores dizem, ainda, que o encontro pré-observação deverá ser encarado como um momento de resolução de problemas que é a função de ensinar. Ou seja, é o momento de auxiliar aquele que ensinamos a ultrapassar os problemas e as dificuldades que sente, porque resolver problemas é, do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, uma excelente forma de aprender. O professor, como adulto que é, deve aprender fazendo, compreendendo a sua ação de modo a ultrapassar os problemas com que se vai deparando. O papel do professor deve ser ativo para que a sua capacidade de resolução dos problemas e de desenvolvimento profissional permaneça mesmo na ausência do supervisor.

Fase 2 - Observação

O momento da observação deriva do momento anterior e tem como matriz o quadro conceitual desenhado pelos intervenientes no percurso de supervisão. Sendo este o momento de recolha de dados, assume grande importância já que a análise dos dados recolhidos, associada à relação estabelecida entre o professor e o supervisor constituem a base do modelo, permitindo o melhoramento do processo instrucional (Cogan, 1973; Goldhammer, 1969 citados por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, pp. 37,38)

Fase 3 - Análise dos dados recolhidos na observação

Nesta fase, supervisor e supervisionado procedem à análise dos dados recolhidos durante a observação da aula. Esta análise é descrita como a sistematização dos dados recolhidos para permitir a sua posterior interpretação. Nela o papel do professor/supervisionado deve ser ativo, já que só através da compreensão do significado desses dados pode comprometer-se verdadeiramente com o ensino que praticou e com aquele que deseja praticar (Alarcão & Tavares, 2003).

Fase 4 - Encontro Pós-Observação ou Encontro de Supervisão

Este é o momento em que professor e supervisor se encontram para interpretar os dados recolhidos na fase de observação e sistematizados por cada um deles na fase de análise de dados. Conforme sugerem Marzano e colegas (2011) é dada primazia ao diálogo sendo esta a ocasião própria para que se proceda a um ato reflexivo conjunto que deve incluir a explicação, por parte do professor observado, das opções tomadas em contexto de sala de aula e o auxílio didático prestado pelo supervisor ao professor. O papel do supervisor em relação ao professor, neste enquadramento, é descrito por Alarcão e Tavares (2003) como o de alguém que está disponível para ajudar, analisar, atribuir significado aos dados recolhidos e auxiliar na tomada de decisões subsequentes.

Fase 5 - Análise do Ciclo de Supervisão

O que se pretende, nesta fase, é analisar todos os passos desenvolvidos em todas as fases anteriores do ciclo supervisivo. Alarcão e Tavares (2003) usam três vocábulos para sumariar o ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir e avaliar. De acordo com os autores, se a supervisão clínica é um processo cíclico, a fase de análise do ciclo de supervisão deve ser encarada como a alavanca para um novo ciclo onde o *feedback* do ciclo anterior deverá ter consequências. Este procedimento deve ser assumido como contínuo. Marzano e colegas (2011) sublinham ainda a importância do rigor e da imparcialidade que o supervisor deve ter em relação à sua própria conduta durante todo o processo.

Marzano e colegas (2011) propõem que se estabeleça o contraste entre a definição da supervisão clínica que aqui se apresentou, centrada na relação estreita entre supervisor e professor, fortemente vinculada ao *feedback* recebido com posterior ajustamento de práticas e aquilo em que este modelo de supervisão se tornou. Goldhammer (1969) concebia o processo de supervisão clínica como sendo holístico, considerando as suas cinco fases como um veículo de divulgação de boas práticas de ensino. Contudo, Marzano e colegas (2011) consideram que estas cinco fases acabaram por ser reduzidas a passos com um início e um fim perfeitamente delimitados. Aquilo que pretendia ser um diálogo enriquecedor e profícuo, entre supervisor e supervisionado, de acordo com a visão de Goldhammer, reduziu-se na prática a um processo ritualístico, com passos definidos para serem escrupulosamente seguidos, desvirtuando-se a intenção primeira da supervisão clínica e remetendo-a para um procedimento marcadamente avaliativo.

Seguindo uma linha similar, Madeleine Hunter desenvolveu, entre 1980 e 1984, o que foi considerado o conteúdo das fases 1, 2 e 4 do modelo de supervisão clínica. Para Marzano

e colegas (2011)“Se a supervisão clínica foi considerada a estrutura da supervisão, o modelo em sete passos de Hunter, conhecido como modelo de mestria, tornou-se o conteúdo do encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação.” (p. 19)

Através de um modelo de sete passos, Hunter (1980 citada por Marzano et al, 2011) propõe uma nova abordagem supervisiva concebida a partir da análise dos dados recolhidos numa gravação previamente programada de uma aula. Ao observar a aula, o supervisor faria a gravação da mesma, passando depois à categorização do conteúdo dessa gravação de forma a classificar as atitudes que contribuíram para a aprendizagem dos alunos, aquelas que foram inúteis e consumiram tempo precioso sem dar nenhum contributo à aula e aquelas que, ainda que não tivessem sido planificadas, vieram trazer mais-valias contribuindo para a aprendizagem.

Este modelo, apesar de contemplar uma reunião pós-observação na qual supervisor e supervisionado refletiam conjuntamente sobre as práticas, apresentava como limitação o facto de se assumir ser competência apenas dos supervisores a decisão sobre a eficácia das práticas do professor supervisionado.

Em meados da década de 80 do séc. XX, a investigação na área da supervisão educativa entra numa fase de articulação de perspetivas visando ultrapassar estas limitações. Sobretudo as que se debruçavam na identificação de fórmulas ideais de execução das tarefas.

1.1.4 Modelos Psicopedagógicos

Stones (1984)apresenta o modelo psicopedagógico que pode ser considerado uma variante do modelo clínico. Fundamentado numa teoria psicopedagógica, o modelo de Stones substantiva o princípio de que o objetivo primordial da supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar (Alarcão & Tavares, 2003). Em concordância com a própria expressão “psicopedagogia”, a supervisão defendida por Stones e denominada por Alarcão e Tavares (2003) por cenário psicopedagógico, prevê o desenvolvimento das capacidades do professor, tornando-o capaz de tomar decisões de forma a adaptar-se e a acomodar-se a diferentes contextos que possam ser vivenciados e às exigências do meio ambiente.

Stones (1984) propõe na sua abordagem de supervisão que o formando possa fazer observação de práticas entre o momento em que se processa a aquisição de conceitos (saber) e o seu próprio ato pedagógico propriamente dito (saber fazer). Isto é, entre a aprendizagem teórica e a aula dada pelos aspirantes a professores. Esta observação poderá ser feita ao vivo

ou através de gravações, permitindo ao futuro professor a identificação de exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, consolidando os seus próprios conceitos antes de os levar à prática (Alarcão & Tavares, 2003). Com base nestes pressupostos de consolidação dos conceitos através da observação e da identificação dos exemplos positivos e negativos, o modelo psicopedagógico de supervisão é organizado em três etapas, sendo que as duas primeiras se subdividem em duas fases:

Etapa A – Preparação da aula do formando

Fase 1 – Planificação. A fase da planificação é da responsabilidade do supervisor e tem em vista garantir que seja dada uma contribuição válida na preparação da aula que o formando vai dar e que se fará na etapa seguinte. Consiste na determinação dos mecanismos psicopedagógicos envolvidos no ensino que se pretende levar a cabo na aula a ser preparada e dos pré-requisitos de que o formando necessita para operacionalizar os atos pedagógicos que se entenderem necessários.

Fase 2 – Interação. Nesta fase os procedimentos são idênticos aos tidos pelo supervisor na fase anterior mas, desta vez, em interação com o formando. Dessa interação decorre a identificação dos princípios psicopedagógicos implicados nas aprendizagens a fazer, a análise das tarefas de ensino e a exploração das diferentes formas de ensinar.

Etapa B – Discussão da aula do formando

Fase 3 – Planificação. Supervisor e formando definem os objetivos da discussão elencando os princípios psicopedagógicos que precisam de ser discutidos e procede-se de igual forma em relação às tarefas.

Fase 4 – Interação. Inicia-se pela criação de um clima emocional positivo e, nesse contexto, é feita a análise das características do ensino praticado. Há também espaço para a autoavaliação e para a ajuda.

Etapa C – Avaliação

Esta é a última etapa do modelo e consiste na avaliação do trabalho até aí desenvolvido. Ao formando é solicitado que dê uma nova aula para que possa integrar aquilo que aprendeu e assim se possam notar eventuais melhorias. Por outro lado, são avaliados os objetivos de natureza afetiva no que se refere à relação estabelecida entre o formando e o supervisor, havendo a possibilidade de voltar a ser pedida ajuda.

Marzano e colegas (2011) referem-se a diversos autores desta fase: Glatthorn (1984) que evocava a necessidade de os professores estarem envolvidos no seu processo de desenvolvimento profissional e de este dever ter em conta as suas necessidades individuais; MacGreal (1983) que apostava numa supervisão baseada na experiência dos professores, considerando que estes deveriam ser encaminhados para um processo de avaliação que garantisse a qualidade do ensino; Glickman (1985) que considerava que a supervisão deveria ter como finalidade primordial a melhoria do ensino. Este autor apresentou, inclusivamente, cinco aspetos que designou como fulcrais para esse propósito - “(1) assistência direta a professores, (2) desenvolvimento do grupo, (3) desenvolvimento profissional, (4) desenvolvimento do curriculum, e (5) acção de pesquisa”(Glickman, 1985 citado por Marzano et al, 2011, p. 22).

Este enfoque da supervisão está impregnado de uma marcada componente pessoalista, fortemente influenciado pela psicologia cognitiva e assumindo como base o autoconhecimento e o autodesenvolvimento, sendo, em simultâneo, destacadas as preocupações e as necessidades evidenciadas pelo professor em fase de formação (Alarcão & Tavares, 2003). Glickman (1985, citado por Marzano et al, 2011) defendia a ideia de que um processo robusto de supervisão implicaria sempre uma abordagem sistémica onde estivesse patente o conhecimento dos mecanismos de crescimento profissional dos professores. Como o próprio referiu, a partir do momento em que o supervisor compreende a forma como os professores se desenvolvem e se tornam mais eficazes, cabe-lhe planear tarefas supervisivas com vista a alcançar objetivos determinados e que se articulem com as necessidades formativas do professor. Deste modo ambos podem tornar-se uma única entidade que trabalhe em colaboração e para os mesmos objetivos.

Em resumo, neste enquadramento da supervisão para Alarcão e Tavares (2003)“a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento pessoal dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos”(p. 34).

1.1.5 Modelos Reflexivos

Ainda dentro do domínio da supervisão do tipo clínico deverá ser considerado o trabalho desenvolvido por Schön, na década de 80. Schön terá sido o precursor da introdução do vocábulo “reflexivo” no domínio da educação. De natureza construtivista, o legado de Schön aponta para um cenário formativo de ação, experimentação e reflexão sobre a ação,

capaz de encaminhar o formando na construção do seu próprio conhecimento. O supervisor, neste contexto, é aquele que ajuda os professores a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que decorre da interação existente entre a ação e o pensamento (Alarcão & Tavares, 2003).

A sua abordagem, fundamentada na reflexão na e sobre a ação, foi amplamente divulgada em Portugal. Segundo este autor, o professor reflete na ação, pondo em prática conhecimentos que revela nas suas ações observáveis do exterior (Schön, 1992). O mesmo autor diz ainda que refletir na ação implica uma atitude crítica e põe em causa, de forma construtiva, o conhecimento.

O trabalho de Schön incide sobre a ação e a reflexão sobre a ação em momentos diversos e com diferentes propósitos. Assim, o profissional reflexivo, tal como o define Schön, segue uma conduta determinada em relação à sua prática, conduta essa que implica a mobilização dos seguintes conceitos:

i) Conhecimento na ação. É um conhecimento tácito, isto é, aquele conjunto de conhecimentos de que o profissional dispõe e de que faz uso inconscientemente, tendo por base antecedentes práticos que se traduzem em determinadas ações, de determinada forma e num determinado momento. Isto porque o professor possui esse conjunto de conhecimentos e os aplica de forma intuitiva, sem necessidade de “parar para pensar” naquilo que está a fazer.

ii) Reflexão na ação. É a reflexão que ocorre no decurso da ação e através da qual somos impelidos a pensar no conhecimento que usamos na ação e que esteve na origem das situações, dificuldades e/ou oportunidades, criando-se, desta forma, a possibilidade de reformular a ação pedagógica no momento da sua ocorrência. Diante de um facto novo, de um resultado inesperado, o professor mobiliza o conhecimento tácito reformulando a ação no imediato. Decorre, daqui, uma nova fórmula de conduta que é posta em prática e pode ou não resultar, o que leva a nova reflexão posterior, a reflexão sobre a ação, e subsequente experimentação.

iii) Reflexão sobre a ação. O professor questiona-se sobre os fundamentos da sua ação e sobre qual o conhecimento que poderá ter levado a que acontecesse algo inesperado ou diferente do habitual e, ao mesmo tempo, tenta enquadrar o resultado obtido numa categoria de possibilidades já conhecida. A esta atitude reflexiva está associado um pensamento crítico que põe em causa os conhecimentos tácitos anteriormente usados e que leva o professor a uma situação experiencial – exploração daquilo que observou e explicação provisória dos factos. Estando relacionada, ainda com a anterior, acontece quando o professor reflete à

posteriorisobre os acontecimentos da aula. Distingue-se da reflexão na ação pelo momento em que acontece, já fora do contexto onde a ação decorreu e também pela natureza mais cuidada e criteriosa da reflexão efetuada.

iv) Reflexão sobre a reflexão na ação. É a última etapa da prática reflexiva e está associada ao metaconhecimento do professor sobre a sua própria conduta profissional. Este é o momento em que o professor realmente se desenvolve e que permite que esse desenvolvimento seja continuado, levando a que a hetero-supervisão se transforme em auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Schön, 1992; Silva, 2000).

Conforme afirmam Alarcão e Tavares (2003), são três as estratégias de supervisão defendidas por Schön que se configuram mais favoráveis à prática reflexiva: experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão e experiência multifacetada. O que se pretende com estas estratégias, acompanhadas de comentários de modo a que a verbalização surja como meio de reflexão, é que se tornem potenciadoras de diálogo entre formador e formando. Este diálogo contribui para que sejam esclarecidas as dúvidas, compreendidos os problemas, estabelecidos laços de afetividade e reformuladas as práticas, para que o desenvolvimento profissional do professor aconteça.

A prática reflexiva defendida por Schön leva o professor a aprender fazendo e refletindo sobre as possibilidades de resolução dos problemas que lhe vão surgindo, acompanhado pelo seu supervisor que assume uma postura de tutoria. Desta forma, o supervisor garante que o professor faça uso do pensamento crítico nas práticas pedagógicas e sugere-lhe estratégias alternativas que conduzam a nova experimentação e posterior reflexão. A orientação dada pelo supervisor, neste contexto reflexivo, é ajustada às necessidades particulares do professor em fase de formação (Silva, 2000)

1.1.6 Modelos Ecológicos

Inseridos nas chamadas teorias ecossociais da educação, os modelos de ensino de cariz ecológico preveem, de acordo com Bertrand (2001), uma organização pedagógica alicerçada na ideia de que a escola funciona em associação permanente com a sociedade e o indivíduo. Esta visão, segundo o mesmo autor, encara a vida exterior como ferramenta para a ação educativa providenciando, àqueles que aprendem, a aquisição de competências sociais que lhes permitam agir no contexto social em que se inserem, promovendo igualmente a capacidade de intervir no futuro. Sumariamente, Bertrand (2001) defende que é necessário

que a pedagogia acompanhe as mudanças culturais, sociais, económicas e políticas das sociedades, bem como os seus meios de vida.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) estes modelos pressupõem uma dialogia empírica onde as relações interpessoais dão a tónica dominante por serem marcadamente dinâmicas, fundamentadas na reciprocidade e na criação de sinergias provenientes da interação de vários contextos, que as influenciam de diversas formas.

Bronfenbrenner (1979) dá-nos um conceito concêntrico de ambiente ecológico de supervisão, explicado através da imagem das “matrioscas”: algo menor que se vai encaixando em algo similar mas de contorno mais abrangente, apontando a existência de quatro sistemas crescentes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Alarcão e Tavares (2003) sintetizam, neste cenário de supervisão, atitudes de reflexão sobre a ação e de sistematização de conhecimentos, propiciando a interação com o meio para que se possa entendê-lo e intervir nele.

1.1.7 Modelos Dialógicos

Danielson, citado por Marzano e colegas, apresenta, nos anos 90, um modelo de supervisão caracterizado pela relação dialógica entre os processos de ensino e as práticas colaborativas. Focado na avaliação e na medição de competências dos professores, o modelo dialógico de Danielson contempla aspetos determinantes no processo educativo e que podem ser agrupados em quatro domínios: planificação e preparação, contexto, ensino e responsabilidades profissionais. Através da aplicação do modelo de Danielson e considerando os quatro domínios referidos, os supervisores podem avaliar os professores e o seu trabalho. Contudo, a supervisão de cariz dialógico foi sofrendo reformulações por ser considerada flexível e útil na compreensão das dinâmicas processuais de ensino em contexto de sala de aula (Marzano et al, 2011).

A importância atribuída à dialogia entre a ação do professor em formação e a forma como essa ação é vista pelo supervisor valoriza os contornos situacionais e conduz a um procedimento reflexivo que cria sinergias entre os intervenientes e fomenta um espírito de comunidade de aprendizagem profissional capaz de provocar mudanças no contexto educativo onde se aplica (Alarcão & Tavares, 2003). Trabalhando em comunidades de aprendizagem profissional, conceito que abordaremos no ponto 1.3.3, os professores focam-se naquilo que os alunos aprendem, em vez de colocarem a ênfase naquilo que ensinam; alimentam uma

cultura de colaboração onde todos trabalham para um fim comum. Focam-se nos resultados e avaliam a sua eficácia a partir deles (DuFour, 2010).

O modelo dialógico de Danielson surge em 1996 como ferramenta para medir a competência dos professores em formação passando a ser uma referência nos campos da supervisão e da avaliação de professores e incluindo quatro domínios: a) planificação e preparação; b) ambiente na sala de aula; c) instrução; d) responsabilidade profissional. O modelo de Danielson pretende captar toda a complexidade do processo instrucional, ao mesmo tempo que desenvolve nos professores a capacidade de refletir sobre a sua prática pedagógica através da autoavaliação. Por outro lado, o facto de se alicerçar na investigação, torna-o suficientemente flexível para poder ser usado em diversos níveis ou áreas de ensino (Marzano et al, 2011)

Tucker e Stronge (2005) abordam a importância que é dada, nos primeiros anos do milénio, aos resultados escolares e à observação de aulas como critérios de determinação da eficácia dos professores. Os resultados dos alunos são, nesta perspetiva sublimados e considerados elementos de força para a verificação da competência dos professores e, em última análise, da própria escola.

Estes autores notam que, havendo uma relação inegável entre a ação dos professores e as aprendizagens dos alunos, os resultados dos segundos são um dado com significado na avaliação dos primeiros, constituindo um importante *feedback* sobre a eficácia da escola, dos seus professores e administradores.

No fecho da primeira década do milénio, Toch e Rothman (2008, citados por Marzano et al, 2011) avançam críticas à supervisão estruturada com base nos resultados escolares dos alunos. De acordo com o entendimento destes autores, esta forma de supervisionar era superficial e desvalorizava a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que assumia a função docente como uma profissão focada na formação credenciada.

As diretrizes, muito concretas, sobre a necessidade de que nenhuma criança fosse negligenciada ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem, foram postas em causa pela supervisão de cariz avaliativo feita aos professores que, no modo de ver destes dois pensadores, desacreditava aquilo que realmente deveria ter destaque: a eficácia do docente em contexto de sala de aula (Marzano, et al, 2011).

Sumariamente, e em jeito de conclusão, Alarcão e Tavares (2003) defendem que os modelos de supervisão não se excluem mutuamente, podendo cada um deles contribuir para que o foco não fique numa determinada perspetiva. Devem ser vistos à luz do contexto histórico e cultural em que emergem, tendo todos eles elementos válidos para a prossecução de um fim comum: o desenvolvimento profissional dos professores, contemplando as suas componentes pessoais e formativas. Estes autores elencam três ideias que pretendem nortear a sua conceitualização de supervisão:

- a) o professor é uma pessoa em desenvolvimento contínuo que conta com um passado de experiências e um futuro de possibilidades;
- b) aprender a ensinar é, em si mesmo, um ato de aprendizagem;
- c) o supervisor, sendo igualmente uma pessoa em desenvolvimento, tem, à partida, mais experiência e a sua missão primordial será ajudar o professor a aprender a desenvolver-se de modo a influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Contudo, Marzano, e colegas (2011) entendem que a supervisão atual mantém uma componente avaliativa marcante, pautada por observações curtas e pouco frequentes, conduzidas por supervisores pouco experientes e impregnada de fortes normas culturais, nomeadamente a expectativa que os observados têm de estar entre os melhores. Os mesmos autores enfatizam o falhanço dos sistemas de avaliação já que estes são incapazes de diferenciar o desempenho dos professores o que se traduz no não reconhecimento da excelência de alguns e na impossibilidade de fomentar o desenvolvimento profissional de outros.

1.2 A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Professores

1.2.1 Conceito de Formação

A primeira forma de supervisão pedagógica com que o professor se encontra ao longo da sua vida é aquela que o prepara para a autonomia profissional, ou seja, a que lhe é prestada enquanto aspirante a professor no estágio.

De acordo com Garcia (1999), a formação pode assumir uma multiplicidade de funções: social, quando se trata de transmitir saberes que venham a ter um impacto benéfico no domínio socioeconómico; de desenvolvimento e estruturação da pessoa, se a virmos como uma forma de maturação e de acumulação de experiências e institucional, a partir do

momento a que nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. Contudo, considerando as diferentes funções da formação, todas elas convergem numa definição pessoalista. Para Zabalza (1990, citado por Garcia, 1999) formar é percorrer um caminho até um estado de plenitude ao qual o sujeito humano aspira.

No caso da formação de professores, falamos de formar aqueles que terão a seu cargo a responsabilidade da educação das gerações vindouras. Formar professores é, do ponto de vista de Garcia (1999) uma interação entre dois indivíduos adultos, formador e formando, desenvolvida de forma estruturada, num contexto organizacional e institucional delimitado, de forma a promover mudanças. O autor acrescenta a esta definição a complementaridade, inevitável, da formação académica, que contempla saberes científicos, literários, artísticos, entre outros, e da formação pedagógica sendo que ambas, em acumulação, configuram uma abordagem formativa de duplo sentido: um teórico e outro prático.

Infante, Silva e Alarcão (1996) apresentam-nos as vias teórica e prática da formação seguindo as tendências ideológicas de cada época. Nos anos 60 a formação inicial de professores centrava-se nos procedimentos. A importância daquilo que se ensinava, o conteúdo, era relativa. Todo o enfoque estava na forma como se procedia, ou seja o “como”, a forma de ensinar, sobrepunha-se ao “quê”, àquilo que se ensinava. Nas duas décadas seguintes as atenções voltaram-se para a descoberta do que seria verdadeiramente o ato de ensinar. Posteriormente contestou-se esta tendência behaviorista de formação e valorizou-se o processamento mental dos professores. Ainda assim, os conteúdos continuaram, de certa forma negligenciados. Foi neste enquadramento que Shulman (1987, citado por Infante, Silva & Alarcão, 1996) apresentou o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo ou conhecimento científico-pedagógico. Este conhecimento constitui-se pela simbiose entre o saber dos conteúdos e a especificidade das ações que emergem dos desafios que vão surgindo ao longo do ato de ensinar. O autor entende, portanto, que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma forma de conhecimento característica dos professores que está relacionada com a forma como estes compreendem os assuntos e que os distingue dos especialistas nesses assuntos. Entende-o como um conjunto de capacidades que condensam na atividade docente o juízo, a improvisação e a intuição e que implica um processo de raciocínio e de ação pedagógica que permite ensinar em contexto e improvisar espontaneamente, quando necessário. Estas características do conhecimento pedagógico do conteúdo equiparam-se ao mecanismo de reflexão na ação Schöniano, anteriormente abordado e que levam ao desenvolvimento da sabedoria e da prática (Shulman, 1987, citado por Infante et al, 1996).

Na ótica de Infante e colegas (1996) a reflexão leva o professor a interrogar-se sobre a forma de reconcetualizar o seu saber profissional através dos resultados obtidos pela sua própria experiência empírica, o que promove o desenvolvimento de conceitos que serão posteriormente aplicados em nova prática. A substantivação deste princípio depende dessa mesma aquisição concetual e da reflexão sistemática feita pelos professores ou aspirantes a professores sobre as suas práticas. Se considerarmos que um professor não aprende sozinho, dependerá igualmente da relação que se vai estabelecendo entre a sua experiência empírica e a dos seus pares, fazendo-se da reflexão uma ação partilhada e colaborativa que nos conduz à supervisão o que, no caso da formação inicial, assume um papel preponderante para que o novo professor aceda ao conhecimento que lhe servirá de base para o seu percurso reflexivo individual futuro.

A supervisão é, então, segundo Alarcão e Tavares (2003) uma via para o estabelecimento de relações interpessoais que fomentem a formação profissional e a aprendizagem, de forma consciente e comprometida, fundamentando-se numa dinâmica de encorajamento e facilitação do processo. Os seus objetivos são desenvolver nos professores a capacidade de tomar decisões pedagógicas apropriadas de forma autónoma e respeitando a sua própria filosofia de ensino que, do seu ponto de vista é “pessoal” e “intransmissível”.

No seguimento da ideia do conceito de formação, são listadas oito capacidades e atitudes que o supervisor deve procurar desenvolver nos professores estagiários e que passamos a enumerar:

“1) Espírito de auto-confiança e desenvolvimento; 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria; 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) Capacidade para trabalhar com outros elementos envolvidos no processo educativo.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 72)

1.2.2 Competências do Supervisor Inerentes ao Ato de Supervisão

No estabelecimento de relações entre supervisor e supervisionado estão implicados vários fatores: os sujeitos envolvidos (supervisor e formando, bem como os seus estágios de desenvolvimento e os traços de personalidade que os caracterizam); as tarefas a realizar; os conhecimentos a adquirir e a mobilizar.

São sujeitos no processo de supervisão o supervisor e o supervisionado/formando/professor estagiário. Ambos são adultos mas, em simultâneo, ambos são pessoas em desenvolvimento e em aprendizagem permanentes e embora já não necessitem de se munir de estruturas que lhes permitam a resolução de situações decorrentes das suas funções, precisam de desenvolver capacidades biológicas, físicas, psíquicas, sociais e culturais para que, num processo continuado de informação-reflexão-ação-reflexão, possam integrar essas novas capacidades na sua estrutura pessoal. Implícito neste processo está o desenvolvimento da autonomia, ou seja, a criação de condições para que o supervisor conduza o supervisionado a potenciar o seu processo reflexivo, encaminhando-o para uma prática mais autónoma. (Alarcão & Tavares, 2003).

A prática pedagógica é defendida como o caminho a seguir para que os professores estagiários, que são ainda também alunos, possam problematizar e questionar a sua ação educativa. A componente prática, pela sua natureza e importância é aquela que ao longo da formação inicial de professores assume mais destaque. Através dela os formandos, por meio da socialização, assumem o “comportamento” de professores (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira 1996; Zeichner & Gore, 1990 citados por Garcia, 1999).

Alarcão e Tavares (2003) sintetizam as tarefas supervisivas numa só palavra: ajudar. Neste ‘ajudar’, estão incluídas todas as funções da supervisão que vão desde a criação de um bom ambiente afetivo-relacional até ao desenvolvimento profissional, passando, entre outros, por aspetos igualmente determinantes como o gosto pelo ensino e a identificação e resolução de problemas. Ser-se supervisor é ser-se capaz de ajudar e colaborar. Assim, podemos assumir que para o bom desempenho supervisivo, são fundamentais algumas características específicas sem as quais se incorre no perigo de falsear ou mitigar a supervisão pedagógica e os seus benefícios formativos.

Glickman (citado por Alarcão & Tavares, 2003) elenca dez competências que considera fundamentais ao supervisor:

- 1) Prestar atenção ao formando e manifestar-lhe essa atenção através de interações verbais e não-verbais;
- 2) Clarificar e compreender o pensamento do formando utilizando interrogações ou afirmações para o efeito;
- 3) Encorajar, manifestando interesse, solicitando explicações ou usando expressões adequadas para esse fim;
- 4) Servir de espelho, parafraseando o formando de modo a que ele ouça aquilo que foi a sua própria intervenção;
- 5) Dar opinião sobre os assuntos que estão a ser discutidos;
- 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas pedindo sugestões de resolução ou apresentação de estratégias alternativas;
- 7) Negociar, evocando prós e contras das soluções apresentadas;
- 8) Orientar, dizendo ao formando aquilo que deve fazer;
- 9) Estabelecer critérios, concretizando planos de ação e estabelecendo prazos;
- 10) Condicionar, explicando as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações dadas.

Podemos, ainda, considerar como tarefa supervisiva o processo reflexivo a que o supervisor e o formando se devem submeter. A supervisão é um processo de interação e deve incluir momentos de observação, reflexão e ação “do e com o professor”. É neste ciclo de procedimentos que tanto supervisor como professor em formação se desenvolvem mutuamente alcançando uma competência profissional cada vez mais abrangente (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

As relações afetivas criadas entre ambos, dada a natureza das tarefas de supervisão, revestem-se de uma grande importância pois podem condicionar de forma positiva ou negativa todo o processo. Uma supervisão eficaz depende de uma relação afetiva e cultural positiva, promotora de uma envolvência favorável onde a empatia e a predisposição colaborativa estejam presentes, conduzindo a condutas espontâneas, cordiais e autênticas, quer do supervisor como do supervisionado (Alarcão & Tavares, 2003). Ressalta, nesta visão da relação estabelecida entre os sujeitos intervenientes na prática da supervisão, o esbatimento de posturas hierarquizadas e a valorização da existência de estados colaborativos entre colegas que têm um objetivo comum: o desenvolvimento profissional e, por consequência, o desenvolvimento humano.

As relações estabelecidas neste processo hão de ser a alavanca para situações motivadoras e encorajantes e que garantam o sucesso dos propósitos dessas relações. As posturas assumidas pelos supervisores e pelos supervisionados no ato supervisivo não podem, portanto, ser consideradas como variáveis mas sim como pré-requisitos indispensáveis, tal como defendem Alarcão e Tavares (2003).

Em suma, a supervisão serve para ajudar o formando a ser professor e assume-se como uma tarefa colaborativa em que a observação e a reflexão dialogada surgem como instrumentos fundamentais, que estão presentes em diversas estratégias de supervisão, nomeadamente a supervisão clínica, explanada no ponto 1.1.3.

O conhecimento, também um dos fatores a considerar no âmbito da supervisão pedagógica, é uma ferramenta essencial cuja importância advém da natureza científica imprimida aos procedimentos educativos e é transversal a todas as facetas do domínio da supervisão. Tendo em conta as suas características dinâmicas e a sua permanente evolução, o conhecimento conduz a um reordenamento constante da própria ciência e, por consequência, das atividades humanas onde se inclui a educação (Alarcão & Tavares, 2003)

1.2.3 A Avaliação na Supervisão Pedagógica em Formação Inicial

Da supervisão em contexto de formação inicial decorre uma avaliação que pode assumir diferentes contornos, segundo a sua tipologia – diagnóstica, formativa ou sumativa. No caso da formação de professores, a componente formativa assume uma ênfase maior já que o principal objetivo que lhe está subjacente é a formação e o desenvolvimento profissional.

A avaliação formativa que, de acordo com Ferreira (2007) tem em vista a regulação da aprendizagem, serve os propósitos da supervisão na medida em que se direciona para a deteção de dificuldades, feita através da recolha contínua de dados, que devem servir para reorientar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, está também presente na formação de professores a avaliação de carácter sumativo que estabelece uma hierarquia posicional entre os formandos, valorizando as tarefas que sejam socialmente significativas no término de um ciclo de estudos.

Para Alarcão e Tavares (2003), o facto de, em Portugal, ambos os tipos de avaliação serem da responsabilidade do supervisor constitui-se como um constrangimento.

Em todo o caso, seja qual for a forma de avaliação em uso, ela implica um juízo de valor consubstanciado numa atribuição quantitativa ou qualitativa. No caso da formação inicial de professores, à luz da legislação vigente, a primeira implica a ordenação em lista para efeitos de colocação e a segunda interfere no processo de ensino e aprendizagem regulando as ações, neste caso do supervisor e do formando, promovendo a eficácia da prática supervisiva.

A supervisão pedagógica na formação inicial de professores tem assim duas vertentes: a formativa e a sumativa. Na primeira pretende-se criar condições para que o professor em estágio se autonomize enquanto profissional, tornando-se capaz de agir em contexto, usando os seus conhecimentos e integrando-os na sua prática diária à luz da diversidade de situações educativas com que se depara. Na segunda, fruto da natureza institucional desta formação, impera a classificação e a validação de todo o processo formativo para que o professor possa integrar a carreira docente e contribuir para o quadro socioeconómico da comunidade onde se insere. Por ser determinante no futuro imediato do professor, a avaliação sumativa pode ser injusta, apesar da sua suposta objetividade. Com vista a clarificar este problema, de acordo com Alarcão e Tavares (2003) o processo avaliativo deverá constituir-se numa súmula de ponderações onde o professor deve considerar-se como um todo e não como um somatório de itens relativos a determinadas características ou comportamentos. Estes autores defendem, ainda, que no momento de atribuir uma classificação ao professor em formação, o supervisor deve esquecer aspetos pontuais e focar a sua atenção na imagem global que tem do seu formando, num procedimento sintetizador que enaltece aquilo que fica quando pomos de lado os pormenores. Por isso defendem que o uso de fichas de avaliação no processo avaliativo, prática muito comum na formação inicial, só fará sentido se em lugar de uma ficha forem aplicadas várias, de forma a permitir uma focalização cada vez mais específica do objeto da avaliação. Ou seja, de forma a que permitam um processo clarificador a partir do desdobramento de um item geral noutros, mais específicos, refinando os parâmetros a avaliar, numa espiral sistemática, progressiva, lógica e inteligível e onde o ritmo de aprendizagem do formando seja respeitado. Garcia (1999) entende que a avaliação neste contexto é necessária e complexa. Cumpre um papel que apela à responsabilidade profissional, ao melhoramento, à implicação dos professores no seu próprio processo de realização profissional e à análise dos pressupostos que possam influenciar a tomada de decisões.

1.3. A Supervisão Escolar e o Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores

1.3.1 A Escola e os seus Agentes na atualidade

Fruto das mudanças sociais a que se encontra totalmente permeável, a escola de hoje tem necessidades muito específicas. Deixou de ser uma instituição estável e assumiu características diversificadas onde culturas e etnias distintas coabitam, ao mesmo tempo que a informação e as pessoas circulam continuamente, esbatendo cada vez mais as fronteiras tradicionalmente existentes. Em simultâneo, passou a estar sujeita à globalização, pautada por um aumento significativo dos níveis de bem-estar mas, ao mesmo tempo, por um crescendo dos fenómenos de exclusão (Roldão, 2000).

Oliveira-Formosinho (2002) concebe a escola como uma entidade complexa, retrato do mundo atual, onde a insegurança, a mudança, a intensidade das vivências, a diversidade cultural e a própria evolução tecnológica e científica semeiam interrogações constantes que tocam os valores morais universais, cabendo-lhe, por conseguinte, um papel fundamental na seleção desses princípios que, por decorrerem dos direitos humanos, são intemporais. Em consequência, também os agentes educativos, sejam eles professores, assistentes, técnicos ou outros, precisam de assumir a mutabilidade da escola como uma variante que interfere nas suas competências profissionais, condicionando a sua formação, fazendo com que não seja finita e com que a conclusão de um curso de formação que os habilita enquanto profissionais não limite as suas possibilidades de crescimento profissional. Muito pelo contrário, exige que esse crescimento seja contínuo e permanente.

Após a formação inicial, os professores estão sujeitos à frequência de ações de formação contínua que os vão atualizando e preparando para a complexidade e variedade dos contextos educativos em que se desenvolve a sua prática (Lopes & Silva, 2010).

Por outro lado, o professor não atua de forma isolada, sendo este um aspeto de extrema relevância para a sua atividade profissional. A escola, integrada numa renovada vivência social, tem de assumir-se como uma entidade orgânica da qual o professor faz parte, em articulação com muitos outros agentes: colegas, assistentes, pais, alunos, instituições do meio envolvente, entre outros. O percurso profissional dos professores e demais agentes educativos está condicionado por esta nova realidade e é, invariavelmente, sinuoso e distante

daquele que, em tempos, foi. Não basta, portanto, repensar a formação inicial porque essa, como resposta à nova realidade é manifestamente insuficiente.

Oliveira-Formosinho (2002) descreve o professor da escola atual como um profissional de atividade cognitiva e comunicativa complexa, com uma vertente relacional marcante e, portanto, detentor de uma profissão “viva”. Por isso, a mesma autora defende que é imperativo que o professor seja um formador em formação permanente, de modo a manter a sua eficácia e a coerência da sua atividade, face à dinâmica da escola. Esta ideia traduz o conceito do professor como profissional que, ao mesmo tempo que ensina, precisa de aprender e de construir continuamente o seu conhecimento profissional, evitando que a sua atuação se cristalice e culmine numa prática desprovida de reflexão.

A renovação dos conhecimentos académicos acarreta mudanças programáticas e estas, por si mesmas, representam necessidades evolutivas. O professor da escola de hoje tem, diante de si, uma missão hercúlea e transversal, com muito poucas semelhanças àquela que lhe esteve destinada enquanto mero transmissor de conhecimentos. Nos tempos que correm, cabe ao professor fazer com que a informação disponível se transforme em conhecimento útil e pertinente para os seus alunos ou seja, em conhecimento perfeitamente situado num contexto que pode ser muito diverso. Quando associamos ao conhecimento académico, toda a envolvência sócio cultural que se replica na escola, estamos perante a inevitabilidade de uma profunda mudança paradigmática. Morin (2000 citado por Alarcão, 2001) afirma que o pensamento é a única forma de organizar o conhecimento e este necessita de uma mudança paradigmática e não apenas programática, que determina que um professor se complete enquanto profissional quando reúne em si o conhecimento académico e as competências abrangentes que lhe permitam movimentar-se numa realidade complexa, globalizante, incerta e mutável, ao mesmo tempo que necessita de integrar, nesse contexto, a informação de que dispõe, transformando-a no conhecimento dos seus alunos.

1.3.2. Conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores

Decorrente das premissas apresentadas no ponto anterior e de acordo com Garcia (1999) o conceito de desenvolvimento profissional é concebido como um conjunto de processos que dependem do que o autor designa como cultura organizacional e que são determinados pelos próprios professores individual e coletivamente através de: planificação de atividades concebidas para o efeito e feita a partir das necessidades formativas

diagnosticadas, centradas na escola e categorizadas de acordo com critérios de prioridade; desenvolvimento dessas atividades com base em modelos definidos pelo grupo e que contemplem cooperação, colaboração e inclusão do conhecimento disponível; e avaliação. A avaliação, no decurso da formação contínua e promotora de desenvolvimento profissional, apresenta-se de duas formas complementares – a autoavaliação e a heteroavaliação entre pares, pelo que a relação entre os diferentes intervenientes no processo se reveste de grande importância, tal como abordámos no item 1.2.3.

Segundo o mesmo autor, durante algum tempo o conceito de desenvolvimento profissional de professores foi tido como equivalente ao de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua ou reciclagem. Há, contudo, que distanciar estas noções uma vez que o desenvolvimento profissional implica um enquadramento contextual que não está necessariamente presente nas outras vertentes formativas com as quais foi equiparado e considera uma série de situações complementares da vivência do professor, implicando-o num processo de resolução de problemas e na concretização de mudanças. Ao mesmo tempo, afastam-no do individualismo das atividades tradicionais de aperfeiçoamento profissional (Lopes & Silva, 2010).

Tendo como ponto de partida a concetualização aqui apresentada sobre desenvolvimento profissional, Howey (1985, citado por Garcia, 1999), destaca seis dimensões que lhe estão associadas:

- a) desenvolvimento pedagógico que inclui competências do domínio instrucional, do âmbito da sala de aula e do conhecimento específico de determinadas áreas do currículo;
- b) conhecimento e compreensão de si mesmo, permitindo que o professor construa uma imagem de si próprio dominada pelo equilíbrio e pela autorrealização;
- c) desenvolvimento cognitivo, capaz de conduzir ao aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação;
- d) desenvolvimento teórico, onde se inclui a reflexão do professor sobre a sua prática;
- e) desenvolvimento profissional baseado na investigação;
- f) por último, desenvolvimento da carreira, substantivado na assunção de novos papéis docentes.

Entende-se, assim, que o desenvolvimento profissional dos professores não é um ato isolado. Acontece em contexto juntamente com o aperfeiçoamento da instituição escolar o que

determina que ambos possam ser considerados “duas faces da mesma moeda” e que a relação bilateral entre a escola e o desenvolvimento profissional dos seus professores faz desta instituição uma unidade que deve ser entendida como basilar na mudança e melhoria do ensino (Garcia, 1999). A isto está subjacente a supervisão escolar, conceito que, a seguir abordaremos e que assenta na continuidade da prática docente não apenas focalizada no indivíduo – professor – mas sim escola, onde o professor interage com uma comunidade alargada e onde desempenha um papel determinante para a aprendizagem dos alunos.

O professor desenvolve-se profissionalmente e encaminha a sua prática para o sucesso, quando se assume como agente determinante e se consciencializa de que o seu papel pode fazer a diferença sendo possível que a sua ação pedagógica esbata nos alunos, as diferenças provenientes do ambiente familiar e da comunidade em que se inserem (Timperley, 2008).

Esta assunção de responsabilidades determina a necessidade de uma tomada de decisões mais consciente, pelos professores levando-os à reflexão sobre as suas práticas e tornando-os profissionais autónomos, capazes de adaptar a sua atuação aos contextos onde trabalham com base na interpretação que deles fazem. Esta capacidade reflexiva, característica indissociável do desenvolvimento profissional do professor, obriga-o a procurar conhecimento. Essa procura conduzi-lo-á, por um lado, à busca teórica e, por outro, ao seu próprio conhecimento empírico (Alarcão, s/d).

1.3.3 Supervisão Escolar e Desenvolvimento Profissional.

O professor enquanto agente individual tem, numa perspetiva alargada de supervisão como a que se define em articulação com o conceito de desenvolvimento profissional, o seu papel. Se, habitualmente, após a formação inicial, a figura do supervisor se dissipa, na formação do professor, Alarcão e Tavares (2003) apontam para o aparecimento de novas formas de supervisão: a auto-supervisão, feita pelo professor à sua própria ação e a hetero-supervisão, levada a cabo por pares, com uma componente colaborativa marcada e desvinculada da avaliação sumativa que, na perspetiva dos autores, condiciona o processo superviso na formação inicial.

Alarcão (2001) defende que aos professores, enquanto agentes educativos, cabe a responsabilidade de mudar a escola. Para isso, têm de assumir-se como coletivo profissional e entender o seu papel na comunidade educativa, da qual fazem parte outros elementos. A mesma autora afirma que a mudança da escola deve começar ao nível da organização que é a

própria escola, sendo que esta deve assumir-se como uma organização que aprende. Nesta linha de pensamento, Wenger (2001), define as comunidades de aprendizagem como comunidades de prática, revendo o conceito em vários grupos sociais que vão desde as famílias que se esforçam em conjunto por determinados objetivos de vida, até às empresas cujos trabalhadores se organizam em prol da realização eficaz do trabalho. Esta forma de organização em torno de um objetivo comum traduz-se, segundo o autor, num meio eficaz de aprendizagem já que deriva de uma necessidade e de um sentimento de pertença.

Os diversos agentes procuram o seu desenvolvimento individual com vista à melhoria da eficácia da organização coletiva onde se inserem. E é nestas interações entre a qualificação dos agentes e a qualificação da escola que se torna essencial a supervisão como meio de garantir a validade da qualificação de ambas e das interações que entre ambas se estabelecem. Assim, a supervisão numa escola concebida como organização que aprende não se confina à realização de tarefas e à sua explicação, como acontece na supervisão ligada à formação inicial (Senge, 2007). O conceito é muito mais abrangente e diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, que se estende no tempo e se foca nos problemas ou situações escolares e onde o questionamento e a argumentação têm uma importância determinante para a formação da consciência de grupo escolar (Santiago, 2000).

A supervisão escolar, diz o mesmo autor, distancia-se da conotação de inspeção e controlo, assumindo uma dimensão colaborativa que encaminha a escola, no seu todo, para o sucesso dos seus alunos e dos seus profissionais, tendo em conta o seu carácter dinâmico, onde a mutação social e científica permanentes impelem para novas formas de estar. Fullan (1992), Oliveira (2010) e Santiago (2000) salientam que o paradigma de ensino vigente não serve os propósitos educacionais que hoje a sociedade reclama e, por conseguinte, a escola não pode limitar-se a acompanhar currículos diferenciados, em função de inovações nas diferentes áreas do conhecimento. Tem também de ser capaz de se apropriar das necessidades sociais dos seus beneficiários, gerindo a sua conduta de acordo com elas e com a finalidade de as suprir.

Os objetivos da supervisão na escola, passam pelo desenvolvimento de competências que permitam aos professores um trabalho independente, vocacionado para a construção de soluções inovadoras para os problemas que vão surgindo e para a clarificação do seu papel através da autoanálise das perceções e representações que cada um faz desses mesmos problemas, de modo a saber como agir em novas situações. De modo a ir de encontro ao que hoje se espera da Escola, esta tem que entender-se a si mesma, na sua especificidade. Sendo a comunidade educativa a força viva da escola, na qual os professores se destacam pela

responsabilidade das funções que aí desempenham, é a ela que compete a autoanálise, o procedimento reflexivo sobre si própria e a sua própria especificidade, de forma a alcançar o sucesso educativo dos seus alunos, o sucesso dos seus profissionais e o dos seus agentes (Alarcão& Tavares, 2003; Santiago, 2000; Santos, 2007).

Roldão (2000) entende que o conceito atual de escola tange o de “learningorganization” e implica o que se reconheça que se trata de uma organização composta por agentes que serão mais eficazes quanto mais forem capazes de se submeter à autoanálise crítica que conduza ao seu desenvolvimento profissional. Significa isto que a escola é uma organização aprendente, conceito criado por Senge em 1990, isto é, uma unidade organizacional que se qualifica através da qualificação dos seus agentes, estabelecendo-se entre ambas as qualificações um conjunto significativo de interações que promovem o sucesso dos alunos, o desenvolvimento e a satisfação profissionais dos professores e, em consequência, o desenvolvimento da própria escola.

Sendo o professor, um dos agentes mais importantes do processo educativo, tem de assumir-se como responsável por esse processo e, ao mesmo tempo, tem de estar apto para inovar e tomar decisões decorrentes da autorreflexão crítica, numa perspetiva de comprometimento e consciência profissional (Garcia, 1999). O autor sugere a supervisão clínica como o modelo de supervisão mais pertinente para a prossecução dos objetivos de formação contínua de professores uma vez que este cenário, como defendem Alarcão e Tavares (2003), põe a tónica dominante no ensino, através da observação e da reflexão, assente na entreajuda dos colegas. A colaboração abre caminho ao encontro entre pares e à reflexão sobre os dados recolhidos nas observações, como salientam os mesmos autores. A abordagem reflexiva aponta para a emergência de profissionais que se constroem no domínio da sua ação e da sua prática profissionais, assentes em incertezas e decisões tomadas em contexto onde os saberes de referência se enquadram num processo de natureza construtivista(Alarcão, 2002).

A partilha e a confrontação de ideias desempenham um importante papel qualificador, em contexto laboral e através da própria prática (Alarcão, 2001).

No conceito de desenvolvimento profissional, está patente a valorização do coletivo, uma vez que se concebe como uma atividade com uma repercussão abrangente que vai além dos professores e atinge todos os agentes educativos cuja ação tem implicações no aperfeiçoamento da escola e do qual decorre, naturalmente, a melhoria das aprendizagens dos alunos (Garcia, 1999).O mote do desenvolvimento profissional situa-se no professor em

interação com os seus pares, com a escola e vice-versa o que determina que só existe uma verdadeira cultura de escola se a formação dos docentes for integrada na comunidade escolar, onde a supervisão tenha relevância e a ação formativa que esta deve proporcionar seja alavancada pela análise cuidada das necessidades existentes e se constitua numa contribuição eficaz que respeite a especificidade da comunidade escolar onde é realizada (Sá-Chaves & Amaral, 2000; Lopes & Silva, no prelo).

A supervisão, nesta redefinição de escola e de desenvolvimento profissional, alastra a sua influência para lá da formação inicial de professores chamando a si a função de promover o desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos através da criação de contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola e, por consequência, na melhoria da aprendizagem dos alunos em total respeito pelo lugar, tempo e contexto em que é feita (Alarcão, 2000).

A ligação estreita da supervisão ao desenvolvimento profissional dos professores é uma ação que facilita e mobiliza o potencial individual em função de um percurso de grupo, traduzido no projeto educativo da escola onde é aplicada (Alarcão, 2000). O professor é parte de um todo organizacional, pelo que a sua reflexão individual isolada pouco contribui para o fim a que a escola atual se propõe. Defende-se, assim, uma reflexão coletiva permanente e de cariz cíclico que permita reconstruir e repensar as ações pedagógicas tendo em vista uma melhoria da ação educativa e das funções desempenhadas pela escola (Ribeiro, 2000). É nesta dinâmica de reflexão e tomada de decisões a partir dessa reflexão que, segundo Alarcão (2000), a escola se desenvolve enquanto instituição, melhorando o seu desempenho e a sua função social.

Quando os professores interagem e se auxiliam na resolução dos problemas da sua prática, promovem o sucesso mútuo, podendo, para tal, adotar várias estratégias de supervisão. Garcia (1999) refere-se ao termo *coaching*, justamente no contexto de supervisão feita entre colegas, inserida no contexto de escola enquanto unidade organizacional e aprendente. Designado por “apoio profissional para a indagação”, o *coaching* de que fala o autor refere a condição de existência de uma prática estável de colaboração e explica que todo o processo reflexivo tem como finalidade o metac conhecimento que permite aos professores conhecerem a sua própria vivência pedagógica, o que implica o conhecimento, a avaliação e o questionamento das suas práticas.

Neste contexto, ganha relevo a investigação-ação, como forma preferencial de formação e desenvolvimento profissional, feita na escola e num contexto de partilha e reflexão (Sá-Chaves & Amaral, 2000; Lopes & Silva, no prelo).

A investigação-ação, conceito criado em 1947 por Kurt Lewin é a designação dada a um processo de desenvolvimento profissional onde os professores se concebem como indivíduos capazes de refletir sobre as suas práticas, identificando e diagnosticando problemas do seu grupo ou comunidade, cuja resolução seja possível através da reflexão-ação. Essa conduta de indagação e busca de respostas, quando sistemática e intencional leva os professores à melhoria das suas práticas e assegura o desiderato do bem comum. Esta prática leva os professores a intervir nas situações de ensino e aprendizagem na perspectiva de investigadores, desenvolvendo desta forma o seu profissionalismo (Elliot, 1994; Garcia, 1999; Gimeno, 1983 citado por Garcia, 1999; Lopes & Silva, no prelo)

Esta estratégia de supervisão é um processo cíclico estruturado em quatro fases: planificação-ação-observação-reflexão (Lopes & Silva, no prelo). A colaboração entre os pares deve permear todas as fases de modo a que, da reflexão conjunta, possa emergir uma ação pedagógica melhorada que se traduza numa mudança estruturada da cultura profissional dos professores envolvidos. A autoavaliação e a observação e reflexão feitas entre pares são aspetos fundamentais desta prática e imprimem ao processo uma dinâmica de continuidade e melhoria, ao mesmo tempo que, por serem decorrentes do funcionamento da própria escola, lhe conferem interesse na perspectiva da sua eficácia. A escola desenvolve-se e aprende a resolver colaborativamente os seus próprios problemas, criando ao mesmo tempo novas tomadas de consciência e novas capacidades (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Elliot, 1993 e 1994).

A investigação-ação tem por base os princípios de Schön (1992) sobre a reflexão na ação e sobre a reflexão para a ação, que se constituem em diferentes realidades escolares, passando a assumir um papel fundamental, primeiro no conceito de desenvolvimento profissional dos professores e, depois nas vivências formativas da escola enquanto unidade organizacional aprendente, que se pensa a si própria enquanto entidade social e se desenvolve num processo heurístico que, ao mesmo tempo, se avalia e se forma. É esta a escola aqui descrita e que se define no âmbito da supervisão escolar (Alarcão, 2002).

Assumindo-se como investigador, o professor assume também um novo papel na escola para o qual precisa de estar preparado. Nessa medida, é fundamental que a sua formação contemple a competência de refletir sobre as suas práticas e de concretizar a

indagação. O professor, nesta dinâmica de supervisão, apela continuamente ao seu sentido crítico, pondo em evidência a sua capacidade de trabalhar em consonância com todos os parâmetros contextuais da escola: conteúdos, limitações, estruturas sociais e institucionais, entre outros (Garcia, 1999). Este autor aponta a colaboração entre os pares como elemento fundamental da investigação-ação já que vê a validade desta estratégia dependente de tomadas de decisão consensuais, decorrentes das preocupações comuns e das múltiplas visões dos problemas diagnosticados. Assim, a investigação-ação pode traduzir-se num projeto comum e estruturado de cariz colaborativo e que tenha como propósito a resolução de situações concretas (Lopes & Silva, no prelo).

A supervisão clínica, onde se inclui a Observação de Pares e que abordámos no item 1.1.3, com as suas cinco etapas, é definida como estratégia preferencial por Buttery e Weller (1988, citados por Garcia, 1999). Os autores sublinham as vantagens da supervisão entre colegas, relacionando esta prática à possibilidade de inovação (novas ideias que surgem a partir da observação entre pares), ambiente positivo de discussão e autoavaliação dos professores.

Contudo, Alarcão (2001) apresenta algumas limitações à utilização desta forma de supervisão no contexto da escola reflexiva. A autora vê como desejável a supervisão praticada por todos, referindo-se, no entanto à forma difusa de encarar a função supervisiva, no que concerne às responsabilidades que estão implícitas na tarefa. Ultrapassada esta dificuldade, seria necessária uma cultura ainda não disseminada, onde claramente se respeitasse os limites e as potencialidades do outro. Apesar destas limitações, a autora entende necessário que esta maneira de estar, ainda que difusa, prevaleça nas plataformas de gestão intermédia das Escolas, onde deve sustentar-se a ideia de que ninguém, sozinho conseguirá ter uma visão global da escola e do seu percurso de desenvolvimento e de aprendizagem, acompanhando-os de modo correto e válido. Assim, refere a necessidade de que, no contexto supervisivo da escola, haja um líder que garanta que todos trabalham num sentido unificado da tal interação desejável. Do ponto de vista desta investigadora, o termo supervisão não é o que melhor se adapta ao conceito que se pretende implantar nas escolas reflexivas onde o desenvolvimento profissional dos professores ocorre, já que numa prática colaborativa todos aprendem com todos, ficando esbatida a ideia de que um sabe mais que o outro. Por isso acredita que acabará por prevalecer a prática que se pretende associada à supervisão e que se traduz na definição de Mintzberg (1995) como uma prática de características empáticas que envolva de forma

acolhedora e serena os intervenientes em aprendizagens experienciais que lhes proporcionem uma visão estratégica do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, supervisão escolar e desenvolvimento profissional são conceitos que se unificam numa perspetiva de melhoria da escola enquanto entidade. Tal como defendem Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a supervisão é um agente mediador da aprendizagem e do desenvolvimento pelo que as funções que lhe estão inerentes estendem-se não só aos relacionamentos mas também ao domínio dos comportamentos e das aprendizagens que se traduzam no desenvolvimento de cariz construtivista.

Os cargos de gestão nas escolas que promovem formas eficazes de supervisão escolar assumem maior importância uma vez que são os seus detentores que lideram os processos avaliativos promotores da reflexão que conduz ao desenvolvimento da instituição em interação com o ambiente que a rodeia e com o contexto histórico e sociocultural presentes. Neste enquadramento, o supervisor é visto como alguém que dinamiza iniciativas que conduzam à melhoria da qualidade da escola e da educação, incluindo-se nessas iniciativas as de avaliação dos recursos humanos, nomeadamente os professores. A supervisão escolar é definida, neste contexto, como uma visão que abrange todo o processo educativo de forma a garantir o cumprimento dos objetivos da educação e os que são específicos da própria escola.(Alarcão & Tavares, 2003;Nérici, 1974 citado por Alarcão & Tavares, 2003).

Da supervisão escolar e da avaliação que dela decorre advém a importância de conceber o poder de uma forma alternativa adotando a distinção feita por Kriesberg (1992, citado por Garmston et al, 2002) entre “poder sobre” e “poder com”, o que vai de encontro às ideias de Garmston e colegas (2002), quando apelidam a escola de sistema dinâmico e adjetivam o supervisor de “ecologista social”, capaz de aumentar a capacidade do sistema para se adaptar e aprender continuamente. A supervisão entendida enquanto motor de avaliação e reflexão cabe, por conseguinte, a todos aqueles que fazem parte da Escola, nos diferentes escalões hierárquicos e sempre com o propósito da melhoria, assumindo-se a liderança como uma circunstância que aporta maior responsabilidade já que deve prever a criação de espaços para que esta dinâmica de avaliação e reflexão permanente se concretize.

Assim, as funções de supervisão cabem a todos os professores, antes de mais em relação a si mesmosse nos reportarmos aos processos de autoavaliação a que já fizemos referência e em relação aos seus pares se nos focarmos na perspetiva da heteroavaliação. Contudo, e em articulação com que temos vindo a dizer, a escola deverá, dentro daquilo que é a sua autonomia de gestão, atribuir funções específicas de supervisão a quem possua

formação na área, sendo esse elemento responsável pela criação de condições e culturas de formação profissional e pelo acompanhamento dos procedimentos autoavaliativos dos seus colegas (Alarcão & Tavares, 2003). A configuração atual das escolas, organizadas em agrupamentos verticais, prevê a atribuição de cargos supervisivos aos gestores intermédios que assumem funções de coordenação ao nível dos diversos departamentos e dos estabelecimentos de ensino pertencentes aos mesmos. Estes gestores devem ser capazes de apoiar os colegas no desempenho das suas atividades e proceder à avaliação do processo educativo com vista à sua regulação (Oliveira, 2000).

Os gestores intermédios, na sua função de supervisores, destacam-se do grupo de pares enquanto facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, promovendo a reflexão formativa que transforma a escola, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento profissional dos agentes que nela estão envolvidos, no respeito pelo contexto espaço-temporal e socioeconómico em que se insere. As palavras-chave desta reconcetualização de liderança são a colaboração e a hierarquia assente no reconhecimento da capacidade para perceber, avaliar e apoiar todas as ações que conduzam à melhoria da escola (Alarcão & Tavares, 2003).

Timperley (2008) aponta estas mesmas tarefas aos diretores das escolas, num espectro mais alargado, considerando que lhes compete desenvolver uma visão de novas possibilidades para a melhoria dos resultados e liderar a aprendizagem, organizando-a convenientemente, de modo a que aconteça de forma estruturada e contextualizada e garantindo que os professores da escola têm acesso a ela e a obtêm plenamente, quer seja através de formadores ou peritos externos, quer seja através da investigação.

Em conclusão, as funções de supervisão implícitas nas dinâmicas de comunidades aprendentes, onde o desenvolvimento profissional dos professores é visto como uma das peças de um sistema em contínuo aperfeiçoamento, estão previstas e associadas a uma liderança como a que aqui foi explanada e que é atribuída aos diretores e gestores intermédios das escolas ou agrupamentos. Contudo, as conceções teóricas, por si só, não são motores de mudança. Para que a mudança aconteça, é necessário que se mude o paradigma e se dê corpo a esta liderança que se distancia da monitorização e que implica um maior envolvimento e uma formação especializada (Alarcão, 2000).

1.4. - Enquadramento Legal da Supervisão no Contexto Educativo Português

O entendimento legal da profissão docente requer um conhecimento minucioso do Estatuto da Carreira correspondente. Alterado pela última vez em fevereiro de 2012, o Estatuto da Carreira Docente (ECD), prevê, nas suas linhas de orientação legal, a abordagem à Supervisão Pedagógica.

Começando por analisar os direitos profissionais dos professores, apresentados no Capítulo II, artigo 4º, verificamos estarem contemplados parâmetros claramente ligados à definição que vimos no ponto 1.3 de escola enquanto organização aprendente, onde o professor intervém ativamente, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional individual para o desenvolvimento da escola como entidade coletiva. Especificamente no que se refere à formação, é concedido o direito de aceder a formações “contínuas regulares, destinadas a aprofundar os conhecimentos e competências profissionais.”

No Capítulo III, artigo 15º é focada a formação contínua como tendo o objetivo de “promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” e no artigo 16º do mesmo Capítulo, realça-se a importância da formação de iniciativa individual do docente que “contribua para o seu desenvolvimento profissional.”

A prática colaborativa está contemplada no artigo 10º-B relativo aos deveres do professor para com a escola e com os outros docentes. As suas alíneas e) e f) e g), referem-se:

i. à partilha de informação, recursos e métodos, garantindo a difusão de boas práticas, o aconselhamento àqueles que se encontram em início de carreira, em formação ou, simplesmente, em dificuldades de qualquer natureza (alínea e);

ii. à reflexão individual e coletiva, tendo em vista à melhoria das práticas e o sucesso educativo dos alunos (alínea f);

iii. à cooperação com os outros docentes na avaliação do seu desempenho; (alínea g)

Numa perspetiva mais ligada ao termo supervisão, o quadro legal português impõe aos professores em início de carreira um período probatório.

“O período probatório, com a duração de um ano escolar, corresponde à fase inicial do processo de desenvolvimento na carreira docente, visando a verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível e o acompanhamento da adaptação do docente às exigências da profissão” (Despacho n.º 16504-A/2013)

Ao longo deste período, o docente é acompanhado por um professor, designado na lei como professor acompanhante, que se encarrega da sua integração e adaptação às atividades na comunidade educativa. Como condição para desempenhar esta função, o professor acompanhante deve ser “sempre que possível do seu grupo de recrutamento que se encontre posicionado no 4.º escalão ou superior e que tenha tido, no mínimo, a menção qualitativa de Bom na última avaliação de desempenho”(ECD). O tempo de serviço docente e a estadia no 4º escalão, como mínimo, são condições essenciais para o desempenho das funções de professor acompanhante, sendo notória a importância dada a estes fatores em detrimento de outros, nomeadamente a formação especializada.

As competências do professor acompanhante estão expostas no nº 5 do artigo 31º do ECD. A sua análise permite inferir que a ele são atribuídas funções de supervisão: apoiar, avaliar, relatar. São, então, competências do(a) professor acompanhante:

- apoio na elaboração de um plano individual de trabalho que verse as componentes científica, pedagógica e didática;
- apoio na preparação e planeamento de aulas e subsequente reflexão sobre a prática, ajudando na sua melhoria;
- avaliação do trabalho desenvolvido;
- elaboração de um relatório onde deverão constar os dados recolhidos na observação de aulas que surge como condição obrigatória;
- participação no processo de avaliação de desempenho do docente acompanhado;

O artigo 35º, número 3, trata o conteúdo funcional do pessoal docente, apresentando as funções de carácter geral que são atribuídas a todos os professores, independentemente da sua posição no escalão profissional. O número 4 remete para as funções de “coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho” dos docentes a partir do 4º escalão, preferencialmente se forem detentores de formação especializada. Ainda de acordo com o nº 5 do mesmo artigo, poderão em casos excecionais devidamente fundamentados, assumir essas funções os docentes do 3º escalão desde que detentores de formação especializada na área de supervisão pedagógica. Conforme o nº 6 do mesmo artigo, aos docentes dos dois últimos escalões está reservado o direito de se candidatarem a cargos de natureza exclusiva no campo da “supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação de desempenho e administração escolar.” São, também estes docentes que, prioritariamente deverão assumir os cargos mencionados no nº 4 do artigo 35º.

As funções supervisivas contemplam, como referido, a Avaliação de Desempenho Docente, condição necessária para a progressão na carreira docente. Pode ler-se, no artigo 37º do ECD que a progressão dos docentes está dependente da obtenção de menção qualitativa não inferior a Bom na avaliação de desempenho anterior. Lê-se, também, que é obrigatória a observação de aulas para acesso aos 3º e 5º escalões e para a obtenção da menção qualitativa Excelente. No caso dos 5º e 7º escalões, a progressão na carreira depende, ainda, de existência de vagas, constituindo-se exceção se o professor obtiver classificação de Muito Bom ou Excelente nas avaliações dos escalões imediatamente anteriores àquele que pretende atingir.

Os professores posicionados no 8º escalão que tenham obtido classificação na avaliação regulamentada pelo decreto anterior (15/2007, de 19 de Janeiro) de, pelo menos, Satisfaz e, na última avaliação, já pelo presente decreto de, pelo menos, Bom são avaliados à luz do artigo 27º, do Capítulo III do Diploma de Avaliação de Desempenho que se refere aos regimes especiais de avaliação. Estes docentes, bem como os que se encontram no 9º e 10º escalões e aqueles que desempenham funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento ou avaliador são avaliados diretamente pelo diretor. Este, para além desta função, tem também a incumbência de apreciar e decidir sobre as reclamações nos processos em que foi avaliador, tal como se lê no artigo 10º do Capítulo II do referido diploma.

A prática docente está, portanto, sujeita a avaliação que, à luz do artigo 40º, nº 2 do ECD “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

De acordo com o nº3, ainda do artigo 40º, são igualmente objetivos da Avaliação de Desempenho melhorar a prática docente e valorizar a profissão, identificar necessidades de formação e fatores que influenciam o rendimento dos docentes, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão do pessoal docente e acompanhar e supervisionar a prática docente promovendo a responsabilização do professor relativamente ao exercício da sua atividade. Todas estas tarefas avaliativas se configuram nas funções dos gestores intermédios ou diretores, que são, em simultâneo, supervisores e que por antiguidade ou formação especializada detêm os cargos de liderança aos quais compete a avaliação.

A análise anteriormente feita permite-nos apontar para a supervisão pedagógica seja prioritariamente concebida como um instrumento de avaliação com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, numa base de excelência e meritocracia, não havendo uma

ligação direta entre a formação específica na área da supervisão e as funções que lhe dizem respeito. Essa ligação encontra-se primordialmente relacionada com o tempo de serviço dos docentes que desempenham funções na avaliação. Ou seja, é condição obrigatória estar no 4º escalão ou superior, enquanto a formação especializada em supervisão surge como condição preferencial mas não determinante.

Visto que, de acordo com Alarcão (2000) todos os professores deverão ser supervisores de si próprios, importa analisar a componente de autoavaliação que, nos limites legais do ECD, está prevista num relatório de natureza reflexiva, avaliado pelo supervisor e necessário para que se proceda à progressão na carreira.

O Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho estabelecido no ECD, refere, no nº 1 do seu artigo 19º o objetivo primordial deste relatório como sendo o de “envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos.”

No âmbito da organização das escolas para o ano letivo 2013/2014, o Despacho Normativo 13-A/2012 vem permitir a introdução de uma nova dinâmica que se pode enquadrar no campo da supervisão pedagógica. Visa o incremento da autonomia, abre a possibilidade às escolas de valorizarem as boas experiências e práticas colaborativas de acordo com os recursos humanos de que disponham, no sentido de porem em prática os conceitos de auto-supervisão e hetero-supervisão, referentes à supervisão escolar e ao desenvolvimento profissional dos professores. No artigo 3º, as alíneas h) e i) do referido despacho permitem, respetivamente “Constituir, sempre que possível, equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo;” e “Incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um.” Além disto, este despacho dá a possibilidade aos diretores dos Agrupamentos de distribuir os créditos horários de modo a garantir o desempenho de funções de natureza pedagógica, nomeadamente a coordenação educativa e a supervisão pedagógica.

Também no artigo 7º do Despacho Normativo 7/2013, que veio atualizar os princípios de autonomia das escolas, são definidas as normas para atribuição de tempos letivos para desempenho de cargos de natureza pedagógica. Nomeadamente orientação e supervisão, dando oportunidade às direções dos agrupamentos de canalizar para essas tarefas docentes ao abrigo do artigo 79º do ECD. Ou seja, os docentes que por via da idade têm direito a redução da componente letiva.

Mais uma vez, a idade é considerada fator primordial para o desempenho destas funções. Note-se, ainda, que neste artigo se apresentam fortes condicionalismos para os professores do 1º ciclo em regime de monodocência que ficam limitados no acesso a cargos desta natureza. Embora haja créditos horários que os agrupamentos podem usar para este fim, estes ficam dependentes de fatores externos à gestão, tal como se pode ver na alínea c do nº 2 do artigo 7º deste despacho.

Em termos conclusivos, pode dizer-se que a supervisão pedagógica se encontra contemplada em vários domínios do quadro legal português sendo possível às escolas fazer uso da sua autonomia para a implementar em âmbitos variados do espectro do seu funcionamento.

2 - A Observação de Pares como Estratégia de Desenvolvimento Profissional

2.1- Conceito de Observação de Pares

Observar é um ato natural, intrínseco ao ser humano que, desde o início dos tempos recorre a esta ferramenta como forma de apreender o que se passa no seu meio envolvente fazendo, a partir daí, aprendizagens sobre aspetos funcionais do dia-a-dia. É observando que aprendemos a andar, a falar, a vestir-nos, enfim, a sermos parte de um grupo onde os indivíduos partilham uma identidade semelhante.

Academicamente, a observação surge como uma das etapas do método científico e tem como finalidade a recolha de informação através da visualização de elementos ou situações relacionadas com o objeto de estudo sem que, ainda assim, se imiscuam nela os pareceres daqueles que observam (<http://pt.wikipedia.org/>).

Nas ciências da educação esta prática vem, de acordo com as palavras de Machado, Alves e Gonçalves (2011), no encalço da vontade de dar à pedagogia um caráter mais técnico e científico, revestindo-a de um cariz credível que a equiparasse às ciências exatas, afastando-a, assim, do domínio da arte. Neste enquadramento, a observação assume-se como uma técnica de recolha de dados sobre um procedimento (o ensino) e aqueles que nele estão implicados (professores e alunos). A incidência da observação sobre procedimentos humanos e os seus atores confere-lhe uma conotação heteroavaliativa já que o ato de observar, por natureza, é impraticável de ser realizado pelos observados. Ainda que, considerando no domínio da reflexão, possamos encontrar uma concetualização alternativa de observação,

eventualmente contrária à própria etimologia da palavra “observar”, a auto-observação, não devemos desviar-nos do facto de que a natureza da observação implica dois sujeitos. No caso da Observação de Pares, a observação implica o envolvimento de colegas de profissão que partilham o mesmo local de trabalho e as mesmas funções. Um par é um colega se nos focarmos na observação como um processo formativo onde o respeito mútuo e a compreensão são o suporte do processo (Moore, 2013). Contudo, o conceito de par sofre variações quando do procedimento de observação emerge o poder, ficando a igualdade que lhe está intrínseca posta em causa.

A Observação de Pares pode, assim no contexto da supervisão e como instrumento de avaliação, apresentar-se em duas realidades diversas diferenciando-se em função do tipo de avaliação com ela pretendida. Ardoino e Berger (1986, 1989 citados por Machado, Alves & Gonçalves, 2011) distinguem dois tipos de avaliação das práticas pedagógicas: uma estimativa e outra apreciativa. Na avaliação estimativa, a observação foca-se nos procedimentos objetivamente observáveis e está ligada a processos de medição. O resultado da avaliação será melhor quanto menor for a distância entre a realidade observada e a medida estabelecida como padrão. São impossíveis quaisquer procedimentos interpretativos, sendo considerados apenas aspetos objetivos e mensuráveis, comparados com um referente (modelo) e onde se podem integrar os atos pedagógicos verbais, facilmente registados e categorizados. Se a avaliação for apreciativa, a observação foca-se nos significados dos comportamentos objetivamente observados e na sua qualidade. Postic (1979) inclui na avaliação apreciativa o comportamento do professor como elemento observável já que o registo de traços comportamentais possibilita a determinação de um padrão.

A avaliação apreciativa não permite distância entre avaliador/observador e avaliado/observado. Por isso promove o acesso às significações pedagógicas e inscreve-se mais aproximadamente no propósito da observação como instrumento de reflexão colaborativa, dado que se baseia na interpretação e significado das ações pedagógicas e dos comportamentos implicando uma relação de circularidade e proximidade entre o observador e o observado. Deste modo, é vista como uma forma de melhorar as práticas educativas, promovendo a reflexão e o desenvolvimento profissional (Teixeira, 2011).

De acordo com o objetivo que for estabelecido para a observação, assim se determinarão os atos pedagógicos a observar, sendo que atos pedagógicos se definem como todas as intervenções verbais ou não verbais dos professores que tenham a finalidade de estabelecer elos comunicativos com os alunos, que lhes transmitam mensagens de controlo,

apreciação ou regulação de comportamentos e/ou atividades (Postic, 1979). As intervenções não-verbais são as mais difíceis de reportar num ato de observação, sendo a sua categorização numa grelha de registo uma atividade de alguma complexidade. As interações verbais categorizam-se mais facilmente num instrumento de registo de observação.

Estrela (1984) integra no processo de observação pedagógica um princípio e uma metodologia. Chama princípio à observação intrínseca dos fenómenos observados e apelida de metodologia a observação como visão etológica. Isto é, considera que as funções do indivíduo são expressas pelo comportamento manifestado quando este se encontra integrado no seu meio. Este autor divide a observação em três tipos: naturalista, ocasional e sistemática. No primeiro tipo está implícita a recolha exaustiva de dados. É comum que o registo dos mesmos seja áudio ou vídeo, para que o observado possa, *a posteriori*, ver e avaliar o seu desempenho numa perspetiva semelhante à dos alunos. A observação ocasional, embora equivalente à naturalista, incide sobre um determinado aspeto sendo mais focalizada. Habitualmente sucede à definição de um problema e pretende determinar as suas causas, para posterior intervenção. A observação sistemática caracteriza-se pela utilização de instrumentos de registo e recolha de dados sobre comportamentos individuais podendo agrupá-los ou não, de acordo com o que se pretender apurar com a observação realizada. Independentemente do tipo de observação utilizado pretende-se que a sua finalidade seja objetivamente construtiva e que sirva de alavanca ao sucesso do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores enquanto agentes educativos.

No conceito de Observação de Pares, cabe também a ideia de *coaching* defendida por Garcia (1999). Ou seja, alguém que aconselha e procura incentivar o desenvolvimento profissional dos professores através de críticas construtivas aos atos pedagógicos praticados. Na visão deste autor, o *coaching* pode ser feito em várias dimensões da profissão, embora destaque a importância da observação no que designa como “apoio profissional mútuo”, apoio que consiste num processo de parceria que surge com a intenção de potenciar a reflexão entre professores com vista à melhoria do ensino.

Em suma, a Observação de Pares pode definir-se como sendo uma estratégia em que um ou vários professores observam o desempenho dos seus pares, em contexto, por um período mais ou menos alargado, de modo a estabelecerem ligações entre o ensino, a aprendizagem e a interação dos agentes envolvidos, na sala de aula. (Richard & Farrel, 2005).

Apesar de ser esta a concetualização da Observação de Pares existem algumas crenças que os professores têm sobre a observação, já que são eles os sujeitos envolvidos nesta

prática. Entenda-se por crença o pressuposto que um indivíduo tem sobre algo, neste caso um procedimento, construído de forma mais ou menos consciente e que implica uma avaliação e um envolvimento emocional e que atua como guia comportamental sempre que o indivíduo é colocado diante desse procedimento (Al-Rasbiah& Region, 2009).

Um estudo realizado por Region&Orabha (2009), relativamente à Observação de Pares, revela que a maioria dos professores acredita que esta é uma forma válida e eficaz de contato com diferentes estilos de ensino e que favorece a reflexão sobre as próprias práticas. Contudo, apesar de a observação ser entendida pelos professores como algo positivo e com potencial no desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, as opiniões não são tão consensuais no que se refere à gestão do tempo de observação. São também apontados problemas relacionados com a ansiedade que a Observação de Pares causa nos observados e com a falta de competência dos observadores para darem *feedback* sobre o que observam.

2.2.- A Observação de Pares nas Práticas Colaborativas

Como vimos anteriormente, a configuração da sociedade atual e a multiplicidade de funções a que o professor se dedica carecem de uma adaptabilidade constante. A profissão que, em tempos, se resumia no conhecimento disciplinar e subsequente controlo de resultados, é hoje materializada num conjunto de saberes e de competências muito vastos e que conferem forte responsabilidade, também, no campo da ética aos profissionais. Ao professor, porque integrado num contexto em permanente alteração e ao qual a sociedade vai acrescentando quase diariamente novas responsabilidades, exige-se que desenvolva outras competências profissionais (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002).

Perante este novo cenário, impera a necessidade de o professor se afastar da dissociação entre teoria e prática que separa os profissionais da educação que investigam e produzem teorias dos que as põem em prática sem que tenham estado diretamente envolvidos na sua produção. Os professores que se afastam desse corte funcional assumindo a sua responsabilidade investigativa, aproximam a sua prática do que se designa por profissionalidade docente e que se define como um projeto pedagógico de investigação-ação, conceito abordado no ponto 1.3.3 (Elliot, 1994; Garcia, 1999).

Na investigação-ação está implícito um processo de aprendizagem continuada, onde a observação das práticas ganha um lugar de destaque e possibilita que o professor se envolva

em processos de investigação da própria prática. Processos esses, baseados na relação dialógica entre o conhecimento empírico e o teórico e alicerçado nas capacidades de negociação, avaliação, dedicação, aprendizagem e adaptabilidade dos professores e que possibilitam através da comunicação entre pares e da reflexão partilhada, modificar o conhecimento profissional e as práticas que se assumem em construção permanente (Day, 2001; Elliot, 1993 e 1994; Lopes & Silva, 2012; Lopes & Silva, no prelo).

O desenvolvimento profissional como é hoje concebido exige aos professores mais do que a referida relação dialógica entre teoria e prática, alargando-se ao domínio da colaboração entre pares, relação na qual o professor precisa de encontrar apoio com vista à sua própria melhoria e crescimento profissional (Braga, 2011).

Assim, a Observação de Pares possibilita oportunidades de auto e heteroavaliação com cariz formativo que têm por base a colaboração e a reflexão conjunta sobre as práticas uma vez que sozinho o professor fica impossibilitado de confrontar a sua prática com outras, distintas que o possam ajudar a melhorar a compreensão da forma como atua (Cruz, 2011; Lopes & Silva, 2012).

A observação de aulas destaca-se de entre as diversas estratégias de supervisão por ser, eventualmente, aquela que incide mais diretamente sobre o ensino e os seus agentes, em contexto de trabalho e que, pela sua natureza mais fomenta a partilha de saberes e experiências, ao mesmo tempo que visa incrementar o desenvolvimento reflexivo do professor com base numa atitude colaborativa. Observar aulas é um procedimento que deve surgir naturalmente já que as experiências vivenciadas na sala de aula devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento profissional dos professores, levando-os à aquisição de um maior controlo sobre a sua ação através da compreensão mais aprofundada daquilo que fazem ou veem fazer (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Vista desta forma, a Observação de Pares encerra em si mesma uma série de outros pressupostos que são sintetizados pelas autoras anteriormente referidas, quando citam as investigações de Allright (1988), Richards e Day (1990):

- ajudar os observados a compreender os seus procedimentos instrucionais, de modo a que possam fazer a ligação entre o que acham que fazem e o que realmente fazem;
- desenvolver competências nos atos subjacentes às práticas docentes, designadamente planificação, organização e gestão das tarefas a desenvolver;
- atualizar a compreensão dos problemas, recorrendo aos conhecimentos de base em articulação com o pensamento e a ação pedagógica;

- intervir nos procedimentos e melhorar o desempenho partindo do *feedback* obtido;
- responsabilizar-se, progressivamente, pela melhoria das práticas de ensino, aumentando a capacidade individual de formular juízos acerca do próprio desempenho;
- refletir criticamente sobre o desempenho de modo a que seja ultrapassado o ensino intuitivo e rotinizado e implementada a reflexão crítica;
- criar uma atitude investigativa onde, a partir dos problemas emergentes no ato de ensinar, sejam formuladas hipóteses explicativas sobre os mesmos.

Ainda de acordo com os mesmos autores, para que sejam garantidos estes pressupostos, a observação não deve ser casual ou informal mas revestir-se de uma estrutura definida, sustentada em objetivos e devidamente instrumentalizada, sendo os registos efetuados durante a mesma e partilhados com o observado.

Os objetivos mais específicos da observação decorrem daquilo que pretendemos observar. Estrela (1984) explica que um projeto de observação implica:

- a delimitação de um campo de observação (situações, comportamentos, atividades, tarefas, tempos e espaços, interações verbais e não verbais, entre outros...);
- a definição de unidades de observação (turma, escola, recreio, professor, fenómenos, por exemplo...)
- o estabelecimento de sequências comportamentais;

A reflexão crítica decorrente da observação colaborativa entre pares só acontece se os ciclos de observação se cumprirem integralmente, envolvendo os diferentes intervenientes, observador(es) e observado(s). Cruz (2011) estabelece três etapas para que estes ciclos se cumpram:

- Pré-Observação

Nesta fase, anterior à observação, procede-se à planificação da mesma. A interação entre observador e observado é fundamental para que sejam do conhecimento de ambos os objetivos da observação e da aula a observar, os instrumentos de recolha de dados e o contexto onde decorrerá a ação.

- Observação

É o período onde é feita a recolha de dados. A observação não deve ser casual devendo obedecer a critérios previamente estabelecidos e efetuada com recurso aos instrumentos de recolha de dados definidos na etapa de pré-observação. Ainda assim, se se

justificar, podem ser incluídos registros não previstos que ajudem à clarificação de algum acontecimento ou situação não prevista.

- Encontro Pós-Observação

Nesta fase domina a partilha entre observador e observado. Os dados recolhidos são apresentados e fomenta-se o debate de ideias e a apresentação de soluções para os problemas detetados. Neste momento do ciclo de observação, consubstanciam-se o desenvolvimento das competências, o aprimoramento das práticas, a reflexão crítica e a atitude colaborativa. Os registros da observação realizada, sendo partilhados num âmbito mais alargado, sustentam um processo de crescimento profissional em espiral do qual podem beneficiar, para além do próprio observado e do seu observador, outros professores que tenham conhecimento da experiência realizada.

Cumprido o ciclo apresentado, a Observação de Pares constitui-se como uma experiência de supervisão colaborativa, reguladora e formativa, norteada por uma atitude reflexiva e de responsabilidade partilhada, numa escola que se pretende em desenvolvimento constante (Reis, 2011).

2.2.1 – Estudo Colaborativo da Aula

A Observação de Pares como estratégia de supervisão colaborativa sustenta o modelo de desenvolvimento profissional designado por Estudo Colaborativo da Aula - Lesson Study - que surgiu durante os anos 90, no Japão e se estendeu a outros países asiáticos, nomeadamente Vietname, Singapura e Indonésia e tem vindo a disseminar-se nos Estados Unidos da América desde 1997.

O Estudo Colaborativo da Aula tem como propósito fundamental promover a reflexão dos professores sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a influência das suas próprias práticas nessa aprendizagem com a finalidade de incrementar o rendimento escolar dos alunos. É uma estratégia de supervisão onde a Observação de Pares tem um lugar de relevo como instrumento de recolha de dados que posteriormente vão possibilitar uma reflexão sistemática que permite aos professores analisar o impacto da sua prática pedagógica no sucesso dos alunos (Verhoef & Tall, 2011)

Por outras palavras, o Estudo Colaborativo da Aula é um processo cíclico e potenciador de práticas reflexivas que possibilita que o conhecimento profissional se desenvolva a partir da colaboração entre pares (Batista, Ponte & Velez, 2012).

Quando os professores se constituem em equipa para pôr em prática o Estudo Colaborativo da Aula procuram soluções para as dificuldades detetadas de forma colaborativa e, com base nessas dificuldades, considerando objetivos curriculares de desenvolvimento a longo prazo, centram-se nas aprendizagens dos alunos e no respeito pelas suas características individuais. As aulas lecionadas por um dos elementos da equipa são observadas pelos restantes, focando-se a observação nas reações dos alunos. Os dados que esta observação possibilita recolher proporcionam discussão reflexiva sobre a eficácia da aula planificada e estimulam o desenvolvimento do conhecimento. O modelo é descrito por Lewis e Hurd (2011) num ciclo de quatro etapas:

1º Etapa- Análise do currículo e definição de objetivos: São considerados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a longo prazo e, paralelamente é analisado o currículo e o tópico de interesse a planificar.

2º Etapa- Planificação: É elaborado um plano de aula que inclui: a) objetivos a longo prazo; b) conhecimentos prévios dos alunos; c) instrumentos de recolha de dados; d) trajetória de aprendizagem; e) fundamentação da abordagem escolhida;

3º Etapa- Lecionação da Aula: A aula planificada é lecionada por um dos elementos da equipa de professores, enquanto os outros elementos da equipa observam e recolhem dados sobre a forma como os alunos reagiram às atividades planificadas.

4º Etapa- Reflexão: Os elementos da equipa reúnem para partilhar os dados recolhidos e refletir sobre: a) as aprendizagens dos alunos; b) aspetos disciplinares; c) organização da sala e dos alunos; d) questões emergentes do processo de ensino-aprendizagem;

O ciclo descrito é documentado através do registo em grelhas de planificação e observação, referência e/ou apresentação do material didático utilizado e da bibliografia estudada, diários de bordo, e outros documentos que possam ser pertinentes. Desse espólio documental podem retirar-se novos conhecimentos e surgir novas questões passíveis de serem aportadas para um novo ciclo de planificação de aulas e observação das mesmas. Os

professores poderão repetir a aula estudada ou planificar outra com base nas reflexões originadas por esta. Por isso o ciclo recomeçará com uma nova definição de objetivos (Lewis & Hurd, 2011).

Haithcock (2010) considera como objetivos do Estudo Colaborativo da Aula a criação de uma estrutura que promova momentos para que os professores possam examinar o ensino e a aprendizagem, incrementando o processo de planificação e melhorando a eficácia das estratégias utilizadas, a ação desenvolvida e a avaliação dos resultados. Tudo isto para que conheçam melhor o pensamento dos alunos e promovam a sua mestria. Ainda segundo este autor, o desenvolvimento profissional potenciado por esta forma de estar no ensino torna-se permanente e intrínseco ao professor, na medida em que o conduz à compreensão profissional do processo no qual está envolvido.

Sendo um processo dirigido aos professores e centrado nos alunos, o Estudo Colaborativo da Aula baseia-se na partilha de estratégias e na construção de competências, ao mesmo tempo que encoraja a criação de relações de colaboração entre pares, com especial ênfase na observação. Destaca-se, neste modelo, a observação como uma forma eficaz de examinar a forma como as estratégias planificadas resultam na prática habilitando o grupo de estudo a novas formas de trabalho na sala de aula, conhecimento de novos recursos ou de diversas formas de aplicação de um mesmo recurso na sala de aula. O trabalho da equipa traduz-se num aprofundar dos conhecimentos profissionais, essenciais para o bom desempenho docente e contribui para que os elementos envolvidos se apropriem de formas mais eficazes de transmissão desses mesmos conhecimentos aos alunos.

Em síntese, o Estudo Colaborativo da Aula visa:

- A compreensão do pensamento e dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, facilitados pela observação cuidada durante a implementação da aula. As informações recolhidas nessa observação estruturada sobre a forma como os alunos respondem às atividades de aprendizagem propostas servem de ponto de partida para o aperfeiçoamento da aula a planificar subsequentemente.

- Através do trabalho desenvolvido por toda a equipa, que cada docente tenha oportunidade de “perceber” a sua ação educativa de pontos de vista alternativos: o dos colegas e o dos alunos. Estas visões externas contemplam uma dimensão de desenvolvimento profissional importante, fundamentada na revisão das práticas e das crenças existentes dando lugar a outras mais adequadas.

- A preparação colaborativa de aulas, que enquadrada nesta dinâmica, dá especial atenção aos objetivos que se pretendem ver alcançados. Esta clarificação de intenções, permite que a ênfase do processo de planificação da aula deixe de ser a questão “Que assunto vou abordar?” e passe para “O que é que se pretende que os meus alunos aprendam sobre o(s) assunto(s) a abordar?”

- A capacitação dos professores para a compreensão de que as questões mais importantes não são as externas a si próprios (programas ou especialistas que lhes apontem fórmulas de sucesso) mas sim as que decorrem da observação e da reflexão cuidadas da sua prática e das aprendizagens dos seus alunos.

- A definição de metas a longo prazo, o que constitui outra mais-valia deste modelo. Pensar apenas no imediato, na prossecução de tarefas para uma aprendizagem imediata, limita a ação educativa. O ensino deve prever aprendizagens a longo prazo, valorizando-se as especificidades de cada aluno (curiosidade, persistência, por exemplo) e respeitando os seus avanços e recuos num caminho pautado pela motivação emanada na questão “O que vou ser capaz de fazer quando deixar a escola?”

- A colaboração entre pares, a qual sustenta a criação e manutenção de uma verdadeira comunidade profissional. A cultura de uma escola que aplica o Estudo Colaborativo da Aula diferencia-se das demais: as salas de aula são abertas e os professores assumem-se como profissionais em formação constante. Com problemas, com virtudes e com ideias que partilham com os seus pares, com vista a um crescimento profissional partilhado e, por isso, enriquecido. Os professores que se envolvem no Estudo Colaborativo da Aula norteiam-se por uma dinâmica de trabalho que se alimenta continuamente na prática reflexiva, investigativa e colaborativa e que se traduz no sucesso da escola: alunos que aprendem e professores motivados, competentes e felizes no seu papel (Lewis & Hurd, 2011).

A determinação do potencial de desenvolvimento profissional do Estudo Colaborativo da Aula está subjacente à prática que lhe é inerente e que define o próprio método e os seus objetivos. A Observação de Pares tem, neste modelo, uma finalidade proveitosa e promotora daquilo que são os princípios do desenvolvimento profissional e da supervisão pedagógica atuais.

2.3- A Observação de Pares na Avaliação de Desempenho Docente

Segundo Hadji (1994), a avaliação é algo que não se pode limitar num conceito definido. Sendo uma forma de interpretação, nunca conseguimos dizer exatamente em que consiste o fenómeno de avaliar. Ferreira (2007) refere-se ao termo como sendo polissémico e abrangente, do ponto de vista semântico, decorrendo daí a aplicação do vocábulo “avaliação” em diferentes contextos, com múltiplos sentidos e diversas funções. Contudo, apesar da impossibilidade de haver uma definição concreta e exata de avaliação, impõe-se a necessidade de entender em que consiste e, sobretudo, que práticas lhe estão associadas.

Avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho... (Hadji, 1994)

Este conjunto de ações, enquadra as diferentes funções da avaliação, incluindo a que norteia a Avaliação de Desempenho Docente, onde se avalia para diferenciar os melhores desempenhos profissionais, através da fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, de modo a otimizar o serviço público de educação e a dignificar a carreira docente (Despacho n.º 12567/2012). É justamente para a obtenção destas classificações que a observação se impõe, tal como já vimos na abordagem ao enquadramento legal da Supervisão Pedagógica em Portugal, no ponto 1.4 deste trabalho.

Quando a observação tem um carácter intrinsecamente avaliativo com propósitos classificativos e é feita por alguém externo ao observado consiste numa hetero-observação. É o caso da Observação de Pares feita no âmbito Avaliação de Desempenho Docente que foi justificada e legitimada conferindo-lhe atributos de prática colaborativa e indutora. Esta justificação e legitimação da Observação de Pares teve como propósito que a mesma fosse encarada pelos professores como uma prática validada e explicativa de sucesso em alguns sistemas educativos e, em simultâneo, se assumisse como uma técnica com valor instrumental, potencialmente boa em função do uso que lhe for dado (Machado et al, 2011). Os mesmos autores apontam-lhe três ordens de problemas:

- Problemas de legitimação: de natureza ética, política ou científica. Estes problemas levantam questões relacionadas com o sentido de justiça do observador, o seu estatuto diante do observado e os conhecimentos de que dispõe para observar;

- Problemas metodológicos: diretamente relacionados com o processo. Apontam para situações relativas à postura do observador perante a aula observada (independente, participante, coadjuvante), ao objeto da observação (factos ou atitudes, aquilo que é visível

pelo observador ou aquilo que é questionado ao observado) e à própria natureza da observação (sistemática ou experimental);

- Problemas relacionados com o objetivo da observação: para conhecer, pondo a observação ao serviço da investigação; para regular, estabelecendo como finalidade a melhoria; para classificar, emitindo-se a partir dela um juízo de valor traduzido numa classificação.

À Observação de Pares, no contexto da Avaliação de Desempenho Docente, pode ser atribuída a responsabilidade de funcionar como alavanca para a motivação e para a mudança da escola. No entanto, a sua associação ao processo de avaliação e a sua obrigatoriedade para fins de progressão na carreira conferem-lhe uma conotação negativa e indutora de situações de stress. Para compreender esta conotação negativa de ser-se observado na sua sala de aula, remontemos ao passado recente do panorama educativo português. A observação de aulas tem lugar, até finais do séc. XX, em dois momentos da carreira profissional dos professores: a formação inicial, mais exatamente o estágio pedagógico e durante as situações de inspeção. No caso do estágio, a observação de aulas era encarada como um momento necessário para a comprovação de competências profissionais. Depois de realizado o estágio não havia lugar à repetição da experiência, no decurso normal da carreira. No caso da inspeção, a observação estava revestida de um carácter sumativo muito distanciado de qualquer vislumbre de desenvolvimento profissional para os observados (Reis, 2011).

Contudo, como refere o mesmo autor, integrada no processo de Avaliação de Desempenho Docente a Observação de Pares pode ter uma multiplicidade de funções onde se incluem a partilha de práticas alternativas, a demonstração de competências, o diagnóstico e resolução de problemas, o apoio entre os pares, o estabelecimento de metas, a avaliação dos progressos e o reforço de laços entre colegas.

Pese embora o considerável número de vantagens e o significativo aporte desta prática ao desenvolvimento profissional dos professores Machado e colegas (2011) consideram que quando usada isoladamente ou em exclusividade, a observação limita-se a uma constatação de factos, fundamentada num pressuposto behaviorista e que ignora aspetos fundamentais da ação do professor, nomeadamente aquilo que acontece antes e depois da aula observada. Daí decorre a necessidade de, no processo de Avaliação de Desempenho Docente, integrar esta estratégia num conjunto de outras que lhe confirmam maior fidedignidade. Além disso, o facto de em Portugal a Observação de Pares servir um propósito de Avaliação de Desempenho Docente, incidindo essa prática, sobretudo, na recolha de dados para posterior atribuição de

uma menção quantitativa e qualitativa, reveste-a de uma conotação negativa que poderá, porventura, impedir o seu aproveitamento enquanto prática promotora de desenvolvimento profissional. De acordo com os autores esta conotação negativa fundamenta-se em três aspetos:

i) A eficácia da observação na construção de uma imagem clara e completa do observado. A observação por si só é um mecanismo insuficiente para que se possa clarificar e construir a imagem de um professor enquanto profissional pelo que importa que sejam aplicadas outras formas de acompanhamento do docente de modo a que o seu trabalho seja visto de uma forma consistente e continuada.

ii) A permanência das práticas usadas em aulas não observadas. Embora, tendencialmente, os professores observados tentem assumir uma postura natural, a aula apresentada para fins de avaliação poderá ser diferente das que habitualmente o professor leciona o que pode, contudo, ser um fator positivo. As aulas assistidas implicam, ainda que nem sempre na mesma medida, um sentimento de ansiedade. O professor observado procurará apresentar o melhor de si de modo a revelar as competências que tem em toda a sua amplitude. A preparação da aula observada e a sua implementação, mesmo tendo sido pensadas com base no conforto do professor, podem induzir a aprendizagens e, sobretudo, não deixam de revelar aspetos importantes e significativos da ação do docente.

iii) A competência dos observadores. Aqui, sublinha-se a realidade vigente em Portugal, ressaltando o facto de haver muitos observadores imprevistos e alguns, até, excluídos pelos colegas da categoria de pares por não serem dos mesmos grupos disciplinares. Estes aspetos condicionam a observação revestindo-a de um pendor avaliativo que a destitui de qualquer função colaborativa ou desenvolvimentista que lhe possa estar associada.

A conotação negativa que se encontra associada à observação terá de ser invertida através da formação dos observadores e da criação de instrumentos orientadores da própria observação, ao mesmo tempo que se deve estimular o seu uso como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional e de colaboração entre os professores (Reis, 2011).

2.4- Enquadramento Legal da Observação de Pares no Contexto Educativo Português

Reportando-nos à legislação vigente, designadamente à Lei de Bases do Sistema Educativo, o termo observação não se encontra referido de forma explícita. Contudo, no artigo 8º, nº1 a), o ensino no 1º Ciclo é designado como globalizante, em regime de monodocência e com possibilidade de coadjuvação o que implica, necessariamente, a presença de mais do que um docente na sala de aula dando lugar, por consequência, a momentos de observação entre pares, ainda que sem estrutura definida e sem o propósito de supervisão, na aceção discutida no ponto 2.2.

Em 2008, através do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril o governo português ofereceu às escolas a possibilidade de alargar a sua autonomia nas áreas da administração e gestão escolares. Embora este documento, à semelhança da Lei de Bases do Sistema Educativo, não se refira à Observação de Pares, dita um regime jurídico que se norteia por um conjunto de objetivos relacionados com esse aumento de autonomia, elencados no artigo 4º e de onde destacamos a alínea c) *“Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional”*, o que pode configurar-se como uma abertura legal para a sua aplicação enquanto estratégia de supervisão.

No que se refere à autonomia, o artigo 8º do mesmo Decreto-Lei, define-a como a faculdade reconhecida aos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas de tomar decisões, entre outros aspetos, no domínio da organização pedagógica. Para a concretização destes propósitos, a legislação aponta para a criação dos diferentes órgãos de gestão dos agrupamentos. Nomeadamente o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, sendo o primeiro responsável pela aprovação das propostas emanadas pelo segundo (artigo 13º, nº 1, alínea c).

No artigo 31º do 75/2008, o Conselho Pedagógico é definido como o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. No artigo 32º define-se a sua constituição apontando como elementos deste órgão um máximo de 15 representantes dos diversos departamentos curriculares, das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, dos encarregados de educação e dos alunos, no caso dos estabelecimentos com ensino secundário. Compete ao Conselho Pedagógico elaborar o Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não

agrupada. Neste documento, entendido como instrumento de autonomia, *“explicitam-se os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”* (artigo 9º, nº1 alínea a).

Através do Despacho Normativo 13-A/2012, ainda que o termo observação continue omissa, as escolas veem reforçada a sua autonomia, sobretudo no que diz respeito à implementação de práticas colaborativas, nomeadamente a coadjuvação e a cooperação, dando especial destaque, no caso da coadjuvação, ao 1º Ciclo de Ensino Básico onde se prevê a possibilidade de permutas. Esta possibilidade permite que na mesma escola um professor possa assegurar a área de português e outra de matemática, de acordo com o seu perfil, ficando a turma com, pelo menos, mais dois professores a trabalhar em articulação permanente. No artigo 3º, alínea i), do mesmo Despacho apresentam-se as normas que regem os princípios de autonomia pedagógica e organizativa e que favorecem a flexibilização de horários e currículos bem como a incrementação das práticas de cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um. A Portaria 265/2012 incide sobre os Contratos de Autonomia, figura recente no quadro legal português que permite o aprofundamento da autonomia dos Agrupamentos de Escolas, desvinculando-os da tutela ministerial do ponto de vista pedagógico, curricular, administrativo e cultural. Estabelecendo estes contratos, os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas podem direccionar a sua ação educativa de forma mais consertada com a realidade onde se inserem, através da elaboração de um plano de desenvolvimento e autonomia que contemple estratégias de melhoria do serviço público prestado (artigo 6º).

A prática da Observação de Pares, enquanto estratégia de supervisão, surge explicitamente na lei portuguesa aquando da implementação da Avaliação de Desempenho Docente, regulamentada em Diploma através do Decreto nº26/2012, de 21 de Fevereiro. No seu artigo 18º é referido que a observação de aulas é um procedimento facultativo (nº1) mas com obrigatoriedade nos casos particulares dos docentes integrados no período probatório ou nos segundo e quarto escalões, dos docentes que se proponham à menção de Excelente e daqueles que obtiveram menção Insuficiente em avaliações anteriores (nº2). No mesmo artigo estão estabelecidas as regras fundamentais da Observação de Pares, nomeadamente a atribuição dessa competência aos avaliadores externos (nº3). O tempo mínimo que lhe é atribuído é de 180 minutos distribuídos por, pelo menos, dois momentos distintos num dos dois últimos anos escolares anteriores ao final do ciclo avaliativo (nº4).

O Despacho Normativo 24/2012 determina as condições para a criação da bolsa dos avaliadores externos referidos no nº 3 do artigo 18º do Decreto Regulamentar nº 26/2012. Neste documento pode ler-se, no nº2 do artigo 2º que os avaliadores devem reunir, cumulativamente, dois requisitos:

- a) estarem integrados no 4º escalão da carreira docente ou em escalão superior;
- b) serem titulares do grau de doutor ou de mestre em avaliação de desempenho ou supervisão pedagógica ou ainda deterem formação especializada nessas áreas ou possuírem experiência profissional no exercício das funções de supervisão pedagógica que integrem observação de aulas.

Da leitura desses documentos legais pode ressaltar-se a importância dada à antiguidade em detrimento da formação especializada, para o desempenho da função de avaliação. A formação especializada, embora esteja prevista como condição de acesso ao exercício de funções de supervisão pedagógica, pode ser substituída pela experiência profissional. No artigo 4º do mesmo despacho são atribuídas aos avaliadores externos as competências de observação e avaliação das aulas observadas, no âmbito do decretado no artigo 18º do Decreto Regulamentar nº 26/2012, já referido e tendo por referência os parâmetros nacionais e os respetivos instrumentos de registo. O artigo 11º classifica a observação de aulas feita no quadro da Avaliação de Desempenho Docente como trabalho extraordinário dos avaliadores, estando estes abrangidos pelo direito de ajudas de custo nas deslocações que para o efeito fizerem.

Importa ressaltar que as menções de Muito Bom e Excelente, para além de terem a observação de aulas como procedimento obrigatório, estão sujeitas a contingência numa perspetiva de otimização da qualidade do serviço público de ensino assente em elevados padrões de rigor e exigência (Despacho nº 12567/2012).

Os diretores dos Agrupamentos de Escolas, dos Centros de Formação, de Associações de Escolas e de Escolas de Português no Estrangeiro estão também sujeitos a Avaliação de Desempenho conforme a lei geral, sendo que esta obedece, de acordo com a especificidade do cargo, ao que se determina na Portaria 266/2012 e contempla uma dimensão interna e outra externa (artigo 3º, nº 1). Na dimensão interna atende a três parâmetros (artigo 4º): compromisso, competência e formação contínua. Esta avaliação é da responsabilidade do Conselho Geral, Comissão Pedagógica ou Conselho de Patronos, conforme o tipo de estabelecimento onde se aplica (artigo 3º, nº3). A dimensão externa é da responsabilidade da

Inspeção-Geral da Educação e Ciência, conforme se lê no nº 3 do artigo 3º, estando a observação presente na medida em que os atos inspetivos a implicam.

Os instrumentos de registo utilizados na observação de aulas no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente são construídos com base nos modelos apresentados como referência nos Anexos I, II e III do Despacho 13981/2012.

Capítulo III

Metodologia

1- Caracterização da Metodologia

A escolha da abordagem metodológica dos estudos define o seu desenvolvimento e baseia-se em diferentes paradigmas. Sendo este um estudo de natureza social e humana, a escolha recai sobre a abordagem qualitativa que se centra na interpretação feita pelos indivíduos com o fim de encontrar significado para as suas experiências num dado contexto vivencial. A adoção deste tipo de abordagem vai de encontro à pretensão de explorar comportamentos, perspetivas ou experiências das pessoas envolvidas no estudo, com base na interpretação da realidade social envolvente. Tal abordagem circunscreve-se num paradigma interpretativo que assume a existência de realidades múltiplas com diferenças entre elas, o que permite a compreensão de um fenómeno e o seu enquadramento num determinado contexto social. Esta abordagem não é incompatível, antes é complementada com o uso de técnicas quantitativas que foram aplicadas na análise dos dados recolhidos. (Sousa, 2005; Vilelas, 2009).

O objetivo geral do estudo aqui apresentado é averiguar a conceção da Observação de Pares e a importância dessa prática para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo por base as experiências por eles vivenciadas. Dessa conceção, derivaram outros objetivos, nomeadamente conhecer a opinião dos professores (observados e observadores) sobre a observação, de que forma essa observação influenciou as suas práticas posteriores e que constrangimentos encontraram. Pretende-se ainda analisar a opinião sobre a experiência pessoal destes professores relativamente à Observação de Pares, com o propósito de compreender os motivos que os levam a criticar esta prática e a apresentar-lhe resistência e averiguar quem são os docentes cuja visão da Observação de Pares mais se aproxima daquela que sustenta o modelo de Estudo Colaborativo da Aula.

Por ser um fenómeno recente nas escolas portuguesas, a Observação de Pares carece, ainda de uma descrição sistemática sendo nossa intenção, através deste trabalho de investigação, obter um conhecimento maior dela e fazer do estudo em curso um preâmbulo para investigações posteriores dentro da mesma área.

Considerando as características e os objetivos apresentados e tendo em conta que se pretende com este estudo a formação de um conceito e de ideias capazes de tornar o problema apresentado mais preciso, classificamos este estudo como exploratório. Fundamentamos, ainda esta classificação no facto de a Observação de Pares ser um fenómeno recente em Portugal e pouco explorado do ponto de vista das suas implicações no desenvolvimento profissional dos professores, configurando-se como um processo flexível que deixa aberta a possibilidade de estudos posteriores sobre o mesmo tema (Morgado, 2012; Sousa, 2005; Vilela, 2009).

Para o cumprimento dos objetivos que nos propomos, em concordância com a metodologia estabelecida e de acordo com Sousa (2005) foram levados a cabo três procedimentos: numa primeira fase foi feita a recolha de dados através da aplicação de uma entrevista estruturada; seguiu-se o tratamento e análise de dados, suportados em análises qualitativa e quantitativa e tendo em linha de contarelacões entre as respostas dadas, discrepâncias, frequências e outros aspetossignificativos; finalizou-se o estudo com a apresentação de inferências e conclusões fundamentadas na análise dos dados.

No desenvolvimento deste trabalho foi usado o estudo de campo que se enquadra na categoria de estudo pós-facto já que se realiza após a ocorrência de um determinado facto – neste caso a Observação de Pares em contexto de sala de aula – não tendo havido nenhum tipo de controlo de variáveis ou regulação das condições aquando da ocorrência do fenómeno em estudo (Vilela, 2009).

No decurso de todo o processo de investigação, e sendo este um estudo do domínio das Ciências Humanas com implicação de indivíduos e, portanto, passível de criar conflitos de ordem ética ou moral, foram salvaguardados os direitos à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo e ao tratamento justo e equitativo.

Todos os sujeitos implicados neste estudo foram informados do tipo de estudo em que se encontravam envolvidos, ficando a investigadora responsável por uma explicação e descrição de procedimentos adequadas, de modo a clarificar os propósitos da sua participação.

2- Caracterização da Amostra

De forma a dar cumprimento aos objetivos propostos para este estudo, foram entrevistados nove professores do 1º Ciclo de Ensino Básico e uma professora de Educação Física, uma vez que desempenhava funções como diretora do agrupamento o que, de acordo com a legislação em vigor, a levou a assumir a função de observadora. A seleção dos professores participantes recaiu sobre professores observadores e observados, para obtermos o ponto de vista dos dois tipos de intervenientes na prática de Observação de Pares.

Para garantir a diversidade da amostra foi nossa intenção selecionar professores com mais de vinte anos de serviço e outros com menos de dez. Sendo que, no cumprimento da lei, a observação foi realizada pelos docentes com cargos de gestão (diretores e coordenadores), o fator tempo de serviço não influenciou a seleção dos observadores já que a função nesses cargos está dependente de um posicionamento na carreira, pelo menos, no quarto escalão e, por consequência, o tempo de serviço é superior a 20 anos. No caso dos observados escolheram-se os docentes mais novos e os mais velhos do agrupamento tradicional. Nas escolas TEIP e face à dificuldade em efetuar as entrevistas, já mencionada nas Limitações do Estudo (item 1.3 do Capítulo I), foi-nos impossível atender ao tempo de serviço dos professores entrevistados. Com o mesmo propósito de diversificação da amostra, as funções pedagógicas dos professores de ambos os agrupamentos foram tidas em linha de conta e foi possível reunir dados provenientes de professores que desempenham apenas cargos de gestão, de professores que acumulam esses mesmos cargos com funções docentes e de professores que se dedicam apenas a lecionar. Os restantes itens de caracterização, designadamente a formação académica, complementar e a experiência laboral anterior à docência, não tendo interferido na seleção da amostra consideram-se relevantes do ponto de vista da formação de opiniões sobre o tema em estudo.

Os grupos de entrevistados foram designados de forma distinta, segundo os agrupamentos de origem e a função desempenhada (Tabelas 1 e 2). Deste modo, foram constituídas duas amostras: A para designar os professores do agrupamento de escolas tradicional e B para identificar os professores dos agrupamentos TEIP. As funções de Observado ou Observador deram origem a duas subamostras: O (maiúsculo) para docentes observadores e o (minúsculo) referente aos observados. Quer numa subamostra quer noutra, as letras identificativas são seguidas de numeração procedendo-se assim à identificação de cada entrevistado.

Tabela 1 – Amostra A: Agrupamento Tradicional

SUBAMOSTRA O– OBSERVADORES					
Desig.	sexo	idade	categoria profissional	Formação Académica	Formação Complementar
1	F	48	PQA	Lic. em Ed. Física	Mestrado em Desporto Escolar e Pós Graduação em Administração Escolar
2	M	50	PQA	Curso Médio Magistério Primário	Lic. Orientação Educativa
SUBAMOSTRA o– OBSERVADOS					
Desig.	sexo	idade	categoria profissional	Formação Académica	Formação Complementar
1	F	35	PQA	Lic. em 1ºCEB	Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino da Matemática
2	M	40	Contratado	Lic. em 1ºCEB variante Português - Inglês	5º Grau do Curso de Pedagogia Musical Joswytack
3	F	50	PQA	Curso Médio Magistério Primário	Lic. em Apoios Educativos e Necessidades Educativas Especiais
4	M	60	PQA	Curso Médio Magistério Primário	CESE (Inc.)

Tabela 2 – Amostra B: Agrupamento TEIP

SUBAMOSTRA O– OBSERVADORES					
Desig.	sexo	idade	categoria profissional	Formação Académica	Formação Complementar
1	F	51	PQA	Curso Médio Magistério Primário	Formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores (Equiv.Lic.)
SUBAMOSTRA o– OBSERVADOS					
Desig.	sexo	idade	categoria profissional	Formação Académica	Formação Complementar
1	F	41	PQA	Lic. em 1ºCEB variante Português - Francês	Não tem
2	F	34	PQA	Lic. em 1ºCEB	Mestrado em Estudos da Criança - TIC
3	F	41	PQA	Lic. em 1ºCEB	Pós-Graduação em Literatura Infantil

3- Recolha de Dados

É através do estudo de campo que se efetua a recolha de dados primários que nos conduz à resolução dos problemas apresentados. Para isso foi realizada uma entrevista estruturada, para a qual se elaborou um guião (anexo 1). De acordo com Gressler (2004, citado por Vilelas, 2009), a entrevista estruturada que se desenrola numa lista fixa de questões cuja ordem e redação permanecem invariáveis. Este tipo de entrevista facilita a comparação das respostas obtidas, sendo também mais simples agrupá-las para categorização posterior.

A entrevista elaborada para este estudo tinha como objetivos principais:

- identificar o conceito de Observação de Pares perfilhado pelos professores de ambas as amostras;
- compreender eventuais constrangimentos provocados pela prática de Observação de Pares e o seu potencial formativo, no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

Como objetivos complementares foi nosso propósito:

- investigar a possível existência de trabalho prévio e posterior à observação, entre observador e observado e a opinião de ambos sobre o mesmo;
- identificar as características pessoais e as competências profissionais que são consideradas essenciais a um bom observador;
- identificar os constrangimentos apontados à Observação de Pares;
- identificar as vantagens e/ou mais-valias da Observação de Pares no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento profissionais;
- perceber de que forma a relação estabelecida entre observador e observado pode condicionar o processo de Observação de Pares;
- identificar possíveis melhorias à prática da Observação de Pares como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

O guião da entrevista foi elaborado pela autora do estudo e estruturado em três blocos. O Bloco A da entrevista serviu o propósito de caracterizar a amostra, sendo preenchido com questões de identificação pessoal dos inquiridos. Os blocos B e C serviram o cumprimento dos objetivos propostos para o estudo, como pode verificar-se nas tabelas 1 e 2.

Depois de elaborado, o guião foi validado por dois especialistas em Educação e por dois professores de 1º Ciclo de Ensino Básico que, correspondendo ao perfil pretendido para este estudo, não pertenciam a nenhuma das amostras e responderam às questões formuladas.

Tabela 3- Guião de Entrevista: Bloco B

Objetivos	Questões
Identificar o conceito de aprendizagem/desenvolvimento profissionais dos professores participantes.	O que significa para si aprendizagem/desenvolvimento profissionais?
Conhecer as formas de aprendizagem/desenvolvimento profissionais valorizadas pelos professores participantes.	De que forma ou formas considera que se desenvolve profissionalmente?
Identificar o conceito de Observação de Pares perfilhado pelos professores participantes	O que entende por Observação de Pares? Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da Observação de Pares?
Conhecer as características pessoais e competências profissionais consideradas essenciais para o desempenho da função de observador.	Na sua opinião que características pessoais considera essenciais ao desempenho da função de observador? Porquê?
	E que competências profissionais considera imprescindíveis? Porquê?
Auscultar a opinião dos docentes sobre a importância do trabalho prévio e posterior ao ato de observação.	Houve alguma preparação prévia das observações levadas a cabo neste agrupamento? Se sim, que procedimentos foram tomados? Qual a sua opinião sobre esses procedimentos? Se não que procedimentos entende que seriam necessários? Porquê?
	Após a observação, de que forma procedeu o observador? Os resultados da observação foram tratados através de algum procedimento específico?
Perceber quais os constrangimentos apontados no processo de Observação de Pares.	Que constrangimentos aponta ao uso da Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissionais?
Perceber quais as vantagens/mais-valias reconhecidas pelos professores participantes à Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem/ desenvolvimento profissionais;	Que vantagens ou mais-valias reconhece a este tipo de prática?
Identificar possíveis melhorias no processo com vista à aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores;	Houve mudanças na sua prática docente após a Observação de Pares? Se sim, quais? Se não, por que motivos a experiência realizada não contribuiu para nenhuma mudança?
	Sugere alterações ao processo de Observação de Pares que considere possa contribuir para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores?

Tabela 4- Guião de Entrevista: Bloco C

Objetivos	Questões
Perceber de que forma a relação estabelecida entre observador e observado pode condicionar o processo de Observação de Pares.	Como caracteriza o relacionamento que existiu entre si e o seu observador (observado)?
	Indique três estados de espírito/sentimentos que relaciona com o processo de Observação de Pares.
	Como caracteriza o seu papel enquanto observador /observado?
	Que critérios lhe parecem ser imprescindíveis para que os aspetos menos positivos que vivenciou / referiu possam ser ultrapassados?
	Que tipo de conhecimentos considera serem necessários ao observador de forma a que o seu desempenho seja eficaz?

Os dados foram recolhidos em Portugal, em quatro Agrupamentos do Distrito de Braga, com características distintas: um agrupamento que, não sendo TEIP será designado como agrupamento tradicional e três agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). A recolha de dados foi sempre precedida do respetivo pedido de autorização e da garantia de salvaguarda do anonimato tanto do agrupamento, como dos professores participantes.

A escolha destes agrupamentos prendeu-se com três fatores determinantes: a sua localização geográfica, que se configurou como elemento facilitador, dado que se situavam no âmbito geográfico do local de trabalho da autora do estudo, a tipologia que rege os seus modelos de trabalho e a aceitação manifestada pelos professores para colaborar no estudo.

As entrevistas levadas a cabo no agrupamento tradicional foram presenciais e realizadas nas escolas dos docentes entrevistados mediante expressa autorização destes, à exceção de uma que foi respondida por escrito e enviada por correio electrónico por vontade do entrevistado. No que respeita às entrevistas efetuadas nos agrupamentos TEIP, duas foram presenciais e duas foram também respondidas por escrito e enviadas por correio electrónico. No caso das entrevistas realizadas por escrito e enviadas por correio electrónico foi-nos sempre dada a possibilidade de reenviar as questões cujas respostas foram por nós consideradas com necessidade de serem completadas, esclarecidos alguns aspetos ou pelo facto de necessitarem de ser novamente respondidas por se pretender uma resposta mais concisa. As entrevistas realizadas por escrito, apesar de poderem ser consideradas uma

limitação do estudo, permitiram ainda assim, um grau de interação suficientemente eficaz para que se pudesse obter os dados pretendidos.

4- Tratamento e Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo que conduziu à explicitação, sistematização e expressão do material das respostas dadas tendo em conta o contexto e a finalidade do estudo em curso e permitindo induções lógicas e justificadas sobre o mesmo (Bardin, 1996; Chizzotti, 1994 citado por Vilelas, 2009).

Num primeiro momento os dados recolhidos nas entrevistas orais foram transcritos pela autora do estudo. Procedeu-se de seguida à leitura realizada pela autora do estudo e pelos Orientadores que permitiu um primeiro contacto com o conteúdo global do discurso. Desta leitura resultou uma interpretação proveniente da consonância encontrada e que se estabeleceu em três fases processuais:

- a) Pré análise - o material recolhido foi organizado e sistematizado, analisando-se a adequação das respostas obtidas para o cumprimento dos objetivos do estudo;
- b) Exploração do material com vista ao estabelecimento de categorias que decorreram da análise do discurso dos participantes e que foram, portanto, estabelecidas *à posteriori*;
- c) Tratamento dos resultados e sua interpretação com vista à validação que os torna significativos o que se fez procedendo à quantificação das diferentes categorias de respostas obtidas, à análise de coerências e incoerências manifestadas nas opiniões dos entrevistados e estabelecendo a comparação dos resultados com o que se aferiu no trabalho de pesquisa bibliográfica.

A fase de pré-análise tem três funções determinantes no processo de análise do conteúdo: permite-nos selecionar o material que nos interessa, de facto, analisar; sustenta a formulação de hipóteses para as conclusões; orienta a determinação dos objetivos e dos indicadores que nos conduzirão à interpretação final (Bardin, 1996).

Numa primeira leitura, e considerando as entrevistas efetuadas, decidimos eliminar a entrevista realizada à Coordenadora de Departamento da amostra A que não consta da tabela de caracterização da amostra, já que a professora que ocupa o cargo não observou nem foi observada. Nesse Agrupamento, a observação foi feita pelo Coordenador de Conselho de Docentes que entrevistámos. Estes dois cargos são, em todos os outros Agrupamentos que

contactámos, resumidos a um só e habitualmente desempenhados pela mesma pessoa e, por isso, no Agrupamento TEIP a Coordenadora de Departamento foi observadora. As entrevistas reduziram-se, pelo exposto, a dez. Entendemos, igualmente, que o fator tempo de serviço, por não ser aplicável a todos os entrevistados, devia ser excluído do estudo.

A análise dos dados obtidos sustenta-se ainda natriangulação, feita através da comparação entre as respostas dadas pelos entrevistados e a informação que se fundamenta na pesquisa bibliográfica, o que nos permite validar os dados obtidos em diferentes grupos, levando-nos ao objetivo final desta investigação.

Capítulo IV

Apresentação e Análise de Resultados

1- Introdução

A apresentação e análise de resultados do presente estudo encontram-se organizadas em consonância com a estrutura da entrevista aplicada aos participantes. Deste modo, e considerando que o Bloco A da entrevista integrava questões relacionadas com a caracterização da amostra (Tabelas 1 e 2), organizámos este Capítulo em dois pontos: no primeiro será apresentada a análise das respostas obtidas nas questões do Bloco B da entrevista (Tabela 3) e no segundo referir-nos-emos às respostas obtidas no Bloco C (Tabela 4).

2- Análise das questões presentes no Bloco B da entrevista

Na primeira questão, “O que significa para si aprendizagem/desenvolvimento profissionais?”, foi pedido aos docentes entrevistados que explicitassem o seu conceito de desenvolvimento profissional.

Para a totalidade dos inquiridos a ideia generalizada é a de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de aprendizagens que os professores vão fazendo, ao longo das suas carreiras, e que contribui para a melhoria do seu desempenho na sala de aula. Está também muito presente a ideia de enriquecimento e ajuste de práticas às situações que ocorrem na sala de aula e não nos é possível identificar diferenças nas respostas dadas pelas várias subamostras.

Apresentamos de seguida excertos das respostas obtidas:

“Melhoria de conhecimentos, de competências profissionais, de relação com os alunos, na formação e na aquisição de conhecimentos” (A-O1).

“É algo que devemos fazer ao longo da carreira e que consiste na prática profissional e na formação contínua” (A-O2).

“Aprender, desenvolvermo-nos... é o mesmo que progredir, fazer melhor” (A-o1).

“É algo que não deve depender de uma obrigação mas sim da consciência profissional fazendo com que, por um lado, o professor possa melhorar a forma como transmite os conteúdos e, por outro, se adapte às novas realidades, sejam elas de nível técnico ou social. Estamos a preparar os alunos para uma realidade futura, num contexto atual. Temos que considerar esta dinâmica e ser capazes de nos adaptar à mudança”(A-o2).

“significam uma aprendizagem permanente, diária que implica uma procura de novos saberes” (A-o3).

“assimilar e adquirir comportamentos – teóricos e práticos - que levam à alteração de comportamentos” (A-o4).

“É a aprendizagem que vamos fazendo no decorrer da nossa vida profissional, com os colegas, com os alunos, com o meio ambiente, com tudo...” (B-O1).

“Aquisição de conhecimentos relacionados com a profissão que se exerce” (B-o1).

“Significa poder enriquecer os meus conhecimentos profissionais conduzindo a uma melhor e mais ajustada prática pedagógica” (B-o2).

“ir fazendo cursos de formação e aplicar na sala de aula aquilo que aprendi de forma a manter-me atualizada” (B-o3).

Os dados recolhidos levam-nos à compreensão de que o desenvolvimento profissional dos professores é concebido pela totalidade dos participantes no estudo, independentemente de serem professores observados ou observadores e da amostra de proveniência, como um conjunto de ações que impelem à melhoria da sua prática. Esta ideia, embora vá de encontro à que apresentamos no Cap. II, parece-nos estar incompleta se a compararmos com a que é defendida por Garcia (1999), Timperley (2008) ou Lopes e Silva (2012). Estes autores falam de desenvolvimento profissional dos professores como um processo abrangente e que contempla uma vertente individual e outra coletiva, onde os professores se envolvem para planificar atividades em torno das necessidades formativas diagnosticadas e centradas na

escola. Referem-se, também à autoavaliação e à heteroavaliação como partes integrantes e essenciais do processo.

Os professores participantes no estudo, como já vimos, circunscrevem o desenvolvimento profissional às aprendizagens feitas ao longo da vida de forma a promover a melhoria do seu desempenho. Contudo, não nos é possível afirmar que as aquisições e aprendizagens feitas sejam decorrentes das necessidades sentidas nas práticas diárias nem se encontra evidente uma função avaliativa estruturada, seja do ponto de vista da autoavaliação, seja numa perspectiva de heteroavaliação. O que encontramos entre os professores participantes no estudo e com base nas respostas obtidas, é uma definição de desenvolvimento profissional, situada na comparação entre este e o aperfeiçoamento do professor, num plano marcadamente individual e sem contemplar, necessariamente, outros professores o que exclui do processo uma heteroformação colaborativa consistente e estruturada. O próprio contexto, que está presente na ideia defendida pelos autores estudados no Cap. II, é mencionado apenas por um dos dez professores (A-o2), cuja resposta transcrevemos atrás, o que se configura pouco expressivo tendo em conta o universo dos participantes.

Ainda de acordo com o que os professores de ambas as amostras nos apresentaram como conceito de desenvolvimento profissional, não são referidas as seis dimensões deste apresentadas por Howey (1985, citado por Garcia, 1999), isto é, embora sejam mencionados aspetos globais que preveem a melhoria do desempenho profissional, designadamente a formação e a experiência adquirida, excluem-se particularidades fundamentais à plena conceção daquilo que é o desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente a compreensão de si próprio, a reflexão e a investigação colaborativas.

A análise dos conteúdos das respostas à segunda questão colocada (Tabela 3) gerou algumas categorias de resposta, como se apresenta na tabela 5.

Como se pode verificar, dos dez entrevistados, oito (A-O1, A-O2, A-o2, A-o4, B-O1, B-o1, B-o2, B-o3) referiram as ações de formação contínua e obrigatória que consideram uma forma eficaz de se desenvolverem profissionalmente.

A segunda categoria de resposta mais vezes obtida é o trabalho colaborativo, referido por seis dos dez inquiridos (A-O1, A-O2, A-o1, A-o3, A-o4, B-o2). Contudo, a análise das respostas parece indicar que o trabalho colaborativo não é apresentado como algo estruturado, mas sim enquanto ato informal onde os professores trocam impressões sobre o trabalho, como se verifica nas respostas dos professores A-O2 e A-o2.

Tabela 5 – Categorias de resposta à Questão 2-Bloco Bda entrevista – N 10

De que forma ou formas considera que se desenvolve profissionalmente?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Ações de formação	x	x		x		x	x	x	x	x	8
Experiência profissional.		x	x	x			x	x			5
Estudo Contínuo/Pesquisa	x				x	x		x	x		5
Trabalho Colaborativo	x	x		x	x	x			x		6
Observação de Práticas	x								x		2
Reuniões de departamento				x			x				2
Adaptação a contextos diversificados					x						1

As reuniões de Departamento ou Conselho de Ano são entendidas pelo professor A-o2 como momentos que deveriam ser usados para partilha de experiências feita de um modo mais formal e não para a mera transmissão de informação burocrática que pode e deve ser feita com recurso a outros meios, não presenciais como por exemplo o correio eletrónico. O professor B-O1 refere que, nesses contextos se vai aprendendo e melhorando, embora não faça referência a nenhum ato específico de partilha de conhecimentos.

A experiência em sala de aula é apontada como estratégia de desenvolvimento profissional por cinco professores (A-O2, A-o1, A-o2, B-O1 e B-o1). O mesmo número de respostas é obtido para o estudo ou pesquisa individuais, referidos como formas de desenvolvimento profissional pelos professores A-O1, A-o3, A-o4, B-o1 e B-o2. O estudo e pesquisa não são referidos de forma a que evidenciem uma reflexão consciente e estruturada. Os professores que dizem utilizar esta estratégia de desenvolvimento profissional mencionam leituras de livros e estudos relacionados com a educação sem se referirem aos critérios que norteiam as suas escolhas de investigação. É o caso do professor A-O1 que diz pesquisar

“trabalhos de campo, coisas práticas que tenham sido validadas e que tenham obtido bons resultados” ou do professor A-o4 que afirma desenvolver-se *“atualizando-me pela leitura de livros do ramo, ou seja, de âmbito educacional”*(A-O1).

A observação de práticas é referida como forma de desenvolvimento profissional por dois entrevistados (A-O1 e B-o2). No entanto, nenhuma das respostas aponta para a existência

de uma observação que cumpra o ciclo definido por Cruz (2011) para a Observação de Pares, o que indicia que será difícil a existência de reflexão sobre as práticas observadas.

Fundamentando-nos nas respostas dadas podemos dizer que os professores entrevistados, tanto observadores como observados procuram formas de desenvolvimento profissional potencialmente eficazes. No entanto, podem tornar-se inconsequentes uma vez que as respostas dadas não nos permitem afirmar que emergiram das necessidades por eles sentidas o que, a ser verdade, não promoverá a regulação dos processos de ensino e aprendizagem que têm em curso já que não parecem contemplar as seis dimensões que nos apresenta Howey (1985, citado por Garcia, 1999) para o desenvolvimento profissional.

Registam-se, de seguida, algumas das respostas obtidas nas diferentes categorias.

“Através da formação contínua obrigatória.”(A-o4).

“Estando no campo, no terreno, porque fazer é a melhor forma de aprender.” (A-o1)

“de uma forma lúdica, informal, acabamos por aprender uns com os outros” (A-o2).

“Eu aprendi muito, ao longo dos anos, com as conversas na sala de professores” (A-O2).

“vendo as boas práticas dos colegas e replicando-as”(A-O1).

“trabalhando colaborativamente com os meus pares e observando as suas práticas” (B-o2).

“As reuniões de departamento deveriam ser vocacionadas para esta troca de experiências [designada anteriormente na resposta como partilha] e não para a mera transmissão de informação burocrática” (A-02).

“Este [professor] tem que dar resposta às questões que os alunos colocam e que vão para lá daquilo que estava perspetivado para a aula” (A-o3).

Da análise das respostas obtidas à questão 3 (Tabela 3) resultou a tabela 6 que aqui se apresenta e onde categorizamos respostas em dois quadros: o primeiro respeitante à pergunta “O que entende por Observação de Pares?” e o segundo relativo à questão que designamos por 3a) “Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da Observação de Pares?”

Tabela 6 – Categorias de resposta à Questão 3-Bloco B da entrevista – N 10

QUESTÃO 3 - O que entende por Observação de Pares?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Estratégia de supervisão	x										1
Observar o(s) colega(s) na sala de aula			x	x		x		x	x	x	6
Meio de estimular a reflexão					x						1
Observar o(s) colega(s) em vários contextos		x					x				2
Prática avaliativa									x		1
QUESTÃO 3a)- Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da Observação de Pares?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Avaliação dos docentes	x			x		x		x	x	x	6
Progressão na carreira		x							x		2
Melhoria da atividade docente		x	x	x	x	x		x	x	x	8
Partilha de experiências			x		x						2
Reflexão sobre as práticas			x		x			x			3
Cortes salariais							x				1
Desenvolvimento profissional							x				1

Dos sete professores observados que colaboraram no estudo, seis definem a Observação de Pares como a assistência que um professor faz da aula de outro. A essa definição são associados objetivos distintos: o professor Ao1 aponta objetivos relacionados com a regulação do ensino, a partilha e a reflexão; os docentes Ao2, Ao4, Bo1, B-o2 e Bo3 definem objetivos relacionados com a melhoria das práticas e a avaliação dos docentes.

De entre estes cinco entrevistados, os professores A-o1 e B-o1 especificam a dimensão reflexiva da Observação de Pares sendo que o professor A-o1 aborda igualmente a partilha de experiências.

“Observar a prática e as estratégias dos colegas. Os objetivos são a reformulação de estratégias, a partilha de experiências, de vivências, de situações de aprendizagem diferentes a reflexão sobre as práticas” (Ao1).

“é a observação do teu trabalho por outros colegas de profissão com o objetivo de poder ajudar-te mostrar-te alternativas. A observação a que fui sujeito teve por objetivos a avaliação” (Ao2).

“A Observação de Pares consiste na observação do trabalho de um professor dentro da sala de aula e tem por objetivo avaliar esse trabalho levando o professor a melhorar os aspetos menos positivos” (A-o4).

“A Observação de Pares é a consideração atenta de alguém, seu semelhante para conhecer melhor o seu desempenho docente centrado na prática da sala de aula e os seus objetivos são avaliar as adequações curriculares efetuadas pelo professor, promover a reflexão e detetar aspetos do conhecimento e da prática profissional a melhorar” (B-o1).

“Trata-se de uma prática avaliativa em que docentes com mais tempo de serviço assistem a aulas de docentes com menos tempo, com possibilidade de estes progredirem na carreira através da avaliação. O objetivo será monitorizar o trabalho e limar possíveis aspetos menos positivos em contexto de sala de aula” (B-o2).

“são colegas que vão à nossa sala com o objetivo de nos ajudar, chamar a atenção para algumas dinâmicas menos conseguidas e para nos avaliarem” (B-o3).

A inquirida Ao3 considera a Observação de Pares um meio de estimular a reflexão e promover a melhoria da atividade docente através da partilha de experiências. Na sua resposta ressalva o facto de esta prática ser uma matéria sensível que não pode ser usada sem ter em linha de conta outros fatores relacionados com o próprio professor e com o contexto em que acontece a aula observada. Nesse sentido afirma que

“A Observação de Pares constitui-se como um modo de estimular a reflexão sobre a qualidade dos docentes[que deve ter em conta]o estado de espírito do docente observado, dos

alunos e as vivências que são pouco favorecedoras da criação de um ambiente de sala de aula propício a uma boa prática letiva (problemas socioeconômicos, psicológicos, familiares...)”(Ao3).

Em suma, com base na análise da Tabela 6, podemos afirmar que os sete professores observados que colaboraram neste estudo entendem a Observação de Pares como uma prática capaz de promover a melhoria da prática pedagógica. Contudo, cinco destes professores associam-na igualmente à Avaliação de Desempenho Docente. Assim, é-nos possível afirmar que a importância dada à componente avaliativa da Observação de Pares experienciada pelos professores observados que participaram no estudo é relevante.

Nas subamostras compostas pelos três observadores, a professora AO1 define Observação de Pares como uma estratégia de supervisão capaz de promover a melhoria se for retirada do contexto da Avaliação de Desempenho Docente e encarada como uma prática sistemática, capaz de garantir um *feedback* eficaz, o que só se consegue com tempo. Esta professora afirma ainda que aquilo a que se assistiu nas escolas portuguesas foi uma subversão da Observação de Pares tal como ela a concebe, ficando os seus objetivos confinados à avaliação sumativa dos professores observados. O observador A-O2 define a Observação de Pares como um colega que vai observar o outro mas acrescenta que essa observação pode acontecer em vários contextos e momentos não se confinando à sala de aula e deve ser entendida como um acompanhamento continuado que um professor faz do outro ao longo de todo o processo de preparação da aula e até à sua aplicação na turma. A resposta obtida na entrevista à professora B-O1 aponta-nos um conceito de Observação de Pares alargado que inclui a observação formal e informal dos professores com vista ao desenvolvimento profissional destes. Apesar disso, esta professora entendeu a Observação de Pares que fez como uma medida política facilitadora de cortes salariais já que, não havendo progressão os professores se mantêm no mesmo índice de vencimento o que se traduz, segundo a professora B-O1 em economia de dinheiro para o estado. Vejam-se os excertos das respostas obtidas.

“É uma estratégia de supervisão positiva se for pedagógica, onde não haja o peso da avaliação e que seja sistemática, permitindo um feedback consistente. [Para conseguir isso] era necessário estar mais tempo, conhecer melhor...”(A-O1).

“A observação deve ser o ato de acompanhar planificações, preparação de materiais e todos os aspetos relacionados com a aula e não só a observação da aula em si mesma. O observador deveria ser alguém com disponibilidade e não alguém que vai ali uma hora, conversa, dá uma nota e faz um relatório”(A-O2).

“É aquilo que vamos observando nos colegas, não só na sala de aula mas também no dia-a-dia da escola e até numa conversa de café. Os objetivos do governo são os cortes salariais. Para nós, professores, serve para nos desenvolvermos profissionalmente”(B-O1).

Os três observadores entrevistados apresentam um conceito de Observação de Pares coerente com aquele que se definiu e é subscrito por autores de referência como Postic (1979), Estrela (1984), Garcia (1999), Machado e colegas (2011), Teixeira (2011) ou Moore (2013). Contudo, evidenciam também algum distanciamento entre esse conceito e a experiência que tiveram alegando a falta de tempo, que como veremos adiante voltará a ser referida enquanto constrangimento, e a natureza classificativa que lhe esteve associada.

Elencados os objetivos da Observação de Pares tendo por base a experiência vivida pelos professores participantes no estudo, foram contabilizadas nove respostas em categorias ligadas à avaliação: avaliação de docentes, especificamente (seis respostas), progressão na carreira (duas respostas) e cortes salariais decorrentes das dificuldades de progressão impostas pela existência de cotas (uma resposta). Por outro lado, treze respostas apontam-nos para a observação com carácter apreciativo e de melhoria através das categorias melhoria da atividade docente (seis respostas), reflexão sobre as práticas (três respostas), partilha de experiências (duas respostas), reformulação de estratégias e desenvolvimento profissional (uma resposta em cada uma). Seis professores deram respostas em ambas as vertentes da observação (A-o2, A-o4, B-O1, B-o1, B-o2 e B-o3). Desses, os professores A-o2 e B-O1 estabelecem o distanciamento entre as duas respostas dadas. A docente A-o2 destaca que o que vivenciou teve por objetivo a avaliação e aquilo que entende serem os verdadeiros objetivos da Observação de Pares encaminham a prática no sentido de ajudar, mostrar alternativas, melhorar. A entrevistada B-O1 determina objetivos distintos para o governo e para os professores sendo que, ao governo atribui fatores avaliativos e aos professores aponta objetivos de desenvolvimento profissional.

Ardoino e Berger (1986, 1989 citados por Machado et al 2011) apresentam-nos, à semelhança do que acontece com os professores da nossa amostra, a observação como meio

de recolha de dados com vista a dois tipos de avaliação: estimativa e apreciativa. No caso da avaliação estimativa é atribuído ao observado um resultado, sob a forma de nota ou classificação. Esse resultado será melhor, quanto menor for a distância entre aquilo que se observa e aquilo que se estabelece como padrão.

Considerando que os objetivos da Observação de Pares se definem através da sua função, as duas categorias de resposta mais significativas de entre as que obtivemos na questão 3a) da entrevista levada a cabo, a saber “avaliação dos docentes” e “melhoria da atividade docente”, são do ponto de vista da natureza da observação praticada, antagónicas. A observação como meio de recolha de dados praticada na avaliação estimativa é distinta da que se pratica na avaliação apreciativa. Nesta última tem a função de promover a reflexão colaborativa o que implica uma relação de proximidade entre o observador e o observado que se traduz na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos (Teixeira, 2011). Quer isto dizer que os professores do nosso estudo, apesar de compreenderem que a Observação de Pares pode traduzir-se na melhoria das práticas, entendem também que no caso da observação a que foram sujeitos estava em causa a sua avaliação estimativa, ou seja aquela que se relaciona com processos de medição e se traduz num resultado quantitativo que condiciona a progressão na carreira.

Esta dualidade de funções parece traduzir a ideia de que a experiência vivida resumiu esta estratégia à sua função sumativa e foi decorrente de um conjunto de procedimentos integrados no processo de Avaliação de Desempenho Docente.

As características pessoais essenciais ao desempenho da função de observador são apresentadas e justificadas através das respostas obtidas à questão 4 (Tabela 3)

Tabela 7 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco B da entrevista – N 10

QUESTÃO 4 - Na sua opinião, que características pessoais considera essenciais ao desempenho da função de observador?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Competências afetivas	x	x	x	x	x		x	x	x	x	9
Competências pessoais		x	x			x	x	x	x		6
Competências de comunicação		x	x	x	x	x			x		6

Tabela 8 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco Bda entrevista – N 10

QUESTÃO 4a) - Porquê?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Para perceber o potencial de melhoria	x			x	x		x	x	x		6
Para superar constrangimentos		x	x			x		x		x	5
Para não demonstrar poder						x		x			2
Paravalarizar o processo de ensino/aprendizagem e não só os resultados em si mesmos									x		1

Identificadas as diferentes categorias de resposta, destacam-se as competências afetivas defendidas por nove dos dez respondentes, como preponderantes. De entre aquelas que nos foram referidas, a qualidade mais vezes repetida foi a empatia, apontada por quatro observados (A-o1, A-o3, B-o2 e B-o3) e por uma observadora (B-O1). São exemplos deste discurso os seguintes:

“Ser sociável, simpático, agradável e tem que saber ouvir e falar” (A-o1)

“O observador deverá ser afável, imparcial e estimulador de boas práticas” (A-o3).

“Convém que seja uma pessoas amigável, que crie empatia” (B-O1)

“Os observadores devem ser pessoas empáticas, com habilidades comunicativas e perseverantes” (B-o2).

“Devem ser pessoas que transmitam confiança e simpatia” (B-o3).

As competências pessoais, tais como frontalidade (A-O2 e A-o1), pragmatismo (A-o1 e B-o1), modéstia (A-o4 e B-o1), entre outras surgem nas respostas de seis dos dez professores entrevistados.

“Ser coerente, isento, justo e frontal também é preciso coragem” (A-O2).

“Ser coerente, pragmático, conciso, com uma personalidade forte” (A-o1).

“Ser moderado, sensato, prudente” (A-o4).

“Dever ser capaz de ouvir com imparcialidade, deve ser objetivo, flexível e acessível” (B-o1).

Também seis inquiridos (A-O2, A-o1, A-o2, A-o3, A-o4 e B-o2) apontam competências de comunicação que definem o observador ideal como alguém interventivo e dotado de espírito crítico.

De salientar que as respostas de três professores (A-O2, A-o1 e B-o2) se enquadraram nas três categorias aqui referidas e dois (A-O1 e B-o3) responderam apenas na categoria de competências afetivas. Os inquiridos A-o2 e A-o3 destacaram competências afetivas e comunicativas, enquanto os professores B-O1 e B-o1 deram mais importância às afetivas e pessoais. Apenas um entrevistado (A-o4) afirma serem essenciais competências do domínio pessoal e comunicativo excluindo da sua lista de qualidades aquelas que enquadrámos no domínio afetivo.

As justificações apresentadas para referirem as qualidades pessoais essenciais levam-nos a definir qual a postura esperada por parte dos observados, em relação aos observadores, bem como aquela que os próprios observadores entendem ser a forma mais correta de desempenhar essa função. Assim, seis entrevistados (A-O1, A-o2, A-o3, B-O1, B-o1 e B-o2) acreditam que as características escolhidas permitem ao observador perceber qual o potencial de melhoria do observado.

“Tem que perceber que há nervosismo que o colega não está numa posição confortável” (A-O1).

“consciência de que está lá para melhorar o trabalho de quem está a observar e o seu próprio” (A-o2).

“a atitude do observador só fará sentido se se constituir como um parceiro na busca de melhores práticas – juntos aprendemos melhor, para melhor ensinar” (A-o3).

“Tem que ser alguém que consiga olhar para o outro e ver as suas virtudes e defeitos” (B-O1).

“Dever ser humilde para aprender com o observado e demonstrar respeito pelo seu trabalho e dificuldades” (B-o1).

“Devem ter a capacidade de perceber que nem todos temos de trabalhar da mesma maneira” (B-o2

Cinco dos dez entrevistados (A-O2, A-o1, A-o4, B-o1 e B-o3) esperam que as competências que entendem essenciais aos observadores lhes permitam ser capazes de ultrapassar constrangimentos de natureza variada durante a Observação de Pares.

“Nestas coisas de avaliar, dizer a uma amigo ou colega algo que não esteve tão bem cria constrangimentos” (A-O2)

“Para intervir com ponderação, sem criar atritos ou conflitos não demonstrar prepotência que possa inibir o desempenho do observado” (A-o4)

“que não intimide o observado, que transmita confiança pra que o observado haja naturalmente” (B-o3)

Com base na análise do conteúdo das respostas dadas pelos professores observados e observadores, de ambas as amostras, o observador ideal para os professores participantes neste estudo enquadra-se no perfil de supervisor defendido por Alarcão e Tavares (2003) e tem acolhimento no verbo destacado pelos autores: “ajudar”. O observador definido pelos professores entrevistados é alguém afetuoso e, por isso atento às circunstâncias inerentes à observação que podem ser de natureza intrínseca ao professor observado ou decorrentes do contexto, com habilidade comunicativa para ouvir a opinião dos outros e respeitá-la e para expressar com clareza as suas ideias. Deve ainda ser detentor de um conjunto de valores pessoais definidos dentro de parâmetros que permitam uma intervenção isenta, eficaz e, portanto, promotora de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

No que respeita às competências profissionais necessárias ao bom observador, que foram pedidas aos entrevistados na questão 5 da entrevista (Tabela 3), foram obtidas as categorias de resposta apresentadas na Tabela 8.

Tabela 9 – Categorias de resposta à Questão 5-Bloco Bda entrevista – N 10

QUESTÃO 5 - E que competências profissionais considera imprescindíveis?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Experiência pedagógica diversificada	x		x				x		x		4
Formação adequada	x	x			x	x	x		x		6
Rigor científico			x			x					2
Conhecimento da turma do observado			x								1
Reconhecimento pelos pares				x		x			x	x	4

A formação adequada é considerada imprescindível por seis dos dez entrevistados sendo a categoria com maior número de respostas e onde se situam as respostas da totalidade dos observadores e de dois observados. É possível, contudo destacar algumas especificidades que passamos a descrever. Duas observadoras, A-O1 e B-O1, mencionam a área específica da Supervisão Pedagógica, sendo que a observadora B-O1 acrescenta a formação na área da avaliação. Os inquiridos A-O2 e B-o2 falam em formação adequada sem especificar área mas a professora B-o2 acrescentou a importância de o observador ter formação académica superior à do observado e o observador A-O2 referiu-se à formação que recebeu, dada pelo Ministério de Educação e Ciência no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, como sendo insuficiente o que o fez sentir-se inseguro no momento em que teve que observar e avaliar os colegas. Na entrevista da professora A-o3 é referida a formação específica em Observação de Pares e na resposta da entrevistada A-o4 é dada maior importância à competência no âmbito da avaliação.

“Formação a sério, adequada. Não aquela que nós tivemos, de uma hora e pronto, ‘enfrentai as feras!’” (A-O2).

“Deve ter competências reconhecidas no âmbito da avaliação” (A-o4).

“acho importante que tenha formação, não só em supervisão pedagógica mas também em avaliação” (B-O1).

“com formação superior mais elevada que a dos professores observados, pois [só desta forma] poderá ser útil aos seus pares”(B-o2).

Quatro em dez respostas foram classificadas na categoria “experiência pedagógica diversificada”, duas dadas por observadores e duas dadas por observados. Dois dos quatro professores que incluíram a sua resposta nesta categoria (A-O1, A-o1) consideraram que esta competência é importante para que o observador possa transmitir conhecimentos com base na sua própria experiência.

“tem que ter uma grande experiência pedagógica, diversificada e que exceda aquilo que é corrente em sala de aula” (A-O1).

“Deve saber fazer compreender o observado e o fundamento das suas estratégias ser construtivo para reajustar pontos de vista”(A-o1).

A importância de ser reconhecido pelos pares foi uma competência referida por quatro docentes, todos eles observados (A-o2, A-o4, B-o2 e B-o3). As justificações apresentadas parecem indicar a necessidade que os professores observados participantes no estudo sentiram de ter a observá-los um colega em quem sentissem confiança em termos de competência profissional. Este reconhecimento é entendido como essencial também, para o próprio observador que não cumprirá a sua função de igual modo se não se vir a si mesmo como alguém competente e vocacionado para a tarefa (A-o4) o que indicia a necessidade de acreditar na sua própria eficácia no papel de observador.

“Deve ser aceite pelos colegas, alguém com quem se sintam à vontade e que não os faça sentir-se escrutinados.”(A-o2).

“É importante reconhecer-se a si próprio como alguém competente e capaz, e não alguém que foi obrigado a cumprir aquela tarefa.” (A-o4).

“Sem esse reconhecimento [dos pares] a observação deixa margem para dúvidas.”(B-o3).

“Só um docente com provas dadas poderá ser útil aos seus pares.” (B-o2).

A experiência, a formação e o reconhecimento dos pares parecem ser, de acordo com os dados recolhidos, as características profissionais mais importantes para que os professores observadores possam ter um bom desempenho nessa tarefa.

As duas questões que acabámos de analisar (Questões 4 e 5) permitem definir um perfil do observador ideal de acordo com a visão dos professores participantes no estudo. Embora sejam valorizados aspetos relacionais, pessoais e profissionais importantes, nomeadamente a empatia, a isenção, a formação adequada, entre outras, as respostas obtidas não nos permitem afirmar convictamente que as qualidades destacadas pelos inquiridos sejam coerentes com os pressupostos sintetizados no Capítulo II, ponto 2.2 por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) e que se fundamentam nas investigações de Allright (1988), Richard e Day (1990). Estes pressupostos apontam no sentido da colaboração entre observador e observado de modo a que possam ser desenvolvidas competências subjacentes à prática docente, designadamente de planificação, organização e gestão de tarefas, promovendo-se através do feedback obtido e da reflexão crítica a resolução de problemas e a melhoria das práticas educativas.

Por outro lado, e tendo em linha de conta o contexto em que foi realizada a Observação de Pares em Portugal, salienta-se a importância dada à formação dos observadores. Conforme afirmam Machado, Alves e Gonçalves (2011), a Observação de Pares integrada na Avaliação de Desempenho Docente implicou alguma resistência que os autores fundamentam, entre outros aspetos, na competência dos observadores. Segundo Reis (2011), a conotação negativa atribuída pelos docentes à Observação de Pares terá de ser invertida através da formação dos observadores o que se coaduna com uma das competências que os professores participantes entendem ser essenciais do ponto de vista profissional.

A questão seis (Tabela 3) incidiu sobre a existência ou não de preparação das observações, tendo sido pedido aos inquiridos que as caracterizassem e referissem os procedimentos adotados bem como a opinião sobre os mesmos.

Elaboramos apenas uma tabela que inclui os procedimentos referidos pelos participantes que responderam afirmativamente (sete em dez) e a sua opinião sobre os mesmos. As respostas negativas, três do total dos dez inquiridos encontram-se também analisadas mas sem recurso ao uso de uma tabela de categorização.

Tabela 10 – Categorias de resposta à Questão 6-Bloco B da entrevista – N 10

QUESTÃO 6 - Houve alguma preparação prévia das observações levadas a cabo neste agrupamento?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Que procedimentos foram tomados?											
Formação do MEC/Agrupamento	x				x						2
Calendarização de aulas						x	x	x			3
Planificação conjunta das aulas							x				1
Fornecimento de documentos								x			1
Esclarecimentos sobre o processo								x	x		2
Retificação da planificação										x	1
Qual a opinião acerca dos procedimentos?											
Formação insuficiente	x										1
Procedimentos suficientes						x	x		x		3
Tempo de preparação insuficiente							x				1
Não emitiu opinião					x			x		x	3

Do quadro de respostas obtidas é-nos possível afirmar que sete dos dez professores entrevistados considerou ter havido procedimentos prévios à observação. No entanto, dos sete inquiridos, somente dois vivenciaram uma experiência com características colaborativas (B-01 e B-03). Houve apenas uma observadora a elaborar a planificação da aula conjuntamente com a observada (B-01) embora tenha considerado que houve pouco tempo para esse trabalho prévio, e uma observada que teve oportunidade de retificar a planificação feita por si, com a observadora, antes da aula (B-03), estando estes procedimentos em harmonia com algumas das premissas estabelecidas por Estrela (1996), Cruz (2011), Reis (2011) ou Lopes e Silva (2012) para a Observação de Pares, que explanamos no Capítulo II, item 2.2 e que nos remetem para uma prática fundamentada nas ações pedagógicas a observar, o que implica a planificação cuidada quer da aula quer da própria observação, nomeadamente no que diz

respeito aos objetivos de ambas e, no caso da observação, aos meios usados para recolha de dados.

“Fizemos uma planificação conjuntamente. Acho que deveria ter havido mais trabalho prévio mas para isso era necessário darem-nos mais tempo. Não creio que fosse necessário fazer mais coisas mas sim ter mais tempo para as fazer” (B-O1).

“Eu planifiquei sozinha. Reuni com a observadora e retificamos a planificação juntas com as sugestões de ambas” (B-o3).

A responder negativamente à Questão 6 houve três professores, todos da amostra A: A-O2, A-o1 e A-o2. De salientar o facto de os docentes desta amostra terem emitido opiniões diferentes uma vez que todos os observados e observadores pertenciam ao mesmo agrupamento e, por conseguinte, vivenciaram um processo de Observação de Pares semelhante em termos de operacionalização. Constitui-se exceção ao referido o entrevistado A-o2 que sendo professor contratado, passou pela experiência noutra local. Ressalta também o facto de haver elementos da amostra que referiram procedimentos semelhantes aos referidos pelos entrevistados que responderam afirmativamente mas não os tenha entendido como procedimentos de preparação da observação. Ainda assim, nenhum dos três professores que responderam “Não” se refere ao que os autores de referência elencam para esta fase quando questionados sobre os procedimentos que entenderiam como necessários.

O entrevistado A-O2 afirmou não ter havido momentos de preparação com os observados. Este professor fez alusão ao preenchimento de grelhas e fichas, em algumas reuniões entre os observadores. Sublinhou também que teria sido importante terem-se definido procedimentos que garantissem o máximo de equidade, nomeadamente as formas de atuação face a determinadas situações que pudessem ser antecipadas, como a indisposição de um colega, por exemplo. O inquirido A-o2 afirma que não houve uma preparação estruturada mas sim uma que define como oficiosa, que consistiu na preparação das aulas, feita por si e considerou suficiente. A calendarização das aulas a observar, que aconteceu numa reunião prévia, é apontada pelo mesmo professor como preparação, mas sem certezas de que, de facto, o seja. No caso da professora A-o1, a resposta foi claramente negativa e seguida de uma série de procedimentos que deveriam ter sido levados a cabo e que não se verificaram.

“Deveria haver uma reunião prévia para o observador se inteirar da aula, para tomar conhecimento com o que ia ser feito– planificação, estratégias, material usado... e para ajustar, logo ali, determinados pontos com os quais não estivesse de acordo ou para entender o porquê de certas estratégias usadas”(A-o1).

Os resultados por nós obtidos apontam para que nenhum dos inquiridos, observadores ou observados, tenha cumprido integralmente o proposto na etapa de pré-observação por Cruz (2011) onde o autor inclui a planificação da observação, estabelecendo os seus objetivos, os instrumentos de recolha de dados e o contexto onde decorrerá a ação. Os procedimentos seguidos pelos entrevistados nesta fase do processo de Observação de Pares, nomeadamente a formação dada pelo MEC ou pelo Agrupamento, a calendarização das aulas, a entrega de documentos e os esclarecimentos sobre o processo de observação e avaliação, são de natureza logística e não contemplam o trabalho colaborativo. Apesar disso, os docentes relacionam a Observação de Pares à colaboração se atendermos às respostas que deram na questão três, onde referem a melhoria das práticas como resultado da análise conjunta da experiência de observação e que os autores estudados associam a esta estratégia.

Por outro lado, três professores (A-o4, B-O1 e B-o2) consideraram os procedimentos suficientes e outros três (A-o3, B-o1 e B-o3) não emitiram opinião sobre a sua eficácia pelo que seis dos dez docentes entrevistados parecem desconhecer por completo as fases do processo de Observação de Pares e os restantes quatro apresentam uma noção pouco consistente desse mesmo processo.

Os procedimentos que se seguiram à observação das aulas foram abordados na questão 7 (Tabela 3) e as respostas obtidas estão retratadas na Tabela 11. A partir da análise das categorias estabelecidas, verificamos que o procedimento posterior à observação mais vezes referido, num total de seis respostas, foi aquele que categorizamos como “reflexão conjunta”.

Focando a nossa atenção nos observadores de ambas as amostras verificamos que dois (A-O1 e B-O1) se referem a processos de reflexão com os colegas observados e um (A-O2) afirma ter tido com os observados uma conversa onde transmitiu a sua opinião sobre o que viu. Verificamos igualmente que na amostra A, a professora A-O1 mencionou uma reflexão individual posterior à aula e anterior ao encontro com o observado e o professor A-O2 fez referência ao registo dos dados recolhidos durante a Observação de Pares, registo esse que efetuou logo que possível, após a aula.

No caso da amostra B, a observadora B-O1 optou por fazer registos constantes, ao longo da aula observada. Depois dividiu esses registos por temas e organizou toda a informação recolhida num relatório que deu a conhecer à colega e que, posteriormente discutiram juntas. Houve pontos de concordância e outros de desacordo mas, neste caso, refletiram juntas sobre os dados recolhidos na aula.

“No dia da aula observada preferi não dizer nada para refletir um pouco e deixá-lo [ao observado] refletir também. Apenas no dia seguinte reuni com o colega para conversar, dar a minha opinião e ouvir as suas explicações”(A-O1).

“Logo que foi possível, registei os dados numa grelha porque entendi que não deveria estar a registá-los durante a aula. Depois houve uma conversa com os entrevistados, onde transmiti a minha opinião sobre a aula. Mais tarde houve a entrevista onde dei a conhecer as notas” (A-O2).

“Eu fiz a observação com registos constantes. Depois em casa dividi esses registos em temas e organizei a informação. A partir daí, estruturei os pontos forte e fracos e fiz um relatório que dei a conhecer à colega. Houve coisas sobre as quais estivemos de acordo, outras não, mas refletimos juntas” (B-O1).

Tabela 11 – Categorias de resposta à Questão 7-Bloco B da entrevista – N 10

QUESTÃO 7 - Após a observação de que forma procedeu o observador? Os resultados da observação foram tratados através de algum procedimento específico? Qual?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-O1	A-O2	A-O3	A-O4	B-O1	B-O1	B-O2	B-O3	
Reflexão Individual	x										1
Reflexão conjunta	x			x			x	x	x	x	6
Conversa/comentário sobre a aula		x			x	x					3
Entrevista para comunicação da nota		x									1
Organização de informação							x				2
Elaboração de Relatório							x		x		2
Apresentação de sugestões por parte do observador	x							x		x	3

Quanto aos observados da amostra A, com exceção do professor A-o2 que como já referimos foi observado num agrupamento diferente, onde se encontrava a trabalhar anteriormente, é possível detetar algumas incoerências relativamente aos procedimentos assumidos durante as Observações de Pares que ali ocorreram. No caso dos observados A-o3 e A-o4, são mencionados os diálogos realizados com o observador após a observação da aula que o entrevistado A-o4 descreve como um breve comentário onde o observador falou sobre o que viu. Por outro lado, os dois observados mencionam as notas do observador que, de acordo com a docente A-o3, foram tomadas no decurso da aula, contudo os observadores desta amostra, como já referimos, deram respostas noutro sentido: a observadora A-O1 não menciona a recolha de dados e o observador A-O2 afirma ter feito as anotações posteriormente e não no decurso da aula. Na amostra B a entrevistada B-o1 teve oportunidade de reunir com o observador para analisarem juntos os dados recolhidos e estabelecerem estratégias de melhoria. A inquirida B-o2 pôde pronunciar-se sobre as críticas que lhe foram feitas aquando da reflexão conjunta, posteriormente, por escrito, através de relatório.

“O observador dialogou com o observado, tendo tomado notas no decurso da aula. Referiu os pontos fortes e fracos” (A-o3).

“O observador anotou o que entendeu necessário e perguntou se tinha algo a acrescentar ou a justificar. Ao mesmo tempo, num breve comentário, falou sobre o que viu” (A-o4)

“Tive oportunidade de reunir com a observadora e reconstruir a aula, analisar os dados recolhidos e refletir em conjunto para, depois, ouvir as suas sugestões”(B-o1).

“Depois da aula reunimos e discutimos os aspetos positivos e negativos. A observadora deu-me algumas sugestões de melhoria” (B-o3).

Cruz (2011), Reis (2011) e Lopes e Silva (2012) são alguns dos autores estudados que entendem o momento pós-observação como aquele em que se consubstancia a partilha, o aprimoramento das práticas, a reflexão conjunta, a apresentação e debate de ideias e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

No caso dos docentes de ambas as amostras, seis entenderam ter vivido uma experiência pautada pela reflexão conjunta, o que é significativo. Quatro professores afirmaram ter feito registro de dados (um após a aula, os restantes durante a aula) mas apenas uma observadora organizou a informação recolhida partilhando-a com a observada para refletirem juntas e só uma observada teve oportunidade de analisar os dados recolhidos conjuntamente com a observadora. Três professores dizem ter recebido sugestões por parte dos observadores mas não fizeram qualquer menção específica de troca ou debate de ideias.

Somente a professora A-o1 respondeu negativamente a esta questão, considerando que deveria ter havido um momento posterior à observação que permitisse clarificar pontos de vista divergentes. Esta professora, apesar de na prática não ter adotado esses procedimentos, revela um entendimento daquilo que deve ser a pós-observação mais concordante com o que foi experienciado pelas docentes da amostra B e com a pós-observação descrita por Cruz (2011), fazendo notar a necessidade que sentiu de um momento de partilha em que pudessem ser explanados os seus pontos de vista sobre a aula. A experiência vivida por esta entrevistada foi, como ela própria afirmou, inibidora do seu crescimento enquanto profissional já que não encontrou nenhum momento para que houvesse uma reflexão construtiva do ato da observação.

“Os resultados não foram tratados de nenhuma forma específica e isso deveria ter acontecido. Não houve possibilidade de dar ao observador a visão do observado, as suas justificações para os atos pedagógicos que não fossem totalmente compreendidos durante a observação. A única entrevista que houve aconteceu muito tempo depois da aula observada e teve como propósito a comunicação da nota. Esse desfasamento temporal não permitiu recorrer aos factos com a fidedignidade necessária para justificar o que quer que fosse e fez com que o ponto de vista do observado ficasse diluído não havendo espaço para clarificar pontos de vista e por isso não houve uma reflexão construtiva no ato da observação” (A-o1).

Os dados recolhidos parecem apontar, uma vez mais, para um conhecimento pouco consistente dos procedimentos relacionados com a Observação de Pares. Podemos, porém verificar algumas diferenças entre o que foi vivenciado na amostra A e na amostra B. Na amostra A, os procedimentos descritos parecem ter-se reduzido a breves trocas de impressões ou mesmo comunicações dos observadores sobre aquilo que foi feito na aula observada. Na amostra B, os professores entrevistados parecem ter tido efetivamente momentos de reflexão

e, por consequência, a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente através da Observação de Pares.

Os constrangimentos apontados à prática da Observação de Pares enquanto forma de desenvolvimento profissional foram descritos na questão 8, estando as respostas categorizadas na tabela 12.

Tabela 12 – Categorias de resposta à Questão 8-Bloco Bda entrevista – N 10

QUESTÃO 8 - Que constrangimentos aponta ao uso de Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissionais?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Hierarquização das funções	x										1
Não ser sistemático/periódico	x								x		2
Falta de tempop/ acompanhamento		x					x				2
Relação observador/observado		x	x	x		x					4
Ligação entre observação e avaliação				x						x	2
Subjetividade de interpretações					x			x			2

A resposta mais vezes encontrada refere-se à relação entre os intervenientes, sendo dada por quatro professores em dez inquiridos (A-O2, A-o1, A-o2 e A-o4), maioritariamente observados e todos pertencentes à amostra A. Para o entrevistado A-o2, esta relação deverá ser próxima se a Observação de Pares for isenta de avaliação. Caso contrário, a proximidade poderá, na sua perspetiva, ser um elemento constrangedor. Esta segunda visão é corroborada pelos professores A-O2, que destacou igualmente a falta de tempo, e A-o4. A professora A-o1 refere-se à inflexibilidade demonstrada pelo observador como sendo o principal constrangimento que sentiu nas observações de aulas a que esteve sujeita.

“A relação entre os intervenientes deve ser próxima se a observação tiver um fim não avaliativo. No caso de haver avaliação é complicado que seja feita por alguém que conhecemos pois isso pode comprometer os resultados e pode ser constrangedor. A avaliação é mais sensível. A observação pode ser feita de um modo mais informal, entre colegas, como uma forma de aprendizagem contínua” (A-o2).

“Senti constrangimentos na medida em que o observador/avaliador foi inflexível” (A-o1).

Da análise da tabela é ainda possível verificar que o constrangimento “falta de tempo” faz parte das respostas dadas por dois observadores participantes no estudo. Porém, se considerarmos que a sistematização ou periodicidade da Observação de Pares, mencionada pela observadora A-O1, implica o uso de tempo, podemos inferir que todos os observadores subscrevem este constrangimento. Apenas uma observada (B-o2) fez a mesma afirmação, evidenciando na sua resposta a necessidade de a Observação de Pares ser

“um trabalho mais sequenciado e prolongado no tempo” (B-o2).

De resto, as categorias de resposta estabelecidas indicam que não há uma ideia comum a todos os entrevistados sobre os constrangimentos apontados ao uso da Observação de Pares. Assim, para uma análise mais completa, foi nosso entendimento ser vantajoso descobrir outros constrangimentos que foram sendo descritos ao longo das entrevistas e que os entrevistados não mencionaram nesta resposta em particular.

Deste modo destacamos as respostas na categoria “ligação entre avaliação e observação”, encontradas em duas entrevistas (A-o2, cuja resposta transcrevemos acima e B-o3) das dez que analisámos e que consideramos com significado.

“Não estive confortável com o facto de sentir que estava a ser avaliada” (B-o3).

O professor A-O2, embora não tenha apontado diretamente a avaliação como constrangimento, refere-se ao procedimento de Observação de Pares como parte de um ato de avaliação e aponta dificuldades em avaliar os colegas e amigos.

“Primeiro o tempo, como já disse. Há pouco tempo para observar e acompanhar. Porque avaliação não é só observar. Também é acompanhar e eu não acompanho ninguém, não tenho tempo. Depois, não me parece favorável ser um professor do próprio agrupamento a assistir às aulas. Isso traz constrangimentos. Tenho pessoas que são colegas, amigas e tenho que as avaliar e isso não é fácil. Eu, por exemplo, não quis avaliar as colegas da escola...” (A-O2).

A resposta deste professor levanta ainda outra questão que impõe alguma análise. Se por um lado afirma ter tido falta de tempo para acompanhar os observados, por outro diz não ver como favorável a existência de uma relação próxima de onde se infere alguma incoerência já que o acompanhamento implica proximidade.

A avaliação foi igualmente referida como constrangimento por mais dois professores nas respostas a outras questões. Vejamos o caso da resposta dada pela entrevistada A-O1 à questão 3 do Bloco B onde defende que *“a Observação de Pares só é positiva se contemplar uma supervisão sem o peso da avaliação”* ou a resposta da professora B-o1 que afirmou na questão 3 do Bloco C, ter tentado *“desligar da presença de um observador com intenção de avaliar”* reforçando essa ideia na resposta à questão 4 do mesmo bloco onde sugere que se *“retire o peso que a Avaliação de Desempenho Docente exerce sobre os docentes”*.

Assim, apesar de nas respostas à questão apenas dois professores referirem a relação entre a Observação de Pares e a avaliação como constrangimento, ela tem uma expressividade maior, não sendo possível relacionar a incidência da resposta com a função de observador ou observado.

A hierarquização de funções também é mencionada por outra docente, a entrevistada A-o1 que refere na resposta à questão 1 do bloco C, a postura do observador como alguém que marca a sua posição. Com esta visão concorda o inquirido A-o2 que na questão 5 do Bloco C sugere a rotatividade da função de observador de modo a evitar essa hierarquização.

Por último, fazemos referência à resposta 3 do Bloco B, dada pela inquirida A-o3 que fala dos fatores externos que condicionam a observação

“como o estado de espírito do docente observado, o estado de espírito dos alunos que chegam à escola com vivências pouco favorecedoras da criação de um ambiente propício a uma boa prática letiva”(A-o3).

As respostas obtidas, a nosso ver, traduzem uma certa ansiedade dos docentes observadores e observados em relação ao procedimento de Observação de Pares que, em Portugal, esteve intrinsecamente ligado à Avaliação de Desempenho Docente. Embora a premissa legal apontasse para o seu uso enquanto estratégia de supervisão potenciadora de desenvolvimento profissional, a verdade é que a observação transpôs-se para a prática no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente por ter sido imposta na transição entre alguns escalões profissionais, ficando assim ligada a uma atribuição de nota, limitada por cota tal

como referimos anteriormente. Esta situação, e tendo como referência a amostra deste estudo, trouxe à luz os problemas de legitimação, metodológicos e relacionados com o objetivo da própria observação, explanados por Amaral, Alves e Gonçalves (2011) e que foram apresentados anteriormente. Os mesmos autores fazem ainda uma listagem de três aspetos que podem impedir a utilização da observação como estratégia de desenvolvimento: a eficácia da observação para a construção de uma imagem clara e completa do docente observado, isto é, o facto de ser um ato isolado e não sistemático, como referiram dois entrevistados, o que não contempla outras formas de acompanhamento; a falta de permanência das práticas apresentadas noutras aulas, que diz respeito ao uso de estratégias e métodos distintos dos habituais que os professores podem apresentar nas suas práticas, naquela aula em particular; a competência do observador que pode destituir a observação de qualquer carácter colaborativo, seja pela falta de formação, seja pelo facto de não ser considerado um par. Estes constrangimentos, com exceção do segundo, estão presentes nas respostas dadas pelos professores participantes nesta e noutras questões, como foi sendo apresentado.

Apresentamos de seguida os resultados da análise de conteúdo das respostas dadas à questão 9 que nos mostram as mais-valias que os professores reconhecem à Observação de Pares.

Tabela 13 – Categorias de resposta à Questão 9-Bloco Bda entrevista – N 10

QUESTÃO 9 - Que vantagens ou mais-valias reconhece a este tipo de prática?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Prática de supervisão	x										1
Partilha de conhecimentos e experiências		x	x	x	x		x			x	6
Desenvolvimento pessoal e profissional						x		x	x		3
Subida de escalão										x	1

Das respostas obtidas junto dos dez professores participantes no estudo sobressai a que se inclui na categoria “partilha de experiências”, onde situamos seis respostas, logo seguida da categoria “desenvolvimento pessoal e profissional” com três entrevistados a responderem desta forma. As respostas dadas por nove dos entrevistados não se referem especificamente à

sua própria experiência. Desses, quatro abordaram a questão colocando o ônus na necessidade de haver mudanças na prática observativa para que esta traga essas mais-valias.

A observadora A-O1 salientou que a Observação de Pares é uma prática supervisiva facultativa. No decorrer da entrevista, deixou claro que essa seria uma premissa importante na operacionalização da Observação de Pares já que, na sua opinião, a imposição da prática traduz-se na resistência à mesma.

“Entendo a Observação de Pares como uma prática de supervisão facultativa, de livre vontade, espontânea e a pedido do professor o que é imposto dá mau resultado” (A-O1).

A observadora B-O1 afirmou poderem encontrar-se vantagens na Observação de Pares para um grupo determinado de docentes, aqueles que estão em início de carreira e se deparam com a realidade da profissão pela primeira vez.

“Para esses[os que iniciam a carreira], que se deparam com a dureza da realidade e a confrontam com os sonhos que trazem das universidades será bom terem alguém mais experiente que os ajude. Nessa perspectiva, também os observadores poderão sair beneficiados pois ao mesmo tempo que orientam, aprendem já que o conhecimento não é estanque” (B-O1).

O observador A-O2, diz que a Observação de Pares terá vantagens se for continuada e não um ato isolado. Os observados A-o1 e A-o3 referem-se às vantagens da Observação de Pares se houver momentos efetivos de reflexão, o que não se verificou na experiência por eles vivida.

“A observação tem vantagens se for continuada e permitir a partilha de saberes e práticas” (A-O2)

“Reconheço que pode haver vantagens se houver um espaço maior para a reflexão conjunta entre avaliador e avaliado” (A-o1).

“Reconheço que os docentes poderão sair mais enriquecidos se houver um efetivo momento de reflexão” (A-o3)

Apenas a professora B-o3 fez menção a uma vantagem decorrente da Observação de Pares em que esteve envolvida: a subida de escalão. Esta resposta entre em dissonância com a que esta mesma professora deu anteriormente ao apontar como constrangimento da Observação de Pares a sua ligação com a avaliação.

“A vantagem foi a avaliação que permitiu a subida de escalão” (B-o3).

No capítulo II, é citado Reis (2011), autor do Caderno do CCAP-2, editado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação e Ciência, que sublinha a importância de estimular a Observação de Pares no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional e de colaboração entre os professores, indo ao encontro daquilo que os entrevistados parecem não ter vivenciado mas entendem como hipotéticas vantagens deste procedimento.

Relativamente às mudanças ocorridas na prática profissional após a Observação de Pares (Questão 10, Tabela 3), a resposta foi categorizada em duas tabelas (14 e 15): uma onde analisamos as respostas afirmativas e respetiva descrição e outra onde situamos as respostas negativas e a justificação dos professores relativamente à resposta dada.

Tabela 14 – Categorias de resposta à Questão 10-Bloco B da entrevista- N 10

QUESTÃO 10 - Houve mudanças na sua prática docente após a Observação de Pares?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-o1	A-o2	A-03	A-04	B-01	B-o1	B-02	B-o3	
Respostas Afirmativas											
Quais?											
Motivou a autoavaliação/reflexão				x				x			2
Descoberta de novas formas de ensinar							x	x			2
Enriquecimento pessoal								x			1

Tabela 15 – Categorias de resposta à Questão 10-Bloco Bda entrevista- N 10

QUESTÃO 10 - Houve mudanças na sua prática docente após a Observação de Pares?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-01	B-o1	B-o2	B-o3	
Respostas Negativas											
Porquê?											
Por não ter componente letiva atribuída	x				x						2
Porque a experiência foi curta		x									1
Porque nãohouve reflexão construtiva			x								1
Porque a avaliação de desempenho foi positiva						x			x	x	3
Porque a observação não é condição essencial para a reflexão						x					1

Relativamente aos respondentes que afirmaram ter havido mudanças, salientam-se as respostas na categoria “motivou a autoavaliação/reflexão”, mencionada por dois dos inquiridos e que pode ser assumida, no âmbito da Observação de Pares, como um processo de reflexão individual que induz a melhoria das práticas ou a tentativa de aprimoramento profissional através do impulso de fazer bem o seu papel na aula em que se é observado. Também com duas respostas surge a categoria “descoberta de novas formas de ensinar” o que implica a existência de partilha de estratégias.

“A observação motivou a autoavaliação já que o desempenho [do professor observado] vai ser comparado a um modelo de perfeição” (A-02).

“As mudanças foram pouco visíveis, difíceis de quantificar mas aconteceram pois [a Observação de Pares] é uma forma de descobrir, na prática do outro, novas formas de fazer, melhores que as nossas” (B-01).

“A reflexão feita traduziu-se no enriquecimento pessoal e profissional” (B-01).

Os observados A-o4, B-o2 e B-o3 não mudaram as suas práticas já que as críticas feitas à aula que deram foram positivas e não sentiram essa necessidade. Esta categoria de resposta foi, de resto, a que mais vezes se identificou nas respostas negativas relativas a esta questão, num total de três respostas em sete.

“Julgo que não houve mudanças e se houve não foram intencionais. Isso deve-se ao facto de o resultado da avaliação ter sido positivo” (A-o4).

“Não houve alterações uma vez que a experiência foi extremamente positiva e não me foram apontados aspetos negativos” (B-o2).

“Não, não mudei. Correu tudo bem. Houve alguns ajustes na planificação da primeira para a segunda aula observada mas, no que se refere à prática não mudei nada” (B-o3).

Duas entrevistadas justificaram a não alteração das práticas pelo facto de não terem componente letiva atribuída, no caso da observadora A-O1 com funções diretivas, ou terem passado a desempenhar funções diferentes logo após a observação, o que aconteceu com a entrevistada A-o3 que foi observada enquanto professora bibliotecária tendo, entretanto, abandonada essas funções.

O elevado número de professores (sete em dez) que dizem não ter experimentado mudanças após a Observação de Pares, leva-nos a entender que o procedimento que vivenciaram, foi um ato sem significado para o seu desenvolvimento profissional o que contraria os objetivos desta estratégia de desenvolvimento profissional. O propósito de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas esteve sempre associado à Observação de Pares, como referido por Reis (2011), que afirmou serem funções da Observação de Pares no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, a partilha de práticas alternativas, a demonstração de competências, o diagnóstico e resolução de problemas, o apoio entre pares, o estabelecimento de metas, a avaliação dos progressos e o reforço de laços entre os colegas.

Na última questão do Bloco B foram pedidas sugestões no sentido de melhorar o processo de Observação de Pares.

Tabela 16 – Categorias de resposta à Questão 11-Bloco Bda entrevista- N 10

Sugere alterações ao processo de Observação de Pares que considere possam contribuir para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Características do processo	x	x	x	x			x	x		x	7
Características do observador						x	x				2
Não sugeriu alterações					x				x		2

A observadora A-O1 referiu a mudança de uma situação imposta, como aconteceu no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, para uma situação colaborativa, voluntária e natural que seja encarada pelos professores como algo comum e benéfico para as suas práticas pedagógicas. O observador A-O2 entende que o observador deveria dedicar-se a essa função a tempo inteiro e observar todo o contexto, estar na escola, conversar com os colegas, inteirar-se do ambiente, até mudar o nome, *“podiam ser tutores, por exemplo”*. As aulas deveriam ser observadas sem aviso prévio e ao observador caberia, também, a função de fazer chegar os resultados da Observação de Pares aos restantes elementos da comunidade educativa alargando o mais possível a partilha de informações. A observadora B-O1 entende que seria importante maior proximidade entre observador e observado, salientando também a importância de os observadores serem dispensados da componente letiva para poderem dedicar-se por inteiro às tarefas implicadas na Observação de Pares que, na sua opinião, são demasiado importantes para serem feitas em tempo parcial.

O observado A-o4 considerou que os observadores deveriam ser externos e devidamente credenciados mas, mesmo assim, entende que as melhorias seriam poucas pois acredita que os professores podem desenvolver-se profissionalmente sozinhos. A entrevistada B-o3 dispensaria a observação já que entende que não considera os seus efeitos mais eficazes que as conversas e sugestões informais que os professores vão trocando no seu dia-a-dia.

“Um professor deveria estar à vontade para convidar um colega a assistir à sua aula quando sentisse necessidade disso, para ajudar, para dar uma opinião, enfim, para colaborar...” (A-O1).

“O observador devia levar para as outras escolas do agrupamento sugestões de práticas que tivesse observado e julgado boas, funcionando como mediador”(A-O2).

“As estruturas de gestão intermédia, nomeadamente os coordenadores de ano, podiam ser responsáveis pela observação dos elementos dos seus grupos, isto é um processo que leva o seu tempo e não é correto que uma coisa desta importância seja feita em componente letiva”(B-O1).

As respostas dadas e categorizadas na tabela 16 mostram uma maior incidência em sugestões de alteração ao processo de Observação de Pares. Atendendo à análise de conteúdo das respostas dadas às diferentes questões até agora consideradas, poderemos encontrar outras sugestões que foram sendo proferidas no decurso da entrevista e que não se encontram nas respostas a esta questão. É o caso da inquirida A-O1 que na resposta à questão 3 deste bloco (O que entende por Observação de Pares? Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da Observação de pares?) sugeriu uma série de situações que poderiam, no seu ponto de vista, favorecer a Observação de Pares. De acordo com esta professora

“a observação só é positiva se for pedagógica, se contemplar uma supervisão onde não haja o peso da avaliação ” (A-O1).

Acrescentou ainda o facto de se ter sentido condicionada pela posição hierárquica que ocupava, pelo que acredita ser vantajoso que a Observação de Pares ocorra entre colegas que desempenhem funções semelhantes, afirmando que no seu caso,

“como diretora do agrupamento, entro na sala e automaticamente o comportamento dos alunos altera-se. Disse também entender ser necessária “mais formação, sobre como avaliar, como estar dentro da sala de aula, como se posicionar na sala...” (A-O1).

A professora A-o1 manifesta uma opinião bastante crítica em relação à observação que viveu e define o procedimento de formas alternativas em vários momentos da sua entrevista, nomeadamente nas questões 6 e 7 do Bloco B, onde se refere aos procedimentos anteriores e posteriores à Observação de Pares que, segundo ela não houve e deveria ter

havido (reunião para preparação da aula e da observação e, depois, momento de reflexão conjunta).

Da análise da questão onze, e se considerarmos todas as informações recolhidas, podemos destacar a necessidade sentida de haver mais tempo e maior proximidade entre os intervenientes no procedimento. Contudo, ressalta uma certa dispersão das ideias apresentadas pelos professores deste estudo acerca das formas ideais de observar e evoluir profissionalmente a partir dessa observação. Mais uma vez, parece ser possível inferir a partir das respostas analisadas, que a Observação de Pares é uma prática sobre a qual os professores entrevistados parecem ter muitas dúvidas no que respeita à sua operacionalização.

O tempo e a proximidade reclamados pela maioria dos entrevistados são itens relevantes num conceito de desenvolvimento profissional associado à supervisão escolar que apresentamos e que defendem Garcia (1999), Alarcão (2001) e Sá-Chaves e Amaral (2000) onde os professores interagem entre si e com a própria escola, construindo uma cultura de comunidade escolar que se renova e aprende em função das suas próprias necessidades. Esta vivência escolar permite a integração de várias estratégias de supervisão, de forma natural e pacífica, promovendo a melhoria do desempenho da escola enquanto instituição e dos seus agentes educativos.

3- Análise das Questões presentes no Bloco C da Entrevista

O Bloco C tinha como objetivo perceber de que forma a relação entre os observadores e os observados pode condicionar o processo de Observação de Pares (Tabela 4).

Tabela 17 – Categorias de resposta à Questão 1-Bloco C da entrevista- N 10

QUESTÃO 1 - Como caracteriza o relacionamento que existiu entre si e o observador/observado?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
De proximidade	x	x			x	x			x	x	6
Profissional e cordial				x			x	x	x		4
Profissional e distante			x								1

Analisando a Tabela 17 numa perspetiva ampla, podemos dizer que nove dos dez entrevistados consideraram as relações estabelecidas com os observadores ou observados

positivas ou não referiram aspetos negativos. A professora A-o1 vivenciou uma experiência negativa, tendo dito que

“A relação foi profissional mas de muita distância, muito fria hierarquizada e houve uma forte vontade de marcar posição de uma forma arrogante e autoritária” (A-o1)

O observador A-O2 referiu que a relação estabelecida com os observados foi de proximidade mas alguns dos colegas mais novos mostrara algum medo, alguma ansiedade e preocupação exagerada. Este professor adiantou que talvez se devesse ao facto de não se conhecerem tão bem o que pode configurar uma incoerência já que este mesmo docente aponta a proximidade entre os intervenientes da observação como um constrangimento, tendo afirmado na sua resposta à pergunta 8 do Bloco B que

“não é favorável ser um professor do mesmo agrupamento a assistir às aulas” (A-O2).

Em dez entrevistas, cinco respostas referiram o profissionalismo, sendo esta a categoria de resposta mais vezes encontrada. Contudo, o conceito aparece integrado, no caso da observada A-o1, numa definição da relação que considerou distante. Nos outros casos em que os entrevistados referem o carácter profissional da relação, esta foi marcada pelo respeito mútuo e pela cordialidade como revelam os observados A-o2, B-o1 e B-o2 e a observadora B-O1.

Entendemos que, atendendo à forma como foram descritas pelos entrevistados, as relações entre os observadores e observados não se estabeleceram integralmente como seria ideal num contexto de Observação de Pares e nos são apresentadas pelos autores estudados (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Garcia, 1999; Oliveira, 2000; Alarcão 2001; Sá-Chaves & Amaral, 2001; Alarcão & Tavares, 2003; Lopes & Silva 2012. Reis (2011) evidencia a ideia de partilha para o diagnóstico e resolução de problemas, o apoio entre os pares e o reforço de laços entre os colegas. No caso dos professores da nossa amostra, ainda que tenham admitido ter relações de natureza positiva, não revelaram nas suas respostas esta dimensão de consolidação de laços, nem deixaram transparecer qualquer continuidade na relação profissional ao longo do processo de observação.

Considerando as respostas dadas pelos professores desta amostra, a relação estabelecida pelos intervenientes da Observação de Pares circunscreveu-se ao momento dessa observação e associou-se à Avaliação de Desempenho Docente, ficando resumida a uma situação pontual que se revela ineficaz para o desenvolvimento das práticas colaborativas que, com a utilização desta prática se pretende.

Na tabela 18 apresentam-se as categorias de resposta à pergunta 2 do Bloco C (tabela 4) que dizem respeito aos estados de espírito ou sentimentos que os entrevistados relacionam com a experiência de Observação de Pares por eles vivida.

Tabela 18 – Categorias de resposta à Questão 2-Bloco Cda entrevista- N 10

QUESTÃO 2 - Indique três estados de espírito/sentimentos que relacione com o processo de Observação de Pares.											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Angústia	x		x								2
Expectativa	x										1
Receio	x			x					x		3
Ansiedade/apreensão		x	X				x	x	x	x	5
Surpresa face à postura do observador			x								1
Invasão de espaço				x							1
Serenidade/Tranquilidade					x	x					2
Culpabilização							x				1
Obrigação								x			1
Nervosismo			X						x	x	2

Sete dos dez sentimentos que os entrevistados dizem ter experimentado durante a Observação de Pares são negativos: ansiedade, preocupação, medo, angústia, invasão de espaço, sentimento de culpa, desconfiança, nervosismo são algumas das respostas obtidas que se repetem explicitamente ou em sinónimos. Por terem sido pedidos três, houve casos de resposta em que os termos são equivalentes parecendo ter havido evidência de reforço da ideia. Os sentimentos referidos pelo observador A-O2 foram igualmente próximos, em termos de conceito e destacamo-los por terem retratado, por um lado, a ansiedade diante de uma

tarefa para a qual não se sentia motivado e, por outro, a necessidade de transmitir tranquilidade aos colegas que estava a observar.

“Senti ansiedade, por ser uma tarefa que não gostei de fazer e preocupação em transmitir aos colegas tranquilidade”(A-O2).

Pela sua singularidade já que não se registaram respostas iguais nem próximas, destacamos aqui a opinião da entrevistada B-O1 que falou em sentimento de culpa por não ter alterado o horário da aula e, desse modo, ter condicionado o desempenho do colega observado.

“Senti-me culpada por não antecipado constrangimentos [referia-se a condicionantes ao funcionamento da aula, como o horário tardio] que levaram a que a aula não corresse tão bem” (B-O1)

Pelo mesmo motivo, transcrevemos um excerto da resposta dada pela professora A-o1 que falou em surpresa face à postura do observador, da qual decorreram os outros sentimentos mencionados e que se contextualiza se tivermos em linha de conta as respostas dadas noutras questões, indicadoras de uma experiência globalmente negativa e contrária àquilo que era a expectativa da docente.

“Senti surpresa pela postura. Fiquei nervosa, apreensiva... porque pensei que éramos colegas e que estávamos ali como colegas e não numa situação de ‘vida ou morte’. Fiquei angustiada” (A-o1)

O entrevistado A-o2 afirmou que sentiu alívio, explicando que esse alívio foi experimentado no final *“quando [a aula] termina e sentes que correu bem”* (A-o2).

Excetuam-se deste quadro de respostas de cariz negativo, dois entrevistados que forneceram respostas em duas categorias. A inquirida A-o3 afirma ter sentido serenidade por estar a fazer algo de que gosta. O entrevistado A-o4 manifestou ter sentido confiança e tranquilidade.

Alguns dos sentimentos elencados apresentam características de neutralidade, designadamente a expectativa da professora A-O1 que se refere ao facto de ser uma vivência

nova. Contudo, este sentimento integra uma lista de três, sendo os restantes negativos: angústia e receio.

A Observação de Pares não foi, de acordo com os dados obtidos, vivenciada com um espírito de tranquilidade pela grande maioria dos professores, quer observadores, quer observados. Oito dos dez professores revelaram ter experimentado sentimentos negativos o que mais uma vez não se coaduna com o entendimento da Observação de Pares como estratégia de desenvolvimento profissional e ato colaborativo entre pares.

A experimentação de sentimentos negativos durante a Observação de Pares parece-nos ser indicadora da existência de alguns dos problemas que Machado, Alves e Gonçalves (2011) atribuem a esta prática quando aplicada no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente. De acordo com os autores e conforme já explanámos, a observação por si só não se constitui como um elemento eficaz para a construção da imagem de um professor enquanto profissional. Considerando que, com base nos dados recolhidos, a experiência destes professores foi isolada e os procedimentos prévios e posteriores à Observação de Pares propriamente dita, ao que tudo indica, incompletos, a experiência que vivenciaram não terá cumprido a sua função, dando uma visão fragmentada e distorcida da estratégia em si e das suas potencialidades para os profissionais. Por outro lado, Machado, Alves e Gonçalves (2011) referem-se à permanência das práticas apresentadas que nem sempre existe. Se é comum que os professores queiram apresentar-se de um modo natural, é também verdade que tentam sempre dar a melhor imagem possível de si próprios e das suas ações pedagógicas. Por último, os autores fazem referência à competência dos observadores, já referida. A impreparação de muitos destes profissionais traduz-se num pendor avaliativo que destituiu a Observação de Pares do seu cariz colaborativo.

Quanto ao papel assumido pelos professores enquanto observadores e observados, abordado na questão seguinte, resultaram as categorias de resposta que se categorizaram na tabela 19.

As respostas obtidas parecem indicar-nos duas condutas bastante consistentes: os observadores definiram-se como participativos, não participativos ou ambos em função do momento (antes, durante ou depois da Observação de Pares); os observados procuraram ser naturais e manter a sua postura habitual embora cinco dos sete entrevistados tenham sentido alguma dificuldade em manter essa naturalidade por experimentarem sentimentos negativos como ansiedade, angústia ou receio, provocados pela Observação de Pares em si mesma já

que esta se constituiu como uma experiência nova e com implicações no seu percurso profissional.

Tabela 19 – Categorias de resposta à Questão 3-Bloco Cda entrevista- N 10

QUESTÃO 3 - Como caracteriza o seu papel enquanto observador/observado?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Participativo/coadjuvante	x						x				2
Passivo		x					x				2
Tranquilizador		x									1
Natural				x	x	x		x	x	x	6
Constrangida			x								1
Inseguro								x		x	2
Mais criterioso				x							1
Receptivo								x			1
Ativo									x		1

Sete observados afirmaram ter tido uma postura natural, idêntica à dos outros dias. No entanto, cinco destes sete fizeram referência a outros aspetos. A observada A-o1 evidenciou uma alteração significativa no seu próprio papel enquanto foi observada já que começou por agir com naturalidade mas mudou de atitude ao longo da aula devido à postura do observador que considerou intimidatória.

“Senti-me constrangida e os olhares do observador eram denunciadores do seu pensamento o que condicionou o meu desempenho fazendo com que ficasse insegura, sempre com medo do que estaria a pensar a pessoa que me estava a observar”(A-01).

O entrevistado A-o2 afirmou ter tido um cuidado maior no cumprimento da planificação o que o levou a conduzir a aula de forma a cumprir a planificação elaborada. Esta atitude denuncia incoerência já que, apesar de ter assumido que se comportou como habitualmente, disse também ter sido mais cuidadoso a seguir a planificação pondo em causa a naturalidade que tinha referido.

“Guiei de forma mais criteriosa a participação dos alunos de modo a respeitar integralmente o guião”(A-o2).

Na amostra B, as observadas falaram na naturalidade, mas tendo igualmente mencionado insegurança. A entrevistada B-o3 afirmou que se sentiu insegura no seu papel aquando da primeira aula observada mas, na segunda aula observada e tendo em conta a experiência da primeira, sentiu-se mais confiante e mais sossegada, melhorando a sua postura o que se considera positivo.

“A primeira vez foi mais complicado...O desconhecido, a avaliação... Estive nervosa. Da segunda vez senti-me mais confiante, mais sossegada e menos preocupada.” (B-o3).

Os observadores deram respostas noutras categorias, talvez devido ao papel que desempenharam no processo de observação. A observadora A-O1 colocou questões e tentou inteirar-se das dinâmicas características do 1º Ciclo de Ensino Básico já que a sua área de formação é Educação Física (note-se que esta entrevistada integrou o estudo por ter sido observadora e avaliadora de docentes do 1º Ciclo de Ensino Básico que, por ocuparem cargos de Coordenação de Estabelecimento foram observados e avaliados pela diretora do agrupamento).

O observador A-O2 classificou a sua postura como passiva e tranquilizadora justificando-se com o facto de considerar o procedimento como sendo integrante num modelo de avaliação falhado e, muito possivelmente, inconsequente.

“Tentei ter uma postura passiva e tranquilizadora porque acreditei que aquilo era um modelo falhado, que se calhar não iria continuar e no qual não interessava estar muito ativo”(A-O2).

A observadora da amostra B defendeu duas posturas diferentes durante o processo. Na sua intervenção enquanto observadora e nas fases anterior e posterior da aula, ou seja durante a preparação da aula e na reflexão conjunta, assumiu uma postura coadjuvante. Já durante a observação da aula, o seu papel foi passivo.

“Ajudei na preparação da aula. Posteriormente, na fase pós-aula, penso que tive um papel construtivo. Durante a aula sentei-me num ponto onde podia observar a aula e não tive qualquer intervenção”(B-O1).

A questão quatro que inquiriu sobre os possíveis aspetos negativos vivenciados pelos entrevistados e as formas de os ultrapassar revelou-se pouco consensual registando-se as categorias de resposta apresentadas na tabela 20.

Tabela 20 – Categorias de resposta à Questão 4-Bloco Cda entrevista- N 10

QUESTÃO 4 - Que critérios lhe parecem imprescindíveis para que os aspetos menos positivos que vivenciou/referiu possam ser ultrapassados?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-01	A-02	A-01	A-02	A-03	A-04	B-01	B-01	B-02	B-03	
Ter formação específica	x	x							x		3
O avaliador ser externo		x									1
O avaliador ser voluntário		x									1
Haver reflexão			x				x				1
A observação ser regular				x							1
Repensar o peso da avaliação na observação				x		x		x			3
Haver mais proximidade							x				1
Haver mais tempo							x	x			2
Não referiu qualquer critério					x					x	2

Apesar da diversidade de respostas, três professores entendem ser importante que o observador tenha formação especializada. Destes, um refere concretamente a formação na área da Supervisão Pedagógica (A-O1) e os restantes não concretizam.

“Acho que só mesmo as pessoas com formação na área de Supervisão Pedagógica, que eu não tenho, é que estão preparadas para isto” (A-O1).

“Tem que ser um trabalho que alguém queira fazer, que se forme para isso...” (A-O2).

“o observador deve receber formação contínua acerca do processo de observação de aulas” (B-o2).

Um outro aspeto onde se encontra alguma consonância de opiniões tem a ver com a avaliação. Três professores (A-o2, A-o4 e B-o1) referem que seria vantajoso repensar a ligação entre a observação e a avaliação sendo que o professor A-o4, embora não tenha sentido constrangimentos, afirma que são a Avaliação de Desempenho Docente e as cotas impostas que subvertem a Observação de Pares.

“Se a observação for mais regular e isenta de avaliação poderá ter uma carga emotiva menor, o que é vantajoso” (A-o2).

“A observação está inquinada pela necessidade de cumprir cotas na Avaliação de Desempenho Docente”(A-o4).

“Deveria retirar-se algum peso que a Avaliação de Desempenho Docente exerce sobre a maioria dos docentes, estabelecer um clima de confiança mútua, de sinceridade e de respeito entre todos os envolvidos”(B-o1).

Consideramos ainda com relevância a categoria “haver mais tempo” já que a falta de tempo foi apontada como constrangimento na questão 8 do Bloco B (Que constrangimentos aponta ao uso da Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissional?) pelos observadores A-O2 e B-O1, sendo que esta última professora volta a dar uma resposta na mesma categoria nesta questão, reforçando a ideia de que ter mais tempo será, no seu ponto de vista, importante para uma melhor e mais eficaz Observação de Pares.

Remetendo novamente à questão 8 do Bloco B, a opinião aí expressa pelo professor A-o4, que afirmou ser um constrangimento o facto de o observador ser um par, é aqui parcialmente corroborada pelo professor A-O2 quando afirma *“ser importante o avaliador ser externo, voluntário”*. Também são encontradas em ambas as questões respostas que apontam para a continuidade da Observação de Pares fazendo dela uma prática regular ou para a necessidade de haver uma maior proximidade entre os observadores e observados.

Associando estas respostas às que obtivemos nas Questões 8 e 11 (Sugere alterações ao processo de Observação de Pares que considere possam contribuir para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores?) do Bloco B, parece haver necessidade, por parte dos professores entrevistados, de que a Observação de Pares seja um procedimento regular e habitual (A-O1, A-O2, B-O1 e B-o2), feito num contexto de proximidade (A-O1, A-o1, A-o2, B-O1 e B-o1), por observadores detentores de formação especializada (A-O2, A-o3 e A-o4) e isento de avaliação (A-o2, A-o4, B-o1, B-o2 e B-o3).

A entrevista terminou com a Questão 5, sobre os conhecimentos considerados essenciais aos observadores para que possam ter um desempenho eficaz dessa função.

Tabela 21 – Categorias de resposta à Questão 5-Bloco Cda entrevista- N 10

QUESTÃO 5 - Que tipo de conhecimentos considera serem necessários ao observador de forma a que o seu desempenho seja eficaz?											
Categorias	Inquiridos										TOTAL
	A-O1	A-O2	A-o1	A-o2	A-o3	A-o4	B-O1	B-o1	B-o2	B-o3	
Formação em supervisão pedagógica/formação específica	x	x				x	x	x		x	6
Domínio dos conteúdos da área de docência			x		x		x	x		x	5
Domínio do conhecimento pedagógico/de estratégias			x	x		x	x	x	x	x	7
Conhecimento do contexto			x						x	x	2

Os dados apresentados na Tabela 21 parecem tornar evidente a concordância de opiniões manifestada pelos professores dado que em três categorias de resposta foi possível caracterizar a opinião de grande parte dos professores entrevistados.

Assim, sete em dez docentes pensam ser essencial que os observadores tenham um vasto conhecimento pedagógico, nomeadamente de estratégias e didáticas, de forma a poderem apresentar alternativas às práticas dos professores que observam.

“Conhecimentos em Supervisão Pedagógica e conhecimentos profissionais, de um modo geral: dos conteúdos, da pedagogia, enfim, de tudo o que diz respeito à profissão” (B-O1).

A formação em supervisão pedagógica ou específica é apontada como necessária por seis dos dez inquiridos. A observadora A-O1 refere-se à supervisão pedagógica e às técnicas de observação, tendo a concordância do observador A-O2, da observadora B-O1 e da observada B-o1. Os professores A-o4 e B-o3 referem, nas suas respostas, a formação específica, sem concretizarem uma área.

“Espírito aberto e consciência de que não sabe tudo. Depois, conhecimentos na área de Supervisão Pedagógica e em Técnicas de Observação” (A-O1).

“Formação teórica sólida e experiência q.b.” (A-o4).

A terceira categoria de resposta com mais expressividade é a que diz respeito ao domínio dos conteúdos da área de docência. Cinco professores em dez acham imprescindível que os observadores tenham conhecimento científico adequado ao conteúdo que se vai ensinar na aula observada, defendendo mesmo que estes devem ser do mesmo grupo disciplinar ou área.

De salientar que apenas quatro professores (A-o1, B-O1, B-o1 e B-o3) consideram necessário que o observador tenha, em simultâneo, o domínio de conhecimentos na área da docência e o domínio de conhecimentos pedagógicos. E somente dois entrevistados (A-o1 e B-o3) acrescentam a estas duas condições o conhecimento do contexto de atuação do professor observado.

“Depois deve ter conhecimentos científicos e dominar as matérias que vão ser lecionadas. Também me parece imprescindível um bom domínio da pedagogia e o conhecimento prévio da turma” (A-o1).

“Penso que tem que estar dentro dos assuntos que vão ser tratados, tem que ser da área, Tem que ter formação adequada para o efeito e conhecer a realidade da turma e o seu contexto” (B-o3).

A análise de conteúdo desta última questão parece apontar para uma imagem do observador, construída pelos observadores e observados participantes neste estudo, como alguém que domina um amplo conjunto de estratégias, possui formação que lhe permita o

exercício dessa função, detém vasto conhecimento pedagógico e domina os conteúdos da área de docência do observado.

Capítulo V

Conclusões, implicações e sugestões

1-Conclusões

Com vista a dar resposta à questão “Qual é, na perspectiva de professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, o conceito de Observação de Pares e a sua importância para o desenvolvimento profissional?” que orientou o nosso trabalho, apresentaremos de seguida os resultados da investigação que nos permitiram cumprir os objetivos do presente estudo e que são:

- Conhecer a opinião dos professores (observados e observadores) sobre a observação feita em dois contextos – no ensino designado como tradicional e no ensino em escolas TEIP;
- De que forma essa observação influenciou as suas práticas posteriores e que constrangimentos encontraram;
- O que os professores destes diferentes contextos pensam da importância prática da Observação de Pares para o seu desenvolvimento profissional;
- Analisar a opinião sobre a experiência pessoal destes professores relativamente à Observação de Pares, com o propósito de compreender os motivos que os levam a criticar esta prática e a apresentar-lhe resistência, pela referência aos aspetos positivos e negativos sobre a forma como está a ser feita a Observação de Pares nas nossas escolas;
- Averiguar quem são os docentes cuja visão da Observação de Pares mais se aproxima daquela que sustenta o modelo de Estudo Colaborativo da Aula;

O estudo realizado permitiu elencar as seguintes conclusões:

- Desfasamento entre os conceitos e as práticas.

A Observação de Pares é vista por todos os docentes participantes neste estudo como uma estratégia boa e capaz de promover o desenvolvimento profissional; contudo não reportam estas características à sua própria experiência. Verificámos também, face aos resultados que obtivemos, que a Observação de Pares é definida de forma diferente pelos professores da cada uma das subamostras. A maioria dos professores que foram observados, tanto da amostra A como da amostra B, apresenta um conceito de Observação de Pares que se resume à observação de uma aula, feita por um colega mais velho ou com mais experiência,

de forma a garantir a promoção da melhoria do desempenho docente e a avaliação dos professores. Apesar de terem sido referidas as dimensões reflexiva e colaborativa da Observação de Pares, a maioria dos observados entrevistados associa esta prática à avaliação dos docentes.

Os três professores participantes que foram observadores têm conceitos mais abrangentes e que apresentam denominadores comuns: a observação como um procedimento complexo de acompanhamento continuado e sistemático dos professores observados com vista à melhoria das práticas e ao desenvolvimento profissional. Parece-nos, contudo, ter ficado clara a ideia de que a observação que estes fizeram no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente não coincide com o conceito que eles próprios apresentaram, já que os objetivos da Observação de Pares que referiram apontam para a avaliação, progressão na carreira e para os cortes salariais.

Deste modo, pode dizer-se que para os professores observados que entrevistámos, a Observação de Pares fica limitada ao ato de observação em si mesmo, enquanto para os observadores participantes no estudo engloba um conjunto de ações anteriores e posteriores a essa observação. Apesar desta diferença conceitual entre observados e observadores, os professores de ambas as subamostras atribuem à Observação de Pares funções comuns: a melhoria das práticas e a avaliação dos professores.

De acordo com os dados obtidos, e relativamente ao conceito de desenvolvimento profissional, o mesmo é entendido pelos professores observadores e observados que constituíram ambas as amostras, como um conjunto de ações que visam a melhoria das práticas e que acontecem ao longo da vida profissional. Os meios referidos pelos mesmos professores para levar a cabo esse desenvolvimento profissional assentam numa visão tradicional da profissão. Embora englobem, para além da formação contínua, o trabalho colaborativo, a pesquisa ou estudo individuais e a experiência profissional, estes atos parecem ocorrer de forma não estruturada, isto é, sem que se fundamentem nos problemas sentidos na sala de aula. Apesar de haver um professor que assume uma visão que aponta um caminho diverso, ao entender que as reuniões de departamento são um espaço onde deveriam ser privilegiados momentos de partilha em detrimento de procedimentos burocráticos, a sua opinião surge isolada não tendo, por isso, um significado expressivo.

Este conceito aproxima-se daquele que é defendido pelos investigadores da atualidade e que foi apresentado na revisão de bibliografia, sem que, no entanto, se complete. Parece-nos, de acordo com os dados obtidos, que os professores entrevistados, observadores e

observados dos Agrupamentos Tradicional e TEIP, procuram desenvolver-se profissionalmente recorrendo a meios que podem ser eficazes mas que se tornam inconsequentes por não emergirem das necessidades sentidas nas suas salas de aula e, por conseguinte, representarem poucas possibilidades de mudanças significativas nas suas práticas.

As respostas obtidas levam-nos a concluir que os professores participantes no estudo, de ambas as tipologias de agrupamentos, observadores e observados, não estruturam o seu desenvolvimento profissional com base na reflexão das e sobre as práticas nem investigam em função dessa reflexão, dando ao seu próprio desenvolvimento um rumo pouco seguro, e muitas vezes distanciado, dos problemas concretos da escola onde trabalham e das turmas que lecionam. A sua visão de desenvolvimento profissional fica confinada a si próprios, numa perspetiva de autoformação que exclui a escola e os pares enquanto partes integrantes do desenvolvimento profissional, colaborativo e direcionado para a resolução dos problemas reais que vivenciam nas salas de aula.

Quando questionados sobre o perfil ideal dos observadores, os professores inquiridos, independentemente do seu papel no processo de Observação de Pares e da tipologia do Agrupamento em que decorreu a Observação de Pares vivenciada, entendem que estes devem ter uma conduta empática e isenta, de colaboração, supervisão e orientação que vá de encontro ao seu conceito de Observação de Pares. Ou seja, os professores concebem-na como um processo avaliativo que conduza à melhoria das suas práticas. Pelo conjunto de respostas dadas, parece-nos que o observador ideal é visto pelos professores entrevistados como um par afetuoso e atento às circunstâncias pessoais e contextuais que envolvem a ação docente, capaz de promover uma reflexão construtiva com o observado, baseada na apresentação de estratégias alternativas, assente numa ampla abrangência de competências profissionais que devem englobar um vasto conjunto de recursos pedagógicos e conhecimento profundo do contexto em que decorrem as aulas observadas. Deverá também ser portador de grande habilidade comunicativa de modo a saber ouvir e transmitir ideias que possam traduzir-se no sucesso desta estratégia de supervisão. Note-se que estes requisitos surgem em detrimento do tempo de serviço que a lei privilegia e que não é mencionado por nenhum dos inquiridos como condição essencial a uma boa prática de observação.

A nosso ver, é de destacar o facto de haver seis professores a estabelecer diferenciação entre aquilo que viveram e aquilo que entendem ser, numa perspetiva de eficácia, a Observação de Pares, afirmando que tiveram ou fizeram uma observação para serem avaliados ou avaliar. Em suma, apesar de os professores evidenciarem um conceito

de Observação de Pares como estratégia promotora da reflexão e da regulação dos atos pedagógicos, ela não foi vivenciada pelos professores como uma estratégia de desenvolvimento profissional mas sim como um procedimento avaliativo. Na verdade, a única experiência de observação vivida pelos professores que integraram o estudo foi no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, por imposição legal e como instrumento de recolha de dados.

- Conhecimento dos procedimentos da Observação de Pares insuficiente.

Os professores envolvidos no estudo parecem não ter um conhecimento aprofundado das fases processuais da Observação de Pares enquanto estratégia de supervisão, nomeadamente as fases de pré e pós observação. Apesar disso compreendem a necessidade de refletir sobre o que é observado para poder melhorar a sua ação pedagógica. Embora seja visível que os observadores estão mais informados do que os observados da necessidade de cumprir os passos prévios e posteriores à observação, também podemos afirmar que, na sua maioria não o fizeram.

As respostas obtidas indicam que nenhum dos professores envolvidos no estudo vivenciou uma experiência de Observação de Pares tal como é proposta por alguns autores de referência como Estrela (1984), Garcia (1999), Braga (2011) ou Cruz (2011). A experiência dos professores participantes, tanto observadores como observados de ambas as tipologias de agrupamentos, na fase anterior às aulas observadas incidiu no cumprimento de afazeres logísticos nomeadamente a formação dada pelos próprios agrupamentos ou pelo Ministério da Educação e Ciência sobre o procedimento de Observação de Pares, a calendarização das aulas, a entrega de documentos e os esclarecimentos sobre o processo de observação e avaliação, o que não se apresenta coerente com o conceito de Observação de Pares por eles apresentado nem com o perfil desenhado para o observador, já que exclui a colaboração com vista à melhoria da ação pedagógica. É também visível que a maioria dos professores entrevistados considerou os procedimentos prévios à Observação de Pares como suficientes o que nos leva a concluir que desconhecem esta fase do processo ou têm dela um conhecimento incipiente, apenas empírico, resultante da experiência que tiveram no contexto da Avaliação de Desempenho Docente.

Após as aulas observadas e de acordo com os dados recolhidos, é possível afirmar que se evidencia algum distanciamento entre o que aconteceu com os professores da amostra A e os da amostra B. Os primeiros, docentes num agrupamento tradicional, afirmaram ter tido

oportunidade de refletir conjuntamente. Contudo, a descrição desses procedimento remete-nos para momentos breves de troca de impressões ou de transmissão de notas atribuídas em consequência da avaliação feita e da qual a Observação de Pares fez parte. Na amostra B, composta pelos professores dos agrupamentos TEIP, houve registo e organização de dados, diálogos com troca de ideias e apresentação de sugestões de melhoria o que consubstanciou, para aqueles professores, uma oportunidade de se desenvolverem profissionalmente através da Observação de Pares.

Os dados recolhidos parecem apontar que os professores da amostra B estão mais informados sobre a fase de pós-observação e sobre as possibilidades de melhoria e desenvolvimento profissional que ela oferece.

Ainda assim, apesar das diferenças encontradas nas duas amostras relativamente aos procedimentos, tanto estes como docentes como os da amostra A, quer observadores, quer observados subscrevem o mesmo conjunto de constrangimentos à prática da Observação de Pares. Destacam-se a sua relação estreita com a Avaliação de Desempenho Docente, a falta de sistematização do procedimento que se aponta como impedimento para uma visão completa da prática do professor observado e a hierarquização que lhe esteve subjacente pela obrigatoriedade de os professores observadores serem professores com mais tempo de serviço e detentores de cargos de gestão nos agrupamentos (coordenadores de departamento ou diretores).

- Manutenção das práticas pedagógicas após a Observação de Pares.

Sete dos dez professores entrevistados não referiram mudanças na sua prática após a Observação de Pares o que torna o ato observativo inconsequente já que, e face ao que foi exposto por esses sete docentes, o procedimento que experimentaram, nomeadamente na fase de pós-observação e independentemente da amostra e subamostra a que pertencem, não serviu o propósito de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas.

Na amostra A, apenas um professor disse ter mudado alguma coisa, sendo que todos os outros, num total de cinco, não registaram mudanças.

No caso dos professores da amostra B, que ao que parece, tiveram momentos de reflexão efetiva, é possível inferir que essa reflexão foi inconsequente para metade das inquiridas já que das quatro professoras desta amostra, duas delas (ambas observadas) afirmaram não ter havido qualquer alteração nas suas práticas após a Observação de Pares. Este facto contraria os propósitos definidos nas funções da Observação de Pares no

âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, nomeadamente a partilha de práticas alternativas, a demonstração de competências, o diagnóstico e resolução de problemas, o apoio entre pares, o estabelecimento de metas, a avaliação dos progressos e o reforço de laços entre os colegas (Reis, 2011), reduzindo-a a um procedimento de avaliação sumativa.

- Não reconhecimento das mais-valias da Observação de Pares na experiência vivida.

Os professores entrevistados consideram que a Observação de Pares apresenta um conjunto de mais-valias para o seu desenvolvimento profissional, contudo essas mais-valias foram elencadas como possibilidades e não como resultados da experiência que viveram.

Para a totalidade dos professores do estudo a Observação de Pares é entendida como uma estratégia válida e consideram-na uma prática de supervisão (um professor), um meio de partilha de conhecimentos e experiências (seis professores) e de desenvolvimento profissional (três professores). O que se destaca na análise deste aspeto é o facto de estas mais-valias terem sido apontadas sempre na forma condicional, estando muitas vezes a resposta precedida de um “se...”, e não numa alusão à sua própria experiência à qual, maioritariamente, não foram atribuídos aspetos positivos. Isto leva-nos a inferir que os professores participantes no estudo parecem entender como necessárias algumas mudanças na forma como a Observação de Pares foi implementada para que as mais-valias possam acontecer.

Acreditamos que o facto de terem vivenciado a Observação de Pares de uma forma diferente à que é descrita pelos autores de referência que estudámos levou os professores participantes ao não reconhecimento das suas possíveis vantagens na sua própria experiência, como se constatou na análise da questão 9. E parece-nos também evidente que foi esse o motivo que levou a Observação de Pares destes professores a ser um ato inconsequente no que respeita à melhoria ou alteração das suas práticas docentes.

- A Observação de Pares desejada é sistemática, continuada e habitual.

Os professores participantes no estudo entendem que a Observação de Pares deveria ser um procedimento sistemático, continuado e habitual nas escolas.

A Observação de Pares é vista como algo que se pretende voluntário e espontâneo, feita com tempo de modo a que possa dar-se e receber-se acompanhamento e que promova momentos de reflexão. A experiência pessoal destes professores relativamente à Observação de Pares remete para alguns aspetos negativos que parecem ter estado na origem da resistência apresentada pelos docentes a esta estratégia de supervisão.

Os aspetos negativos que os professores do estudo apontaram à Observação de Pares não parecem estar relacionados com a função desempenhada nem com a tipologia dos agrupamentos onde essa Observação de Pares decorreu. Relacionam-se sobretudo com dois aspetos: processuais e relacionais. Relativamente ao processo, os professores referem a falta de tempo para acompanhamento, antes e depois das aulas observadas e o facto de as observações terem sido poucas. O relacionamento entre observadores e observados foi caracterizado por nove professores, independentemente da amostra ou subamostra consideradas, como cordial e pautado pelo profissionalismo. No entanto, os sentimentos referidos como sendo os primordialmente desencadeados pelo processo de Observação de Pares foram ansiedade, angústia, preocupação e receio, entre outros concetualmente similares o que nos leva a concluir que poderão ter estado condicionados aspetos determinantes para o cumprimento dos propósitos colaborativos desta prática já que estes sentimentos indiciam pouco à vontade diante do facto de serem observados ou de observar.

Contudo, existe um ponto transversal que vai sendo mencionado por todos os professores em vários momentos e que nos parece ter bastante significado: a colagem do conceito de Observação de Pares com o de Avaliação de Desempenho Docente decorrente da imposição legal das observações de aula para os professores que queiram progredir na carreira, nomeadamente nos 2º e 5º escalões, ou que pretendam obter uma classificação de Excelente e que desvirtua, do seu ponto de vista, o propósito formativo que esta prática poderia ter.

A utilização da Observação de Pares no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente parece ser o que mais perturbou os professores envolvidos no estudo. A imposição desta prática para a progressão na carreira e a sua utilização como condição para notas de excelência parece ter criado um sentimento generalizado de rejeição, traduzido nos vocábulos ansiedade, apreensão, angústia, receio ou nervosismo, entre outros escolhidos pelos professores do estudo para definir o estado de espírito em que se encontravam no momento da Observação de Pares.

Para melhorar o procedimento de Observação de Pares, os professores participantes no estudo dão sugestões muito variadas e que não decorrem da amostra ou subamostra a que pertencem. Tendo em conta as várias sugestões dadas ao longo das entrevistas efetuadas, particularmente nas questões sobre como deveria ser a Observação de Pares, concluímos que alguns dos professores entendem que a Observação de Pares seria mais vantajosa se não fosse imposta. Na sua perspetiva, esta quer-se voluntária, espontânea, feita por quem a quer fazer,

seja como observador ou como observado. Os professores participantes entendem que não pode correr bem um procedimento que lhes seja imposto e que ao mesmo tempo é condição da qual depende a sua carreira profissional pois fica inquinado à partida pela atitude negativa que se assume perante uma ação imposta. Por outro lado, também foi muitas vezes mencionada a necessidade de haver um trabalho mais continuado e partilhado, em lugar de um acontecimento estanque que não dá uma visibilidade completa das competências do professor observado. A maioria dos professores do estudo considera que a observação a que estiveram sujeitos, ou que fizeram foi um ato isolado não permitindo a nenhuma das partes envolvidas uma reflexão efetiva e consequente dos pontos fortes e fracos do desempenho observado. A necessidade de mais tempo é também apontada como condicionante no acompanhamento anterior à aula que ficou limitado ou foi inexistente já que os observadores tinham outras funções ou um grande número de aulas para observar. Igual opinião é manifestada em relação à reflexão que se supunha posterior à observação da aula e acabou, devido ao mesmo motivo e na maioria dos casos, por se traduzir numa reunião breve ou à informação da nota atribuída, decidida pelo observador a partir de um trabalho isento de debate de ideias.

- O Grau académico e/ou experiência profissional diversificada são fatores que condicionam a maior ou menor aceitação da Observação de Pares.

Os professores que, de acordo com as respostas obtidas, aparentam mais facilmente poder aproveitar a Observação de Pares como estratégia de desenvolvimento profissional, parecem ser aqueles que detêm um grau académico superior à licenciatura e/ou uma experiência profissional diversificada, nomeadamente em cargos de gestão dos Agrupamentos. Não é evidente, nesta apetência para o aproveitamento da Observação de Pares, a interferência das funções de observador ou observado nem tão pouco nos parece haver indícios de que seja provocada pela tipologia de agrupamento em que os professores lecionam.

Em síntese, a Observação de Pares reveste-se de um potencial valioso para a educação, podendo ser uma poderosa ferramenta na construção de novos paradigmas e na implementação de práticas colaborativas nas escolas, envolvendo estas instituições na permanente evoluçãoda sociedade.

2-Implicações

Parece-nos ser generalizada, entre os professores participantes no estudo, a ideia de que a Observação de Pares se trata de um procedimento avaliativo, ficando deste modo limitada a sua componente reflexiva e de colaboração entre observador e observado. Por isso, tem sido objeto de críticas e um dos principais focos de resistência à Avaliação de Desempenho Docente implementada no contexto da legislação vigente. A Avaliação de Desempenho Docente, que esteve envolta numa carga emocional negativa terá retirado credibilidade à Observação de Pares, se considerarmos as repetidas referências à subversão do conceito por ter sido usada nesse âmbito. Parece-nos, face aos resultados obtidos, que a Observação de Pares é vista como um procedimento bom mas que absorveu a conotação negativa com que se impregnou a Avaliação de Desempenho Docente levada a cabo em Portugal e que foi amplamente contestada.

Na visão destes professores, o observador é o avaliador e a observação é a avaliação e torna-se difícil dissociar os dois conceitos e conceber a Observação de Pares como um procedimento benéfico e promotor de desenvolvimento profissional. A Avaliação de Desempenho Docente, em si mesma, diluiu a valorização da reflexão sobre as práticas. Isto deveu-se às variações que essa mesma avaliação aportou à Observação de Pares, nomeadamente a imposição devido à sua obrigatoriedade associada à progressão na carreira, a hierarquização com origem na inevitabilidade do observador ser hierarquicamente superior ao observado, e a premência da classificação sumativa. Além disso, a existência de cotas para atribuição de notas, o limite mínimo de aulas observadas e de tempo de observação entre outras que foram sendo referidas pelos participantes ao longo desta investigação, acabaram por funcionar como limitações para que a Observação de Pares se constituísse como fator de desenvolvimento profissional. Assim, parece-nos ser claro que a utilização da Observação de Pares no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente subverteu, na perspetiva dos envolvidos, os seus propósitos, traduzindo-a num ato com um fim meramente classificativo.

A observação enquanto prática colaborativa implica, como vimos e de acordo com Cruz (2011), três passos: um anterior à observação em que observador e observado planificam a observação através da definição dos seus objetivos e da escolha dos instrumentos de recolha de dados, segue-se a observação em si mesma onde se efetua a recolha de dados e que deve obedecer aos critérios previamente definidos na etapa anterior e, por último a fase pós-observação em que ambos os professores debatem ideias e apresentam soluções para os

problemas detetados. Esta última etapa é aquela onde o desenvolvimento profissional se consubstancia podendo, inclusivamente tornar-se num ato de partilha alargada se este debate for dado a conhecer a outros professores.

A componente emocional associada ao processo está presente em algumas entrevistas. Houve, sem dúvida, entrevistados que transpuseram para o seu contributo uma forte carga emocional por terem visto frustradas as suas expectativas. Outros houve que não responderam a algumas questões mais sensíveis o que pode revelar algum receio de represálias. A título de curiosidade, podemos acrescentar a estas formas de responder mais emotivas, as recusas que obtivemos, por parte de alguns professores, em responder à entrevista alegando sempre no sentido do medo de serem, depois, prejudicados numa avaliação futura. Note-se que a garantia de anonimato não dissipou este receio e culminou na recusa redundante.

3-Sugestões para futuros trabalhos de investigação

A Observação de Pares apresenta um grande potencial de investigação na medida em que está, atualmente, pela via da Avaliação de Desempenho Docente, a ser vivida de uma forma deturpada e distante daquilo que é desejável e expectável, pautada por variadíssimas condicionantes que retratam os problemas esquematizados por Machado e colegas (2011), designadamente problemas de legitimação, metodológicos ou relacionados com o próprio objetivo da observação.

Considerando que os professores reconhecem os propósitos e vantagens desta estratégia e a veem como um meio potencialmente favorecedor do seu desenvolvimento profissional mas a rejeitam, será interessante investigar novas possibilidades de aplicação da Observação de Pares. A este propósito, note-se que embora a Avaliação de Desempenho Docente e o seu carácter vincadamente sumativo descrito neste estudo tenham sido, ao que tudo indica, um dos principais fatores de resistência à utilização da Observação de Pares, a legislação que norteou essa avaliação aponta num sentido distinto daquele que parece ter sido praticado e que tem acolhimento na dimensão colaborativa da Observação de Pares sustentada por Richard & Day (1990, citados por Amaral, Moreira & Ribeiro), Amaral e colegas (1996), Estrela (1996), Allright (1998), Garcia (1999), Braga (2011) ou Cruz (2011). O caderno do Conselho Científico para a Avaliação de Professores de Reis (2011), editado pelo Ministério

da Educação e Ciência, faz prova dessa intenção formativa que, de acordo com o que pudemos verificar, não se consubstanciou.

A componente emocional que esteve associada à Observação de Pares poderá, igualmente, constituir-se como um tema de interesse para investigação já que acreditamos ser essencial intervir no sentido de alienar desta prática os sentimentos negativos que parecem estar a ela relacionados. Perceber de que forma isso poderá ser feito permitir-nos-á implementá-la de forma colaborativa e fazer uso das suas inúmeras vantagens.

Por outro lado e remetendo-nos à legislação analisada e que prevalece em Portugal, os agrupamentos de escolas portuguesas, no uso da sua autonomia de gestão pedagógica, podem favorecer as práticas de colaboração e reflexão, incluindo nessas práticas a Observação de Pares. O estudo aqui apresentado deixa-nos perceber que isso parece não acontecer sendo por isso, a nosso ver, essencial que se investigue sobre as formas mais eficazes de levar as escolas a assumirem essa mudança de paradigma encaminhando a educação num sentido construtivista que permita às escolas fazer frente às dinâmicas contextuais a que é permeável.

O modelo de Estudo Colaborativo da Aula integra a Observação de Pares enquanto instrumento de recolha de dados num contexto abrangente de desenvolvimento profissional, poderá constituir em si mesmo uma boa fonte de investigação à semelhança do que já vai acontecendo em alguns países, incluindo Portugal que regista alguns exemplos bem-sucedidos da sua aplicação. Por ser um modelo de natureza construtivista, assente na observação, investigação, reflexão e colaboração entre os pares, a sua implementação, a título experimental, poderá conduzir-nos ao conhecimento da viabilidade de alargamento deste tipo de modelos, reduzindo o preconceito para com a Observação de Pares e, ao mesmo tempo, incrementando as práticas colaborativas e a visão da escola enquanto um unidade organizacional em permanente aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I (2001). Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11 a 23). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I-Da Sala à Escola* (pp. 217 a 236). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição). Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Almedina

Alarcão, I (s/d) Refletir na Prática. *Entrevista à Revista Nova Escola*. Acedida em 26 de abril de 2013

em: https://docs.google.com/document/d/15sk0z0iKvo9MtJwbKFMBAqi7bdlquMQOg50NlleYaZY/edit?hl=pt_BR&pli=1

Al-Rasbiah, S. & Region, S. (2009). Peer observation: Teachers' beliefs and practices. *Researching English language teaching and teacher development in Oman* (pp. 46-55). Muscat: Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Amaral, M., Moreira M. & Ribeiro, R. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-119). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. Zúñiga J. (2006). *Investigación Educativa I: AFEFCE/Ecuador: Convenio Interinstitucional*

Batista, M., Ponte, J, Velez, I., Belchior, M., Costa, E. (2012). O Lesson Study como estratégia de Formação de Professores a partir da prática profissional. *Práticas de Ensino da Matemática*, pp.493-504. Acedida em 30 de abril de 2013 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7070>

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2º edição). Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Braga, F. (2011). Processos e Protocolos de Observação da Prática Docente numa lógica de Supervisão Colaborativa – Contributos para a Profissionalidade Docente. In: Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp.65 a79). Formare – Guias Práticos. Santo Tirso: DeFacto Editores.

Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University.

Cardoso, A.M; Peixoto, A.M.; Serrano, M.C.; Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercussões a Nível da Supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 64 a 88). Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

Cogan M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.

Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de Aulas – Supervisão e Colaboração. In Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp.65 a 79). Formare – Guias Práticos. Santo Tirso: DeFacto Editores.

Day, E. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores- Os desafios da aprendizagem permanente*. (Trad. Maria Assunção Flores). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1999).

Dewey, J. (1985). *Democracy and Education. The Middle Works of John Dewey 1899-1924, volume 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

DuFour, R. (2010). What is “a professional learning community?” *Educational Leadership*, 61(8), 6-11 (Lopes, J & Silva H. Trad.). Departamento de Educação e Psicologia da UTAD: Vila Real (Obra original publicada em 2004).

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (Trad. Pablo Manzano). Colección Pedagogia Manuales. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Original publicado em 1991).

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. (Trad. Pablo Manzano) 2ª ed. Colección Pedagogia Manuales. Madrid. Ediciones Morata, S.L. (Sem data de publicação do original).

Estrela, A. (1984) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Ferreira, C. (2007) *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.

Garmston, R. J.; Lipton L. E.; Kaiser, K (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação dos Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17- 132). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Haithcock, F. (2010) *A Guide for Implementing Lesson Study for district and School Leadrship Teams in Differentiated Accountability Schools*. Florida: Florida DepartmentofEducationofEducation: USA. Consultado em abril de 2013, retirado de <http://flbsi.org>.

Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação dos Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 133- 205). ColecçãoInfância.Porto: Porto Editora.

Infante, M., Silva M.,&Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 151-167).ColecçãoCidine. Porto: Porto Editora.

Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62).ColecçãoCidine. Porto: Porto Editora.

Lamy, F. (2008, setembro/outubro). Supervisão Pedagógica. *Correio da Educação*. Acedida em setembro de 201em:http://cfidp.esgc.pt/file.php/1/SUPERVISAO_PEDAGxxxxxxxxxx.pdf

Lewis, C. &Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step*. Portsmouth: Heinemann.

Lopes, J. & Silva, M. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, M. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. &Silva, H. (no prelo).*Eu, Professor, Pergunto*. Volume 2. Lisboa: Pactor/Lidel

Machado, E, Alves, M.& Ribeiro, F. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Manzini, J.E. (s/d). Análise de Objetivos e de Roteiros. *Departamento de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília* [online] acedida em junho de 2014 em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>

Marzano, R., Frontier T. & Livingston D. (2011). *Effective Supervision – supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Moore, Z. (2013). *Implementation of a Quality Initiative in Higher Education - Peer Observation of Teaching*. Dissertação de Mestrado, RoyalCollegeofSurgeonsinIreland, Dublin, Irlanda

Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Coleção Formare-Guias Práticos. Santo Tirso: De Facto Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Professores – Uma Investigação na Formação de Educadores de Infância. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I-Da Sala à Escola* (pp. 93-119). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-86). Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2010). «O meu Baú» -*Construção do Pensamento Curricular e Profissional de uma Educadora*. Tese de mestrado, Universidade do Minho- Instituto da Educação: Braga.

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Region, S. S. & Orabah S. (2009). Teachers' beliefs about Peer Observation. *Researching English language teaching and teacher development in Oman*, (pp.70-80).Muscat: MinistryofEducation, SultanateofOman.

Ribeiro, D. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão- uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: I. Alarcão (org.). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente* (pp.87-95).Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Richards, J. &Farreu, T. (2005). *ProfessionalDeveloper for a LanguageTeachers. Strategiesfor Teacher Learning*.New York: Cambridge University Press.

Roldão, M. (2000). A Escola como Instância de Decisão Curricular. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 69 - 75).ColecçãoCidine. Porto: Porto Editora.

Sá- Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-86).ColecçãoCidine. Porto: Porto Editora.

Saito, E. &Atencio M. (2013, abril). A Conceptual Discussion of Lesson Study from a Micro-Political Perspective: Implications for Teacher Development and Pupil Learning. *TeachingandTeacherEducation*, 31, 87-95. Acedida em fevereiro de 2013 em: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/31>

Santiago, R. (2000). A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional. In: Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 26-41).ColecçãoCidine. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão- Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Schön, D.A. (1992) *Laformación de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Silva, H. (2000). *Formação Reflexiva de Professores: um estudo com professores estagiários de biologia/geologia*. Tese de Doutoramento, UTAD, Vila Real, Portugal.

Senge, P. (2007). “Give me a lever long enough...and single-handed I can move the world.” In the Jossey-Bass reader *an educational leadership* (2nd ed) (pp.3-15). San Francisco: John Wiley and Sons (Original Work published in 1990)

Sousa, A.(2005).*Investigação em Educação*.Lisboa:Livros Horizonte.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education a Conselling and Pedagogical Approach*.London: Methuen Company.

Teixeira, F. (2011). Da Natureza da Observação Pedagógica: Da Objectividade à Interpretação. In Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp.17 a 46).Formare – Guias Práticos. Santo Tirso: DeFacto Editores.

Timperley, H. (2008). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Bruxelas: IAE

Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens (S. Araújo, Trad.). In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I-Da Sala à Escola* (pp. 93-119).Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Tucker, P. & Stronge, J. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Verhoef, N.& Tall, D. (2011). Lesson Study: The Effect on Teachers Professional Development. *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 297-304.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica- aprendizagem, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Legislação Consultada:

- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro
- Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril
- Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 julho
- Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro
- Despacho n.º 12567/2012
- Despacho nº 13981/2012 de 26 de outubro
- Despacho nº 16504-A/2013
- Despacho Normativo nº 7/2013 de 11 de junho
- Despacho Normativo nº 7-A/2013 de 10 de julho
- Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 5 de junho
- Despacho Normativo nº19/2012 de 17 de agosto
- Despacho Normativo nº 24/2012 de 26 de outubro
- Estatuto da Carreira Docente
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Portaria nº 265/2012 de 30 de agosto
- Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto

ANEXOS

Guião da entrevista aos professores

Tema: “A Observação de Pares como Estratégia de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional-A Visão dos Professores do 1º CEB”

Esta entrevista tem como objetivos principais:

- Identificar o conceito de Observação de Pares perfilhado pelos professores participantes.
- Compreender os constrangimentos provocados pela prática de Observação de Pares e o seu potencial formativo, no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

De forma complementar propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

- Investigara possível existênciade trabalho prévio e posterior à observação, entre observador e observado e a opinião de ambos sobre o mesmo;
- Identificar as características pessoais e as competências profissionais que são consideradas essenciais a um bom observador;
- Identificar os constrangimentos apontados à Observação de Pares.
- Identificar as vantagens e/ou mais-valias da Observação de Pares no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento profissionais;
- Perceber de que forma a relação estabelecida entre observador e observado pode condicionar o processo de Observação de Pares.
- Identificar possíveis melhorias à prática da Observação de Pares como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

Elementos de Identificação:

Sexo: _____

Idade: _____

Categoria Profissional: _____

Formação Académica: _____

Formação Complementar: _____

Experiências laborais anteriores à docência (se houver): _____

Tempo de Serviço Docente: _____

Bloco A: Legitimação da entrevista: Informação ao entrevistado dos objetivos da investigação e da entrevista em particular; garantia de anonimato e de confidencialidade dos dados recolhidos; pedido de autorização para gravação áudio da entrevista.

Bloco B: Conceito e importância da Observação de Pares para a aprendizagem e desenvolvimento profissionais.

- Identificar o conceito de aprendizagem/ desenvolvimento profissionais dos professores participantes;
- Conhecer as formas de aprendizagem/ desenvolvimento profissionais valorizadas pelos professores participantes.
- Identificar o conceito de Observação de Pares percebido pelos professores participantes;
- Conhecer as características pessoais e competências profissionais consideradas essenciais para o desempenho da função de observador;
- Auscultar a opinião dos docentes sobre a importância do trabalho prévio e posterior ao ato de observação;
- Perceber quais os constrangimentos apontados ao processo de Observação de Pares;
- Perceber quais as vantagens/mais-valias reconhecidas pelos professores participantes à Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem/ desenvolvimento profissionais;
- Identificar possíveis melhorias no processo com vista à aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores;

Questões:

- 1- O que significa para si aprendizagem/desenvolvimento profissionais?
- 2- De que forma ou formas considera que se desenvolve profissionalmente?
- 3- O que entende por Observação de Pares? Quais são, do seu ponto de vista, os objetivos da Observação de Pares?
- 4- Na sua opinião, que características pessoais considera essenciais ao desempenho da função de observador? Porquê?
- 5- E que competências profissionais considera imprescindíveis? Porquê?
- 6- Houve alguma preparação prévia das observações levadas a cabo neste agrupamento?
Se sim, que procedimentos foram tomados? Qual a sua opinião sobre esses procedimentos?

Se não, que procedimentos entende que seriam necessários? Porquê?

7-Após a observação, de que forma procedeu o observador? Os resultados da observação foram tratados através de algum procedimento específico?

Se sim, qual?

Se não, considera que deveriam ter sido? Porquê?

8-Que constrangimentos aponta ao uso da Observação de Pares enquanto estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissionais?

9-Que vantagens ou mais-valias reconhece a este tipo de prática?

10-Houve mudanças na sua prática docente após a Observação de Pares?

Se sim, quais?

Se não, por que motivos a experiência realizada não contribuiu para nenhuma mudança?

11-Sugere alterações ao processo de Observação de Pares que considere possa contribuir para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento profissionais dos professores?

Bloco C: A Observação de Pares – Relação entre observador/observado

- Perceber de que forma a relação estabelecida entre observador e observado pode condicionar o processo de Observação de Pares.

Questões:

1-Como caracteriza o relacionamento que existiu entre si e o seu observador (observado)?

2- Indique três estados de espírito/sentimentos que relaciona com o processo de Observação de Pares.

3-Como caracteriza o seu papel enquanto observador /observado?

4-Que critérios lhe parecem ser imprescindíveis para que os aspetos menos positivos que vivenciou / referiu possam ser ultrapassados?

5- Que tipo de conhecimentos considera serem necessários ao observador de forma a que o seu desempenho seja eficaz?

Muito obrigado pela colaboração