



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
FACULDADE DE CC. DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DA TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E  
PEDAGOGIA SOCIAL

**TESE DE DOUTORAMENTO**

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA  
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO**

Autora: **Lília Ana Santos Silva**

Diretores:

**Dra. Da. Ana María Porto Castro**

**Dr. D. Antonio Rodríguez Martínez**

**2014**



DONA ANA MARÍA PORTO CASTRO e DON ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,  
profesores no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía  
Social, da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,

Como directores da Tese de Doutoramento de LÍLIA ANA SANTOS SILVA titulada A  
Observação de Aulas no Contexto da Supervisão e da Avaliação de Profesores do Ensino  
Obrigatório: de uma Observação Consentida a uma Avaliação de Professores com Sentido,

FACEMOS CONSTAR: que a tese presentada reúne todos os requisitos para ser  
acceptada a tr'smite e defendida publicamente ante o tribunal correspondente.

En Santiago de Compostela, a ..... de ..... de 2014

Asdo. Dona Ana María Porto Castro

Asdo. Don Antonio Rodríguez Martínez



## AGRADECIMENTOS

Ainda que possa parecer uma formalidade, de facto não o é, pois é sincero e profundo o reconhecimento público que devo aos meus orientadores. À Dr<sup>a</sup> Ana Maria Porto e ao Dr. António Rodrigues Martinez pela disponibilidade, simpatia, empenho e profissionalismo, mas também pelo esforço acrescido que uma orientação numa língua estrangeira, ainda que próxima, implica.

A alguns colegas e amigos especiais e muito próximos, que me escuso de nomear, uns da Escola Secundária de Gondomar, outros da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica do Porto que me foram acompanhando, espicaçando, desafiando, comprometendo-me, enriquecendo-me, sem me deixarem vacilar...

É devido um agradecimento especial a todos os professores que se disponibilizaram para participarem neste estudo, pela sua amabilidade e empenhamento. Agradeço, com especial reconhecimento, ao diretor do *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, Dr. Manuel Monteiro, pela franca e aberta colaboração, pois que sem ela teria sido impossível a realização deste trabalho.

Ao meu núcleo familiar de maior proximidade, os meus pais, a minha irmã e cunhado e as minhas sobrinhas, no seio do qual sempre desenvolvemos uma cultura de trabalho, de rigor, de persistência e de exigência cada um consigo e uns com os outros. Não para que um seja melhor do que o outro, mas para que cada um possa sempre ir mais além, para prestar contas a si próprio, mas também à sua família. Desde sempre os meus pais nos ensinaram a colocar a fasquia elevada, a nunca ficar aquém...

A um companheiro calmo e sereno, o Nuno, que me tem permitido usufruir de bons e belos momentos.

Aos meus filhos, o Xico e a Naná, por quem vivo, por quem nutro um orgulho e amor infinitos e a quem sempre tentei imbuir dessa cultura de sólido enraizamento familiar, mas também em quem deposito as mais altas expectativas. E eles têm sabido a elas corresponder.

Para além das motivações profissionais de que mais adiante darei nota, foram estas as minhas motivações particulares e mais profundas.



## RESUMO

Que mecanismos deverão ser mobilizados para que o processo de observação de aulas, para além de ter um lugar central na avaliação do desempenho dos professores possa ser um fator de desenvolvimento profissional e organizacional? Partindo da opinião de professores envolvidos em processos de observação de aulas, em que medida esses procedimentos, podem ser um fator de desenvolvimento profissional e organizacional, para além de poderem ter um lugar central na avaliação do desempenho dos professores? Como é possível inscrever a supervisão pedagógica, assente na observação de aulas, numa visão transformadora da avaliação do desempenho docente?

Estas foram as questões-problema que suscitaram em nós a curiosidade investigativa necessária para que encetássemos esta dissertação. Para isso, convocamos autores de referência no âmbito das temáticas da avaliação do desempenho, da supervisão pedagógica, da observação de aulas, das culturas profissionais e das lideranças, o que nos permitiu ler substantivamente os dados que, no estudo empírico, recolhemos.

A recolha de dados foi feita junto dos 30 professores que participaram voluntariamente no Projeto *Líderes Inovadores* que decorreu no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* e, durante o qual, esses docentes tiveram as suas aulas observadas pelo Diretor e pela restante equipa diretiva. Procuramos saber a opinião destes docentes acerca das potencialidades e constrangimentos dos procedimentos de observação de aulas não só para o projeto então em curso, mas também para outros aspetos que vão para além dos focos de observação aí definidos.

O estudo permitiu-nos elaborar diversas linhas conclusivas, das quais nos permitimos destacar algumas. Os respondentes sentem-se altamente comprometidos com a sua profissão, a sua escola e os seus alunos, assumindo que o trabalho que o docente desenvolve dentro da sala de aula é crucial para as aprendizagens que os alunos realizam. Os respondentes reconhecem à observação de aulas, inserida em procedimentos supervisoivo, um papel central na melhoria do desempenho dos docentes, na melhoria das organizações, no desenvolvimento de culturas profissionais mais colaborativas, nomeadamente no seio dos respetivos grupos disciplinares, no reconhecimento do mérito e na preparação para momentos de avaliação formal. Porém, sinalizam algumas condições para que tal ocorra, nomeadamente uma grande exigência em relação ao perfil do observador, às suas competências científicas e de índole interpessoal. Verificou-se, ainda, que a existência de procedimentos de avaliação formal e de

---

prestação de contas são fatores inibidores da adesão a estes procedimentos de observação de aulas.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Supervisão pedagógica, observação de aulas, desenvolvimento profissional, avaliação do desempenho, desenvolvimento organizacional



## ABSTRACT

What mechanisms should be deployed in order to turn the process of classroom observation, not only in a relevant process in the evaluation/ assessment of the teacher's performance, but also as a factor leading to professional and organizational development?

Having in mind the opinion of teachers involved in the classroom observation processes, to which extent can these procedures be a factor in the professional and organizational development, playing at the same time a relevant role in the evaluation of teachers' performance? How can pedagogical supervision, based on classroom observation, be a transformative vision of teacher performance assessment?

These were the issues that motivated our investigative curiosity, essential as a starting moment to this dissertation. To accomplish this purpose, we called on reference authors within the topics of teachers performance assessment, pedagogical supervision, classroom observation, professional culture and leadership which in substance enabled us to take to mean the data, collected in the empirical study .

The data was collected on a sample of 30 teachers who volunteered to participate in the Project of Innovative Leaders held in Schools of the regions of Oporto. These 30 teachers had their classes observed by the Director and the elements of the management team of the school.

It was our aim to know the opinion of these teachers about the potential and constraints of classroom observation procedures, not only for the Project in progress, but also for other aspects that go beyond the focus of observation defined therein.

The study allowed us to draw several concluding lines let us to highlight a few.

The respondents feel highly committed to their profession, their schools and their students, and assumed that the classroom observation can improve the teacher performance, namely in the improvement of the organizations, in the development of the collaborative work within the peers, in the recognition of the merits and in the preparation for the moments of formal assessment. Nevertheless, they pointed out some conditions for this to occur, including a great demand in relation to the observer profile, their scientific skills and interpersonal character. It was also verified that the existence of formal assessment procedures and

---

accountability are factors that inhibit adherence to these procedures of classroom observation.

## **KEYWORDS**

Pedagogical supervision, classroom observation, professional development, performance assessment; organizational development



## SUMARIO

¿Qué mecanismos se deberán movilizar para que el proceso de observación de clases, más allá de su lugar en el centro de la evaluación de desempeño de los profesores, pueda ser un factor de desarrollo profesional y organizacional? Partiendo de la opinión de profesores implicados en procesos de observación de clases, en qué medida esos procedimientos pueden ser un factor de desarrollo profesional y organizacional, además de lugar central en la evaluación de desempeño de profesores? ¿Cómo es posible inscribir la supervisión pedagógica, basada en la observación de clases, en una visión transformadora de la evaluación de desempeño docente?

Estas han sido las cuestiones-problema que han suscitado nuestra curiosidad investigadora necesaria para que comenzáramos esta disertación. Para ello, hemos convocado a autores de referencia en el ámbito de las temáticas de la evaluación de desempeño, de la supervisión pedagógica, de la observación de clases, de las culturas profesionales y del liderato, lo que nos ha permitido leer de modo sustantivo los datos que, en el estudio empírico, hemos recogido.

La recogida de datos se ha hecho en colaboración con 30 profesores que han participado de modo voluntario en el Proyecto Líderes Innovadores que ha ocurrido en el Agrupamento de Escolas À Beira Douro y, durante el cual esos docentes han sido observados en sus clases por el Director y por el restante equipo directivo. Hemos buscado saber la opinión de estos docentes con relación a las potencialidades y constreñimientos de los procedimientos de observación de clases no solo para el proyecto entonces en curso sino también para otros aspectos que van más allá de los focos de observación ahí definidos.

El estudio nos ha permitido elaborar diversas líneas conclusivas, de las que nos permitimos destacar algunas. Los implicados se sienten altamente comprometidos con su profesión, con su escuela y con sus alumnos, asumiendo que el trabajo que el docente desarrolla dentro del aula es crucial para los aprendizajes que los alumnos realizan. Los implicados reconocen a la observación de clases, insertada en procedimientos de supervisión, un papel central en la mejoría de las organizaciones, en el desarrollo de culturas profesionales más colaborativas, principalmente en el seno de los respectivos grupos disciplinares, en el

---

reconocimiento del mérito y en la preparación para momentos de evaluación formal. Pero señalizan algunas condiciones para que tal ocurra, principalmente una gran exigencia con relación al perfil del observador, a sus competencias científicas y de índole interpersonal. Se ha verificado, todavía, que la existencia de procedimientos de evaluación formal y de rendición de cuentas son factores inhibidores de la adhesión a estos procedimientos de observación de clases.

## **PALABRAS CLAVE**

Supervisión pedagógica, observación de clases, desarrollo profesional, evaluación del desempeño, desarrollo organizacional



## ÍNDICE

Introdução .....	1
Problema da investigação .....	3
Questões de investigação.....	4
Objetivos.....	5
Estrutura .....	7
<b>Primeira Parte – Organização de um quadro teórico-conceptual para o estudo do papel da observação de aulas no desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>9</b>
1. Um olhar longitudinal sobre a avaliação de professores em Portugal .....	13
1.1. Da revolução de Abril à 1ª década do século XXI .....	14
1.2. A génese da discórdia.....	15
1.3. E a discórdia germina.....	18
1.4. A receção do novo modelo de avaliação docente – os discursos e as práticas .....	20
Em síntese.....	24
2. Da avaliação e da supervisão: processos de diálogo e de compreensão ao serviço da melhoria .....	27
2.1. Avaliação: oportunidade ou ameaça.....	28
2.2. Avaliação: uma perspetiva diacrónica.....	30
2.3. Avaliação do desempenho: do sumativo ao formativo .....	33
2.4. Avaliação do desempenho: fatores em interação .....	40
2.5. A supervisão pedagógica: modelos e paradigmas .....	43
2.6. Supervisão pedagógica ou a chave para uma avaliação de professores com sentido.....	48

2.7. Supervisão e avaliação ou a versão mais recente do bem e do mal .....	52
Em síntese .....	58
<b>3. A observação de aulas no contexto da supervisão e da avaliação de professores.....</b>	<b>61</b>
3.1. A prática letiva: chave da melhoria e do desenvolvimento.....	62
3.2. A Observação Por Pares (OPP) .....	71
3.2.1. OPP - uma nova forma de observar aulas.....	72
3.2.2. OPP – formas de operacionalização.....	74
3.2.2.1. O método Downey walk-through.....	75
3.2.2.2. Learning walk ou o ciclo da supervisão clínica.....	76
3.2.3. O papel da OPP no desenvolvimento pessoal e organizacional.....	79
3.3. O supervisor - dos saberes racionais aos saberes relacionais .....	83
Em síntese .....	90
<b>4. Culturas profissionais, desenvolvimento organizacional e questões de liderança.....</b>	<b>93</b>
4.1. Representações da profissionalidade docente.....	94
4.2. Culturas organizacionais e desenvolvimento da profissão docente.....	97
4.3. Para uma reconceptualização das culturas profissionais docentes .....	101
4.4. O papel das lideranças no desenvolvimento profissional e organizacional .....	104
4.5. O líder e as estratégias de melhoria .....	108
4.6. A importância de uma liderança distribuída.....	111
4.7. Lideranças educativas e processos de melhoria.....	113
4.8. Lideranças centradas na produção de aprendizagens.....	115
Em síntese .....	118
<b>Segunda Parte – Estudo Empírico .....</b>	<b>121</b>
Capítulo 5. Procedimentos metodológicos .....	121

Capítulo 6. Apresentação dos dados .....	121
Capítulo 7. Discussão dos resultados.....	121
<b>5. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>125</b>
5.1. O problema do estudo empírico .....	126
5.2. Objetivos.....	128
5.3. O contexto do objeto do estudo empírico .....	129
5.4. A amostra do estudo .....	141
5.5. As variáveis do estudo .....	142
5.6. Metodologia .....	143
5.7. Instrumento de recolha de dados .....	145
5.7.1. A I Parte do questionário .....	145
5.7.2. A II Parte do questionário .....	145
5.7.3. A III Parte do questionário .....	150
5.7.4. Procedimentos de recolha de dados .....	153
<b>6. Apresentação dos dados .....</b>	<b>155</b>
6.1. Caracterização da amostra .....	156
6.1.1. Dados pessoais.....	156
6.1.2. Dados profissionais .....	157
6.1.3. Envolvimento no processo de avaliação do desempenho e na observação de aulas .....	159
Em síntese.....	161
6.2. O perfil de competências para a docência .....	162
Em síntese.....	165
6.3. A observação de aulas e o Referencial de Práticas Pedagógicas .....	166
6.3.1. A organização do espaço físico .....	166
6.3.2. Criação de um ambiente propício à aprendizagem.....	167

---

6.3.3. Gestão de procedimentos na sala de aula .....	172
6.3.4. Gestão de comportamentos na sala de aula.....	176
Em síntese .....	179
6.4. Fatores de resistência a processos de observação de aulas.....	180
6.4.1. Dados quantitativos .....	180
6.4.2. Dados qualitativos.....	181
Em síntese .....	183
6.5. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas.....	183
6.5.1. Dados quantitativos .....	183
6.5.2. Dados qualitativos.....	188
Em síntese .....	196
6.6. Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento da eficácia de processos de ensino .....	196
6.6.1. Dados quantitativos .....	197
6.6.2. Dados qualitativos.....	204
Em síntese .....	208
6.7. A observação de aulas e o desenvolvimento das organizações .....	209
6.7.1. Dados quantitativos .....	209
6.7.2. Dados qualitativos.....	211
Em síntese .....	213
6.8. A observação de aulas e o desenvolvimento de culturas profissionais colaborativas.....	213
6.8.1. Dados quantitativos .....	214
6.8.2. Dados qualitativos.....	218
Em síntese .....	220
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	221
Conclusões .....	241

Notas finais .....	249
<b>Bibliografia .....</b>	<b>253</b>
Bibliografia.....	255
Infografia .....	272
Referências legislativas.....	273
Documentos referenciados .....	274
<b>Anexos .....</b>	<b>275</b>
Anexo 1.....	277
Questionário.....	277
Anexo 2.....	285
Quadros e Gráfico de leitura das composições.....	285
QUADRO I .....	287
ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES.....	287
QUADRO II .....	306
Matriz de análise das composições.....	306
QUADRO III .....	310
GRELHA DE REGISTO.....	310
Gráfico A- As subcategorias em gráfico.....	321
Quadro IV- Resumo da análise das respostas ao III Grupo .....	322

---

## ÍNDICE DE SIGLAS

**CAP** – Comunidade de Aprendizagem Profissional

**CCAD** – Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho

**CCAP** – Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores

**CTL** - *Center for Teching and Learning*

**DA** – Diretor do Agrupamento

**EDA** - Equipa Diretiva do Agrupamento

**IGE** – Inspeção Geral da Educação

**OCDE** – Organização para o Comércio e Desenvolvimento Económico

**OPP**- Observação Por Pares

**PAP** – Para Além do Projeto

**PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO .....	32
QUADRO 2. AS FUNÇÕES E A INICIATIVA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE .....	39
QUADRO 3 - DOMÍNIOS E COMPONENTES DO QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	57
QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS DE MELHORIA .....	109
QUADRO 5 - AS CINCO DIMENSÕES DE UMA LIDERANÇA PARA AS APRENDIZAGENS.....	116
QUADRO 6 - SÍNTESE DO PROJETO <i>LÍDERES INOVADORES</i> .....	135
QUADRO 7 - REFERENCIAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: QUADRO-SÍNTESE .....	141
QUADRO 8 - COEFICIENTE DE FIABILIDADE DO BLOCO B .....	149
QUADRO 9 - COEFICIENTE DE FIABILIDADE DO BLOCO C .....	149
QUADRO 10 - COEFICIENTE DE FIABILIDADE DO BLOCO D.....	149
QUADRO 11 - COEFICIENTE DE FIABILIDADE DO BLOCO E .....	150
QUADRO 12 - COEFICIENTE DE FIABILIDADE DA II PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	150
QUADRO 13 - MATRIZ – RESUMO DO QUESTIONÁRIO .....	153
QUADRO 14 - FATORES DE RESISTÊNCIA À OBSERVAÇÃO DE AULAS: SUBCATEGORIAS, FREQUÊNCIA E INCIDÊNCIA.....	181
QUADRO 15 - FATORES DE ADESÃO À OBSERVAÇÃO DE AULAS: SUBCATEGORIAS, FREQUÊNCIA E INCIDÊNCIA .....	189
QUADRO 16 - CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE ENSINO MAIS EFICAZES: SUBCATEGORIAS, FREQUÊNCIA E INCIDÊNCIA.....	205
QUADRO 17 - CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL: SUBCATEGORIAS, FREQUÊNCIA E INCIDÊNCIA.....	212
QUADRO 18 - CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE ESCOLA MAIS COLABORATIVA: SUBCATEGORIAS, FREQUÊNCIA E INCIDÊNCIA .....	219

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - CARÁTER SISTÉMICO DA AVALIAÇÃO.....	43
FIGURA 2 - O CICLO DA SUPERVISÃO CLÍNICA .....	49
FIGURA 3 - O CICLO DA PÓS - OBSERVAÇÃO .....	78
FIGURA 4 - O NÚCLEO PEDAGÓGICO.....	81
FIGURA 5 - A COMPLEXIDADE DA FUNÇÃO DO SUPERVISOR .....	90
FIGURA 6 - MARCAS DE PROFISSIONALIDADE .....	96
FIGURA 7 - OS EFEITOS DA AÇÃO DAS LIDERANÇAS .....	114



## ÍNDICE DE FOTOS

FOTO 1 - ESCOLA-SEDE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS À BEIRA DOURO.....	129
FOTO 2 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA SEDE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS À BEIRA DOURO .....	130



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES SEGUNDO A IDADE .....	156
GRÁFICO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES SEGUNDO O SEXO.....	157
GRÁFICO 3 - GRUPO DE DOCÊNCIA.....	158
GRÁFICO 4 - TEMPO DE SERVIÇO .....	158
GRÁFICO 5 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL .....	159
GRÁFICO 6 - EXERCÍCIO DE CARGOS LIGADOS À AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	159
GRÁFICO 7 - CARGO EXERCIDO NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	160
GRÁFICO 8 - ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS .....	161
GRÁFICO 9 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA .....	163
GRÁFICO 10 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	163
GRÁFICO 11 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA .....	164
GRÁFICO 12 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA .....	165
GRÁFICO 13 - AS QUATRO DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE .....	165
GRÁFICO 14 - EFICÁCIA E ADEQUABILIDADE DOS RECURSOS FÍSICOS (ITENS C11 E D11) .....	167
GRÁFICO 15 - ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS ALUNOS (ITEM C2) .....	167
GRÁFICO 16 - PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS (ITEM C5) .....	168
GRÁFICO 17 - PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO DAS RELAÇÕES QUE O DOCENTE ESTABELECE COM OS ALUNOS (ITEM C13) .....	168
GRÁFICO 18 - MELHORIA DOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E DE INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS (ITEM C14) .....	169
GRÁFICO 19 - PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DA ESCOLA/AGRUPAMENTO (ITEM D5).....	170
GRÁFICO 20 - PERCEÇÃO ACERCA DAS RELAÇÕES QUE OS ALUNOS DA ESCOLA ESTABELECEM ENTRE SI (ITEM D9) .....	170
GRÁFICO 21 - REFLEXÃO ACERCA DAS NORMAS, DOS HÁBITOS E DA CULTURA DA ESCOLA (ITEM D10).....	171
GRÁFICO 22 - PERCEÇÃO ACERCA DO CLIMA EXISTENTE ENTRE O PROFESSOR E A TURMA (ITEM E4) .....	171
GRÁFICO 23 - PERCEÇÃO ACERCA DO CLIMA EXISTENTE ENTRE O PROFESSOR E ALUNOS INDIVIDUALMENTE CONSIDERADOS (ITEM E5) .....	172
GRÁFICO 24 - CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DO PROCESSO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS (ITEM B2) .....	173

GRÁFICO 25 - ADEQUABILIDADE DAS ESTRATÉGIAS USADAS EM SALA DE AULA (ITEM B3) .....	173
GRÁFICO 26 - O TRABALHO DO DOCENTE E AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (ITEM B8) .....	174
GRÁFICO 27 - MARCAÇÃO DOS DIFERENTES MOMENTOS DE UMA AULA (INÍCIO, DESENNROLAR, FINAL) (ITEM C7) .....	175
GRÁFICO 28 - ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DAS SUAS PRÓPRIAS APRENDIZAGENS (ITEM C12).....	175
GRÁFICO 29 - PROMOÇÃO DA REFLEXÃO E DA DISCUSSÃO ACERCA DOS COMPORTAMENTOS COM IMPACTOS POSITIVOS (ITEM E8) .....	176
GRÁFICO 30 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A MELHORIA DO DESEMPENHO (ITEM B11).....	177
GRÁFICO 31 - O DESEMPENHO DOS DOCENTES E OS RESULTADOS ALCANÇADOS PELOS ALUNOS (ITEM B12).....	177
GRÁFICO 32 - PROMOÇÃO DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (ITEM B15) .....	178
GRÁFICO 33 - A EXISTÊNCIA DE REGRAS E DE ROTINAS (ITEM B16).....	178
GRÁFICO 34 - IDENTIFICAÇÃO E PREVENÇÃO DE CASOS DE ALUNOS PROBLEMÁTICOS (ITEM C9) .....	179
GRÁFICO 35 - REFERENCIAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - SÍNTESE .....	180
GRÁFICO 36 - A PRESENÇA DE UM COLEGA DENTRO DA SALA GERA ENCENAÇÃO DAS AULAS (ITEM C1).....	181
GRÁFICO 37 - IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DAS PLANIFICAÇÕES E DO DECURSO DAS AULAS (ITEM B7) .....	184
GRÁFICO 38 - FORMAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE PROFESSORES (ITEM B13) .	184
GRÁFICO 39 - A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DOS PROFESSORES OBSERVADORES (ITEM B14).....	185
GRÁFICO 40 - A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK DOS PROFESSORES OBSERVADORES (ITEM E10) .....	186
GRÁFICO 41 - CONSTRUÇÃO DE IMAGENS FIDEDIGNAS DO TRABALHO DE UM DOCENTE (ITEM C8) .....	186
GRÁFICO 42 - IDENTIFICAÇÃO DE DIVERSOS TIPOS DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (ITEM E1).....	187
GRÁFICO 43 - IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO PRÉVIA DOS ASPETOS A OBSERVAR (ITEM E2) .....	188
GRÁFICO 44 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A REFLEXÃO ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (ITEM B5) .....	197
GRÁFICO 45 - CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DO OBSERVADO E DO OBSERVADOR (ITEM B6).....	198
GRÁFICO 46 - IMPORTÂNCIA DA PARTILHA REGULAR DA SALA DE AULA (ITEM B9) .....	198
GRÁFICO 47 - REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DOS RESULTADOS DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM (ITEM C3).....	199
GRÁFICO 48 - A PARTILHA DA SALA DE AULA COMO FATOR DE RENOVAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO (ITEM C4) .....	199
GRÁFICO 49 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E OS RITMOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (ITEM C6).....	200
GRÁFICO 50 - O GRAU DE ANSIEDADE DOS ALUNOS FACE À REGULARIDADE DA OBSERVAÇÃO DE AULAS (ITEM D2) .....	200
GRÁFICO 51. GRÁFICO 51 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A DISCUSSÃO E PARTILHA DE ESTRATÉGIAS (ITEM D6) .....	201
GRÁFICO 52 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS COMO FATOR DE MUDANÇA E DE DESENVOLVIMENTO (ITEM D7).....	201

---

GRÁFICO 53 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A MINHA AUTOCONFIANÇA (ITEM E3) .....	202
GRÁFICO 54 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS PROMOVE ESTRATÉGIAS DE AUTOAVALIAÇÃO (ITEM E7).....	202
GRÁFICO 55 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A MINHA REFLEXÃO ACERCA DAS MINHAS PRÓPRIAS AULAS (ITEM E9) .....	203
GRÁFICO 56 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS COMO ESTÍMULO À PROCURA DE ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA (ITEM E11) .....	204
GRÁFICO 57 - O MEU DESEMPENHO DENTRO DA SALA DE AULA E O DESEMPENHO GLOBAL DA MINHA ESCOLA (ITEM B1)...	209
GRÁFICO 58 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE MELHORIA DA ESCOLA (ITEM D1) .....	210
GRÁFICO 59 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O CONHECIMENTO DOS ALUNOS DA ESCOLA/AGRUPAMENTO (ITEM D5) .....	210
GRÁFICO 60 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA (ITEM E6).....	211
GRÁFICO 61 - O (DES)CONFORTO DE UM COLEGA DENTRO DA MINHA SALA DE AULA (ITEM B4).....	214
GRÁFICO 62 - AS OPINIÕES DOS COLEGAS ACERCA DAS MINHAS AULAS (ITEM B10) .....	214
GRÁFICO 63 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A EXISTÊNCIA DE MOMENTOS INFORMAIS E FORMAIS DE REFLEXÃO ACERCA DE METODOLOGIAS DE ENSINO (ITEM C10) .....	215
GRÁFICO 64 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS, A INTERAÇÃO E A PARTILHA PESSOAL E PROFISSIONAL ENTRE OS PROFESSORES (ITEM D3).....	216
GRÁFICO 65 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O TRABALHO COLABORATIVO (ITEM D4).....	216
GRÁFICO 66 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E A PRESENÇA DO OBSERVADOR (ITEM D8).....	217
GRÁFICO 67 - A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O ESTREITAMENTO DE LAÇOS DE CONFIANÇA ENTRE OBSERVADOR E OBSERVADO (ITEM D12).....	218

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1** - Questionário

**Anexo 2** - Quadros e Gráfico de leitura das composições

**Quadro I** - Análise das composições

**Quadro II** - Matriz de análise das composições

**Quadro III** - Grelha de registo

**Quadro IV** - Resumo da análise das respostas ao III Grupo

**Gráfico A** - As subcategorias em gráfico





## INTRODUÇÃO

Em Portugal, no ano letivo de 2007/2008, foram introduzidas profundas alterações no processo conducente à avaliação de professores. Nessa altura, só um grupo reduzido de docentes foi sujeito a essas novas regras. Já no ano letivo seguinte, em 2008/2009, esse processo foi alargado a docentes noutras situações profissionais, prevendo-se, então, que a avaliação do desempenho docente começasse a ter profundas repercussões na progressão na carreira.

Um dos aspetos novos e que maiores constrangimentos provocaram na implementação desse novo regime de avaliação do desempenho docente foi o facto de a observação de aulas passar a ser um dos aspetos centrais desse processo (CCAP, 2009). Porém, na sequência de profundas controvérsias, e mesmo antes da sua total implementação, foram introduzidas, nesse modelo de avaliação do desempenho docente, algumas alterações. Essas contestações juntaram, em manifestações, por mais do que uma vez, cerca de 100 mil docentes contra essas decisões do Ministério da Educação.

Ora, quer por toda a vivência que experienciamos na escola, quer ainda pelo facto de a escola onde trabalhamos ter participado num projeto nacional para o qual só foram selecionadas trinta escolas e durante o qual se refletiu acerca da operacionalização desse novo regime de avaliação, sabemos que a obrigatoriedade da observação de aulas, e de todos os fatores daí resultantes, foi um dos aspetos que esteve na origem de uma grande parte dessas contestações então levadas a cabo.

Que razões explicativas poderemos nós convocar para esta reação, porventura tão exacerbada?

Em Portugal, tem sido descurada a formação de professores ao nível da avaliação quer no que respeita a formação inicial, quer no que tem em conta a formação contínua de professores. Quando a avaliação é objeto de reflexão ou estudo, é-o, sobretudo, na perspetiva da avaliação educacional dos alunos. Certamente porque, por um lado, se entenderia que, para levar por diante a avaliação de desempenho então exigida, não seria necessária qualquer formação específica, por outro lado, entender-se-ia que o facto de os professores avaliarem

---

sistematicamente os seus alunos os dotava das competências necessárias ao exercício dessas novas funções de avaliadores.

Nada de mais errado. Este terá sido, acreditamos nós, um dos muitos falsos pressupostos que terão estado na origem das convulsões a que assistimos no seio da profissão docente.

É, muito sucintamente neste contexto, que a observação de aulas surge tantas vezes desvirtuada ou, pelo menos, sem que desse processo se retirem as virtualidades e potencialidades que dele podem germinar se devidamente aproveitado no sentido de um verdadeiro desenvolvimento profissional. É, aliás, esse o paradigma em que as palavras do Conselho Científico da Avaliação de Professores (CCAP) se situam:

A observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que a actividade docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional (CCAP, 2008).

Porém, também não podemos ser inocentes e termos de tentar perceber a multiplicidade de contornos de que as atuais tendências da avaliação de professores se revestem: é a exigência de uma certa integração de “contrários”. Isto é, se por um lado, a avaliação é uma forma de prestação de contas à sociedade e um meio de regulação do desempenho, por outro lado, ela deverá/poderá ser também encarada como uma oportunidade de desenvolvimento profissional; se a avaliação está ao serviço de um certo controlo burocrático da ação docente, aproveitada reflexivamente, ela pode potenciar a autonomia profissional desencadeadora de uma maior profissionalidade docente; se, por um lado, ela pode servir para exercer pressão sobre os docentes, ela pode, potenciados os seus aspetos mais positivos, estar ao serviço de uma maior securização profissional, otimizando métodos de ensino e, assim, ajudar a fazer com que os professores ensinem melhor e os alunos alcancem resultados mais próximos do expectável. Haverá, ainda, finalmente, a considerar a dificuldade de conciliação das necessidades individuais com os objetivos institucionais, tanto mais que sabemos com António Bolívar (2012) que a gramática da escola não assenta na necessidade de desenvolvimento profissional dos que lá trabalham, antes procura que os alunos realizem as suas aprendizagens. Porém, como é sobejamente aceite nos nossos dias, é essencial o bem-estar individual para que os objetivos organizacionais sejam mais facilmente alcançados.

Procuramos caminhos alternativos para estes dilemas e paradoxos, assumindo que a supervisão pedagógica, assente em processos de observação de aulas, só poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do indivíduo e da organização se tiver como fundamentos a reflexividade e a intervenção crítica e participada dos atores. Todavia, as contradições que já enunciámos não colocam estes fundamentos em causa, antes destacam a sua complexidade e pertinência, permitindo-nos perceber que aquilo que vai impedindo aqueles processos de supervisão é exatamente o que os torna tão pertinentes. São estes paradoxos que sinalizámos que, em nosso entender, dão sentido a este trabalho. Por isso, esta é uma dissertação sobre as potencialidades, mas também sobre os constrangimentos, sobre os fatores de adesão, mas também sobre os fatores de resistência, a procedimentos de observação de aulas.

## **PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO**

Convocando as palavras de Nunan, sabemos que:

Não existe nada que substitua a observação directa como meio de fazer descobertas acerca das aulas (...). Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender (...), precisamos de passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especificamente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a ação (Nunan, 1989, p.76).

Procuraremos, então, com este projeto de investigação, compreender como é percebida por alguns docentes a importância da observação de aulas.

É nesta firme convicção de que o que mais importante se passa, no que diz respeito a todo o processo do ensino e das aprendizagens, acontece dentro das salas de aula que pretendemos investigar a importância atribuída a estes processos. E será, também acreditamos, tal como Hargreaves (1998,p.12), que este é o cerne da questão, que é percebendo a sala de aula que se percebe “como é que as crianças aprendem e como é que os professores ensinam.” É que cremos ser possível maximizar o processo de observação de aulas como estratégia privilegiada de renovação de práticas pedagógicas e supervisivas. Assim, entendemos que, sendo o processo de observação de aulas um dos elementos da avaliação de professores, ele pode tornar-se, também, um dos principais fatores do seu desenvolvimento profissional e do progresso das escolas, caso seja possível perceber os constrangimentos que estão na origem de reações adversas que têm insistentemente existido, procurando estratégias para os ultrapassar.

O conhecimento que tivemos do decurso do projeto *Líderes Inovadores* que se desenvolveu numa escola situada a cerca de 20 Km da cidade do Porto – a escola-sede do *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, no contexto do sistema educativo português de profunda relutância a procedimentos de observação de aulas, fez recrudescer em nós uma grande curiosidade investigativa, por isso, decidimos que a nossa investigação partiria do aspeto central deste projeto – a observação de aulas que era feita aos professores deste Agrupamento. Foi a partir deste projeto que partimos para o nosso estudo empírico. Este projeto tinha, como ação central, a observação de aulas. Cerca de 40% dos docentes da escola, na altura em que iniciamos esta investigação, tinham, voluntariamente, as suas aulas observadas pelo Diretor do Agrupamento e/ou pela sua equipa.

Destas reflexões e de outras que já aflorámos, emergiu o problema, que enunciámos, agora, sob formas interrogativas:

. Que mecanismos deverão ser mobilizados para que o processo de observação de aulas, para além de ter um lugar central na avaliação do desempenho dos professores possa ser um fator de desenvolvimento profissional e organizacional?

. Partindo da opinião de professores envolvidos em processos de observação de aulas, em que medida esses procedimentos podem ser um fator de desenvolvimento profissional e organizacional?

. Como é possível inscrever a supervisão pedagógica, assente na observação de aulas, numa visão transformadora da avaliação do desempenho docente?

## **QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

O enunciado do problema desenha algumas das suas múltiplas faces o que lhe confere, julgamos nós, pertinência e importância investigativas, daí que acerca dele tivéssemos formulado algumas questões para que, interrogando-o, pudéssemos abrir portas a novos patamares de conhecimento acerca da realidade onde trabalhamos. Assim, do problema enunciado, emergiram as seguintes questões de investigação:

- Qual é o perfil socioprofissional dos participantes no projeto *Líderes Inovadores*?
- Para qual das dimensões do perfil de competências para a docência consignados legalmente pode a observação de aulas trazer maiores contributos?

- Qual é o papel da observação de aulas na construção de um *Referencial de Práticas Pedagógicas no Agrupamento de Escolas À Beira Douro*?
- Que papel tem o processo de observação de aulas na construção de uma cultura de escola mais colaborativa?
- Em que medida a observação de aulas é o veículo central para o reconhecimento do mérito individual?
- Que papel tem a observação de aulas na harmonização de fatores ligados ao desenvolvimento profissional e à prestação de contas?
- De que forma(s) a observação de aulas se constitui como um processo indutor do desenvolvimento organizacional?
- Partindo do discurso dos intervenientes, que razões são apontadas acerca da resistência à observação de aulas? Que aspetos são os principais responsáveis por esta resistência?
- Quais os fatores que facilitam a adesão dos professores a processos de observação de aulas?
- Qual é a importância das lideranças na consecução de processos supervisivos?

## OBJETIVOS

Circunscrito o problema e expressas as questões que nortearão esta dissertação, torna-se necessário clarificar os objetivos que almejamos alcançar. Começamos por definir dois objetivos gerais para este estudo:

1. Estabelecer um marco teórico-conceitual que permita enquadrar o papel da observação de aulas no contexto de processos supervisivos e avaliativos.
2. Compreender a importância que os docentes envolvidos no projeto *Líderes Inovadores* atribuem à observação de aulas no desenvolvimento do exercício da função docente.

Seguidamente, olhando de uma forma mais aprofundada cada um destes objetivos, foi-nos possível desdobrá-los em vários objetivos específicos.

---

1. Estabelecer um marco teórico-conceitual que permita enquadrar o papel da observação de aulas no contexto de processos supervisivos e avaliativos levar-nos-á a:

1.1. conhecer o contexto da carreira profissional docente e os diversos processos avaliativos existentes em Portugal, após o 25 de abril de 1974.

1.2. descrever a possível complementaridade existente entre processos supervisivos e processos avaliativos.

1.3. perceber a importância da observação de aulas como uma estratégia de supervisão.

1.4. estabelecer a relação existente entre as culturas profissionais, o desenvolvimento organizacional e questões de liderança.

2. Compreender a importância que os docentes envolvidos no projeto *Líderes Inovadores* atribuem à observação de aulas no desenvolvimento do exercício da função docente implica:

2.1. perceber a importância que os docentes atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de cada uma das quatro dimensões do desempenho docente expressas na legislação.

2.2. entender a forma como percebem a relevância da observação de aulas para a melhoria de cada uma das quatro dimensões que constituem o Referencial de Práticas Pedagógicas construído no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*.

2.3. sinalizar fatores de resistência a processos de observação de aulas.

2.4. assinalar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas.

2.5. perceber as percepções dos professores acerca da importância da observação de aulas na consecução de processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes.

2.6. descrever os fatores necessários para que a observação de aulas se torne um elemento de desenvolvimento organizacional.

2.7. caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de culturas profissionais docentes mais colaborativas.

## ESTRUTURA

Depois de termos circunscrito a problemática que enformou toda esta dissertação, apresentado as questões de investigação e os objetivos que formulámos, damos conta, de seguida, da organização deste trabalho.

Esta dissertação é constituída por duas partes, procurando, cada uma delas, dar resposta a cada um dos objetivos gerais formulados.

Na primeira parte, ao longo de quatro capítulos, organizamos um quadro teórico-conceptual que nos permitiu responder ao primeiro objetivo geral que formulámos e aos respetivos objetivos específicos. Ao longo desta primeira parte, estudamos a multiplicidade de papéis que a observação de aulas pode encerrar e o respetivo enquadramento. Assim, após termos feito, no Capítulo 1, uma breve incursão ao contexto social, político e legislativo em que a avaliação de desempenho emergiu e se desenvolveu, no período que decorreu entre abril de 1974 e a primeira década do século XXI, procuramos o que nos dizem alguns autores de referência em relação a temáticas relevantes para o nosso estudo. Trouxemos à colação, no Capítulo 2, as noções de avaliação e de supervisão e a complementaridade entre ambas, tendo, de seguida, no Capítulo 3, centrado a nossa exploração bibliográfica no âmago deste estudo: a observação de aulas e diferentes modos de a levar a cabo, no contexto da supervisão e da avaliação de professores. Finalmente, no Capítulo 4, abordamos as questões ligadas ao papel que a observação de aulas tem, ou pode ter, no atinente às culturas profissionais e ao desenvolvimento organizacional e procuramos perceber, ainda, o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A segunda parte, que corresponde ao *Estudo Empírico*, organiza-se em três momentos e com ele pretendemos dar resposta ao segundo objetivo geral formulado. No Capítulo 5, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, o projeto *Líderes Inovadores*, que serviu de motivo para o desenvolvimento da nossa investigação e o instrumento de recolha de dados. De seguida, no Capítulo 6, procedemos à apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos através de um questionário por nós elaborado. Encerramos esta segunda parte com o Capítulo 7, onde discutimos os resultados obtidos, à luz do quadro teórico mobilizado na primeira parte desta dissertação.

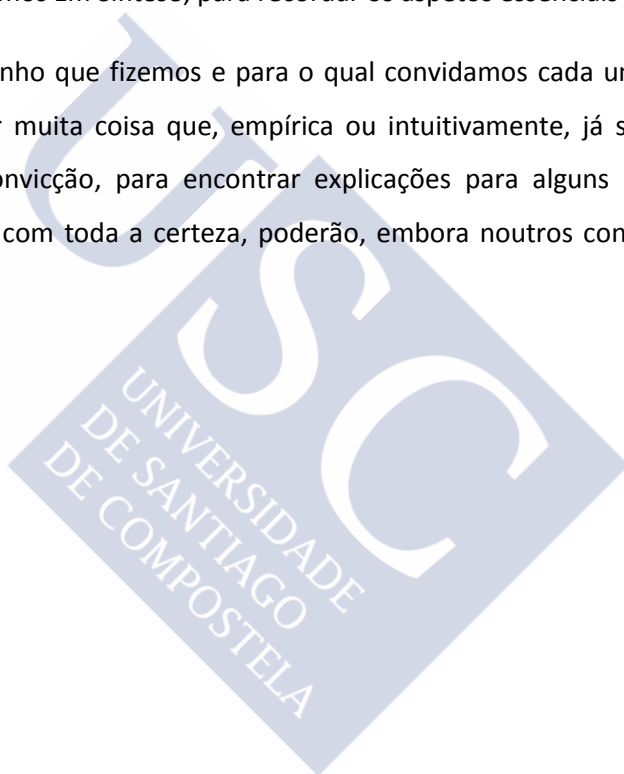
Finalmente, nas *Conclusões*, encontramos a pertinência do subtítulo desta dissertação: “De uma observação consentida a uma avaliação de professores com sentido”. Percebemos os contornos do percurso que é possível fazer-se para que o consentimento resignado de

---

observação de aulas, como cumprimento burocrático e legal de uma formalidade no contexto da avaliação de professores, possa tornar-se um processo profícuo e indutor de mudanças positivas. E, nas linhas finais desta dissertação, olhamos de forma retrospectiva, mas também prospetiva para o nosso trabalho, refletindo acerca das potencialidades, mas também de alguns constrangimentos que encontramos no trabalho que desenvolvemos e refletimos, também, acerca de possíveis impactos que esta investigação pode vir a ter no âmbito de projetos de supervisão pedagógica nas escolas.

Para facilitar a leitura, apresentamos, em cada capítulo, na primeira página, um breve roteiro de leitura, introduzido por uma citação que lhe serve de mote e terminamos com uma breve sinopse, a que chamamos *Em Síntese*, para recordar os aspetos essenciais abordados.

É, pois, este o caminho que fizemos e para o qual convidamos cada um dos leitores. Certamente para confirmar muita coisa que, empírica ou intuitivamente, já se saberá, mas também, é nossa firme convicção, para encontrar explicações para alguns dos dilemas e paradoxos sinalizados que, com toda a certeza, poderão, embora noutros contextos, ser-lhe familiares.



**PRIMEIRA PARTE – ORGANIZAÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO-  
CONCEPTUAL PARA O ESTUDO DO PAPEL DA OBSERVAÇÃO DE AULAS  
NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**CAPÍTULO 1. UM OLHAR LONGITUDINAL SOBRE A AVALIAÇÃO DE  
PROFESSORES EM PORTUGAL – DA REVOLUÇÃO DE ABRIL À 1ª DÉCADA  
DO SÉCULO XXI**

**CAPÍTULO 2. DA AVALIAÇÃO E DA SUPERVISÃO: PROCESSOS DE  
DIÁLOGO E DE COMPREENSÃO AO SERVIÇO DA MELHORIA**

**CAPÍTULO 3. A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO  
E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAPÍTULO 4. CULTURAS PROFISSIONAIS, DESENVOLVIMENTO  
ORGANIZACIONAL E QUESTÕES DE LIDERANÇA**



A I Parte desta dissertação está organizada em quatro capítulos, ao longo dos quais estabelecemos um quadro conceptual para que, sustentando-nos em referenciais teóricos, possamos ler e compreender substantivamente a realidade que queremos estudar.

No Capítulo 1, fazemos um breve historial da avaliação do desempenho docente em Portugal, desde abril de 1974 até à publicação do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, que instituía um modelo de avaliação do desempenho docente que entrava em rutura profunda com os modelos de avaliação até então em vigor.

Mas falar de avaliação de professores sem falar de supervisão seria tornar demasiado redutora qualquer discussão a encetar. Por isso, no Capítulo 2, exploramos os conceitos de avaliação e de supervisão, as suas diferenças e complementaridades. Chegados ao Capítulo 3, abordamos o tema desencadeador desta dissertação: a observação de aulas, o seu papel como elemento fundamental de melhoria da ação dos docentes e das organizações e apresentamos, ainda, a *Observação Por Pares*, uma estratégia de fazer observação de aulas.

Porque nos interessava perceber os fatores que favorecem ou dificultam a implementação de mudanças desejáveis nas escolas, no que a processos de observação de aulas diz respeito, no Capítulo 4, avançamos para a exploração de conceitos ligados à definição da profissionalidade docente e à caracterização das culturas profissionais e, ainda, algumas questões ligadas às lideranças escolares, direcionadas para o desenvolvimento das aprendizagens.



## 1. UM OLHAR LONGITUDINAL SOBRE A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

O conhecimento, mesmo se mínimo da História, faz a grande diferença entre um eleitorado e um rebanho. Nós somos, em boa parte, o nosso passado. Mas não significa que se viva apenas do passado, o futuro também existe. Precisamos, no entanto, da História para funcionarmos. Sem referências não saberemos funcionar como gente (João Aguiar, in “Diário de Notícias”, 23 de novembro de 2004).

Ao longo deste capítulo, procuraremos:

. Conhecer o contexto político português no que respeita a carreira profissional docente e os processos avaliativos existentes em Portugal, após o 25 de abril de 1974.

. Conhecer a emergência das novas políticas de avaliação do desempenho docente instituídas pela aprovação de sucessivas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, a partir de 2007.

. Perceber os contornos políticos e sociais da implementação de um novo paradigma de avaliação do desempenho docente.

## **1.1. DA REVOLUÇÃO DE ABRIL À 1ª DÉCADA DO SÉCULO XXI**

Cerca de duas décadas após a revolução de Abril de 1974, o Decreto-Lei nº 139- A/90, de 28 de Abril, aprovou o Estatuto da Carreira Docente (ECD), na sequência do Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro, que regulamentava a estrutura da carreira dos professores, prevendo-a como uma “carreira única com 10 escalões.” (artigo 4º).

O ECD, então aprovado, referia, no seu preâmbulo, que a avaliação do desempenho era uma “inovação de fundo” e tinha em vista a melhoria da atividade profissional docente, procurando a valorização e aperfeiçoamento individuais e a progressão na carreira dependia desta avaliação. No que concerne esta avaliação do desempenho, este ECD estabelecia que esta seria feita através de um relatório crítico da atividade elaborado pelo próprio docente, ou seja, a progressão na carreira assentava na produção pelo docente de um relatório de autoavaliação. Estabelecia-se, ainda, que “A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.” (DLnº139-A/90, de 28 de Abril, artigo 9º). Porém, criava-se um certo constrangimento na passagem para os escalões mais elevados da carreira: “O acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões (...)” (artigo 10º). Apesar de estar prevista esta apresentação de uma prova pública para acesso ao 8º escalão, as dificuldades da sua concretização e, sobretudo, as pressões e grandes contestações dos sindicatos de professores levaram à sua abolição no ano letivo de 1995/96, no seguimento das promessas eleitorais do Partido Socialista. Em simultâneo, criou-se a possibilidade legal da existência de uma avaliação extraordinária, se requerida pelo docente. A atribuição da menção de Excelente basear-se-ia num relatório justificativo a apresentar pelo próprio docente, versando a integração da sua ação na comunidade escolar. O reconhecimento deste “Mérito Excepcional” teria repercussões numa mais rápida progressão na carreira. (artigo 48º). Todavia, esta situação nunca chegou a ser regulamentada quer por desinteresse da administração central, quer dos próprios sindicatos.

Assim, na prática, este ECD não previa qualquer constrangimento para a progressão na carreira, a avaliação do desempenho era um ato meramente administrativo sem quaisquer exigências, nem consequências, promovendo-se, desta forma, a homogeneização das

carreiras. Isto é, independentemente de quaisquer fatores intrínsecos ou extrínsecos ao desempenho docente, as progressões nas carreiras aconteciam de forma idêntica para todos e que, em igual espaço de tempo, atingiam todos o topo da carreira. Apesar de estarem previstos mecanismos de indução e de exigências à entrada na carreira docente, de igual modo, não tiveram qualquer aplicação.

Assim, foi criada a expectativa, no seio da classe docente, que, desde a entrada na carreira até à aposentação, a progressão se faria automática e paulatinamente, de uma forma igual para todos, sem quaisquer momentos de balanço, de prestação de contas ou mesmo necessidade de desenvolvimento profissional, a não ser a frequência de quaisquer ações de formação, independentemente da área frequentada. A aceleração na carreira poderia ser feita, mas unicamente pela aquisição de outros graus académicos ou pelo desempenho de outras funções, como em órgãos de gestão, ficando a experiência profissional, traduzida no verdadeiro desempenho da profissão docente, que é o exercício letivo, secundarizado face a essas outras atividades. E assim, a atividade de “dar aulas” foi sendo vista como o parente pobre do desempenho do professor.

Pelo brevíssimo olhar longitudinal que lançámos sobre a legislação que enformou a avaliação do desempenho docente desde a revolução de Abril de 1974 até 2005, podemos concluir que se assistiu ao aprofundamento de uma cultura profissional assente na “construção de um grupo profissional homogéneo, no interior do qual a única diferença aceitável era a da remuneração” (Rodrigues, 2010, p.268).

Esta cultura de valorização da indiferenciação e da ausência de reconhecimento do mérito, a subalternização do papel do professor que “só dá aulas” fez com que se generalizasse alguma apatia no que diz respeito ao investimento profissional e pessoal na carreira docente, não tendo sido criados estímulos à melhoria da qualidade de desempenho. Este sentimento era certamente vivenciado pela equipa ministerial que, em meados de 2005, solicitou um estudo acerca das possibilidades de reorganização da carreira docente (Freire, 2005). Iremos, de seguida, explorar um pouco o conteúdo deste estudo.

## **1.2. A GÉNESE DA DISCÓRDIA**

O estudo intitulado “Estudo sobre a reorganização da carreira docente”, da autoria de João Freire, apresentado em 2005, foi encomendado pela tutela e surgiu com o objetivo de colher diretrizes no que respeita à revisão do modelo de progressão na carreira docente. Dois

---

seriam os princípios estruturadores deste estudo: a valorização da prática letiva e a diferenciação de desempenhos, aspetos profundamente em dissonância com as práticas instituídas até então. Esta ideia é defendida com veemência pela Ministra da Educação da altura, Maria de Lurdes Rodrigues (2010): “Diferenciação pelo mérito: a necessidade de criar mecanismos que diferenciem, que distingam, que permitam reconhecer as diferenças de desempenho (...) e daqui retirar todas as consequências”.

Pretendia-se que o relatório se sustentasse em referências comparativas com outras carreiras profissionais de estatuto social equivalente em Portugal e com as carreiras homólogas em outros países.

No diagnóstico que, no início do documento é feito, aponta-se para o facto de haver um “fraco rendimento do sistema, medido pela insuficiente qualidade dos «formandos»” (Freire, 2005, p.12). Também é afirmado que, sendo a função docente acometida de grandes responsabilidades, é necessário um “controle social efetivo”, e acrescenta-se, ainda, “(...), sem coarctar as liberdades individuais dos docentes, a Sociedade deve poder exigir-lhes (aos professores) – no espaço de exercício da sua profissionalidade – a observância de padrões mínimos de conformidade social. “ (idem, p. 16). Defende-se que a avaliação do desempenho deve ser um mecanismo de diferenciação na progressão na carreira, sendo, então, reafirmada como um mecanismo de “controle social” (idem, p. 76).

Uma das questões que abordaremos neste trabalho prende-se com o perfil e a credibilidade do avaliador. De facto, este fator foi também entendido, neste documento, como um aspeto potencialmente constrangedor, se não fossem tomadas as devidas precauções. Para tentar minimizar este possível problema, uma vez que se entende que será difícil encontrar um avaliador suficientemente credível e isento, aponta-se para a necessidade de haver mais do que um avaliador. Um desses avaliadores seria interno e outro seria exterior à organização (p.75). Percebe-se que, no seio de uma classe profissional que não está habituada a ser avaliada, sobretudo pelos seus pares, as questões da desconfiança surgirão com enorme acuidade. Apesar de se alertar para a necessidade de ganhar a confiança dos professores não se apontam caminhos para que tal aconteça.

A questão que releva no âmbito do nosso estudo – a observação de aulas – não assume grande pertinência neste relatório. Este tema é afluído e defende-se que a assistência a aulas surja como uma das funções do coordenador de departamento que deverá,

obrigatoriamente, assistir pelo menos a uma aula por ano, sem prévio aviso, de cada professor do respetivo grupo disciplinar.

Desde logo, embora assumindo que as práticas letivas são o essencial das tarefas de um docente, esta vertente surge sempre associada à progressão na carreira, à ideia da prestação de contas e não à necessidade de melhoria de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de acompanhamento e de securização dos professores. Em momento algum se aponta para o carácter formativo, para a ideia da supervisão pedagógica que devem ser presentes em todos os processos de avaliação, quando se pretende verdadeiramente a melhoria dos desempenhos. Aliás, esta lacuna ganha relevância se tivermos em conta as ideias posteriormente defendidas pela própria Presidente do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores<sup>1</sup> (CCAP) que alerta para a necessidade de

Manter um equilíbrio entre funções ou modalidades de avaliação (sumativa versus formativa, autoavaliação versus avaliação externa, prestação de contas versus apoio ao desenvolvimento profissional), as quais, cada vez mais, vão deixando de ser encaradas de forma dicotómica e alternativa, para passarem a ser vistas, preferencialmente, de forma complementar e sistémica (Ramos, 2007, p.11).

Parece-nos que este relatório contribuiu para o profundo mal-estar que se viveu entre a classe docente e a tutela, uma vez que transmitia sempre uma certa ideia de desconfiança face ao desempenho dos professores. Apesar de afirmar que deveria ser valorizado o mérito, é sempre mais enfatizada a ideia de castigo, de prestação de contas e de controlo. Parece esquecer que as verdadeiras mudanças não acontecem por decreto, nem por mera coação, uma vez que os princípios inscritos na legislação “não determinam as práticas, apenas as condicionam” como bem sabia a própria Ministra da Educação (Rodrigues, 2007).

Anunciavam-se a desvalorização social da profissão docente e os conflitos que, pouco depois, iriam emergir de forma muito aguda e severa. A partir daqui, de um certo clima acintoso criado, difícil seria para o Ministério da Educação ganhar os professores, cativá-los para as mudanças, que eles próprios, tantas vezes, sentiam como necessárias.

---

<sup>1</sup> O Conselho Científico da Avaliação de Professores foi criado pelo Decreto Regulamentar nº4/2008, de 5 de Fevereiro, com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do regime de avaliação do desempenho docente. Era constituído por vinte e um elementos (professores em exercício de funções nos ensinos básico e secundário, representantes de associações científicas de professores e individualidades de reconhecido mérito no âmbito da Educação).

### 1.3. E A DISCÓRDIA GERMINA...

É neste ambiente desfavorável de desconfiança que surgem as negociações para a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que acabou por ser aprovado em 19 de janeiro, de 2007, pelo Decreto-Lei nº 15/2007.

Este ECD é percecionado como o *pecado original* que levou a fortes constrangimentos à implementação do modelo de avaliação de desempenho que, nesta sequência, se pretendia instituir. É pertinente lembrarmos José Augusto Pacheco (2000, p.7), que defende que “a política educativa não pode ser conceptualizada a partir de duas categorias analíticas autónomas ou justapostas: uma, ao nível da conceção, a outra, o momento da implementação”, uma vez que “a política contém contradições, omissões e divergentes significados estruturados que produzem diferentes efeitos”. Este investigador acrescenta, ainda, que “a educação, apesar de ser reconhecida como um direito constitucional, é fortemente intersetada por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito díspares e que são a expressão de conflitos”, não sendo de secundarizar o facto de que toda a decisão atinente à educação é fortemente condicionada pelo subjetivo, pela opinião pessoal, distanciando-se, a maioria das vezes, daquilo que é conceptualizado ou decidido pelos especialistas (Pacheco,p.2000).

Assim, este ECD estruturava-se em torno de um novo e antagónico paradigma em relação ao que até aí tinha vigorado: diferenciação em vez da homogeneização. O anterior estatuto vigorava desde 1998 e a larga maioria dos docentes em funções nos anos letivos de 2007/08 e 2008/09 tinha-se desenvolvido, apesar das suas limitações e implicações negativas, nesta cultura de indiferenciação (Rodrigues, 2010). Por isso, para além da muito mal-amada divisão da carreira, há, ainda, outros fatores que, apesar de serem exteriores ao próprio processo de avaliação, o condicionaram na medida em que indispuseram e fomentaram profundas crispações dos professores contra a tutela. São eles a forma pouco clara como decorreu o concurso de acesso à categoria de professor titular que provocou um grande descrédito, podendo ter comprometido a avaliação por pares, a regulamentação de medidas que obrigaram a uma permanência horária muito mais alargada dos professores nas escolas, a reorganização dos departamentos curriculares que os tornou estruturas muito mais numerosas, a ausência de reais hábitos de prestação de contas, o estabelecimento de quotas de mérito na avaliação de desempenho, e, ainda, a aplicação de novas regras no acesso à reforma e à aposentação (CCAP, 2009, p.10).

Este estatuto revê, então, a estrutura da carreira docente, criando duas categorias profissionais (no relatório de Freire (2005) previam-se três categorias) – professor e professor titular – a que correspondem conteúdos funcionais distintos, ficando acometidas aos professores titulares responsabilidades no âmbito, por exemplo, da coordenação e da supervisão. São, ainda, retomadas algumas das exigências abolidas em 1995-96 - a prestação de provas públicas à entrada na profissão e no acesso à categoria de professor titular. Defende-se, também, uma maior exigência na avaliação do desempenho que, apesar de manter uma componente de autoavaliação, introduz outros fatores, tidos como determinantes e essenciais, como seja, a obrigatoriedade da observação da prática letiva para aceder às classificações mais altas da avaliação, entre outros, mas que releva especialmente, no âmbito do nosso estudo.

O próprio Ministério da Educação dá conta das razões pelas quais entende ser necessário implementar um novo modelo de avaliação do desempenho docente, alegando razões diversas, umas complementares outras talvez, em nosso entender, contraditórias:

A avaliação do desempenho docente é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, desse modo, para a melhoria dos resultados escolares, da qualidade do ensino e da aprendizagem e para o reforço da confiança das famílias na qualidade da escola pública. A avaliação de desempenho inscreve-se num conjunto de medidas de valorização da escola pública, (...). Permite ainda reconhecer o mérito dos melhores professores, servindo de exemplo e de incentivo para a melhoria global do exercício da função docente em cada escola (Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.min-edu.pt/np3/193>, em 15/2/2009).

Desta forma, se explicitam diversas finalidades para o modelo de avaliação proposto. Por um lado, pretende-se, através da avaliação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e, por via disso, melhorar os resultados escolares dos alunos, credibilizando os serviços prestados pela escola pública, por outro lado, procura-se um novo paradigma para a escola pública: a meritocracia através de um processo assente na diferenciação através do estabelecimento de percentagens para atribuição das classificações mais elevadas.

Claro que é facilmente perceptível a assunção de algum descrédito da escola pública e os baixos níveis de desempenho dos professores, como consta nos relatórios internacionais de avaliação dos sistemas educativos, em que Portugal apresenta bons indicadores de investimento ao nível dos recursos humanos (*input*) e maus indicadores de resultados (*output*) (Rodrigues, 2010, p.267). Ora, esta gestão das baixas expectativas face aos docentes foi percebida pela classe que se sentiu afrontada e depreciada pela tutela. A partir da aprovação deste estatuto muitas lutas foram encetadas por diversos setores docentes, mesmo

---

aqueles que, supostamente, estariam mais próximos ideologicamente do governo, veja-se um pequeno exemplo: “É um estatuto imposto... (...) ... tendo havido uma subversão profundíssima da filosofia do ECD anterior (...)” (apresentação do ECD pelo Sindicato dos Professores da Zona Norte).

#### **1.4. A RECEÇÃO DO NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DOCENTE – OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS**

O modelo de avaliação do desempenho docente, instituído pelo Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, e que ficou conhecido pela sigla ADD, pretende provocar ruturas profundas com as práticas de avaliação até aí instituídas: o processo avaliativo era organizado em ciclos de dois anos e atribuído o estatuto de avaliadores aos diretores de escola e aos coordenadores de departamentos curriculares, além de incluir uma componente de autoavaliação. Em abril do mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei nº75 que, pela primeira vez, estabelece a direção das escolas básicas e secundárias como um órgão unipessoal e não colegial. No âmbito desta dissertação, este aspeto assume particular relevância, uma vez que é imputada responsabilidade acrescida ao líder da organização, isto é, ao diretor da escola. Aliás, no quinto capítulo, exploramos a temática da importância das lideranças como um dos fatores que mais pode influir na melhoria das aprendizagens dos alunos. A importância de uma liderança educativa eficaz, isto é, de um *“liderazgo para el aprendizaje”* (Pont, Nusche e Moorman, 2008) com repercussões na melhoria do modo como os professores ensinam, assegurando boas aprendizagens dos alunos é, então, enfatizada pela própria legislação, desde então, em vigor: “Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão (...)” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

Porém, parece ter havido alguma inabilidade política ao procurar-se que todo o processo de avaliação do desempenho fosse instituído num período demasiado curto, não dando tempo “ao desenvolvimento gradual de um processo de apropriação transformativa” (CCAP, 2009, p. 11), apesar de terem sido desenvolvidas ações de formação destinadas a avaliadores e órgãos de gestão, procurando encontrar alguns mecanismos de apoio às escolas, no sentido de os ajudar na construção de documentos internos e nos processos de operacionalização dos procedimentos avaliativos. Todavia, esta formação foi escassa e fugaz, voltada sobretudo para questões de índole burocrática, por isso se compreende que “a resistência por parte dos professores reflecte ainda as dificuldades criadas pela

operacionalização de um modelo tão abrangente num curto espaço de tempo” (Santiago e Benavides, 2009, p.3).

A dificuldade de aplicação deste modelo de avaliação decorria, também, segundo o CCAP (2008), de uma dupla racionalidade que, em lugar de complementar, parece antagónica: por um lado, pretendia-se o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e, por outro lado, procurava-se a gestão do pessoal docente e da sua carreira, visando uma orientação para a melhoria dos resultados e para a prestação de contas, com reflexos na progressão na carreira. Aliás, é esta segunda vertente que parece dominar todo o sentir dos profissionais da educação. Diversos autores (Sousa, Leal e Cabral, 2011, p. 22) alertam para o facto de este modelo de avaliação carecer de uma dimensão formativa, pois não estavam previstos quaisquer mecanismos que garantissem o diagnóstico atempado das dificuldades dos professores e muito menos era tida em consideração a garantia de dispositivos que permitissem ultrapassar possíveis dificuldades detetadas, apesar de, no artigo 3º, se enfatizar a relação entre a avaliação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Aliás, refira-se que este princípio orientador se manteve posteriormente em outra legislação atinente ao desempenho docente, continuando-se, todavia, sem criar condições para a operacionalização destes princípios, nomeadamente no que respeita o desenvolvimento profissional entendido como “um processo de aprendizagem contínua” (Sousa, Leal e Cabral, 2011).

Estes constrangimentos são, ainda, acentuados pelo facto de os mega-departamentos curriculares que foram criados serem de difícil gestão em questões de índole muito prática, uma vez que passou a ser difícil encontrar espaços de tempo para reuniões em que pudesse ser debatido o processo avaliativo. Esta questão é ainda agravada pelo questionamento quanto à legitimidade científica, quer em questões ligadas à supervisão pedagógica e avaliação de professores, quer mesmo no que respeita a respetiva área da especialidade, dos coordenadores de departamento a quem competirá a observação de aulas e a avaliação dos colegas. Aliás, esta questão da avaliação ser levada a cabo entre pares foi, também, entendida como um constrangimento, uma vez que estamos no seio de um grupo profissional que cresceu sem quaisquer esquemas hierárquicos e, por isso, perfeitamente homogeneizada.

Segundo a então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, a recusa do modelo de avaliação assentou na rejeição pelas organizações sindicais e pela maioria dos professores da ideia de que da avaliação pudesse decorrer alguma diferenciação entre os professores, tal como não aceitavam estatutos profissionais e hierárquicos distintos, como o

---

que consagrava a carreira de professor e a de professor titular. Segundo Maria de Lurdes Rodrigues (2010), a luta pela indiferenciação e pelo igualitarismo espelha a recusa da prestação de contas e condiciona “os valores do dever de exigência e de rigor no exercício profissional”. Por seu lado, sindicatos e professores acusavam este modelo de estar imbuído de um excesso de complexidade e de burocracia.

A forte contestação ao modelo de avaliação proposto levou à assinatura, em Abril de 2008, de um Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação (ME) e os Sindicatos (Plataforma Sindical). A 8 de Março de 2008, de forma inédita e passando ao lado das organizações sindicais, cerca de 120.000 docentes juntaram-se numa manifestação e marcha pelas ruas de Lisboa, o que constituiu a maior ação de luta alguma vez levada a cabo por professores. Em 2009, pelos Decretos Regulamentares nº1-A/2009, de 5 de janeiro, e pelo nº 14/2009, de 21 de agosto, que prorroga a vigência do anterior, a tutela decretou diversas simplificações do modelo instituído, tendo sido excluídos do processo de avaliação do desempenho alguns fatores tidos como desencadeadores de divergências, nomeadamente, os resultados escolares dos alunos, as taxas de abandono escolar, a avaliação da componente científico-pedagógica, da responsabilidade dos coordenadores de departamento, passou a ser facultativa, sendo, porém, obrigatória para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* e foram dispensados de avaliação os docentes que se encontravam em condições de pedir a aposentação. Apesar de nem assim se ter conseguido uma aceitação muito significativa da avaliação do desempenho docente, no Relatório Sobre a Aplicação do 1º Ciclo da Avaliação do Desempenho Docente (CCAP, 2010) apresentam-se dados que nos permitem perceber que mais de 90% dos docentes foram avaliados, tendo, todavia, sido em maior percentagem os docentes contratados do que os do quadro que solicitaram a observação de aulas. No total, em todo o país, a soma das menções de *Excelente* e *Muito Bom* atribuídas foi cerca de 17%, ou seja, correspondeu à quase totalidade dos docentes que solicitaram observação de aulas. No 2º ciclo avaliativo, este número cresceu para 41% (CCAP, 2010, p.27).

Só em 7 de janeiro de 2010, já sob a tutela da Ministra Isabel Alçada, foi possível assinar um acordo de princípios para revisão do estatuto da carreira docente e do modelo de avaliação de professores, formalizada no Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, e no Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho. Assim, a meio do segundo ciclo avaliativo (2009/2011), o primeiro tinha decorrido entre 2007 e 2009, foi aprovada legislação em que se desiste de grande parte das principais questões estruturantes, quer do novo Estatuto da Carreira Docente, quer do novo modelo de ADD, como sejam a divisão da carreira docente em

professores titulares e professores e a obrigatoriedade de observação de aulas para todos os docentes. Parece que se enfatiza a necessidade de, pelo menos retoricamente, potenciar a dimensão formativa de todo o processo avaliativo, por exemplo, com a instituição da figura de um professor relator cujas competências passam pelo “acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho. (...)”, devendo, ainda, “a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação; b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; (...)” (Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho, artigo 14º). Claro que subsistiam muitas reservas em relação a alguns aspetos que pareciam estar também no coração das discórdias, nomeadamente, a legitimidade científica e pedagógica, ou falta dela, dos avaliadores, a avaliação ser feita internamente por pares e a existência de quotas para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*.

Em setembro de 2011, já após as eleições legislativas antecipadas, ganhas pelo Partido Social Democrata, foi estabelecido um acordo sobre um projeto de nova avaliação do desempenho. Esse novo modelo foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, destacando-se como principais linhas chave a introdução de uma componente de avaliação externa e o alargamento da duração dos ciclos avaliativos que passou a coincidir com a duração dos períodos de permanência nos vários escalões da carreira docente. Porém, apesar de ficar exposto que constituem objetivos da avaliação do desempenho “a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente; d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; (...) g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; (...)” o CCAP considera que há necessidade da “valorização da dimensão de supervisão formativa por parte do avaliador interno, nomeadamente com a possibilidade da observação de aulas” (CCAP, 2011).

Apesar de subsistirem as quotas e a obrigatoriedade de observação de aulas para acesso à menção de *Excelente*, parece, finalmente, que o alargamento do ciclo avaliativo e a

---

existência de um avaliador externo, levaram ao restabelecimento de alguma tranquilidade no ambiente das escolas no que diz respeito à avaliação do desempenho. Competirá às escolas e aos seus líderes criar condições para a existência de projetos de supervisão pedagógica que permitam melhorar o desempenho profissional dos professores, aliás aspeto reconhecidamente necessário pelos próprios docentes: “ (...)o aspeto central do desempenho científico-didático e pedagógico do docente, que era uma das maiores resistências(...) sobretudo na vertente de observação de aulas e interacção avaliador-avaliado. (...), sendo que os próprios sujeitos que a tinham inicialmente rejeitado acabam por reconhecer a sua necessidade” (CCAP, 2009, p.23).

## **EM SÍNTESE**

A aprovação da revisão do Estatuto da Carreira Docente, em janeiro de 2007, configura um novo paradigma de estruturação da carreira docente com repercussões diretas na avaliação do desempenho. Assim, depois de mais de três décadas em que, na prática, não existiu qualquer constrangimento ou exigência à progressão na carreira e em que a prática pedagógico-didática foi relegada para segundo plano, uma vez que “Todos os professores progrediam e chegavam ao topo da carreira – mesmo que não dessem aulas, não estivessem na escola e entregassem ou não os relatórios de autoavaliação” (Rodrigues, 2010), a tutela entendeu introduzir mudanças estruturais abruptas. Esta vontade esbarrou numa resistência de décadas de enraizamento de uma cultura de indiferenciação, de trabalho solitário e de ausência de prestação de contas.

É reconhecido pelo CCAP que a observação de aulas é um dos aspetos que maior influência pode ter no desenvolvimento profissional docente, todavia, este é também “um dos fatores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais frequentemente desfavoráveis” e “para que a observação de aulas possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adopção de regimes flexíveis e diversificados de observação” (CCAP, 2008, p.12). Por isso, sendo este um processo importante, mas moroso e difícil, a pressão da agenda política não permitiu que a sua implementação tivesse tido o necessário tempo de maturação, daí que tenham sido levadas a cabo muitas ações de séria oposição às mudanças pretendidas. Foi preciso descaracterizar fortemente o modelo de

avaliação de desempenho inicialmente proposto para que se pudesse atingir um clima de alguma tranquilidade no seio da classe docente.

Atualmente, subsiste a obrigatoriedade de observação de aulas somente para acesso à menção de *Excelente*, para docentes em período probatório, para docentes integrados nos 2º e 4º escalões da carreira docente ou, ainda, para docentes que tenham sido avaliados com a menção de *Insuficiente*, daí que a prática pedagógico-didática continue a ser central em todo o processo de avaliação do desempenho docente levado a cabo, agora, por avaliadores externos.





## 2. DA AVALIAÇÃO E DA SUPERVISÃO: PROCESSOS DE DIÁLOGO E DE COMPREENSÃO AO SERVIÇO DA MELHORIA

Na escola, avalia-se muito e muda-se pouco. Logo, algo falha. Porque, se a avaliação servisse para aprender, evitaria a repetição dos erros e favoreceria a melhoria das práticas. Se apenas servir para medir, classificar, seleccionar(...) repetiremos de forma inexorável as falhas (Guerra,2003, p.26).

Se a avaliação servisse para aprender, sobretudo no âmbito do desempenho docente, evitando-se a repetição sistemática dos mesmos erros, estaríamos diante de um processo supervisivo eficaz e produtivo. Esta citação de Miguel Santos Guerra lança-nos no complexo, porque plurissignificativo, mundo da avaliação, colocando-nos, desde já, diante de duas das funções da avaliação que, no âmbito deste estudo, nos interessam: a avaliação como mecanismo de prestação de contas e a avaliação como uma oportunidade de melhoria e de desenvolvimento. É nesta segunda perspetiva que supervisão e avaliação podem ser processos que confluem para fins próximos e, sobretudo, complementares.

Por isso, neste capítulo, procuraremos:

- . descrever a complementaridade existente entre processos supervisivos e avaliativos;
- . encontrar espaços de conciliação entre as vertentes formativa e sumativa da avaliação apesar dos seus conflitos e tensões;
- . perceber de que forma a supervisão pode ser um processo de acompanhamento do desempenho docente conducente à melhoria das práticas.

## 2.1. AVALIAÇÃO: OPORTUNIDADE OU AMEAÇA

Recorrendo ao pensamento de Ozga (2000, p.12), entendemos a *Política*, não só como as ações de um Governo que visam a consecução de determinados objetivos” mas, de uma forma bem mais abrangente, como todo o processo que envolve confronto, contestação e luta entre grupos *concorrentes* ou detentores de interesses divergentes.”

Mário Soares, ex-presidente da República, define a *Política* como uma ciência social e que, por isso,

tem tudo a ver com a sociedade, na medida em que politicamente a organiza. A sociedade organizada, num dado território, chama-se Estado. (...) A política como ciência (...) mas também como prática, como arte de resolver os conflitos naturais que surgem nas comunidades e que, em democracia, são resolvidos através do voto e sem violência (Soares, p.31).

A complexidade dos fenómenos sociais e, conseqüentemente, a dos fenómenos educativos, leva-nos à tentativa de entendimento da avaliação como um ato de decisão política, no qual devem estar presentes saberes que conduzam à resolução de profundas e complexas questões de índole técnica. Daí que nos pareça também pertinente convocar o pensamento de Torres Santomé quando ele defende que a teoria é um instrumento que nos permite pensar os factos de outra forma bem diferente que a do senso comum, isto é, possibilita-nos o acesso a novas hipóteses não convencionais e a um espírito crítico mais acentuado. Daí que, segundo este autor (Santomé, 2006, p.53), quando docentes afirmam enfaticamente que «não querem saber de teorias, que elas não servem para nada, nos devemos sentir realmente preocupados, uma vez que afirmações deste âmbito apenas colocam em evidência, de forma *naïf*, grandes lacunas de formação“, uma vez que, ainda segundo este investigador, as decisões sobre educação estão longe de serem meramente técnicas e neutras e, nesta sequência, os docentes são responsáveis por interrogar as decisões que tomam e as razões por que as tomam, ainda que este processo implique que se questionem crenças e práticas habituais ou tradicionais.

A partir da década de 70, do século passado, assistiu-se a um crescente aumento do interesse pelos processos avaliativos das instituições de ensino: o trabalho das escolas e dos professores é alvo de constante vigia e escrutínio, procurando que se lhes aplique os mesmos critérios de performatividade aplicados a outras atividades. Assim, a mensurabilidade do desempenho docente passou a ser um objetivo a alcançar.

Porém, é sabido que, apesar de a avaliação ser uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na Escola a sua dimensão não tem sido muito clara. De acordo com Marcelo García (2005), esta preocupação com a avaliação foi sendo especialmente enfatizada ao longo da década de 90, pelo aumento da preocupação pela procura de indicadores de qualidade que pudessem credibilizar externamente<sup>2</sup> quer o funcionamento, quer os resultados obtidos pelo sistema educativo, no seio de uma sociedade cada vez mais plural, mais heterogénea e, por isso, mais complexa. Aliás, isto mesmo defende José Matias Alves referindo-se à reintrodução dos exames nacionais “em nome *do rigor e da exigência*, e da credibilização social do sistema educativo” (Alves, 2008).

Vamos continuar a tentar compreender o que se entende por avaliar, procurando também perceber os pressupostos do próprio conceito de avaliação em sentido geral.

No seio da nossa comunidade docente, avaliar pressupõe, antes de mais, a ideia de classificar, de julgar, de sancionar, porque assim o é nas sociedades, como, por exemplo, a portuguesa, que, no pensamento de Roldão (2008, p.40), têm uma escassa tradição avaliativa. Isto é, em sociedades em que avaliar e ser avaliado é um ato normal que faz parte do dia-a-dia de qualquer cidadão, nesses casos, os níveis de exigência de todos são sempre mais elevados, seja de que serviço, organização ou estrutura possamos falar. Nesses contextos, a avaliação do desempenho fica esvaziada de algum do dramatismo que, em outros lugares, lhe é remetido, tantas vezes por mera estranheza e desconfiança face ao processo, por falta de entendimento das próprias vantagens da avaliação, mas, sobretudo, por estranheza quanto à necessidade de prestação de contas. Ainda no dizer da mesma autora, avaliar é um “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador” de qualquer desempenho pretendido, incorporando, por isso mesmo, a verificação da sua consecução. Dokic (1988) defende que o processo avaliativo se integra intrinsecamente no próprio ato pedagógico de ensino, considerando não ser possível, nem desejável, que ele seja entendido como “um corpo estranho à didática praticada na aula, mas antes como qualquer processo de aprendizagem ou de formação.” Nesta linha de pensamento, Christopher Day (1993, p.97) entende que a avaliação só adquire sentido quando a escola está habituada a “olhar criticamente para as suas práticas e quando o pessoal docente tem uma perceção saudável do seu estatuto.” Neste caso, a maior ou menor predisposição para a aceitação de esquemas avaliativos dependerá também da autoestima pessoal e profissional dos atores, neste caso, dos próprios professores.

---

<sup>2</sup> Na sua dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Católica, José Matias Alves (Alves, 2008) defende que a reintrodução dos exames nacionais do ensino secundário procurou responder a uma necessidade de credibilizar socialmente o sistema educativo.

Quando estão em causa questões ligadas ao desenvolvimento profissional, procura-se levar os docentes a refletirem sobre a sua prática, tornando-se, assim, profissionais reflexivos que buscam a melhoria das suas ações, através, nomeadamente do reconhecimento de alguns pontos mais fracos e acerca da forma de atuar sobre eles. Já as questões da prestação de contas<sup>3</sup> estão ligadas às ideias de recompensa (ou sanção) salarial, ou outra, por exemplo, a progressão na carreira. Neste caso, a avaliação tem uma natureza eminentemente sumativa e ocorre em momentos precisos e pontuais do percurso profissional. Assim, poderemos compreender a tensão entre a formatividade e a prestação de contas, as duas vertentes da avaliação do desempenho docente. Por isso, não é fácil a conciliação destas duas facetas uma vez que, correndo o risco de ser sancionado, o docente tenderá, então, a esconder aquelas que lhe parecem ser as debilidades da sua ação.

O conceito de avaliação está ainda bem longe de ser unívoco e monossémico. Porém, foi sofrendo, ao longo dos tempos mutações de sentido que procuraremos, de seguida, ainda que de forma breve, explorar.

## 2.2. AVALIAÇÃO: UMA PERSPETIVA DIACRÓNICA

Investigadores como Guba e Lincoln (1989) identificaram a evolução histórica do conceito de avaliação em quatro grandes momentos que denominam como “quatro gerações de avaliação” que, pelo facto de nos ajudarem a ler as questões relacionadas com a avaliação do desempenho docente, iremos aqui destacar, seguindo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.12). Sendo sabido que não devemos olhar cada um destes momentos de forma estanque, por uma questão de organização e de sistematização, iremos referenciar “quatro gerações de avaliação”.

**A geração da medida.** Avaliar é sinónimo de medir. O avaliador é um técnico capaz de usar baterias standardizadas de testes. Assiste-se ao eclodir das ciências sociais e a tentativa da aplicação de métodos científicos a fenómeno da esfera das ciências sociais e humanas.

**A geração da descrição.** O contributo tyleriano perspetiva a descrição de pontos fracos ou fortes do avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos formulados. A aplicação deste modelo definido por Tyler (Pedagogia Por Objetivos) pressupõe

---

<sup>3</sup> A noção de *accountability* emerge com Ralph Tyler, na década de 40, do século XX.

oito etapas (De Ketele,1993): 1. definição de objetivos; 2. Classificação dos objetivos com recurso a taxonomias; 3. definição de objetivos em termos comportamentais; 4. Estabelecimento de situações e das condições que se evidencia o domínio dos objetivos; 5. Explicitação dos objetivos e dos fundamentos das estratégias às pessoas implicadas nas várias situações; 6. Escolha e desenvolvimento das técnicas e instrumentos de medida apropriados; 7. Recolha dos dados referentes ao desempenho e 8. Comparação entre os dados recolhidos e os objetivos comportamentais definidos. Apresentada por Benjamin Bloom, a pedagogia da mestria desenvolveu a Pedagogia Por Objetivos, pressupondo, para além da definição clara de objetivos, a evolução das aprendizagens e das competências através do recurso à informação de retorno ou *feedback*. Os fundamentos da pedagogia da mestria levam Bloom a distinguir três tipos de avaliação de acordo com o momento e as funções da própria avaliação. Assim, a avaliação de **diagnóstico** prepara e situa o avaliado e o avaliador para melhorar e regular o desempenho recorre-se à avaliação **formativa** e, finalmente, para controlar o grau de cumprimento dos objetivos fixados, recorre-se à avaliação **certificativa**. Uma certa obsessão por uma exagerada segmentação do desempenho espelhada na rigidez da definição de objetivos comportamentais observáveis é a principal crítica a esta pedagogia da mestria que também é acusada de um excesso de behaviorismo.

**A geração do julgamento.** O avaliador procura emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual). Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) apresentam uma excelente síntese do trabalho desenvolvido por Scriven, na década de 60, do século XX. Scriven (1967) desenvolveu os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa, tendo preconizado três momentos para a primeira modalidade: 1. Recolha de informações sobre os progressos e as dificuldades dos avaliados; 2. interpretação das informações e procura das causas; 3. ativação de atividades diferenciadas congruentes com a interpretação realizada. Convocando Luckesi (1996), esta geração entende a avaliação "como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Ou seja, ela implica um juízo valorativo que procura dar conta da qualidade do objeto em apreço, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo. Mais recentemente, autores como Earl (2003) e Torrence e Pryor (2001) apontam para

a avaliação formativa características mais interativas, assentes em processos de *feedback*, de regulação, de autorregulação e de autoavaliação.

**A geração da negociação.** Sob a influência do paradigma construtivista, trata-se de procurar uma certa simbiose entre a negociação tendo em vista o consensualização de decisões entre avaliadores e *stakeholders*.<sup>4</sup> Stufflebeam defendeu que o objetivo da avaliação “is not to prove, but to improve” (De Ketele, p.1993), colocando, deste modo, a avaliação ao serviço da compreensão, da melhoria e capacitando para a tomada de decisão. O modelo CIPP – contexto, *input*, processo e produto – afasta-se do modelo tyleriano da avaliação por objetivos, uma vez que coloca a avaliação ao serviço da compreensão e da melhoria. Este poderá ser entendido como um modelo global de intervenção pelas diferentes dimensões da avaliação: contexto - situação em que se desenrola a observação de aulas, expectativas acerca do processo, etc. ; *input* - instrumentos de recolha de informações, recursos materiais, humanos e de tempo; processo – características dos procedimentos levados a cabo, caracterização das representações dos intervenientes, etc; produto – análise dos resultados, tendo em conta os aspetos coligidos anteriormente, numa lógica global de *feedback*.

No quadro seguinte, ensaiamos uma síntese destas quatro gerações da avaliação.

### Quadro 1 - As quatro gerações da avaliação



Fonte: Elaboração própria adaptado de Guba e Lincoln (1989).

<sup>4</sup> *Stakeholders* são todos os indivíduos que intervêm e/ou são postos em risco (beneficiados ou prejudicados) pela avaliação (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003, p.11).

Em jeito de conclusão, importa sinalizar a importância do estabelecimento atento e rigoroso das finalidades a que a avaliação se destina, já que este é um aspeto que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes, para analisar os critérios tomados como pontos de referência. Isto é, se se pretende colocar a ênfase no caráter formativo da avaliação, colocando-a ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes e das instituições ou se se pretende enfatizar o seu caráter sumativo, produzindo uma espécie de balanço final das competências adquiridas e demonstradas, essa decisão determinará o percurso que o processo avaliativo pode ter. É, nesta linha de pensamento, que convocamos Jean- Marie De Ketele:

Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada (De Ketele,1986, p.213).

Concluimos, pois, que o percurso entre o pendor formativo e o sumativo que se pretende conferir a qualquer processo de avaliação deve ser partilhado e clarificado entre os intervenientes, uma vez que, se tal não acontecer, poder-se-ão gerar efeitos perversos e indesejados que condicionarão indelevelmente os objetivos a alcançar.

### **2.3. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: DO SUMATIVO AO FORMATIVO**

Num estudo realizado para a UNESCO<sup>5</sup>, Javier Murillo (2007) recorda que a avaliação do desempenho docente é "uma questão tradicionalmente conflituosa", sendo que, na maioria dos países, a avaliação do desempenho docente, visa dois propósitos:

- .melhorar e assegurar a qualidade do ensino;
- .utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre a sua vida profissional, com repercussões no seu salário, na sua promoção profissional, ou, até, na definição do seu futuro como docente.

---

<sup>5</sup> O estudo "Avaliação do Desempenho e Carreira Profissional Docente", coordenado por Javier Murillo na UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é um trabalho de análise comparada entre cinquenta e cinco sistemas educativos da América e Europa, com foco na carreira dos docentes do Ensino Básico do sector público, que foi editado em Junho de 2007 e serviu de base à elaboração do modelo de avaliação docente que foi implementado pelo Ministério da Educação, em Portugal.

---

Todavia, sendo diversos, será possível a sua conciliação? Esta foi uma das inquietações que conduziu a nossa investigação.

Assim, o primeiro dos propósitos enunciados assenta numa função formativa e pressupõe o desenvolvimento e melhoria do desempenho profissional, enquanto o segundo pressuposto tem uma finalidade muito diversa: a prestação de contas com repercussões na carreira profissional dos professores. Torna-se, então, claro que os resultados da avaliação estão ao serviço do desenvolvimento das políticas educativas da administração central, enfatizando-se, ora o seu carácter formativo, ora o seu carácter sumativo.

Conceptualizada inicialmente por Scriven (1967), no contexto da avaliação curricular, a avaliação formativa tem sido alvo de múltiplas discussões, podendo ser perspectivada no contexto da avaliação das escolas e dos professores. A sua principal característica é visar a melhoria contínua do objeto avaliado, ficando remetida para a avaliação sumativa a função de produção de balanços globais sobre produtos finalizados ou sobre entidades periodicamente sujeitas a processos de avaliação externa.

No que diz respeito, ainda, à função formativa da avaliação de professores esta pode ser uma oportunidade para as escolas estabelecerem planos de melhoria institucional que comportem os planos de melhoria dos vários docentes individualmente considerados. A utilização de carácter sumativo dos resultados da avaliação pode, através, por exemplo, de esquemas retributivos, ajudar a tornar a carreira docente mais aliciante, ajudando a captar bons profissionais. Porém, na maioria das vezes, essas recompensas remuneratórias acontecem indiretamente, uma vez que passam pela progressão na carreira que poderá, por exemplo, ser acelerada. Outras consequências de carácter sumativo prendem-se com decisões contratuais, com prémios de desempenho ou com sanções para professores com várias avaliações com maus resultados. Convocando as palavras de Jean-Marie De Ketele (2010, p.14), trata-se, neste caso, de uma função de certificação, respondendo a uma demanda social: “ No domínio da avaliação do desempenho, há avaliações que levam a decidir se tal profissional será promovido ou não, acederá ou não a tal estatuto profissional, pode ou não assumir determinados cargos.”

Porém, refira-se que, segundo o relatório produzido por Santiago e Benavides (2009) para a OCDE, quer as recompensas, quer as sanções aos professores na sequência da avaliação são fatores geradores de muita controvérsia no seio dos países onde são aplicados.

Em quais destes aspetos determinado modelo pretende focalizar especialmente a sua atenção? Como atenua, ou não, a tradicional tensão entre os dois fatores assinalados: a necessidade de desenvolvimento profissional e a prestação de contas? São questões para as quais procuraremos caminhos teórico-conceptuais que nos possam fazer entender essas decisões, nomeadamente quando explorarmos os conceitos de supervisão e de avaliação.

Os objetivos da avaliação de desempenho, decretados pela administração central são, então, dois, por um lado, a prestação de contas e, por outro, o desenvolvimento profissional. Segundo Santos Guerra (1993, p.88), “Não se trata de objetivos irreconciliáveis. O controlo pode e deve conduzir à melhoria da qualidade e essa melhoria será a garantia de um melhor serviço à comunidade educativa”<sup>6</sup>.

Veja-se, também, o que a este propósito, é dito no já referido relatório da OCDE<sup>7</sup>:

Tradicionalmente, a avaliação de professores tem dois objetivos. Primeiro, procura o desenvolvimento do exercício da profissão, através da identificação de pontos fortes e pontos fracos cujas repercussões se farão sentir no desempenho profissional. Em segundo lugar, pretende-se assegurar que o desempenho dos professores permita melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, estamos perante, neste caso, da função de prestação de contas (Santiago e Benavides, 2009, p.7).

Aliás, todas as decisões políticas respondem sempre a dois objetivos (Rodriguez, 1989), por um lado, as determinações que o poder político pretende alcançar e, por outro lado, as exigências e expectativas sociais criadas, no caso deste estudo, em torno do sistema educativo e das escolas.

Com efeito, Perrenoud (1996) salienta o facto de a função formativa implicar um investimento grande em termos de tempo, uma vez que obriga a um acompanhamento contínuo, não tendo como única finalidade a compilação de dados com vista a um balanço. Nesta perspetiva, procurar-se-á conhecer diversas vertentes dos modos de agir do docente, por exemplo, a forma como ele se situa face ao seu saber disciplinar, a forma como mobiliza esses saberes para fazer com que os seus alunos aprendam, a forma como se relaciona com eles de uma maneira geral e com cada um em particular, que conhecimentos fazem sentido e

---

<sup>6</sup> “No se trata de objetivos irreconciliables. El control puede e debe conducir a la mejora de la calidad y la mejora garantizará un mejor servicio a la comunidad educativa.” (No original)

<sup>7</sup> “Teacher evaluation has typically two purposes. First, it seeks to improve the teacher own practice by identifying strengths and weaknesses for further professional development – the improvement function. Second, it is aimed at ensuring that teachers perform at their best to enhance student learning – the accountability function.” (No original)

---

são significativos para ele, a sua auto-imagem enquanto sujeito capaz de ensinar e fazer aprender, entre outros. Para esta avaliação com cariz formativo, De Ketele (2010) aponta uma função reguladora, pois visa melhorar uma ação em curso, através de estratégias que promovam o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, afastando procedimentos sancionatórios.

O carácter de formatividade da avaliação pode ser conseguido se se procurar identificar, explicar e regular dificuldades surgidas e remediá-las, procurando soluções e caminhos diversos. Trata-se de procurar que a avaliação seja mais um instrumento de formação do que um instrumento ao serviço da seleção ou do julgamento. Daí que o carácter formativo deva ser sempre central em qualquer processo conducente à avaliação de professores, porque, segundo Linda Allal (1986), permite ajustamentos sucessivos durante a consecução e experimentação de aspetos ligados ao ensino e à aprendizagem.

Assim, faz sentido retomarmos uma questão nuclear: “Para quê avaliar?”. Segundo Allal (1986), avalia-se, não só para orientar, como também, para fazer o balanço e certificar, ou, ainda, para regular as atividades pedagógicas.” Esta questão prende-se com uma outra: “Quando avaliar?”. De Ketele (1986, p.211) define diferentes momentos em que faz sentido a avaliação: “antes de um ciclo de aprendizagem, avalia-se para tomar uma decisão de orientação; depois de uma sequência mais ou menos longa, avalia-se para fazer o balanço; durante o processo, avalia-se para regular ou ajustar a ação”.

Esta questão acerca do momento em que a avaliação ocorre é importante uma vez que será a diferença entre termos um maior ou menor carácter de formatividade no ato avaliativo. Se a avaliação ocorrer somente antes do processo se iniciar ou só depois de ele estar concluído, teremos certamente por objeto produtos e resultados, enquanto, se a avaliação ocorrer durante o período das ações, então teremos a ênfase nos processos e nos procedimentos, só assim podendo enfatizar os aspetos formativos da avaliação. Será pertinente lembrarmos que os dilemas decorrentes da tensão existente entre os propósitos de desenvolvimento profissional e a avaliação só serão minimizados se olharmos com clareza para a distinção entre avaliação e classificação. Convocando Flávia Vieira (Vieira, 2006, p.39), a avaliação do desempenho profissional, entendido este como o envolvimento e a qualidade científica e pedagógica dos professores, deve ser uma “tarefa cuja principal função não é atribuir uma nota mas sim problematizar teorias, práticas e contextos”. Procurar-se-á, ainda, o apoio ao professor na análise e reflexão sobre as suas práticas e o desenvolvimento de esforços no sentido de as adequar aos objetivos e contextos educativos, promovendo, ainda,

uma permanente disponibilidade para aprender a ensinar e para as competências de reflexão e investigação e dos contextos. Trata-se, pois, de valorizar e assumir a dimensão formativa da avaliação.

Linda Allal (1986) considera, tal como Jean-Marie De Ketele, que qualquer modalidade de avaliação encerra em si também uma função reguladora, essencialmente formativa, “no sentido em que serve para melhorar uma ação em curso” (De Ketele, 2010, p.15). Procurando garantir a articulação entre as características dos formandos e as do próprio sistema de formação, tem em conta os múltiplos aspetos do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores – fatores cognitivos, operativos e afetivos.

Dada a importância que, no âmbito deste estudo, assume a vertente de formatividade em todo e qualquer processo avaliativo, iremos, continuar a dar uma atenção especial a esta vertente. Continuando com o pensamento de Allal (1986), a avaliação com fins formativos busca a adaptabilidade às idiosincrasias do avaliado, por isso, num procedimento compatível com os pressupostos de uma avaliação formativa, dever-se-á ter em conta três etapas fundamentais, a saber:

- . A recolha de informações relativas ao avaliado, aos progressos e dificuldades sentidas e, ainda, os processos a adotar na recolha dessas informações;
- . A interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, sempre que possível, o desenho de um diagnóstico que permita perceber as causas que estão na origem das eventuais dificuldades detetadas;
- . A tomada de decisões e adoção de novas estratégias de acordo com as informações recolhidas.

Trata-se, assim, como vimos, de procurar mobilizar os fatores que visam a regulação do desempenho docente, mas dando primazia e especial atenção aos mecanismos que podem favorecer o desenvolvimento e a melhoria da ação profissional dos professores. Continuaremos, então, a explorar alguns desses fatores.

Miguel Santos Guerra (Guerra, 1993, p.88) aponta duas formas distintas de encetar procedimentos de avaliação do desempenho docente: a externa e a interna. Quando o processo de avaliação é uma iniciativa externa, normalmente trata-se da resposta a preocupações dos responsáveis políticos acerca da aferição do serviço que está a ser prestado face aos investimentos feitos. É a resposta à necessidade de prestação de contas, tendo como

---

objetivo a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado, numa lógica de garantia de maior eficácia e eficiência dos serviços. Esta assunção “de uma postura de controlo é essencialmente um dispositivo top-down” (De Ketele, 2010, p.20). Todavia, é sabido, que as mudanças estruturais e de fundo, quer a nível do desempenho individual, quer institucional, não acontecem na sequência deste tipo de ações de iniciativa externa. Só uma iniciativa interna com o envolvimento e implicação dos atores numa postura de reflexão e de problematização do conhecimento e da ação permite a compreensão das práticas e a consciencialização das necessidades de melhoria (Alves e Machado, 2010), fatores imprescindíveis à construção da autonomia profissional e ao reforço do sentido da profissionalidade (Abramowicz, 1998).

A avaliação de iniciativa exterior à escola e aos professores, ao colocar algum distanciamento, pode contribuir para uma avaliação despojada de fatores afetivos (Santiago e Benavides, 2009), com o que isso tem de positivo e de negativo, uma vez que é sabido que o desempenho docente faz-se, em larga medida, através do envolvimento interpessoal. A avaliação de iniciativa interna deve ser mais uma parte do trabalho dos professores como profissionais sensatos que procuram melhorar a sua prática. Neste caso, poder-se-á pensar na possibilidade que os docentes podem ter de eles próprios regularem as suas práticas, em processos de construção e/ou desenvolvimento coletivo da profissionalidade docente. Por outro lado, segundo um outro relatório elaborado no âmbito da OCDE (Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago, 2009), a avaliação com repercussões nas condições económicas ou laborais dos professores deveria ser necessariamente externa, evitando-se constrangimentos dentro de cada uma das escolas e entre os diversos grupos de professores. Esta é também a posição assumida por Sousa, Leal e Cabral (2011) que defendem a necessidade de uma certa complementaridade de funções entre a avaliação de iniciativa interna e as de iniciativa externa, porque consideram ser uma forma de minimizar “os constrangimentos que se colocam ao processo avaliativo se se tratar de um processo exclusivamente realizado interpares.” Ainda que se assumam propósitos formativos, a tensão entre a dupla dimensão de acompanhamento e avaliação mantém-se latente.

Oliveira-Formosinho (2010) refere que os docentes lidam com a avaliação em cada vez mais domínios relacionados com a docência. No entanto, segundo este autor, apesar de a avaliação do desempenho, ser um dos instrumentos que possibilita a melhoria das escolas e responde aos seus problemas, não é, por si só, uma solução para essa melhoria. Segundo o autor, nem sempre a avaliação de desempenho constitui o instrumento mais adequado para

incentivar uma diferenciação da atividade docente ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos. Porém, também é verdade que raramente se encontram modelos de avaliação de desempenho que contenham uma só destas vertentes, embora, tal como Javier Murillo refere,

A promoção da qualidade do ensino é a finalidade mais presente nas avaliações de carácter interno, desenvolvidas pelas próprias escolas, (...). Ao passo que nas avaliações externas, embora se combinem as duas finalidades, a procura de informação sobre o docente tem repercussões nos salários e nas promoções (Murillo, 2007, p. 28).

A avaliação de desempenho docente associada à promoção do desenvolvimento profissional perde o seu valor quando, segundo Fullan e Hargreaves (citados em Oliveira-Formosinho, 2010, p.107), é destinada a “detetar uma pequena percentagem de incompetentes”, ao invés de promover o trabalho de equipa e desenvolvimento da docência. Assim, segundo os mesmos autores, a avaliação de desempenho deve ser utilizada para “facilitar, não para constranger” o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola.

Procuraremos sintetizar, no quadro seguinte, as principais características da função formativa e da função “accountability”, cruzando-as com a iniciativa da avaliação do desempenho docente.

**Quadro 2- As funções e a iniciativa da avaliação do desempenho docente**

Funções Iniciativa	Formativa	Prestação de contas
<b>Interna</b>	Processo Carácter sistémico Potenciar os pontos fortes Desenvolvimento individual e organizacional Proporcionar apoio	Amigo crítico Identificar pontos de melhoria Dimensão holística
<b>Externa</b>		Sanção Julgamento Produto Conformidade ao prescrito <b>Promoção do individualismo e da balcanização</b> Alheamento face ao contexto Controlo Ação prescritiva Imparcialidade Isenção

Fonte: Elaboração própria, a partir de Oliveira-Formosinho (2010) e Santiago e Benavides (2009).

## 2.4. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: FATORES EM INTERAÇÃO

Jean-Marie De Ketele (2010, p. 20) defende que a avaliação de desempenho só promoverá a melhoria e o desenvolvimento se os seus responsáveis adotarem uma postura de reconhecimento e não uma postura de controlo que é essencialmente levada a cabo, como vimos, em dispositivos de avaliação externos. Argumenta, por isso, que deverá ser adotada uma abordagem sistémica na avaliação do desempenho docente, tendo em conta que **i)** Nenhum ator age sozinho; **ii)** Todos os atores fazem parte de um sistema; **iii)** Não se avalia um ator sozinho; **iv)** Avalia-se um ator integrado num sistema; **v)** Ao avaliar a ação num sistema, avalia-se indiretamente o sistema, bem como as ações dos outros atores do sistema.

Porém, apesar de se reconhecer que variadíssimos são os fatores que influem e intervêm nas organizações escolares, o principal foco de atenção é o professor e a sua ação. De acordo com Santiago e Benavides (2009), os professores são o recurso mais significativo de uma escola, por isso, “ (...) A melhoria do rendimento e o valor do ensino dependem, em larga medida, da possibilidade de assegurar a elevada competência dos docentes, disponibilizando-lhes os recursos necessários, para que se sintam motivados para renderem o seu melhor”<sup>8</sup>.

A avaliação do desempenho docente poderá ser uma oportunidade para perceber os pontos fortes da ação do professor, revelando-se, ainda, uma oportunidade de reconhecimento do seu esforço e do seu trabalho. Assim, a avaliação pode adquirir um significado muito profundo, na medida em que proporciona a todos os envolvidos no processo momentos de reflexão sobre a própria prática.

Diversos autores (Santiago e Benavides, 2009, Amelsoort, Manzi, Matthews, Roseveare, e Santiago, 2009) consideram que a avaliação de professores nunca deverá ser estudada isoladamente, uma vez que ela integra uma complexa teia de fatores que interagem em permanência numa escola, por isso, procurar isolá-la é um erro. Isto é, a avaliação de docentes é o núcleo de um átomo em torno do qual gravitam diferentes elementos, de que destacamos: o avaliado, o avaliador, os alunos, o objeto da avaliação, os instrumentos usados para avaliar, os objetivos da avaliação, os elementos próximos ou distantes envolvidos (pais, estudantes, diretores, sindicatos, políticos, ...), entre muitos outros ainda. Com efeito, De

---

<sup>8</sup> “(...) Improving the efficiency and equity of schooling depends, in large measure, on ensuring that teachers are highly skilled, well resourced, and motivated to perform at their best.” (No original)

Ketele (2010, p.21) considera que se deve atender ao “caráter sistémico” da avaliação, onde se cruzam diferentes funções e atores que, direta ou indiretamente, nela intervêm.

Assim, apesar de a avaliação de professores normalmente dizer respeito a um docente individualmente considerado, a avaliação do seu desempenho deverá ser analisada como parte de um todo em que deverão ser considerados fatores variados. No dizer de Santos Guerra (1993, p.63), “Comprender la naturaleza de esos elementos y saber cómo actúan es un camino para intervenir de forma más adecuada en la mejora de la práctica”, por isso, é pertinente recordar o que, em 1984, disse o investigador inglês Lawrence Stenhouse (1984): “Para evaluar es necesario comprender”. E, para alcançar alguma compreensão sobre a realidade em que se pretende atuar, é, antes de mais, necessário descrevê-la e interpretá-la, por isso, sendo a realidade em que os docentes atuam tão complexa, todo o processo de avaliação deve olhar diversos e múltiplos fatores.

Para além dos elementos que interatuam na avaliação do desempenho dos professores que já referimos, dever-se-á, ainda, segundo Santiago e Benavides (2009), ter em conta o desempenho dos alunos ou a avaliação da própria escola, sendo que o próprio modelo de avaliação em vigor nunca deverá também ser descurado, assim como a existência, ou não, de um plano de melhoria da própria escola. Deverá, também, considerar-se o perfil de quem acompanha o processo, isto é, os avaliadores e supervisores, porque importa relevar a sua competência/saberes para avaliar, como também é necessário saber a sua capacidade de integrar a avaliação de forma a transformá-la numa oportunidade de melhoria das práticas.

Normalmente, quando se pensa na avaliação de professores, focaliza-se a atenção naquelas que são tidas como as principais responsabilidades de um professor – a planificação e preparação das aulas, o ambiente de sala de aula e o processo de transmissão de saberes, propriamente dito. Porém, há ainda aspetos como o envolvimento do docente com a própria escola e com a comunidade que não deverão ser negligenciados. Outro fator relevante a ser tido em conta prende-se com os recursos utilizados durante o próprio processo avaliativo, nomeadamente os instrumentos, os critérios, os conhecimentos e as competências em avaliação. Ora, cada modelo de avaliação pode enfatizar diferente(s) instrumento(s) como seja(m) a auto-avaliação, a observação de aulas, o portfolio de desempenho ou, ainda, a comparação de resultados alcançados pelos alunos de diferentes professores. As diferentes ênfases ou diferentes combinações entre estes ou outros fatores estão na origem de diferentes modelos de avaliação.

As responsabilidades pela avaliação do desempenho docente poderão ser partilhadas ou assumidas por diversos agentes a vários níveis, desde a administração central, à inspeção da educação, aos líderes das escolas e aos próprios professores. Todos estes elementos

---

gravitam e interagem em torno da avaliação de desempenho docente. São as diferentes forças conjugadas a variados níveis de intervenção que permitem estabelecer diversos modelos de avaliação do desempenho. Por exemplo, a administração central a quem incumbe a conceção e regulação do respetivo modelo de avaliação, havendo, governos que se limitam a esse papel, enquanto outros assumem os contornos da própria implementação da avaliação, a definição de critérios de avaliação, a criação de instrumentos avaliativos, a distribuição de tarefas inerentes ao desenrolar do processo, etc.

Os serviços de inspeção têm um papel preponderante na larga maioria dos sistemas avaliativos que são conhecidos. No dizer de Sousa, Leal e Cabral (2011) a própria inspeção pode assumir responsabilidades nos domínios de acompanhamento da avaliação do desempenho docente. Diversas são as formas como os inspetores poderão agir, desde a intervenção direta na produção de instrumentos de avaliação e na avaliação individual de professores, até um papel porventura menos interventivo, mas mais formativo, em que a inspeção aponta grandes linhas orientadoras que serão contextualizadas por cada escola. Porém, estes investigadores argumentam que não é fácil os inspetores assumirem posturas de acompanhamento do trabalho dos professores, tal como é difícil os professores reconhecerem à inspeção esse papel. Isto é, será difícil um avaliador externo aceder a um conhecimento sustentado da realidade em que cada docente desenvolve o seu trabalho. Para que tal aconteça há a “necessidade de transformação das representações dos professores relativamente às motivações, ação e atitude dos inspetores, como também da clarificação das representações dos inspetores relativamente ao seu papel e ação e à natureza da relação a estabelecer com os professores” (Sousa, Leal e Cabral, 2011, p.20).

O líder da escola pode também assumir um papel preponderante na avaliação e ser da sua responsabilidade a avaliação quer das competências pedagógicas, quer de outras que tenham só a ver com o papel do docente para além da sua relação com os alunos. Num outro capítulo, debruçar-nos-emos acerca da importância das lideranças escolares e do seu papel como capacitadoras do desenvolvimento profissional e pedagógico dos professores.

Assim, como vimos argumentando, a avaliação de professores apenas poderá ser eficaz se abrir portas ao desenvolvimento profissional dos docentes e das escolas e, para que tal aconteça, esse processo deverá ser assumido na sua formatividade, mobilizando e implicando internamente os diferentes atores em estratégias de supervisão da ação pedagógica que tenham em conta a multiplicidade de fatores presentes na ação dos professores, tal como se pretende representar na figura seguinte.

Figura 1 - Caráter sistémico da avaliação



Fonte: Elaboração própria a partir de Santiago e Benavides (2009).

## 2.5. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: MODELOS E PARADIGMAS

Poderemos convocar Pérez Gómez que nos diz que, globalmente, existem duas concepções básicas, bem distintas na sua essência, de perspetivar os problemas que toda a intervenção educativa comporta e, em especial, a atividade do docente, enquanto profissional de ensino: “o professor como técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autónomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (Gómez,1997,p.96).

Isabel Alarcão e José Tavares alertam para o facto de existirem múltiplas concepções de supervisão que espelham diferentes propostas teóricas para a supervisão pedagógica. Porém, elas não devem

ser entendidas como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência (...).Cada um [dos modelos] lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas (Alarcão e Tavares, 2003, p.41).

---

No dizer de Vieira e Moreira (2011, p.14), essas diversas opções teóricas e metodológicas “supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”.

Assim, regra geral, a supervisão pedagógica visa criar condições para que a melhoria das práticas profissionais docentes aconteça, criando condições para que os alunos aprendam mais e melhor. Por isso, a supervisão deverá ser encarada como um processo indutor de reflexões acerca da singularidade de algumas situações e de alguns contextos educativos, procurando estudar a possibilidade de respostas contextualizadas. É, então, lícito afirmar que quer o conceito de supervisão quer o fim a que ela se destina são razoavelmente consensuais: trata-se de um processo que visa o desenvolvimento profissional dos professores com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ora, de seguida, iremos, por uma questão de organização, apresentar, de forma sistematizada, alguns modelos de supervisão cujas diferenças se situam sobretudo ao nível da operacionalização desses processos supervisivos, procurando, sempre que possível, a sua relação com procedimentos avaliativos que, no âmbito deste estudo, é um dos aspetos que mais interesse nos suscita.

Assim, num modelo de supervisão pedagógica defendido por Hunter (citada em Oliveira-Formosinho, 2002) denominado “modelo de tomada de decisões”, esta autora, apesar de estabelecer uma distinção clara entre supervisão e avaliação, defende que as duas funções deverão ser desempenhadas pela mesma pessoa.

Ao contrário desta corrente de pensamento, Joyce e Showers (citados em Oliveira-Formosinho, 2002) defendem que há um conjunto de técnicas que podem tornar os processos do ensino e da aprendizagem mais eficazes. Porém, a aprendizagem ou o desenvolvimento dessas técnicas deverá ser feito colaborativamente entre colegas, livres de quaisquer estruturas hierárquicas ou de avaliação. Neste modelo de “formação de pares”, a avaliação deveria ser conduzida por alguém completamente estranho a este processo. Ou seja, defendem que o processo de supervisão e o de avaliação sejam absolutamente independentes. Esta seria a única forma de se poder garantir um ambiente seguro e de confiança, no seio do qual seria, então, possível experimentar novas estratégias sem medos de falhar.

Nesta sequência, para que se cuide do carácter formativo do processo de supervisão, dever-se-á assegurar um contexto não ameaçador, uma cultura profissional colaborativa e, ainda, a presença de objetivos individuais e coletivos partilhados ou a existência de instrumentos de avaliação simples, como, por exemplo, processos de auto-avaliação, observação de aulas e entrevistas.

Acheson e Gall (citados em Oliveira-Formosinho, 2002) defendem um outro modelo de supervisão, no qual o enfoque surge nos comportamentos do professor em sala de aula. A recolha sistemática de dados e a sua posterior análise, compete ao supervisor que será o responsável também pelo apoio à aquisição e desenvolvimento de competências específicas que conduzem os professores a melhores desempenhos dentro da sala de aula. Neste modelo, os fatores de cariz pessoal e os de índole contextual não só são interdependentes como se determinam mutuamente.

Os três modelos de supervisão a que nos referimos, enquadram-se nos denominados modelos técnico-didáticos: a aprendizagem é concebida como sendo um processo ao longo do qual se desenvolve paulatinamente a capacidade de “produzir respostas desejadas de modo consistente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.40). Pajak (1993) defende que, neste paradigma, a supervisão é encarada como uma ferramenta necessária para implementar comportamentos, competências e estratégias que são descobertas ou inventadas fora da sala de aula que é alvo de observação.

Segundo Pérez Gómez (1997), estes modelos de supervisão encaram a profissão docente como uma atividade que deve ser eficaz e rigorosa, nos parâmetros definidos no quadro de uma racionalidade técnica, em que na relação entre teoria/prática esta é de algum modo determinada pela primeira, podendo mesmo estabelecer-se alguma relação hierárquica entre ambas. Neste quadro de análise, poder-se-á, pelo menos teoricamente, estabelecer e delimitar os papéis e as competências profissionais de cada interveniente, bem como a natureza, os conteúdos e a estrutura dos respetivos programas de formação.

Porém, nos modelos de supervisão entendidos como artístico-humanistas, procura-se uma resposta mais contextualizada, diligenciando um cariz mais interpretativo e compreensivo da realidade e, porventura, menos técnico e menos prescritivo. Neste paradigma, o supervisor é entendido como um consultor ou mesmo um recurso informativo para o docente. É, neste contexto, que autores como Blumberg ou Eisner (citados em Oliveira-Formosinho, 2002 e Vieira, 1993) apresentam propostas nas quais professores e supervisores devem trabalhar

---

colaborativa e colegialmente na procura de soluções para os problemas encontrados nas escolas. Este é um modelo que assenta na empatia das relações interpessoais que se estabelecem e na melhoria da auto-imagem do docente. Neste contexto, se as vertentes de supervisão e de avaliação podem ser conduzidas pela mesma pessoa, elas devem ser funções distintas, procurando-se uma clara separação entre elas, de forma que a vertente avaliativa não intervenha negativamente nas interações pessoais. Blumberg (citado em Vieira, 1993,p.29) defende que, apesar de a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, ser fundamental, ela acaba por ser secundarizada face à dimensão interpessoal do processo superviso. O supervisor deverá favorecer uma construção partilhada e contextualizada de interpretações sobre a realidade em que o professor atua.

Há, ainda, um outro paradigma a que, em alguma literatura, se denomina desenvolvimental-reflexivo. Neste caso, são autores como Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2007), Zeichner (1997) ou Garmston, Lipton e Kaiser (2002), que, genericamente, entendem a supervisão como um processo de “reflexão-em ação (reflection-in-action) e reflexão-na-ação”.

Ligadas a estes pressupostos de modelo reflexivo de supervisão, surgem expressões como “abordagem reflexiva” ou “prática reflexiva”, ou, ainda, segundo Schön (1997,p.85) “emoções cognitivas” ou “professor como prático reflexivo”. Trata-se de olhar criticamente as “práticas e conceções tradicionalmente aceites, com o propósito de as questionar e confrontar com práticas e conceções alternativas.” (Vieira, 1993). Este é um processo de convocação de conhecimentos e de questionamento, visando a reconstrução de saberes, promovendo-se, assim, práticas educativas renovadas e renovadoras. A supervisão, entendida como um processo indutor de reflexão sobre as práticas na perspetiva do desenvolvimento profissional, implica que o docente, para além de saber fazer, seja capaz de explicar e justificar *o que faz e por que o faz* de determinada forma, o que implica distintas capacidades intelectuais. Neste processo, para além das competências racionais exigíveis, é, ainda, necessário ter em consideração os componentes pessoais e emotivos que condicionam a reflexão e a ação. Segundo Alarcão e Tavares (2003), esta abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da necessidade do desenvolvimento de cada professor, sustentando-se em três ideias chave: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento, todas elas em interação, numa “dinâmica em espiral” (Vasconcelos, 2009).

Idália Sá-Chaves (1999) defende uma forma de operacionalizar a supervisão que, de certo modo, se opõe ao modelo tradicional de “supervisão vertical”. Trata-se da supervisão horizontal levada a cabo num contexto de supervisão colegial ou entre pares, cujos objetivos são estritamente não classificativos, procurando-se garantir o mútuo desenvolvimento profissional dos implicados, através do aumento do nível de intercâmbio profissional dentro das escolas. Por seu lado, Vasconcelos (2009), partindo da noção de *scaffolding* (“scaffold”-andaime) apresenta a metáfora da “Mesa Grande” em que a supervisão se processa através da edificação de estruturas de apoio provisórias dirigidas a docentes quer em início de carreira, quer no exercício da sua profissão, devendo haver lugar a readaptações reajustamentos capazes de garantir índices de crescimento profissional autónomo. Esta metáfora configura a peculiaridade de defender a mobilização de diversos intervenientes em diferentes espaços/tempos, de acordo com as circunstâncias que se apresentarem necessárias e pertinentes. Assim, dos modelos triangulares ou duplos tradicionais de supervisão em que estão presentes o aluno, o professor e o supervisor, ou só estes dois últimos, esta investigadora propõe a intervenção, mais ou menos ativa e/ou pontual, de outros interessados no processo educativo, como, por exemplo, inspetores, especialistas externos ou ainda os pais e outros elementos da comunidade, nunca esquecendo o projeto da própria escola e da região ou municipal.

Seja qual for o cenário supervisivo adotado e uma vez que é amplamente consensual que as escolas são instituições dinâmicas, em que, de forma sistemática e renovada, interagem muitas e heterogêneas variáveis, é importante que, por um lado, a supervisão se faça no seio de uma organização que promova o crescimento pessoal e profissional dos seus elementos, mas, por outro lado, a supervisão se possa assumir ela própria como um fator de mudança da cultura vivenciada nas escolas. Neste sentido, revisitemos o pensamento de Day (2001): a supervisão é também o processo através do qual os docentes, sozinhos e/ou em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida enquanto profissionais de ensinar. Recordando as palavras de Donald Schön (1997, p.79), podemos, então, dizer que

O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. Estas explicações dão ao professor o conhecimento do maior número possível de métodos, a capacidade de inventar novos métodos e, acima de tudo, não provocam a adesão cega a um método, mas a convicção que todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento (Schön,1997, p.79).

---

A supervisão, focada no processo de melhoria de desempenho dos indivíduos e das organizações (Oliveira-Formosinho, 2002a), deverá, neste sentido, incorporar estratégias geradoras de tensões produtivas, reduzindo possíveis tensões disfónicas inibidoras do desenvolvimento pessoal e profissional.

## **2.6. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA OU A CHAVE PARA UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO**

Tradicionalmente, o termo "supervisão" está intimamente conectado com o conceito de "avaliação" e encontra, em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspetiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra demasiadas vezes associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". No que à educação diz respeito, a ideia de supervisão como "inspeção" e "controlo" (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998) surgiu em finais do século XIX, enquanto resposta às necessidades da organização burocrática das escolas nos centros urbanos, após o que o conceito foi evoluindo para as ideias de liderança e acompanhamento.

Até que, na década de 60, nos Estados Unidos, surgiu o movimento da *supervisão clínica* (Goldhammer et al.,1980) de que Isabel Alarcão (Alarcão, 1982) foi, na década de 80, precursora em Portugal. A partir de então, a supervisão passou a poder ser encarada como " (...) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão e Tavares,1987,p.18).

Na expressão *supervisão clínica*, o atributo justifica-se, uma vez que se entende que a sala de aula é o local da prática do ensino, é, por assim dizer, a clínica onde o professor atua procura a recolha e análise de dados de forma a otimizar o desempenho dos docentes, por isso, o seu "principal objetivo é a supervisão do nível de desenvolvimento do planeamento das aulas, a observação, a análise e tratamento do nível de atuação do docente em sala de aula" (Mosher e Purpel, 1972, p. 82). Tendo surgido como reação a práticas de cariz inspetivo (Goldhammer et al.,1980), o modelo preconizado pela supervisão clínica teve uma larga difusão, sobretudo, no seio da formação inicial de professores. Fundamentalmente, este modelo baseia-se na observação e análise colaborativa das práticas dos processos do ensino e das aprendizagens, sempre com o objetivo de os melhorar, defendendo a colegialidade e colaboração entre os envolvidos no processo. Nesta perspetiva, Angulo Rasco (1999) defende a supervisão clínica despojada de relações hierárquicas institucionais, passando a ser uma

tarefa feita *com* os professores e não *sobre* os professores. Daí que, a observação de aulas, seguindo o modelo da supervisão clínica deva fazer-se no respeito por um ciclo de observação, durante o qual, nas suas diferentes fases se prepara, estrutura, reequaciona e corresponsabiliza os envolvidos, num processo de crescimento pessoal e profissional conjunto.

De forma sucinta, a supervisão clínica far-se-á, ciclicamente, segundo o esquema que apresentamos na figura seguinte.

Figura 2 - O Ciclo da Supervisão Clínica



Fonte: Elaboração própria a partir de Vasconcelos (2009).

Encarando-se a supervisão como um processo, infere-se que ela decorrerá num tempo continuado e tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos professores implicados. Já, por exemplo, Flávia Vieira (2009, p.199) aponta para uma natureza regulatória e autorregulatória do processo supervisorio: “definimos a supervisão como *teoria e prática* de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”.

Sendo certo que a supervisão tem procurado, conceptualmente, demarcar-se progressivamente da sua dimensão de cariz mais administrativo, buscando o reforço da sua atuação pedagógica, assume-se hoje como um processo continuado no tempo e suportado em

---

estratégias de natureza formativa com o objetivo de apoiar as escolas e os professores no desenvolvimento de projetos educativos de qualidade dentro e fora da sala de aula. Isabel Alarcão (1995, p.144) refere-se a *supervisão*, convocando o seu sentido etimológico, para afirmar que se trata de uma palavra formada pelos vocábulos *Super* (sobre) e *Visão* (ação de ver). Por isso, em seu entender, mais do que considerar a supervisão como uma *visão super*, ela deverá ser abordada como uma *visão sobre*, uma visão de entre outras possíveis.

Torna-se, pois, importante aferir o que se entende por supervisão, nomeadamente no que respeita quer ao próprio conceito, quer ao papel que a supervisão pode desempenhar e ainda que funções pode e/ou deve ter no seio das organizações escolares, uma vez que a complexidade social espelha-se na complexidade organizacional da própria escola em todas as suas dimensões. É que, no dizer de Formosinho (2002 a), “sendo [a escola] uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um”. Por isso, todos os olhares se voltam para a ação dos professores, exigindo-lhes inovações, tantas vezes demasiado apressadas, a um ritmo ainda mais acelerado do que o da própria sociedade.

É, assim, que é pertinente lembrar as palavras de Júlia Oliveira-Formosinho, para quem a supervisão deve ser entendida como um processo que deverá apoiar, acompanhar e monitorizar o trabalho de ensinar, isto é, o trabalho de fazer aprender:

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana. (...) e poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional (Oliveira-Formosinho, 2002a, pp.12-13).

Neste contexto, à supervisão pode ser conferido um papel central na criação de um ambiente de desenvolvimento da organização, uma vez que, convocando o pensamento de Rosenholtz (1989), os conhecimentos, as decisões e os comportamentos de um indivíduo no que respeita à sua ação profissional são influenciados em maior grau pela cultura da organização onde opera do que pela sua própria biografia. Assim, a supervisão poderá revestir-se de uma grande responsabilidade no crescimento e no desenvolvimento permanentes dos membros de uma organização, ajudando a criar ambientes de trabalho autorrenováveis e, por isso, fomentando uma cultura de escola mais reflexiva e desenvolvimentista (Formosinho, 2002, p.24). Nesta sequência, é importante trazer à colação o pensamento de Isabel Alarcão e José Tavares que entendem que o campo de atuação da supervisão não se restringe à sala de aula, ele pode estender-se até à própria escola. Estes investigadores definem a supervisão

como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, p.154).

Assim encarada, a supervisão poderá, de facto, ser um motor da promoção do crescimento profissional estruturado num paulatino desenvolvimento da própria organização escolar em que se situa. Nesta perspetiva, a supervisão assumirá o papel de gestor da mudança, quer individual, quer mesmo organizacional, uma vez que existe uma estreita interdependência entre estes fatores: da pessoa à organização e da organização à pessoa, estando implícitas, neste processo, ações de acompanhamento, de orientação e de co-construção de saberes.

À supervisão poderão estar cometidas responsabilidades de introdução de dinâmicas transformacionais da organização e da escola, mas também do próprio trabalho de ensinar. Porém, alerta Flávia Vieira (1995) que, para que tal aconteça, é fundamental que, ao longo do processo de supervisão, seja enfatizada a sua natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva assente num acompanhamento e discussão permanentes do processo e da ação de ensinar. Neste contexto, ganha particular relevância um elemento essencial constitutivo de toda a ação supervisiva: o *feedback*.

Alarcão, Leitão e Roldão (2009, p.4) apresentam uma definição alargada deste conceito “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais”, defendendo a ideia de um *feedback* formativo caracterizado por um forte caráter dialógico, interativo, relacional, tendo como objetivo final a aprendizagem em função da natureza variada dos contextos.

Salienta-se, assim, a relevância do *feedback* formativo e construtivo capaz de promover a compreensão da ação através do questionamento e da reflexão. A supervisão, assim perspetivada, assumiria, em definitivo, a centralidade como fator de (auto-) renovação das instituições e de todos os seus atores individualmente considerados.

Para terminarmos este ponto, parece-nos pertinente convocar o pensamento de Glickman e Kanawati (citados em Formosinho, 2002a) que acentuam as intrínsecas relações entre supervisão, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, sinalizando a crescente importância de quatro vetores fundamentais ligados à supervisão, a saber:

- a transferência do foco da ação do indivíduo para a ação do grupo;
- a transferência do vetor avaliativo e inspetivo para a função de crescimento profissional;
- a transferência da conceptualização atomizada e fragmentada da supervisão para uma visão holística do contexto onde ela se desenvolve;
- a ênfase na criação de uma comunidade aprendente no seio da qual a supervisão pode ter um papel determinante.

## **2.7. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO OU A VERSÃO MAIS RECENTE DO BEM E DO MAL<sup>9</sup>**

Uma questão central, quando se discute o que se entende por supervisão, tem a ver com a pertinência, ou não, de perspetivar um processo de supervisão distante ou despido de procedimentos avaliativos. Maria do Céu Roldão (2008) argumenta que não são possíveis, nem tão pouco desejáveis, quaisquer processos supervisivos despidos de avaliação. Porém, não se trata de uma avaliação qualquer, esta deve ser assumida como o balanço de resultados face aos objetivos definidos, sendo, ainda, um elemento indispensável ao reinvestimento na melhoria da ação, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento permanentes. Convocando De Ketele (1986), “avalia-se para tomar uma decisão em função de um objetivo que orienta a ação”. Assim, nesta linha de conceptualização, a avaliação é, deve ser, inerente ao processo de supervisão. Daí que, perspetivando-se a avaliação enquanto processo de regulação, de monitorização e de verificação da consecução de uma ação, com o objetivo de fazer o balanço dos resultados obtidos face aos referentes estabelecidos, a avaliação será sempre parte integrante de qualquer processo supervisivo (Roldão, 2008). Isto é, a avaliação deverá ocorrer concomitantemente com o acompanhamento supervisivo. A supervisão é um processo de monitorização e de acompanhamento e, por isso, um contexto supervisivo promove a reflexão, o apoio e a colaboração, visando a melhoria e inovação do desempenho docente, enquanto um contexto com um maior pendor avaliativo enfatiza a formulação de juízos valorativos acerca da qualidade global da competência do professor. No dizer de Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva a avaliação do desempenho docente deverá ser

Uma oportunidade para criar momentos de reflexão conjunta - entre avaliados e avaliadores - num contexto de apoio e inter-ajuda, discutindo, por exemplo, os processos de supervisão

---

<sup>9</sup> Título de uma conferência proferida por Maria do Céu Roldão, na Universidade Católica, Porto, em Março de 2012.

indutores de crescimento profissional e o impacto que os mesmos têm no aperfeiçoamento do desempenho dos professores (Herdeiro e Silva, 2008, p.3).

Já Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira entendem que

A avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (Vieira e Moreira, 2011, p.9).

Também autoras como Costa, Martins e Candeias (2010, p.36) referem que os processos de avaliação e de supervisão cruzam-se, fomentando a reflexão e a autorregulação das práticas docentes, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento profissional do professor, acrescentando que através da “...partilha de métodos, instrumentos e intervenientes, a avaliação surge como um processo que sustenta a supervisão e vice-versa...”, sendo que “ momento a momento, passo a passo, a supervisão interceta a avaliação para recolher dados, julgar e tomar decisões.” (Costa, Martins e Candeias, 2010, p.37). Nesta linha de pensamento, esta interceção pode ocorrer quando se realiza a:

**Avaliação diagnóstica**, no início do processo, para compreender as características contextuais a que se vai referir a supervisão ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo superviso, de modo a tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão;

**Avaliação formativa** para sustentar a conceção, concretização e avaliação de planos de intervenção sustentados em critérios e indicadores definidos em função de um referencial avaliativo partilhado entre os intervenientes no processo superviso;

**Avaliação sumativa**, no final do processo superviso, e se julga a qualidade da transformação operada em função do desenvolvimento de competências dos atores envolvidos, assegurando a sua certificação.

Estas autoras alertam que, ao assumir-se as relações de interdependência entre a supervisão e a avaliação, constata-se a necessidade do recurso a múltiplas fontes de dados para recolher evidências sobre o desempenho docente, daí que uma das características

---

importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside na utilização de múltiplas e diversificadas fontes de dados para documentar o desempenho e as decisões.

Nesta perspetiva,

A avaliação de professores é um processo cuja finalidade consiste em determinar o desempenho de um docente no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma ação supervisiva contínua e reflexiva, por forma a assegurar a melhoria individual, institucional e da qualidade do sistema educativo (Costa, Martins e Candeias, 2010).

A avaliação do desempenho profissional deve ser um instrumento ao serviço da melhoria da atividade profissional, com ênfase para a qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre a processos de desenvolvimento profissional do professor: identificar pontos fortes e os que necessitam de mudança prioritária, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria, sendo menos importante a utópica crença na objetividade do juízo do que a mobilização dos atores envolvidos. Trata-se de procurar que a supervisão e a avaliação convirjam para uma finalidade que é comum – o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das instituições escolares.

Mas... será possível conseguir o desenvolvimento profissional através de um processo de prestação de contas, num contexto profissional em que está enraizada a ideia, segundo Domingos Fernandes (2009), de que “avaliar para aprender ou para melhorar são conceções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática”? Trata-se, neste caso, de procurar caminhos que possam gerir as tensões e dilemas existentes entre a atividade supervisiva e a atividade avaliativa. Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira (2011, p.19) sugerem que esses caminhos assentarão numa

Concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição para uma mais profissional, ou seja, uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos (Vieira e Moreira, 2011, p.19).

Se a supervisão e a avaliação docentes forem concebidas enquanto processos complementares, poderão contribuir, segundo Marcelo Garcia (1987), “para a (re)construção e melhoria continuadas do conhecimento e da ação profissionais, uma vez que permitirão o confronto e a avaliação em continuidade dos processos e dos seus resultados”, evitando-se, deste modo, a rotinização de práticas que não acrescenta novo conhecimento, nem contribui para a melhoria das ações. Esta complementaridade é, também, defendida por De Ketele

(2010, p. 25) que propõe, no âmbito da avaliação do desempenho docente, uma “postura de reconhecimento” que, segundo ele, “ não é emitir um «juízo» sobre a pessoa do professor e dos seus comportamentos nem sobre as suas práticas como sucede muitas vezes, mas sobre os efeitos das práticas.” Esta postura de reconhecimento surge em oposição a uma “postura de controlo”, na qual se enfatiza a conformidade entre o prescrito e o realizado, buscando-se a produção de um juízo.

Sumariamente, De Ketele (2010, p.29) identifica cinco características essenciais a essa postura de reconhecimento capaz de se tornar numa espécie de “círculo virtuoso” em prol da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos professores. Assim, uma postura de reconhecimento implica:

- a) identificar, aceitar e gratificar as pessoas que agem num determinado contexto.
- b) ter em consideração as três funções da avaliação - orientar, regular e certificar a ação.
- c) assumir uma atitude sistémica, isto é, ter em consideração o contexto e os outros atores e não somente um professor individualmente considerado.
- d) o avaliador, enquanto “amigo crítico”, assume uma atitude de reflexão crítica construtiva.
- e) trabalhar e refletir sobre os efeitos e impactos das práticas docentes e não acerca das próprias práticas ou, muito menos, acerca das pessoas que as praticam.

Esta linha de pensamento, na senda do “prático reflexivo”, convoca, também, o pensamento de Schön (1997), acerca do profissional reflexivo: aquele que arrisca a fazer algo de novo para o que é necessário “possuir-se autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da auto-estima”, interrogando-se, ainda, sobre a natureza dos efeitos a identificar.

Em suma, como argumenta António Bolívar, apesar de existir uma larga tradição de pensamento progressista ligado à educação que, de alguma forma, criou obstáculos a formas de controlo e de prestação de contas por parte das escolas e dos professores, é sabido que:

A avaliação deve estar ao serviço do desenvolvimento de um sentido partilhado da responsabilidade pela educação como um bem público. Deve promover o compromisso de

---

todos os atores com a educação, de acordo com as função e âmbito de atuação de cada um (Bolívar, 2012, pp.182-183).<sup>10</sup>

Dever-se-á, assim, procurar um certo equilíbrio, ainda que movediço e instável, entre os dilemas que se prendem com a possibilidade de articular objetivos e finalidades de avaliação formativa e desenvolvimentalista (Vieira e Moreira, 2011, p.19), essenciais em práticas supervisivas, com objetivos e finalidades de avaliação sumativa ao serviço da administração e da certificação: “En cualquier caso, primeiro capacitar, sólo en segundo lugar, pressionar” (Bolívar, 2012, p.182). Só se abrirá caminho a que as tensões existentes entre a prestação de contas e os processos de formatividade sejam diminuídas se à pressão do controlo corresponderem processos de forte e profícuo apoio superviso, o que implicará a existência de agentes educativos bem preparados científica e profissionalmente.

Em suma, a supervisão focada no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem promove o questionamento e a reflexividade, facilitando, ainda, a construção de sentidos e de significados em todas as categorias que constituem a complexa atividade do professor que, segundo Charlotte Danielson (2007, p.1), podem ser agrupados em quatro domínios e, cada um deles, em diversas componentes que, pela relevância no âmbito deste estudo e deste capítulo em particular, não nos dispensamos de convocar. É o que sintetizamos no quadro seguinte.

---

<sup>10</sup> “La evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público. Debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción.” (No original)

**Quadro 3 - Domínios e Componentes do Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Professores**

Domínios	Componentes
<b>Planeamento e preparação</b>	Demonstrar conhecimento do conteúdo e dos processos pedagógico-didáticos Demonstrar conhecimento dos alunos Estabelecer resultados de ensino Demonstrar conhecimento dos recursos Conceber ações de ensino coerentes Conceber a avaliação dos alunos
<b>O ambiente da sala de aula</b>	Criar um ambiente de respeito e harmonia Estabelecer uma cultura de aprendizagem Gerir os procedimentos da sala de aula Gerir o comportamento dos alunos Organizar o espaço físico
<b>A ação de ensinar</b>	Comunicar com os alunos Usar técnicas de colocação de perguntas e discussão Envolver os alunos na aprendizagem Usar a avaliação no ensino Demonstrar flexibilidade e capacidade de resposta
<b>Responsabilidades Profissionais</b>	Refletir sobre a atividade de ensinar Manter registos rigorosos Comunicar com as famílias Participar na comunidade profissional Crescimento e desenvolvimento profissionais Demonstrar profissionalismo

Fonte: Danielson (2007).

## EM SÍNTESE

A partir da década de 70 do século XX, com a complexificação das exigências sociais face à Escola, assistiu-se a um aumento do interesse pela verificação dos índices de performatividade do desempenho das escolas e dos professores, muitas vezes, medidos pelo desempenho dos próprios alunos em momentos de avaliação externa (Marcelo Garcia, 2005). Porém, não tendo havido um investimento claro no caráter formativo da avaliação, foi subsistindo, no seio das comunidades docentes, alguma desconfiança em relação a processos avaliativos, decorrentes dessa necessidade de prestação de contas.

Nesta medida, torna-se necessário, segundo De Ketele (2010), no âmbito da avaliação do desempenho docente, questionar os múltiplos sentidos que o conceito de avaliação pode encerrar, procurando respostas para algumas questões nucleares: para quê avaliar? quando avaliar? quem avalia? com que instrumentos avaliar? A clarificação das respostas a estas questões será determinante em relação aos percursos que os procedimentos avaliativos podem seguir, decidindo o seu caráter de pendor mais formativo ou a sua natureza mais ligada à prestação de contas, não sendo estes, segundo Santos Guerra (1993), objetivos irreconciliáveis, antes devendo ser complementares.

Neste contexto, emerge o conceito de supervisão pedagógica. Apesar de podermos sinalizar diversos modelos de supervisão, que espelham distintas concepções da atividade docente, é importante salientar que esses diferentes cenários, segundo Alarcão e Tavares (2003), coexistem com frequência, tendo sempre em vista a melhoria do desempenho dos docentes, isto é, o desenvolvimento das suas capacidades de fazer aprender (Roldão, 2007), levando, por sua vez, à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira e Moreira, 2011).

A supervisão pedagógica deve ser sempre entendida como um processo que decorre ao longo do tempo, num dado contexto educativo, por isso, dever-se-á ter em conta que o desempenho de um docente condiciona e é condicionado, em maior ou menor grau, pela interação de uma multiplicidade de fatores que coexistem em cada um desses contextos. Por isso, a ação da supervisão pode passar do tradicional enfoque na sala de aula, sobretudo no contexto da formação inicial de professores, estendendo-se à própria organização (Alarcão e Tavares, 2003), podendo ser-lhe cometidas responsabilidades no âmbito da introdução de dinâmicas transformacionais e de crescimento profissional das próprias organizações escolares. Porém, para que tal aconteça, é necessário, segundo Vieira (1995), enfatizar-se o

seu caráter questionador, analítico e reflexivo, o que faz com que o *feedback* formativo e construtivo ganhe, neste contexto, um especial relevo (Alarcão, Leite e Roldão, 2009) pela sua capacidade de promover a compreensão e reflexão sobre a ação com vista à melhoria. Diversos autores (Vieira e Moreira, 2011 e Roldão, 2008) enfatizam a pertinência de se encontrarem estratégias que permitam ultrapassar alguns dilemas e conflitos que emergem da conjugação entre avaliação e supervisão, devendo aquela estar, em primeira instância, ao serviço do desenvolvimento profissional (Bolívar, 2012), uma vez que, associadas, conduzirão a lógicas de transformação com ênfase para a qualidade do ensino e das aprendizagens.





### 3. A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino produz aprendizagem<sup>11</sup>  
(Doyle,1983)

Esta afirmação, produzida por Walter Doyle, conduz-nos à temática deste capítulo que é, simultaneamente, o objeto nuclear desta dissertação.

Assim, ao longo deste capítulo, procuraremos perceber a importância da observação de aulas como estratégia de supervisão, ilustrando os seguintes pressupostos:

- . O ato de ensinar tem um papel nuclear na qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.
- . A observação e discussão das aulas são fatores essenciais para a promoção de reflexão sobre as práticas; o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; a melhoria dos processos de ensino e o desenvolvimento das organizações.
- . Uma observação de aulas produtiva exige do observador um variado leque de competências.
- . Quaisquer que sejam os objetivos perseguidos pelo processo de observação de aulas, as regras devem ser claras e transparentes para todos os envolvidos.

---

<sup>11</sup> “ La enseñanza produce aprendizaje.” (No original)

### 3.1. A PRÁTICA LETIVA: CHAVE DA MELHORIA E DO DESENVOLVIMENTO

Se, nos anos oitenta, a Escola se constituiu como a unidade básica e nuclear de implementação de mudanças, António Bolívar (2003) reivindica, no início deste século, novamente, o papel principal para a sala de aula e argumenta que os processos de ensino e das aprendizagens são verdadeiramente as unidades de mudança<sup>12</sup>. Richard Elmore, por seu turno, entende que, para se levarem a cabo mudanças eficazes nas escolas, dever-se-á partir do estudo das práticas docentes em sala de aula, para depois, se necessário, estender esses estudos ou essas melhorias a outras estruturas da organização. Se se procura a introdução de mudanças a partir do nível organizacional, elas poderão ser, porventura, altamente simbólicas e vistosas, todavia, dificilmente terão repercussões no essencial: a eficácia do ensino e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Entende este autor que

Um elemento central é o desenvolvimento das práticas pedagógicas conjuntas que é a forma de fomentar um discurso profissional centrado na observação do trabalho de sala de aula, o que deverá ser utilizado como fator indutor da melhoria escolar. (...) As assessorias pedagógicas ajudam os participantes a desenvolver uma cultura comum, um conjunto de terminologia e de práticas consensualizadas, permitindo a análise das práticas pedagógicas e de como elas se traduzem em melhoria das aprendizagens em determinados contextos escolares (Elmore, 2010, pp.11-12)<sup>13</sup>.

Este investigador considera que são os processos do ensino e das aprendizagens levados a cabo dentro da sala de aula que marcam a diferença em relação à qualidade das aprendizagens dos alunos, por isso, é cada vez mais pertinente o estudo deste aspeto nuclear da ação das escolas.

Julgamos, pois, seguindo Elmore (2010, p. 34), que as escolas e os professores não necessitam de implementar novos programas ou novos projetos de forma a sobrecarregá-los ainda mais de tarefas administrativas. Na verdade, precisarão, eventualmente, de desenvolver

---

<sup>12</sup> Veja-se, a este propósito, no Capítulo 1 desta dissertação, como a própria legislação, no que concerne a avaliação dos professores, também secundarizou o processo do ensino e das aprendizagens, numa espécie de subalternização dos professores que só davam aulas e, por consequência, do próprio trabalho em sala de aula.

<sup>13</sup> Un elemento central de ese trabajo ha sido la práctica de las juntas pedagógicas, que es una forma de elaborar un potente discurso profesional centrado en la observación del trabajo en aula, el cual puede ser utilizado como base para el mejoramiento escolar.(...) Las juntas pedagógicas ayudan a los practicantes a desarrollar una cultura común, un conjunto de términos y prácticas consensuados para analizar de qué manera la práctica pedagógica se traduce en aprendizaje en determinados contextos escolares. (No original)

menos projetos ou menos atividades, mas tudo deverá ser mais focado naquilo que é essencial: criar uma cultura de prática pedagógica forte e coerente. A este respeito, Bolívar (2012) defende que, se é dentro das salas de aula que o conhecimento é promovido nos alunos e é pelas suas capacidades de demonstrar os conhecimentos adquiridos que as escolas serão fortemente avaliadas, então, é para a sala de aula que os todos os esforços se devem orientar.

Procurar descrever, analisar, monitorizar e compreender o que se passa dentro das salas de aula deverá ser a tarefa central de todos aqueles que pretendem encetar ações transformativas de melhoria das aprendizagens dos alunos e das próprias organizações escolares. Apesar de este processo de conhecimento direto e de reflexão acerca do que acontece na sala de aula ser determinante, uma vez que a qualidade dos processos de ensino é fundamental para os resultados a alcançar dos alunos, é escasso o conhecimento construído a partir da investigação acerca das “práticas reais dos professores em sala de aula (...) e acerca dos modos como se ensina” (Roldão,2012). Nesta linha de pensamento, também Tucker e Stronge (2007) defendem que a eficácia dos professores é essencial à prossecução do sucesso e da qualidade das aprendizagens no dia-a-dia dos alunos, bem como nas suas ambições pessoais, académicas e profissionais. Estes investigadores, após anos de trabalho sobre a qualidade docente, argumentam, ainda, que, “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (Tucker e Stronge, 2007,p.9). Estes autores sustentam, ainda, que a existência de um conjunto de qualidades pessoais e profissionais do professor, como sejam, o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento pedagógico e as capacidades para utilizar estratégias de ensino eficazes, bem como, o entusiasmo pela disciplina que leciona são fatores fundamentais, enfatizando-se, por isso, que só os professores fazem, efetivamente, a diferença no ensino.

Convocando novamente Richard Elmore procuramos perceber a importância da observação de aulas:

Trabalhamos com os educadores acerca da observação e da análise da prática docente, não porque pensemos que tal seja bom para as suas almas (ainda que o possa ser), mas porque cremos que não se podem mudar as aprendizagens e o desempenho escolar em larga escala, sem criar uma cultura de prática docente forte, visível, transparente e comum. E não cremos que se possa criar uma cultura partilhada da prática docente sem se participar dessa prática. Sabemos que estas palavras soam como uma heresia, uma vez que a maioria do pessoal

---

administrativo e de apoio nas escolas escolhem estas atividades precisamente, porque entendem o trabalho de sala de aula como algo muito limitante (Elmore,2010, p.30)<sup>14</sup>.

Melhorar a escola a partir da sala de aula é o processo em que cada vez mais investigadores acreditam como sendo o único caminho que permitirá esbater o (muito) débil trabalho colaborativo existente entre os professores dentro de uma escola. A inexistência de práticas de trabalho colaborativo, sobretudo em sala de aula (temática que exploraremos no Capítulo 4), leva-nos a crer que o trabalho de planificação e articulação curricular desenvolvido em reuniões de docentes não seja transferido de forma similar para as diferentes salas de aula. Isto é, o trabalho colaborativo que é desenvolvido em algumas estruturas de gestão pedagógica intermédia não tem continuidade no contexto pedagógico. Assim, segundo Richard Elmore (2000), o essencial do ato educativo, o “ núcleo técnico”, só se conhece verdadeiramente em cada uma das aulas de cada um dos professores e é ao nível dessas práticas docentes e das aprendizagens dos alunos que deverão iniciar-se quaisquer tentativas de melhoria das escolas. Isto é, as decisões concretas sobre **i)** o que ensinar em determinado momento, **ii)** como ensiná-lo, **iii)** que aprendizagens esperar do aluno, **iv)** que grupos de trabalho constituir, **v)** que evidências recolher das aprendizagens feitas, **vi)** como avaliar o trabalho desenvolvido é sempre diferente de aula para aula e de professor para professor. O mesmo investigador, num outro momento (Elmore, 1995), argumenta que as mudanças organizacionais, quando e se necessárias, deverão ser despoletadas a partir desse espaço de interação pedagógica, que é a sala de aula, e não num movimento inverso.

Assim, o conhecimento da sala de aula é, de facto, o único meio de perceber o trabalho que é efetivamente feito com os alunos: o que se pede aos alunos que realizem durante o processo de aprendizagem e não o que os professores julgam que pediram ou o que, de acordo com as planificações feitas, seria suposto pedirem. Por isso, e seguindo a argumentação de Bolívar (2012), o acompanhamento e supervisão fora da sala de aula são insuficientes, é necessário, paralelamente, trabalhar dentro delas. Esta será a estratégia para que, como defendem Hargreaves, Earl, Moore e Manning (2002), as mudanças possam

---

<sup>14</sup> “Nosotros trabajamos con los educadores sobre la observación y el análisis de la práctica docente, no porque pensemos que es bueno para sus almas (aunque pueda que lo sea), sino porque creemos que no se pueden cambiar los aprendizajes y el desempeño escolar a gran escala sin crear una cultura de práctica docente fuerte, visible, transparente y común. Y no creemos que se pueda crear una cultura común de práctica docente sin ser partícipe uno mismo de esa práctica. Sabemos que esto suena a herejía ya que la mayoría de los administrativos y personal de apoyo en las escuelas escogen la actividad que están desempeñando precisamente porque ven el trabajo en aula como algo muy limitante.” (No original)

acontecer de forma sustentada, isto é, se prolonguem no tempo e no espaço e não sejam mudanças pontuais e efémeras.

Claro que não devemos ser ingênuos: estas inovações que têm como fim último a melhoria qualitativa das aprendizagens dos alunos dificilmente podem acontecer a breve trecho nas nossas escolas se os responsáveis políticos centrais não proporcionarem algumas condições que favoreçam quer a formação de professores ao nível das competências pedagógicas, didáticas e supervisivas, quer a reorganização das estruturas de gestão curricular intermédias das organizações escolares (Elmore, 1995).

Porém, essas mudanças que desejavelmente consubstanciarão inovações em maior ou menor grau poderão decorrer num ou em mais do que um dos diversos âmbitos que integram o currículo, como, por exemplo, em questões de índole relacional, nas questões motivacionais ou nas competências de leitura (Bolívar, 2012).

O desafio, segundo Schön (1997), é tornar as escolas e cada sala de aula um contexto onde cada profissional reflita acerca da sua prática, isto é, fazer com que as escolas sejam um “*practicum reflexivo*” para todos os seus atores, uma vez que, seguindo ainda o pensamento deste autor, a racionalidade técnica e a subsequente e simplista tecnicização de procedimentos, que parece estar a determinar a atual sociedade, globalmente considerada, é, de facto, inadequada quer à multiplicidade e complexidade das organizações escolares atuais, quer às renovadas exigências da sociedade. Pérez Gómez (1997) destaca que a sala de aula deverá ser o lugar de análise das práticas e dos problemas complexos da vida escolar, o local onde o *professor como investigador* (Stenhouse, 1987) procura a compreensão do modo como é utilizado o conhecimento científico, como são resolvidas as situações incertas e desconhecidas, como se criam e se modificam rotinas, como se experimentam novas hipóteses de trabalho, como se utilizam técnicas e instrumentos conhecidos, mas também como se inventam procedimentos e recursos. Day (2004, p.157) defende que os professores que adotam uma postura reflexiva são aqueles que procuram perceber as suas próprias experiências profissionais a partir de outros olhares e de outras visões, advogando que são esses docentes que “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência.” Desta forma, o professor deverá refletir *na* e *sobre* a sua ação, não estando subjugado a técnicas ou prescrições curriculares superiores ou exteriores, seja da administração central, seja de saberes académicos produzidos alhures. Os fundamentos do auto desenvolvimento profissional dos professores assentam nesta dinâmica reflexiva,

---

processo ao longo do qual os docentes aprofundam o conhecimento da estrutura curricular da disciplina em que trabalham e refletem acerca do “ecossistema peculiar da sua sala de aula (...) e (...) constroem uma teoria adequada à situação do seu cenário”, incorporando na sua análise as características situacionais do seu contexto (Pérez Gómez, 1997). Dito de outra forma, para que a “reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2007, p.6).

Na sala de aula, o professor ativa os seus vários recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra: conceitos, teorias, crenças, procedimentos, técnicas, entre outros, para elaborar um diagnóstico rápido da situação e desenhar estratégias de intervenção, prevendo o desenrolar futuro dos acontecimentos. Segundo Pérez Gómez (1997), na maioria das vezes, as decisões tomadas no contexto da sala de aula são de carácter tácito e implícito, apesar de, posteriormente, poder ser feito um exercício de meta-análise em que essas decisões poderão ser explicitadas e consciencializadas. Recordando o pensamento de Kemmis (cit. por Pérez Gómez, 1997), este processo de meta-análise nunca é neutral, ele é condicionado pelos valores e por variados fatores de índole cultural, político e social, de interações pessoais e afetivas. É nesta perspetiva que podemos afirmar que o pensamento prático de um profissional reflexivo implica *saber fazer*, mas também ser capaz de saber explicar *o que fez e por que* o fez. Este é um processo que não pode ser mecanizado ou rotinizado dado que a sala de aula não é uma realidade objetiva passível de ser facilmente conhecida e descrita. As realidades da sala de aula (re)constróem-se permanentemente nos intercâmbios que aí se estabelecem. Por isso, o conhecimento profissional de um professor reflexivo arquiteta-se a partir da conjugação de, pelo menos, dois fatores essenciais: as idiosincrasias pessoais e profissionais do docente em interação com as múltiplas características situacionais do contexto. Desta forma, o conhecimento profissional produzido a partir do contexto de sala deve incorporar os saberes científicos e académicos produzidos noutros contextos, não podendo, porém estes serem assumidos como o “alfa e o ómega da supervisão” (Zeichner, 1997,p.124), uma vez que são, em muito, transcendidos.

Nesta perspetiva, podemos assumir, então, uma vez mais, a sala de aula como o espaço por excelência do desempenho do professor e de todo o processo de supervisão. É nessa interação que o professor mergulha num mundo complexo e multifacetado, agindo, reagindo e procurando compreender o que lá se passa. É acerca da sala de aula que se deve promover a *reflexão na e sobre* a ação. Schön (1997) entende que a formação assenta numa

reflexão dialogante sobre o que se observa e experimenta, que leva a uma construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de *aprender a fazer fazendo*. Este autor distingue três tipos de reflexão: a reflexão na ação (em simultâneo com a experiência), a reflexão sobre a ação (em retrospecto, sobre a experiência) e a reflexão sobre a reflexão na ação (prospetiva). De acordo com Isabel Alarcão (1996), é este último tipo de reflexão que levará o profissional a progredir e a construir a sua própria forma de conhecer. Elmore (2010), por sua vez, fala na construção de uma “teoria da ação”, isto é, apesar de poder parecer contraditória esta ideia, o investigador defende que os profissionais do ensino devem construir saber teórico, partindo dos contextos em que atuam para que ultrapassem a percepção que muitos têm de que “há teorias muito boas, mas que não resolvem o tipo de problemas com que habitualmente os professores são confrontados no seu dia-a-dia de sala de aula”.

O contexto da sala de aula é, no dizer de Pérez Gomez (1997), uma “atividade criativa”, porque os seus significados se constroem e reconstroem a cada momento. Por isso, dificilmente poderá ser vista como exclusivamente uma ação técnica de aplicação de conhecimentos produzidos externamente ao contexto da sala de aula ou da escola. Retomando o pensamento de Schön (1997), a atividade docente é um saber-fazer teórico e prático, mas também criativo que permite agir e reagir em contextos diversificados, permitindo a tomada de decisões no que respeita o desenvolvimento curricular. Chantraine-Demilly (1997,p.152) relembra que o ensino é composto por “atos complexos, realizados em ambientes vivenciais e interativos, onde se cruzam as dimensões espaciais, temporais, relacionais, organizacionais, linguísticas e instrumentais.” As práticas educativas e letivas do docente são condicionadas pelo currículo pessoal e profissional do professor que é constituído por três dimensões: a científica, a curricular e a pedagógico-didática. Assim, podemos concluir pela profundidade e complexidade deste saber profissional da ação docente e, por consequência, da ação de supervisão, nomeadamente no atinente ao trabalho em sala de aula.

Zeichner (1997) defende que é necessário, no âmbito quer da formação inicial, quer da formação contínua de professores, um currículo explícito para o *praticum*, ou seja, para a prática pedagógico-didática, uma vez que a complexidade do que se passa dentro das salas de aula é cada vez maior. Trata-se de procurar que os professores encarem o ensino como um “processo de escolhas constantes acerca dos meios e fins” (Zeichner, 1997).

É, então, tendo em conta a centralidade do trabalho em sala de aula no âmbito do desempenho do serviço docente que o processo de supervisão pedagógica, nomeadamente no que concerne à observação de aulas, ganha especial relevância. Segundo Flávia Vieira (1995,

---

p.63) este é um processo que permite “descobrir os modos de progressão e verificação do saber (...) na aula, contribuindo para a consciencialização das (...) opções pedagógicas e eventual necessidade da sua remodelação”.

Assim se compreende a pertinência de, ao longo deste trabalho, defendermos que a observação de aulas é essencial ao desenvolvimento do saber pedagógico e, conseqüentemente, à renovação de práticas docentes. Esta investigadora ainda relembra que é frequente a ausência desta componente nos currículos de formação quer inicial, quer contínua de professores o que poderá ajudar a compreender parte das dificuldades docentes ao nível da didática e a escassa predisposição dos professores para práticas que envolvam a partilha da sua sala de aula (Vieira,1995).

Lortie (citado em Hargreaves, 1998,p.187) utiliza um expressivo recurso estilístico para falar da organização das salas de aula na maioria das escolas: trata-se da metáfora da “caixa de ovos”. Segundo o autor, as salas de aula segregadas dividem os professores, criando medos e atomizando a ação de cada um. Uns pouco ou nada sabem do que os outros fazem, não se veem, nem se observam. Trabalham sempre de costas voltadas uns para os outros. A burocracia de uma escola está organizada em torno do modelo do saber escolar. Veja-se, por exemplo, um plano de uma aula. Do que se trata? É a definição da quantidade de informação que deve ser transmitida num determinado espaço de tempo: aquele que está previsto a aula durar. Schön (1997) acrescenta que, posteriormente, através de instrumentos de avaliação externa ou interna, os alunos serão testados para aferir se determinada informação foi transmitida da forma mais eficaz, no tempo pré-estabelecido para tal.

A escola está assim tradicionalmente organizada: dividida em unidades didáticas e dividido o espaço em salas de aula compartimentadas que representam níveis ou disciplinas, tal como os horários representam a compartimentação do tempo em pequenos períodos ao longo dos quais se cumprem diferentes planos de aula de diferentes saberes que estão, eles também, organizados e espartilhados em disciplinas. Acrescente-se a esta organização escolar que favorece a compartimentação e a balcanização, aquilo que, no dizer de Estrela (2010,p.15), reforça esta cultura “os professores estão sobrecarregados com tarefas administrativas e burocráticas, debatendo-se constantemente com a escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes”. Esta escassez de tempos e de espaços é sobretudo notória na inexistência de tempos e de espaços comuns que permitam aos professores construir em conjunto estratégias para lidar com fenómenos práticos cada vez

mais presentes nas escolas: a complexidade do saber e das relações, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores, entre muitos outros aspetos.

Hargreaves (1998) considera como nota compreensiva desta cultura uma certa desconfiança em relação aos outros, mas também em relação ao seu próprio trabalho, ou seja, pode ser a manifestação de pouca autoconfiança e de uma baixa autoestima pessoal e profissional, na medida em que espelha incertezas quanto ao trabalho desenvolvido ou à forma de o desenvolver. Esta insularidade em que os professores desenvolvem as suas aulas poderá espelhar a cultura individualizada e balcanizada da organização escolar, tal como se foi desenvolvendo ao longo de décadas. Esta questão é fundamental para se perceberem muitas das resistências à observação de aulas por pares, sobretudo se imbuídas em aspetos de avaliação sumativa. Como poderão estas questões ser ultrapassadas?

Porventura, a introdução da questão da avaliação como fator preponderante para a progressão na carreira poderá ser mais um elemento constrangedor para que essa desejada partilha aconteça. Porém, trata-se de procurar caminhos que possam introduzir mais-valias a esse processo e de um caminho solitário se possa fazer um caminho mais solidário.

Andy Hargreaves ajuda a compreender algumas das resistências a um trabalho de parceria dentro da sala de aula, mas adianta, também, algumas mais-valias desse trabalho:

O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fortes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne o seu mérito, valor e competência (Hargreaves, 1998, p. 187).

O tema da observação de aulas aparece historicamente conotado com a formação inicial de professores e com diferentes processos de formação profissional, isto é, como metodologia e estratégia que visava “treinar” e certificar os professores estagiários. Tendo por base uma clara relação hierárquica, este processo era organizado e orientado por supervisores, professores seniores, cuja ação culminava na atribuição de uma classificação que se constituiria como um dos fatores de seriação dos futuros professores.

Passada esta fase inicial de preparação e acesso à profissão, pode-se afirmar que a prática de observação de aulas desvanecia-se, reaparecendo fugazmente em contextos de controlo externo, geralmente de carácter inspetivo, e, nem sempre, pelas melhores razões. Esta ausência de acompanhamento da prática letiva em sala de aula é, aliás, referenciada no

---

relatório “Avaliação externa das escolas – 2006-2011” produzido pela Inspeção Geral de Educação (IGE), como sendo o ponto fraco com maior incidência a nível nacional, conjuntamente com dois aspetos adjacentes desta questão: a “articulação e sequencialidade curriculares” e os “resultados”. Ou seja, há claramente, do lado da administração central, a preocupação, repentina, de colocar em lugar de destaque a necessidade de melhorar o acompanhamento do serviço letivo disponibilizado pelas escolas. Passa, assim, a ser explícita a importância que a administração central imputa ao trabalho em sala de aula e ao seu acompanhamento.

Parece que, em consequência deste “histórico”, se terá consolidado uma cultura profissional em que a observação das aulas significava, essencialmente, controlo e prestação de contas, primeiro na fase de formação inicial e depois em circunstâncias relativamente excecionais. Não será, pois, de estranhar que a sala de aula, como território por excelência do agir profissional, se tornasse numa espécie de caixa de Pandora que pode encerrar em si todos os dons e segredos da profissão docente. Uma vez fechadas as portas da sala, o que aí sucede entre o professor e os seus alunos, poder-se-á entender, a maioria das vezes, como “segredo de confissão” (Torres Santomé, 2006,p.140). Compreende-se, então, que a sala de aula tenha adquirido uma carga simbólica elevada, tendo-se transformado numa espécie de mito a que, por exemplo, Ivor Goodson (1988) apelida de “jardim secreto” para descrever os modos concretos e reais que os professores utilizam dentro das suas salas de aula para promover as aprendizagens dos alunos.

Ora, como disse o poeta Fernando Pessoa

*O mito é o nada que é tudo.  
O mesmo sol que abre os céus  
É um mito brilhante e mudo.*

Quando alguma coisa se transforma em mito torna-se intocável, incompreendido, mas também, intransponível. Assim, vamos entendendo a dificuldade de aceder ao espaço mais íntimo e reservado do desempenho docente.

Tendo em conta que, de facto, não existe hábito e, muito menos, uma cultura de partilha da prática letiva, os mecanismos de observação de aulas têm sido sempre, ou quase sempre, conectados a processos de avaliação de desempenho e de onde estão ausentes quaisquer aspetos de pendor mais colaborativo ou desenvolvimentista. Assim, estas resistências à abertura das portas das salas de aula encerram alguns receios que poderão estar

ligados a fatores diversos, seja a desconfiança em relação à formação dos observadores para o exercício das funções e a sua capacidade para a utilização sistemática e produtiva de instrumentos de avaliação, seja o receio de se tomar um escasso número de aulas como exemplificativo das competências globais do desempenho do docente, seja, ainda, o reconhecimento de uma certa necessidade de teatralização e encenação das aulas face à presença de um elemento estranho (Reis, 2011). É claro que estes receios surgem com maior acuidade em contextos de avaliação sumativa nos quais os docentes não reconhecem espaços de desenvolvimento profissional pessoal e organizacional.

O carácter pejorativo das atuais atribuições conferidas a este intocável “habitat natural” docente esquece, não raramente, outros fatores sistémicos que terão estado muito para além de meros condicionalismos volitivos, individuais ou de grupo. Se, na sala de aula, predomina uma lógica fragmentar de trabalho individual, não raramente se encontram exemplos de ensaios de trabalho colaborativo noutros âmbitos do contexto escolar. Trata-se, por isso, de redirecionar a ação dos docentes para práticas de trabalho mais colaborativo a partir dos espaços pedagógico-didáticos para que seja possível criar condições para a transformação da imagem negativa acerca da observação de aulas.

É do que trataremos no ponto seguinte.

### **3.2. A OBSERVAÇÃO POR PARES<sup>15</sup> (OPP)**

A observação de aulas pode ser usada, no âmbito de processos supervisivos de cariz formativo e desenvolvimentista (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2007), tendo em vista o apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo grupos de docentes, na observação, na análise, discussão e construção de conhecimento a propósito de mecanismos ligados ao ensino e às aprendizagens. Durante estes processos, os papéis de observador e observado podem ir sendo assumidos alternadamente, procurando-se a introdução nas escolas de mecanismos mais colaborativos e diferenciados, promotoras da existência de comunidades de aprendizagem.

O objetivo da OPP é a observação, em tempo real, de práticas pedagógicas, e a sua posterior discussão entre os intervenientes que partilham o desejo de ajudar a melhorar o ensino e a aprendizagem. Projetos de OPP criam oportunidades de discutir, aprofundar e melhorar questões ligadas ao ensino e à forma como os docentes lecionam e a que estratégias

---

<sup>15</sup> *Peer Observation of Teaching*, na expressão original.

recorrem para atender à diversidade de alunos, permitindo construir ideias acerca do que é um bom ensino e uma boa aprendizagem. É uma oportunidade para receber *feedbacks* positivos, reforçando a autoimagem profissional e melhorando as práticas de ensino. É um trabalho que pode ser feito em pares ou em grupos de discussão, refletindo acerca das práticas pedagógicas e didáticas e encontrando caminhos para a inovação, uma vez que, a partir da reflexão sobre essas práticas se poderá, então, aceder a teorias que as contextualizem. A OPP poderá, ainda, ser uma oportunidade para ultrapassar uma certa atitude de rigidez e de falta de contraponto ou de discussão acerca de outras formas de atuar dentro de uma sala de aulas o que, poderá ser compreendido, recordando Santos Guerra (1993, p.89):“esta atitude nasce da própria condição de ser professor, uma vez que o professor é aquele que ensina e não o que aprende.”<sup>16</sup>

### **3.2.1. OPP - UMA NOVA FORMA DE OBSERVAR AULAS**

O desenvolvimento profissional assente na observação de aulas é uma estratégia de que já há relatos vários, sobretudo ao nível do ensino superior (Day, 1990, Donnelly, 2007, LEA, 2012).

Fullan (2002,p.207) defende que as partilhas ao nível da sala de aula “permitem desenvolver as competências de docência, as motivações e o compromisso necessários para que os professores se impliquem em desejáveis processos de melhoria.” Trata-se de usar a expressão “trabalhar com”, em vez de “intervir em” (Bolívar, 2012, p.104) e esta nova postura poderá ser um fator central na transformação de uma certa imagem negativa acerca da observação de aulas. Esta alteração das relações de poder entre observador e observados pode permitir a abertura de espaços de interação colaborativa dentro das salas de aula, até porque, como relembram López e Alonso (2006, p.117), as observações são sempre interpretações à luz de uma determinada teoria, acrescentando que “(...)a imagem que fazemos das coisas não é, em absoluto, fiável; todas as imagens selecionam necessariamente certos aspetos do original”<sup>17</sup>.

A prática de ensinar pode ser um excelente caminho para aprender. Porém, Donnelly (2007) aponta alguns constrangimentos que podem surgir, como atitudes defensivas face àquilo que pode ser assumido como críticas ou propostas de mudança, embora o grande

---

<sup>16</sup> “esta actitud nazca, entre otras causas, de la misma condición de ser docente (el professor es aquella persona que enseña, no tanto que aprende).” (No original)

<sup>17</sup> “ (...) a imaxe que nos facemos das cousas non é, en absoluto, reduplicativa; toda imaxe selecciona necesariamente certos aspectos do orixinal.” (No original)

objetivo da OPP seja induzir a autorreflexão e o auto desenvolvimento de competências de ensino e não tanto criar condições para fazer críticas acerca do desempenho de outros. O objetivo último da OPP é contribuir para o benefício da melhoria das aprendizagens dos alunos, percebendo a relação que pode ser estabelecida acerca dos métodos de ensino e a realização dessas aprendizagens. A OPP permite que o observador apreenda a forma como o professor ensina do ponto de vista dos alunos, o que pode ser determinante para conseguir perceber como os discentes aprendem melhor de forma a envolver os próprios alunos nas reflexões acerca de como se aprende melhor. O mesmo autor (Donnelly, 2007,p.120), citando Schön, relembra que a OPP pode ser um excelente caminho de promoção da reflexividade docente, uma vez que permite “ um diálogo entre o pensamento teórico e a ação através do qual se atinge uma melhoria de competência”,<sup>18</sup> constituindo-se como a oportunidade de questionar os esquemas mentais estabelecidos e assumir perspectivas alternativas, assumindo preponderância a nível de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Poderemos, também, encontrar potencialidades na OPP no sentido de minimizar quer o isolamento profissional docente, quer alguma rotina que se pode instalar nesta profissão.

A OPP é, acima de tudo, uma prática reflexiva, promotora da autoeficácia, conceito defendido e explorado por Albert Bandura (1977) e retomado, neste âmbito, por outros investigadores:

Quando acreditamos que possuímos os requisitos para atingir o sucesso, desenvolvemos um sentido de eficácia resiliente pelo que, mesmo quando confrontados com dificuldades e adversidades, sabemos que, com perseverança, temos capacidades para as ultrapassar. As aprendizagens não são obrigatoriamente feitas pela experiência direta. A observação do sucesso dos outros repercute-se no nosso próprio sentimento de autoeficácia (Donnelly, 2007,p.120).<sup>19</sup>

Esta é uma das potencialidades da observação de aulas: se eu vejo um colega a desempenhar bem aquele papel, julgar-me-ei igualmente capaz de o fazer. E o contrário é igualmente válido: se eu vejo a implementação de uma estratégia que não resulta, mais facilmente encontrarei formas de lhe introduzir as alterações necessárias. Assim, revisitando

---

<sup>18</sup> “ a dialogue of thinking and doing through which I become more skilled” (No original)

<sup>19</sup> “(...) when a person believes he or she has what it takes to succeed, this person develops a resilient sense of efficacy. If faced with difficulties or setbacks, this individual knows that he or she can be successful through perseverance. (...) It is one’s direct or vicarious experience with success or failure that will most strongly influence one’s self-efficacy. Learning does not need to occur through direct experience. When a person sees another accomplish a task, the vicarious experience of observing a model can also have a strong influence on self-efficacy. By observing others succeed, our own self-efficacy can be raised.”

---

as palavras de Júlia Oliveira- Formosinho (2002) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É assim que a OPP pode ajudar a quebrar algumas das barreiras da atomização do trabalho docente: observador e observado – ambos aprendem com o processo.

### **3.2.2. OPP – FORMAS DE OPERACIONALIZAÇÃO**

O processo de observação de aulas, procurando reforçar a capacidade profissional dos docentes envolvidos na agilização da eficácia do sucesso académico e educativo dos alunos, deverá ter em conta a seleção rigorosa e adaptação de instrumentos que reflitam as necessidades contextuais, o ciclo da supervisão, o foco da observação e as características dos docentes envolvidos – observadores e observados.

Tradicionalmente, num contexto de observação formal, a OPP desenvolve-se, no ciclo da supervisão clínica: encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação, não sendo, todavia, de descartar a hipótese de usar outras estratégias, como o método *Downey walk-through*.

Seja qual for a metodologia usada, Elmore (2010, p.31) alerta para a necessidade de os profissionais envolvidos em processos de observação de aulas construírem uma cultura pedagógica comum. Para isso, é essencial o desenvolvimento de uma linguagem partilhada entre todos, capaz de ultrapassar a plurissignificação e a construção apriorística de sentidos. Isto é, torna-se necessário que todos os intervenientes entendam sempre do que cada um está a falar, que sentido ou significado está a atribuir, em cada momento, ao que está a ser visto, ouvido ou dito. É a procura de sentidos e significados comuns e partilhados. Por isso, este investigador defende que a eficácia do processo de observação de aulas só será garantida se os profissionais envolvidos desenvolverem uma forte e poderosa “linguagem descritiva”, uma vez que só assim será profícuo passar a outro nível mais profundo de análise e, finalmente, à emissão de juízos valorativos que pretenderão sempre constituir-se como um passo no sentido da melhoria dos desempenhos.

No contexto internacional, há literatura que nos aponta para que a observação de aulas possa assumir tipologias de índole mais informal ou mais formal (Zepeda, 2009). Contudo, a caracterização da própria metodologia, a clarificação das razões e dos objetivos da observação (se se trata de processos exclusivamente ao serviço do desenvolvimento profissional ou se se pretende aportar informações para a avaliação do desempenho) e, ainda,

a cultura da própria instituição são aspetos essenciais para garantir a eficácia da observação.

Porém, o alerta de James Bushman é a chave de ouro:

A literatura educacional está repleta de ideias acerca de como impulsionar o desempenho dos alunos. Todavia, a chave para que essas ideias se possam concretizar prende-se com o facto de serem os próprios professores a incorporar a necessidade de mudança. Seja qual for o sistema de avaliação adotado, o valor da observação de aulas e o processo de avaliação deverão ser sempre uma ferramenta ao serviço da reforma e da mudança (Bushman, 2006, p.6).<sup>20</sup>

Trata-se, assim, de sinalizar, uma vez mais, a centralidade da observação de aulas em processos de melhoria das escolas.

Iremos, de seguida, dar conta das principais características de duas metodologias de observação de aulas: o método *Downey walk-through* e o método *Learning walk*, ambos tendo como referência o ciclo da supervisão clínica.

### **3.2.2.1. O MÉTODO DOWNEY WALK-THROUGH**

Defendendo que tudo o que acontece na escola é baseado nas relações entre as pessoas, este modelo enfatiza a importância do relacionamento interpessoal entre os atores, nomeadamente o supervisor e o professor observado “rejeita-se a hegemonia da relação superior – subordinado do diretor com os professores, apostando numa relação colegial e igualitária da prática profissional” (Downey, Steffy, English, Frase, e Poston, 2004, p.10).<sup>21</sup>

Geralmente, neste método, as visitas duram cerca de dois-três minutos de forma a permitir que um supervisor em cerca de trinta minutos por dia possa conhecer várias salas de aula e a forma de ensinar de vários professores, uma vez que o objetivo não passa pela produção de juízos valorativos individuais. Pretende-se conhecer padrões de comportamento e de decisão dos professores de uma dada escola, promovendo o desenvolvimento profissional da organização. Se, por um lado, há relatos de impactos positivos deste método na promoção da melhoria das organizações e na satisfação dos docentes envolvidos (Bushman, 2006), há

---

<sup>20</sup> “Education literature is replete with reform ideas that can boost student achievement. But the key to making these ideas work is helping the teaching staff see the need for change. Whether you engage in the same model that our school developed or create your own evaluation variation, don't discount the value of using the observation and evaluation process as a school reform tool.” (No original)

<sup>21</sup> “It rejects the superior – subordinated hegemony of principals and teachers and replaces it with a collegial, egalitarian model of professional practice”. (No original)

também autores (Zepeda, 2009) que consideram que a brevidade das visitas às salas é demasiado redutora e restringe um desejado e necessário trabalho mais aturado e profundo.

Downey, Steffy, English, Frase, e Poston (2004) apresentam as cinco ideias centrais deste modelo:

- i) **A observação deve ser curta, focada e informal**, para, com relativa frequência, observar muitas aulas de vários professores.
- ii) **Possibilidade de encontro de discussão**, se o(s) observado(s) assim o entenderem e nos moldes que eles considerem profícuos, o observador poderá avançar temas de discussão que induzam a reflexão.
- iii) **Focar tanto o currículo quanto os processos de ensino**, e, nesse sentido, o observador deverá responsabilizar-se por lançar ideias acerca dos impactos desses processos nas aprendizagens dos alunos.
- iv) **O *follow-up* acontecerá ocasionalmente**, e sempre que seja pertinente, mas não obrigatoriamente após cada observação.
- v) **Informal e colaborativa**, não havendo lugar ao preenchimento de listas de verificação ou quaisquer outros instrumentos de registo.

### **3.2.2.2. LEARNING WALK OU O CICLO DA SUPERVISÃO CLÍNICA**

Iremos, agora, apresentar o ciclo da observação nas três fases já referenciadas, uma vez que, há atualmente programas, em países anglo-saxónicos, denominados *Learning walk* (“percursos de aprendizagem”) que utilizam o tradicional ciclo da supervisão clínica. Optamos por enunciar algumas questões que poderão ilustrar e conduzir os encontros que terão lugar em cada uma dessas fases. Porém, não poderemos olhar para cada uma delas de forma estanque e compartimentada, antes é um processo que deve ser organizado de uma forma holística e integrada e deverá ser atualizado em cada momento pelos atores envolvidos no processo. Uma vez que não existem soluções certas ou erradas, a reflexão e as decisões deverão ser tomadas conjuntamente no seio da organização ou entre o grupo de docentes envolvidos no processo, tendo em vista as razões e os objetivos da observação e o tipo de observação que se pretende realizar.

No primeiro momento, o docente observado deverá partilhar com o observador quais os objetivos que definiu para a observação, em que aspetos pretende que o observador foque a sua atenção para que todo o processo por diante possa ser o mais útil e profícuo possível.

## **I. A PRÉ-OBSERVAÇÃO**

- . deverá ocorrer com algum tempo de antecedência em relação à aula a ser observada para que possa ser retirada a máxima informação possível da aula.
- . deverá ser feita a contextualização pormenorizada da aula: duração; características globais da turma, principais potencialidades e constrangimentos; contextualização curricular; metodologias/estratégias a privilegiar; aprendizagens esperadas; ...
- . em relação ao observador: Que papel deverá assumir (o de aluno? o de par pedagógico do professor? o de observador?) Onde se deverá sentar? Os alunos serão avisados da sua presença?
- . organização do horário e cronograma das observações.
- . definição dos focos da observação: estratégias de questionamento, aprendizagem diferenciada, diversidade de metodologias, implementação de estratégias para suplantarmos problemas de indisciplina ou de insucesso, discurso do professor, discurso dos alunos, clima de sala de aula, desenvolvimento da aula, estratégias de prestação de contas, ...
- . impacto da observação na qualidade da aula.
- . definição dos instrumentos de registo a usar e acordo acerca do momento do seu preenchimento.

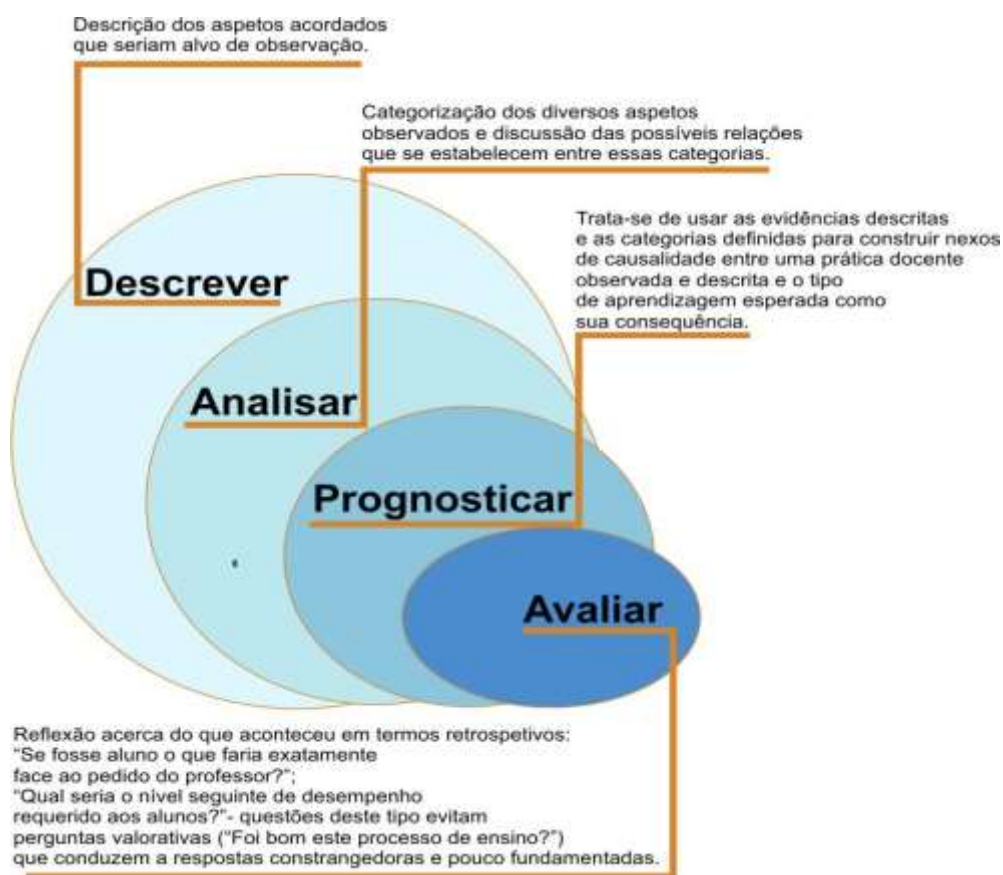
## **II. A OBSERVAÇÃO**

- . O supervisor deverá respeitar, o máximo possível, tudo o que foi definido na primeira fase. O ideal seria que tudo estivesse previsto.

## **III. A PÓS-OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

A discussão e análise das aulas observadas serão profícuas se respeitarem as etapas apresentadas na figura seguinte.

Figura 3 - O ciclo da pós - observação



Fonte: Elaboração própria a partir de Elmore (2010) e Donnelly (2007).

As primeiras três etapas são, assim, cruciais antes de se passar à última etapa. Só é possível avaliar o nível de uma aula observada se houver sido debatido e consensualmente aceite o que se entende para cada nível de desempenho. Isto é, torna-se necessário que seja explícito para todos os intervenientes o que se considera ser uma prática de “alto nível” ou de “excelente desempenho”, o que, por si só, já vai induzir práticas reflexivas no seio dos professores, por isso, Elmore (2010, p.34) considera que genericamente as escolas e os professores “(...) precisam de fazer menos, mas ter um trabalho mais focado, requerendo-se uma prática pedagógica mais poderosa e coerente”.<sup>22</sup>

O processo de observação de aulas deverá facilitar a perceção mais aprofundada do trabalho realizado com transparência e abertura, no sentido de desencadear melhoria das

<sup>22</sup> “(...) necesitan hacer menos, mas com mayor foco. Requieren una cultura de práctica pedagógica más poderosa y coherente.” (No original)

práticas. Por outro lado, todos os professores deveriam saber exatamente o que deles se espera para serem reconhecidos como “ um bom professor”.

Em relação aos alunos dos docentes envolvidos em atividades de OPP, Donnelly (2007) propõe que eles sejam informados da presença do observador e dos objetivos dessas observações, tal como considera, ainda, que os discentes devem ser o alvo especial das atenções: a sua motivação, o seu interesse e envolvimento na aula ou as aprendizagens realizadas. O mesmo investigador defende que o observador não se deve envolver em demasia no desenrolar da aula para que possa manter alguma externalidade em relação ao que se passa e que o docente observado deve dispor de alguns minutos no final da aula para ele próprio tomar notas acerca do que lá se passou.

Em relação ao encontro de pós-observação, o mesmo investigador propõe três domínios de estudo: a revisão do que foi abordado e estabelecido no encontro de pré-observação, o balanço dos resultados de aprendizagem obtidos e o desenrolar da aula. O ideal é que se ultrapasse o objetivo do simples *feedback* em relação à aula, mas que ambos os intervenientes - observador e observado - se coloquem na postura de aprendizagem mútua, beneficiam os dois das aprendizagens que a observação de uma aula pode trazer. É esta *reflexão sobre a ação* que pode ser desencadeadora de processos de crescimento e melhoria profissionais assentes no desenvolvimento da autoeficácia.

O início de todo o processo de OPP é fundamental para que se possam atingir os objetivos definidos. Por isso, a relação que se estabelece entre os principais intervenientes neste processo é fundamental no sentido de haver lugar a um verdadeiro desenvolvimento pessoal e profissional, aliás, tema que abordaremos com maior profundidade ainda neste capítulo. Porém, no âmbito da OPP, pretendemos aqui enfatizar a importância do perfil daqueles que possam estar envolvidos neste processo, mas também, por outro lado, as potencialidades que este processo tem no próprio desenvolvimento de relações de confiança entre os participantes, determinantes em qualquer procedimento de desenvolvimento profissional docente, quer nos coloquemos numa perspetiva mais avaliativa, quer adotemos uma posição mais supervisiva.

### **3.2.3. O PAPEL DA OPP NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E ORGANIZACIONAL**

De acordo com um grupo de estudos da London Metropolitan University (2005) várias são as potencialidades de desenvolvimento individual e organizacional induzidas pela OPP:

- . criação de espaços de reflexão crítica acerca de como ensinar e de como fazer os alunos aprenderem melhor;
- . desenvolvimento de confiança profissional e pessoal entre os professores;
- . incremento do trabalho cooperativo, nomeadamente ao nível da troca de experiências de ensino;
- . possibilidade de fazer com que se criem condições para a mudança, através de trocas de opinião e reflexões críticas entre colegas;
- . criação de espaços de reflexões acerca dos objetivos de ensino, dos seus resultados, das propriedades da observação de aulas e, ainda, uma oportunidade de discutir pessoalmente as situações;
- . promoção da autoeficácia.

A melhoria é um *continuum* apr(e)endido entre pares, em que o processo de OPP é construído em corresponsabilidade, em partilha de definição de objetivos e de avaliação de resultados. No âmbito da OPP, o processo de observação de aulas é essencial ao desenvolvimento profissional docente e faz-se tanto no papel de observador, como no papel de observado, estabelecendo-se uma espécie de mediação entre o conhecimento pedagógico disponível e as práticas docentes, permitindo a partilha de experiências de docência (Bolívar,2012).

De facto, a discussão que emerge do processo de observação de aulas pode conduzir a que se passe da simples descrição do que aconteceu para a compreensão do desenrolar dos acontecimentos de uma aula. Este processo é central para que a organização, no seu conjunto, cresça em aprendizagens e mesmo no conhecimento de si própria, potenciando-se um contexto propício à formação e à inovação educativas, não só para os alunos, mas também para os próprios professores que poderão produzir conhecimento a partir de reflexões sustentadas das suas práticas o que levará à introdução de verdadeiros e sustentados processos de melhoria. A este método, Donald Schön (1997) chama “reflexão em ação” e defende que é um processo que pode ter um enfoque individual, coletivo ou organizacional, constituindo-se como uma oportunidade de os docentes se envolverem colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional, face aos objetivos delineados quer para a disciplina, quer para a própria organização.

Este desenvolvimento organizacional é potenciado e pode ser produtivo, uma vez que decorre da análise e do progresso daquilo a que Walter Doyle (1983) denomina *núcleo pedagógico* composto pelo professor e pelo aluno em interação e na presença dos conteúdos. É a qualidade das interações entre estes três fatores, e não cada um de *per si*, que determina a qualidade do ato pedagógico em sala de aula e que, por via de ações de OPP, poderá estender-se à organização.

Richard Elmore (2010, p.35) sintetiza os aspetos essenciais conducentes à melhoria organizacional, ancorada no desenvolvimento do *núcleo pedagógico*:

- . concentração de todos os atores no mesmo sentido, evitando dispersões de esforços;
- . clarificação dos objetivos do trabalho dos professores, através da definição de quais as aprendizagens que realmente devem ser feitas pelos alunos face ao que lhes é ensinado;
- . valorização de processos de prestação de contas, enquanto estratégia de melhoria do desempenho, no dia a dia de trabalho em sala de aula.

Figura 4 - O núcleo pedagógico



Fonte: Elaboração própria a partir de Elmore (2010).

Existem também aspetos que deverão ser acautelados para que experiências de OPP possam ser bem sucedidas. Referimo-nos, por exemplo, às questões relacionadas com a cultura profissional balcanizada e individualizada que prevalecem em muitas das organizações

---

escolares, na qual a larga maioria dos professores entende a sua sala de aula como uma espécie de “altar sagrado” e o ensino como um ato privado que se desenrola sem espectadores. Há ainda outros aspetos que poderão assumir-se como fatores indutores de resistências a um processo de OPP. Reportamo-nos, por exemplo, a um número limitado de aulas observadas; à interferência de relações interpessoais desprovidas de assertividade; às exigências em termos de investimento de tempo, ou, ainda, à inexistência de abertura em relação a diferentes estilos de ensino.

Estas questões são fundamentais para se perceberem muitas das resistências dos professores a que se entre na *sua* sala de aula. De facto, os observadores devem tentar perceber se o método de ensino usado pelo professor foi, ou não, eficaz naquele contexto, com aqueles alunos, uma vez que existem inúmeras formas de tornar o ensino eficaz.

E a decisão acerca do que observar e de como o fazer? São decisões que deverão ser discutidas e tomadas em interação com todos os intervenientes.

E o que pensar e decidir acerca de quem vai ser o observador? Que características deve ter? Quem o deve seleccionar? O observador deve ser da mesma área científica? A resposta adequada a estas e outras questões pode ser a chave-mestra para enfatizar potencialidades ou, pelo contrário, favorecer constrangimentos.

Sendo possível a coexistência, no seio do mesmo departamento e em tempos cronologicamente idênticos, de processos informais e formais de OPP, é necessário, para manter a credibilidade quer de uns, quer de outros processos, clarificar sempre a sua natureza e os seus objetivos, uma vez que, sem transparência e rigor, todo o processo poderá falhar (Fullan e Hargreaves, 2001). Importa, pois, que seja para todos evidente se se trata de observar aulas para melhorar o desempenho individual e organizacional ou se se trata de momentos de balanço e de prestação de contas, isto é, de momento de avaliação sumativa.

De acordo com estudos realizados pelo *Center for Teaching and Learning* - CTL - (1994), a utilização da OPP pode também estar ao serviço da avaliação do desempenho docente, devendo, para tal, as observações ser bem estruturadas e bem delineadas. Uma das primeiras exigências prende-se com a necessidade de definir quais as dimensões do ensino que irão ser alvo de avaliação.

Ainda de acordo com estudos feitos por investigadores do CTL, vários são os elementos centrais a uma boa consecução de OPP, a saber:

- . **discussão** profunda e séria acerca dos objetivos e procedimentos a adotar em sede de OPP, no sentido de tornar todo o processo transparente e credível;
- . **experimentação** séria e longa de todos os procedimentos, no sentido de testar todos os instrumentos e proceder a possíveis adaptações;
- . **preparação** séria dos observadores, no que diz respeito à observação de classes, procurando ultrapassar os medos, as incertezas e desconfianças dos professores acerca da competência dos observadores;
- . **utilização** de fichas de observação que resultem da discussão havida entre os professores e que reflitam as dimensões do desempenho docente consideradas importantes;
- . **envolvimento** dos observados na escolha e seleção dos observadores que deverão ser em número de dois, em cada uma das aulas observadas;
- . **negociação** de, pelo menos, três visitas no âmbito de cada programa e do respetivo cronograma de observações, sendo de evitar quaisquer observações não anunciadas;
- . **reuniões** de pré-observação e de pós-observação entre observadores e observados. No caso das primeiras reuniões serão abordadas questões como o perfil de alunos da turma, os objetivos da aula a observar ou os métodos de ensino a privilegiar, já no que respeita às reuniões de pós-observação, estas deverão ocorrer logo que possível após a aula observada, devendo ser apresentado um relatório, ainda que breve, e discutidos os pontos fortes e fracos apreendidos;
- . **relatórios** da equipa de observação devem ser endereçados aos gestores da escola, sendo que o docente observado deve poder também juntar o dele;
- . **aferição** de todos os procedimentos para minimizar os receios e apreensões dos docentes, procurando sempre garantir uma avaliação justa e adequada a todos os intervenientes.

### **3.3. O SUPERVISOR - DOS SABERES RACIONAIS AOS SABERES RELACIONAIS**

No âmbito da OPP, um outro dos aspetos fundamentais a ter em atenção para uma boa consecução do processo é o perfil do observador, isto é, a posse de competências específicas, profissionais e pessoais para o desempenho do cargo é um fator essencial para a

---

legitimação deste professor face aos professores observados. Alarcão e Roldão (2008) argumentam que o supervisor deverá assumir o papel de líder ou facilitador de comunidades aprendentes, uma vez que a sua função central consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos.

Segundo estudos feitos por Amelvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009), os observadores devem enquadrar-se num determinado perfil de características e de competências, como, por exemplo,

- i) experiência de ensino;
- ii) conhecimentos acerca de teorias da avaliação de professores e respectivas metodologias;
- iii) conhecimentos acerca do conceito de “qualidade docente”;
- iv) conhecimentos acerca do papel da qualidade do desempenho docente para a melhoria da qualidade das escolas;
- v) conhecimentos acerca dos instrumentos de desenvolvimento da profissão docente, incluindo a observação de aulas;
- vi) conhecimentos acerca dos efeitos psicológicos da observação;
- vii) conhecimentos acerca de instrumentos de classificação;
- viii) competências de transmissão de *feedbacks*.

Estas são as áreas em que, segundo este relatório, a formação de supervisores com a função de observar aulas deveria debruçar-se.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a,p.11), o professor encarregue de observar aulas é um profissional a quem, por maioria de razão, se aplica o conceito de *life long learning*, uma vez que é um formador que, no decurso do seu desempenho, deve apelar à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspetiva de “aprendiz que forma e de formador que aprende”.

Da relação que o supervisor consegue, ou não, estabelecer com os seus supervisionados vai depender todo o processo de supervisão pedagógica, de uma forma lata, mas, com especial acuidade, o processo de observação de aulas. Essa relação deverá ser baseada num clima de confiança e confidencialidade, permitindo o desenvolvimento de um espírito colaborativo e de aprendizagens acerca do que é ensinar e fazer aprender a partir das práticas docentes.

No desempenho das suas funções é determinante que o supervisor seja capaz de estabelecer e promover o desenvolvimento de interações que se pautem por uma comunicação de confiança e de uma aprendizagem crescentes, minimizando o *stress* psicológico que sempre existe no despoletar de um processo de supervisão.

Neste caso, a OPP poderá ter um papel determinante para que o processo de observação de aulas aconteça, minimizando os receios e constrangimentos dos docentes envolvidos. Deveremos sinalizar a importância do autoconhecimento pessoal e profissional do próprio supervisor. Reis (2011) recorda-nos o quão importante é que ele esteja consciente da influência que as suas experiências pessoais, o seu percurso formativo e profissional e as suas crenças têm em todo o processo de observação de uma aula: o que o observador vê é apenas uma parte e uma versão do que aconteceu na sala de aula, não é a realidade absoluta.

Parece ser importante convocar um outro investigador que fala da necessidade do desenvolvimento de uma inteligência emocional, pois

É a capacidade da escola para permitir aos alunos e professores que sintam, se expressem e sejam eles de contínuo respeitados. É a capacidade para compreender os outros, entender o que os motiva e, finalmente, como trabalhar cooperativamente com eles (Marcelo Garcia, 1999, p.56)<sup>23</sup>

Neste sentido, Maria Teresa Estrela defende que os supervisores devem ser capazes de induzir nos professores o desenvolvimento de uma inteligência emocional que ajudará a gerir emoções, como meio de assegurar o bom relacionamento interpessoal, por isso,

As competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua profissionalidade e do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional (Estrela, 2010,p.8).

---

<sup>23</sup> “ Es la capacidad de la escuela para permitir a los alumnos y a los profesores que sientan, se expresen y sean ellos mismos a la vez que son respetados. Es la habilidad para comprender a outra gente; entender qué les motiva, y como trabajar cooperativamente con ellos.” (No original)

Este trabalho de colaboração entre o professor e o supervisor com funções de observador, como bem lembra Vieira (1993), deverá variar em função da situação de supervisão em que se encontram. Isto é, reforça esta investigadora, se nos encontramos numa situação de formação inicial, a relação que se estabelece entre estes dois intervenientes será quase semelhante à relação professor-aluno, será uma espécie de “ensinar a ensinar”; já o mesmo não acontecerá se o supervisor estiver perante um professor já experiente. Neste caso, poder-se-á estabelecer uma relação mais próxima da cooperação, da colaboração, ou da troca e partilha de experiências. Assim, a natureza pedagógica da observação de aulas, embora deva ser sempre conciliável com uma relação de colaboração, deve também assumir características e intensidades bem distintas, tendo em conta cada situação particular. Cabe, por isso, ao observador a capacidade de indagar acerca do perfil pessoal e profissional do professor com quem interage nas situações de observação. Ele deverá procurar perceber os diversos fatores que podem influir no desempenho do professor, nomeadamente aqueles que se situam mais ao nível dos aspetos psicológicos, como sejam, a autoimagem, as motivações ou as crenças pessoais, uma vez que quer uma, quer outras se “relacionam com processos pessoais como a autoestima, a valorização e confiança em si próprio, portanto, projecta-se em atitudes, ações e pensamentos positivos em relação ao meio envolvente.” (Bou Pérez, 2009,p.99).

Num processo de OPP, o observador é alguém que deve ajudar, monitorar, acompanhar, criar condições de sucesso, implicar-se no desenvolvimento de aptidões, de capacidades do professor. Deverá procurar, ainda, encontrar estratégias para manter ou revigorar os índices motivacionais do professor observado.

Esta ideia é bem expressa no seguinte episódio relatado por uma investigadora:

**SUPER- VISÃO** – a competência para ser supervisor

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. No meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com supervisão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu... (Vieira, 1993,p.27).

Associado a esta ideia surge frequentemente o conceito de *coach*. Embora esta noção possa ter, como bem alertam Amaral, Ribeiro e Moreira (1996), uma certa carga negativa

ligada ao determinismo behaviorista, pretende-se, no âmbito deste trabalho, enfatizar o *coach* como alguém que se implica fortemente no desenvolvimento das capacidades daqueles com quem trabalha, procurando conhecer bem os seus pontos fortes, potenciando-os e otimizando-os (Bou Pérez, 2009). É também alguém que ajudará a encontrar estratégias para minimizar aspetos mais débeis do desempenho, assumindo indelevelmente possíveis culpas, quando não são alcançados os resultados esperados. É nesta perspetiva que convocamos, no âmbito deste trabalho, o conceito de *coach*. O observador deverá possuir reconhecidas qualidades que permitam que as análises dos desempenhos do professor possam ser aceites e integradas. Há, assim, uma vertente que, nas funções de observação de aulas, assume primordial importância: a dimensão interpessoal.

O professor observador age e interage num multifacetado contexto composto por uma série de complexas teias de relacionamentos, de entre os quais se destacam os alunos, o professor supervisionado, os outros professores, a escola e a comunidade, isto é, todos aqueles que, direta ou indiretamente têm interesses na educação ou na escola. Por isso, na perspetiva de Schön (1992), o observador deverá procurar espaços de diálogo reflexivo com os outros professores, criando novas áreas de intercâmbio, atribuindo novos significados à realidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento prático, enquanto atividade criativa e não reprodutiva de regras e determinações externas. No dizer de Alarcão e Tavares (2003,p.28), o seu papel consistirá em ajudar o professor a “analisar dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir”.

Segundo Zeichner (1997), o observador deverá, ainda, induzir a reflexões acerca do elemento comportamental, isto é, as competências e comportamentos básicos que devem ser apre(e)ndidos por todos, as dimensões cognitivas do ensino, como, por exemplo, as estratégias de planificação e tomada de decisão e, ainda, a aquisição de conhecimento acerca do modo como os alunos pensam e aprendem determinadas matérias.

Convocando o pensamento de Chantraine-Demailly (1997, p.153), a complexidade da tarefa do observador acontece na intersecção de diferentes domínios:

- as competências éticas;
- os saberes científicos e críticos;
- os saberes didáticos;

- as competências *dramáticas*<sup>24</sup> e relacionais;
- os saberes e saber-fazer pedagógicos;
- os saberes organizacionais.

Assim, o observador deverá ter e ser capaz de induzir nos professores competências ao nível da reflexividade e do interesse pela construção de novos conhecimentos. Poderemos, então, sintetizar esses saberes do seguinte modo:

- conhecimento de variadas teorias subjetivas (crenças, concepções, opiniões, ...) acerca da natureza e das funções da observação: o que é a observação, quem a realiza, quais são ou devem ser os seus objetivos, como se relaciona com a supervisão e com a didática, qual o papel do observador e do observado;
- aquisição de informação relevante acerca do processo de observação;
- questionamento, análise e confronto de diferentes concepções e práticas de observação;
- reconstrução de teorias subjetivas acerca da observação;
- experimentação de práticas de observação;
- avaliação, monitorização, comparação, apreciação de práticas de observação, em relação com a supervisão e com a didática (Vieira, 1993, adaptado).

Nesta linha de pensamento, o papel do supervisor cumpre-se na criação de uma cultura de trabalho reflexiva, apoiada no auto e hetero questionamento e orientada para “o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos.” (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002, p.182).

Estes aspetos evidenciam características essenciais à observação de aulas no contexto quer da supervisão, quer da avaliação de professores que julgamos terem ficado clarificadas e justificadas: colaboração nos momentos de decisão e análise, seletividade e intencionalidade das tarefas, flexibilidade das práticas, focalização na didática da disciplina, negociação

---

<sup>24</sup> Chantraine-Demilly considera que a tarefa docente tem, no seu âmago, uma tensão entre dois pólos que denomina como “dramática e engenharia”. A primeira é a improvisação, que nunca se repetirá, porque é contextualizada a um determinado grupo em determinados lugares e tempos; a segunda, a engenharia, corresponde àquilo que no ensino é a rotina, o transferível ou o esquema (Chantraine-Demilly, 1997).

interpessoal e orientação para a investigação/intervenção mediante processos de reflexão e de experimentação.

Também investigadores do *Center for Teaching and Learning* (1994) apontam as características do próprio observador como sendo determinantes para o maior ou menor sucesso de todo o processo de observação de aulas. Convocando o pensamento de investigadores desta instituição, relembramos aquelas que são apontadas como principais características de um professor observador de aulas:

- capacidade de criação de empatias com o observado;
- assunção do desenvolvimento profissional como o objetivo central de qualquer processo de observação de aulas;
- larga experiência de ensino;
- capacidade de bom ouvinte;
- preparação conveniente das observações;
- integridade pessoal e profissional;
- não dogmático em relação a quaisquer métodos ou estilos de ensino.

Sabida, então, a complexidade da ação de um professor dentro de uma sala de aula, cumpre ao professor observador ser capaz de a questionar e perceber os seus múltiplos contornos, pelo que o seu próprio desempenho será sempre visto como a interseção de variados campos.

A complexidade da função do supervisor, enquanto primeiro responsável pela observação de aulas, e a centralidade que assume em todo este processo, cumpre-se na interseção dos vários fatores que apresentamos na figura seguinte.

**Figura 5 - A complexidade da função do supervisor**



Fonte: Elaboração própria.

## **EM SÍNTESE**

O essencial do trabalho de uma escola e, por isso, dos docentes, situa-se, segundo Elmore (2010) dentro da sala de aula, porque, é nesse núcleo pedagógico, onde professor e aluno(s), mediando um conteúdo, interatuam. Assim, os modos de ensino dos professores são determinantes para a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Por isso, a observação do trabalho desenvolvido pelos professores no seio das suas interações pedagógicas constitui a fonte essencial para o conhecimento e desenvolvimento profissional dos docentes. Apesar disto, durante demasiado tempo, o trabalho de sala de aula foi secundarizado pelo que as questões de observação de aulas só esporadicamente se colocavam em contextos de formação inicial ou de ações inspetivas e, assim, foi crescendo e enraizando-se nas escolas e nos professores uma forma de trabalhar individualizada e atomizada dentro das respetivas salas de aula cujas portas dificilmente se abrem.

Porém, vários investigadores têm vindo a recentralizar a atenção nas potencialidades do trabalho que se faz em sala de aula e, por consequência, para a observação desse trabalho (Hargreaves, 1998, Fullan, 2002, Roldão, 2012). Assim, as reflexões conducentes à explicação e compreensão do que se fez e por que razão se tomaram determinadas opções em sala de aula

permitem o desenvolvimento da profissionalidade docente (Reis, 2011) e conduzem à emergência de processos colaborativos e dinamizadores de comunidades de aprendizagem, fatores essenciais e desencadeadores de mudanças organizacionais sustentadas e sustentáveis (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2007).

Contudo, é verdade que o modo de trabalhar na maioria das escolas, associado a alguns receios, uns fundamentados, outros desprovidos de sentido, fazem com que haja necessidade de serem criadas e desenvolvidas condições especiais para que dinâmicas de supervisão pedagógica, assentes em processos de observação de aulas, tenham lugar. Todavia, há autores (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002) que alertam para o facto de que estes processos só ganharão eficácia, seja qual for o modelo adotado, se levados a cabo com rigor e transparência metodológica e com a devida aferição de critérios, cabendo grande parte da responsabilidade por esse processo ao supervisor ou observador cujo perfil fica imbuído de uma grande complexidade e sobre o qual recaem múltiplas exigências.





## 4. CULTURAS PROFISSIONAIS, DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E QUESTÕES DE LIDERANÇA

A educação é a maior responsabilidade do mundo, mas continua a ser também a maior irresponsabilidade do mundo. Os pais são irresponsáveis na medida em que agem como *proprietários* dos filhos. Os educadores profissionais, designadamente os professores, não são mais responsáveis quando se limitam a *cumprir*. As crianças e os jovens tornam-se irresponsáveis para sobreviver a tanta irresponsabilidade, mas acabam por não sobreviver como adultos autónomos e responsáveis. Este é o drama, por vezes, a tragédia, em todo o caso o círculo vicioso da educação que nos faz como ainda somos (Monteiro, 2002, p.38).

Tendo em conta a grandeza que a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens encerra, é necessário o desenvolvimento de profissionais do ensino capazes de assumir criticamente essa tarefa.

Por isso, procurando perceber a relação existente entre culturas profissionais, o desenvolvimento organizacional e as lideranças, ao longo deste capítulo, apresentaremos e discutiremos questões relacionadas com:

- diferentes tipos de culturas organizacionais;
- a cultura da organização escolar como fator determinante para se alcançarem níveis de desempenho mais consistentes;
- a importância das lideranças no desenvolvimento de uma cultura organizacional;
- a importância do desenvolvimento de competências de liderança entre os membros de uma organização.

## 4.1. REPRESENTAÇÕES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A noção de profissão subjaz à de cultura, pois é essencial à existência de um determinado grupo profissional. Touriñan y Rodriguez (1999) afirmam que a condição de profissão surge sempre quando se pretende exercer uma dada ocupação e temos de usar um conhecimento especializado face a outros conhecimentos específicos de outras profissões. Trata-se, pois, de um saber, específico e singular que dota o agente da capacidade de decidir, explicar e justificar a ação própria da sua função. Esta é a ideia defendida por Schön (1992) quando enfatiza a importância da reflexividade no âmbito da profissão docente e de Monteiro (2002, p. 38) que defende o desenvolvimento de um “profissionalismo reflexivo, ou seja, fundado na reflexão sobre a prática e na capacidade de tomar decisões.” Investigadores como Touriñan e Rodriguez (1999, p.62) apontam cinco características essenciais à existência de uma profissão, a saber: exercício de uma atividade específica; presença de um conhecimento especializado; presença de uma formação técnica regulada; satisfação de uma necessidade ou exigência social e, finalmente, o imprescindível reconhecimento social. Por seu lado, Roldão (1999, p.112) entende que aquilo que caracteriza e diferencia um profissional organiza-se em torno quer da natureza específica da atividade exercida, quer do saber específico para o seu exercício, quer, ainda, do poder de decisão e respetiva (autor)regulação das ações encetadas ou, finalmente, tendo em conta o grau de reflexividade sobre essas ações, de modo a, sempre que necessário, modificá-las, promovendo, assim, o imprescindível desenvolvimento profissional.

Rodriguez (1989) entende que, dada a crescente complexidade do fenómeno educativo, há funções dentro do ensino que, embora sejam complementares, não deixam de apresentar especificidades e que, por isso, são distintas. Este investigador refere três tipos de funções pedagógicas: funções de docência, propriamente dita, funções de apoio ao sistema educativo e funções de investigação. Estando intrinsecamente ligadas, cada uma destas funções, pelo seu elevado grau de complexidade, exige um especialista que a cada uma delas se dedique, sendo detentor de um conjunto de conhecimentos especializados e específicos que permitam analisar, explicar, interpretar e decidir, credibilizando, assim, a ação de cada grupo. É o caso, por exemplo, segundo estes autores, do gestor escolar ou do supervisor pedagógico que atuam no âmbito das denominadas funções de apoio ao sistema educativo. Esta será uma estratégia para garantir a eficácia, a eficiência e a qualidade das ações, através da aquisição de

conhecimentos especializados, isto é, saberes teóricos, tecnológicos e práticos necessários a uma intervenção socialmente valorizada (Rodriguez,1989). Trazer à colação as posições destes investigadores parece-nos tão mais pertinente se lembrarmos as demandas atuais da sociedade face às escolas e ao sistema educativo, aliás como tivemos oportunidade de referir aquando da discussão da emergência da obrigatoriedade, no seio do sistema educativo, da regulação e avaliação das instituições.

Também Garcia (1999), considerando que a profissão docente tem sofrido um *deficit* de credibilização social, aponta a maior autonomia e o aumento substancial de controlo interno como fatores essenciais ao reconhecimento e valorização das diversas funções ligadas à profissão docente. Seguindo ainda o pensamento deste autor, parece-nos de sinalizar que uma das formas de melhorar a Educação e o sistema educativo é privilegiar a existência de uma maior e melhor especialização e profissionalização no que diz respeito ao exercício de determinadas funções pedagógicas. Este será um caminho para que cada um marque distintivamente e credibilize a sua ação, podendo fundamentar as suas tomadas de decisão autónomas e responsáveis e a quem poderá vir a ser exigida a devida prestação de contas. Esta será também a visão do Conselho Científico da Avaliação de Professores (CCAP, 2010) ao enfatizar a especificidade da ação docente que consiste “na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos”. É também nesta linha de pensamento que Roldão (2009, p.14) define a ação de ensinar como o saber que permite “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”. Assim, esta é a marca distintiva do saber específico do docente, que faz do professor um *especialista do ensino*.

Ao longo dos tempos, o reconhecimento desta especificidade, “em detrimento de uma difusão e ambiguidade de funções que decorre da complexidade das situações educativas em contexto escolar” (Roldão, 2001, p.181) não tem sido um processo nem simples nem linear. Segundo Nóvoa (1995, p.22), “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”, em que quase sempre a retórica de reivindicação de maior autonomia e capacidade de decisão esbarra, como bem alerta Roldão (2001, p.237), em atitudes e “ações mais consentâneas com uma certa desprofissionalização e conseqüente funcionarização”. Nesta linha de argumentação, faz sentido reclamar por uma maior autonomia profissional, assente na delimitação de um campo específico de saber,

assumindo-a como uma escolha reflexiva, pois, só dessa forma, ela poderá favorecer uma maior profissionalização do desempenho docente.

Procuramos sintetizar, na figura seguinte, os pilares que marcam distintivamente uma atividade, neste caso, a de ensinar.

**Figura 6 - Marcas de profissionalidade**



Fonte: Elaboração própria a partir de Roldão (1999).

Nesta perspetiva, é essencial a definição de um perfil que ilustre as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente cujos pilares estruturados (OECD, 2005, Santiago e Benavides, 2009), poderão ser sistematizados em quatro grandes áreas, a saber:

- i) Planificação e preparação das aulas** – neste domínio, o docente revela diversos fatores, como, por exemplo, o grau de conhecimento científico e pedagógico que detém dos conteúdos que leciona, a sua capacidade de selecionar objetivos precisos e selecionar estratégias adequadas a um processo eficaz e, ainda, a forma como monitoriza as aprendizagens que são feitas pelos alunos.
- ii) O ambiente de sala de aula** - neste domínio, o docente demonstra a sua capacidade de promover um ambiente de respeito e de trabalho, de lidar com eficácia com os comportamentos dos alunos, entre outros fatores.
- iii) O carácter instrutivo da ação do professor** - neste domínio, considera-se a capacidade de comunicação e as estratégias e técnicas de ensino e de aprendizagem.
- iv) As responsabilidades profissionais** - neste domínio, atende-se ao envolvimento do docente com a escola e com a comunidade na qual ela se insere.

## 4.2. CULTURAS ORGANIZACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo Day (2004,p. 191) a cultura de uma organização é frequentemente descrita como o *ethos* ou o clima, sendo que, no caso de uma escola, tratar-se-á de como as pessoas são na presença de outros dentro do contexto escolar, caracterizando-se, por exemplo, pela forma como “os valores, as crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem no interior de determinada escola”. Assim, ainda nesta linha de pensamento, poder-se-á considerar a cultura como “o nível mais profundo das assunções e crenças básicas que são partilhadas pelos membros da organização”. Andy Hargreaves (1998) enfatiza que é a cultura profissional que permite transmitir aos novos elementos, ainda pouco experientes, as soluções historicamente construídas e partilhadas pelo coletivo. Já para Jerald (2006), a cultura de uma escola é muito mais do que o próprio clima, é, segundo este investigador: “O fluxo subterrâneo de sentimentos e tradições que perpassam as escolas, na sua forma de visões e valores, crenças e pressupostos, estórias e história e símbolos materiais. (...) Tudo isso envolve práticas usuais, expectativas e hábitos.”<sup>25</sup>

Assim, se queremos compreender aquilo que um professor faz e por que razão o faz, deveremos compreender a escola onde ele age e a cultura da organização onde ele trabalha. É este, também, o pensamento de Nóvoa (1991), que considera que a cultura profissional de um professor se desenvolve na escola e no diálogo com os outros professores. O professor deve compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, sendo que, como assinala García (2009, p.14), “não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito”. Roldão (2010) defende que o conhecimento profissional do professor é um saber compósito, ou seja, os saberes de que necessita para saber ensinar são complexos e múltiplos, desde o conhecimento científico do conteúdo, até ao saber pedagógico-didático, passando pelo conhecimento do currículo, do aluno e do contexto em que atua.

---

<sup>25</sup> “ the underground flow of feelings and folkways wending its way within schools’ in the form of vision and values, beliefs and assumptions, rituals and ceremonies, history and stories, and physical symbols. (...) It involves common practices, expectations, and norms of practice.” (No original)

---

Assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo, que pode ser “individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.” (García, 1999, p.50).

As culturas dos professores, baseadas nas relações profissionais e pessoais estabelecidas entre colegas, influenciam aspetos muito significativos da sua vida, pois ajudam a conferir sentido, identidade e apoio ao seu trabalho. Isto é, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos. A cultura de uma escola pode ser também aquele elemento que incentiva e encoraja os professores a trabalharem em conjunto em determinados projetos ou, por outro lado, os leva a trabalharem isoladamente. A cultura de uma escola, segundo Richardson (1998), é aquilo que induz os docentes a trabalharem, a implicarem-se com normas e regras gerais, como sejam, os princípios definidos, por exemplo, pelo *core curriculum*, mas também as metas estabelecidas nos projetos educativos e curriculares de cada escola.

Marcelo Garcia (1999) perspetiva a cultura de uma escola tendo em conta a tensão existente entre dois eixos: por um lado, o eixo conflito/consenso e, por outro lado, o eixo autonomia/controlo. As organizações em que as práticas de autonomia se conjugam com decisões de consenso são aquelas em que as práticas de colegialidade sobressaem, uma vez que decorrem de tomadas de decisão discutidas, assumidas e decididas pelos atores. Já Lima (1998) olha a instituição escolar na sua dupla faceta de “locus de reprodução” e “locus de produção normativa e cultural”, atendendo ao “modo de funcionamento díptico da escola como organização”. Ou seja, se na escola se reproduzem incessantemente regras formais, também é verdade que a escola é um local onde é fácil encontrarmos a emergência de certas regras que, apesar de serem informais, tantas vezes até, paralelas à lei, são por todos respeitadas e seguidas, marcando indelevelmente a cultura de uma organização.

Jerald (2006) sinaliza as lideranças escolares<sup>26</sup> como as grandes responsáveis pelo desenvolvimento de um ou outro tipo de cultura dentro de uma escola, tendo em conta aspetos do dia-a-dia como, por exemplo, formas de celebração, de reconhecimento e de recompensa, de aculturação de novos membros ou de despedida de outros ou, ainda, a forma como se lida com aspetos da vida pessoal dos professores, dos funcionários ou dos alunos. Estes são, segundo este autor, alguns dos elementos que suportarão o desenvolvimento de

---

<sup>26</sup> A questão das lideranças será abordada mais adiante.

uma cultura colaborativa a par com outras questões fundamentais, como sejam, a confiança ou a formação.

Hargreaves (1998) afirma a existência tradicional de quatro tipos de culturas profissionais entre os docentes, sendo que cada uma delas encerra especificidades e marcas distintivas, daí terem diferentes implicações, quer na forma de trabalhar e de encarar a profissão por parte dos professores, quer na forma como as organizações se preparam e assumem as mudanças educativas. Estes quatro tipos de culturas poderão ser assim denominados: o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial e a balcanização.

Este investigador propõe, ainda, um quinto modelo que, na sua perspetiva, poderia ajudar ao fortalecimento do trabalho coletivo, criando flexibilidade, capacidade de correr riscos e favorecendo um melhoramento contínuo. A esta solução chamou o autor "*mosaico fluido*" (Hargreaves,1998,p.268). Trata-se de uma forma de organizar a escola de maneira que as fronteiras entre os diversos departamentos/grupos são ténues na medida em que se favorecem sobreposição de categorias e de filiações. Daí a organização poder ser mais flexível, mais dinâmica e mais proactiva, considerando-se que uma cultura de colaboração pode permitir a consolidação de apoios mútuos e de *feedbacks* construtivos, facilitando ainda a prossecução de objetivos partilhados, ambiciosos e desafiadores, mas simultaneamente realistas. Segundo este autor, esta é a forma como tem sido apresentada a cultura de colaboração, isto é, como um meio flexível para rapidamente os professores serem capazes de se adaptarem às mudanças, garantindo uma maior eficácia na ação das organizações e, no nosso caso, das escolas.

Sabemos, porém, que a organização administrativa das escolas promove a segregação dos tempos e dos espaços, daí que seja relevante termos consciência da existência, também, de um outro tipo de cultura escolar, "a balcanização" (Hargreaves, 1998). Isto é, quando os professores se agrupam com base em identificações particulares, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares. Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos, porque pode induzir a práticas de corporativismo, segundo este investigador. Já García (1999) aponta aspetos como a inteligência contextual, a inteligência estratégica ou, ainda, a inteligência académica como fatores que permitirão às organizações adaptarem-se aos desafios do presente, antecipando caminhos para o futuro. Avança, ainda, o conceito de "inteligência colegial", assumindo que os professores "necessitam de apoio contínuo e variado" (García,1999, p.56).

---

Estes investigadores (Hargreaves, 1998, García, 1999) alertam, todavia, para o facto de a ideia de cultura de colaboração e colegialidade não dever converter-se numa nova ortodoxia da mudança e da melhoria da educação. De facto, a colegialidade ou a colaboração podem favorecer a quebra de barreiras próprias do individualismo e da balcanização, mas essa cooperação deverá procurar compatibilizar, integrar e respeitar as escolhas individuais e a independência do julgamento, em suma, as idiosincrasias de cada profissional do ensino. Aliás, Huberman (cit. por García, 1999) alerta para o facto de haver professores que “trabalham sós, aprendem sós e retiram a maioria da sua satisfação sós, ou melhor dizendo, através mais das interações que conseguem estabelecer com os seus alunos do que as que acontecem com os seus colegas e pares”.<sup>27</sup> Estas são algumas das complexidades e, muitas vezes, paradoxos subjacentes ao desenvolvimento da cultura de uma escola.

Também outro autor, Louis (cit. por Garcia, 1999), diz mesmo que o trabalho colaborativo não é um fim em si mesmo, trata-se de uma estratégia possível para melhorar globalmente o desempenho dos professores. Tendo trazido a lume alguns olhares sobre o trabalho colaborativo, recordemos, agora, Kapuscinski (1997) que entende a colaboração como “um acordo estabelecido entre duas ou mais pessoas para definir e chegar a um determinado objectivo ou objectivos” que constituirá, de acordo com Boavida e Ponte (2002, p.1), “uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”.

É, também, pertinente recordar o pensamento de Santomé (2006) que enfatiza o facto de o trabalho em educação ser permanentemente perpassado por dimensões afetivas e emocionais de diversa ordem que se desenvolvem a partir de uma complexa teia de interações, entre os docentes, trata-se da conjugação do binómio “capital cultural/capital emocional”. Isto é, se tradicionalmente se prestava mais atenção à dimensão intelectual do desempenho docente, secundarizando, muitas vezes, os afetos, os sentimentos e as expectativas (positivas), atualmente, entende-se que estes serão fatores também importantes para garantir a mobilização e implicação das pessoas em processos colaborativos que, por sua vez, são os garantes de uma maior motivação profissional.

Reconhecendo a importância da reconstrução da cultura das escolas como lugares de trabalho partilhado, Antónío Bolívar (2012) defende que deverão ser levadas a cabo ações que

---

<sup>27</sup> “ trabajan solos, aprenden solos, y derivan la mayor parte de su satisfacción solos, o mejor dicho, a través de sus interacciones con los alumnos en lugar de con los companeros”. (No original)

permitam reconstruir e redesenhar os locais de trabalho e criar uma nova cultura nos estabelecimentos de ensino, procurando, ainda, o aprofundamento da profissionalidade docente e o sentimento de comunidade, uma vez que os indivíduos mudam se o contexto em que trabalham também mudar. Assim, torna-se necessária a introdução de mudanças ao nível das próprias organizações escolares, de forma a desenvolver contextos de trabalho em que os profissionais sejam envolvidos e se impliquem no desenvolvimento da própria instituição, sendo certo que esta é uma questão muito complexa e que, por isso, está imbuída de tensões e de conflitos.

### **4.3. PARA UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DAS CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES**

As culturas dos professores, baseadas nas relações entre colegas, influenciam aspetos muito significativos da sua vida, pois ajudam a conferir sentido, identidade e apoio aos professores e ao seu trabalho. Isto é, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos, por isso, é pertinente lembrar Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001) que defendem a necessidade de compreender a cultura de uma escola, antes de tentar mudá-la. Como tal, as culturas profissionais, devem ser vistas com interesse primordial para a mudança educativa (Hargreaves, 2007), pois podem influenciar a predisposição para a inovação e para a mudança (Fullan, 2002). Face à imensa volatilidade de todas as mudanças sociais, económicas e culturais, a Escola não pode alhear-se e esperar sobreviver sozinha enquanto organização.

Relembramos, também, Peter Senge (2005) com as *suas* organizações aprendentes: aquelas em que as abordagens dos problemas são sistémicas, procurando-se uma abordagem holística da organização e não apenas intervenções sectoriais, na medida em que cada escola, sendo uma espécie de “organismo vivo” que está em constante mudança. Nesse sentido, este investigador explorou o conceito de organização aprendente como uma organização cujo crescimento será tão mais importante, quanto maior capacidade houver de potencializar as experiências acumuladas, em redor de cinco domínios fundamentais: **i)** Domínio pessoal; **ii)** Modelos mentais; **iii)** Construção de uma visão partilhada; **iv)** Aprendizagem em equipa e **v)** Pensamento Sistémico. É que, ainda segundo o mesmo investigador, “os nossos problemas de hoje são as nossas soluções de ontem”. As respostas inovadoras aos novos problemas surgidos exigem mudanças, porém estas só acontecem se emergirem do interior das organizações e dos seus atores num processo de apropriação dos problemas e reinvenção das soluções.

---

Recordemos, também, a pertinência da conceptualização adotada por diversos autores (Guerra, 2000, Senge, 2000) de *escola aprendente*, enquanto organização que, como um todo “age, interage e se desenvolve” (Tavares, 2000, p.58) e, a todo o momento se repensa, quer na sua missão, quer na sua organização. Esta nova forma de olhar as organizações escolares esbarra, em larga medida, com o facto de a larga maioria dos professores ter crescido profissionalmente num processo de formação, quer inicial, quer contínua, que partia do pressuposto de que ele é um profissional que trabalha isoladamente dentro da sua sala de aula com os seus alunos, mais do que um profissional que deve agir colaborativamente no seio de uma grande e complexa organização. Nóvoa (1995, p.29) lembra que o desenvolvimento de uma organização, só permitirá a emergência de uma nova cultura profissional, se se pautar “por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc)”.

Por que razão será difícil implementar mudanças? Autores como Tyack e Tobin (1994) consideram que as resistências à mudança advêm, a maioria das vezes, da insegurança que esses novos desafios comportam por oposição à estabilidade e segurança de situações que se mantêm ao longo dos tempos. Porém, Peter Senge (2000) alerta para o facto de que as organizações devem apre(e)nder e perceber as *necessidades* de mudanças, antevendo- -as e preparando-se para elas, antecipando-se, assim, às imposições externas, numa postura de proatividade. Esta é também a visão de David Hopkins (2007) ao sugerir que a reforma do sistema de gestão das escolas se fará num compromisso de equilíbrio estratégico de “arriba abajo y de abajo arriba”, de acordo com as necessidades e características de cada momento ou de cada contexto organizacional. Nesta linha de análise, também Hargreaves e Shirley (2009) defendem uma “cuarta vía” das mudanças, combinando a pressão feita pela administração central com o compromisso e envolvimento dos atores locais. A centralidade da decisão destes atores na construção das mudanças organizacionais necessárias à implementação de práticas mais eficazes é, de igual modo, defendida por Richard DuFour (2004) ao apresentar os três princípios de organizações que ele denomina como *Professional Learning Community*:

- Fazer aprender é mais importante do que ensinar;
- Trabalhar colaborativamente é essencial;
- Focar a ação nos resultados.

Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) esclarecem que a utilização desta expressão encerra o interesse não só pelos momentos de partilha informal entre os docentes,

mas também pelo desenvolvimento de uma cultura de colaboração focada na análise crítica do trabalho e na melhoria dos resultados das aprendizagens feitas pelos alunos.

Por seu turno, Bolívar (2012, p.82), enfatizando a importância crucial das lideranças em todo este processo de mudanças positivas, temática que iremos explorar mais adiante, aponta alguns aspetos essenciais para o desenvolvimento de uma *Comunidade de Aprendizagem Profissional*:

- i) **Centrar-se nos processos de aprendizagem**, tanto dos alunos como dos próprios professores. Criando-se oportunidades de desenvolvimento profissional a partir dos próprios contextos de trabalho através do incentivo a aprendizagens experienciais, práticas reflexivas, socialização profissional, projetos de investigação-ação e assessorias. Partindo da análise dos dados concretos, deverão ser elaborados planos de melhoria que, para além de permitirem uma aprendizagem individual, criem condições para o desenvolvimento coletivo através da construção de conhecimento coletivo.
- ii) **Liderar comunidades profissionais de aprendizagem**. A implicação das lideranças das escolas é determinante para a criação de um contexto em que sejam reforçadas normas e culturas de colegialidade, através do fomento de lideranças intermédias que promovam a criação de conhecimento em torno de saberes profissionais. Estas pequenas comunidades podem assumir papéis importantes no reforço de laços de cooperação e de sentido de pertença se estiver presente, também, o respeito pela individualidade e pelo “derecho a la diferencia”. Há estudos que comprovam que estes laços de confiança estarão na origem da melhoria dos resultados de uma escola (Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004).
- iii) **Desenvolver e captar outros recursos sociais**. A criação e desenvolvimento de laços de confiança são fatores decisivos nas interações humanas e só estas podem facilitar a transformação de grupos balcanizados em grupos colaborativos, no seio dos quais predomine a reciprocidade, a cooperação e a solidariedade.
- iv) **A gestão de recursos estruturais como o tempo e o espaço**. Às estruturas intermédias de uma escola devem ser disponibilizados os recursos essenciais como de tempo e de espaço para que os encontros formais e informais possam

---

acontecer de forma produtiva, criando espaços e oportunidades de aprendizagem coletiva.

- v) **Interação e relação com agentes externos.** Uma vez que é sabido que uma comunidade profissional não subsiste nem se desenvolve se estiver fechada em si mesma, é necessária a criação de relações e de redes externas com outras comunidades profissionais ou outras instituições.

Vejamos, pois, de seguida, a importância crucial das lideranças em todo este processo de mudanças positivas.

#### **4.4. O PAPEL DAS LIDERANÇAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL**

A importância central das lideranças numa organização é bem enfatizada por Goleman:

Ao longo da História, em todas as culturas, os líderes de grupos humanos sempre foram as pessoas junto de quem os outros procuravam segurança e clareza em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia ações novas a empreender. Os líderes também funcionam como guias emocionais dos grupos (Goleman, 2007, p.25).

Bill Mulford (2006) considera que vivemos uma “edad de oro” das lideranças escolares e, por isso, elas são objeto de uma atenção sem precedentes, uma vez que, estando completamente gastos os modelos burocráticos de gestão escolar, as expectativas e confiança voltam-se para os próprios estabelecimentos de ensino e para os seus líderes, considerando-se que só eles poderão ser os motores das verdadeiras mudanças ou reformas necessárias conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim, as mudanças exigidas no século XXI prendem-se com a necessidade de garantir a todos os alunos uma boa educação, ou seja, acautelar que há um conjunto de aprendizagens, socialmente relevantes, que são aprendidas por todos. E, segundo Darling-Hammond (2001), só o líder de cada escola poderá ter condições para assumir esse compromisso, pois só ele tem acesso ao conhecimento global do contexto onde atua.

Por isso, as mudanças são necessárias nas organizações escolares para que seja possível transformar situações de forte constrangimento não só em oportunidades de sobrevivência, mas, mais do que isso, em ocasiões de melhoria conducentes ao sucesso. Esse sucesso decorrerá de um bem-estar pessoal e profissional que é necessário construir.

Sabidas que são as enormes pressões sociais e políticas que recaem na escola e sobre os professores é, antes de mais, da responsabilidade das lideranças escolares de topo a criação de espaços de conforto e de desenvolvimento profissional que, no dizer de Kark, Shamir e Chen (2003,p. 246) devem resultar em “crescimento, independência e aperfeiçoamento de todos”<sup>28</sup>. A esses líderes são imputadas responsabilidades no sentido de ajudarem a melhorar a autoestima dos colaboradores, apoiando-os e reconhecendo-lhes o mérito, uma vez que o reconhecimento profissional é um fator essencial para o estímulo de uma motivação extra, acreditando nas suas capacidades para atuar com vista ao sucesso. Os mesmos autores consideram que de um líder espera-se que seja capaz de ter e difundir uma visão atrativa e positiva do futuro, o uso de símbolos e de argumentos emocionais.

Richard Elmore (2010, p.6) enfatiza que “a qualidade e a eficácia das aprendizagens feitas em sala de aula são determinadas, em grande parte, pela ação das lideranças e pela forma como estas se fazem sentir no desenvolvimento das competências profissionais dos professores”. Por outro lado, autoras como Ann Lieberman e Lynne Miller (2004) alertam para a ingenuidade de algumas propostas que consideram as lideranças pedagógicas das escolas como uma espécie de panaceia para todos os males de que as escolas sofrem. Segundo estas autoras, as lideranças pedagógicas constituem, de facto, a parte de uma resposta possível, pois é cada vez mais necessário potenciar outros agentes como verdadeiros líderes: sejam os próprios professores em relação aos seus alunos, sejam as escolas como comunidades de aprendizagem efetiva, aliás na senda da ideia defendida por Richard DuFour (2004) de *Professional Learning Community* que já anteriormente apresentámos.

Torna-se relevante, neste momento, lembrar a importância do perfil do supervisor, no âmbito de qualquer projeto de supervisão pedagógica, pois a este supervisor estão acometidas responsabilidades de verdadeiro líder. É este, por exemplo, o pensamento de Vieira (1993, pp. 29-30) que defende que o trabalho do supervisor assenta em duas dimensões diversas, mas de importância equivalente- a dimensão analítica e a dimensão interpessoal. Isto é, para além das questões atinentes ao modo de operacionalizar a monitorização da prática pedagógica, o supervisor deverá ter em linha de conta os processos de intervenção junto dos sujeitos envolvidos no processo.

No âmbito desta dissertação, pretendemos circunscrever a nossa reflexão à ação dos líderes escolares cujas repercussões acontecerão, direta ou indiretamente, dentro da sala de aula.

---

<sup>28</sup> No original “growth, independence, and empowerment of followers”. (No original)

---

Bolívar (2010, p.4) sinaliza que, ao longo dos tempos, múltiplos foram os modelos de liderança que se foram sucedendo e foram sendo vários os estilos apontados pela literatura da especialidade. Ao substantivo *líder* foram-se anexando sucessivamente adjetivos como *carismático; visionário; contingente; moral ou ético; participativo, instrutivo; transformacional;* entre outros. Todavia, no âmbito desta dissertação, aquele estilo ou modelo de liderança cuja conceptualização teórica e prática suscita o nosso interesse é a *liderança instrucional (instructional leadership)*, uma vez que é aquela cuja ação se centra primordialmente nos fatores que, direta ou indiretamente, têm repercussões no modo como os professores ensinam e no modo como os alunos fazem as suas aprendizagens.

Assim, entendemos com Bolívar (2012) que, se o elemento central de uma escola são as aprendizagens dos alunos, então o papel do diretor ou das equipas diretivas deve centrar-se no modo como os professores ensinam e no modo como os alunos aprendem, procurando a secundarização de funções de índole mais administrativa e burocrática. Nesta perspetiva, esses líderes seriam chamados *líderes pedagógicos* da escola (Bolívar, 2009). Ainda segundo este investigador, compete a estes líderes o comprometimento com a dinamização de mudanças que promovam a eficácia do ensino e das respetivas aprendizagens e a criação de estruturas que dinamizem formas de ação inovadoras na escola. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor (Bolívar, 2010) entende que a eficácia do ensino não deve circunscrever-se a uma conceção estreita que se consubstancia no nível de resultados obtidos pelos alunos em provas externas, como os exames nacionais. É importante que quando se fala em resultados nos reportemos a tudo o que é educativamente relevante no desenvolvimento de cidadãos responsáveis e interventivos. Assim, para perceber a eficácia de uma escola, dever-se-á também ter em conta outros fatores que não exclusivamente os resultados académicos. A percentagem de entrada de alunos no ensino superior ou diretamente no mercado de trabalho, a implicação ou identificação com a escola, a taxa de abandono escolar ou os índices de conclusão de cada ciclo de ensino são fatores a considerar quando se trata de aferir a eficácia e a eficiência da ação das lideranças ou da escola. Porém, Bolívar (2009), alerta para o facto de as lideranças de topo de uma escola deverem ter a sua ação e a sua própria avaliação vinculada aos resultados alcançados e às aprendizagens feitas pelos alunos, pelo que devem orientar-se sempre para melhorar a eficácia e a equidade da educação oferecida.

Sendo certo que as mudanças não se fazem sem as pessoas, as equipas diretivas deverão ter um pensamento proativo e transformador, capaz de envolver e implicar os professores, estabelecendo compromissos e criando uma “identificação social com o trabalho da

organização”. (Kark, Shamir e Chen, 2000, p.246).<sup>29</sup> Por isso, como refere Anderson (2010), “O diretor de uma escola tem um papel altamente significativo no desenvolvimento de mudanças nas práticas dos docentes, na qualidade destas práticas e no impacto que elas representam na qualidade das aprendizagens dos alunos nas escolas”<sup>30</sup>, daí ser importante uma atenção particular ao perfil dos líderes escolares.

Ainda segundo este autor, a vulnerabilidade de uma escola é diretamente proporcional à importância da eficácia da sua liderança. Isto é, quanto mais fracos e menos sustentados são os processos e vulneráveis os resultados obtidos pelos alunos, maior é a necessidade de uma liderança catalisadora de forças e entusiasmos, capaz de ir além do cumprimento formal das suas competências. Porém, o desenvolvimento de uma escola potencia a própria liderança da organização. Poder-se-á, então, entender esta relação como bidirecional ou recíproca: da liderança para a organização e da organização para o líder.

Relembramos as palavras de Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) que defendem que a liderança não é, nem deve ser inócua, a *liderança faz a diferença (leadership matters)*, defendem que, direta ou indiretamente, “os efeitos das lideranças nas aprendizagens feitas pelos estudantes são responsáveis por cerca de um quarto do total de tudo o que na escola pode influenciar a consecução dessas aprendizagens”.<sup>31</sup> Aliás, segundo Marzano, Waters e McNulty (2005), depois do trabalho do professor dentro da sala de aula, a liderança é o fator que maior importância tem na qualidade das aprendizagens feitas pelos alunos. Estes investigadores consideram que só os responsáveis máximos de uma escola têm a possibilidade de fazer emergir as capacidades latentes dentro de uma organização. Isto é, a maioria das variáveis presentes numa escola (pais, funcionários, professores, políticas educativas) e que influenciam as aprendizagens dos alunos só têm qualquer efeito se forem consideradas em conjunto, uma vez que, cada uma por si, muito pouco influi. Ora, só o líder pode estar em condições de fazer usar essas diversas variáveis em sinergia. De facto, a literatura atinente às questões das lideranças é muito vasta. No âmbito desta investigação, seguindo uma ideia defendida por Leithwood, Harris e Hopkins (2008), só nos interessou conhecer o que se tem estudado no que respeita ao papel dos líderes na introdução de

---

<sup>29</sup> “social identification with work unit.” (No original)

<sup>30</sup> “ El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.” (No original)

<sup>31</sup> “the total effects of leadership on student learning account for about a quarter of total school effects.”(No original)

---

mudanças que conduzam à melhoria e maior eficácia do trabalho do professor com impactos dentro da sala de aula.

#### **4.5. O LÍDER E AS ESTRATÉGIAS DE MELHORIA**

Hallinger e Heck (1998) referem que as ações de liderança com maiores efeitos nas aprendizagens realizadas pelos alunos são:

- o envolvimento dos diferentes atores (professores, pais, alunos) no estabelecimento de metas claras de aprendizagem e de resultados;
- a construção de redes e de estruturas sociais que ajudem a atingir essas metas;
- reforço da autoridade e da liderança dos professores;
- aposta na melhoria da formação profissional (componentes científica e pedagógica);
- o relacionamento e envolvimento interpessoal;
- boa capacidade de resolução de conflitos;
- participação direta em processos de supervisão pedagógica e de apoio ao ensino.

Ora, se necessário fosse, este último ponto, que alerta para a relevância do envolvimento das lideranças em processos de supervisão pedagógica, justificaria o nosso interesse por esta temática: na II parte desta dissertação, para o nosso estudo, partiremos de um projeto da responsabilidade de um diretor de escola, no âmbito da supervisão pedagógica.

António Bolívar (2008) enfatiza a importância do líder no que diz respeito à implementação de estratégias de melhoria. Segundo este autor, são múltiplos os contornos do perfil do líder de uma escola que lhe permitirá, em maior ou menor grau, atuar sobre as aprendizagens dos alunos, a saber:

- os valores que persegue;
- as qualidades pessoais e de relacionamento interpessoal;

- as suas competências, entendidas, neste contexto, como os saberes profissionais;
- os processos de tomada de decisão adotados;
- as suas opções estratégicas.

No quadro seguinte, procuramos apresentar essas estratégias, a sua caracterização e adequabilidade em termos de operacionalização temporal.

**Quadro 4 - Estratégias de melhoria**

<b>Tipo de estratégia</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Tempo</b>
<b>Tática</b>	Trata-se de resolver um problema específico, com contornos bem definidos. Corre-se o risco de o ímpeto inicial se ir desmoronando, quando situações problemáticas idênticas se vão repetindo. Sendo, muitas vezes imprescindível, esta estratégia atua só nas consequências, não conseguindo atingir as causas dos problemas. Por isso, muito provavelmente os problemas repetir-se-ão.	Resposta imediata a problemas imediatos.
<b>Estratégica</b>	Assente numa metodologia de investigação-ação, este tipo de estratégia apoia-se em procedimentos de auto-avaliação e em diagnósticos aprofundados. Procura-se atuar em dimensões consideradas relevantes, procurando apoios diversos para a sua implementação, ao que se seguirão momentos de monitorização e reavaliação.	Médio prazo
<b>Desenvolvimento sustentado</b>	A procura de mudanças positivas sustentadas implica o envolvimento e responsabilização efetiva de grande parte dos professores de uma organização. Os processos de ensino e de aprendizagem constituem o seu principal foco de interesse do desenvolvimento sustentado de uma escola.	Longo prazo

Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012).

A importância desta questão é, a nosso ver, particularmente importante, e, por isso, no início desta revisão de literatura, sinalizamos a ênfase que atualmente é atribuída à avaliação, à ação dos professores na escola e, concomitantemente, aos líderes escolares. Esta opinião é, também, reforçada por Charlotte Danielson (2007, p.5). Esta autora refere que se pede “às escolas para erguer a fasquia (...) [e, por isso,] os professores estão sob uma pressão

externa enorme, sem precedentes, para prepararem os seus alunos para uma vida produtiva na economia do conhecimento e para o sucesso em avaliações externas.” Podemos perceber, então, que essa responsabilização acrescida faz parte de uma agenda política, de que a literatura também não se alheia: a busca constante de estratégias de melhoria prende-se com a pressão a que os próprios líderes estão sujeitos de fazer com que os alunos alcancem os melhores resultados possíveis nas provas externas. Por exemplo, Bolívar (2012, p.66) afirma que

(...) ainda que os fatores externos (sociofamiliares, económicos ou culturais) sejam condicionantes, não determinam o que a escola pode fazer. (...) investigações exploram as relações diretas e indiretas, estatisticamente significativas, entre as ações dos líderes e os resultados dos alunos. De igual forma, procuram-se as intervenções na aprendizagem profissional dos docentes com impacto positivo nas aprendizagens realizadas pelos alunos e no papel detido pelos diretores para criar as condições adequadas para que esse impacto possa ter lugar.<sup>32</sup>

Argumentos idênticos são trazidos à colação por Hargreaves (2007) que defende que o primeiro princípio para uma liderança sustentável é procurar ser uma *liderança para as aprendizagens*. Todavia, tendo em conta as naturais resistências das organizações (e dos professores) às mudanças, também se questiona como será possível a conciliação entre a desejável inovação e a necessária sustentabilidade, entendendo ele que “sempre que as mudanças têm em consideração unicamente os tempos presente e futuro tornam-se a antítese daquilo que deverá ser a sustentabilidade”<sup>33</sup> (Hargreaves, 2007,p.9). Assim, o conhecimento do contexto, da tradição e da cultura instituídas em cada organização são fatores determinantes quando se trata de procurar implementar mudanças sustentadas.

Esta forma de perspetivar a responsabilização da escola, dos professores e dos líderes recentra-nos no âmago da nossa investigação: recuperar a observação de aulas não só para o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição, mas também, ainda que de forma subsidiária, para a avaliação do seu desempenho para que, conjugadas estas duas vertentes, os professores possam ensinar melhor em ordem a que os alunos aprendam mais e melhor, ajudando, por isso, a escola a cumprir o seu papel primeiro.

---

<sup>32</sup> “ (...) si bien que los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. (...) investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar.” (No original)

<sup>33</sup> “When change has only a present or future tense it becomes the antithesis of sustainability.” (No original)

## 4.6. A IMPORTÂNCIA DE UMA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

Uma organização é constituída por uma complexa rede de indivíduos cujas interações se vão alterando no tempo em função de múltiplos fatores, como sejam, a coincidência de tempos e de espaços ou mesmo a partilha de tarefas. Assim, poderá ser contraproducente que a liderança esteja sempre concentrada na(s) mesma(s) pessoa(s), antes se compreende que as lideranças emanem dos grupos que se vão criando. Porém, como bem sinaliza McBeath (2011), estas lideranças distribuídas surgem em organizações que detêm uma forte e enraizada cultura, construída a partir de um sentimento de pertença a um grupo ou organização. Nesse contexto, será, então, possível a emergência de múltiplas lideranças menos formais ou mesmo informais. Afastando das organizações estruturas burocráticas mais rígidas, criam-se oportunidades para o aparecimento de estruturas próprias e que espelhem as características de cada organização. Esta ideia de *liderança distribuída* é bem clarificada por Richard Elmore:

Liderança distribuída não significa que não haja responsáveis pelo desempenho global da escola. Significa, antes, que o grande trabalho do líder é, antes de mais, acerca de como desenvolver competências e conhecimentos dos diversos atores escolares, criando uma cultura partilhada de expectativas em torno do uso dessas competências e desses conhecimentos. O diretor deverá estimular a existência de relações produtivas e eficazes entre todos, reconhecendo, ainda, o mérito individual e os respetivos contributos para os resultados do coletivo (Elmore, 2000, p.16).<sup>34</sup>

Assim, a existência de uma *liderança distribuída* não pressupõe a desresponsabilização do líder, trata-se de redirecionar o papel da liderança para o desenvolvimento de competências de outras pessoas dentro da organização, no sentido de encontrar e partilhar visões comuns que levem a uma maior consistência da cultura da organização.

Este estilo de *liderança distribuída* pode surgir no âmbito do modelo de *liderança pedagógica* ou *liderança para as aprendizagens* que, convocando, uma vez mais, Elmore (2008, p.58), apresenta três características essenciais, a saber: **i)** privilegia quer a melhoria da qualidade do ensino, quer a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos; **ii)** assume-se a liderança como uma função que deve ser distribuída por vários agentes educativos e formativos, nomeadamente os próprios docentes dentro da sala de aula; **iii)** busca continuada

<sup>34</sup> "Distributed leadership does not mean that no one is responsible for the overall performance of the organization. It means, rather, that the job of administrative leaders is primarily about enhancing the skills and knowledge of people in the organization, creating a common culture of expectations around the use of those skills and knowledge, holding the various pieces of the organization together in a productive relationship with each other, and holding individuals accountable for their contributions to the collective result." (No original)

de melhoria de conhecimentos e de competências científicas e profissionais que permitam dar resposta à diversidade e multiplicidade de novas questões.

O conceito de *liderança distribuída* é, pois, segundo Alma Harris (2008) um novo marco conceptual que permite reconceptualizar e reconfigurar as práticas de liderança nas escolas, uma vez que torna possível que uma pluralidade de atores seja convocada e mobilizada para funções de acompanhamento ou de supervisão de outros docentes, conduzindo, dessa forma, a processos de melhoria do desempenho dos professores e da própria organização. Harris (2008) entende, ainda, que esta liderança coletiva, distribuída ou partilhada tem potencialidades para permitir ampliar as competências pessoais e profissionais dos professores, criando uma cultura de escola mais colaborativa e colegial. Estas lideranças partilhadas poderão promover dinâmicas que estimulam as relações interpessoais assertivas e, no dizer de António Bolívar:

(...) a liderança distribuída é o resultado de um processo durante o qual se construiu um sentido de comunidade, com missões e propósitos partilhados, o que pressupõe a implicação, a iniciativa e a cooperação entre os atores. Por isso, não são necessários superlíderes, nem tão pouco líderes carismáticos que podem aportar mais prejuízos do que benefícios, porque podem provocar melhorias esporádicas num grupo, sendo modelos que dificilmente são repetidos entre um grande número de indivíduos (Bolívar, 2012, p.48).<sup>35</sup>

Este estilo de liderança pode incrementar a própria capacidade de liderança dos professores, enquanto líderes da sua sala de aula (Lieberman e Miller, 2004), o que terá repercussões positivas na forma como os professores se relacionam com os seus alunos, podendo, por isso, conduzir à melhoria dos processos de ensino.

Porém, seguindo Bolívar (2012), existem também riscos de *dilemas* e *tensões* se, como alertam Hallinger e Heck (2010), o líder escolar não estiver atento, uma vez que é necessário ler e compreender bem o contexto em que se opera para que os estilos e necessidades de liderança possam ser adaptadas ao contexto em que decorrem – este é sempre um dos segredos para uma liderança eficaz. A partilha da liderança com outros membros da organização é muito importante. Porém, é preciso ter a perspicácia e o sentido crítico para perceber *com quem, quando e em que circunstâncias* desenvolver essa partilha da liderança. Por isso, ganham pertinência as palavras de Fullan e Hargreaves:

---

<sup>35</sup> “ (...) el liderazgo distribuido es resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal. Por eso, ni queremos superlíderes, ni tampoco líderes carismáticos que son más perjudiciales que beneficiosos porque, como mucho, provocan mejoras episódicas para un grupo dependiente; son modelos de roles que nunca pueden ser emulados por un gran número de individuos.” (No original)

Não existe uma resposta pré-definida para *como* fazer. (...) Mesmo quando se conhece resultados de investigações e os seus conselhos, ninguém pode prescrever exatamente como os aplicar em cada escola, pois desconhecem-se as peculiaridades positivas e negativas de cada contexto (Fullan e Hargreaves, 2001, p.106).<sup>36</sup>

#### 4.7. LIDERANÇAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE MELHORIA

Michael Fullan (2001) recorda-nos que as mudanças são um processo contínuo e demorado e, por isso, não podem ser encaradas como se de um evento com limites temporais se tratasse. Isto é, sempre que um líder escolar procura implementar novas práticas, elas irão acontecendo em diferentes etapas e níveis de aprofundamento até que sejam incorporadas em novas rotinas, depois de ultrapassados os primeiros anseios e as inquietudes próprias da natureza humana. Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam, ainda, que, sem nunca deixar de levar em linha de conta a cultura organizacional onde exercem a sua atividade, os líderes escolares deverão promover o desenvolvimento de contextos de relações profissionais cooperativas e comprometidas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. Por isso, como defendem Darling-Hammond e McLaughlin (2003, p.21), “a colaboração e partilha entre colegas devem ser valorizados, enquanto recurso profissional”.<sup>37</sup>

Convocando António Bolívar (2012), o “efeito diretor” exerce-se indiretamente sobre as aprendizagens dos alunos, através da sua incidência em três dimensões do desempenho dos docentes - motivações, competências e condições de trabalho dos professores. Esta opinião é partilhada por investigadores como Leithwood, Harris e Hopkins (2008) que chamam a atenção para o facto de ser necessário melhorar o desempenho dos professores se se pretende que a qualidade e eficácia das aprendizagens também melhorem. Para tal, os projetos de melhoria e todas as ações implementadas numa organização deverão sempre decorrer e estar ancoradas numa visão estratégica construída pelos líderes para as suas organizações, afastando-se de ações avulsas e pontuais que, geralmente, dispendem recursos e são pouco eficazes.

É, novamente, a primazia da inovação sustentada, de que já temos falado ao longo desta dissertação: encontrar novos caminhos para novos e velhos problemas. É a busca da renovação e da reinvenção de soluções. Os diferentes fatores sobre os quais se faz sentir a presença catalítica do líder estão representados na figura seguinte.

---

<sup>36</sup> “There is no ready answer to the «how» question. (...) Even when you know what research and published advice tell you, no one can prescribe exactly how to apply to your particular school and all the unique problems, opportunities and peculiarities it contains.” (No original)

<sup>37</sup> “la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional.” (No original)

Figura 7 - Os efeitos da ação das lideranças



Fonte: Elaborado a partir de Anderson (2010).

Segundo Richard Elmore, o *núcleo central* do processo educativo reside mais nas aulas de cada professor do que na organização em que elas decorrem. Por isso, se é necessário implementar reformas decididas e definidas pela administração central ou externamente à escola, um líder escolar proativo e preocupado com a eficácia da ação dos seus professores e da sua organização não deve

(...) continuar a repetir rotinas ou modos de fazer já conhecidos, ainda que com maior intensidade ou entusiasmo, mas deve preocupar-se em aprender como deve implementar novas medidas e, talvez ainda mais importante, deve procurar perceber como introduzir mais-valias no processo de aprendizagem e como operacionalizar essas novas medidas (Elmore, 2000, p.6).<sup>38</sup>

Deveremos, então, compreender que a melhoria das aprendizagens dos alunos decorrerá da combinação e otimização de duas perspetivas: perspetiva *top-down* (do topo para a base) e *bottom-up* (da base para o topo). Isto é, se é necessário que haja decisões e pressão das lideranças de topo (seja de dentro ou de fora da escola), também é imprescindível que as escolas e os próprios professores assumam a indução de mudanças que considerem necessárias, numa atitude de crescimento profissional autónomo.

<sup>38</sup> “not by continuing to do what we already know how to do more intensively and with greater enthusiasm, but by learning how to do new things and, perhaps more importantly, learning how to attach positive value to the learning and the doing of new things.” (No original)

## 4.8. LIDERANÇAS CENTRADAS NA PRODUÇÃO DE APRENDIZAGENS

Já vimos que uma das tarefas nucleares de um líder escolar, no âmbito da *liderança para as aprendizagens*, é contribuir para melhorar as práticas profissionais dos docentes com o objetivo último de melhorar as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2010, p.83). Vários investigadores (MacBeath e Nempster, 2009; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008) procuram elencar princípios e ações que contribuem, direta ou indiretamente, para uma *liderança para as aprendizagens* eficaz e profícua:

- I. Centrar-se na aprendizagem enquanto atividade central da escola;
- II. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento das aprendizagens;
- III. Promover formação;
- IV. Partilhar as lideranças;
- V. Corresponsabilizar todos os atores escolares na consecução de bons resultados;
- VI. Providenciar os recursos necessários;
- VII. Desenvolver atividades de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula;
- VIII. Coordenar, gerir e avaliar o currículo, a instrução e a avaliação das aprendizagens dos alunos;
- IX. Monitorizar o rendimento escolar dos alunos;
- X. Garantir uma visão partilhada da escola e das metas a atingir;
- XI. Manter elevados índices de expectativas em todos os agentes escolares.

A existência destes fatores potencia o desenvolvimento de uma cultura centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos o que, segundo Viviane Robinson (2010), poderá, ainda, ter efeitos positivos na promoção da cooperação e coesão entre os professores. Porém, cabe ao líder a responsabilidade de procurar que os professores, para além de comungarem metas e expectativas, tenham condições para partilharem os mesmos espaços e os mesmos tempos, fatores nucleares ao desenvolvimento de relações pessoais e profissionais estáveis e duradouras.

Outros autores têm procurado perceber quais as ações dos líderes que verdadeiramente têm impactos nas aprendizagens que os alunos fazem (Bolívar, 2012; Elmore, 2000; Robinson, Hohepa e Lloyd, 2009). Dada a pertinência da temática, apresentaremos, de

seguida, um quadro em que se sintetizam as cinco dimensões que, segundo esses autores, subjazem a uma liderança eficaz e as respectivas ações através das quais essas dimensões se atualizam e materializam.

**Quadro 5 - As cinco dimensões de uma liderança para as aprendizagens**

<b>Dimensões</b>	<b>Descrição e práticas</b>
<b>1. Estabelecimento e manutenção de metas e expectativas focadas na melhoria das aprendizagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Estabelecer metas de aprendizagem relevantes e consensuais</li> <li>. Comunicar e implicar, de forma clara e precisa, todos os atores nessas metas de aprendizagem, criando instrumentos de monitorização</li> <li>. Priorizar em termos de gravidade, urgência e tendência os aspetos onde incidirão as primeiras ações e, progressivamente, alargar a atuação a outros níveis ou setores</li> </ul>
<b>2. Mobilização e afetação estratégica de recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Afetar os variados tipos de recursos – humanos, de tempo, de espaço, de equipamentos e financeiros – de forma consentânea e congruente com a visão estratégica e com os objetivos da liderança pedagógica</li> <li>. Implicar todos os que possam ter interesses na prossecução das aprendizagens dos alunos – comunidade, famílias (<i>stakeholders</i>)</li> <li>. Promover formação contextualizada em função das necessidades de desenvolvimento profissional detetadas</li> </ul>
<b>3. Criação de rotinas de planificação, coordenação das práticas de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Substituir relações burocráticas e institucionais por relações “<i>face-to-face</i>” (Elmore, 2010, p.30)</li> <li>. Trabalhar regularmente com os docentes em sala de aula</li> <li>. Criar grupos de discussão em torno de práticas de ensino</li> <li>. Promover a partilha de boas práticas de ensino</li> <li>. Garantir ações de articulação curricular vertical e horizontal, aumentando a coerência do trabalho dos professores</li> <li>. Criar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos e dos professores assentes em evidências</li> </ul>
<b>4. Reconhecimento da diferenciação de desempenhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apoio individual aos docentes, dentro e fora da sala de aula</li> <li>. Rotinizar práticas de supervisão, observação, análise e <i>feedbacks</i> formativos e sumativos</li> <li>. Diferenciar desempenhos dos professores em função de grelhas pre-estabelecidas com vista à melhoria</li> <li>. Monitorizar o desempenho académico dos alunos individualmente considerados, para além dos desempenhos da escola e das turmas</li> <li>. Distinguir capacidades, desempenhos e voluntarismos</li> </ul>
<b>5. Assegurar condições organizacionais positivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Organizar convenientemente os horários letivos</li> <li>. Despojar, tanto quanto possível, o trabalho docente de obrigações burocráticas e administrativas</li> <li>. Estabelecer e fazer cumprir regras de comportamento e de conduta geradoras de bom ambiente de trabalho</li> <li>. Fortalecer relações de confiança e bem-estar entre diferentes grupos (professores/professores; professores/alunos e alunos/alunos)</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de Bolívar (2012); Elmore (2000); Robinson, Hohepa e Lloyd (2009).

Torna-se, então, claro que a concentração no essencial (melhoria das aprendizagens), o consenso em torno da definição de metas e objetivos a alcançar e a respetiva monitorização promovem um ambiente de desenvolvimento, uma vez que envolvem os próprios atores na melhoria do seu desempenho e no da organização, assumindo eles próprios um papel

importante no controlo das situações. Por isso, Richard Elmore, enfatizando a importância do acompanhamento das práticas letivas, defende que

As pessoas assumem mudanças fundamentais, quando têm oportunidades para expor e debater ideias e ações compatíveis com os seus próprios sistemas de valores. É também importante observar as práticas de outros e, ainda mais importante, conseguir bons resultados na presença de outros para que o reconhecimento possa existir. Num sistema em que seja privilegiada a prestação de contas, o incentivo mais importante reside nas relações interpessoais próximas dentro da organização e não fora dela. São as vivências diárias e as interações que se estabelecem dentro de cada escola que sustentam o bem-estar (Elmore, 2000, p.30).<sup>39</sup>

Aproximando-nos da conclusão deste ponto acerca da importância da liderança na prossecução da melhoria dos resultados alcançados pelos alunos, é relevante continuar a explorar o pensamento de Richard Elmore (2000, p. 14) e a sua ideia de que é necessário *desromantizar* os pensamentos acerca de liderança, uma vez que, segundo este investigador este processo de *desromantização* terá sempre um efeito positivo na qualidade das Escola, uma vez que não seria prudente imputar ingenuamente ao líder responsabilidades que ele também não pode assumir. Trata-se, como já vimos, de procurar práticas de liderança distribuída de forma a potenciar a existência de escolas como “comunidades profissionais de aprendizagens efetivas” (Bolívar, 2010), sem as quais o líder dificilmente se afirmará enquanto tal.

Será necessário, então, procurar desenvolver e distribuir as capacidades de liderança entre os diversos atores promovendo formas de trabalho comprometido com a melhoria do desempenho individual e coletivo.

De acordo com diversos autores (Bolívar, 2012, DuFour, 2004, Elmore, 2000; 2008, Robinson, 2010) trata-se, sinteticamente, de procurar que qualquer um dos atores educativos se transforme num profissional capaz de liderar o grupo com quem trabalha e cujas competências terá de igual modo de desenvolver, de forma que cada um assuma o controlo da sua própria aprendizagem, tanto a nível individual, como coletivo.

---

<sup>39</sup> “ People make (...) fundamental transitions, by having *any* opportunities to be exposed to the ideas, to argue them into their own normative belief systems, to practice the behaviors that go with these values, to observe others practicing those behaviors, and, most importantly, to be successful at practicing in the presence of others (that is, to be seen to be successful). In the panoply of rewards and sanctions that attach to accountability systems, the most powerful incentives reside in the face to face relationships among people in the organization, not in external systems. It is the dailiness of life in schools and school systems that sustains loose-coupling.” (No original)

## EM SÍNTESE

A especificidade do exercício da docência consubstancia-se na interseção de quatro vetores, a saber, a função específica do professor face às outras profissões; o saber característico imprescindível para o desempenho do seu papel; o poder de decidir acerca da sua ação e, finalmente, o grau de reflexividade e de regulação com o qual o professor repensa e modifica a sua ação (Rodríguez, 1989 e Roldão, 1999).

Por seu lado, outros autores, (Hargreaves, 1998, Hargreaves, Earl, Moore e Manning, 2002) relembram que as escolas são marcadas por diferentes culturas profissionais. Todavia, no seu seio, predominam ações individualizadas e atomizadas que espelham uma cultura capaz de dificultar a emergência de atuações mais colaborativas, só essas capazes, no respeito por determinadas condições, de antecipar proativamente soluções mais eficazes, decorrentes da melhoria do próprio conhecimento profissional, tendo em conta quer a crescente complexidade das organizações escolares, quer mesmo a abrangência da profissão docente.

Apesar das dificuldades que emergem da própria estrutura organizativa da Escola, enquanto instituição, e das naturais resistências às mudanças, autores como Bolívar (2012) e DuFour (2004) defendem o desenvolvimento de *Comunidades de Aprendizagem Profissional* como forma de garantir o aprofundamento do saber profissional coletivo. Assim, a mais-valia do trabalho colaborativo far-se-á sentir quer ao nível da visão estratégica da instituição e do trabalho de ensinar, quer ao nível técnico da realização das ações (Roldão, 2006).

Ao longo deste capítulo, detivemo-nos, também, na importância das lideranças na introdução de mudanças sustentadas e duradouras numa organização (Fullan e Hargreaves, 2001). O líder escolar, tal como um supervisor, deve possuir competências ao nível daquilo que são as exigências dos conhecimentos científicos dessa área, do conhecimento pragmático e das relações interpessoais. O líder deverá, ainda, ser capaz de desenvolver, em múltiplos colaboradores, perfis de liderança, para que outros possam assumir responsabilidades acrescidas, tanto mais que esta liderança distribuída e partilhada (Harris, 2008, Hallinger, 2003, Hallinger e Heck, 2010, McBeath, 2011) é um aspeto de melhoria da autoestima pessoal e profissional que terá consequências positivas em outros desempenhos. Desta forma, as lideranças escolares devem atualmente centrar mais a sua ação em questões de índole pedagógica. A importância de se assumirem como líderes pedagógicos (Bolívar, 2012, Elmore, 2008) advém do facto de as questões instrucionais terem maiores impactos positivos na

melhoria do desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, na otimização das aprendizagens dos alunos, alfa e ómega da função de uma organização escolar.



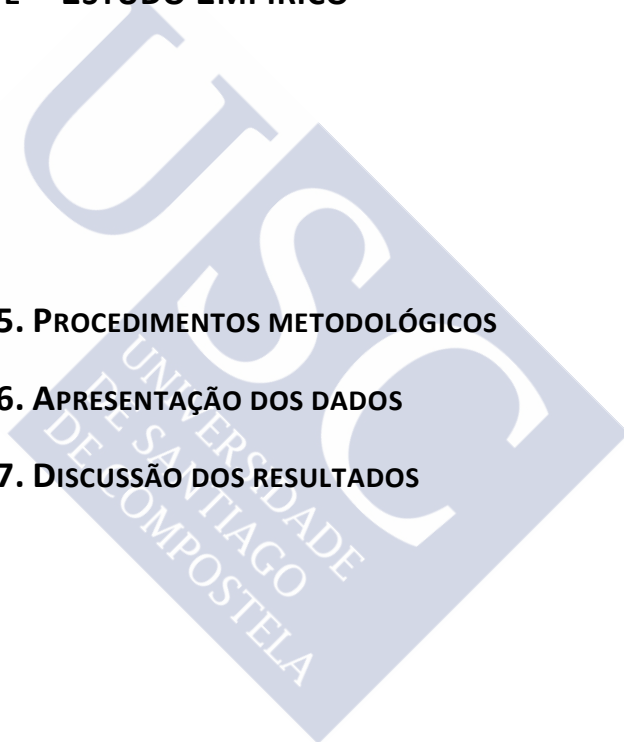


## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

**CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

**CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**





Este estudo empírico, que constitui a II Parte desta dissertação, estende-se por três capítulos.

No primeiro, Capítulo 5, intitulado *Procedimentos metodológicos*, começamos, no ponto 5.1., por fazer um breve enquadramento do objeto do nosso estudo e, em função dele, apresentamos, também, os fundamentos teóricos e epistemológicos que nortearam a nossa investigação e relembramos, ainda, o respetivo problema-questão. De seguida, no ponto 5.2., relembramos o objetivo geral e os objetivos específicos que suportam o estudo empírico a realizar.

No ponto 5.3., avançamos para os detalhes do projeto do qual parte o nosso estudo. O nosso estudo realizou-se a partir do projeto *Líderes Inovadores* que decorreu no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* e que tinha como principal objetivo a “Construção de um *Referencial de Práticas Pedagógicas*, procurando melhorar os resultados escolares, através da melhoria do ambiente em sala de aula”. Descrevemos pormenorizadamente este projeto que utilizou o acompanhamento da prática letiva de 30 professores (cerca de 40% dos docentes da Escola) que se voluntariaram para que as suas aulas fossem observadas pelo Diretor do Agrupamento e pela restante Equipa Diretiva, tendo sido estabelecido, como foco dessas observações, a relação pedagógica. Para que se possa perceber o contexto da sua emergência e o envolvimento dos participantes, clarificámos as diferentes fases por que passou aquele projeto e alguns dos instrumentos utilizados, nomeadamente a ficha de registo da observação de aulas. Neste ponto, damos, ainda, conta do *Relatório Preliminar* que antecede a construção do *Referencial de Práticas Pedagógicas*.

Prosseguimos para o ponto 5.4., onde apresentamos a amostra do estudo. No ponto 5.5., apresentamos as variáveis do estudo e prosseguimos para o ponto 5.6., com a explanação da metodologia seguida. No ponto 5.7., descrevemos o instrumento de recolha de dados que construímos em função da realidade que queríamos interrogar e conhecer. Trata-se de um inquérito por questionário, constituído por três partes, procurando uma pluralidade de abordagens ao objeto de estudo. Na primeira parte, procedemos à recolha dos dados biográficos e profissionais dos respondentes. A segunda parte é constituída por 53 *itens* de resposta fechada agrupados em quatro blocos, de acordo com as quatro dimensões consignadas legalmente. Uma vez que sabemos que a observação de aulas pode ter uma multiplicidade de funções e de focos de interesse, para além de indagarmos juntos dos

---

respondentes a sua posição acerca dos diversos parâmetros do projeto em que participam no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, também quisemos conhecer a sua percepção acerca da mais-valia da observação de aulas para outros aspetos que vão para além daqueles que são contemplados no projeto em curso. Por isso, destes 53 *itens*, 23 são direcionados ao projeto *Líderes Inovadores* e os restantes 30 itens colocam questões que se reportam a temáticas que vão para além do projeto, ajudando-nos a aceder à percepção dos respondentes acerca do objeto em análise. Na terceira parte deste questionário, solicitamos aos respondentes uma composição para a qual lhes fornecemos dois tópicos de reflexão crítica. Neste ponto, apresentamos, ainda, a análise técnica da segunda parte deste questionário, a análise de conteúdo que fizemos das composições redigidas pelos respondentes e terminamos com a clarificação dos procedimentos de recolha de dados.

No Capítulo 6, procedemos à apresentação dos dados obtidos. Apresentamos os gráficos relativos à I Parte do questionário, bem como os 53 *itens* da II Parte do questionário, seguindo-se a apresentação dos resultados qualitativos obtidos, na III Parte, sempre que estes existem, tal como está definido no Quadro 13 (p. 177).

Finalmente, no Capítulo 7, fazemos a discussão crítica e analítica dos resultados já apresentados no capítulo anterior, procurando sinalizar os aspetos que maior relevância adquirem neste estudo, aqueles que melhor ilustram os objetivos que definíamos ou que maior controvérsia lançam sobre as questões que enformam o posicionamento dos professores face à observação de aulas. Esta análise é feita convocando autores de referência para cada uma das temáticas, pois é essa teorização que nos ajuda a fazer uma leitura substantiva dos resultados obtidos. Triangulando as respostas dos dados quantitativos com as dos dados qualitativos, realçamos as certezas dos respondentes, mas também pomos em evidência as suas contradições e incoerências.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objeto da investigação [educativa] é um complexo sistema de comunicação. Ele ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos que participam em tal sistema. (...) O conhecimento que se ganha na investigação educativa é, necessariamente, em parte, transferível para outras realidades e, em parte, situacional, específico e singular (Sacristán e Gómez, 1998, pp. 99-115).

Ao longo deste capítulo, iremos:

- Definir a matriz conceptual da investigação;
- Contextualizar o estudo empírico;
- Apresentar e descrever o Agrupamento onde decorreu o projeto *Líderes Inovadores*;
- Descrever a amostra objeto de estudo;
- Apresentar as variáveis do estudo;
- Descrever o instrumento de recolha de dados;
- Apresentar a análise técnica do instrumento;
- Explicitar o procedimento de recolha de dados;

## 5.1. O PROBLEMA DO ESTUDO EMPÍRICO

Na sequência da implementação, em 2007, de um novo modelo de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário, que colocava a observação de aulas como condição de acesso às classificações mais elevadas assistiu-se, nas escolas portuguesas, a uma revolta generalizada dos docentes que resistiram profundamente a esse processo. Por outro lado, é consensualmente aceite, no seio dos académicos dedicados a esta temática, que a ação principal do professor se desenvolve dentro da sala de aula (Alarcão, 1982, Fullan e Hargreaves, 2001, Oliveira-Formosinho, 2002, entre outros), o que implicará uma maior importância dos processos de observação de aulas, independentemente de quaisquer contextos avaliativos, ou apesar deles.

Sustentando-nos em muita investigação disponível (Bolívar, 2012, Elmore, 2010, entre outros), sabemos que a supervisão pedagógica assente em observação de aulas é um processo que deve ser potenciado para produzir melhorias no desenvolvimento profissional dos docentes e no das próprias organizações, abrindo caminhos à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Estes dilemas e antagonismos dizem bem da complexidade do fenómeno que queremos investigar. Por isso, quisemos conhecer as potencialidades e constrangimentos de um projeto que se desenvolveu no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, situado no concelho de Gondomar, a cerca de 20 km da cidade do Porto. Tratava-se de um projeto em que, cerca de 40% dos docentes da escola, estiveram envolvidos, de forma voluntária, em observação de aulas, o que foi manifestamente inovador e peculiar, quando sabemos que existia um contexto generalizado de relutância e de resistência a estes processos. Neste projeto, usava-se a observação de aulas para conhecer melhor a realidade das salas de aula, procurando estabelecer um *Referencial de Práticas Pedagógicas* que permitisse aos docentes da escola perceberem quais as suas ações que, enquanto docentes, poderiam melhorar a relação pedagógica que estabelecem com os seus alunos. Apesar de se tratar de desenvolver práticas de observação de aulas, elas faziam-se longe dos processos de avaliação do desempenho docente, do seu cariz sumativo e da prestação de contas, pelo menos formal ou explicitamente.

O Diretor do Agrupamento (DA) propôs aos docentes participantes no projeto que permitissem que, de forma aleatória e sem pré-aviso, algumas das suas aulas fossem

observadas por ele próprio e pela sua equipa. Foi definida, como foco de observação, a relação pedagógica, pois entendia-se que este era um fator central no desenvolvimento de todo o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que a melhoria deste fator seria decisiva para otimizar o ambiente de sala de aula e, assim, conseguir repercussões na melhoria das aprendizagens realizadas ou a realizar pelos alunos.

Ora, tendo em conta que a realidade que se vivia nesta escola, como em todas as outras, é complexa e multifacetada, dificilmente acederemos ao depuramento do seu conhecimento ou ensaiaremos sequer alguma compreensão, se não procurarmos a articulação e combinação de diferentes visões, de diferentes sentires dos múltiplos atores envolvidos neste vasto e complexo processo, circunstanciado, neste caso, à observação de aulas. Dado que se tratava de compreender um fenómeno social, um projeto cujo núcleo é a observação de aulas, temos consciência que a nossa matriz de leitura dos dados se deve situar num paradigma mais qualitativo e interpretativo, condicionada, ainda, pelas nossas experiências profissionais, pelos objetivos que norteiam esta investigação e pelas questões para as quais gostaríamos de encontrar respostas. Por isso, sabemos que os princípios metodológicos seguidos apontam para uma rutura em relação a uma investigação mais positivista e supostamente mais neutral ou objetiva.

O objeto da nossa investigação pode ser caracterizado, recordando as palavras de Sacristán e Gómez (1998, p.100) “ (...) é um complexo sistema de comunicação. Ele ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos participantes (...)”.

Apresentadas as circunstâncias contextuais que nos mobilizaram a esta investigação, torna-se, agora, necessário interrogar a realidade, de forma a problematizá-la, criando o nosso espaço investigativo e procurando, também, a estruturação do nosso trabalho. Seguindo o pensamento de López e Alonso (2006), entendemos que precisamos de procurar e decidir o método e a metodologia que sirvam a investigação que pretendemos levar a cabo.

Por uma questão de agilização da leitura deste trabalho, relembramos o problema-questão já enunciado e norteador deste estudo empírico (Cf. p. 3):

Partindo da opinião de professores envolvidos em processos de observação de aulas, em que medida esses procedimentos, podem ser um fator de desenvolvimento profissional e organizacional, para além de poderem ter um lugar central na avaliação do desempenho dos professores?

## 5.2. OBJETIVOS

O estudo que apresentaremos ao longo desta II Parte responde ao segundo objetivo geral dos que estruturam esta dissertação (ver objetivos da investigação, p. 5) e que fora formulado da seguinte forma:

Compreender a importância que os docentes envolvidos no Projeto Líderes Inovadores atribuem à observação de aulas no desenvolvimento do exercício da função docente.

A vastidão deste objetivo aconselhava que formulássemos objetivos específicos que enunciamos da seguinte forma:

- Perceber para qual das dimensões do desempenho docente expressas na legislação<sup>40</sup> é que, segundo os participantes na 1ª fase do *Projeto Líderes Inovadores*, a observação de aulas aporta maiores contributos.
- Entender a relevância que estes docentes atribuem à observação de aulas para a melhoria de cada uma das quatro dimensões que constituem o *Referencial de Práticas Pedagógicas* construído no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*.
- Sinalizar fatores de resistência a processos de observação de aulas.
- Assinalar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas.
- Aproximarmo-nos das perceções dos professores acerca dos aspetos em que a observação de aulas pode aportar maiores contributos para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes.
- Descrever os fatores apontados pelos docentes como sendo necessários para que a observação de aulas se torne um elemento de desenvolvimento organizacional.
- Caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de culturas profissionais docentes mais colaborativas.

O método depende do objeto ou do aspeto da realidade que queremos conhecer e interpretar, numa espécie de interdependente e contínuo vai e vem, procurando garantir o

---

<sup>40</sup> Para facilitar a leitura, relembramos que as quatro dimensões expressas na legislação (Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro, são: i) dimensão profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade educativa; iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

caráter transformador do conhecimento, uma vez que, no paradigma em que nos situamos, não é nosso objetivo a produção acrítica e sistemática de generalizações independentes do contexto. Sabemos que, quando se trata de levar a cabo a investigação de um fenómeno social, como é o caso presente, ela deve mobilizar diversos olhares e pontos de vista cujo cruzamento depende, ainda, do contexto e do momento em que a investigação ocorre.

É, por isso, agora, relevante passar a descrever o contexto e o objeto do nosso estudo. É o que faremos no ponto seguinte.

### 5.3. O CONTEXTO DO OBJETO DO ESTUDO EMPÍRICO

O investigador de cariz mais qualitativo tenta olhar o objeto do seu estudo, tendo em conta o todo de que ele faz parte, procurando perceber as relações que essa parte estabelece com o todo. Mesmo assim, para que a investigação possa ser controlada é necessário proceder à delimitação dos contornos da matéria em estudo. Por isso, ao longo do próximo ponto do nosso trabalho, iremos apresentar e caracterizar o *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, sendo que é na sua escola-sede que decorre o projeto desencadeador da nossa investigação, de seguida, procuraremos também descrever, o mais pormenorizadamente possível, a contextualização desse projeto que será o ponto de partida do nosso estudo.

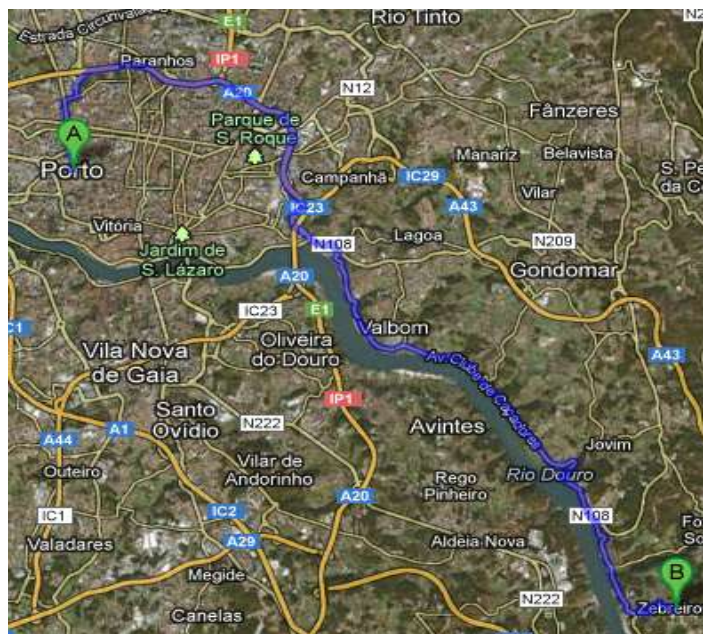
Foto 1 - Escola-sede do *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*



Fonte: Foto cedida, em abril de 2013, pelo DA.

O Agrupamento onde levamos a cabo a nossa investigação situa-se na margem direita do rio Douro a cerca de 20km da cidade do Porto, na região norte de Portugal.

**Foto 2 - Localização da Escola-Sede do Agrupamento de Escolas À Beira Douro**



**Legenda:** A – cidade do Porto; B - Escola Sede do Agrupamento de Escolas À Beira Douro. (Recuperado de maps.google.com, 2013).

Apesar de a escola-sede ter já algumas dezenas de anos de existência, este Agrupamento nasceu no ano letivo de 2001/2002, agregando-se escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, de forma a ultrapassar o isolamento a que alguns destes estabelecimentos estavam votados, por via da sua situação geográfica. É assumido, no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), que “a discussão e o debate fazem parte da maneira de estar dos atores educativos desta escola”. A região onde este Agrupamento se situa apresenta-se empobrecida, havendo uma clara e notória desvalorização do papel social da instituição escolar e, conseqüentemente, do trabalho dos docentes, não sendo fácil aos professores fazerem com que as famílias acreditem na importância da escolarização. Cerca de 25% dos jovens que concluem o ensino básico não continuam os seus estudos,<sup>41</sup> apontando-se como uma das razões justificativas para esta situação o facto de a credibilidade social da escola ser inúmeras vezes questionada. Porém, afirma-se, também, que, globalmente, as crianças e jovens desta instituição são “obedientes e afáveis, participando nas atividades curriculares e extra-curriculares” (PEA,p.15).

<sup>41</sup> Todas as referências feitas ao Agrupamento têm como fonte o Projeto Educativo do Agrupamento À Beira Douro (<http://abeiradouro.net>).

É um Agrupamento que se caracteriza por uma grande estabilidade do corpo docente, cerca de 70% dos oitenta professores pertencem ao quadro de escola, sobretudo no que diz respeito à escola-sede que, no âmbito deste estudo, é aquele estabelecimento que suscita, com maior acuidade, a nossa atenção. Destes docentes, mais de 40% tem mais de vinte anos de serviço e cerca de 65% leciona nesta escola há mais de cinco anos. No relatório produzido pela Inspeção Geral de Educação (IGE), no âmbito da avaliação externa do *Agrupamento*, salienta-se, como um dos pontos fortes, o empenho e dedicação do corpo docente e a sua disponibilidade para aderir a projetos inovadores<sup>42</sup> e assumem-se como aspetos de melhoria, entre outros, a necessidade de uma maior articulação curricular vertical e um reforço do acompanhamento do trabalho docente em sala de aula. Nesta sequência, no PE, define-se o seguinte objetivo: “Promover o trabalho colaborativo entre os professores do mesmo grupo de recrutamento e/ou departamento”, através da “Aposta numa supervisão pedagógica que potencie a avaliação formativa das práticas”, propondo-se a implementação de “práticas de supervisão formativa”.

O estudo empírico que desenvolvemos partiu do projeto *Líderes Inovadores* cujo objetivo era, através da observação de aulas, a criação de um *Referencial de Práticas Pedagógicas* a divulgar no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*. Iremos proceder, de seguida, à descrição detalhada da emergência e desenrolar deste projeto, uma vez que entendemos que o conhecimento deste processo é importante para a compreensão do estudo que levámos a cabo.

Tendo em conta os fatores que enunciámos no ponto anterior, o DA propôs à escola um Plano de Melhoria<sup>43</sup> cujo objetivo estratégico foi assim definido: “Criar um referencial das práticas pedagógicas que permitam melhorar os resultados através da melhoria do ambiente em sala de aula.”<sup>44</sup> Este plano decorria de vários fatores justificativos, a saber, por um lado, o relatório da avaliação externa da responsabilidade da IGE que apontava a necessidade de fazer melhorias ao nível da supervisão pedagógica, através do acompanhamento da prática letiva, por outro lado, o entendimento da direção que a relação pedagógica que se estabelece dentro

---

<sup>42</sup> O DA reconhece esse mesmo carácter aos docentes da sua instituição no “Relatório Plano de Melhoria”: “ Sabia, à partida, que podia contar com um número significativo de colaboradores: dirijo uma comunidade educativa dinâmica e aberta à mudança. Sabia que muitos agarrariam o desafio.”

<sup>43</sup> Recuperado de <http://abeiradouro.net>, em setembro de 2011.

<sup>44</sup> A melhoria do ambiente de sala de aula é um dos domínios de referência para a prática profissional dos professores (Cf. Quadro 3. Domínios e Componentes do Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Professores, p. 57).

---

da sala de aula é o fator determinante na melhoria das aprendizagens. Assim, assumia-se a observação de aulas como um processo importante para o desenvolvimento profissional dos professores com consequências, a médio ou longo prazo, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O DA partilhou com os docentes este seu entendimento que seria necessário partir do conhecimento do ambiente vivido o mais naturalmente possível, dentro das salas de aula, sem quaisquer preparações ou planificações prévias, para que os docentes participantes (e, posteriormente, os outros professores também) pudessem visitar o ambiente das suas aulas no *Referencial de Práticas Pedagógicas* que viesse a ser construído. Assim, o DA procurava que um dos impactos do projeto fosse a consistência das mudanças nas práticas docentes que pudessem acontecer, a médio e/ou longo prazo. As mudanças deveriam decorrer de um reconhecimento e consciencialização intrínsecos da necessidade de criação de novas rotinas. Desta forma, se evitaria que ocorressem alterações pontuais de práticas, mas sem consistência temporal.

O modelo organizativo proposto para gerir a observação de aulas assentou na constituição de dois grupos: o dos observadores e o dos observados.

Ficou decidido, então, que não seria estabelecido um cronograma das observações e que as observações iriam ser feitas, de forma praticamente aleatória, procurando, todavia, atingir o objetivo que era observar três aulas de cada um dos professores implicados durante o primeiro período. A distribuição dos observados pelos observadores foi somente condicionada pela tentativa de os quatro observadores observarem, pelo menos uma vez, cada um dos trinta docentes implicados voluntariamente no projeto. Assim, não foi previamente estabelecido um cronograma de observações. Este facto prende-se, ainda, com um dos objetivos do projeto que consistia em procurar conhecer e descrever a realidade da interação pedagógica estabelecida dentro das salas de aula, sem quaisquer prévias preparações. Procurava-se conhecer o dia-a-dia da sala de aula, longe de quaisquer possíveis cenários de encenação ou teatralização.

O DA é coadjuvado na tarefa de observação de aulas por três professores, elementos da Equipa Diretiva do *Agrupamento* (EDA). Assim, estes quatro observadores tiveram a seu cargo a observação dos trinta docentes que se voluntariaram para participar na primeira fase do projeto e, na segunda fase, foram observados trinta e cinco professores, uma vez que aderiram mais cinco docentes.

Pretendia-se que este projeto envolvesse um leque abrangente de turmas e de anos letivos, deixando-se de lado, deliberadamente, na primeira fase, o ensino pré-escolar e o ensino secundário. No primeiro caso, porque se reveste de especificidades que não era possível ter em conta no momento; no segundo caso, porque é um nível de ensino que só recentemente funciona na escola, não havendo ainda tempo para consolidação do trabalho docente. Já no caso do 1º ciclo, pretendia-se que participasse um professor por cada ano de escolaridade.

O objetivo do projeto era a monitorização da relação pedagógica professor/aluno nos aspetos relacionados com o ambiente de sala de aula. Uma vez que não houve um cronograma das observações que tivesse sido discutido entre observadores e observados, a observação de cada aula faz-se sem qualquer pré-aviso ou contextualização, isto é, o observador nada sabe acerca do que poderá vir a ser a aula, o seu contexto de realização, as metodologias a usar ou os conteúdos a abordar. As características de cada uma das turmas serão já mais ou menos conhecidas dos observadores, uma vez que estes são elementos da direção da escola e o número de turmas é razoavelmente pequeno.

Procura-se que a presença do observador seja totalmente surpresa, isto é, isenta de conhecimento prévio do observado. Desta forma, a informação acerca do ambiente “natural” da realização das aulas dos professores participantes no projeto é assumido como aspeto essencial para que o referencial a construir seja percebido pelos participantes como profícuo, pois esse *Referencial de Práticas Pedagógicas* seria construído a partir da realidade que os professores conhecem e na qual desejavelmente se reconhecem, porque a vivenciam.

Porém, apesar de não haver um encontro de pré-observação, os aspetos da aula a observar estão definidos e clarificados desde a conceção e aprovação do projeto: são alvo de atenção unicamente os aspetos relacionados e implicados na relação pedagógica que se desenvolve na aula, não sendo alvo de atenção quaisquer questões do foro científico ou mesmo pedagógico. Assim, sempre que um observador entrava na sala de aula, o docente observado sabia quais seriam os seus focos de interesse e qual o objetivo desta atividade, apesar de não ser do seu conhecimento a ficha de registo de observação. Pela importância que assume na consecução deste projeto, irei, de seguida, descrever com algum pormenor a ficha de registo das observações de aulas, uma vez que lá estão definidos os modos e focos da observação.

---

A ficha de registo das observações utilizada denomina-se “Instrumento de recolha de informações” e foi construída para ser usada em segmentos de aula de quarenta e cinco minutos. Nela são anotados os aspetos que permitirão, posteriormente, identificar não só a disciplina, a turma e a sala, mas também o código do professor de que constam indicações acerca do nome do docente, ano/turma, dia da semana e turno, manhã ou tarde, em que a observação decorreu. Estes aspetos pareceram ser importantes, uma vez que é sabido que os comportamentos dos alunos e dos professores variam ao longo do dia e no decurso da própria semana.

Formalmente, esta ficha divide-se em duas partes: a primeira em que se tenta fazer a fotografia do espaço físico da sala de aula com questões de proxémica e de existência de equipamentos e a segunda em que se tenta focalizar os três principais momentos de uma aula - início; desenrolar e final da aula.

Durante toda a ficha estão subjacentes juízos valorativos através da utilização de adjetivos e advérbios que encerram apreciações críticas para caracterizarem os diversos momentos da aula e as relações que o docente vai estabelecendo com os alunos ou as relações que os alunos estabelecem entre si. Porém, a ficha vai ainda mais longe, procurando valorar o desempenho do docente através de expressões do tipo: “As apresentações são interessantes/monocórdicas/expressivas”. A ficha utilizada, na primeira fase, fecha com a expressão “O tempo útil de aula foi \_\_\_\_ minutos.”

Após uma reformulação elaborada na sequência das observações feitas na 1ª fase do projeto, a ficha que foi usada na segunda fase do projeto, já fora do âmbito do nosso estudo, terminava com um juízo impressionista traduzido numa escala de 1 a 5, em que 1 traduzia uma “aula em que não se aprendeu nada e” e 5 espelhava uma “aula excelente”.

Os aspetos a observar estão vertidos na respetiva ficha de observação, construída pelo DA e contempla uma aula de 45 minutos, devendo ser preenchida, durante a observação, pelo observador e arquivada pelo DA. Após serem coligidas todas as fichas, no final da primeira fase do projeto, será levado a cabo, pelos observadores, um período de reflexão e análise dos resultados obtidos nas fichas de observação preenchidas. Este momento constituir-se-á, por sua vez, como o início da segunda fase do projeto. Está previsto para o final deste projeto, um trabalho de reflexão entre todos os intervenientes, em que seria, então, construído um *Referencial das Práticas Pedagógicas* conducentes à melhoria do ambiente em sala de aula, pressuposto para a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

### Quadro 6 - Síntese do projeto *Líderes Inovadores*

<b>Porquê?</b>	Porque o relatório da avaliação externa do <i>Agrupamento</i> aponta a supervisão pedagógica, nomeadamente o acompanhamento das práticas de sala de aula, como um fator de melhoria na escola. Porque é necessário conhecer a realidade para poder intervir nela.
<b>O quê?</b>	A sala de aula, tendo como foco de observação a relação pedagógica.
<b>Quem?</b>	Os observadores (1 diretor + 1 subdiretor + 2 diretoras adjuntas) e observados (na primeira fase, trinta professores dos 2º e 3º ciclos e, na segunda fase, trinta e cinco docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário).
<b>Quando?</b>	1ª fase: 1º momento - conceção do projeto - abril de 2011 a julho de 2011; 2º momento - implementação – setembro a dezembro de 2011 2ª fase – consolidação - janeiro a julho de 2012 3ª fase – aprofundamento - ano letivo 2012/2013
<b>Onde?</b>	No <i>Agrupamento de Escolas À Beira Douro</i> , nos 1º, 2º e 3º ciclos (1ª fase) e no pré-escolar, nos 1º, 2º e 3º ciclos (2ª fase)
<b>Como?</b>	Observando aulas, recolhendo elementos caracterizadores do ambiente e dos relacionamentos interpessoais que se estabelecem e delineando um relatório preliminar de um esboço de <i>Referencial de Práticas Pedagógicas</i> .
<b>Para quê?</b>	Melhorar as aprendizagens dos alunos através da melhoria do ambiente em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria a partir do projeto *Líderes Inovadores* (disponível em <http://abeiradouro.net>).

Vimos, até agora, o projeto *Líderes Inovadores* numa perspetiva globalizante e holística. De seguida, vamos, fazer uma descrição comentada, da evolução deste projeto, procurando focar as suas diferentes fases. Colocar-nos-emos no papel de narrador heterodiegético e onisciente que, utiliza a analepse como um recurso que permite olhar os acontecimentos em *flashback*.

O DA, em colaboração com a restante equipa diretiva, definiu três fases de desenvolvimento deste projeto. A primeira correspondia à conceção e implementação do projeto; a segunda tinha em conta o aprofundamento e consolidação da estratégia de observação de aulas para a melhoria do ambiente em sala de aula; a terceira procuraria perceber a evolução que aconteceu nas práticas letivas dos docentes do *Agrupamento* e procuraria conhecer os primeiros impactos nos resultados das aprendizagens dos alunos.

- **Primeira fase: conceção e implementação do projeto**

Este projeto emergiu da necessidade de elaboração de um trabalho integrado no programa *Líderes Inovadores*, uma parceria entre a Microsoft e o Ministério da Educação

português. A primeira fase, que decorreu entre Abril e Dezembro de 2011, corresponde à conceção e lançamento do projeto.

O primeiro momento desta primeira fase que, em termos temporais, poderemos delimitar entre abril e julho de 2011, circunscreve-se à conceção do projeto. O DA levou por diante as ações que, de seguida, descreveremos, acrescentando pequenas notas de registo que ajudarão a compreendê-las ou a questioná-las:

- I. apresentação a todos os docentes, em reuniões de diversas estruturas de gestão curricular intermédia – Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares – do projeto *Líderes Inovadores*.
- II. lançamento de um período de auscultação de todos os professores, no sentido de saber qual das cinco áreas apontadas<sup>45</sup> como de intervenção prioritária no *Agrupamento* seria considerada maioritariamente pelos professores a mais relevante e pertinente.
- III. durante o período que referi no ponto anterior, individualmente ou em grupo, os professores foram convidados a construir planos de melhoria que dessem resposta a, pelo menos, uma dessas cinco áreas.

Tratava-se de procurar envolver o maior número possível de docentes, corresponsabilizando-os pelas decisões tomadas e pelos processos que seriam encetados para melhorar o *Agrupamento*.

- IV. o DA assumiu, nas reuniões, a sua preferência pela área da supervisão pedagógica, uma vez que, considera ele, a construção de um *Referencial de Práticas Pedagógicas* permitiria melhorar o ambiente em sala de aula, conduzindo à diminuição de comportamentos disruptivos. A diminuição deste tipo de comportamentos é um fator determinante para a otimização dos processos de ensino com consequências nas aprendizagens feitas pelos alunos e, posteriormente, nos resultados escolares alcançados.

---

<sup>45</sup> As cinco áreas de melhoria apontadas no relatório da avaliação externa eram: Acompanhamento /Apoio dos bons alunos; Articulação curricular entre os 2.º e 3.º Ciclos; Utilização de metodologias ativas; Otimização do tempo útil das aulas; Supervisão pedagógica (In <http://abeiradouro.net>).

- V. foram apresentados dezoito projetos, número considerado pela direção do *Agrupamento* significativo. Todos os departamentos do *Agrupamento* apresentaram planos de melhoria e também surgiram vários planos apresentados individualmente por alguns professores.
- VI. mais de metade dos projetos apresentados centrava-se na necessidade de trabalhar ao nível da supervisão pedagógica, nomeadamente, no que respeita a monitorização do contexto de sala de aula.
- VII. decidiu-se que o tema central do Plano de Melhoria seria, então, a supervisão pedagógica com incidência na sala de aula, através da observação de aulas.
- VIII. foram definidos objetivos operacionais com um carácter mensurável, procurando-se definir, sempre que possível, indicadores de medida. Para além destes *itens*, a ficha de apresentação do projeto continha os seguintes elementos: metas a atingir; resultados obtidos e comentários.
- Chegados ao momento da implementação do projeto, entre setembro e dezembro de 2011, o DA levou por diante as ações que, de seguida, descreveremos. Acrescentaremos, também, pequenas notas de registo que ajudarão a compreender a emergência e decurso dessas ações ou a interrogarmo-nos acerca delas, o que será importante para aflorarmos os mecanismos criados que podem promover ou condicionar a adesão dos professores à observação de aulas, núcleo da nossa investigação.
- IX. no início de setembro, o DA reuniu, pela segunda vez, com todos os professores, em sede das diversas estruturas de gestão curricular intermédia, apresentando o plano de melhoria para o *Agrupamento* que tinha construído e apelando à participação dos professores.
- X. trinta professores, cerca de 40% do corpo docente da escola manifestaram, via *email*, a sua adesão voluntária a esta 1ª fase do projeto que implicava a observação de aulas pelo DA ou outro elemento da EDA, sem qualquer prévio aviso.
- XI. participaram, na 1ª fase do projeto, professores com turmas dos 2º e 3º ciclos.

- XII. os observadores elaboraram o instrumento de registo de monitorização das aulas.

Este instrumento não foi dado a conhecer aos observados, pelas mesmas razões que não se anunciava a presença do observador nas aulas: pretendia-se que nem as aulas, nem a ação do professor fossem condicionadas nem preparadas. Assim, o foco da observação, só era do conhecimento dos docentes pelos próprios objetivos do projeto e a presença dos observadores enquadrar-se-ia nesse objetivo.

- XIII. as observações foram realizadas pelo DA e restantes três elementos da EDA-Subdiretor e duas Diretoras Adjuntas.

Apesar de não ter sido previamente estabelecido um cronograma de observações, o DA procurou que os professores observados fossem distribuídos de forma heterogénea pelos observadores e que as observações às turmas fossem feitas em diferentes dias da semana e em diferentes momentos ao longo do dia, porque é sua convicção que todos estes são aspetos que influem no ambiente de sala de aula.

- XIV. no final do primeiro ciclo das observações, foram trabalhados estatisticamente os dados obtidos no instrumento de registo e construído o relatório preliminar daquilo que se pretendia que viesse a ser o *Referencial de Práticas Pedagógicas*<sup>46</sup>.

- XV. na sequência do trabalho referido no ponto anterior, os observadores procederam à reformulação da ficha de observação de aulas. Foram retirados alguns *itens* considerados irrelevantes, de difícil observação ou inadequados aos objetivos do projeto. Todavia, foram acrescentados novos *itens* que procuravam responder aos comentários e observações que os observadores tinham registado com maior frequência na fase de implementação. Um *item* relevante, pelo juízo valorativo que encerra, é a criação de uma escala numérica (de 1 a 5) através da qual o observador registará, na fase de consolidação, a sua apreciação acerca da aula, em termos de “1 representa uma aula em que não se aprendeu nada e cinco uma aula excelente”. Esta

---

<sup>46</sup> Para um maior aprofundamento de todos os documentos produzidos pelo *Agrupamento*, no âmbito deste projeto, dever-se-á consultar o site: [www.abeiradouro.net](http://www.abeiradouro.net)

escala surgiu na sequência da parametrização feita em sede de elaboração do relatório preliminar.

- XVI. a apresentação a toda a escola dos resultados obtidos fez-se em dois momentos distintos: no Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares e, de seguida, tornados públicos através da página eletrónica do *Agrupamento*<sup>47</sup>.

- **Segunda fase do projeto: consolidação**

- XVII. em janeiro de 2012, foi lançada a segunda fase do projeto - os trinta docentes que tinham participado foram convidados a continuar e foi lançado novo convite a todos os professores para, querendo, integrarem a dinâmica de observação de aulas. Mantiveram-se todos os docentes da primeira fase e aderiram mais cinco professores.
- XVIII. foi alargada a monitorização a mais aulas, agora aos trinta e cinco professores envolvidos.
- XIX. foi construído um referencial mais aprofundado e pormenorizado em relação ao que já tinha sido elaborado, acrescentando evidências que deem conta do ambiente vivenciado.
- XX. foi, novamente, dado *feedback* coletivo. Todavia a todos os docentes que assim o desejaram foram dados a conhecer os resultados constantes das respetivas fichas de observação, uma vez que, através do Código Professor a que já aludimos era possível identificar cada um dos docentes cuja aula tinha sido objeto de observação.

A existência de *feedback* individual ao professor só no final desta segunda fase prendia-se, segundo o DA, com a necessidade sentida de não provocar mudanças fictícias ou postizas na ação dos professores no decurso das suas aulas, uma vez que estes poderiam ceder à tentação de serem politicamente corretos em relação ao projeto. Pretendia-se que quaisquer mudanças que ocorressem fossem estruturais, partindo das necessidades e reconhecimento sentidos por cada um dos docentes.

---

<sup>47</sup> <http://abeiradouro.net/projectos/lideres-inovadores/>, consultado em 12 de dezembro de 2012.

- **Terceira fase: aprofundamento**

Esta terceira fase do projeto decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013. Para mais facilmente o leitor aceder ao projeto no seu conjunto e nas suas diversas fases, apresentaremos um quadro - síntese.

Assim, sumariamente, este projeto desenrolou-se ao longo de três fases de acordo com o seguinte cronograma:

<b>1ª fase</b>	Conceção	Abril a Julho de 2011
	Implementação	Setembro a Dezembro de 2011
<b>2ª fase</b>	Consolidação	Janeiro a Julho de 2012
<b>3ª fase</b>	Aprofundamento	Ano letivo 2012/2013

Por questões que se prendem com o tempo de realização desta dissertação, recolhemos os dados durante o mês de fevereiro de 2012, altura em que se estava a preparar o início da segunda fase do projeto.

- **O Referencial de Práticas Pedagógicas**

Como vimos no ponto xiv), no final da primeira fase do projeto, foi elaborado um relatório preliminar das observações feitas, procurando, assim, preparar a construção do *Referencial de Práticas Pedagógicas*, objetivo imediato do projeto. Os observadores estabeleceram que os dados deveriam ser apresentados, partindo do estabelecimento de três parâmetros de desempenho – *Não adequado; Adequado; Muito adequado*. Segundo o DA, esta parametrização ajudaria a diminuir quaisquer possíveis constrangimentos, uma vez que, apesar de encerrar juízos valorativos, eles não eram expressos de forma análoga aos níveis de desempenho aquando do processo de avaliação do desempenho docente, em que alguns docentes tinham estado envolvidos. Dadas as circunstâncias de grande controvérsia em que esse processo decorreu em todo o país<sup>48</sup>, foi entendido que, se se optasse por outros parâmetros de desempenho, por exemplo, *Insuficiente, Bom e Muito Bom*, poderiam estar a

---

<sup>48</sup> Abordamos esse processo e essa controvérsia, no Capítulo I, da Primeira Parte desta dissertação.

ser criados constrangimentos e renitências desnecessárias. Assim, a nomenclatura adotada seria, ainda, na opinião do DA, uma forma de realçar a desejável formatividade de todo este processo, uma vez que espelha melhor o que é, ou deve ser, o desempenho de um docente dentro de uma sala de aula.

O *Referencial de Práticas Pedagógicas* assentou na definição de quatro eixos estruturantes e, cada um deles, em categorias que apresentamos no quadro seguinte e que, a seu tempo, iremos novamente abordar neste trabalho.

**Quadro 7 - Referencial de Práticas Pedagógicas: quadro-síntese**

<b>Eixos estruturantes do projeto</b>	<b>Categorias de cada eixo</b>
<b>Organização do espaço físico</b>	Segurança e conforto
	Disposição dos materiais
	Uso dos recursos físicos
<b>Criação de um ambiente propício à aprendizagem</b>	Interações professor – aluno
	Interações aluno-aluno
<b>Gestão de procedimentos na sala de aula</b>	Gestão do ensino e transições
	Gestão de materiais e acessórios
<b>Gestão de comportamentos na sala de aula</b>	Gestão das regras de sala de aula
	Gestão dos comportamentos
	Monitorização dos comportamentos

Fonte: Elaboração própria a partir do documento Referencial de Práticas Pedagógicas - relatório preliminar

O DA pretendia que cada docente, quando visse descritas situações em que ele próprio se reconheceria, poderia tomar consciência da necessidade de mudar algumas práticas. Segundo o DA, este poderá ser um processo mais demorado, mas que poderá conduzir a mudanças mais consistentes, porque todos precisam de tempo de maturação e interiorização das necessidades de mudança.

## **5.4. A AMOSTRA DO ESTUDO**

Por razões que se prendem com a data de início do nosso trabalho, a população do nosso estudo circunscreve-se aos trinta docentes que participaram na primeira fase do projeto *Líderes Inovadores* que decorreu, desde setembro de 2011, na escola-sede do *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*.

---

Em fevereiro de 2012, foi solicitada a participação neste estudo a todos esses trinta docentes, através do preenchimento de um questionário cuja estrutura exploraremos mais adiante.

Dos 30 questionários distribuídos, foram recolhidos 24 questionários (N=24), por isso, a amostra é constituída por 80% do universo de docentes envolvidos no projeto, podendo, pois, ser considerada uma amostra representativa. No capítulo seguinte, descreveremos com pormenor as características desta amostra.

Apresentado o contexto e o objeto do nosso estudo, decidimo-nos pela construção de um questionário cuja estrutura procura espelhar a complexidade da realidade que pretendemos compreender.

## **5.5. AS VARIÁVEIS DO ESTUDO**

As variáveis objeto do nosso estudo são as seguintes:

- Variáveis de identidade pessoal- idade e sexo (apresentadas no subcapítulo 6.1.1.);
- Variáveis profissionais - grupo de docência; tempo de serviço e situação profissional; envolvimento no processo de avaliação do desempenho docente e na observação de aulas (apresentadas nos subcapítulos 6.1.2. e 6.1.3.);
- Organização do espaço físico (apresentada no subcapítulo 6.3.1.);
- Criação de um ambiente propício à aprendizagem (apresentada no subcapítulo 6.3.2.);
- Gestão de procedimentos na sala de aula (apresentada no subcapítulo 6.3.3.);
- Gestão de comportamentos na sala de aula (apresentada no subcapítulo 6.3.4.);
- Fatores de resistência a processos de observação de aulas (apresentada no subcapítulo 6.4.);
- Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas (apresentada no subcapítulo 6.5.);

- Consecução de processos de ensino e de aprendizagem eficazes (apresentada no subcapítulo 6.6.);
- Desenvolvimento organizacional (apresentada no subcapítulo 6.7.);
- Desenvolvimento de culturas profissionais docentes (apresentada no subcapítulo 6.8.).

Cada uma destas variáveis será descrita no subcapítulo 5.7., ao longo do qual apresentaremos, detalhadamente, a construção do instrumento de recolha de dados.

## 5.6. METODOLOGIA

A complexidade e singularidade do objeto do nosso estudo, tal como o apresentámos anteriormente, levaram-nos a recorrer à elaboração e aplicação de um questionário também complexo, de maneira que os dados obtidos pudessem, para além de espelhar a realidade, ainda, ajudar-nos a entrar no mundo das representações subjetivas e perceções dos participantes, sobretudo no que aos procedimentos de observação de aulas diz respeito. Parece-nos pertinente, a este propósito, lembrar Gimeno Sacristán e Pérez Gómez:

Para compreender a vida da sala de aula parece mais interessante o sentido e intencionalidade do riso, assim como as repercussões e consequências que possa ter no pensamento e na conduta de cada um e dos demais, do que a simples manifestação de tal comportamento (Sacristán e Gómez, 1998, p.108).

Utilizamos o inquérito por questionário para recolher a opinião dos professores cujas aulas foram observadas, no âmbito do projeto em análise. Tivemos a preocupação de formular *itens* claros, adequados e abrangentes que permitissem responder às nossas questões de investigação e responder aos objetivos formulados. Sabemos, todavia, que a objetividade das respostas obtidas poderá ser minimizada pela possível ausência de uma total espontaneidade. Sabemos que cada respondente, de forma consciente, ou não, dirá sempre aquela que é a *sua* verdade ou diz-nos apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objetivos (Ghiglione e Matalon, 2001).

Na estratégia de conceção do questionário e ao longo da sua construção, procurámos, também, ter sempre presentes as palavras de Miguel Santos Guerra que nos faz o seguinte alerta:

Os questionários permitem a recolha rápida e abundante da informação. Todavia, acontece que não eliminam o problema do duplo sentido. Uma coisa é o que se passa e outra o que o

indivíduo pensa que se passa. Uma coisa é o que o entrevistado pensa e outra aquilo que pretende dizer acerca do assunto em causa. Para além disso, a necessária codificação para a análise de dados obriga a reduzir a números conceções, informações e interpretações inevitavelmente complexas (Guerra, 1993, p. 150)<sup>49</sup>.

Para contornar o problema para o qual estes investigadores nos alertam e tendo em conta o objeto da nossa investigação, decidimos que o questionário a construir deveria recolher dados quantitativos, mas também qualitativos. Depois de, na I Parte, indagarmos acerca de aspetos que permitiriam fazer a caracterização socioprofissional dos respondentes, introduzimos, ao longo da II Parte do questionário, alguns *itens* através dos quais procurávamos triangular as respostas dadas pelos respondentes. Decidimos, ainda, que, apesar de o público-alvo ser sempre o mesmo (os 30 participantes no projeto *Líderes Inovadores*) e o instrumento também o mesmo, usaríamos, na III Parte deste questionário, uma outra técnica de recolha de informação. Neste caso, solicitamos aos respondentes a elaboração de uma composição, isto é, um *item* de construção de resposta extensa, garantindo, desta forma, a triangulação dos dados obtidos.

Assim, socorremo-nos de um modelo de investigação que se integra num paradigma quantitativo, mas também, recorremos a uma abordagem qualitativa, procurando, então, validar o estudo e conferir-lhe fiabilidade (Hébert, Goyette e Boutin, 1990). Seguindo estes autores, é, também, nosso entendimento que o uso simultâneo de ambos os formatos, precisamente pelas limitações de cada um deles, procura a complementaridade e o enriquecimento do estudo, permitindo o acesso a uma pluralidade de modos de pensar e de ver que as diferentes técnicas proporcionam. Em simultâneo, no que se reporta às composições, pelo cruzamento das leituras entre os *ditos* e os *não-ditos* e as respostas da II Parte, poderemos aceder à perceção de eventuais incoerências, dilemas ou certezas e convicções dos respondentes.

O questionário (Anexo 1) apresenta-se organizado em três partes. Os dados recolhidos quer na I Parte, quer na II Parte do questionário, uma vez que se trata de respostas a perguntas fechadas, foram trabalhados com recurso ao Excel. A análise técnica da II Parte do questionário foi feita com recurso ao SPSS.

---

<sup>49</sup> “Los cuestionarios permiten recoger una información rápida e abundante. Lo que sucede es que no eliminan el problema del doble significado. Una cosa es lo que pasa y otra lo que el individuo piensa que pasa. Una cosa es lo que el entrevistado piensa y otra lo que quiere decir sobre ello. Además, la necesaria codificación para el análisis de los resultados obliga a encerrar en números concepciones, informaciones e interpretaciones inevitablemente complejas.” (No original)

Já os dados recolhidos na III Parte do questionário foram objeto de análise de conteúdo.

Nos pontos seguintes, iremos descrever mais aprofundadamente cada uma dessas três partes do questionário.

## **5.7. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

### **5.7.1. A I PARTE DO QUESTIONÁRIO**

Na I Parte, que corresponde ao Bloco A, recolhemos dados biográficos e profissionais dos respondentes. Questionámo-los acerca da sua idade, sexo, grupo de docência, situação profissional, envolvimento em cargos ligados à avaliação de professores e envolvimento em processos de observação de aulas no papel de observador e/ou observado.

### **5.7.2. A II PARTE DO QUESTIONÁRIO**

A II Parte do questionário está dividida em quatro Blocos - B, C, D e E, correspondendo cada um deles a uma das quatro dimensões que constituem o perfil de competências para a docência consignado pelo Decreto-Lei nº240/2001, retomado pelo Decreto Regulamentar nº2/2008<sup>50</sup> e plasmado no documento *Padrões do Desempenho Docente*, da responsabilidade do CCAP (2010a), a saber: i) Vertente profissional, social e ética (Bloco B); ii) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Bloco C); iii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa (Bloco D) e iv) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Bloco E). Assim, esta organização da II Parte do questionário remete-nos para as questões ligadas à avaliação do desempenho docente, tal como está definida legalmente, uma vez que os 53 *itens* do questionário, distribuídos por estes quatro grupos, correspondem às quatro dimensões do desempenho docente. Desta forma, procuramos perceber a importância que os docentes deste Agrupamento envolvidos no projeto *Líderes Inovadores* atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de cada uma das quatro dimensões da profissionalidade docente expressas na legislação.

Optámos por formular, nesta II Parte, perguntas fechadas, construindo *itens* com escalas numéricas, tendo proposto aos respondentes um “contínuo dividido em sucessivos níveis” (Moreira, 2004, p.183). Esta segunda parte segue o modelo de Likert, com escalas de

---

<sup>50</sup> Atualmente, está em vigor o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, aí determinando-se três dimensões do desempenho docente, como objeto de avaliação, a saber, a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional. Ressalta-se o facto de ter sido deixada cair a dimensão profissional, social e ética de cariz mais transversal.

cinco pontos, uma vez que, segundo Moreira (2004, p.193), “parece prudente concluir que cinco pontos será um número mínimo aconselhável, sendo os ganhos a partir daí quase insignificantes”. Assim, foi pedido aos respondentes que indicassem, para um total de 53 afirmações, o seu grau de concordância na seguinte escala: 1. *Discordo completamente*; 2. *Discordo*; 3. *Nem concordo nem discordo*; 4. *Concordo*; 5. *Concordo completamente*.

Ao longo destes quatro blocos, colocámos 23 *itens* direcionados especificamente ao entendimento da forma como os docentes percecionam a relevância da observação de aulas para a melhoria de cada um dos diferentes *itens* que constituem o *Relatório Preliminar* e o *Referencial de Práticas Pedagógicas* que lhe dará origem (Cf. Quadro 7, p.141) construído no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, a saber, **1)** Organização do espaço físico; **2)** Criação de um ambiente propício à aprendizagem; **3)** Gestão de procedimentos na sala de aula; **4)** Gestão de comportamentos na sala de aula.

Ora, sabendo que o processo de observação de aulas encerra em si outros focos de análise para além destes quatro que fazem parte do projeto *Líderes Inovadores*, com os restantes 30 *itens* desta II Parte do questionário procurámos conhecer a perceção dos docentes envolvidos quanto à possibilidade de a observação de aulas ser usada com objetivos mais abrangentes e que ultrapassam claramente aqueles que são contemplados neste projeto.

Com estes 30 *itens* do questionário, procurámos abrir pistas para a construção de cenários de utilização da observação de aulas como estratégia supervisiva privilegiada para a transformação do desempenho docente. Por isso, eles contribuem para identificar fatores de resistência e de adesão à observação de aulas, para caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de processos de ensino mais eficazes, para a descrição dos fatores necessários para que a observação de aulas favoreça o desenvolvimento organizacional e a presença de culturas profissionais docentes mais colaborativas. A riqueza das experiências profissionais dos respondentes afigurava-se- nos como uma verdadeira mais – valia para a recolha desta informação, pelo que não quisemos desperdiçar esta oportunidade de construção de cenários em torno das potencialidades da observação de aulas. Agregámos, então, estes 30 *itens* num domínio designado *Para Além do Projeto* (PAP).

A estrutura interna desta II Parte do questionário organiza-se da seguinte forma:

No Bloco B. A observação de aulas e a dimensão profissional, social e ética formulamos 16 afirmações, assim distribuídas:

- Gestão de procedimentos na sala de aula – 3 questões (*itens* B2, B3, B8);

- Gestão de comportamentos na sala de aula – 4 questões (*itens* B11, B12, B15, B16);
- Para Além do Projeto – 9 questões (*itens* B1, B4, B5, B6, B7, B9, B10, B13, B14).

No Bloco C. A observação de aulas e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem apresentamos 14 afirmações, assim organizadas:

- Criação de um ambiente propício à aprendizagem – 4 questões (*itens* C2, C5, C13, C14);
- Gestão de procedimentos na sala de aula – 2 questões (*itens* C7, C12);
- Gestão de comportamentos na sala de aula – 1 questão (*item* C9);
- Organização do espaço físico – 1 questão (*item* C11);
- PAP – 5 questões (*itens* C1, C3, C4, C6, C8, C10).

No Bloco D. A observação de aulas e a participação na escola e relação com a comunidade educativa apresentamos 12 afirmações, assim distribuídas:

- Criação de um ambiente propício à aprendizagem - 3 questões (*itens* D5, D9, D10);
- Organização do espaço físico - 1 questão (*item* D11);
- PAP - 8 questões (*itens* D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D12).

No Bloco E. A observação de aulas e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida apresentamos 11 afirmações, distribuídas da seguinte forma:

- Criação de um ambiente propício à aprendizagem - 2 questões (*itens* E4, E5);
- Gestão de procedimentos na sala de aula - 1 questão (*item* E8);
- PAP - 8 questões (*itens* E1, E2, E3, E6, E7, E10, E11, E9).

No Quadro 13 (pág. 177), apresentamos a Matriz-Resumo deste questionário, aí identificamos as variáveis estudadas e os dados que possibilitam a respetiva análise.

A diferença de número de *itens* respeitantes aos diversos domínios reflete a maior importância que atribuímos às dimensões “Criação de um ambiente propício à aprendizagem” e “Gestão de procedimentos na sala de aula” no desenvolvimento de processos de ensino mais produtivos. Estes são domínios que dependem mais da ação do docente do que as questões ligadas à organização do espaço que, embora tenham um papel relevante no decurso de uma aula, decorrem, normalmente e sobretudo, de fatores extrínsecos ao professor. Esta opção dá,

ainda, conta da própria relevância atribuída pelo DA àquelas dimensões, de acordo com o expresso no objetivo estruturador do projeto: "Criar um referencial das práticas pedagógicas que permita melhorar os resultados escolares através da melhoria do ambiente em sala de aula." (Cf. *projeto Líderes Inovadores*).

Já no que respeita a sinalização de fatores que podem ser entendidos como de resistência a procedimentos de observação de aulas, foi nossa opção não mais do que aflorar esta questão nesta parte do questionário e deixar que os respondentes expressassem as suas opiniões de uma forma mais espontânea e menos condicionada por juízos preformados, quando redigissem a resposta na III Parte, uma vez que, na linha do que nos refere alguma literatura (Moreira, 2004, p.146) "o interesse é mais o de caracterizar a impressão subjetiva global que o indivíduo tem de uma dada realidade do que o de conseguir uma representação exata dos múltiplos elementos que constituem essa realidade".

Por outro lado, dado que sabemos da tradicional resistência a procedimentos de observação de aulas, pretendíamos, com a diversidade de questões que colocámos na Parte II do questionário, ajudar os docentes a refletir acerca de algumas hipóteses atinentes a percepções, opiniões e atitudes por si experimentadas, fornecendo aos respondentes uma espécie de "auxiliares de memória" (Moreira, 2004, p.148).

#### **. Análise técnica da II Parte do questionário**

No que diz respeito à validação das qualidades psicométricas dos quatro blocos que constituem a II Parte do questionário, a respetiva fidelidade é expressa sob a forma de um coeficiente de correlação ( $r$ ), sendo que a variação aceitável se situa entre 0,70 e 0,90. Pestana e Gageiro (2008) consideram que um *alfa* superior a 0,90 é encarado como "Muito Bom", entre 0,80 e 0,90 é "Bom", entre 0,70 e 0,80 é "Razoável", entre 0,60 e 0,70 é "Fraco" e inferior a 0,60 é tido como "Inadmissível". Assim, a propriedade supracitada foi estimada segundo a sua consistência interna, nomeadamente através do *Alfa* de *Cronbach*. Reportando-nos, ainda, aos mesmos autores (Pestana e Gageiro, 2008), poderemos, então, considerar que, no geral, trata-se de um instrumento com elevada consistência interna.

Todos os participantes foram validados, em todos os *itens* de todos os blocos, não existindo, por isso, qualquer caso excluído.

No que diz respeito ao Bloco B (Quadro 9.), onde se apresentavam 16 *itens*, alcançou-se um valor de 0,851, o que revela uma boa consistência interna.

#### Quadro 8 - Coeficiente de fiabilidade do Bloco B

Coeficiente de fiabilidade	
Nº de casos válidos – 24	
Nº de casos excluídos – 0	Alpha= 0,851
Nº de <i>itens</i> – 16	

No que diz respeito ao Bloco C (Quadro 10.), onde se apresentavam 14 *itens*, alcançou-se um valor de 0,719, o que revela uma moderada fiabilidade interna.

#### Quadro 9 - Coeficiente de fiabilidade do Bloco C

Coeficiente de fiabilidade	
Nº de casos válidos – 24	
Nº de casos excluídos – 0	Alpha= 0,719
Nº de <i>itens</i> – 14	

Já no que se reporta ao Bloco D (Quadro 11.), onde se apresentavam 12 *itens*, alcançou-se um valor de 0,906, o que revela uma muito boa consistência interna.

#### Quadro 10 - Coeficiente de fiabilidade do Bloco D

Coeficiente de fiabilidade	
Nº de casos válidos – 24	
Nº de casos excluídos – 0	Alpha= 0,906
Nº de <i>itens</i> - 12	

Já em relação ao Bloco E (Quadro 12.), constituído por 11 *itens*, foi alcançado o valor de 0,898, revelando, igualmente, uma elevada consistência interna.

#### Quadro 11 - Coeficiente de fiabilidade do Bloco E

Coeficiente de fiabilidade	
Nº de casos válidos – 24	
Nº de casos excluídos – 0	Alpha= 0,898
Nº de <i>itens</i> - 11	

Finalmente, tendo em conta os quatro blocos em conjunto que constituem a II Parte do questionário (Quadro 13.), constituído por 53 *itens*, o valor alcançado foi de 0,924, revelando uma elevada consistência interna (Pestana e Gageiro, 2008), poder-se-á, assim, considerar que, no geral, trata-se de um instrumento com elevada consistência interna.

#### Quadro 12 - Coeficiente de fiabilidade da II Parte do questionário

Coeficiente de fiabilidade	
Nº de casos válidos – 24	
Nº de casos excluídos – 0	Alpha= 0,924
Nº de <i>itens</i> - 53	

### 5.7.3. A III PARTE DO QUESTIONÁRIO

Na III Parte deste questionário, solicitava-se aos respondentes que desenvolvessem, em 100 a 200 palavras (cerca de 20 linhas), dois tópicos que se lhes apresentava, tendo em conta as nossas linhas investigativas. No primeiro, sugeria-se que dessem conta dos contributos que projetos de supervisão pedagógica, assentes em processos de observação de aulas, podem trazer para o desenvolvimento profissional dos docentes. No segundo tópico, propunha-se que os respondentes refletissem acerca das possibilidades de otimização de processos de observação de aulas e de como eles poderão dar contributos para a avaliação do desempenho docente.

Apesar de existirem diferentes formas de aproximação a dados de índole qualitativa, que espelham diferentes moldes de análise do texto, procura-se sempre quer a identificação de conjuntos de significados, quer as relações que se estabelecem (Gordo e Pascual, 2008, p.140).

Assim, num primeiro momento, fizemos uma leitura “flutuante” (Bardin, 1977, p.96) de cada uma das composições. Dos 24 respondentes ao questionário, dois não redigiram a composição, havendo, por isso, 22 composições ao longo das quais são contemplados aspetos vários, tendo, assim, havido necessidade de proceder a uma análise de conteúdo. Em média, os respondentes usaram 19 linhas, o que nos permite perceber a adesão dos docentes a esta temática.

Nesta sequência, foram obtidas 184 unidades de registo, considerando unidade de registo “a afirmação ou declaração com significado próprio, constituída por uma frase ou por uma parte da frase” (Bardin, 1977, p.104). Destas unidades de registo, cujo tema aglutinador é “Observação de Aulas”, emergiu, num processo indutivo (Guba e Lincoln, 1985), a construção das categorias e das subcategorias, que respeitou as regras da exclusão mútua e da homogeneidade, da pertinência e da produtividade (Bardin, 1977), procurando, ainda, refletir, sobretudo no que às categorias diz respeito, as questões de investigação que nos inquietam e para as quais procuramos respostas. De seguida, redigimos os descritores de cada uma das subcategorias definidas, através dos quais procuramos parafrasear as respetivas ideias centrais expressas pelos respondentes (Anexo 2, Quadro II).

Nesta primeira aproximação a cada uma das composições, tivemos a preocupação de fazer uma leitura compreensiva e global do texto, tentando perceber os seus sentidos. Optámos, na linha da proposta de Vallejo (2009, p. 305), por trabalhar com o *dito*, isto é, aquilo que está explicitado no texto da transcrição, mas trazendo para o primeiro plano o implícito, o subjacente, o *não dito*, procurando sempre ler o texto como uma unidade comunicativa global que tem um objetivo, utiliza determinados argumentos, na senda de uma estratégia.

Após a leitura de diversas composições, as categorias e subcategorias e os respetivos descritores foram-se estabilizando de forma a manter uma significação fixa, proporcionando-nos uma invariância, o que nos permitiu verificar a validade interna do processo adotado.

Assim, a primeira grelha de análise (Anexo 2, Quadro I) que utilizámos seguiu, ainda que com adaptações, aquela que é proposta por Gordo e Pascual (2008, pp.142-143). Na

coluna I, registámos a identificação da composição, onde anotámos, também, o número de linhas de cada uma delas, na coluna II, fomos anotando as categorias e subcategorias (Blocos temáticos) que provisoriamente iam emergindo desta primeira leitura, na coluna III, apresentamos as primeiras Unidades de Registo, na coluna IV, assinalámos as ideias que, apesar de não estarem expressas literalmente, estão latentes ou são inferências (“Os não ditos”); na coluna V, anotámos as nossas observações que nos conduzirão nas interpretações que posteriormente iríamos fazer do discurso.

Este procedimento deu, então, origem à criação da Matriz de Leitura (Anexo 2, Quadro II), onde foi possível anotar as categorias e subcategorias e os respetivos descritores. Finalmente, construímos uma Grelha de Registo (Anexo 2, Quadro III), em que anotámos cada uma das unidades de registo em função das respetivas categorias e subcategorias. Optámos, ainda, por anotar nesta Grelha de Registo a identificação de cada uma das composições, o que nos facilitou a releitura, sempre que necessário, de cada uma das unidades de registo integrada na respetiva composição, podendo, assim, rever, em diferentes momentos de análise dos dados, os sentidos globais de cada um dos textos. Este processo, para além de nos agilizar as inúmeras releituras que fizemos das composições, permitiu-nos anotar a frequência de cada categoria, estabelecendo, finalmente, a incidência de cada categoria e de cada subcategoria que, entretanto, emergiu.

Assim, em consonância com os objetivos definidos, foram estabelecidas as seguintes cinco categorias:

1. Fatores de resistência à observação de aulas
2. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas
3. Desenvolvimento de processos de ensino eficazes
4. Desenvolvimento organizacional
5. Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa

No sentido de agilizar a compreensão da estruturação do questionário, apresentamos, de seguida, no Quadro 13, a respetiva matriz-resumo, clarificando os diversos momentos do questionário que dão resposta aos objetivos deste estudo empírico e que correspondem às variáveis que apresentámos no ponto 5.5.

**Quadro 13 - Matriz – Resumo do questionário**

Objetivos	Onde encontrar resposta?	
<b>Objetivo 2.1.</b> Perceber a importância que os docentes participantes na 1ª fase do <i>projeto Líderes Inovadores</i> atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de cada uma das quatro dimensões do desempenho docente expressas na legislação.	Estrutura externa do questionário da II Parte	
<b>Objetivo 2.2.</b> Entender a relevância que os docentes envolvidos no projeto <i>Líderes Inovadores</i> atribuem à observação de aulas na melhoria das quatro dimensões que estruturam o <i>Referencial de Práticas Pedagógicas</i>	Organização do espaço físico	C11, D11
	Criação de um ambiente propício à aprendizagem	C2, C5, C13, C14, D5, D9, D10, E4, E5
	Gestão de procedimentos na sala de aula	B2, B3, B8, C7, C12, E8
	Gestão de comportamentos na sala de aula	B11, B12, B15, B16, C9
<b>Objetivo 2.3.</b> Sinalizar fatores de resistência a processos de observação de aulas.	C1 Parte III	
<b>Objetivo 2.4.</b> Assinalar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas.	B7, B13, B14, C8, E1, E2, E10 Parte III	
<b>Objetivo 2.5.</b> Perceber as percepções dos professores acerca da importância da observação de aulas na consecução de processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes.	B5, B6, B9, C3, C4, C6, D2, D6, D7, E3, E7, E9, E11 Parte III	
<b>Objetivo 2.6.</b> Descrever os fatores necessários para que a observação de aulas se torne um elemento de desenvolvimento organizacional.	B1, D1, D5, E6 Parte III	
<b>Objetivo 2.7.</b> Caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de culturas profissionais docentes mais colaborativas.	B4, B10, C10, D3, D4, D8, D12 Parte III	

Fonte: Elaboração própria.

#### 5.7.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a validação do questionário, antes da respetiva aplicação, solicitamos a sua revisão e aprovação junto do DA e de cada um dos elementos da equipa diretiva, uma vez que todos eles tinham um conhecimento profundo quer do objeto de estudo, quer dos

---

participantes que iriam ser chamados a responder. Foram unanimes no entendimento de que o questionário poderia ser aplicado tal como fora proposto. A validação do questionário de outra forma não seria possível, uma vez que, por um lado, não iríamos encontrar outros docentes que tivessem vivenciado alguma experiência idêntica e, por outro lado, iríamos solicitar o seu preenchimento a todos os docentes participantes no projeto. Estes fundamentos fizeram-nos decidir que não havia qualquer pertinência em procurar especialistas que pudessem auxiliar na validação deste instrumento, pelo que decidimos avançar com a aplicação do questionário.

Entregamos ao DA 30 questionários, tendo ele próprio feito a sua distribuição aos professores e posterior recolha, em envelope fechado, de 24 questionários. Este processo de distribuição e recolha dos questionários decorreu ao longo de, sensivelmente, duas semanas.



## 6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A metáfora da «pilotagem» continua a desfrutar nos nossos dias de grande prestígio (...). O «leme» dá instruções permanentes ao «piloto», que, apetrechado com instrumentos mais ou menos sofisticados, corrige, retifica, «negoceia» (...). O mérito de toda esta imagética marítima é de nos fazer recordar quanto uma noção racional, como, por exemplo, a de objetivo, confrontada com a de pilotagem (...) deve de uma vez para sempre libertar-se da ingenuidade do percurso retilíneo (Hameline,1995, p.43).

Tendo em conta o objetivo geral e cada um dos objetivos específicos definidos para a II Parte desta dissertação, ao longo deste capítulo iremos:

- apresentar os dados quantitativos recolhidos através da I e da II PARTES do questionário;
- apresentar os dados qualitativos recolhidos a partir da análise de conteúdo feita às composições da III PARTE do questionário.

## 6.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

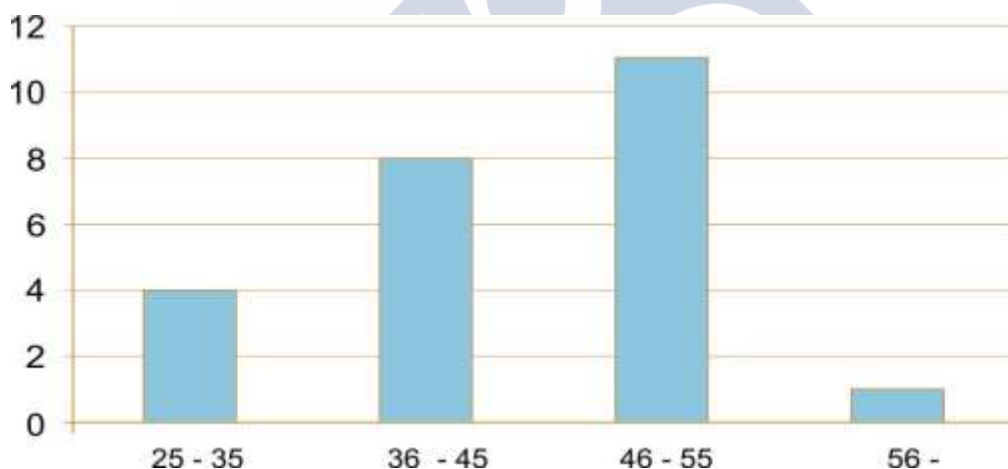
Passaremos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos na I Parte do questionário, em que se procedeu à recolha de dados biográficos e profissionais dos professores que participaram na 1ª fase do projeto *Líderes Inovadores*.

### 6.1.1. DADOS PESSOAIS

#### A) Idade e Sexo

No que diz respeito à idade, 11 professores (46%) situam-se na faixa etária entre os 46 e os 55 anos, sendo que entre os 36 e os 45 anos surgem oito respondentes (33%). Já na faixa etária entre os 25 e os 35 anos temos quatro respondentes (17%) e apenas um com mais de 55 anos (4%).

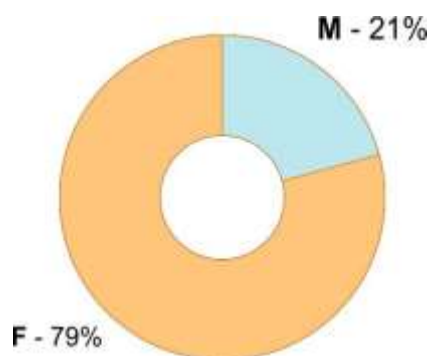
Gráfico 1 - Caracterização dos respondentes segundo a idade



Fonte: Elaboração própria.

Dos 24 respondentes, 19 pertencem ao sexo feminino (79%) e cinco ao sexo masculino (21%).

**Gráfico 2 - Caracterização dos respondentes segundo o sexo**



Fonte: Elaboração própria.

### **6.1.2. DADOS PROFISSIONAIS**

#### **A) Grupo de docência<sup>51</sup>**

Dos 14 grupos de docência envolvidos (Cf. Gráfico 3.), mais de 50% tem apenas um professor participante<sup>52</sup>.

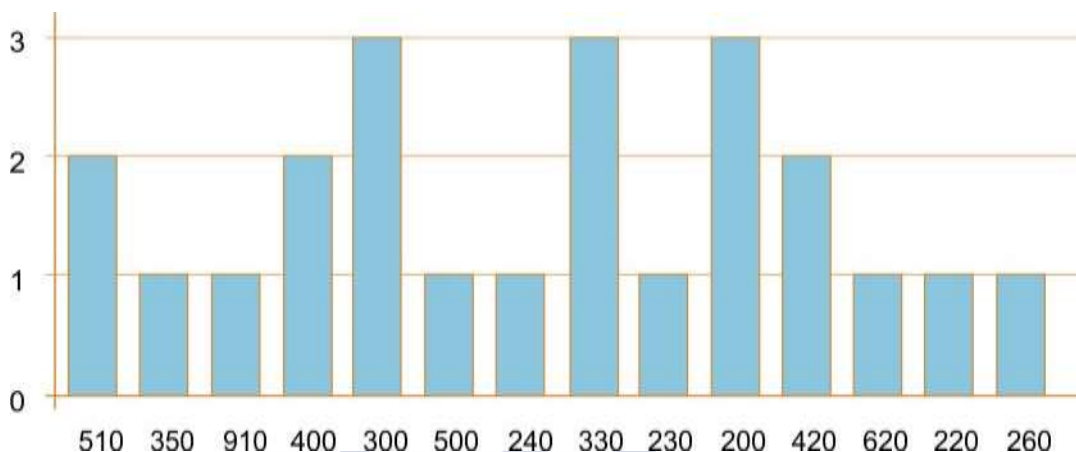
Porém, há três grupos que se destacam com a participação de três docentes cada – são eles, os grupos 300 e 330, professores de Português e de Inglês do 3º ciclo e secundário, respetivamente; e 200, professores de Português/Estudos Sociais/História, do 2º ciclo. Já os grupos 510, professores de Física e Química, do 3º ciclo e secundário; 400, professores de História, do 3º ciclo e secundário e 420, professores de Geografia, do 3º ciclo e secundário tiveram dois docentes envolvidos neste projeto. Depois, surgem com um docente participante, os grupos 350, professores de Espanhol, do 3º ciclo e secundário; 910, docentes de Educação Especial; 500, professores de Matemática, do 3º ciclo e secundário; 240, professores de Educação Visual e Tecnológica, do 2º ciclo, 230, professores de Matemática e Ciências da Natureza, do 2º ciclo, 620, professores de Educação Física, do 3º ciclo e secundário, 220, professores de Português e de Inglês, do 2º ciclo e 260, professores de Educação Física, do 2º ciclo.

<sup>51</sup> Os grupos de docência têm por referência as habilitações adequadas à lecionação das várias valências ou áreas disciplinares, relevando, no âmbito deste estudo, os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

<sup>52</sup> Um respondente não indicou o respetivo grupo de docência, por isso, neste caso, temos 23 respondentes.

A maioria dos professores participantes leciona o 2º ciclo, todavia é de referir que dois dos grupos (300 e 330) com três docentes implicados são do Ensino Secundário.

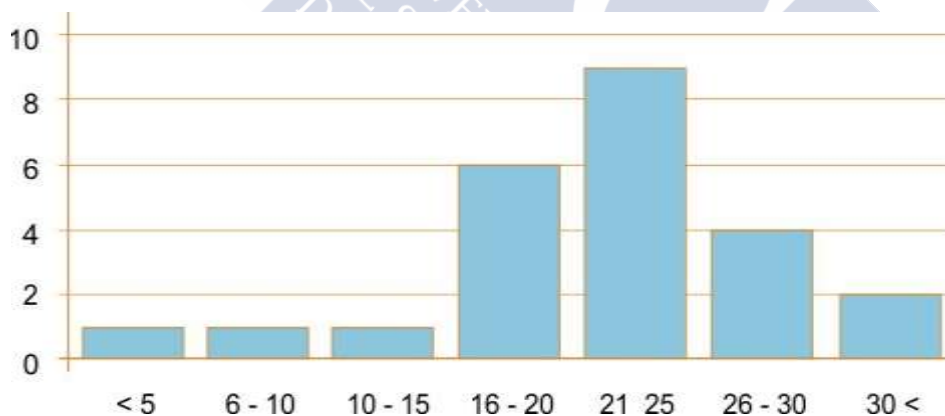
**Gráfico 3 - Grupo de docência**



Fonte: Elaboração própria.

**B) Tempo de serviço e situação profissional**

**Gráfico 4 - Tempo de serviço**

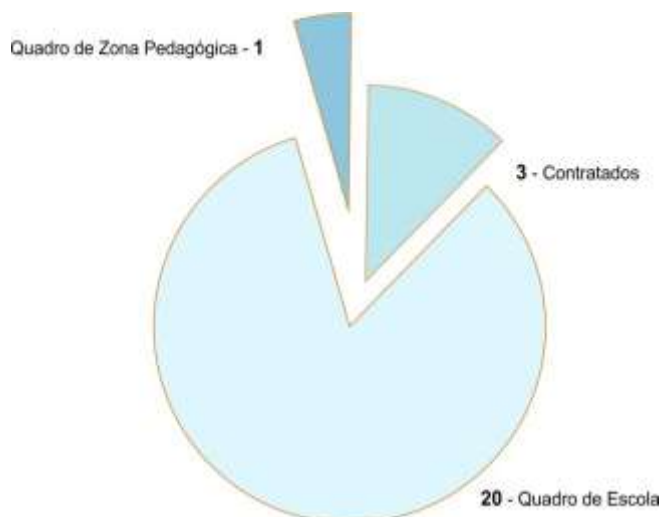


Fonte: Elaboração própria.

Tal como podemos constatar, nove professores envolvidos (37,5%) têm entre 21 e 25 anos de serviço e 6 (25%) têm entre 16 e 20 anos de experiência profissional, quatro (16,6%) apresentam 26 a 30 anos de trabalho, dois (8,3%) já lecionam há mais de 30 anos e, surge apenas um docente (4,1%) para cada um dos intervalos menos de 5 anos, entre 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos de serviço.

Como podemos constatar, no gráfico 5, 20 dos docentes envolvidos (83,3%) pertencem ao quadro de escola, três docentes (12,5%) são contratados e um (4,1%) pertence ao Quadro de Zona Pedagógica.

**Gráfico 5 - Situação profissional**



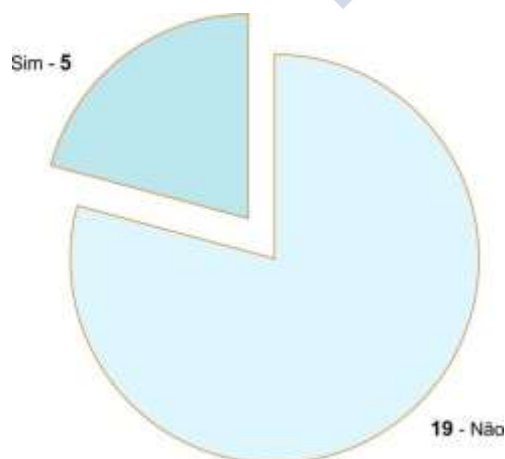
Fonte: Elaboração própria.

### **6.1.3. ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E NA OBSERVAÇÃO DE AULAS**

#### **A) Exercício de cargos ligados à avaliação de desempenho**

Dos docentes envolvidos no projeto, 19 (79%) não exerceram qualquer cargo relacionado com a avaliação de professores, enquanto cinco (21%) tiveram experiência neste âmbito.

**Gráfico 6 - Exercício de cargos ligados à avaliação de desempenho**

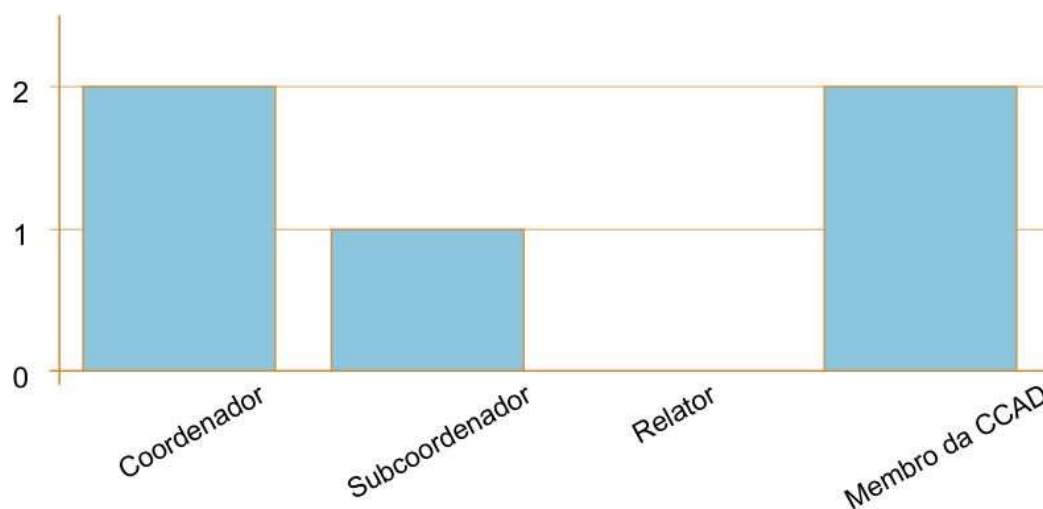


Fonte: Elaboração própria.

## B) Cargo exercido no âmbito da avaliação de desempenho

No caso dos cinco professores que exerceram funções ligadas à avaliação de desempenho, dois fizeram-no como coordenadores de departamento<sup>53</sup>, outros dois como membros da CCAD<sup>54</sup> e um docente como subcoordenador de departamento.

Gráfico 7 - Cargo exercido no âmbito da avaliação de desempenho



Fonte: Elaboração própria.

## C) Envolvimento no processo de observação de aulas

Como podemos constatar, com exceção de um docente, os restantes 23 respondentes estiveram envolvidos em processos de observação de aulas no âmbito da avaliação do desempenho. Assim, 13 estiveram envolvidos como observados, nove como observadores, um

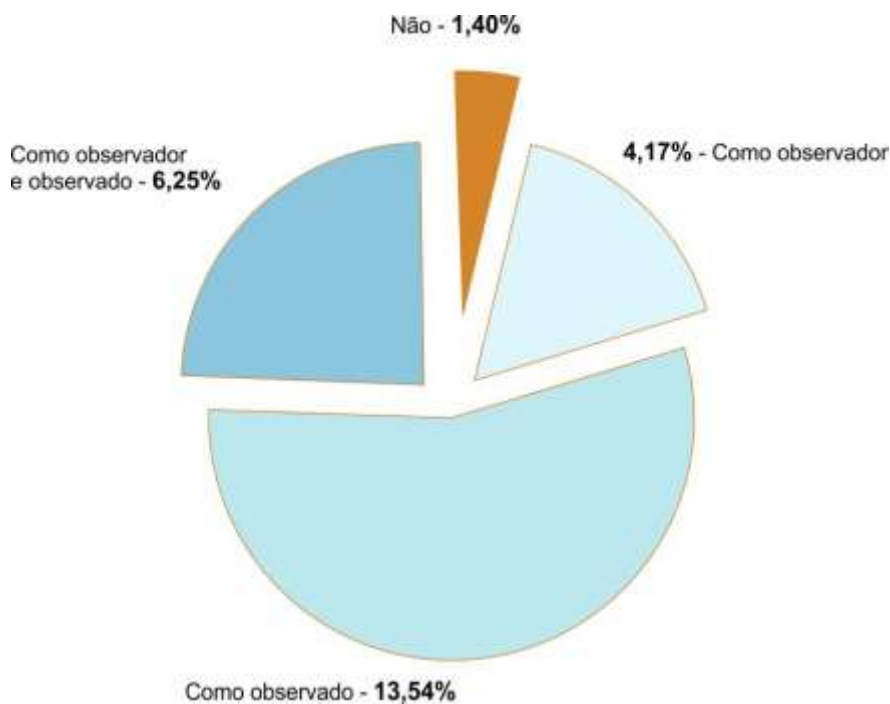
<sup>53</sup> De acordo com o estipulado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, o coordenador de departamento (ou o subcoordenador se nele tiverem sido delegadas funções pelo coordenador), no âmbito da avaliação do desempenho, pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- Preparação e organização das atividades letivas;
- Realização das atividades letivas;
- Relação pedagógica com os alunos;
- Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

<sup>54</sup> À Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) estavam, à época deste estudo, cometidas responsabilidades de “aplicação objetiva e harmónica do sistema de avaliação do desempenho e ainda para validação das classificações que apresentem as menções de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*” (Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro).

não tem qualquer experiência neste âmbito e quatro foram, no mesmo processo, mas em momentos diferentes, observadores de aulas e tiveram as suas aulas observadas.

**Gráfico 8 - Envolvimento no processo de observação de aulas**



Fonte: Elaboração própria.

## EM SÍNTESE

- A larga maioria dos professores envolvidos neste projeto tem a sua situação profissional estabilizada, porque são professores do quadro de escola ou de zona pedagógica (apenas um docente é contratado);
- Na sequência do primeiro ponto, constatamos que a larga maioria dos professores envolvidos (87%) tem uma longa experiência profissional, no mínimo de 16 anos;
- A diversificação dos respondentes por 14 grupos disciplinares poder-nos-á dar nota da pluralidade dos agires e dos modos de pensar dos docentes do *Agrupamento*;

- Apesar de, maioritariamente (79%), os docentes envolvidos não terem desempenhado quaisquer cargos relacionados com a avaliação do desempenho, no papel de avaliador, só um é que não esteve envolvido, durante a avaliação do desempenho docente, em quaisquer processos de observação de aulas.
- 

## 6.2. O PERFIL DE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA

Interessava-nos perceber a importância que os docentes inquiridos atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de cada uma das quatro dimensões, consignadas legalmente, e que constituem o perfil de competências para a docência, de forma a podermos refletir acerca da importância da observação de aulas como um mecanismo de desenvolvimento dos docentes e das organizações, preparando todos para momentos de prestação de contas: é a própria estrutura externa da II Parte do questionário que passaremos, de seguida, a explorar (Cf. Quadro 12, p. 150).

Neste ponto, com os resultados obtidos, procuraremos respostas para o objetivo 2.1. *Perceber para qual das dimensões do desempenho docente expressas na legislação<sup>55</sup> é que, segundo os participantes na 1ª fase do projeto Líderes Inovadores, a observação de aulas aporta maiores contributos.*

A distribuição das respostas está plasmada nos quatro gráficos seguintes.

### **A) A observação de aulas e a dimensão profissional, social e ética**

Com uma média de respostas de 4,3, na escala de 1 a 5 que adotamos, a vertente profissional, social e ética (que corresponde ao Bloco B, da II Parte do questionário) recolhe uma grande adesão por parte dos respondentes, nomeadamente no que respeita a importância da observação de aulas para o seu desenvolvimento, veja-se, a título de exemplo, as respostas aos itens B8 e B14. O desvio padrão destas respostas, 28,2%, indica-nos a baixa

---

<sup>55</sup> Para facilitar a leitura, relembramos que as quatro dimensões expressas na legislação são: i) dimensão profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade educativa; iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

dispersão de opiniões dos respondentes. Saliente-se que os resultados do *Alfa de Cronbach* que apresentámos no Quadro 8, p.149 vão no mesmo sentido.

**Gráfico 9 - A observação de aulas e a dimensão profissional, social e ética**

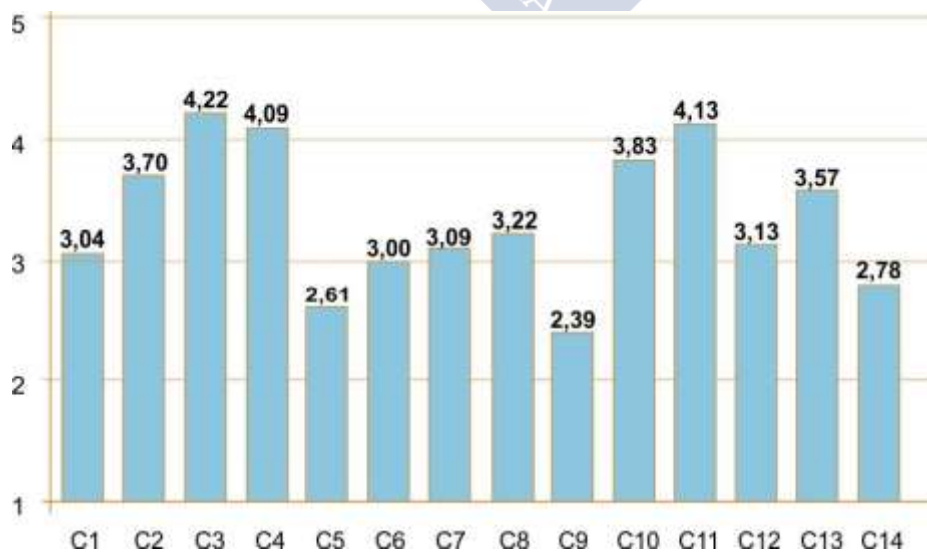


Fonte: Elaboração própria.

**B) A observação de aulas e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

No bloco C, da II Parte do questionário, agrupámos os itens que procuram conhecer a opinião dos respondentes no que diz respeito à importância da observação de aulas no desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética. Nesta vertente, a média de respostas atinge o valor de 3,93, sendo que o desvio-padrão é de 59,2% (Cf. Quadro 9, p.149).

**Gráfico 10 - A observação de aulas e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

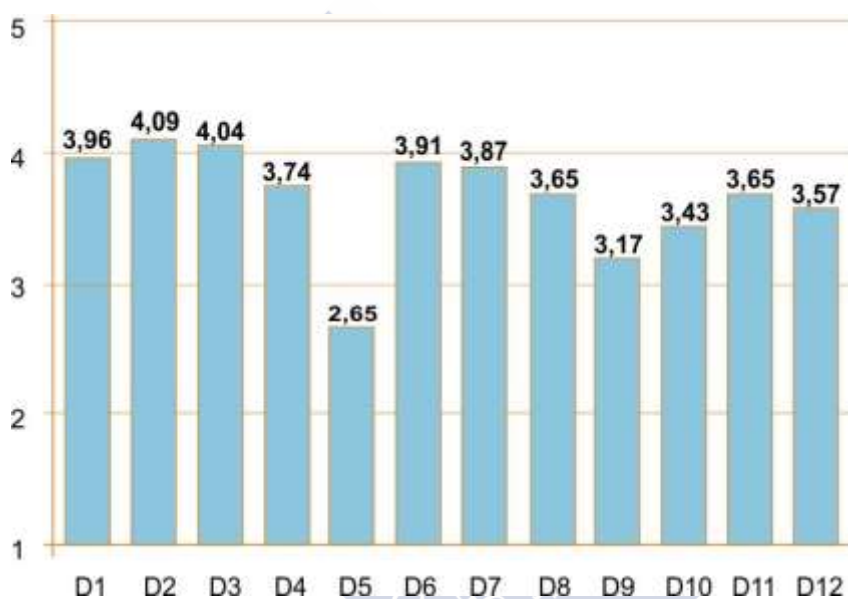


Fonte: Elaboração própria.

### C) A observação de aulas e a participação na escola e relação com a comunidade educativa

No que diz respeito à importância da observação de aulas para o envolvimento do docente com a vida da sua escola e Agrupamento e o comprometimento com a comunidade educativa, itens que constituíam o bloco D, da II Parte do questionário, a média das respostas é de 3,64 e o desvio padrão é, neste caso, de 41,4%, o que é, ainda, um valor elevado (Cf. Quadro 10, p. 149).

**Gráfico 11 - A observação de aulas e a participação na escola e relação com a comunidade educativa**



Fonte: Elaboração própria.

### D) A observação de aulas e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A importância da observação de aulas para o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, cujos itens constituem o bloco E, da II Parte do questionário, surge-nos, aqui, com uma média de respostas de 3,75, sendo o desvio padrão de 34,7 (Cf. Quadro 11, p. 150).

**Gráfico 12 - A observação de aulas e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida**

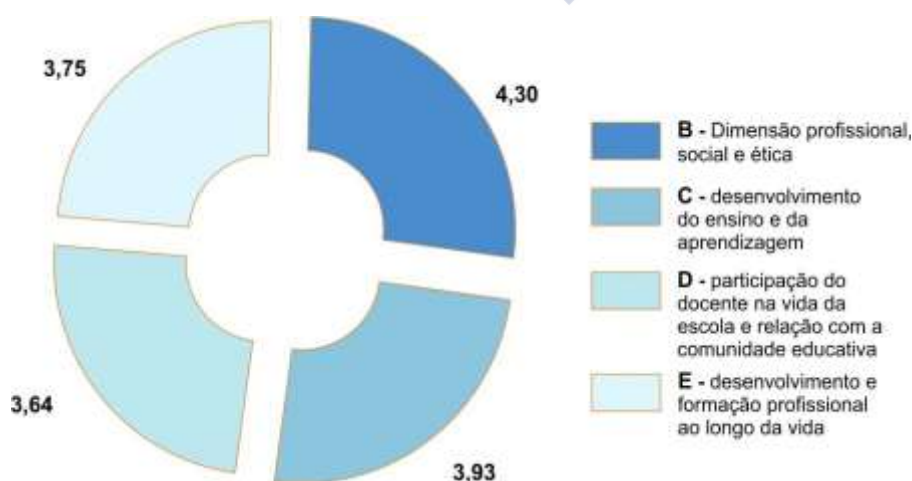


Fonte: Elaboração própria.

## EM SÍNTESE

Na opinião dos professores participantes no projeto *Líderes Inovadores*, é para a dimensão profissional, social e ética (bloco B) que a observação de aulas maiores contributos aporta, seguida da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (bloco C) e da dimensão atinente ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (bloco E) e, finalmente, da dimensão que respeita à participação do docente na vida da escola e relação com a comunidade educativa (bloco D).

**Gráfico 13 - As quatro dimensões da profissão docente**



Fonte: Elaboração própria.

### **6.3. A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O REFERENCIAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Neste ponto, procuraremos linhas de compreensão para o objetivo 2.2. *Entender a forma como os docentes participantes percebem a relevância da observação de aulas para a melhoria de cada uma das quatro dimensões que constituem o Referencial de Práticas Pedagógicas construído no Agrupamento de Escolas À Beira Douro*<sup>56</sup>.

#### **6.3.1. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO**

Começamos, então, por apresentar os dados que ilustram a primeira destas quatro variáveis: “Organização do espaço físico”, através do *item 11*, do Bloco C e do *item 11*, do Bloco D.

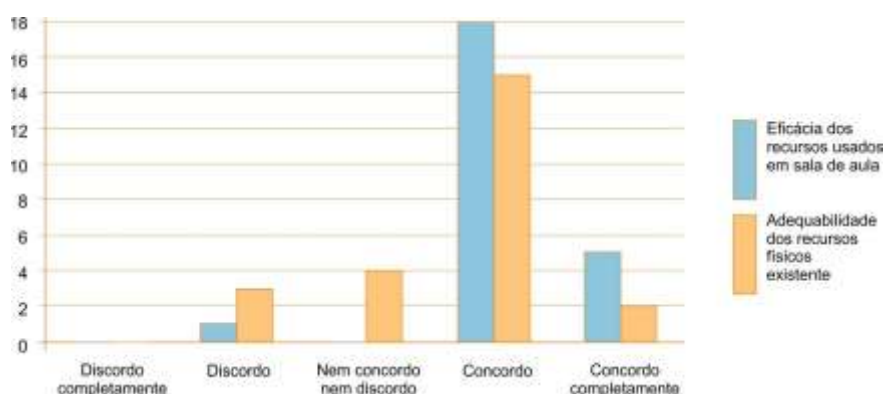
##### **A) Eficácia e adequabilidade dos recursos físicos**

As respostas dadas a estes dois itens são francamente positivas: dezoito professores (75%) responderam Concordo ao item “A observação de aulas potencia a reflexão acerca da eficácia dos recursos usados no processo de ensino e de aprendizagem” e quinze (62,5%) Concordam que “A observação de aulas permite verificar o grau de adequabilidade dos recursos físicos existentes”. Já no que diz respeito à resposta Concordo plenamente, verifica-se que cinco (20,8%) assim responderam ao primeiro item e dois (8,3%) responderam ao segundo item. Todavia, ao segundo item, quatro professores responderam Nem concordo nem discordo e, em relação à resposta Discordo, encontramos um docente que diz Discordar que a observação de aulas potencie a reflexão acerca da eficácia dos recursos usados no processo de ensino e de aprendizagem e dois que também Discordam que a observação de aulas permita verificar o grau de adequabilidade dos recursos físicos existentes.

---

<sup>56</sup> Para agilizar a leitura dos gráficos seguintes, recordemos que o *Referencial de Práticas Pedagógicas* foi construído assente nas seguintes quatro dimensões: i) Organização do espaço físico; ii) Criação de um ambiente propício à aprendizagem; iii) Gestão de procedimentos na sala de aula; iv) Gestão de comportamentos na sala de aula (Cf. Quadro 7, p. 141).

Gráfico 14 - Eficácia e adequabilidade dos recursos físicos (itens C11 e D11)



Fonte: Elaboração própria.

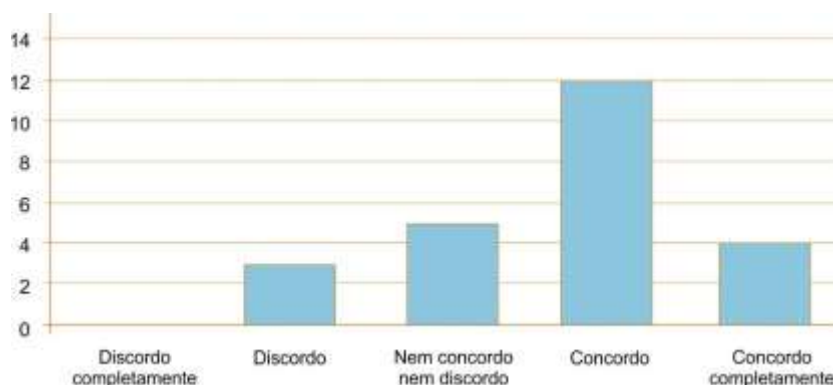
### 6.3.2. CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE PROPÍCIO À APRENDIZAGEM

De seguida, iremos apresentar os resultados recolhidos em relação à segunda componente do *Referencial de Práticas Pedagógicas* - “Criação de um ambiente propício à aprendizagem”. Para a exploração desta variável, iremos apresentar os resultados recolhidos a partir dos *itens* 2, 5, 13 e 14, do Bloco C; dos *itens* 5, 9 e 10, do Bloco D e dos *itens* 4 e 5, do Bloco E.

#### A) Interações estabelecidas com os alunos

Neste *item*, o pendor das respostas é fortemente positivo, já que doze professores (50%) *Concordam* e quatro (16,6%) *Concordam plenamente* que o processo de observação de aulas favorece a análise das interações que os docentes estabelecem com os respetivos alunos. Ainda assim, três docentes (12,5%) afirmam *Discordar* e cinco (20,8%) dizem que *Nem concordam nem discordam*.

Gráfico 15 - Análise das interações estabelecidas com os alunos (item C2)

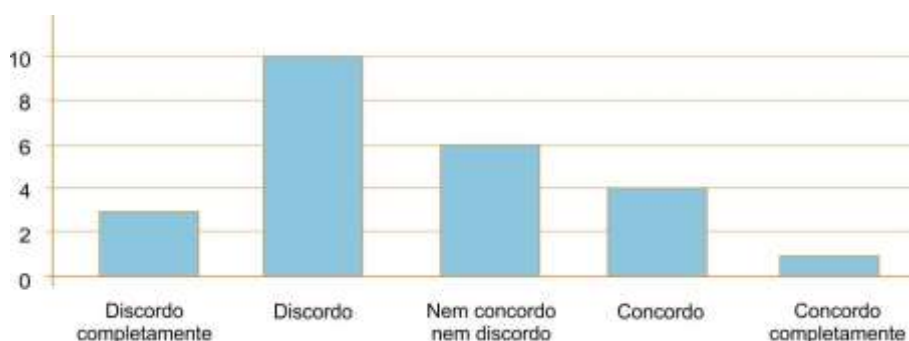


Fonte: Elaboração própria.

## B) Promoção do conhecimento dos alunos

Dez dos 24 respondentes (41,6%), assinalam que *Discordam* e três (12,5%) *Discordam completamente* que a observação de aulas permita conhecer melhor os respetivos alunos. Já para seis (25%) respondentes, este *item* apresentar-se-á com alguma indiferença, já que *Nem concordam nem discordam* e quatro (18,3%) *Concordam*, sendo que apenas um *Concorda completamente*.

Gráfico 16 - Promoção do conhecimento dos alunos (item C5)

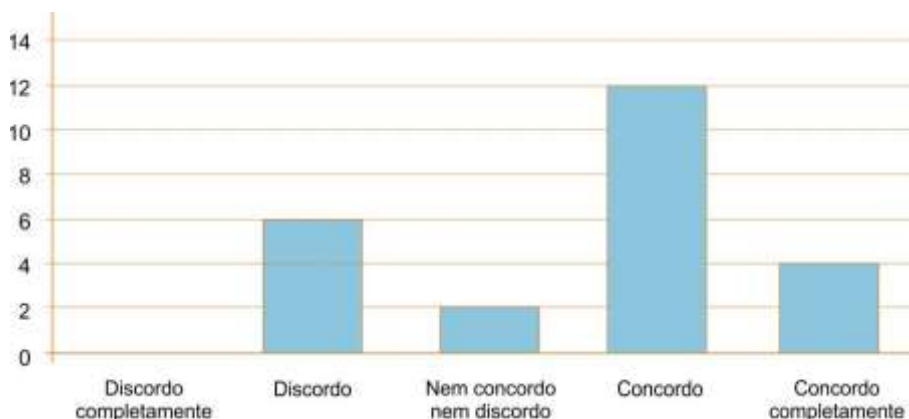


Fonte: Elaboração própria.

## C) Promoção do conhecimento das relações que o docente estabelece com os alunos

Na resposta a este *item*, destacam-se doze respondentes (50%) que *Concordam* que a observação de aulas permite conhecer o tipo de relações que o docente estabelece com os seus alunos e quatro (16,6%) que dizem *Concordar plenamente* com esta asserção. Já para dois docentes (8,3%), este *item* tem uma leitura de indiferença, pois que *Nem concordam nem discordam*. Porém, seis professores (25%) dizem que *Discordam* da afirmação feita.

Gráfico 17 - Promoção do conhecimento das relações que o docente estabelece com os alunos (item C13)

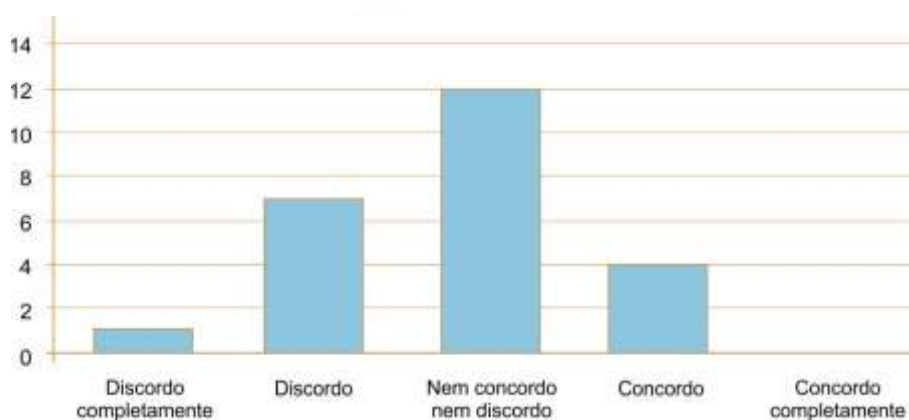


Fonte: Elaboração própria.

#### D) Melhoria dos processos de comunicação e de interação entre os alunos

O pendor das respostas a este *item* é negativo, uma vez que 50% dos respondentes *Nem concordam nem discordam*, 29% *Discordam* e 4% *Discordam completamente* que a observação de aulas possa ser uma mais-valia na promoção de processos de comunicação e interação entre os alunos. Assim, só quatro professores (16%) *Concordam* com a afirmação que era proposta, sendo que nenhum *Concorda completamente*.

**Gráfico 18 - Melhoria dos processos de comunicação e de interação entre os alunos (item C14)**

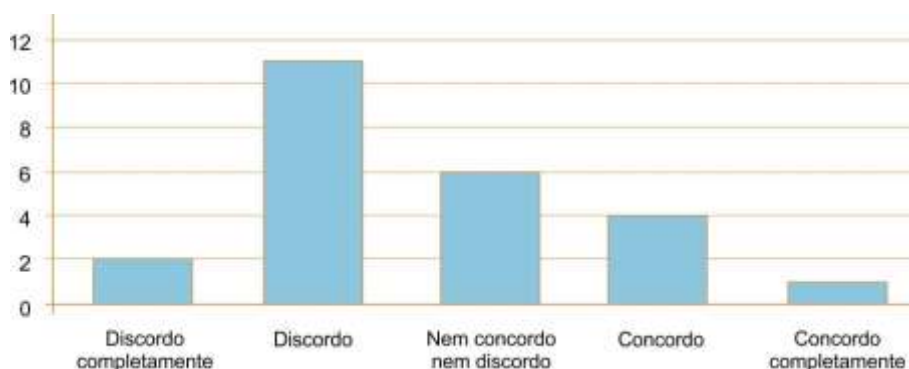


Fonte: Elaboração própria.

#### E) Promoção do conhecimento dos alunos da escola/Agrupamento

Em relação ao *item* em que se pretendia saber a opinião dos inquiridos acerca das potencialidades da observação de aulas no que concerne o facto de esta ser uma mais-valia na promoção do conhecimento dos alunos da Escola e do *Agrupamento*, as opiniões são do espectro de alguma negatividade, já que 11 docentes (45,8%) *Discordam* da afirmação feita, dois (8,3%) *Discordam completamente*, seis (25%) pensam que é irrelevante (*Nem concordo nem discordo*). Somente 16,6% (quatro professores) *Concordam* e um diz que *Concorda completamente*.

**Gráfico 19 - Promoção do conhecimento dos alunos da escola/Agrupamento (item D5)**

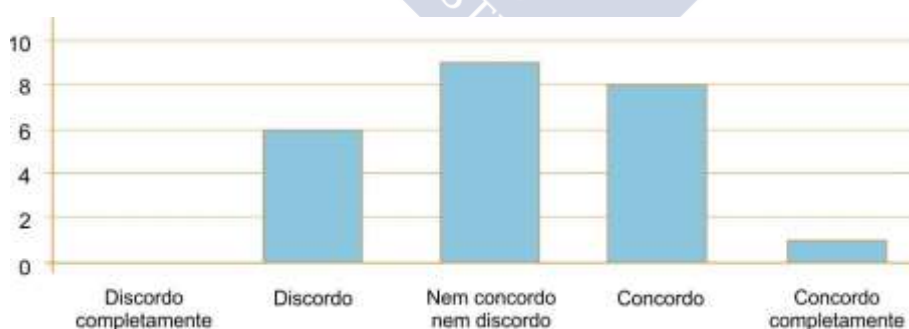


Fonte: Elaboração própria.

#### **F) Perceção acerca das relações que os alunos da escola estabelecem entre si**

Pelos dados deste gráfico, parece que a observação de aulas é pouco profícua para percecionar o clima que se vive na escola, nomeadamente na forma como os alunos se sentem uns com os outros. Assim, se 37,5% (nove) dos inquiridos dizem não ter opinião acerca deste assunto (*Nem concordo nem discordo*), já 25% (seis) *Discordam* da afirmação feita. Somente oito respondentes (33,3%) *Concordam* e um (4%) diz que *Concorda completamente*.

**Gráfico 20 - Perceção acerca das relações que os alunos da escola estabelecem entre si (item D9)**



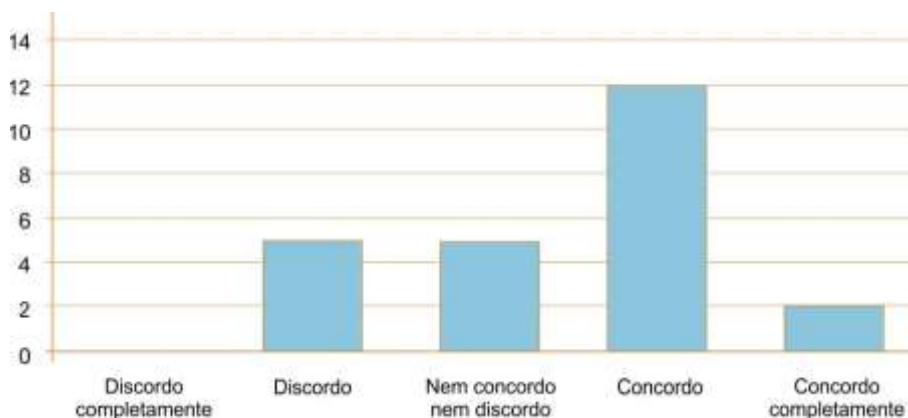
Fonte: Elaboração própria.

#### **G) Reflexão acerca das normas, dos hábitos e da cultura da escola**

Quanto às potencialidades da observação de aulas no que respeita o conhecimento das normas, dos hábitos e, por extensão, da própria cultura da escola, doze (50%) dos

inquiridos *Concordam* que esse será um processo profícuo e dois (8,3%) *Concordam completamente*. Já com dúvidas ou sem opinião acerca do assunto (*Nem concordo nem discordo*), temos cinco respondentes (20,8%) e outros tantos dizem que *Discordam*.

**Gráfico 21 - Reflexão acerca das normas, dos hábitos e da cultura da escola (item D10)**

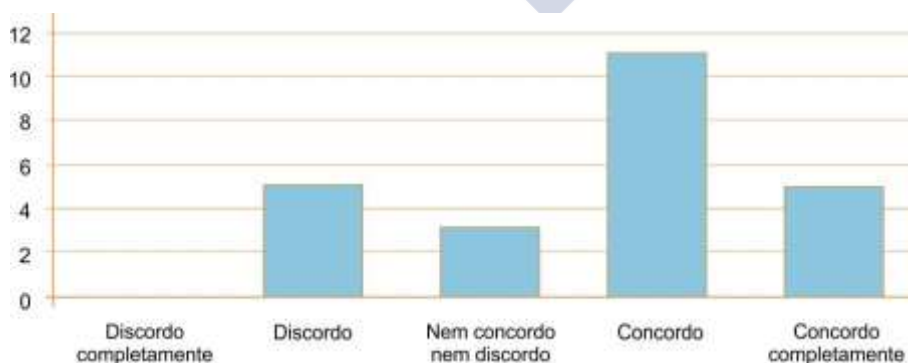


Fonte: Elaboração própria.

#### H) Percepção acerca do clima existente entre o professor e a turma

Segundo os inquiridos, há uma tendência globalmente positiva para considerar a observação de aulas como importante para se conhecer o clima que o professor estabelece com a sua turma, já que onze respondentes (45,8%) *Concordam* com a afirmação e cinco (20,8%) dos docentes *Concordam completamente*. Somente para três (12,5%) parece ser uma afirmação indiferente, pois que *Nem concordo nem discordo* e cinco inquiridos afirmam que *Discordam*.

**Gráfico 22 - Percepção acerca do clima existente entre o professor e a turma (item E4)**

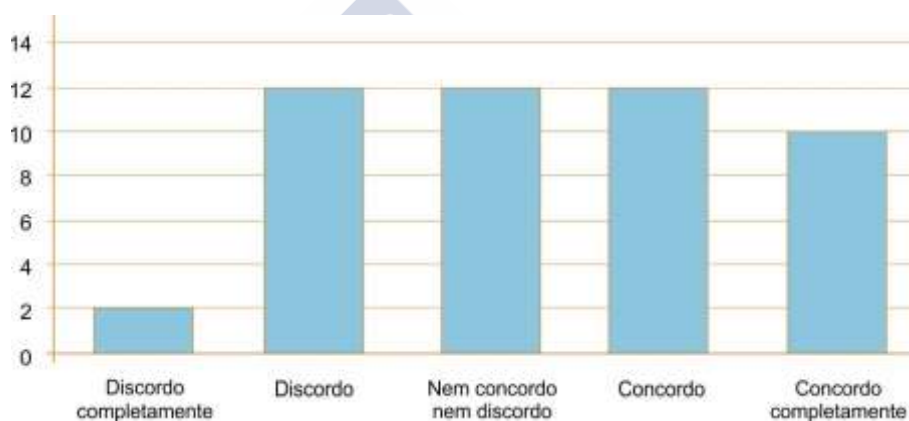


Fonte: Elaboração própria.

### I) Percepção acerca do clima existente entre o professor e alunos individualmente considerados

Já no que respeita às mais-valias da observação de aulas para a percepção do clima existente entre o professor e cada um dos seus alunos, há uma grande dispersão de opiniões. Assim, as respostas *Discordo*, *Nem concordo nem discordo* e *Concordo* têm o mesmo número de respondentes: seis (25%) cada. Já um (4%) respondente diz que *Discorda completamente* e cinco dizem que *Concordam completamente* (20,8%).

**Gráfico 23 - Percepção acerca do clima existente entre o professor e alunos individualmente considerados (item E5)**



Fonte: Elaboração própria.

### 6.3.3. GESTÃO DE PROCEDIMENTOS NA SALA DE AULA

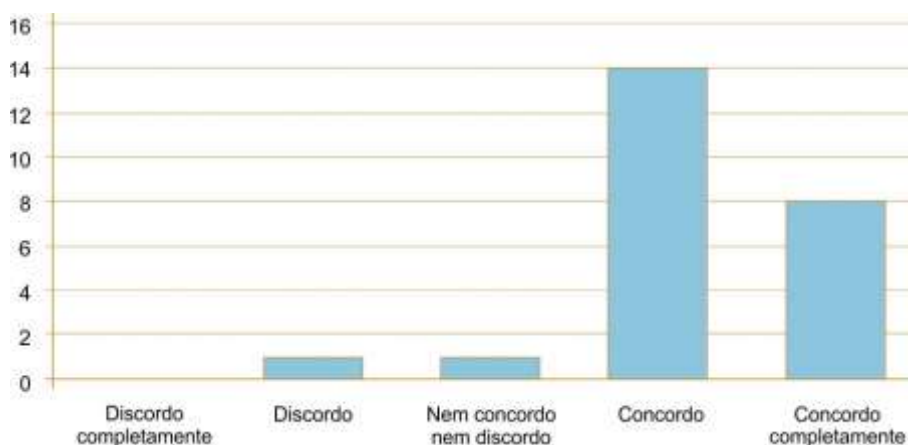
Passamos, de seguida, a apresentar os resultados relativos a outra das componentes do *Referencial de Práticas Pedagógicas*: “Gestão de procedimentos na sala de aula”. Faremos a apresentação dos resultados desta variável, a partir dos *itens* 2, 3, e 8, do Bloco B; 7 e 12, do Bloco C e 8 do Bloco E (Cf. Quadro 13, p. 165).

#### A) Contributos da observação de aulas para a melhoria do processo do ensino e das aprendizagens

Neste *item*, a observação de aulas é percecionada como aportando um contributo decisivo para a melhoria do processo do ensino e das aprendizagens, uma vez que somente um (4%) professor entende *Discordar* acerca deste contributo e um outro diz que *Nem*

*concorda nem discorda*. Assim, 14 respondentes (58%) *Concordam* e oito *Concordam completamente* (33%) com a importância destes procedimentos.

**Gráfico 24 - Contributos para a melhoria do processo do ensino e das aprendizagens (item B2)**

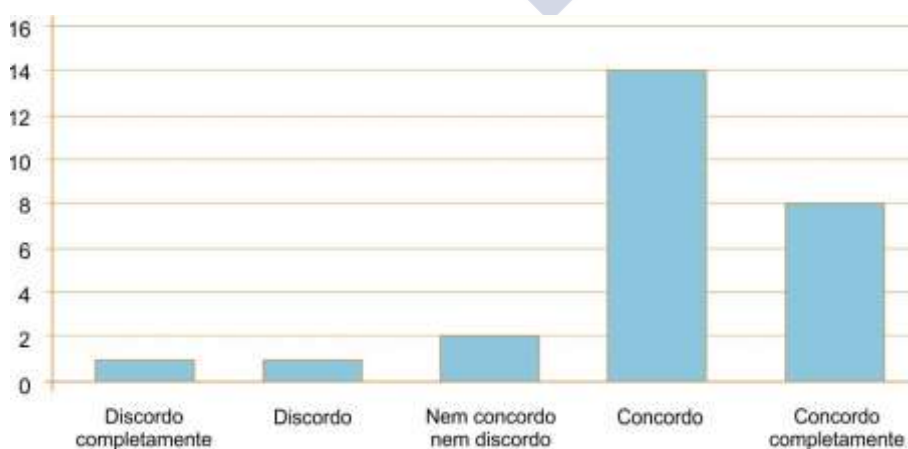


Fonte: Elaboração própria.

### **B) Adequabilidade das estratégias usadas em sala de aula**

Apesar de a opinião dos respondentes a propósito da importância da observação de aulas para a reflexão acerca da adequabilidade das estratégias selecionadas pelos docentes dentro da sala de aula, ser francamente positiva, já que 14 docentes (58,3%) *Concordam* e seis (25%) *Concordam completamente*, há dois respondentes (8,3%) para quem a afirmação é indiferente, *Nem concordam nem discordam* e das outras duas respostas, uma corresponde a *Discordo* e outra a *Discordo completamente*.

**Gráfico 25 - Adequabilidade das estratégias usadas em sala de aula (item B3)**

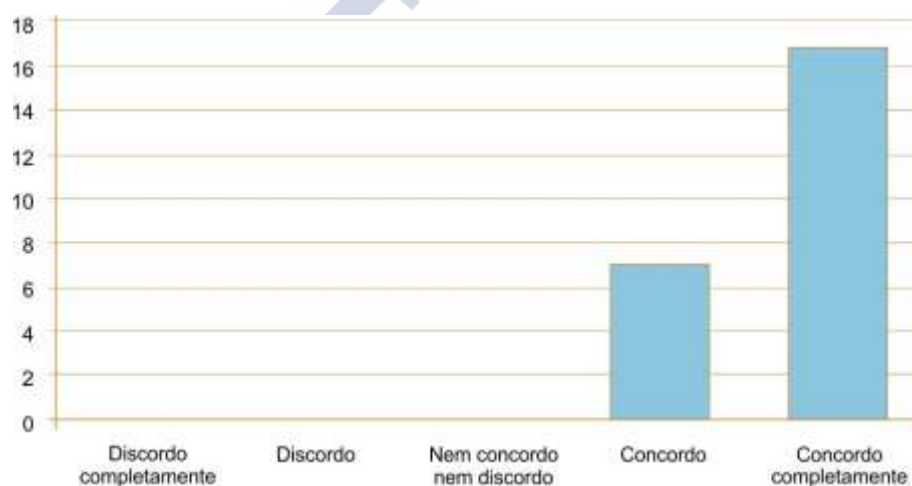


Fonte: Elaboração própria.

### C) O trabalho do docente e as aprendizagens dos alunos

É unanimemente reconhecido pelos respondentes que o trabalho que o docente desenvolve em sala de aula com os seus alunos é crucial para o nível de aprendizagens que estes alcançam: 17 professores (70,8%) respondem que *Concordam completamente* e sete (29,2%) dizem *Concordar*.

Gráfico 26 - O trabalho do docente e as aprendizagens dos alunos (item B8)

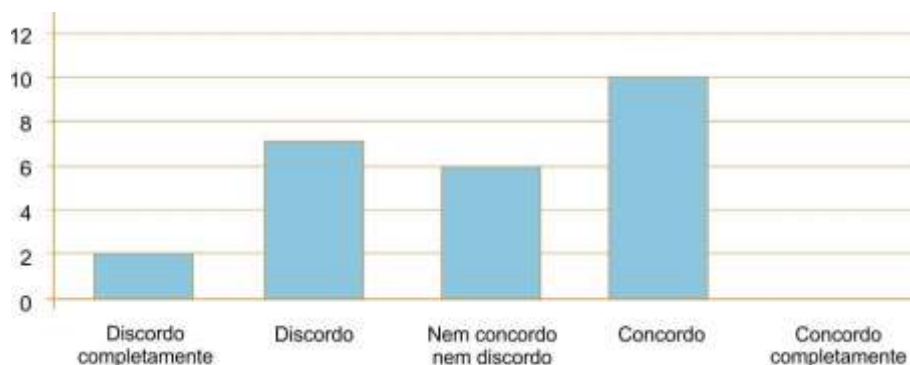


Fonte: Elaboração própria.

### D) Marcação dos diferentes momentos de uma aula (início, desenrolar, final)

Dos 24 respondentes, 41,6% (dez) *Concordam* que a observação de aulas é um procedimento que leva os docentes a definirem de forma mais substancial os vários momentos de uma aula (início, desenrolar, final). Porém, seis respondentes (25%) dizem que *Discordam* da afirmação feita, enquanto dois (8,3%) dizem mesmo *Discordar completamente* e os restantes 25% (seis docentes) *Nem concordam nem discordam* desta afirmação.

**Gráfico 27 - Marcação dos diferentes momentos de uma aula (início, desenrolar, final) (item C7)**

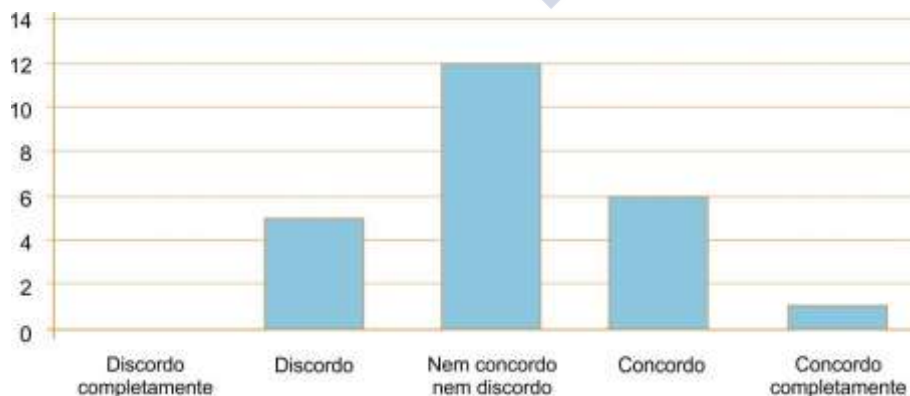


Fonte: Elaboração própria.

### **E) Envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens**

A importância da observação de aulas na percepção do envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens parece relegada para segundo plano, uma vez 50% dos respondentes consideram não ter opinião acerca desta afirmação, *Nem concordam nem discordam*, e cinco (20,8%) *Discordam*. Todavia, seis (24%) *Concordam* e um *Concorda completamente*.

**Gráfico 28 - Envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens (item C12)**

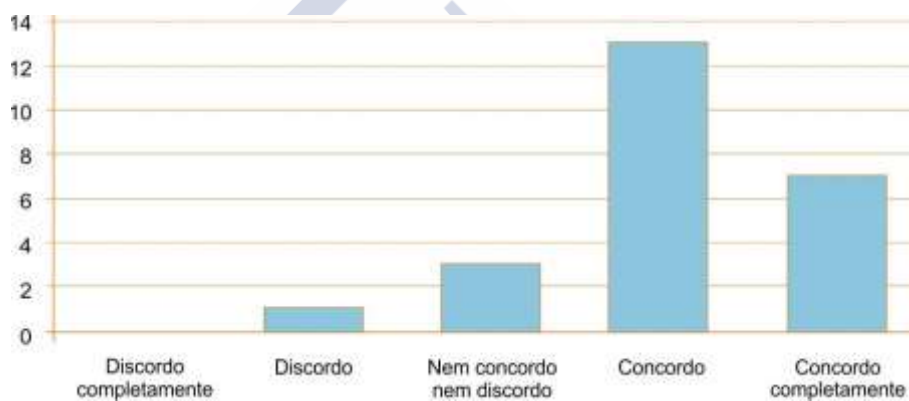


Fonte: Elaboração própria.

## F) Promoção da reflexão e da discussão acerca dos comportamentos com impactos positivos

A observação de aulas, sendo um processo levado a cabo de forma continuada, potencia a discussão e a reflexão entre os docentes acerca dos seus próprios comportamentos que favorecem resultados mais positivos nas aprendizagens dos alunos. Esta opinião é maioritariamente expressa pelos respondentes: 13 (54%) dizem que *Concorda*, enquanto sete (29%) diz *Concordar plenamente*. Somente um docente *Discorda* e três (12,5%) *Nem concordam nem discordam*.

Gráfico 29 - Promoção da reflexão e da discussão acerca dos comportamentos com impactos positivos (item E8)



Fonte: Elaboração própria.

### 6.3.4. GESTÃO DE COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA

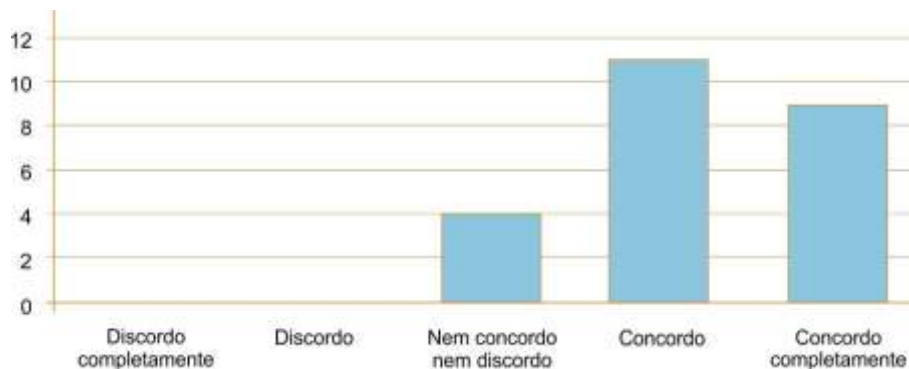
Passamos, de seguida, a apresentar os dados relativos a outra das componentes do *Referencial de Práticas Pedagógicas*: “Gestão de comportamentos na sala de aula”. Para os resultados desta variável, recorreremos aos *itens* 11,12, 15 e 16, do Bloco B e do *item* 9, do Bloco C (Cf. Quadro 13, p. 165).

#### A) A observação de aulas e a melhoria do desempenho

“De um modo geral, a observação de aulas é útil para melhorar o meu desempenho” é um *item* que tem um pendor de respostas claramente positivo: onze respondentes (45,8%) *Concordam* que a observação de aulas cria condições para que o seu próprio desempenho

como docente melhora globalmente e nove (37,5%) manifesta uma adesão completa a esta afirmação (*Concordo completamente*). Somente quatro (16,6%) *Nem concordam nem discordam*.

**Gráfico 30 - A observação de aulas e a melhoria do desempenho (item B11)**

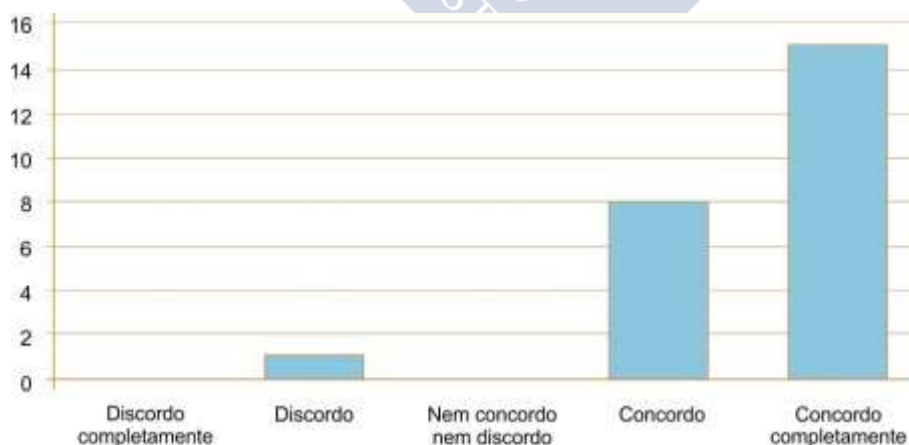


Fonte: Elaboração própria.

### **B) O desempenho dos docentes e os resultados alcançados pelos alunos**

Tal como já pudemos constatar no gráfico 26, os respondentes também agora entendem que o seu trabalho é crucial para a melhoria dos resultados alcançados pelos alunos. Assim, quinze respondentes (62,5%) *Concordam completamente* com a afirmação, oito (33,3%) *Concorda* e somente um diz que *Discorda*.

**Gráfico 31 - O desempenho dos docentes e os resultados alcançados pelos alunos (item B12)**

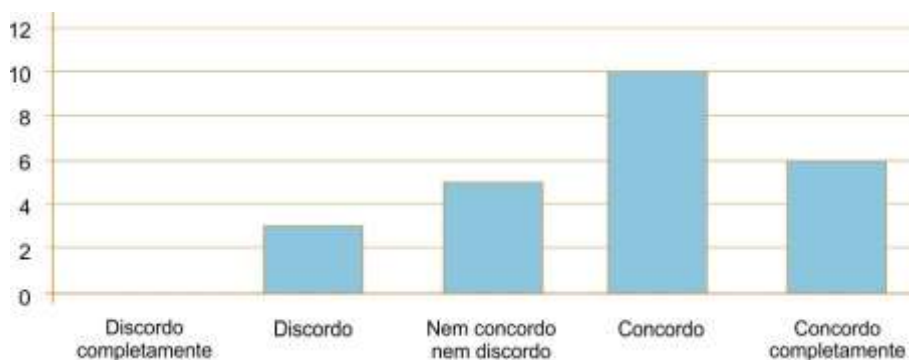


Fonte: Elaboração própria.

### C) Promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos

Dez respondentes (41,6%) *Concordam* que os procedimentos de observação de aulas promovem a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e seis (25%) *Concordam completamente* com a afirmação contida neste *item*. Já cinco (20,8%) parece sentirem alguma indiferença em relação aos resultados desses procedimentos (*Nem concordo nem discordo*) e três (12,5%) dizem que *Discordam*.

Gráfico 32 - Promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos (item B15)

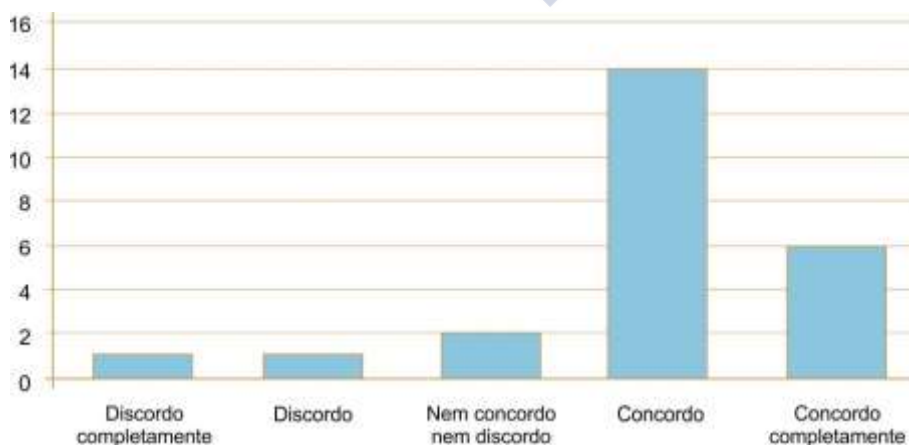


Fonte: Elaboração própria.

### D) A existência de regras e de rotinas

Catorze respondentes (58,3%) *Concordam* e seis (25%) *Concordam Plenamente* com a afirmação contida no *item*: “A observação de aulas induz a reflexão acerca da importância da existência de regras e de rotinas”. Já dois inquiridos (8,3%) *Nem Concordam Nem Discordam*, e um *Discorda* e um *Discorda Completamente*.

Gráfico 33 - A existência de regras e de rotinas (item B16)

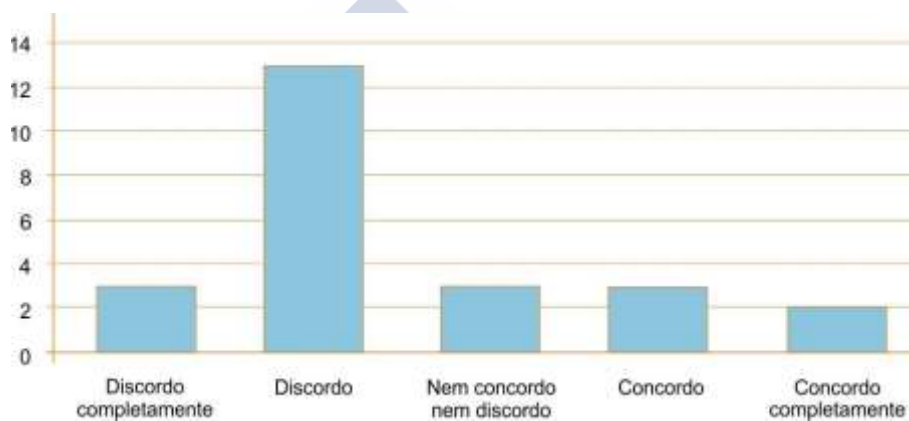


Fonte: Elaboração própria.

### E) Identificação e prevenção de casos de alunos problemáticos

A afirmação contida neste *item* gerou claramente o desacordo dos respondentes. Assim, 13 (54%) dos respondentes *Discordam* que a observação de aulas os ajude a identificar e prevenir situações de alunos problemáticos e três *Discordam completamente*. A indiferença é assumida por três docentes (12,5%) – *Nem concordo nem discordo*. Porém, três inquiridos (12,5%) responderam que *Concordavam* e um diz que *Concorda completamente*.

Gráfico 34 - Identificação e prevenção de casos de alunos problemáticos (item C9)



Fonte: Elaboração própria.

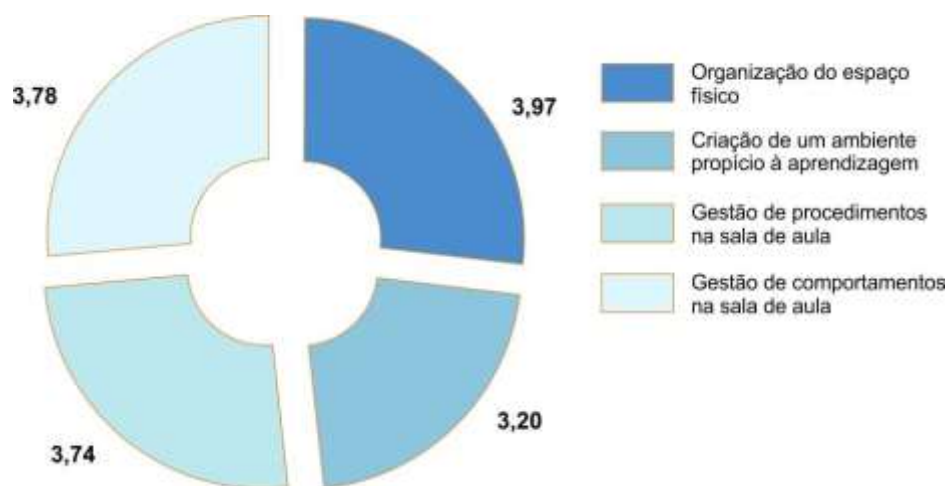
### EM SÍNTESE

No gráfico seguinte (Gráfico 35), apresentamos as médias das respostas obtidas em relação ao papel da observação de aulas para a melhoria global de cada um dos eixos estruturadores do *Referencial de Práticas Pedagógicas*.

. Quando se trata de itens que abordam questões mais específicas, como as expressas nos Gráficos 16, 22, 23, 27, 28 e 34, as opiniões polarizam-se;

. Quando os itens abordam questões de índole mais genérica e transversal, constatamos uma maior convergência de opiniões, veja-se, a título exemplificativo os resultados expressos nos gráficos 25, 26, 29, 30, 31.

**Gráfico 35 - Referencial de Práticas Pedagógicas - síntese**



Fonte: Elaboração própria.

## **6.4. FATORES DE RESISTÊNCIA A PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Em consonância com o Quadro 13 (p. 153) procuraremos, de seguida, as respostas para o objetivo 2.3. *Sinalizar fatores de resistência a processos de observação de aulas*, a partir do item 1, do Bloco C e da III Parte do questionário.

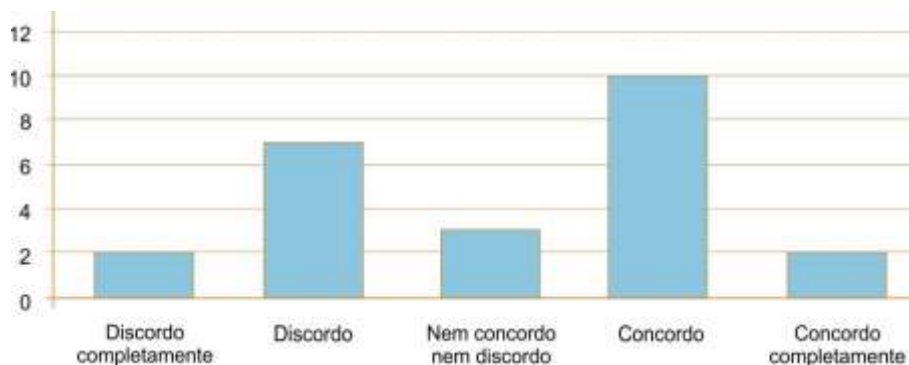
### **6.4.1. DADOS QUANTITATIVOS**

#### **A) A presença de um colega dentro da sala gera encenação das aulas**

A controvérsia acerca da “partilha” da sala de aula surge espelhada na pulverização de opiniões que podemos constatar no gráfico seguinte (Gráfico 36.). Se 10 respondentes (41,6%) *Concordam* que a presença de um outro colega dentro da sala de aula é sempre um fator gerador de constrangimentos e, por isso, a aula nunca é normal, dois professores (8,3%)

Concordam plenamente com esta ideia e outros dois *Discordam completamente* dela. Já sete docentes (29%) *Discordam* com a afirmação feita neste item.

Gráfico 36 - A presença de um colega dentro da sala gera encenação das aulas (item C1)



Fonte: Elaboração própria.

#### 6.4.2. DADOS QUALITATIVOS

Tendo em conta a análise de conteúdo que fizemos das composições, pudemos registar a categoria *Fatores de resistência à observação de aulas*, com uma incidência de 7,06% (Cf. Quadro 14, p. 181), tendo sido estabelecidas três subcategorias, a saber:

- **Controlo** - A resistência à observação de aulas existe, porque este processo é percecionado como uma forma de controlo do trabalho dos professores;
- **Avaliação** - A observação de aulas como fator de avaliação e de prestação de contas;
- **Prejuízo para as relações interpessoais** - Contestação à observação de aulas, porque prejudica as relações interpessoais entre os docentes envolvidos.

No quadro seguinte, apresentamos a frequência e a incidência de cada uma destas subcategorias.

Quadro 14 - Fatores de resistência à observação de aulas: subcategorias, frequência e incidência

Categoria	Incidência	Subcategorias	Frequência	Incidência
Fatores de resistência à observação de aulas	7,06%	Controlo	6	3,26%
		Avaliação	6	3,26%
		Prejuízo para as relações interpessoais	1	0,54%

---

Em seis ocorrências, os respondentes entendem que a observação de aulas é uma forma de *Controlo* sobre a sua ação. Uma vez que estes respondentes se assumem como objeto/alvo e não sujeitos ativos de processos de supervisão, desenvolvem mecanismos de resistência, tal como fica bem expresso no seguinte excerto:

(a dimensão sumativa) transforma a supervisão num instrumento de certificação e de legitimação, assim como de controlo do sistema da carreira o que pode ser, ou é, um fator constrangedor para o docente que é alvo de supervisão (R4e)<sup>57</sup>.

O discurso implícito deste respondente, através do segmento no presente do indicativo “ou é”, ajuda-nos a entender melhor que alguns respondentes atribuam uma carga profundamente negativa às reflexões conjuntas entre observador e observado: “a troca de ideias e propostas de alterações são vistas como avaliações” (R22e), entendendo que o processo de observação de aulas não só não é útil, mas é entendido como um processo de “fiscalização” (R23m). Há, ainda, um outro respondente que recorre a um vocabulário metaforicamente exacerbado que espelha toda a repulsa aos processos avaliativos, parecendo estar a falar de um sentenciado: “Com o cutelo à vista ninguém está interessado em melhorar. Apenas sobreviver” (R19e).

Outro fator constrangedor que é também assumido em seis ocorrências é o facto de a observação de aulas ser percecionada pelos respondentes como fazendo parte da *Avaliação*. A observação de aulas, integrada num processo avaliativo, é vista com um pendor fortemente negativo e condicionador de qualquer adesão deste respondente. Saliente-se como este sentimento de forte resistência é reforçado também pela utilização de um vocabulário integrado num campo semântico de profunda negatividade, repulsa e resistência, como é o caso do advérbio de negação “nunca”: “Enquanto as observações estiverem relacionadas com a avaliação e, conseqüentemente, com progressões na carreira, nunca serão efetivamente um vetor de melhoria” (R19f). É, ainda, defendido que a observação de aulas não deve “nunca servir como avaliação” (R20p). Daí que seja lançado uma espécie de alerta: “(este) pode tornar-se um processo hierárquico e autoritário” (R23n), olhando a avaliação “apenas como inspeção” (R23o).

---

<sup>57</sup> A cada unidade de registo que transcreveremos, seguir-se-á o número atribuído a cada respondente, neste caso, R4, seguido, ainda, da letra que nos permite saber o número de unidades de registo que identificamos em cada composição. Neste caso, R4e, indica-nos que foi a quinta unidade de registo sinalizada na composição do respondente 4.

Estes avisos e advertências continuam, através do recurso a uma forma assertiva de expressar o seu entendimento, em relação à preocupação de que a observação de aulas possa trazer *Prejuízo para as relações interpessoais*, o terceiro fator de resistência à observação de aulas: "as relações interpessoais na escola acabarão por ser afetadas" (R23p).

## EM SÍNTESE

Como principais fatores constrangedores da observação de aulas, surgem-nos

- nos resultados quantitativos obtidos, a possível teatralização que este processo pode originar;
- nos dados qualitativos, com muita veemência, fatores ligados a uma profunda repulsa pelo controlo ou fiscalização que este processo pode encerrar, surgindo o fator Avaliação com uma carga fortemente negativa.

## 6.5. FATORES FACILITADORES DE ADESÃO A PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

A partir dos dados da II Parte do questionário, nomeadamente, dos *itens* 7, 13 e 14, do Bloco B; do *item* 8, do Bloco C; dos *itens* 1, 2 e 10, do Bloco E e, ainda, das composições elaboradas pelos respondentes na III Parte, nomeadamente, na categoria *Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas*, procuraremos as respostas para o objetivo 2.4. *Assinalar fatores de adesão a processos de observação de aulas* (Cf. Quadro 13, p. 153).

Começaremos pela apresentação dos resultados quantitativos, passando, de seguida, à exposição dos qualitativos.

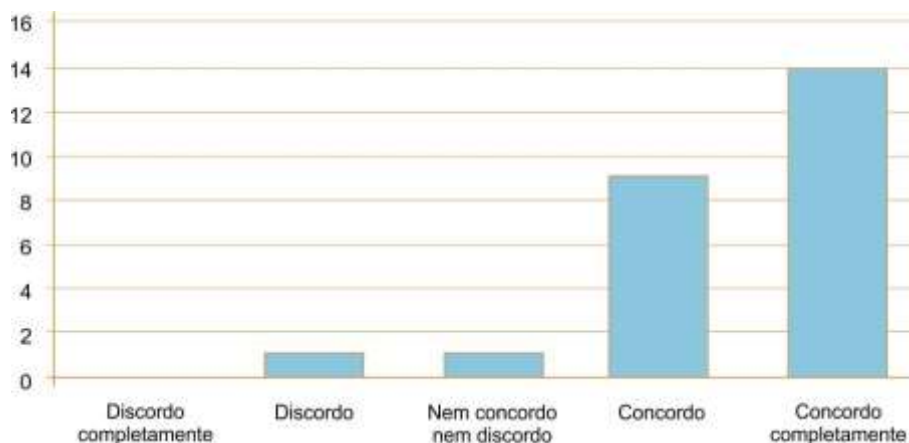
### 6.5.1. DADOS QUANTITATIVOS

#### A) Importância da discussão das planificações e do decurso das aulas

A este *item*, 14 inquiridos (58,3%) responderam que *Concordam completamente* que quer a discussão das planificações, quer a discussão com os observadores acerca do modo

como as aulas observadas decorreram é importante, nove (37,5%) *Concordam* e somente um diz que *Nem concorda nem discorda* da afirmação.

**Gráfico 37 - Importância da discussão das planificações e do decurso das aulas (item B7)**

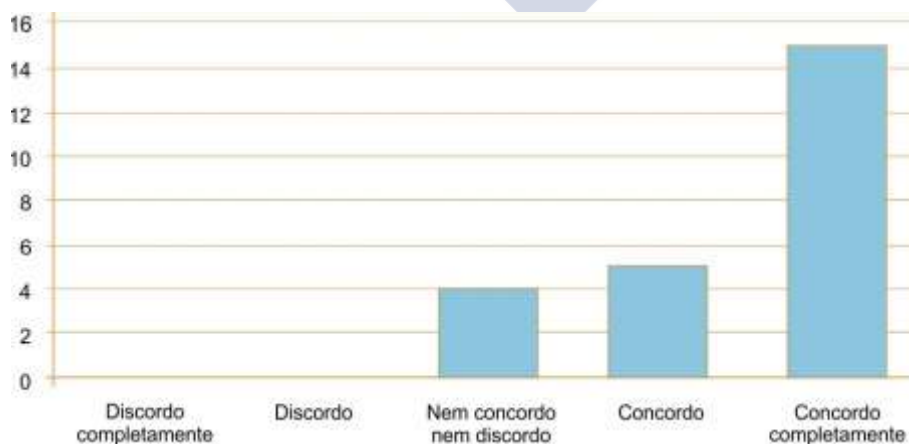


Fonte: Elaboração própria.

### **B) Formação científica na área da supervisão pedagógica e avaliação de professores**

A importância da formação científica na área da supervisão pedagógica e avaliação de professores é bem enfatizada nesta resposta, já que 15 docentes (62,5%) *Concordam plenamente* com a afirmação, cinco (20,8%) *Concordam* e somente quatro respondentes (16,6%) parece não terem opinião formada, já que *Nem concordam nem discordam*.

**Gráfico 38 - Formação científica na área da supervisão pedagógica e avaliação de professores (item B13)**



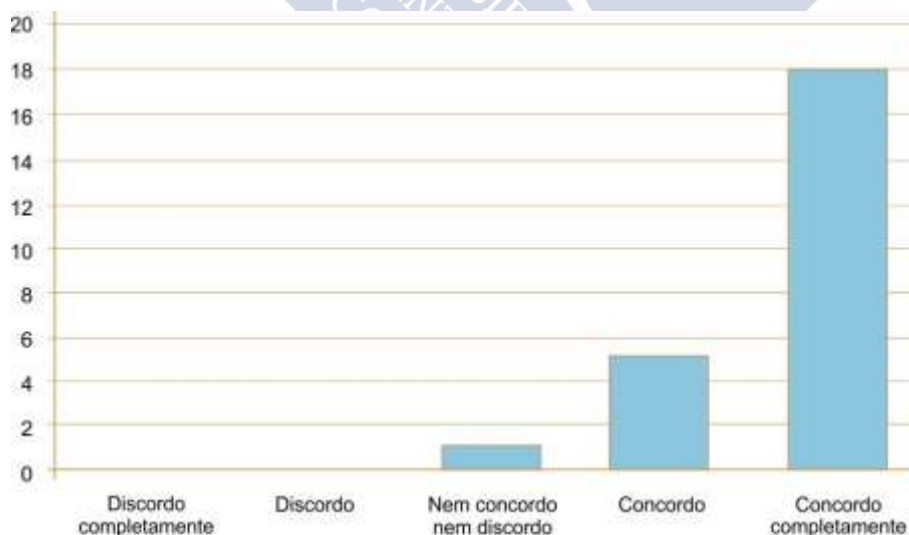
Fonte: Elaboração própria.

### C) A importância do *feedback* dos professores observadores

Em relação ao *feedback* que os docentes podem receber dos professores observadores, a opinião dos respondentes é claramente positiva. No Gráfico 39., verificamos que, para eles, seria importante a existência de comentários (*feedback*) dos professores observadores das aulas: 18 docentes (75%) *Concordam plenamente* com a afirmação, cinco (20,8%) *Concordam* e somente um diz que *Nem concorda nem discorda*.

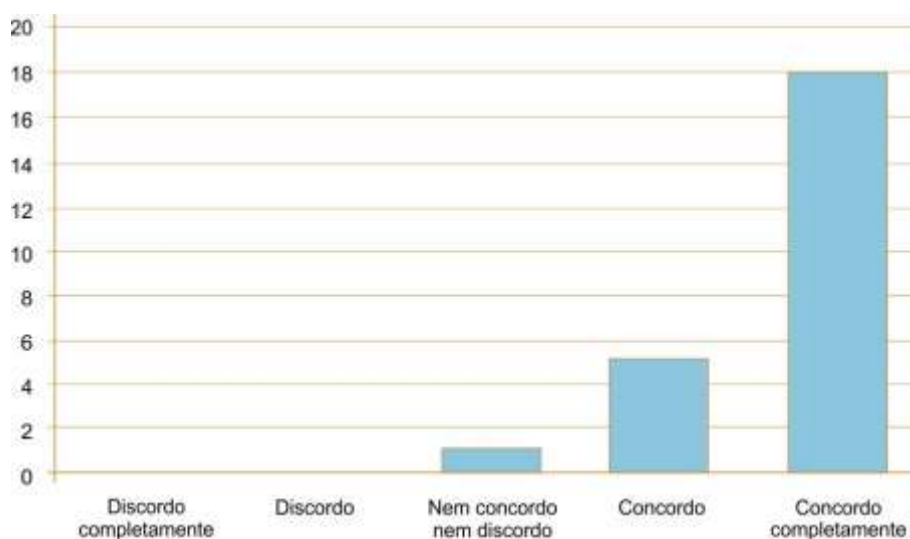
Na resposta ao penúltimo *item* do questionário (Gráfico 40), novamente inquiridos acerca da percepção que têm da importância do *feedback* dos professores observadores, os respondentes continuam a revelar uma enorme convergência de opiniões, já que 14 respondentes *Concordam* com o item em apreço (58,3%), seis (25%) *Concordam plenamente*, três (12,5%) *Nem concordam nem discordam* e um (4,1%) diz que *Discorda completamente*.

Gráfico 39 - A importância do *feedback* dos professores observadores (item B14)



Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 40 - A importância do feedback dos professores observadores (item E10)**

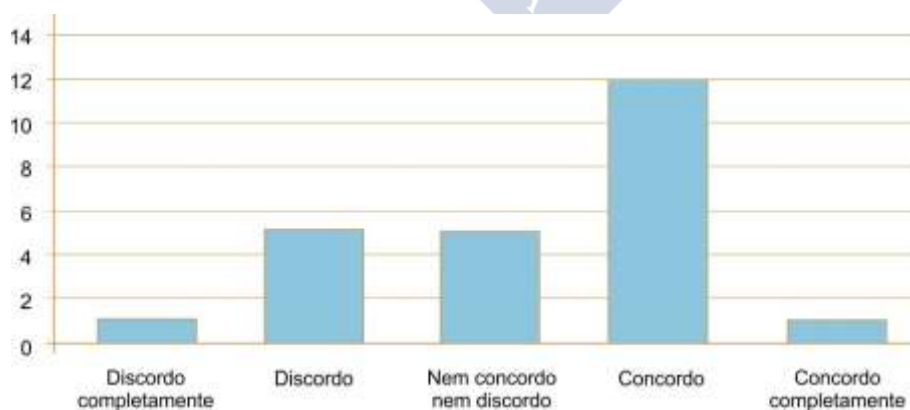


Fonte: Elaboração própria.

#### **D) Construção de imagens fidedignas do trabalho de um docente**

As respostas a este *item* já apontam para alguma divergência de opiniões: se 12 respondentes (50%) *Concordam* que a observação de aulas permite construir imagens fidedignas do trabalho de um docente, já cinco (20,8%) *Discordam* e outros cinco dizem que *Nem concordam nem discordam*, de igual modo um (4,1%) diz que *Discorda completamente* e um diz que *Concorda completamente*.

**Gráfico 41 - Construção de imagens fidedignas do trabalho de um docente (item C8)**

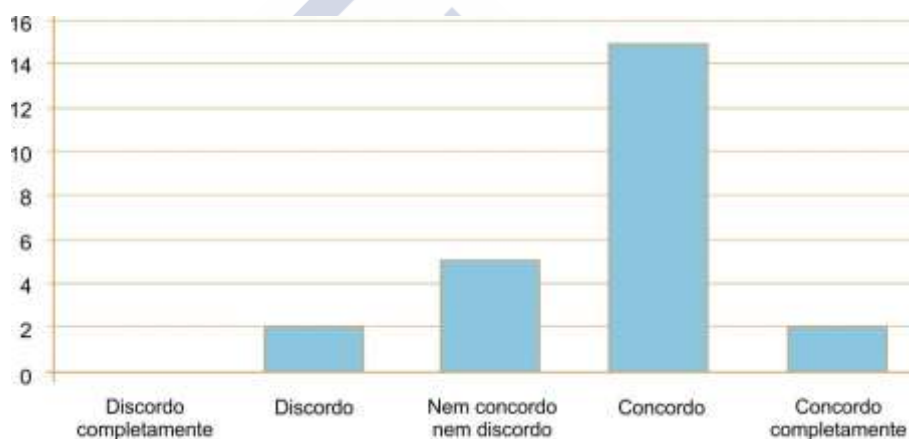


Fonte: Elaboração própria.

### E) Identificação de diversos tipos de necessidades de formação

Um dos fatores facilitadores da adesão a processos de observação de aulas prende-se com as potencialidades destes mecanismos para a identificação de necessidades de formação. De facto, 15 respondentes (62,5%) *Concordam* e dois (8,3%) *Concordam completamente* que a observação de aulas facilita a identificação dessas necessidades. Perante esta afirmação, cinco docentes (20,8%) ficam indecisos, pois que *Nem concordam nem discordam*, todavia dois respondentes (8,3%) afirmam que *Discordam*.

Gráfico 42 - Identificação de diversos tipos de necessidades de formação (item E1)

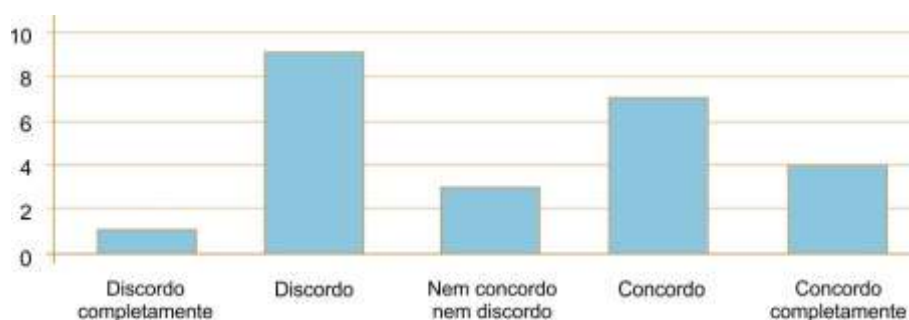


Fonte: Elaboração própria.

### F) Importância da discussão prévia dos aspetos a observar

O entendimento de que a observação de aulas é útil quando se estabelecem previamente os aspetos que irão ser alvo de observação é objeto de grande disparidade de opiniões. Se nove respondentes (37,5%) *Discordam* da afirmação contida neste *item* e um (4,1%) *Discorda completamente*, já sete (29%) *Concordam* e quatro (16,6%) *Concordam plenamente*, sendo que para três docentes (12,5%) esta surge como uma ideia indiferente- *Nem concordam nem discordam*.

**Gráfico 43 - Importância da discussão prévia dos aspetos a observar (item E2)**



Fonte: Elaboração própria.

### 6.5.2. DADOS QUALITATIVOS

Passando, agora, a procurar encontrar aspetos que tenham sido apontados pelos respondentes, nas composições, como sendo facilitadores da adesão a processos de observação de aulas, surge-nos a categoria – *Fatores facilitadores da adesão a processos de observação de aulas* - com a taxa mais elevada de incidência: 38,04% (Cf. Anexo 2, Gráfico A). Desta categoria, tal como está plasmado no Quadro 15, p. 189, emergiram onze subcategorias, a saber:

- **Ciclo da observação:** Referência aos diversos momentos que um processo de observação de aulas deve ter.
- **Perfil do observador:** A credibilidade do observador é construída pelas suas características de índole profissional e socio afetiva de forma a tornar eficaz e produtivo o processo de observação de aulas.
- **Feedback:** De entre os diversos momentos do ciclo de observação, salienta-se o *feedback* com carácter formativo.
- **Formação:** A observação de aulas é um dos aspetos que deve fazer parte da formação contínua do professor.
- **Continuidade e estruturação:** A sequência e a estruturação da observação de aulas são mais-valias em processos supervisivos.
- **Ausência de avaliação:** A adesão a processos de observação de aulas faz-se se dela estiverem ausentes ideias de quaisquer prestações de contas.
- **Surpresa:** O fator surpresa é importante para que a observação de aulas seja eficaz.

- **Condições/preparação para a avaliação** (Avaliar conhecimentos científicos dos docentes, habituação a uma 3ª pessoa na sala, *check-list*, treino): Os diversos procedimentos no âmbito da supervisão pedagógica são importantes para preparar os professores para momentos de avaliação sumativa e de prestação de contas.
- **Bem-estar dos alunos:** A observação de aulas induz nos alunos conforto face à presença de um elemento estranho na sala de aula.
- **Controlo:** A observação de aulas pode ser entendida como uma forma de controlo e de melhoria dos processos de ensino que os professores levam a cabo.
- **Reconhecimento do mérito:** A adesão a processos de observação de aulas é uma forma de se conhecer a forma como verdadeiramente os docentes trabalham com os seus alunos dentro da sala de aula.

Antes de passarmos à apresentação dos resultados obtidos nesta categoria, iremos, no quadro seguinte, dar conta da frequência e a incidência de cada uma destas subcategorias.

**Quadro 15 - Fatores de adesão à observação de aulas: subcategorias, frequência e incidência**

Categoria	Incidência	Subcategorias	Frequência	Incidência
Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas	38.04%	Ciclo de observação	6	3,26%
		Perfil do observador	15	8,15%
		<i>Feedback</i>	6	3,26%
		Formação	1	0,54%
		Continuidade e estruturação	10	5,44%
		Ausência de avaliação	9	4,89%
		Surpresa	6	3,26%
		Condições para a avaliação (Avaliar conhecimentos científicos dos docentes)	10	5,44%
		Bem-estar dos alunos	1	0,54%
		Controlo	4	2,17%
		Reconhecimento do mérito	2	1,09%

Fonte: Elaboração própria.

Encontramos, nas composições, seis ocorrências em que está explicitada a importância da subcategoria *Feedback*, cuja responsabilidade é imputada ao observador que deve ser

---

capaz de “proporcionar *feedback* construtivo” (R6f), pois ele “é essencial” (R8q), porque “constitui uma mais-valia para o docente” (R14i).

A questão do *feedback* é, para os respondentes, tão importante que eles expressam, ainda, a ideia acerca de como essa informação de retorno deve acontecer: “individual” (R10f), para “garantir, em tempo útil, a informação concreta acerca do que está bem e do que deve ser otimizado” (R18h), pois “o professor a «solo» não tem um *feedback* da sua ação enquanto docente” (R22c). Esta é uma opinião altamente consonante com os resultados expressos nos Gráficos 39 e 40.

Esta questão liga-se intrinsecamente a uma outra subcategoria que é o *Perfil do observador*. Esta subcategoria, com uma frequência de 15 unidades de registo, é a de maior incidência nesta categoria que estamos a analisar (Cf. Quadro 15, p. 189), sendo, assim, o fator nuclear que levará estes docentes a aderirem a processos de observação de aulas.

De facto, os respondentes são muito exigentes com o perfil do observador, aliás esta parece ser uma função próxima de um incompreensível endeusamento.

É colocada, por muitos respondentes, uma grande ênfase no conhecimento científico do observador no que diz respeito aos seus saberes acerca de supervisão e de observação de aulas:

Se o professor observador estiver munido de competências” (R8p); “a observação de aulas [deve ser feita] por docentes especializados” (R10e); “o professor pode beneficiar se for observado (...) por um professor com formação em supervisão pedagógica” (R11j); “será muito importante colocar pessoas formadas e com experiência em supervisão pedagógica” (R11L); “deve ter uma formação relacionada com a observação de aulas” (R20e); “Claro que para que a observação de aulas seja válida e fiável é importante que seja realizada por alguém bem preparado para esse efeito (com formação ou competência reconhecida) (R18f).

Fazendo-nos lembrar as exigências em relação ao *feedback*, dois respondentes defendem que o observador deve ser capaz, não só de fazer “críticas construtivas e relevantes” (R20g), mas também conseguir uma “observação minuciosa e atenta das tarefas executadas” (R20i).

Todavia, há também a presença de outros contornos do perfil do observador, como seja, a componente de formação científica inicial que, defendem, deve ser idêntica à do docente observado: “O observador deve ser do mesmo grupo disciplinar do observado.” (R5f) e “o professor pode beneficiar se for observado (...) por um professor com formação em supervisão pedagógica e no âmbito da sua disciplina” (R11j).

Mas o perfil do observador passa, acrescente-se, por alguém que, segundo os respondentes, deve ter uma capacidade de liderança assente, também, em aspetos de personalidade e mesmo de ética: “A construção de imagens fidedignas depende sempre da capacidade de observação, da competência, da imparcialidade, da honestidade do observador” (R8o).

Ainda no mesmo sentido, relembremos que o observador deve dar *feedback* “da forma menos impositiva possível” (R18g); salienta-se que os observadores devem “ter sempre uma opinião positiva” (R20f) e que “o observador deve trabalhar em conjunto com o observado, numa espécie de tutoria” (R20h).

Apontam-se, ainda, outros dois aspetos que, de alguma forma, se autoexcluem: em algumas unidades de registo, defende-se uma relação próxima do observador com o observado: “disponibilizar-se e permitir que as suas aulas fossem observadas pelos avaliados” (R24g) e, num outro, defende-se um observador completamente externo à escola “ (...) imparcial, desconhecido dos professores e da escola em que trabalha” (R20d). De facto, parece que, segundo estes respondentes, será necessário o observador seja quase um ser perfeito para que possa invadir aquilo que os respondentes percecionam como uma espécie de lugar sagrado como é a sala de aula.

Tendo sido defendida a formação científica do observador na área da supervisão pedagógica surge, nesta sequência e em consonância com os resultados expressos pelo Gráfico 38, com seis ocorrências, uma subcategoria que se prende com o conhecimento acerca da supervisão: o respeito pelo *Ciclo da observação* (Cf. Quadro 15, p. 189), explicitando-se a necessidade de momentos de pré e de pós observação. Assim, uma vez que estes respondentes vivenciaram uma dinâmica de observação de aulas, eles têm uma opinião empiricamente construída, percebendo-se uma sugestão de melhoria em relação a aspetos do processo de observação de aulas que tinha acontecido no decurso do projeto em que estiveram envolvidos no *Agrupamento*. Um docente considera que “embora não se verifiquem momentos de reflexão com o meu observador” (R3c), para que o processo de observação seja produtivo, revela-se importante “uma análise e avaliação do plano de aula antes da respetiva observação” (R1b).

A questão da definição dos focos de observação é, também, defendida por alguns respondentes: “ (é importante) a elaboração de linhas orientadoras dos aspetos a observar” (R6e); “ (quanto aos fatores que considero mais importantes) os encontros de pré e pós aula”

(R17e). Apesar de alguns docentes lançarem pistas acerca de como esses encontros deveriam acontecer: “o que exige (...) encontros formais e informais entre observador e observado” (R4b) e, parecendo-lhes, ainda, que “Deveria haver mais reuniões individuais e em conjunto” (R6e), estas opiniões não são totalmente congruentes com os resultados obtidos no Gráfico 43.

Avançamos para mais uma das subcategorias que emergiram da leitura das composições. Trata-se da subcategoria *Continuidade e estruturação* que, surgindo com dez unidades de registo (Cf. Quadro 15, p. 189), nos permite perceber a importância que os docentes atribuem à criação de normas para que a observação de aulas possa ser feita com sistematicidade, tornando-se, dessa forma, uma prática profícua para a escola. É o que é dito nos seguintes excertos:

(...) as observações (devem ser) feitas de forma continuada, pois assim contribuem positivamente para a melhoria profissional dos professores e do *Agrupamento*” (R13c); “ (...) é importante que seja regular e sistemática” (R18i) e “transformarem a observação de aulas e a supervisão num hábito quotidiano (R19c).

Para além desta questão da regularidade, os docentes também expressam as suas ideias acerca da forma como esse processo de observação de aulas deveria acontecer, por exemplo, afirma-se que é importante que “ (...) seja orientado para aspetos concretos, (...) permita fazer observações ou notas para contextualizar os dados” (R18j); “ (que seja feito) “através de processos de questionamento e de reflexão do supervisionado em todas as fases de intervenção” (R23j).

Apontando para uma certa amenização do possível caráter avaliativo e de prestação de contas, um respondente defende, em alguns aspetos, um processo de observação próximo da OPP<sup>58</sup>: “reciprocidade de observação (...) entre quem está a ser avaliado e o próprio avaliador” (R24h).

Registamos, também, a preocupação dos respondentes com o alcançar de uma ambicionada objetividade em todo o processo: “ajudar a construir uma matriz de observação e análise cada vez mais aperfeiçoada” (R20L), “com grelhas e quantificadores específicos e adequados” (R23j), em que “os alunos que o professor observador observa nunca devem ser os seus, mas sim alunos que desconhece e que sejam de outros professores/escolas” (R20m). Na mesma composição, remata-se, dizendo que “só com critérios como estes será possível existir alguma objetividade/imparcialidade na observação” (R20n).

---

<sup>58</sup> Ver, a este propósito, o Capítulo 3, ponto 3.2, da I Parte desta dissertação.

Identificamos outra subcategoria que denominamos como *Ausência de avaliação*, em que agregamos as nove unidades de registo (Cf. Quadro 15, p. 139) cujos sentidos apontavam para a adesão a processos de observação de aulas despidos de quaisquer ideias de prestação de contas.

Assim, surgem-nos afirmações em que, de forma enfática, os respondentes defendem que um processo de observação deve ter um caráter exclusivamente formativo, dando primazia ao processo de ensino e relegando os resultados: “Deve ter um cariz meramente formativo” (R20g), garantindo que “os dados servem (pelo menos numa fase inicial) única e simplesmente para fins formativos” (R18m).

A relutância face à ideia de avaliação, enquanto ato de aferição do trabalho realizado e de prestação de contas pelos recursos investidos, volta a emergir, defendendo-se a implementação da “(a observação de aulas num ato) informal” (R19d). A defesa da ausência de prestação ganha representatividade, em algumas respostas:

(dessa forma), haverá maior disponibilidade do docente em aceitar a observação de aulas por um colega, não constituindo este qualquer constrangimento ao desenvolvimento da prática letiva dentro da sala de aula (R14j).

Claramente, surge uma explicação para o facto de os docentes deste *Agrupamento* terem aderido a estes processos de observação de aulas: “deve ter a sua (do professor observado) convivência” (R18L). Na mesma linha de pensamento, alguns respondentes alertam para a necessidade da existência de processos supervisivos sempre com objetivos formativos: “(...) a prática de supervisão será uma das principais estratégias a promover na escola se tiver como primeira função o desenvolvimento profissional dos professores e a cumprir os objetivos formativos” (R23L).

Os respondentes parecem desconhecer que destes processos supervisivos e avaliativos poderá haver muito a ganhar, nomeadamente no que respeita o reforço positivo pelo trabalho desenvolvido (Hargreaves, 1998), isto é, não é obrigatório que o caráter negativo da observação seja enfatizado. Estes docentes defendem que é importante retirar o caráter de prestação de contas do processo, uma vez que, segundo alguns respondentes: “Fora do âmbito avaliativo tudo é mais natural e verdadeiro, tudo é bem recebido, mesmo uma chamada de atenção” (R22d).

Porém, também deparamos com alguns segmentos textuais que, alinhados com o pensamento deste investigador canadiano (Hargreaves, 1998), defendem que os

procedimentos de observação de aulas poderão ser um meio que abra caminho ao *Reconhecimento do mérito*, uma outra subcategoria identificada, com uma baixa incidência (Cf. Quadro 15, p.189): “Observar aulas...poderá permitir constatar (observando) o que muitas vezes se sabe – ou pensa saber-por intuição ou por comentários” (R8L), permitindo, ainda, “constatar a qualidade da aula” ( R8m).

Iremos, agora, abordar uma subcategoria com seis unidades de registo (Cf. Quadro 15, p.189), em que incluímos as afirmações que, surpreendentemente, defendem que o fator *Surpresa* é importante no processo de observação de aulas, numa ideia quase que paradoxal em relação às afirmações contidas na subcategoria anterior, pois que, se anteriormente tinha sido aplaudida a exclusividade do caráter formativo da observação, agora, e, em alguns casos, na mesma composição, defende-se, de uma forma muito acutilante, a surpresa como fator de exigência, de regulação e de fiscalização. Vejam-se as seguintes afirmações:

(...) o fator surpresa é essencial, (...) promove uma maior exigência na preparação das atividades letivas” (R5h); (se) os observadores não avisassem quando iriam estar presentes (...) seria mais fidedigno e menos falacioso (R6h); (considero) ser fundamental que as aulas observadas não sejam previamente combinadas. A espontaneidade da aula, as rotinas da aula, a verdade da aula só assim poderão ser observadas (R8r); Para que a observação de aulas seja válida e fiável (defendo que) seja feita sem pré-aviso (R18n).

A defesa da observação de aulas sem quaisquer contactos prévios entre observador e observado é feita com um certo sentido de fiscalização e de regulação: “ (...) considero ser essencial que a observação de aulas seja feita aleatoriamente e sem aviso prévio, a fim de evitar situações forçadas ou ensaiadas e teatralizadas” (R13d). Neste sentido, na opinião de outro respondente, é necessário contornar a artificialidade do ambiente de sala de aula, sempre que um elemento estranho lá se encontra: “O que acho é que na observação de aulas o «circo» que os observados montam deveria ser relegado para segundo plano” (R15d). Esta é uma posição que se assume em clara divergência com os resultados expressos pelo Gráfico 37.

De forma congruente com a ideia que a subcategoria *Surpresa* encerra e cujos resultados acabámos de apresentar, encontramos quatro unidades de (Cf. Quadro 15, p.189) em que se pensa que uma das grandes mais-valias da observação de aulas é o *Controlo* que permite sobre o trabalho dos docentes. Algumas são afirmações deveras contundentes em relação ao trabalho dos professores e à sua ação, sendo estes apontados, de forma muito acutilante, como vítimas de rotinização acrítica de procedimentos. Se não, vejamos:

A vida é feita (muito feita) de hábitos e de rotinas. Assim, se ser observado leva as pessoas a tentarem não sair, pelo menos, muito mal no «filme» o que as obriga a prepararem-se

minimamente” (R15e) (...) talvez alguns de nós nos habituemos a preparar minimamente todas as aulas (R15f).

A adesão a este possível caráter regulador que a observação de aulas pode assumir surge, ainda, noutros registos: “permite constatar a falta da qualidade da aula ” (R8s) e “constituirá um barómetro fiável acerca da prática letiva” (R13f).

Duas subcategorias foram, ainda, identificadas como fatores propiciadores de adesão a processos de observação de aulas, embora qualquer uma delas tenha uma baixa incidência, com uma única ocorrência cada (Cf. Quadro 15, p.189). São elas, a *Formação*: “ (a observação de aulas) é importante no âmbito da formação de professores” (R20j) e o *Bem-estar dos alunos*: “ (...) diminui a ansiedade dos alunos face à presença do professor «observador» ” (R3d).

Finalmente, surge-nos a subcategoria *Condições para a avaliação*, uma das mais elevadas nesta categoria (Cf. Anexo 2, Gráfico A). Assim, em dez ocorrências (Cf. Quadro 15, p.189), os respondentes deram-nos conta da importância da existência de procedimentos de observação de aulas como contributos para uma melhor preparação para os momentos de avaliação do desempenho docente. Veja-se a este propósito o que dizem alguns respondentes:

(...) poderá fazer uma avaliação rigorosa e coerente da sua atividade” (R14L); (...) é a reflexão, formal e informal, sobre as metodologias (...) e da eficácia dos recursos usados (R12d); “desmistifica a presença de uma terceira pessoa na sala” (R16f); (...) importante (...) a rotina de uma terceira pessoa na sala de aula” (R16g); para que o processo de avaliação de desempenho seja encarado com maior naturalidade” (R16h); “ (...) considero importante também para a ADD (R13e).

Mas os respondentes apontam, também, algumas particularidades que permitirão que a observação de aulas possa ser recuperada, de forma profícua, para a avaliação do desempenho docente, nomeadamente se forem definidos foco da observação e trabalhados os instrumentos de observação. Apontam, por exemplo, a centralidade que deve ser conferida aos conhecimentos científicos e à respetiva transposição didática que os docentes observados demonstram. É o caso das unidades de registo que, de seguida, transcrevemos:

(...) o conhecimento científico e a forma como são transmitidos (é) o aspeto mais importante aquando da avaliação de professores (R2d); garantir que todas as informações são contextualizadas à turma em que decorreu a observação (R18p); dar oportunidade a uma nova observação antes de ser contabilizada para avaliação (R18o) e (...) fatores que considero mais importantes...as *check-lists* (R17f).

## EM SÍNTESE

Como fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas, constatamos:

- a definição de um perfil muito exigente em relação ao observador;
- a importância conferida à discussão da conceção, da realização e da reflexão acerca das aulas, mas, também, há respondentes que defendem que a observação deve ser feita sem cada um desses passos;
- a importância da regularidade e sistematicidade da observação de forma a abrir caminho ao desenvolvimento de cada docente e da organização;
- a defesa da ausência de um possível caráter sancionador da avaliação, defendendo procedimentos próximos de OPP;
- a preparação dos docentes para os momentos de avaliação do desempenho docente;
- tratar-se de um mecanismo que permite o reconhecimento do mérito.
- 

## 6.6. CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EFICÁCIA DE PROCESSOS DE ENSINO

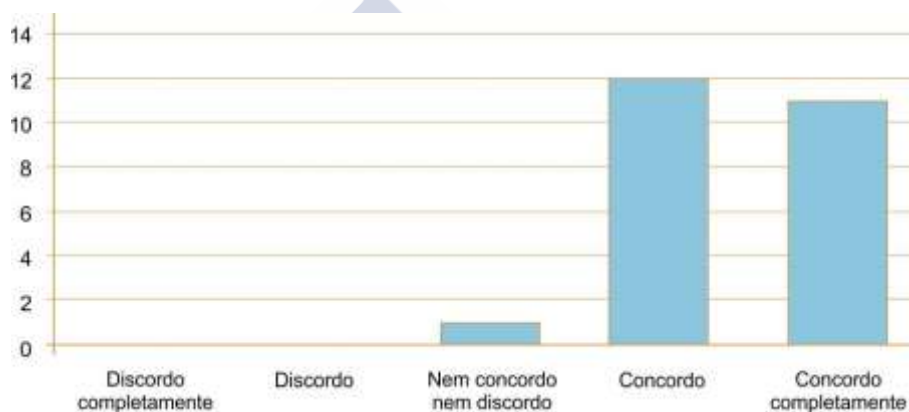
Neste subcapítulo, através dos *itens* 5, 6 e 9, do Bloco B; dos *itens* 3, 4 e 6, do Bloco C; dos *itens* 2, 6 e 7, do Bloco D e dos *itens* 3, 7, 9 e 11, do Bloco E e da categoria *Desenvolvimento de processos de ensino mais eficazes* recolhida nas composições elaboradas, procuraremos as respostas para o objetivo 2.5.: “*Perceber as perceções dos professores acerca dos aspetos em que a observação de aulas pode aportar maiores contributos para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes*” (Cf. Quadro 13, p.153).

### 6.6.1. DADOS QUANTITATIVOS

#### A) A observação de aulas e a reflexão acerca da prática pedagógica

De forma quase unânime os respondentes reconhecem à observação de aulas o papel de induzir a uma melhor reflexão acerca da respetiva prática pedagógica. Assim, 12 docentes (50%) *Concordam* com esta ideia e 11 (45,8%) *Concordam completamente*; somente um docente (4%) se alheia da afirmação, respondendo que *Nem concorda nem discorda*.

Gráfico 44 - A observação de aulas e a reflexão acerca da prática pedagógica (item B5)

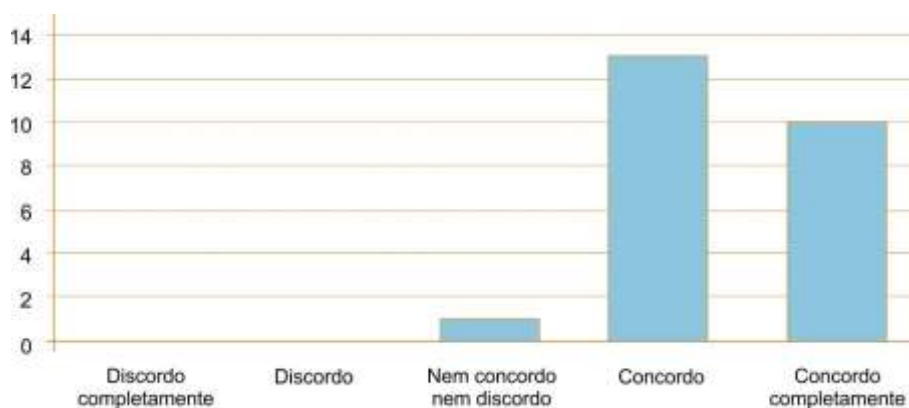


Fonte: Elaboração própria.

#### B) Contributos para a melhoria do desempenho do observado e do observador

Tal como no *item* anterior, também em relação aos contributos que a observação de aulas pode aportar à melhoria do desempenho quer do observador, quer do observado, os docentes concordam quase unanimemente com esta ideia. Assim, 13 professores (54%) afirmam que *Concordam*, 10 (41,6%) dizem que *Concordam completamente* e apenas um (4%) respondeu que *Nem concorda nem discorda*.

**Gráfico 45 - Contributos para a melhoria do desempenho do observado e do observador (item B6)**

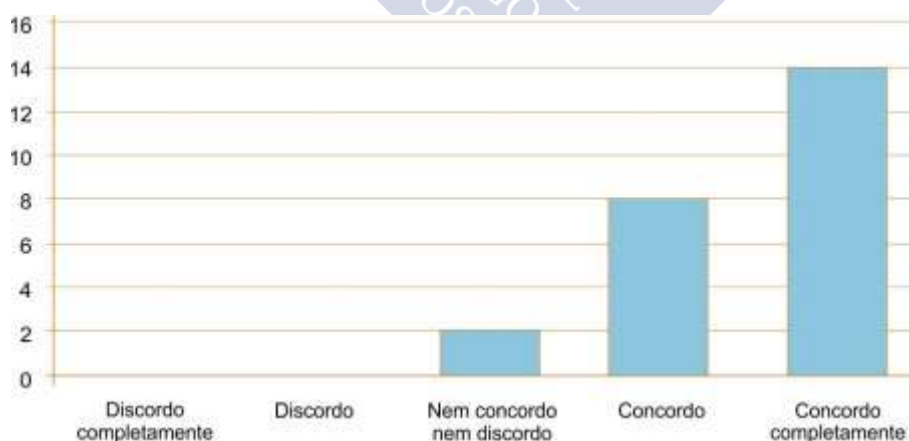


Fonte: Elaboração própria.

### C) Importância da partilha regular da sala de aula

Também no que diz respeito à importância da partilha regular da sala de aula como mecanismo conducente à melhoria do desempenho dos professores, os inquiridos são altamente favoráveis. Assim, 14 respondentes (58,3%) afirmam que *Concordam completamente* com a afirmação, oito (33,3%) dizem que *Concordam* e dois (8,3%) não têm opinião formada, isto é *Nem concordam nem discordam*.

**Gráfico 46 - Importância da partilha regular da sala de aula (item B9)**

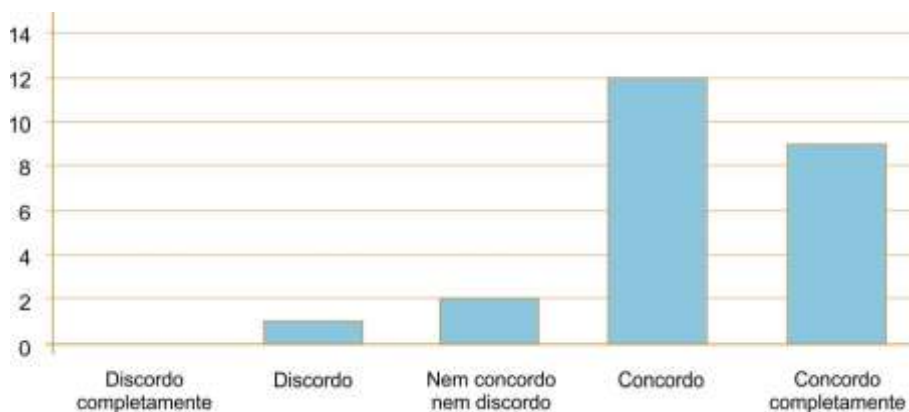


Fonte: Elaboração própria.

#### D) Reflexão crítica acerca dos resultados do processo de ensino e de aprendizagem

Neste caso, a larga maioria dos docentes reconhece que a observação de aulas permite refletir criticamente acerca dos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, 12 professores (50%) *Concordam* com esta ideia, nove (37,5%) *Concordam completamente*, dois (8,3%) *Nem concordam nem discordam* e somente um (4,1%) diz que *Discorda*.

**Gráfico 47 - Reflexão crítica acerca dos resultados do processo de ensino e de aprendizagem (item C3)**

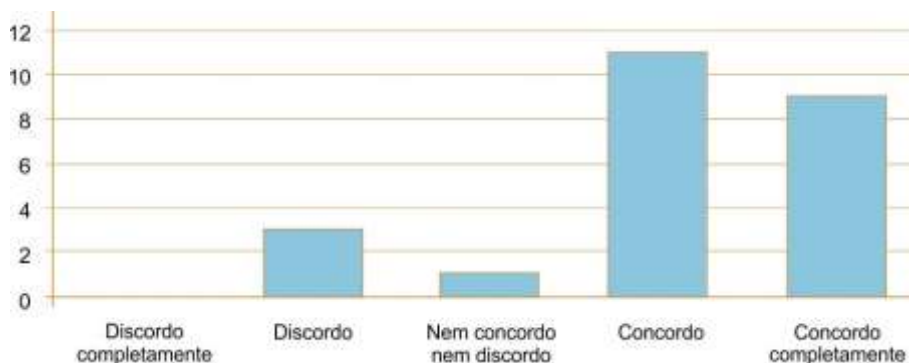


Fonte: Elaboração própria.

#### E) A partilha da sala de aula como fator de renovação de práticas de ensino

Onze (45,8%) respondentes *Concordam* que a partilha da sala de aula pode constituir-se como um fator de renovação e até mesmo de invenção de novos métodos de ensino, nove (37,5%) dos professores inquiridos *Concordam completamente* com esta afirmação, um (4,1%) *Nem concorda nem discorda*, todavia três docentes (12,5%) *Discordam*.

**Gráfico 48 - A partilha da sala de aula como fator de renovação de práticas de ensino (item C4)**

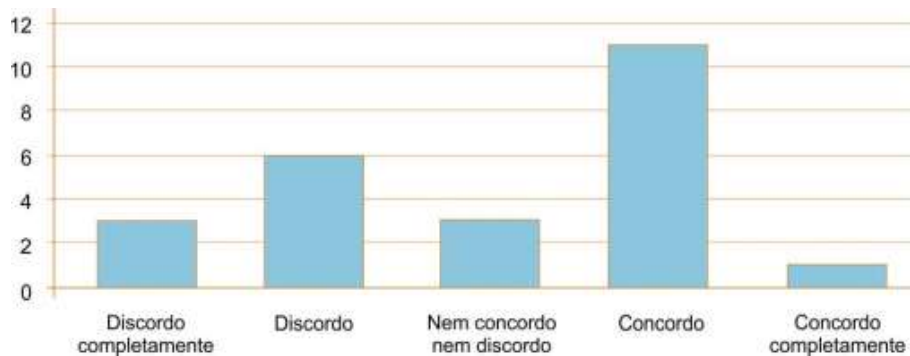


Fonte: Elaboração própria.

## F) A observação de aulas e os ritmos de aprendizagem dos alunos

Onze (45,8%) dos respondentes entendem que a observação de aulas induz a uma maior reflexão acerca dos ritmos de aprendizagem dos alunos, enquanto somente um (4,1%) *Concorda completamente* com a afirmação. Já três (12,5%) respondentes *Nem concordam nem discordam* e seis (25%) *Discordam* e três (12,5%) afirmam que *Discordam completamente* da afirmação contida neste *item*.

Gráfico 49 - A observação de aulas e os ritmos de aprendizagem dos alunos (item C6)

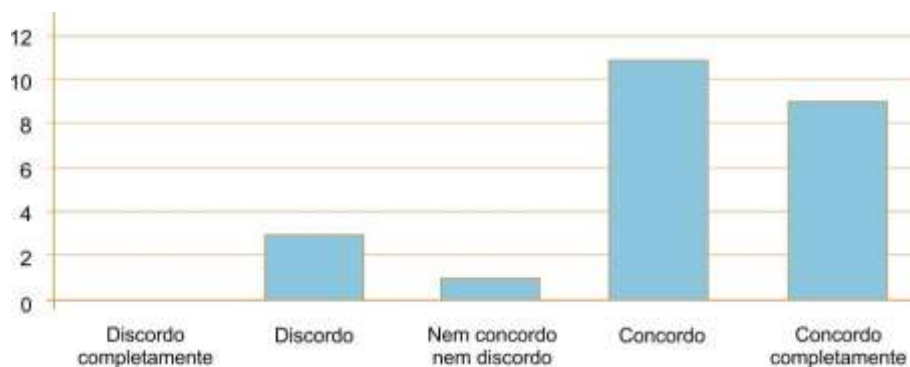


Fonte: Elaboração própria.

## G) Grau de ansiedade dos alunos face à regularidade da observação de aulas

A larga maioria dos respondentes entende que se a observação de aulas for levada a cabo com regularidade contribuirá para a diminuição da ansiedade dos alunos face à presença de um elemento estranho na sala de aula. Assim, 11 (45,8%) dos respondentes *Concordam* e nove (37,5%) *Concordam completamente*; já três (12,5%) *Discordam* e um (4,1%) *Nem concorda nem discorda*.

Gráfico 50 - O grau de ansiedade dos alunos face à regularidade da observação de aulas (item D2)

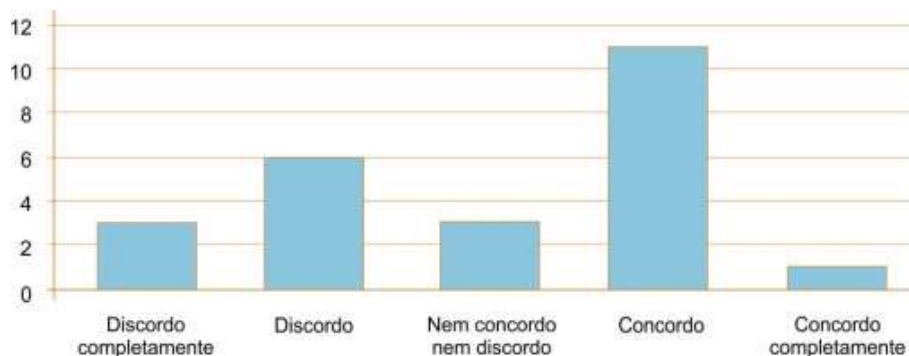


Fonte: Elaboração própria.

#### H) A observação de aulas e a discussão e partilha de estratégias

Dezassete (70,8%) dos respondentes *Concordam* que a observação de aulas favorece a discussão e partilha de estratégias conducentes à melhoria e três (12,5%) inquiridos entendem mesmo que *Concordam completamente*, já dois (8,3%) *Nem concordam nem discordam* e outros dois dizem que *Discordam*.

Gráfico 51 - A observação de aulas e a discussão e partilha de estratégias (item D6)

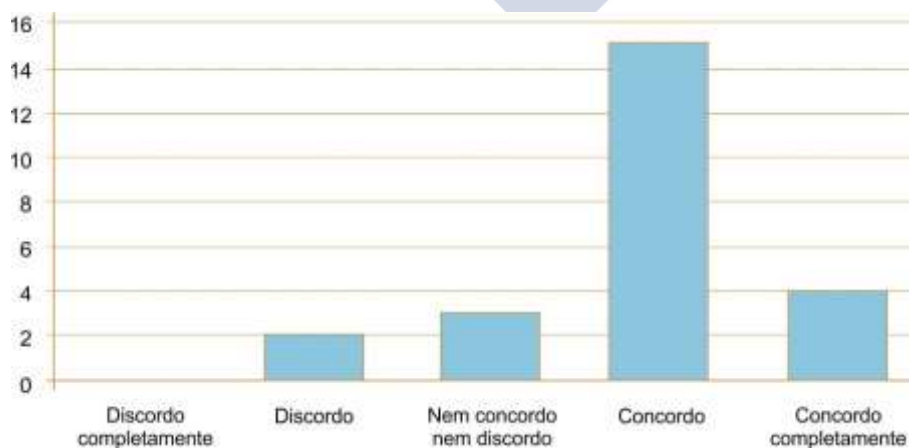


Fonte: Elaboração própria.

#### I) A observação de aulas como fator de mudança e de desenvolvimento

É amplamente reconhecido pelos inquiridos que a observação de aulas é um fator de mudança e de desenvolvimento. Assim, 15 (62,5%) docentes *Concordam* com a afirmação, 4 (16,6%) *Concordam completamente*, três (12,5%) *Nem concordam nem discordam* e dois *Discordam* da ideia contida no item.

Gráfico 52 - A observação de aulas como fator de mudança e de desenvolvimento (item D7)

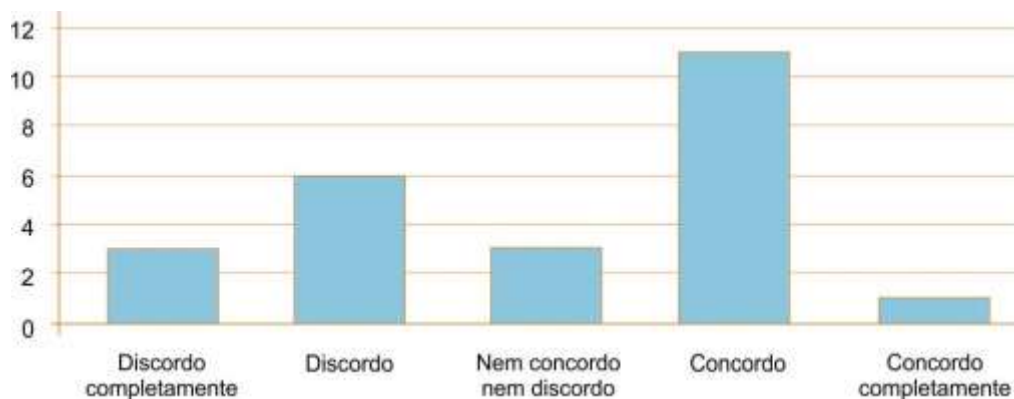


Fonte: Elaboração própria.

## J) A observação de aulas e a minha autoconfiança

Segundo onze (45,8%) dos respondentes a observação de aulas é um meio de reforço da autoconfiança, pois *Concordam* com esta ideia e quatro (36,3%) *Concordam completamente* com ela. Já para cinco (45,4%) dos docentes esta ideia é indiferente, *Nem concordam nem discordam*, e quatro (36,3%) *Discordam* dela.

Gráfico 53 - A observação de aulas e a minha autoconfiança (item E3)

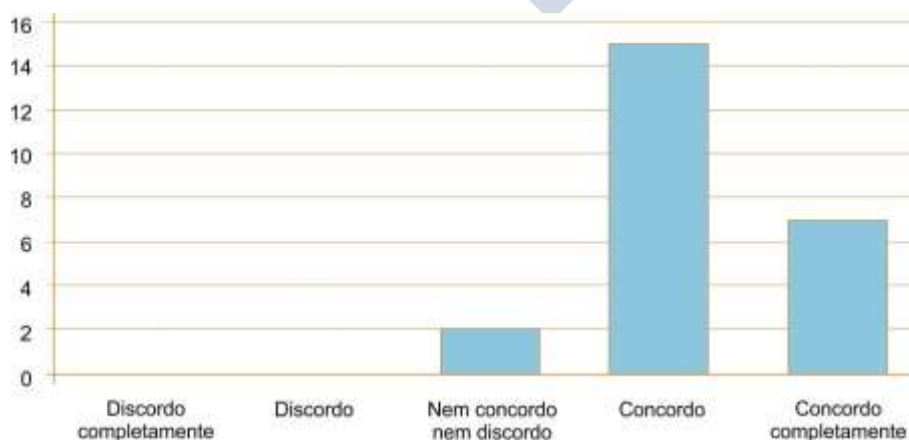


Fonte: Elaboração própria.

## L) A observação de aulas e a promoção de estratégias de autoavaliação

No que diz respeito às estratégias de autoavaliação induzidas a partir de processos de observação de aulas, os respondentes são quase unânimes em relação às suas mais-valias. Assim 15 (62,5%) dos respondentes *Concordam* com a ideia apresentada neste *item*, sete (29,1%) *Concordam completamente* e somente dois (8,3%) *Nem concordam nem discordam*.

Gráfico 54 - A observação de aulas promove estratégias de autoavaliação (item E7)

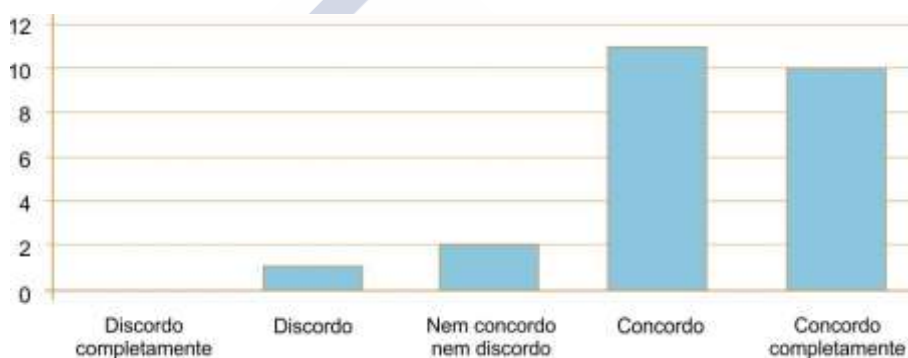


Fonte: Elaboração própria.

### M) A observação de aulas e a reflexão acerca das próprias aulas

Também as respostas a este *item* são muito consentâneas, uma vez que 11 (45,8%) dos respondentes *Concordam* e 10 (41,6%) *Concordam completamente* com a ideia de que a observação de aulas induz a que o observado possa refletir acerca da sua própria prática letiva. Já para dois (8,3%) docentes o *item* merece indiferença, já que *Nem concordam nem discordam* e um (4,1%) *Discorda*.

Gráfico 55 - A observação de aulas e a minha reflexão acerca das minhas próprias aulas (item E9)

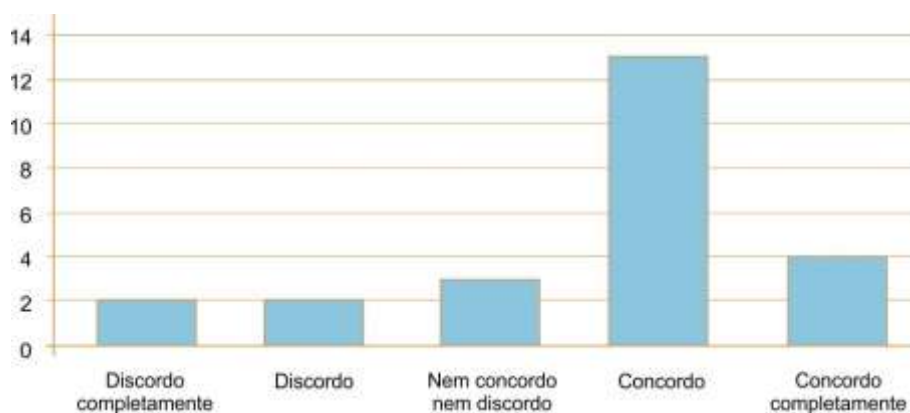


Fonte: Elaboração própria.

### N) A observação de aulas como estímulo à procura de atualização científica, pedagógica e didática

A importância da observação como estímulo à própria atualização científica, pedagógica e didática é reconhecida pelos 13 (54,1%) docentes que *Concordam* com a afirmação e pelos quatro (16,6%) docentes que *Concordam completamente*. Já três (12,5%) dos respondentes *Nem concordam nem discordam* e dois (8,3%) *Discordam* e dois (8,3%) *Discordam completamente*.

**Gráfico 56 - A observação de aulas como estímulo à procura de atualização científica, pedagógica e didática (item E11)**



Fonte: Elaboração própria.

### 6.6.2. DADOS QUALITATIVOS

Na categoria *Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento de processos de ensino mais eficazes*, com uma incidência de 33,58% (Cf. Anexo 2, Gráfico A) emergiram sete subcategorias, a saber:

- **Materiais** - Impacto do processo de observação de aulas na construção de materiais pedagógicos.
- **Resultados/eficácia** - O impacto do processo de observação de aulas no que respeita a eficácia da ação docente espelhada nos resultados alcançados pelos alunos.
- **Autoavaliação** - A produção de reflexão analítica e autocrítica em resultado do processo de observação de aulas.
- **Prática profissional** - A melhoria da prática profissional, consubstanciada em fatores como a definição de estratégias, a reflexão e reorientação da preparação e realização das atividades letivas ou a consecução das aprendizagens feitas pelos alunos.

- **Formação (científica, pedagógica)** - A procura de formação científica e pedagógica como consequência do processo de observação de aulas.
- **Globalmente** - O desenvolvimento profissional é apontado como um todo, sem haver lugar à especificação de qualquer uma das subcategorias.
- **Relações interpessoais dentro da sala de aula** - O estabelecimento de relações interpessoais positivas dentro da sala de aula na sequência da observação de aulas.

A frequência e incidência destas subcategorias encontram-se plasmadas no quadro seguinte (Quadro 16 p. 205).

**Quadro 16 - Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento de processos de ensino mais eficazes: subcategorias, frequência e incidência**

Categoria	Incidência	Subcategorias	Frequência	Incidência
<b>Desenvolvimento de processos de ensino eficazes</b>	33,58%	Materiais	4	2,1%
		Resultados/eficácia	8	4,35%
		Autoavaliação	9	4,89%
		Prática profissional (estratégias, metodologias, planificações)	21	11,4%
		Formação (científica, pedagógica)	4	2,17%
		Globalmente	11	5,98%
		Relações interpessoais dentro da sala de aula	5	2,72%

Fonte: Elaboração própria.

Com 11,4%, a maior incidência, nesta categoria, é notória a importância que os respondentes atribuem à observação de aulas como fator de desenvolvimento da subcategoria *Prática profissional* dos professores, valorizando-se estes processos como potenciadores da sua maior qualidade, com especial enfoque no trabalho global da sala de aula: “ajudaria a que a aula fosse bem aproveitada enquanto aula” (R8d); “(...é) sem qualquer sombra de dúvidas mais valia para a prática profissional”(R22a) e “ para que as aulas sejam mais produtivas e aliciantes” (R20a).

Mas os respondentes sinalizam também a importância da observação de aulas como contributo eficaz para as três dimensões da ação docente, a saber, a conceção, a operacionalização e a reorientação de práticas, sendo que são estas duas últimas que ganham

---

maior destaque neste *subcorpus* em análise, como, por exemplo, No atinente à valorização da conceção e preparação das aulas surge, por exemplo, o seguinte registo: “ (para além de ajudar) os professores no seu trabalho diário de preparação de aulas” (R11c).

A operacionalização da ação de ensinar e dos modos como o docente o faz em sala de aula, nos seus diversos aspetos, nomeadamente, no que respeita a gestão flexível e adaptação do currículo, o envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens ou a necessidade de diversificação de estratégias e metodologias ganham grande destaque nesta subcategoria:

A observação de aulas (...) permite constatar se os alunos estão envolvidos na construção das suas aprendizagens, se as aulas obedecem a uma planificação estruturada, com capacidade para atender às necessidades dos alunos, sendo, por isso, flexíveis/adaptáveis, se os ritmos de aprendizagem dos alunos são respeitados, se os métodos de ensino são os mais adequados (R8a, b, c, d, e); (...a observação de aulas) reforça e estimula a diversificação de metodologias (R16a).

Há, ainda, outros aspetos concretos da subcategoria em análise que se prendem com a operacionalização da ação de ensinar que são relevados pelos respondentes. Trata-se, por exemplo, da estrutura e do aproveitamento útil dos tempos das aulas: “ (...) tomada de consciência da importância de criar rotinas dentro da sala de aula para que o tempo efetivo da mesma possa ser o maior possível” (R5d).

Mas, para além das questões relacionadas com a preparação/conceção das aulas e a sua operacionalização, são particularmente expressivas as unidades de registo que se reportam à dimensão que permite a avaliação do trabalho de cada docente para uma posterior reorientação das suas práticas letivas, como estes exemplos dão nota:

(...a observação de aulas (...) é essencial para alterar comportamentos, métodos e hábitos de trabalho” (R18b); (a observação de aulas) é eficaz na alteração de comportamentos e atitudes do professor observado”(R20a); (...) a observação de aulas permite clarificar e promover uma reflexão mais profunda dos diferentes aspetos pedagógicos (R24a).

Com uma incidência de 5,9%, surge a subcategoria *Globalmente* em que foram agregadas as onze unidades de registo nas quais os respondentes, reconhecem a importância da observação de aulas para o desenvolvimento da ação dos professores, apesar de não focarem qualquer aspeto em concreto ou em particular. Damos nota, a título exemplificativo, dos seguintes registos em que os respondentes, enfaticamente, reportando-se ao projeto *Líderes Inovadores* em que se encontram envolvidos, referem: “Julgo, sem a menor dúvida, que é através de projetos de observação de aulas como este que se pode melhorar o

desenvolvimento profissional dos docentes” (R18d) e “ (este projeto de observação de aulas permite) acentuar a sua mobilização para melhorar o seu profissionalismo e consequente reconstrução de competências” (R23e).

A subcategoria que surge com nove registos, uma incidência de 4,89%, é a que diz respeito à *Autoavaliação*. Nestas nove ocorrências, os respondentes apontam expressamente a importância global da autoavaliação como mecanismo conducente à introdução de alterações nos modos como os docentes desenvolvem o seu trabalho dentro da sala de aula:

A necessidade de uma atualização a nível científico e a autoavaliação do seu processo são fundamentais. Durante uma aula, por mais que tenhamos um conhecimento profundo do universo envolvido – alunos, conhecimento científico, espaço físico, ... - o professor não consegue, na totalidade da sua ação, fazer uma autoavaliação completa do seu trabalho. É por isso que a presença de um colega dentro da sala de aula é útil, num processo de «*coaching* formativo» (R17b).

Outro respondente afirma, ainda, de uma forma muito perentória, a importância da autoavaliação assente em processos de observação de aulas:

Aliás para além de uma autoavaliação fundamentada em registos audiovisuais não concebo outra forma que permita ao professor detetar os seus erros ou aspetos menos positivos ao longo de uma aula, o que é essencial para alterar comportamentos, métodos e hábitos de trabalho (R18a).

Nas oito referências, com uma incidência de 4,35%, que constituem a subcategoria *Resultados/eficácia* é acentuada a preocupação dos respondentes com o efeito que os processos de ensino provocam nos alunos: “(...) leva-me a refletir acerca da importância das estratégias usadas para a aprendizagem dos alunos” (R2a), permitindo a “(...)adequação das estratégias a utilizar em cada uma das turmas”(R5a).

Espelhando a conceção de ensinar como sendo o trabalho de produzir algum conhecimento em alguém (Roldão, 2007a), um respondente assume que: “(...) a observação de aulas é importante para tornar mais eficaz o processo de ensino e de fazer aprender” (R23c).

Passando ao próximo *subcorpus* em análise, surge-nos a subcategoria *Relações interpessoais dentro da sala e aula* com cinco ocorrências (2,72%). Nestes vários registos, é conferida ênfase à mediação interpessoal que caracteriza uma das vertentes da ação docente expressa, por exemplo, nos registos seguintes:

(...) deveria ser tido em conta o clima da aula (R20c), uma vez que, (observar aulas pode ser um projeto de grande interesse e utilidade para a escola, na medida em que poderá permitir

---

constatar, observando, se o relacionamento prof-aluno/turma é positivo e motivador da aprendizagem (R8g).

Saliente-se que neste, como em outros registos, percebemos que, para os respondentes, esta dimensão afetiva de relacionamento positivo do professor com os alunos não se esgota ou é um fim em si mesma, antes tem como objetivo promover condições para que os processos de ensinar e de aprender possam acontecer com maior virtualidade, motivando para a produção de aprendizagens.

Finalmente, estruturam-se duas subcategorias, *Materiais e Formação (científica, pedagógica)*, cada uma delas com quatro registos.

No que à primeira destas subcategorias diz respeito, os respondentes apontam os procedimentos de observação de aulas como fator que desencadeia a conceção, utilização e verificação crítica de materiais que possam ser construídos pelos docentes: “ (ajudaria os professores no seu trabalho) de preparação de materiais” (R11a); “ (para a avaliação devia ser tido em conta e) a utilização de materiais...e a rentabilidade que se tira desses materiais” (R15a).

A observação de aulas é assumida pelos respondentes, em quatro registos, como sendo um processo que faz despoletar o reconhecimento pela necessidade de uma atualização constante do conhecimento científico e pedagógico. A este propósito referem, por exemplo:

Outro aspeto poderá consistir na motivação que estas aulas poderão desencadear na prática letiva do docente, tendo em conta que o mesmo poderá inovar ao nível da aplicação de metodologias, estratégias, e consecução de atividades, assim como numa procura constante de atualização ao nível científico e pedagógico (R14d).

## **EM SÍNTESE**

De acordo com os respondentes, verificamos:

- A importância conferida à regularidade da observação de aulas;
- A mais-valia de processos de observação de aulas para a promoção da autoavaliação e de reorientação de práticas;
- A assunção de responsabilidades por parte dos docentes pelos resultados alcançados pelos alunos, apesar de opiniões divergentes acerca de alguns aspetos concretos dos processos de ensino.

## 6.7. A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES

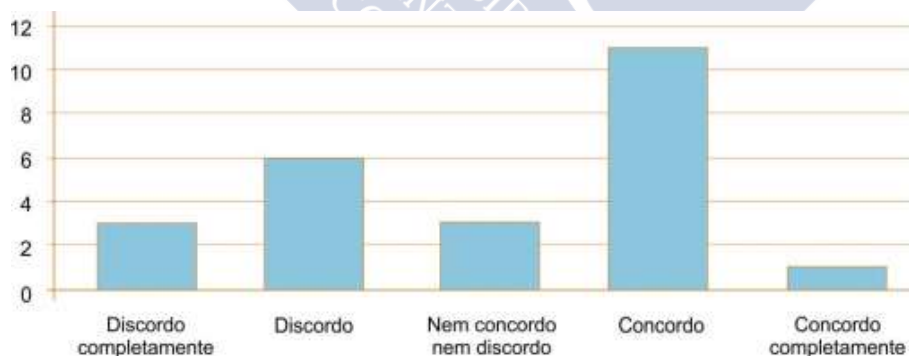
Neste subcapítulo, através do *item 1*, do Bloco B, dos *itens 1 e 5*, do Bloco D, do *item 6*, do Bloco E e, ainda, da categoria *Desenvolvimento organizacional* definida a partir da leitura das composições redigidas na Parte III do questionário, procuraremos encontrar os caminhos que nos conduzam até ao objetivo 2.6.: “*Descrever os fatores apontados pelos docentes como sendo necessários para que a observação de aulas se torne um elemento de desenvolvimento organizacional*” (Cf. Quadro 13, p. 153).

### 6.7.1. DADOS QUANTITATIVOS

#### A) Relação entre o desempenho do professor e o desempenho global da escola

Dez (41,6%) dos respondentes *Concordam* que o seu próprio desempenho dentro da sala de aula influencia o desempenho global da sua escola e nove (37,5%) *Concordam completamente* com a afirmação contida neste *item*. Já dois (8,3%) *Nem concordam nem discordam* e outros dois *Discordam* e um (4,1%) *Discorda completamente*.

Gráfico 57 - O meu desempenho dentro da sala de aula e o desempenho global da minha escola (item B1)



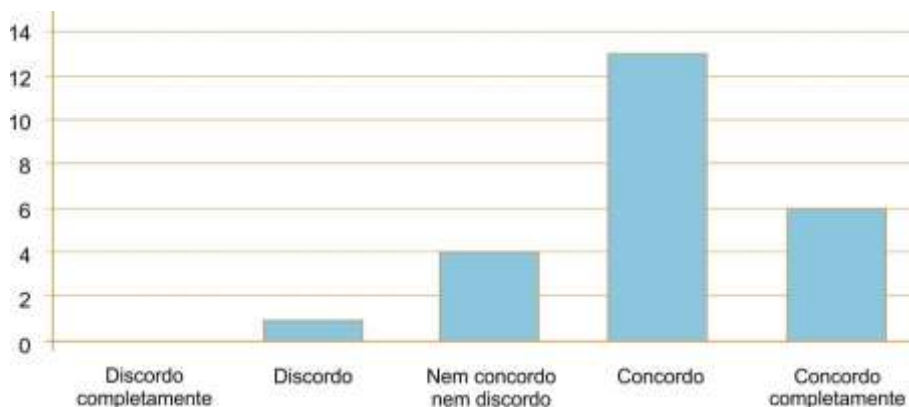
Fonte: Elaboração própria.

#### B) A observação de aulas e a construção de estratégias de melhoria da escola

Treze (54,1%) dos respondentes *Concordam* que a observação de aulas é uma oportunidade para os professores se envolverem em estratégias conducentes à melhoria da escola, já seis *Concordam completamente* com esta ideia (25%), para quatro respondentes

(16,6%) a ideia gera um sentimento de indiferença, já que *Nem concordam nem discordam* e somente um (4,1%) *Discorda* da afirmação contida neste *item*.

**Gráfico 58 - A observação de aulas e a construção de estratégias de melhoria da escola (item D1)**

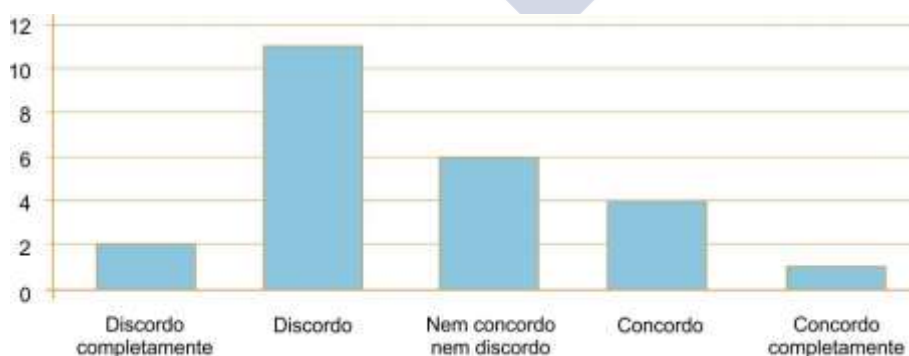


Fonte: Elaboração própria.

### **C) A observação de aulas e o conhecimento dos alunos da escola/Agrupamento**

Onze (45,8%) dos respondentes *Discordam* que a observação de aulas ajude a melhor conhecer os alunos da escola, dois (8,3%) respondentes *Discordam completamente* da afirmação contida no *item*, seis (25%) *Nem concordam nem discordam* e apenas um respondente (4,1%) *Concorda completamente*.

**Gráfico 59 - A observação de aulas e o conhecimento dos alunos da escola/Agrupamento (item D5)**

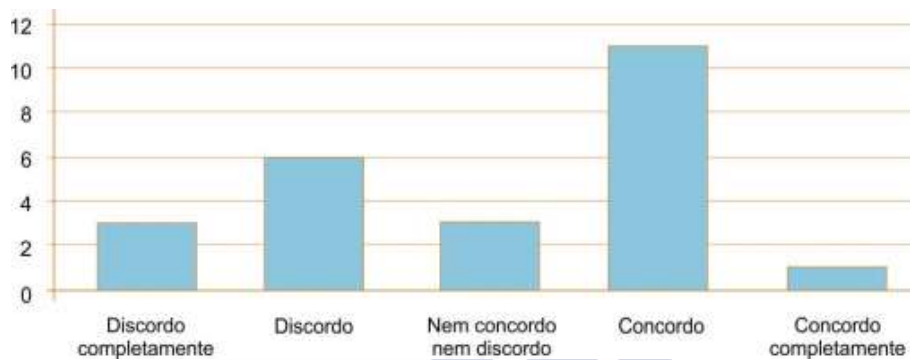


Fonte: Elaboração própria.

#### D) A observação de aulas e uma cultura de avaliação na escola

Dez respondentes (41,6%) *Concordam* que a observação de aulas permite perceber a existência de uma cultura de avaliação na escola, enquanto sete (29,1%) *Concordam completamente* com esta ideia; já cinco (20,8%) *Nem concordam nem discordam* e dois (8,3%) *Discordam*.

Gráfico 60 - A observação de aulas e uma cultura de avaliação na escola (item E6)



Fonte: Elaboração própria.

#### 6.7.2. DADOS QUALITATIVOS

Na categoria *Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento organizacional*, com uma incidência de 10,32% (Cf. Anexo 2, Gráfico A) emergiram as seguintes três subcategorias:

- **Melhoria dos resultados** - A melhoria dos processos do ensino terá reflexos na melhoria das aprendizagens feitas pelos alunos, com consequências positivas na capacidade da organização para se renovar.
- **Maior responsabilidade dos alunos** - A maior participação responsável dos alunos é um dos fatores que decorre de processos de observação de aulas.
- **Globalmente** - O desenvolvimento organizacional é apontado como um todo, sem haver lugar à especificação de qualquer uma das subcategorias.

A frequência e a incidência destas subcategorias encontram-se plasmadas no quadro seguinte (Quadro 17, p. 212).

**Quadro 17 - Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento organizacional: subcategorias, frequência e incidência**

<b>Categoria</b>	<b>Incidência</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Incidência</b>
Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento organizacional	10,32%	Melhoria dos resultados	7	3,80%
		Maiores responsabilidades dos alunos	4	2,17%
		Globalmente	8	4,35%

Fonte: Elaboração própria.

Com uma incidência de 4,35%, surge a subcategoria *Globalmente* em que se agregaram as unidades de registo que, sendo significativas, no que diz respeito à importância da observação de aulas para o desenvolvimento da organização escolar, não focam qualquer aspeto em particular. Há registos em que se acentuam, numa linguagem bastante assertiva, o reconhecimento da valia daqueles processos para as organizações:

(...) é um meio de inovação e uma resposta a realidades externas e de mudanças, permitindo o desenvolvimento das organizações e das instituições (R23g); Promove a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho renováveis (R23h) e de culturas de desenvolvimento profissional (R23i).

A subcategoria com um índice de incidência de 3,8% é *Melhoria dos resultados*. Neste domínio, os respondentes fazem uma conexão entre a observação de aulas e a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos, entendendo que esse nexos conduzirá a uma melhoria da organização. É o caso, por exemplo, do testemunho deste respondente:

Considero que a supervisão pedagógica e a observação de aulas podem contribuir para o sucesso do ensino-aprendizagem de qualquer docente (R10b); contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da prática profissional de qualquer docente (R10c).

Outras referências dão, ainda, conta da interligação entre os processos de observação de aulas e o desenvolvimento da escola em determinados aspetos que apontam como relevantes: “ (...) trará efetivas melhorias” (R13b) e “promover a capacidade da organização e de criar ambientes de trabalho renováveis”(R23f).

Estabelecemos uma outra subcategoria com um índice de incidência de 2,17%: *Maiores responsabilidades dos alunos*. Dos testemunhos dos respondentes aqui recolhidos destacamos os seguintes registos que apontam para a tomada de consciência dos alunos no que diz respeito ao seu comprometimento com os processos de aprendizagem:

Consciência de responsabilidade por parte dos alunos” (R11g); ajuda a fomentar a atenção e a focalização dos alunos nas tarefas propostas” (R11h); (...) a avaliação por parte dos discentes... são também fatores pertinentes (R14e).

## EM SÍNTESE

Constatamos:

- A assunção de responsabilidades por parte dos docentes no que diz respeito à sua corresponsabilização pelo desempenho da própria escola;
- A importância da observação de aulas para o desenvolvimento da escola, especificamente no atinente à construção de estratégias globais de melhoria, aos resultados a alcançar pelos alunos e ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

## 6.8. A OBSERVAÇÃO DE AULAS E O DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS PROFISSIONAIS COLABORATIVAS

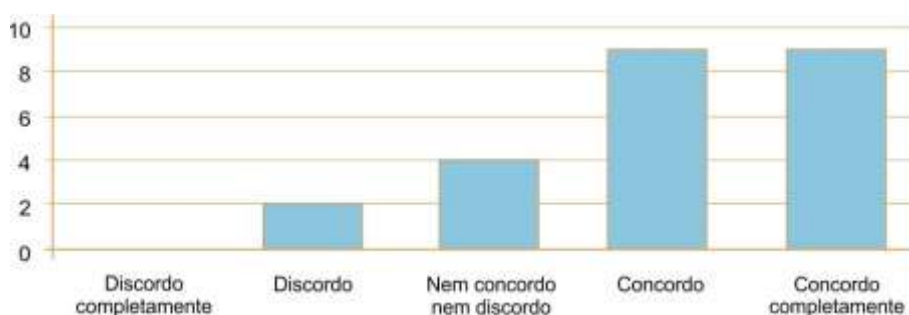
Neste subcapítulo, através dos *itens* 4 e 10, do Bloco B; do *item* 10, do Bloco C, dos *itens* 3, 4, 8 e 12, do Bloco D e também da categoria *Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa* construída a partir da análise de conteúdo feita às composições da Parte III do questionário, encontraremos as respostas em relação ao objetivo 2.7: “*Caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de culturas profissionais docentes mais colaborativas*” (Cf. Quadro 13, p. 153).

### 6.8.1. DADOS QUANTITATIVOS

#### A) A presença de um colega dentro da sala de aula

Os respondentes sentem-se confortáveis com a presença de um colega dentro da sala de aula. Esta é a opinião expressa pela larga maioria dos docentes, já que nove (37,5%) *Concordam* e outros nove *Concordam completamente* com esta afirmação e somente para quatro docentes (16,6%) esta afirmação parece ser indiferente já que *Nem concordam nem discordam* e dois (8,3%) *Discordam*.

Gráfico 61 - O (des)conforto de um colega dentro da minha sala de aula (item B4)

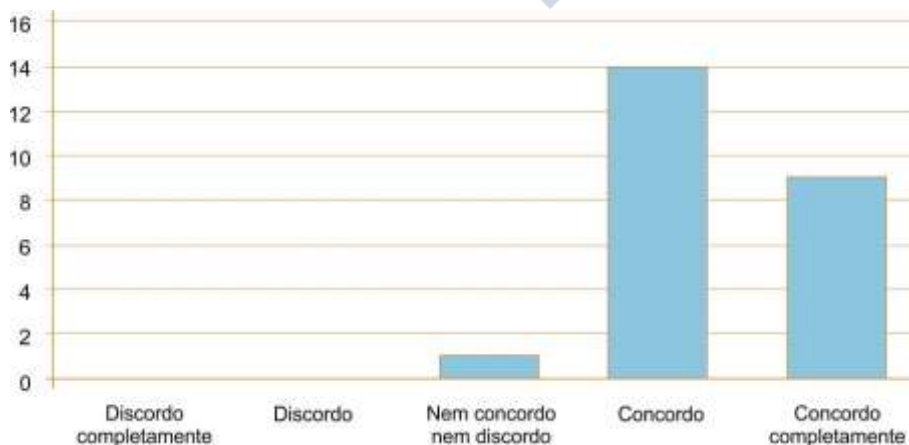


Fonte: Elaboração própria.

#### B) As opiniões dos colegas

De entre os respondentes, 14 (58,3%) *Concordam* que gostam de ouvir a opinião dos colegas acerca das suas próprias aulas e nove (37,5%) *Concordam completamente* com esta ideia. Apenas para um (4,1%) respondente parece que esta ideia é indiferente, *Nem concorda nem discorda*.

Gráfico 62 - As opiniões dos colegas acerca das minhas aulas (item B10)

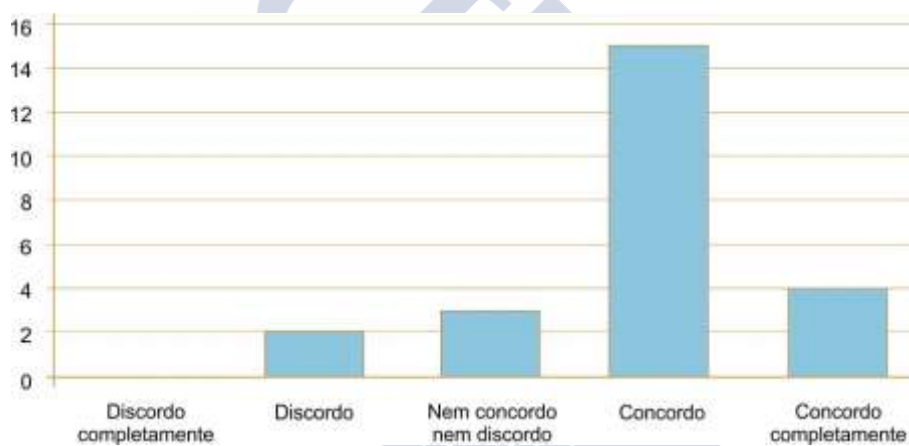


Fonte: Elaboração própria.

### C) A observação de aulas e a existência de momentos informais e formais de reflexão acerca de metodologias de ensino

Quinze (62,5%) respondentes Concordam que a observação de aulas facilita a existência de momentos informais e formais de reflexão acerca de metodologias de ensino e quatro (16,6%) docentes Concordam completamente. Em relação a esta afirmação, três (12,5%) Nem concordam nem discordam e dois (8,3%) Discordam.

Gráfico 63 - A observação de aulas e a existência de momentos informais e formais de reflexão acerca de metodologias de ensino (item C10)

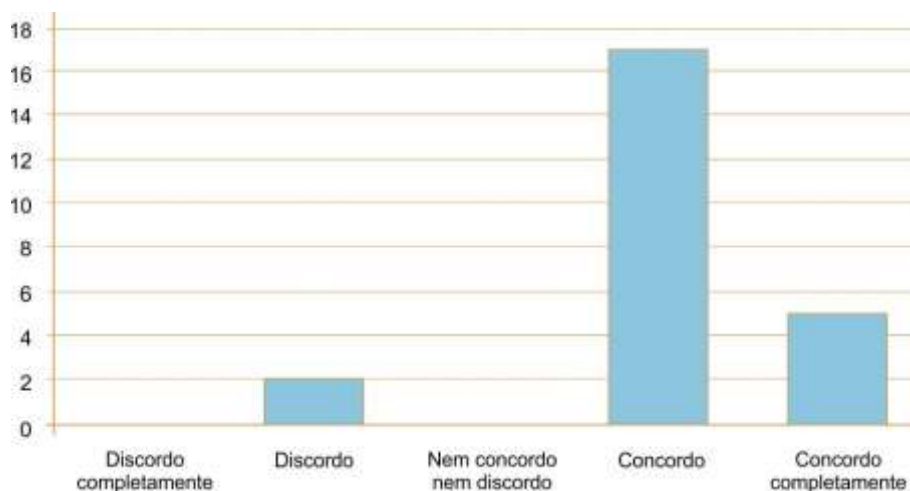


Fonte: Elaboração própria.

### D) A observação de aulas, a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores

Dezassete (70,8%) respondentes Concordam que a observação de aulas favorece não só a interação, mas também a partilha pessoal e profissional entre os docentes e cinco (20,8%) Concordam completamente com esta ideia e dois (8,3%) Discordam dela.

**Gráfico 64 - A observação de aulas, a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores (item D3)**

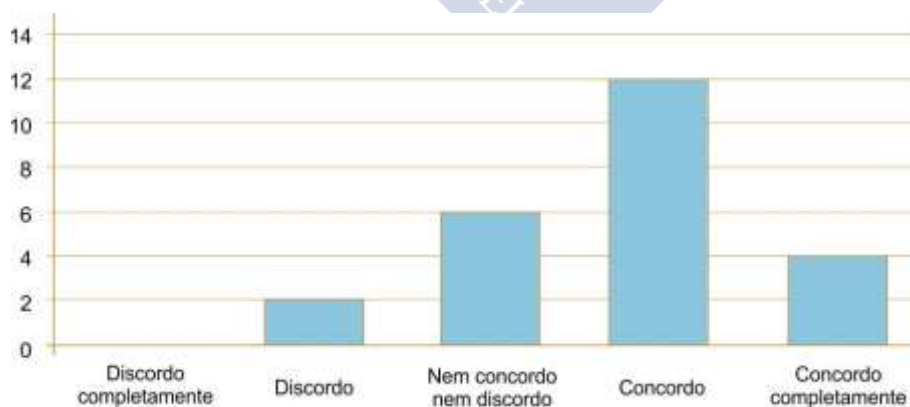


Fonte: Elaboração própria.

#### **E) A observação de aulas e o trabalho colaborativo**

Doze (50%) docentes *Concordam* que a observação de aulas favorece o trabalho colaborativo e quatro (16,6%) *Concordam completamente* com essa ideia. Já para seis (25%) docentes *Nem concordam nem discordam* e dois (8,3%) *Discordam*.

**Gráfico 65 - A observação de aulas e o trabalho colaborativo (item D4)**

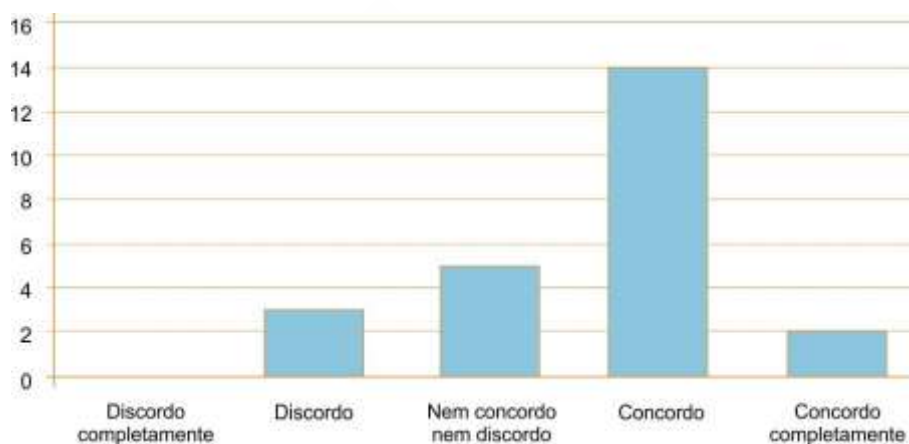


Fonte: Elaboração própria.

#### F) A continuidade da presença do observador

Catorze (58,3%) respondentes *Concordam* que para que o sentimento de estranheza do observado face à presença de um observador diminua a observação de aulas deverá ser levada a cabo de forma continuada. Já dois (14,2%) *Concordam completamente* com esta ideia e cinco (20,8%) *Nem concordam nem discordam* e três (12,5%) *Discordam*.

Gráfico 66 - A observação de aulas e a presença do observador (item D8)

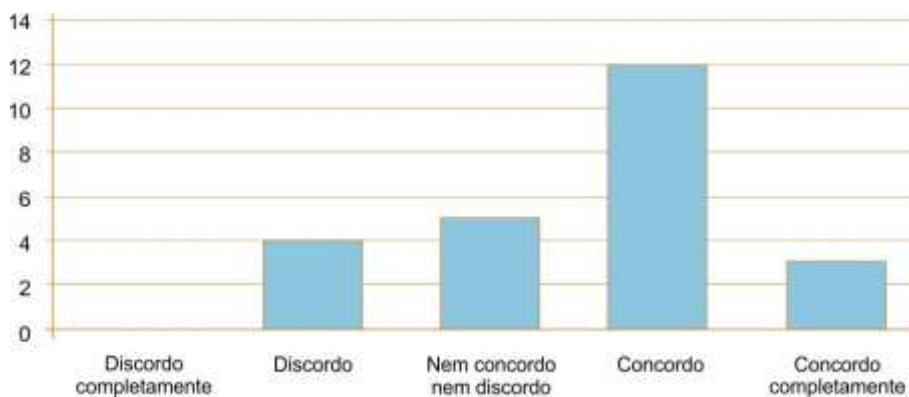


Fonte: Elaboração própria.

#### G) A observação de aulas e o estreitamento de laços de confiança entre observador e observado

Doze respondentes (50%) *Concordam* que a observação de aulas favorece o estreitamento de relações pessoais e profissionais entre observador e observado, já três (12,5%) *Concordam completamente* com esta ideia; cinco (20,8%) *Nem concordam nem discordam* e quatro (16,6%) *Discordam*.

**Gráfico 67 - A observação de aulas e o estreitamento de laços de confiança entre observador e observado (item D12)**



Fonte: Elaboração própria.

### 6.8.2. DADOS QUALITATIVOS

Na categoria *Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa* que tem uma incidência global de 9,88% (Cf. Anexo 2, Gráfico A) emergiram as seguintes cinco subcategorias:

- **Diálogo entre os docentes** - A referência ao diálogo que se estabelece entre os docentes decorrente de processos de observação de aulas.
- **Partilha de conhecimentos** - A partilha de conhecimentos induzida por processos de observação de aulas.
- **Trabalho em equipa** - O trabalho de equipa é referenciado expressamente como sendo incentivado pela observação de aulas.
- **Ambiente** - Trata-se da referência às consequências positivas para o clima de escola.
- **Globalmente** - Não havendo a referência a nenhum aspeto em particular, refere-se que o processo de observação de aulas incentiva o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa.

O quadro seguinte (Quadro 18, p. 219) dá conta da frequência e incidência destas subcategorias.

**Quadro 18 - Contributos da observação de aulas para o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa: subcategorias, frequência e incidência**

Categoria	Incidência	Subcategorias	Frequência	Incidência
Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa	9,88%	Diálogo entre os docentes	4	2,17%
		Partilha de conhecimentos	6	3,26%
		Trabalho em equipa	6	3,26%
		Ambiente	2	1,09%
		Globalmente	2	1,09%

Fonte: Elaboração própria.

As duas subcategorias com maior índice de incidência foram *Partilha de conhecimentos* e *Trabalho em equipa*, cada uma delas com uma taxa de 3,26%. Quer pelo tom, quer pelo vocabulário positivo que os respondentes adotam, é notória a importância que atribuem e a adesão que sentem em relação à observação de aulas como estratégia conducente a uma mais profícua partilha de conhecimentos e a um trabalho em equipa mais produtivo e eficaz, sobretudo entre os diretamente envolvidos no processo. Vejamos estes exemplos: “ (...) promove uma maior reflexão por parte do observado acerca das suas práticas letivas e a uma maior partilha entre observador/ observado” (R5e) e “Os fatores mais importantes consistirão no diálogo, na partilha, no trabalho cooperativo (...)” (R14f, R14g).

Mas os respondentes entendem que a observação de aulas pode desenvolver estes processos de cooperação de forma mais lata, nomeadamente, dentro de diversas estruturas de coordenação curricular intermédia, nomeadamente, no seio dos diversos grupos de docência. É o que nos é dito por alguns respondentes: “ (a observação de aulas) promove momentos de reflexão com outros colegas do grupo a que pertença” (R3b) e “A observação de aulas e a supervisão deverão fazer parte da cultura dos grupos disciplinares” (R18e).

Agrupámos na subcategoria *Diálogo entre os docentes* as quatro unidades de registo em que os respondentes, explicitamente, apontam a observação de aulas como um mecanismo superviso facilitador de momentos de discussão e de consecução de interações entre os docentes, sobretudo se houver reciprocidade de observação, lembrando-nos, uma vez mais, as características da OPP que abordámos no Capítulo 3.

---

Por outro lado, a observação/supervisão de aulas favorece o diálogo entre os docentes e a partilha entre os docentes (R9g); Essa reciprocidade de observação de aulas seria uma oportunidade para os docentes se envolverem em discussão de estratégias conducentes à melhoria pedagógica, facilitaria a interação e partilha pessoal e profissional entre os professores e o trabalho colaborativo (R24c e R24d).

A importância vivenciada pelos docentes no âmbito do projeto *Líderes Inovadores* que decorre no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* é, ainda, enfatizada com a utilização de um demonstrativo: “Este projeto aumenta o nível de confiança entre observador e observado” (R6e), em linha com a opinião maioritária expressa no Gráfico 63 (p. 215).

Procurando compreender a perceção dos respondentes acerca do papel da observação de aulas na construção de uma cultura de escola mais colaborativa, estabelecemos mais duas subcategorias em que enquadrámos duas unidades de registo em cada uma, a saber *Ambiente* e *Globalmente*.

Encontrámos, finalmente, unidades em que os respondentes explicitam a perceção da melhoria do ambiente vivido entre os docentes, olhando a experiência da observação de aulas com otimismo e confiança na construção de culturas profissionais colaborativas: “estabeleceria laços de confiança pessoal e profissional.” (R24f) e “o trabalho colaborativo que permite a renovação de novos métodos” (R2c), o que corrobora a opinião expressa no Gráfico 62 (p. 214).

## **EM SÍNTESE**

Genericamente, podemos salientar:

- A predisposição para partilha da sala de aula como fator de incremento da confiança pessoal e profissional entre os docentes observadores e observados;
- A apologia da supervisão no seio de estruturas de gestão curricular intermédia, nomeadamente, nos grupos de docência.

## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os meus olhos são uns olhos.  
E é com esses olhos uns  
Que eu vejo no mundo escolhos  
Onde outros com outros olhos,  
Não veem escolhos nenhuns.  
Quem diz escolhos diz flores.  
De tudo o mesmo se diz.  
Onde uns veem luto e dores  
Uns outros descobrem cores  
Do mais formoso matiz.  
(...)  
Cada um é seus caminhos.  
Onde Sancho vê moinhos  
D. Quixote vê gigantes.  
Vê moinhos? São moinhos.  
Vê gigantes? São gigantes.  
António Gedeão (1956)

Ao longo deste capítulo, iremos

- proceder à leitura crítica e analítica dos dados, à luz do quadro teórico mobilizado na I PARTE e cruzando, sempre que possível, os resultados quantitativos com os qualitativos obtidos em cada uma das partes do questionário.

---

Os docentes que voluntariamente participaram, desde o início, no projeto que decorreu no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* foram 30, dos quais 24 responderam positivamente à nossa solicitação de participação neste estudo.

Quem são estes docentes? Quais são os seus traços pessoais e profissionais que destacamos? Que conhecimentos tinham já eles de procedimentos de observação de aulas? Não sendo a resposta a cada uma destas questões um objetivo expresso deste estudo, não poderíamos deixar de querer conhecer o perfil dos docentes que se voluntariaram para responder positivamente ao desafio de ter aulas assistidas, autorizando que a sua sala de aula fosse *invadida*. Vimos estas questões respondidas na primeira parte do questionário e concluímos que, maioritariamente, os docentes que aderiram a este projeto têm já uma larga experiência profissional (Gráfico 4, p. 158); a maioria goza, à data deste estudo, de uma situação profissional estável, tratando-se de um grupo heterogéneo de respondentes, no que diz respeito aos respetivos grupos de docência, pelo que, detêm formações científicas iniciais distintas (Gráfico 3, p. 158).

De facto, por um lado, essa estabilidade permitirá a estes docentes sentirem-se parte da escola, podendo envolver-se nela com ações e projetos a médio e a longo prazo, como este, por outro lado, haverá um maior risco de rotinização de práticas e de procedimentos, o que, se assim for, será, com toda a certeza, lembrando Gomez (1997), um obstáculo a um agir profissional questionador e analítico como práticas de observação de aulas determinam e são determinadas. A larga experiência profissional de que os participantes neste estudo são detentores poderá ser uma mais-valia no seu próprio desenvolvimento profissional e no da própria escola. Porém, resta-nos saber até que ponto convocam, como defende Christopher Day (2004, p.157), “outros saberes e outros olhares para refletir criticamente acerca da sua própria ação”, procurando uma permanente atualização no âmbito da atividade letiva potenciadora de uma maior eficácia dos processos de ensino (Herdeiro e Silva, 2008). Atente-se, ainda, no facto de apenas um destes docentes não ter estado envolvido em procedimentos de observação de aulas, seja como observador, seja como observado, seja, ainda, em ambos os papéis (Gráfico 8, p. 161). Daí podermos concluir que as opiniões expressas são fruto do pensamento e dos sentires construídos a partir de experiências vivenciadas, sendo mesmo de relevância o facto de termos dois participantes no estudo responsáveis por estruturas de gestão curricular intermédia (coordenadores de departamento) e outros dois respondentes membros da

Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, órgão central em todo o processo avaliativo no *Agrupamento* (Gráfico 7, p. 160). Esta será, porventura, uma das razões para que os respondentes escrevessem largamente nas composições que lhes eram solicitadas na III Parte do questionário (Cf. ponto 5.7.4., p. 153). Se, à partida, tínhamos algum receio que, por alguma inércia, desinteresse ou comodismo, não se disponibilizassem para respostas longas, percebemos que esta é uma temática que os atinge, os toca, os provoca, originando-lhes pensamentos e sentimentos diversos e contraditórios, muitas vezes mesmo paradoxais, como mais adiante veremos. É uma temática a que não se sentem alheios, que não os deixa indiferentes e que, certamente, também pelas experiências que vivenciaram, gostam de expor e debater com vivacidade as suas ideias e opiniões. É este envolvimento que confirma o que é dito no PEA e a que já nos reportámos, no subcapítulo 5.3., sendo, sem dúvida, ele que levará estes docentes a responderem positivamente a desafios como estes que lhes foi colocado pelo DA.

A leitura da discussão dos resultados que faremos, a partir de agora, ficará facilitada se recordarmos o teor do Quadro 13 (p. 153) onde damos conta dos *itens* que respondem aos sete objetivos que formulámos para este estudo empírico, bem como dos objetivos cujas respostas encontramos nas composições redigidas pelos respondentes no III Grupo do questionário.

Começamos por discutir os resultados que permitem responder ao objetivo 2.1.: *Perceber a importância que os docentes participantes na 1ª fase do projeto Líderes Inovadores atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de cada uma das dimensões do desempenho docente expressas na legislação.* O perfil de competências para a docência é, segundo o CCAP (2008), constituído por quatro dimensões<sup>59</sup>. Recordemos que são elas que sustentam a estrutura externa da II Parte do questionário, constituída por 53 *itens* de resposta fechada (Cf. Ponto 5.7.2, p. 145). A valorização de cada uma destas dimensões está plasmada no Gráfico 13 (p. 165).

De acordo com os respondentes participantes neste estudo, a dimensão para a qual a observação de aulas maiores contributos pode dar (Gráfico 13, p. 165) é, numa escala de 1 a 5, para a *dimensão profissional, social e ética* (Bloco B do questionário), com um valor de 4,3. Este comprometimento dos docentes com o exercício da sua profissão e a assunção das responsabilidades pelas aprendizagens que os alunos desenvolvem e pelo desempenho da

<sup>59</sup> Para facilitar a leitura, relembramos, uma vez mais, que essas quatro dimensões, expressas na legislação, são a vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

própria escola são relevantes para a instituição de procedimentos supervisivos dentro desta organização. No que diz respeito a esta dimensão que corporiza a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente destaca-se, na opinião dos respondentes, a sua atitude face ao exercício da profissão. Veja-se, a título exemplificativo, as respostas aos *itens* B8 e B12 (Gráfico 9, p. 163), em que os professores, inequivocamente, reconhecem a sua responsabilidade quer pela qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos, quer pelos resultados que estes alcançam ou, ainda, pelo desempenho da própria escola. Também para o desenvolvimento desta dimensão, o papel da observação de aulas é reconhecidamente importante, como podemos verificar pelos resultados obtidos nos *itens* B2, B5, B9, B10, B11 e B15 (Gráfico 9, p. 163). Estes respondentes parecem dar razão, ao que está expresso em documentos emanados da administração central (CCAP, 2008), em que se defende que a observação de aulas é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de contextos profissionais mais favoráveis.

Já a *dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (Bloco C do questionário) atinge um valor de 3,9 (Gráfico 13, p. 165). Também nesta dimensão são os *itens* que apontam para questões mais genéricas que maior adesão acolhem por parte dos respondentes (Gráfico 10, p. 163). É o caso dos *itens* C3, C4 e C11 (Gráfico 47, Gráfico 48 e Gráfico 14, respetivamente, p. 199, p. 199 e p. 167), com os quais se enfatiza a importância do papel da observação de aulas na reflexão acerca da melhoria dos processos de ensino, sem se focar qualquer aspeto particular.

Todavia, se esta dimensão atinge, ainda, um valor razoavelmente elevado, aponta, por outro lado, para algum desconforto em relação à operacionalização da observação de aulas, pois, atendendo a aspetos mais concretos, como, por exemplo, o maior conhecimento dos alunos que estão dentro da sala de aula, os respondentes já mostram alguma divergência de opiniões. Nesta dimensão, procura-se ter em consideração a orientação estratégica da ação docente, a coerência e articulação das ações planeadas, tendo em conta a diversidade dos alunos, bem como o rigor e eficácia da gestão dos processos de comunicação e das interações dentro da sala de aula e, ainda, a reflexão e análise das atividades de ensino encetadas e a sua possível reorientação. Assim, nesta dimensão, constatamos a existência de alguns *itens* com valores baixos e com uma grande dispersão de respostas, revelando, por isso, a existência de desacordos e de maiores divergências entre os respondentes, como bem ilustram, por exemplo, as respostas ao *item* C9 (Cf. Gráfico 10, p. 163). O comprometimento que os docentes tinham demonstrado ter na dimensão anterior com o seu desempenho esbarra,

choça, às vezes, com a presença de respostas menos favoráveis, quando passamos para *itens* que se reportam a aspetos mais concretos, como, por exemplo, o conhecimento que os docentes têm dos seus alunos (*itens* C5 e C14, Gráfico 10, p. 163). Não podemos deixar de estranhar uma certa menorização da importância deste aspeto, pois, se recordarmos Danielson (2010), sabemos a sua relevância: é que os professores não ensinam no vazio, têm de o fazer em função de alunos concretos que possuem determinadas características de desenvolvimento intelectual, social e emocional que deverão ser tidas em conta no desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem eficazes.

A *dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (Bloco E) é a terceira dimensão com valor mais elevado. Atingiu um valor de respostas de 3,75, o que nos dá conta que os respondentes atribuem à observação de aulas um papel consistente na promoção da autoavaliação e na busca de formação ao longo da carreira. Nesta dimensão, ganha, de facto, relevância a aquisição e construção de novos conhecimentos profissionais que permitam a melhoria do desempenho da ação docente. Aqui, constatamos:

- a importância que os respondentes atribuem à observação de aulas no sentido de induzir o compromisso dos respondentes com a melhoria e renovação da sua ação (Cf. *itens* E7 e E9, no Gráfico 12, p. 165, Gráfico 48, p. 199 Gráfico 54, p. 202);
- que os docentes entendem que a observação de aulas é um mecanismo que facilita a identificação de necessidades de atualização científica, pedagógica e didática (*itens* E1 e E11, no Gráfico 12, p. 165 e Gráficos 42 e 56, p. 187 e p. 204, respetivamente), aliás, na linha do que é defendido por Formosinho (2002).

Finalmente, surge com o valor mais baixo, 3,64, a dimensão que incide na *participação do docente na vida da escola e relação com a comunidade educativa* (Cf. Gráfico 13, p. 165). Esta é, segundo os respondentes, a dimensão para a qual a observação de aulas menos contribuirá, o que se compreende se pensarmos que esta é a dimensão que aponta para fatores mais extrínsecos à sala de aula.

Nesta dimensão, considera-se o envolvimento do docente com a concretização da missão da escola. Neste Bloco D, constatamos a positividade da média das respostas, embora sem atingir o nível quatro e com um significativo desvio padrão, indiciando uma divergência de opiniões entre os respondentes (Cf. Gráfico 11, p. 164). Para os participantes neste estudo, a observação de aulas não é um instrumento que permita a melhoria do conhecimento dos alunos e da relação que eles estabelecem entre si (Gráfico 16, p. 168, Gráfico 20, p. 170,

Gráfico 34, p. 179 Gráfico 58, p. 210), sendo, nesta dimensão, os *itens* que apresentam os níveis mais baixos. A maior adesão ao conteúdo dos *itens* D1 (Gráfico 57, p. 209), D2 (Gráfico 50, p. 200), D3 (Gráfico 63, p. 215), D7 (Gráfico 52, p. 201) e D8 (Gráfico 65, p. 216) revela a importância que os docentes atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de uma cultura de escola que aposta na melhoria e na mudança, na linha de pensamento de Hargreaves (2008). Impõe-se que valorizemos esta postura dos respondentes, tanto mais que é o próprio Conselho Científico da Avaliação de Professores que reconhecia a complexidade da implementação de processos supervivos assentes em observação de aulas: “A observação de aulas é um dos factores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais sedimentadas e contextos organizacionais frequentemente desfavoráveis”. (CCAP, 2008, p.12).

De seguida, vamos discutir os resultados que permitem responder ao objetivo 2.2., para tal, recentramos a nossa atenção no *Referencial de Práticas Pedagógicas* construído no âmbito do projeto *Líderes Inovadores* e recordamos que ele é constituído por quatro eixos estruturantes (Cf. Quadro 13, p. 153).

No que diz respeito ao eixo “Organização do espaço físico”, segundo os respondentes, a observação de aulas é um mecanismo adequado para a verificação da eficácia e da adequabilidade dos espaços e recursos existentes na sala de aula (Gráfico 14, p. 167).

Assim, uma vez que com o projeto implementado no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* se pretendia construir um *Referencial de Práticas Pedagógicas*, utilizando a observação de aulas como meio de recolha de evidências que pudessem servir de suporte empírico para o trabalho a desenvolver, parece que esta é uma metodologia genericamente considerada produtiva pelos participantes, já que a média de respostas aos itens que respondem aos diversos domínios é claramente positiva (Gráfico 35, p. 180).

No que diz respeito ao domínio *Organização do espaço físico*, a observação de aulas apresenta-se aos respondentes como uma estratégia que aporta um grande contributo para a reflexão que os docentes possam fazer acerca quer da eficácia, quer da adequabilidade dos recursos disponíveis. É importante esta valorização, porque os aspetos ligados à gestão e organização do espaço físico, apesar de serem fatores que não dependem em absoluto da ação do docente, são recursos que têm efeito no ambiente da sala de aula, nomeadamente, nos padrões de comunicação, no comportamento dos alunos. A organização do espaço físico

de uma aula condiciona, ainda, a seleção das metodologias de ensino usadas pelos professores, despoletando aprendizagens mais ou menos significativas nos alunos e desencadeando em todos efeitos emotivos (Reis, 2011, p. 49).

Os respondentes aceitam globalmente que a observação de aulas aporta contributos importantes para a *Criação de um ambiente propício à aprendizagem*. Parece-nos, todavia, que o fazem com pouca convicção, uma vez que na escala de 1 a 5 atingiu a média de 3,20. Ora, este é um aspeto que deverá ser sempre valorizado, pois ele é determinante não só para que os alunos se sintam mais seguros, mas também para que se sintam encorajados a “assumir riscos intelectuais”, como bem refere Danielson (2007, p.64).

Olhando com maior detalhe as respostas aos *itens* que integram este domínio, parece-nos de salientar que os respondentes, maioritariamente, concordam (Gráfico 15, p. 167 e Gráfico 17, pág. 168) que a observação de aulas facilita a análise das interações que o docente estabelece com os seus alunos e o conhecimento do tipo de relações que com eles institui. É importante relevar este aspeto, pois o tipo de interações que o docente estabelece com os alunos diz muito acerca da forma como os jovens são valorizados e respeitados enquanto pessoas, aspeto central no *Referencial de Práticas Pedagógicas* que o projeto *Líderes Inovadores*, que apresentamos com detalhe no Subcapítulo 5.3., procurou definir. De facto, apesar de este fator não se reportar diretamente às competências de ensino de um professor, ele é determinante para o seu exercício, pois o estabelecimento de padrões de conduta para as atividades a desenvolver dentro de uma sala de aula é um dos domínios fundamentais para a “criação de um ambiente de respeito e de harmonia favorecedor das aprendizagens “ (Danielson, 2010, p.65).

Também no que tem a ver com a possibilidade de, com base na observação de aulas, os docentes refletirem acerca das normas, dos hábitos e da cultura da própria da escola (Gráfico 21, p. 171), os respondentes, maioritariamente, reconhecem àqueles procedimentos potencialidades neste âmbito, o que se tornará um possível fator de desenvolvimento da própria organização. Ora, tendo em conta que os indivíduos sofrem maiores influências da cultura da organização em que trabalham do que da sua própria história de vida (Rosenholtz,1989, Formosinho, 2002), entenderemos a importância destes processos supervisivos, uma vez que, desenvolvendo-se a escola, cada docente ficará mais próximo de ser contaminado por essa transformação.

---

Assim, a observação de aulas poderia, de facto, assumir especial relevância no desenvolvimento de uma cultura de escola mais disponível para a reflexão e para a renovação, sendo esta uma forma de potenciar a estabilidade e a experiência profissionais de que estes docentes são detentores e que já sinalizámos no Gráfico 4 (p. 158) e no Gráfico 6 (p. 159).

Porém, de forma um pouco incongruente ou revelando mesmo desconhecimento técnico, os respondentes não atribuem grande relevância à observação de aulas, no que respeita o desenvolvimento de processos de comunicação e de interação entre os próprios alunos (Gráfico 18, p. 169 e Gráfico 20, p. 170). Relembremos que a forma como os alunos se tratam uns aos outros tem, por norma, repercussões na autoestima individual e no sentido da própria pertença ao grupo (Danielson, 2010, p.65), aspeto essencial para que qualquer pessoa atingir bons resultados (Ford, 1992). Também no que respeita a perceção acerca do clima existente entre, por um lado, o docente e a turma e, por outro lado, alunos individualmente considerados (Gráfico 22, pág 171 e Gráfico 23, p. 172) há uma grande heterogeneidade e dispersão de respostas, o que revela pouca consensualidade entre os respondentes. Parece que para eles será mais fácil a observação de aulas ser eficaz para conhecer toda a turma, mas bem menos produtiva para atender à relação do docente com cada indivíduo. Mais uma vez, estaremos diante de respostas que, para além de espelharem desconhecimento técnico acerca de procedimentos de observação de aulas, dão conta da longa tradição de um modelo de organização escolar que privilegia a dominância do grupo-turma em detrimento da pessoa de cada aluno. Isto é, a instituição Escola, continua a considerar “(...) a turma como unidade-base única do trabalho escolar e símbolo de toda a lógica organizacional. (Roldão,2009a, p.165)

Maioritariamente, os respondentes entendem que a observação de aulas terá escassa importância quer como elemento facilitador do conhecimento dos alunos da turma observada, quer como elemento de promoção do conhecimento dos alunos da escola/*Agrupamento* (Gráfico 16, p. 168 e Gráfico 19, p. 170). Ora, lembrando Pedro Reis (2011) que explicita diversos focos de observação, nomeadamente, os comportamentos do professor com impactos positivos, como, por exemplo, a interação ou o ambiente de sala de aula, estas perceções dos docentes parecem espelhar, uma vez mais, necessidade de maior formação científica na área global da supervisão pedagógica e específica da observação de aulas.

Os respondentes também pensam, maioritariamente, que a observação de aulas aporta contributos importantes como garante da *Gestão de procedimentos na sala de aula* (Gráfico 35, p. 180), pois que, na escala de 1 a 5, a média das respostas é 3,74. Os respondentes reconhecem que grande parte das aprendizagens alcançadas pelos alunos é

condicionada pelo trabalho do docente dentro da sua sala de aula (Gráfico 26, p. 174), dando voz àquilo que é defendido pela investigação (Bolívar, 2003, Tucker e Stronge, 2007, Elmore, 2010), quando argumentam que a eficácia dos processos de ensino usados pelos docentes é determinante na prossecução do sucesso das aprendizagens dos alunos. Também, no Gráfico 24 (p. 173), mais de 90% dos respondentes reconhecem o importante contributo da observação de aulas para a melhoria da forma como os professores ensinam e os alunos aprendem e para a discussão acerca da eficácia das estratégias que os docentes operacionalizam dentro da sala de aula (Gráfico 25, p. 173 e Gráfico 29, p. 176).

Porém, paradoxalmente, tendo em conta o que acabámos de dizer, a observação de aulas parece não ser reconhecida pelos respondentes, pelo menos com tanta relevância como seria expectável, para o papel de “penetrar” em algumas das especificidades do âmbito do trabalho de ensinar, como é o caso, por exemplo, de induzir à melhor estruturação das diversas fases de uma aula (Gráfico 27, p. 175). É incoerente defenderem que a observação de aulas não é muito eficaz para a definição da marcação dos diferentes momentos de uma aula (início, desenrolar, final), uma vez que este é um dos aspetos fundamentais na estruturação de uma sequência de ensino, sabido que é, relembrando, uma vez mais, Danielson (2007), que uma aula eficaz deve ter uma estrutura bem definida, criada pelo professor, em que o ritmo da aula se adequa a esses diferentes momentos. Em linha com estas incongruências, os respondentes reconhecem escassa importância ao papel da observação de aulas na perceção do envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens (Gráfico 28, p. 175). Percebemos, então, que a observação de aulas não é sentida pelos docentes como um procedimento que possa levar à melhoria destes dois últimos aspetos (estruturação dos diferentes momentos de uma aula e envolvimento dos alunos com a aprendizagem). Será que os respondentes, apesar de toda a sua boa vontade e empenho, secundarizam o objetivo central de toda a ação docente: promover as aprendizagens necessárias por parte de cada um dos alunos da turma? Poderemos compreender estas respostas como se os respondentes, esquecessem que “cada aprendizagem [só] adquire sentido se se integrar nos esquemas mentais já existentes (...) e que a apropriação de conhecimento traduz-se em desempenhos cuja complexidade é progressiva – lugar da competência como articulador de conhecimentos” (Roldão e Sousa, s/data).

Finalmente, no atinente à dimensão *Gestão de comportamentos na sala de aula*, a média das respostas, também numa escala de 1 a 5, é de 3,78 (Gráfico 35, p. 180), o que nos

---

leva a concluir que, também neste domínio, os docentes inquiridos aceitam positivamente o papel da observação de aulas em relação aos *itens* acerca dos quais foram questionados.

A observação de aulas é entendida pelos respondentes como tendo um papel muito relevante na melhoria da ação do professor (Gráfico 30, p. 177) e, novamente, em consonância com as respostas já dadas (Gráfico 26, p. 174), os docentes entendem que o seu próprio desempenho é crucial para os resultados alcançados pelos alunos (Gráfico 31, p. 177).

É enfatizado pelos respondentes o próprio papel da observação de aulas como capaz de promover a qualidade das aprendizagens dos alunos (Gráfico 32, p. 178) e de induzir entre os professores a reflexão acerca da necessidade da existência de regras e de rotinas (Gráfico 33, p. 178).

Porém, quando as questões se apresentam relacionadas com a identificação e prevenção de casos de alunos problemáticos (Gráfico 34, p. 179), os respondentes já não são tão perentórios na certeza da potencialidade da observação de aulas. Aliás, em linha com o que já dissemos, parece que, quando se trata de identificação e descrição de aspetos mais concretos ou específicos, começam a manifestar-se algumas contradições e incoerências. Daí que nos pareça ser legítimo pensar que há uma certa apropriação discursiva, mas que não espelhe, com rigor, práticas quotidianas da sala de aula.

Assim, parece que a observação de aula será menos útil para:

- envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens;
- estruturar as diversas fases de uma aula;
- perceber e promover processos de comunicação entre os alunos;
- compreender o clima existente entre o professor e os alunos individualmente considerados;
- identificar e prevenir casos de alunos problemáticos.

Estaremos, então, diante de uma dissonância acerca da perceção que os docentes têm da importância da observação de aulas, já que, para aspetos de índole mais genérica, ela é sentida como importante, todavia, quando se trata de identificar aspetos específicos, os docentes atribuem-lhe uma menor importância. Poder-se-á perceber esta dissonância como sendo reflexo de desconhecimento científico acerca dos próprios procedimentos de

observação de aulas, nomeadamente, no que respeita à definição de focos de observação ou de construção de instrumentos de observação.

No que diz respeito ao objetivo 2.3., *Sinalizar fatores de resistência à observação de aulas*, (Cf. Quadro 13, p. 153), sinalizamos uma forte ideia de que a presença de um outro professor dentro da sala de aula é um procedimento que adultera o normal desenrolar de uma aula (Gráfico 36, p. 181), pois induz nos docentes observados a necessidade de encenação das aulas, devido ao facto de se assumir a observação de aulas como uma forma de controlo. Esta opinião é reiterada nas composições redigidas na III Parte do questionário<sup>60</sup>, referindo-se expressamente que “nada é natural, nada surge por acaso, os alunos têm um comportamento treinado” (R22g). Apesar de os docentes participantes neste estudo se comprometerem, como aliás já vimos, com os resultados alcançados pelos seus alunos (Gráfico 26, p. 174 e Gráfico 31, p. 177), não externalizando responsabilidades, revelam alguma insegurança em relação ao trabalho que desenvolvem dentro de sala de aula. Estes receios e mal-estar vivenciados pela presença de outros olhares considerados estranhos à sala de aula espelham a ausência de hábitos de prestação de contas ou mesmo de práticas supervisivas.

Embora com uma incidência, em termos percentuais, limitada, 7,06%, (Cf. Quadro IV, do Anexo 2), esta resistência é profunda, pois os respondentes expressam-se, nas composições, de uma forma enfática e contundente, transmitindo, assim, a firme convicção naquilo que afirmam: desde a utilização reiterada e assertiva do modo indicativo, no presente “é” (R4e) e no futuro: “acabarão por ser afetadas” (R23p), até ao uso do advérbio de negação “nunca” (R19f) ou ao recurso de vocabulário hiperbolizado, como “cutelo” (R19e) ou “sobrevivência”, o que é revelador de um profundo desconforto e mal-estar face a quaisquer procedimentos de prestação de contas. São os implícitos e os *não-ditos* discursivos (Vallejo, 2009) que ganham relevância interpretativa. Acrescente-se, ainda, que, quando os respondentes falam de um professor que é “alvo de supervisão” (R4e), isto é, objeto e não sujeito ativo de um processo, está aqui subjacente um forte sentimento negativo relativamente à supervisão, o que nos ajudará a compreender a relutância revelada em muitas situações. Terão razão Fullan e Hargreaves (2001) quando alertam para a existência de grandes inseguranças dos docentes face ao seu próprio desempenho, uma vez que, dada a fragmentação da organização do espaço e tempo escolares, raramente há oportunidade de receberem *feedbacks* dos seus pares.

---

<sup>60</sup> No Quadro IV, do Anexo 2, apresentamos as categorias e subcategorias emergentes da leitura das composições, bem como o nível percentual de cada uma delas.

Assim, apesar de encontrarmos nas composições somente três subcategorias indiciadoras de fatores de resistência à observação de aulas, sendo, por isso, uma incidência estatisticamente pouco relevante, 7,06%, no âmbito deste estudo, a forma de expressão dessa resistência espelha um sentimento forte e muito profundo, sobretudo, se tivermos em conta questões ligadas à expressividade linguística.

Em suma, são estes os fatores de resistência a procedimentos de observação de aulas que sinalizamos:

- a ideia de que se trata de uma forma de controlo e de fiscalização da ação dos professores;
- a perceção negativa de que é uma forma de avaliação e de prestação de contas;
- o sentimento de que é um processo que afeta as relações interpessoais;
- a crença de que se trata de um processo que leva à teatralização de comportamentos.

Em relação ao objetivo 2.4. que traçamos, estes respondentes, de uma forma sempre entusiasta, permitem-nos *Assinalar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas*. Aliás, esta é a subcategoria com o maior grau de incidência (38,04%) e que maior número de subcategorias gerou (11 subcategorias – Cf. Anexo 2, Quadro IV). Segundo os respondentes, este processo permite a troca de ideias e a partilha de opiniões entre professor observador e observado acerca das diversas componentes do exercício da função docente como sejam, a preparação das aulas (R1b), a sua execução (R6e) e a discussão após a aula (R17e). Estas posições, assumidas pelos respondentes nas composições, materializam e são congruentes com as opiniões expressas no Gráfico 37 (p. 184), pois que, para que as discussões acerca quer das planificações, quer da realização das próprias aulas sejam profícuas, os observadores deverão ser detentores de formação científica na área da supervisão pedagógica e avaliação de professores. Esta é a posição defendida pela larga maioria dos respondentes, no Gráfico 38 (p. 184).

Ao longo das composições, parece haver uma certa colagem entre a figura do observador e a de um avaliador (R24g). Desta forma, subjaz na ideia dos respondentes uma certa sobreposição ou concomitância de papéis, isto é, se alguém é observador, quase que, por inerência de funções, será avaliador, no sentido de classificador, alguém a quem cada observado terá de prestar contas. De facto, corresponde à cultura instalada na generalidade

das escolas em que são residuais as experiências de supervisão pedagógica e de observação de aulas (IGE, 2011). Todavia, entre os docentes participantes no projeto *Líderes Inovadores*, parece haver a semente lançada para que estas práticas se assumam com maior regularidade e sistematicidade, defendendo-se mesmo que elas possam vir a transformar-se “ (...) num hábito quotidiano” (R19b), o que também é expresso pela larga maioria dos respondentes no Gráfico 46. (p. 198). Aliás, há, também, unidades de registo que apontam para a importância de processos supervisivos no seio de estruturas curriculares intermédias: “A observação de aulas e a supervisão deverão fazer parte da cultura dos grupos disciplinares” (R18e).

A partilha de opiniões valorizada pelos respondentes consubstancia-se, com especial acuidade, na importância conferida ao *feedback* (Gráfico 39 e Gráfico 40, p. 185 e p. 186), que deverá ser “formativo” (R14i) e “construtivo” (R6f), materializando o pensamento de Alarcão, Leite e Roldão (2009) e lembrando-nos, também, Maria do Carmo Clímaco (2007) que desafia para um *feedback* organizado, procurando a programação e a gestão da melhoria. Ora, sabemos que a existência de um *feedback* produtivo e eficaz que induza a reflexões sobre a prática e desencadeie mudanças é um processo altamente exigente que requiere competências alargadas ao nível de conhecimentos científicos, no âmbito da supervisão pedagógica, nomeadamente no atinente ao questionamento produzido.

Uma subcategoria para a qual converge a maioria das atenções dos respondentes é para o *perfil do observador*. De facto, é central a preocupação destes docentes com a figura do observador que, por uma certa colagem já abordada, corresponderá em muito, na mente dos docentes, à figura do avaliador, do sancionador. Os respondentes colocam na definição do perfil desta figura uma carga de responsabilidade enorme quase equivalente à de um *Super Homem* ou de um *Super Profissional*. Este elevadíssimo grau de exigência em relação ao observador reitera, em nosso entender, a ausência de uma cultura de partilha de práticas letivas e de prestação de contas, deixando clara a metáfora usada por Black e Wiliam (2001) quando se referem à sala de aula como uma “caixa negra”<sup>61</sup>. Há a defesa clara da necessidade de formação especializada (R10e) e experiência no âmbito de procedimentos de supervisão e de observação de aulas (R11L). Todavia, o processo de credibilização e reconhecimento dos observadores (R18f) deverá ser assente, não só nesses saberes científicos no âmbito da supervisão pedagógica (R11j e Gráfico 38, p. 184), mas também nas suas capacidades de liderança (R18g), de relacionamento interpessoal (R20h) e nas provas dadas ao nível do seu saber profissional (R24g) e da ética profissional docente (R8o).

---

<sup>61</sup> “Black box” (No original).

Contudo, fica menos clara a posição dos respondentes acerca do caráter interno ou externo do observador. A posição expressa pelos respondentes revela um dilema, no sentido apontado por Miguel Zabalza (1994, p. 140): "(...) estrutura dicotómica de valores contrários". Isto é, se por um lado, enfatizam veementemente a importância de um relacionamento próximo entre observador e observado, num processo idêntico àquilo que é a OPP, cujos contornos e principais características explorámos na I Parte deste trabalho, por outro lado, defende-se com veemência, "(...)um avaliador imparcial, desconhecido dos professores e da escola em que trabalha" (R20d). Este será um aspeto em torno do qual dificilmente será possível estabelecer consensos, pois as opiniões são diametralmente opostas, encerrando, em si, um paradoxo: a observação de aulas poderá ser um processo facilitador da existência de "encontros formais e informais" (R4b), numa espécie de regime tutorial (R20h), mas também se defende um grande distanciamento e desconhecimento de uns face aos outros (R20d), pois, segundo alguns respondentes, será a forma de garantir a isenção e a objetividade. Esta posição dos docentes poderá ser melhor compreendida, convocando Pedreira (2007) que nos alerta para aquilo que ele designa como "objetividade ilusória" que coloca o observador numa espécie de papel de inspeção, mas que, concomitantemente, se quer para fins formativos. A este anseio pelo observador externo na senda de uma maior objetividade estará subjacente uma profunda desconfiança em relação ao desempenho dos colegas da escola, da sua ética profissional, do seu saber "da (sua) imparcialidade, (e) da honestidade" (C8o) ou poderemos ler aqui novamente algum medo de se expor? Relembremos como alguns respondentes apontam como fator de adesão a procedimentos de observação de aulas a preparação que eles constituem para momentos formais de avaliação do desempenho docente: "...este processo possa ser recuperado para a avaliação do desempenho (...) é a reflexão, formal e informal, sobre as metodologias (...) e da eficácia dos recursos usados" (R12d), até pela criação de hábitos de partilha de sala de aula.

Registamos que a defesa do caráter formativo da observação de aulas, entendido como a ausência de avaliação/prestação de contas, é um dos fatores que surge com acuidade em várias unidades de registo, como, por exemplo, na seguinte: "Fora do âmbito avaliativo tudo é mais natural e verdadeiro, tudo é bem recebido, mesmo uma chamada de atenção" (R22d). Porém, de uma forma, para nós, algo surpreendente, registamos duas subcategorias que, em conjunto, ganham alguma expressividade como fatores de adesão a processos de observação de aulas. Trata-se das subcategorias *Surpresa* e *Controlo*. De facto, se maioritariamente, como já vimos, os docentes se expressam favoráveis aos encontros de preparação das aulas a observar, há também registos que alertam para a importância da

existência de aulas observadas sem prévio aviso, porque essa será a forma de exercer um controlo que consideram necessário sobre o trabalho dos docentes, pois isso fará com que os docentes “preparem minimamente todas as aulas” (R15f). Poderá ser esta a linha de compreensão para os dados obtidos no Gráfico 41 (p. 186), em que há uma certa dispersão de opiniões acerca da possibilidade que a observação de aulas permite acerca da construção de imagens fidedignas do trabalho dos docentes? Esta diversidade de opiniões traz-nos à memória as respostas expressas no Gráfico 36 (p. 181), em que alguns respondentes apontaram como um dos fatores de resistência a estes mecanismos a usual “encenação” das aulas sempre que estas são observadas por outrem.

Emerge, então, a ideia de que a observação de aulas não só pode ou deve ser usada como uma ferramenta de controlo do trabalho dos professores, mas também é uma forma de elevar o nível da qualidade do trabalho realizado: “(...) o fator surpresa é essencial,(...) promove uma maior exigência na preparação das atividades letivas” (R5h). Este é também um procedimento que promove o reconhecimento do mérito, pois permite “constatar a qualidade da aula” (R8m) face, por exemplo, à preparação que os docentes fazem das suas aulas. Há, claramente, aqui, não só alguma desconfiança em relação ao desempenho dos possíveis observadores, mas também face ao desenvolvimento da ação profissional de alguns professores.

Neste caso, a observação de aulas seduz aqueles respondentes por se tratar de um processo que pode ser usado ao serviço da melhoria do desempenho docente, o que acontecerá pelo controlo exercido? Os resultados expressos pelo Gráfico 43 (p. 188) apoiam-nos nesta leitura. Enfatize-se que, ao se discordar da existência do momento de pré-observação, se discorda do cumprimento do ciclo supervisivo que Isabel Alarcão e José Tavares (1987) defendem como estratégia de melhoria do desempenho e aponta-se para a observação de aulas como mecanismo de controlo.

No que diz respeito ao objetivo 2.5., *Perceber as perceções dos professores acerca da importância da observação de aulas na consecução de processos de ensino mais eficazes*, os respondentes sinalizaram, quer nas respostas aos *itens* fechados, quer nas composições, que é importante estabelecer práticas regulares de partilha da sala de aula (Gráfico 46, p. 198), porque isso contribuirá para a melhoria do desempenho de ambos os intervenientes no processo, observador e observado (Gráfico 45, p. 198), constituindo-se, assim, como um fator de renovação de práticas de ensino (Gráfico 48, p. 199). Esta posição é corroborada em algumas unidades de registo, por exemplo, quando se afirma que os procedimentos de

observação de aulas “contribuirão para a melhoria profissional dos professores envolvidos” (R13a).

Mas, segundo alguns respondentes, a observação de aulas é um processo indutor da reflexão acerca da sua própria prática pedagógica e dos resultados dessa mesma prática. Diversos são os registos identificados na subcategoria *Autoavaliação*, de que o seguinte excerto é exemplificativo: “devo sempre avaliar a minha aula para poder colmatar possíveis falhas e poder reestruturá-la” (R2b). As respostas expressas no Gráfico 44 (p. 197), no Gráfico 54 (p. 202) e no Gráfico 55 (p. 203) vão também no mesmo sentido da valorização de uma autoavaliação produtiva. Este reconhecimento é tanto mais importante quanto recordemos o pensamento de Douglas Reeves (2004) que afirma que a capacidade de os docentes refletirem acerca do seu próprio desempenho é essencial para que eles possam sentir-se implicados e assumir responsabilidades pelos resultados que os seus alunos alcançam. De facto, os respondentes assumem-se responsáveis pelas “(...) aprendizagens realizadas ou apropriadas pelos alunos” (R9a), em diversas unidades de registo e em vários dos itens de resposta fechada, por exemplo, no Gráfico 47( p. 199).

Acrescente-se, ainda, que, segundo alguns respondentes, a observação de aulas permite introduzir aspetos de maior qualidade no trabalho docente, nomeadamente, no que diz respeito à conceção de estratégias de ensino (Gráfico 51, p. 201), à eficácia dos materiais construídos/usados e, ainda, como fator de mudança e de desenvolvimento (Gráfico 52, p. 201) Todos estes *itens* são corroborados em muitas unidades de registo identificadas nas composições, de que salientamos, a título ilustrativo, a seguinte: “(...) motivação que estas aulas poderão desencadear na prática letiva...aplicação de metodologias...” (R14c).

Havendo também alguns registos nas composições que confirmam a opinião expressa no Gráfico 50 (p. 200), parece-nos importante sinalizar a opinião maioritária dos respondentes no que respeita à mais valia da observação de aulas na diminuição da ansiedade dos alunos face à presença reiterada de um estranho dentro da sala de aula. Os respondentes afirmam que “(...)para que este processo possa ser recuperado para a avaliação do desempenho(...)é a reflexão, formal e informal, sobre as metodologias(...) e da eficácia dos recursos usados ” (R12d). Não houvesse outras justificações, que há e muitas, como temos vindo a demonstrar, poderia ser esta a que valesse para levar por diante procedimentos de observação de aulas, pois poderiam trazer imensas vantagens em momentos de avaliação formal dos docentes.

Encontramos alguma inconsistência no que diz respeito ao estímulo que a observação de aulas poderá ser para a atualização científica, pedagógica e didática dos implicados. E isto porque, apesar de, em vários registos, se sinalizar que a observação de aulas “ (implica) A necessidade de uma atualização constante do professor a nível científico” (R23d), no Gráfico 56 (p. 204), constatamos uma certa dispersão de opiniões quanto a esta funcionalidade.

Apesar de os resultados globalmente muito favoráveis à pertinência da observação de aulas para o desenvolvimento de processos de ensino eficazes, tal como temos vindo a apresentar, surge-nos o Gráfico 49 (p. 200) Aqui, a dispersão de respostas no que diz respeito à importância destes procedimentos para uma maior atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos leva-nos a duvidar se os respondentes assumirão a observação de aulas como motor da criação de condições para que a relação entre o docente e o aprendente seja, de facto, centrada na mediação do saber (Elmore, 2010), como exploramos no Capítulo 3. Trata-se, efetivamente, de uma incongruência, porque se é verdade que alguns respondentes se assumem responsáveis pelos resultados dos seus alunos, como vimos, por exemplo, no Gráfico 26 (p. 174), então, não fará sentido que se discorde acerca da atenção a dar aos ritmos das aprendizagens realizadas pelos alunos. Estaremos diante de uma certa apropriação retórica face àquilo que é suposto ser a ação docente, mas com algum distanciamento em relação ao *modus operandi*?

Continuando, iremos, de seguida, discutir os resultados obtidos, tendo em conta que com o objetivo 2.6. se pretendia, do ponto de vista dos respondentes, *Descrever os fatores necessários para que a observação de aulas se tornasse um elemento de desenvolvimento organizacional*.

De forma congruente com respostas já apresentadas, os respondentes assumem maioritariamente, no Gráfico 57 (p. 209), responsabilidades pelo desempenho global da sua escola, assumindo, também, que a observação de aulas permite a definição de estratégias de melhoria (Gráfico 58, p. 210). Esta posição é reforçada em algumas unidades de registo, como, por exemplo, a seguinte, “(a observação de aulas tem) grande interesse e utilidade para a escola/agrupamento” (R8h).

Constatamos uma certa dispersão de opiniões no que se refere à valência da observação de aulas para perceber a existência (ou não) de uma cultura de avaliação dentro da escola (Gráfico 60, p. 211). É verdade que também nas composições não existem grandes

---

registos a este propósito a não ser chamar-nos à atenção para a “consciência de responsabilidade por parte dos alunos”(R11g).

Porém, não fica bem clarificada a ideia dos respondentes acerca da mais-valia da observação de aulas para um melhor conhecimento dos alunos do *Agrupamento*.

Finalmente, procurávamos, com o objetivo 2.7., *Caracterizar a influência da observação de aulas no desenvolvimento de culturas profissionais docentes mais colaborativas*. Podemos afirmar, tendo em conta os resultados quantitativos em análise (Gráfico 61, p. 214 e Gráfico 66, p. 217), que os respondentes se sentem confortáveis com a presença de observadores dentro das respetivas salas de aula, sobretudo se esse for um processo levado a cabo de forma continuada e com maior sistematicidade. Mas esta opinião é também reforçada em algumas unidades de registo das composições: “facilita a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores” (R24d).

De facto, estes professores apontam a observação de aulas como um procedimento altamente favorável ao desenvolvimento de culturas profissionais mais colaborativas, como é o caso da opinião maioritariamente expressa no Gráfico 65 (p. 216) ou o seguinte excerto: “A presença de um outro professor num processo de «*coaching* formativo» é indispensável” (R17d).

O sentir destes docentes é uma oportunidade a ter em conta se se pretender a construção partilhada de estratégias conducentes à melhoria da organização. Parece haver um ambiente que permitirá o incentivo à emergência de ambientes de trabalho inovadores que ajudem a ultrapassar a cultura de isolamento que prevalece nas escolas através do estreitamento de laços de confiança entre observador e observado. Veja-se a este propósito as respostas maioritárias expressas no Gráfico 64 (p. 216) e no Gráfico 67 (p. 214).

Particularmente importante na implementação e desenvolvimento de processos supervisivos é a opinião, quase unânime, dos respondentes ao *item* do Gráfico 61 (p. 214) em que afirmam gostar de ouvir a opinião dos colegas acerca das suas aulas. Esta apetência é tanto mais importante, se recordarmos alguns excertos, como, por exemplo, “ (promove) momentos de reflexão com outros colegas do grupo” (R3b) e “A observação de aulas e a supervisão deverão fazer parte da cultura dos grupos disciplinares” (R18e).

Em todos os *itens* de resposta fechada em análise<sup>62</sup>, os respondentes são claramente favoráveis à ideia de que, globalmente, a observação de aulas favorece o esbatimento de um agir docente balcanizado que subsiste, promovendo o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa. Esta opinião é claramente reforçada em diversos excertos do III Grupo, como, por exemplo, “e estabeleceria laços de confiança pessoal e profissional” (R24f).

Poderemos, finalmente, entender esta predisposição para a assunção de procedimentos de observação de aulas como caminho para o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa ou tratar-se-á, tão-somente, de um exemplo de uma certa apropriação discursiva, num indesejável distanciamento da *praxis*? Ainda que assim fosse, o que não cremos até pelo grau de adesão voluntária a este projeto, existe, certamente, um clima favorecedor do aprofundamento do projeto implementado no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*.

Iremos, de seguida, apresentar as conclusões a que chegamos, sinalizando os aspetos que para nós ficaram mais claros e aqueles que carecem de maior aprofundamento e que, por isso mesmo, se converterão em novas questões investigativas. Trataremos, também, de refletir acerca das implicações que entendemos que este trabalho pode ter na ação futura.

---

<sup>62</sup> Reportamo-nos, neste caso, aos *itens* dos Gráficos 60 a 66.



## CONCLUSÕES



---

A consciência das importantes mudanças sociais provocadas pela investigação neste campo são usadas quer como fundamento e potenciação dessas mudanças, quer como fator facilitador da introdução de medidas políticas específicas, quer, ainda, como fator de modificação de programas concretos <sup>63</sup> (Gordo e Pascual, 2008, pág. XVII)

Elliot (1990) defende que o conhecimento produzido na sequência de processos de investigação deve servir para a transformação da prática, assumindo-se mesmo esses processos como uma forma de aprendizagem dos modos, dos conteúdos, das resistências, bem como das potencialidades para a inovação na e da prática. Trazendo à memória, também a este propósito, Gómez (1998, p. 101), “ (...) a intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática”, por isso, ela só será pertinente e relevante se for incorporada no pensamento e na ação dos agentes educativos.

Sabemos que as condições para o desenvolvimento de determinados processos dentro de uma escola estão condicionados pelo caráter singular e evolutivo de todas as situações educativas. Daí que, não seja legítimo, nem sequer nossa intenção, procurar a replicabilidade das ações para contextos diversos com atores diversos, numa espécie de aplicação de modelo único, sem respeito pelas diferenças que especificam cada situação. A preocupação que tivemos, ao longo deste trabalho, pode ser expressa pelas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.66) “ a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos podem ser lidos à sua luz”. O conhecimento adquirido com base em estudos mais interpretativos deverá, por isso, ter sempre uma utilização mais hipotética e contextual, pois, de acordo com Gordo e Pascual: “Qualquer fenómeno social que se observe é único e histórico, de forma que é impossível que se reproduza da mesma maneira, daí a necessidade de considerar, em simultâneo fatores históricos e gerais, assim como contextos particulares”<sup>64</sup> (Gordo e Pascual, 2008, pág. XVII).

---

<sup>63</sup> “La conciencia de los importantes cambios sociales que provocan las investigaciones sociales tiene a su vez, importantes efectos en el planteamiento de las mismas, de modo que, muchas veces, estas son empleadas para participar en la potenciación de determinados cambios sociales, para facilitar la introducción de medidas políticas específicas o para provocar modificaciones de programas concretos.” (No original).

<sup>64</sup> “ Cualquier fenómeno social que se observe es único e histórico, de manera que es imposible que se reproduzca de la misma manera, de ahí la necesidad de considerar al mismo tiempo factores históricos y generales, así como contextos particulares”. (No original).

Feita esta salvaguarda conceptual e metodológica e aproximando-se o final deste trabalho, que dizer quanto à importância dos procedimentos de observação de aulas, temática nuclear desta dissertação? Globalmente, a confirmação do que a literatura nos diz e que explorámos na I Parte desta dissertação: a sua importância para conhecer e ajudar a melhorar os processos dos ensinos e das aprendizagens. Também do ponto de vista dos intervenientes neste estudo, a certeza de que a sala de aula e o trabalho de mediação que o professor desenvolve entre os conteúdos e os alunos é crucial para o percurso académico que estes fazem. De facto, a importância da supervisão pedagógica, assente na observação de aulas, apresenta-se de extrema relevância para a otimização das *disposições*, isto é, “ a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais” que caracterizam o trabalho docente e a que, ao longo dos tempos, se consolidou na trilogia *saber* (conhecimentos), *saber –fazer* (capacidades) e *saber-ser* (atitudes) ou, no conceito, de cariz mais técnico e instrumental, de *competências* (Nóvoa, 2009a).

Antes de passarmos à apresentação das principais linhas conclusivas deste trabalho, é o momento de recordarmos os objetivos gerais que pretendíamos alcançar para que pudessemos responder às questões de investigação que conduziram toda esta dissertação:

- Estabelecer um marco teórico-conceptual que permita enquadrar o papel da observação de aulas no contexto de processos supervisivos e avaliativos.
- Compreender a importância que os docentes envolvidos no projeto *Líderes Inovadores* atribuem à observação de aulas no desenvolvimento do exercício da função docente.

Os objetivos específicos

Também para a redação destas conclusões, regressámos, por diversas vezes, tanto aos textos originais, como aos resultados expressos nos próprios gráficos e à análise interpretativa dos resultados obtidos no sentido de corporizar e sedimentar as conclusões que fomos construindo ao longo da redação do trabalho.

Ficou claro que os respondentes, que são simultaneamente os participantes no projeto *Líderes Inovadores*, entendem que ele é, globalmente, uma mais-valia para a sua escola: “Julgo, sem a menor dúvida, que é através de projetos de observação de aulas como este que se pode melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes” (R18d). Entendem, ainda, que a metodologia usada – a observação de aulas feita sem prévio aviso – é uma boa estratégia para alcançar os objetivos deste projeto: “Criar um referencial de práticas pedagógicas que

---

permita melhorar os resultados escolares através da melhoria do ambiente em sala de aula". Ficou claro, ainda, que, para os participantes, o estabelecimento, como foco de observação de qualquer um dos quatro eixos estruturadores do referencial (Cf. Quadro 7, p. 141) que se pretendia construir, é uma metodologia adequada. Isto é, segundo os inquiridos, a observação de aulas permitiu, no contexto do projeto que decorreu no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro*, conhecer a ação dos docentes em cada um dos seguintes domínios: organização do espaço físico; criação de um ambiente propício à aprendizagem; gestão de procedimentos na sala de aula e gestão de comportamentos na sala de aula.

Também ficou bem claro que estes respondentes entendem que a observação de aulas é útil para atingir outros objetivos mais abrangentes e alargados do que aqueles que estavam definidos no projeto *Líderes Inovadores*. Por isso, foi-nos possível aceder à sua perceção acerca da potencialidade dos procedimentos de observação de aulas, podendo, pelo cruzamento dessas subjetividades, validar a realidade a que queríamos aceder.

Estes professores assumem que a observação de aulas contribui, com especial relevância, para o desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética, aquela dimensão que, como atrás dissemos, corporiza a vertente deontológica e a atitude dos docentes face à sua profissão. Recorde-se, a título exemplificativo, as opiniões espelhadas pelos gráficos 45 (p. 198) e 46 (p. 198). Todavia, sendo uma vertente estruturadora e estruturante da ação dos professores é a mais transversal, aquela que não concretiza marcas específicas da ação dos professores, mas nos dá conta da profunda implicação declarada destes professores com os *seus* alunos. Esta será uma característica determinante na continuação da construção de marcas identitárias desta comunidade, assente no desenvolvimento de trabalho dentro das salas de aula.

Quando caracterizámos os participantes no projeto *Líderes Inovadores*, verificámos que se trata, em inúmeros casos, de lideranças intermédias que vivamente se envolveram na discussão (escrita) que lhes solicitamos. São docentes profundamente implicados com a *sua* escola e, por isso, são uma mais-valia que poderá ser potencializada, envolvendo, por seu intermédio, outros docentes da escola, pois trata-se de um grupo participativo e interessado que exerce plenamente a sua militância e o seu comprometimento com a instituição em que trabalha. Relembremo-nos, ainda, que a diversidade de formações académicas iniciais, plasmadas na pertença a diversos grupos disciplinares, poderá constituir-se, ainda, como um valor acrescentado na possível disseminação futura de ações no seio deste Agrupamento.

Ora, o perfil destes professores é tanto mais importante, quanto a constatação e as inferências que pudemos fazer, nos permitem confirmar que as opiniões expressas, seja nos dados quantitativos, seja nos qualitativos, dão conta da expressão de um discurso de adesão à mudança.

Todavia, a predisposição para a consecução de efetivas mudanças de práticas profissionais revela-se com contornos menos claros. É que, quando se procura a opinião acerca de aspetos concretos, então, as respostas passam a divergir, se não mesmo a emergir resistências e contradições, como é o caso das respostas expressas no Gráfico 27 (p. 175) ou no Gráfico 49 (p. 200), em que se inquiria acerca dos diferentes momentos de uma aula e acerca dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Poderemos, então, estar diante de uma discrepância entre uma certa apropriação discursiva e a *praxis*. Isto é, fica claro o conhecimento e apropriação pelo coletivo docente em relação àquilo que é a retórica instituída, todavia, que análise crítica e reflexiva e consequente transposição para a reorientação das práticas quotidianas há efetiva predisposição para fazer? Que impactos na prática docente esta retórica discursiva aporta? Poderá esta apropriação do vocabulário espelhar um uso despido de reflexos na prática, aproximando-se, assim, de um dos *obstáculos epistemológicos* sinalizados por Gaston Bachelard<sup>65</sup> (In Andrade, Zylbersztain e Ferrari, 2000), o que dificulta o pensamento crítico e reflexivo e constitui-se mesmo como forte barreira ao desenvolvimento profissional dos professores?

Em congruência com a maior importância atribuída à dimensão profissional, social e ética, estes docentes assumem-se, com veemência, responsáveis pelos resultados que os seus alunos alcançam, afirmam que a sua ação, dentro da sala de aula, é determinante para os saberes que os alunos desenvolvem. Nunca estes docentes transferem responsabilidades, para outros agentes, antes assumem-nas na sua plenitude o que será um fator a ter em conta e a privilegiar em projetos futuros a desenvolver. Recordemos, a título meramente exemplificativo, o resultado do Gráfico 26 (p. 174), no qual os inquiridos unanimemente reconhecem que o trabalho que o docente desenvolve em sala de aula com os seus alunos é crucial para o nível de aprendizagens que estes alcançam.

Porém, detetámos algumas incongruências de pensamento e de discurso: por que razão estes docentes, que se assumem, reiteradamente, responsáveis pelos resultados que os

---

<sup>65</sup> Bachelard (cit. In Andrade, Zylbersztain e Ferrari, 2000) sinaliza diversos erros, *obstáculos epistemológicos*, que se podem constituir como uma barreira à apropriação e desenvolvimento do conhecimento científico. Neste caso, referimo-nos ao *obstáculo verbal*, aquele que se consubstancia na utilização desajustada e sem explicação de determinado vocabulário.

---

seus alunos alcançam, assumindo que a sua ação é determinante para as aprendizagens realizadas, rejeitam, com veemência, a prestação de contas e a observação de aulas, se esta tiver esse cariz? Isto é, por que razão estes docentes se assumem como responsáveis, mas rejeitam ser responsabilizados?

Uma outra contradição dos respondentes é clara: se, por um lado, os participantes assumem que querem e gostam de ouvir as opiniões dos colegas acerca das suas aulas (Cf. Gráfico 62, p. 214), por outro lado, traçam um perfil tão exigente para o observador que será difícil encontrar quem possa levar a cabo tal tarefa.

Certamente que poderemos ler nestas contradições uma cultura em que subsiste uma escassa tradição de prestação de contas e de responsabilização pelas decisões tomadas (Freire, 2005, Rodrigues, 2010), a par de um agir docente isolado e balcanizado na sua sala de aula, distante da interação com os seus colegas. Mas, por estes resultados encontrados, ficou clara a predisposição destes docentes para trabalharem mais em conjunto com os seus colegas. Recordemos como eles expressam a sua perceção acerca da mais-valia que a observação de aulas se pode constituir para a construção de um ambiente de partilha no seio dos docentes (Cf. Gráfico 64, p. 216), tanto mais se recordarmos que, em algumas unidades de registo, os respondentes defendem uma maior regularidade destes processos de observação de aulas. Desta forma, consideram que se poderá caminhar para um processo de responsabilização e de reconhecimento do mérito, como os inquiridos dizem, “permitindo a constatação da qualidade das aulas”. A perceção de que esse processo de responsabilização, sendo visto e assumido como natural, poderá ser um contributo constante para a melhoria e para a própria *dessacralização* da função do observador. Numa ótica de desenvolvimento pessoal e organizacional, a supervisão pedagógica é um mecanismo de acompanhamento e de regulação de práticas, cujos parâmetros e critérios são concebidos de modo a produzir informação de retorno a cada professor que ele possa incorporar como condição de aprendizagem e de melhoria.

Tendo em conta as respostas dos inquiridos, este projeto tem potencialidades para evoluir no sentido de ser enriquecido com fatores ligados à supervisão pedagógica, processo de acompanhamento mais profícuo, complexo e holístico do que aquele que foi levado a cabo. Procedimentos de *feedforward* e de *feedback* (Goodlad, 2004) são considerados essenciais pelos professores envolvidos nesta investigação. Eles entendem que a discussão prévia das estratégias de ensino a adotar e o *feedback* construtivo são essenciais à melhoria. Recordemos o Gráfico 37 (p. 184) ou a seguinte unidade de registo: “O professor «a solo» não tem um

*feedback* da sua ação enquanto docente” (R22C). Porém, para que tal aconteça de uma forma profícua, ficou também clara a necessidade de uma maior e mais aprofundada formação no âmbito da supervisão pedagógica. Recorde-se que este aspeto é reiteradamente focado pelos respondentes, veja-se os resultados expressos pelo Gráfico 38 (p. 184) e na seguinte unidade de registo: “ (o observador deve ser capaz de fazer) críticas construtivas e relevantes (R20g).

Existe um terreno fértil para aprofundar este acompanhamento das práticas letivas. Trata-se do claro comprometimento, como já vimos, com a profissão docente e com a predisposição para aceitar novos desafios, como é o caso da adesão a procedimentos reiterados de acompanhamento da prática letiva: “para que o processo de avaliação de desempenho seja encarado com maior naturalidade” (R16h). Certamente que à prossecução destas ações não será alheia a necessidade de otimização do “efeito diretor” de que Bolívar (2012) fala, nem tão pouco deverá ser descurada a necessidade de potenciar a interseção de três fatores: i) capacidades e competências dos docentes; ii) motivações; iii) condições para o desenvolvimento do trabalho docente (Anderson, 2010).

Recordemos, também, a importância que poderá assumir a OPP (Horncastle e Sharp, s/data, Kachur, Stout e Edwards, 2010). Esta forma inovadora de levar por diante procedimentos de observação de aulas poderá permitir minimizar os constrangimentos apontados pelos respondentes em relação à observação de aulas e, por outro lado, valorizar as potencialidades apontadas.

Tal como a literatura aponta (Elmore, 2010; DuFour, 2004; Bolívar, 2009) trata-se de relevar a importância das lideranças de topo na criação de condições para o desenvolvimento de ações proativas, numa liderança que se quer pedagógica e distribuída (Elmore, 2000; McBeath, 2011) e que aposte em mudanças estruturais e sustentadas (Fullan e Hargreaves, 2001). Estas lideranças para as aprendizagens (Leithwood, Harris e Hopkins, 2008) terão um papel determinante na introdução de mudanças *bottom-up*, isto é, mudanças que têm as suas raízes nas escolas e na ação estruturada e crítica dos professores.

Julgamos que terá sido este o entendimento do DA: não aguardar que as alterações sejam impostas pela administração central. Recordemos Hargreaves (2007) e um tópico que explorámos na I Parte desta dissertação. Este investigador defende que o líder de uma instituição deve procurar conciliar a mudança e a inovação com a sua sustentabilidade no tempo. É, na mesma linha de pensamento, que convocamos Miguel Santos Guerra: “Não é possível mudar as atitudes através do controlo e, sem a melhoria das atitudes, as mudanças só

---

acontecem superficialmente e não na sua estrutura mais rica e profunda<sup>66</sup> (Guerra, 1993, p.88).



---

<sup>66</sup> “ No es posible cambiar las actitudes a través del control, y sin la mejora de las actitudes, los cambios solo se producirán en la superficie de la práctica, no en su contenido más rico y profundo.” (No original).

## NOTAS FINAIS

Aproximando-nos do final, gostaríamos de o fazer, lançando dois tipos de olhares sobre o trabalho realizado. O primeiro, um olhar retrospectivo, em relação ao percurso desenvolvido, à definição dos seus limites e a algumas incertezas e insatisfações que subsistem; o segundo, de uma forma mais prospetiva, enunciando algumas interrogações para as quais entendemos que seria interessante procurar novas respostas.

Que soubessemos, quando nos interessámos pelo projeto *Líderes Inovadores* a decorrer no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* não havia experiências análogas, pelo menos na região onde trabalhámos. Também a existência de trabalhos de investigação que tivessem como objeto de estudo práticas de observação de aulas que envolvessem grupos de docentes dentro de uma escola eram muito escassos e os que existiam eram sobretudo no âmbito da formação inicial de professores<sup>67</sup>. Este contexto, a par do nosso interesse por esta área, fez-nos correr o risco, consciente, de encetar esta investigação numa área ainda muito pouco explorada e, sobretudo, muito malquista pela maioria dos professores que a associam, indelevelmente, a um processo avaliativo, muitas vezes, intimidante e penalizador, situação que apresentamos no Capítulo 1. Entretanto, têm sido desenvolvidos projetos de investigação que têm como objeto de estudo a sala de aula. Por isso, os procedimentos de observação de aulas vão ganhando espaço, o que nos permite perceber a relevância que esta temática vai assumindo no contexto das escolas em Portugal.<sup>68</sup>

Sabemos que atualmente há mais exemplos, com formatos variados, de projetos nas escolas envolvendo observação de aulas. Que fatores explicativos poderão ser encontrados para esta situação? Justificar-se-á esta emergência devido à pressão da administração central no âmbito dos processos de avaliação externa das escolas levados a cabo pela IGE que insistem na necessidade de procedimentos de acompanhamento e supervisão das práticas letivas<sup>69</sup>? Ou será porque a avaliação de professores assente na observação de aulas para aceder aos níveis mais altos dessa avaliação é, agora, uma realidade? Ou estarão as lideranças das escolas a ser

---

<sup>67</sup> Para fundamentar esta afirmação, foram consultados os repositórios da Universidade de Aveiro, da Universidade do Porto, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade Católica Portuguesa.

<sup>68</sup> A título exemplificativo veja-se a Tese de Doutoramento intitulada “ Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12.º ano”, apresentada por Aldina Maria Lobo, à Universidade de Lisboa, em 2010.

<sup>69</sup> Cf. [http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE\\_2013\\_2014/AEE\\_13\\_14\\_\(1\)\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(1)_Quadro_Referencia.pdf)

---

pressionadas para alcançar outros patamares de desempenho dos alunos? Ou será porque os contextos das salas de aula vão sendo mais complexos e os professores sentem necessidade de apoio?

De certa forma, o *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* leva alguma dianteira. Este projeto já envolve sustentadamente outros professores, sendo as observações feitas noutros moldes, com outros atores (observadores e observados), transformando-o num projeto ainda mais coletivo e da organização.

É verdade que o trabalho de conhecimento da sala de aula ganhará em riqueza e complexidade indo mais longe, indo dentro das próprias salas de aula, procurando ultrapassar constrangimentos apontados: “raramente a investigação dá conta dos modos concretos de organização do agir dos professores quanto ao ensino tal como o realizam” (Roldão, Neto-Mendes, Costa e Alonso, 2006, p.42). Como bem sinalizam estes autores, é cada vez mais necessário investigar sobre o âmago do trabalho docente, todavia, não foi essa a nossa opção quando iniciámos esta investigação. No caso deste Agrupamento, certamente que haverá possibilidade de o fazer, uma vez que o acompanhamento da prática letiva é um processo que se tem disseminado.

Mas, sentimos esta investigação como incompleta. Gostaríamos que os dados já obtidos pudessem ser complementados, futuramente, com observações de aulas que permitissem confrontar, com evidências colhidas na realidade das salas de aula, as opiniões e percepções dos respondentes acerca das mais-valias da observação de aulas para aspetos ainda mais concretos dos processos de ensino.

No momento da leitura crítica dos resultados, percebemos que outros *itens* poderiam ter sido formulados que nos tivessem permitido encontrar outras respostas neste percurso que fizemos. Gostaríamos, também, de fazer um acompanhamento longitudinal da implementação deste projeto, monitorizando, por exemplo, a evolução dos resultados alcançados pelos alunos pertencentes a turmas com aulas observadas.

Ir dentro das salas de aulas, poder-nos-á abrir caminhos para questões com que, no final deste trabalho, não podemos deixar de nos inquietar: Que impactos este projeto originou na alteração e/ou reorientação das práticas dos docentes dentro de cada uma das salas de aula? Com que impactos na organização? Que impactos tem na melhoria das aprendizagens dos alunos? Que impactos tem nos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas? Qual o papel das lideranças intermédias?

Algumas destas questões que agora levantamos ajudam-nos a crer na pertinência deste estudo, pois é uma área que incide na ação central do professor e que, tendo-se dado os primeiros difíceis passos, certamente não se voltará atrás: mais estudos e trabalhos de investigação continuarão, com toda a certeza, a surgir neste âmbito, uma vez que os desafios colocados às escolas são cada vez mais abrangentes e enformados em novas problemáticas. Às escolas e aos professores exigem-se, a um ritmo avassalador, respostas inovadoras, mas, em simultâneo, sustentadas. Recordemos a pertinência da conceptualização adotada por diversos autores (Senge, 2000, Guerra, 2000) de *escola aprendente*, enquanto organização que, como um todo “age, interage e se desenvolve” (Tavares, 2000, p.58) e, a todo o momento se repensa, quer na sua missão, quer na sua organização.

Queremos finalizar, recordando uma longa metáfora de José Esteve que nos aponta para as realidades cada vez mais exigentes e complexas em que o dia-a-dia do trabalho de sala de aula dos docentes tem de se desenvolver:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem, sem prévio aviso, se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconforto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim, de pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (...) Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? (...) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são eles que dão a cara. (Esteve, 1995, p.97).



## BIBLIOGRAFIA





## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, M. (1998). Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: reflexões. *Revista de Educação*, 1 (4), 41- 52.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de escolas- pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., Leitão, A. e Roldão, M.C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 3, 2-29.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet. e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as acções insensatas*. (Dissertação de doutoramento inédita). Lisboa: Universidade Católica.
- Alves, J.M. (2013) (Coord.). *Memórias de professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, M.P. e Machado, E. A. (2010). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Maia: Areal Editores.

- Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. e Santiago, P. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal: Avaliação e conclusões*, OCDE. Recuperado em 12 de janeiro de 2012 de [http://www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)
- Amaral, M.J., Ribeiro, D. e Moreira, M.A. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directive: para una major escuela. *Psicoperspectivas – Individuo e Sociedad*, 9 (2), 34-52.
- Andrade, B., Zylbersztain, A. e Ferrari, N. (2000). Analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2 (2), 231-245.
- Avalos, B. e Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the childrean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45 (4), 254-266.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: IIE/ME.
- Bell A. e Mladenovic R. (2008). *The benefits of peer observation of teaching for tutor development in Higher Education*, 55, 735-752.
- Black, P. W. e Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Recuperado em 14 de Outubro de 2012 de <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2008). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In Inspeção-Geral da Educação (Org.). *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência* (pp. 113-145). Lisboa: IGE.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 2-4. Recuperado em 22 de Fevereiro de 2012 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Porto: Edições ASA.
- Bushman, J. (2006). Teachers as Walk-Through Partners. *Educational Leadership*. 63(6), 58-61.
- Campos, B. P. (2007). Avaliação do Desempenho Docente: Questões a Propósito de um Estudo Internacional. *Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores* (pp. 49-54). Lisboa: Conselho Nacional para a Avaliação de Professores.
- Canário, R. (2007). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.133-148). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- CCAP (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendação nº2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010). *Relatório Sobre a Aplicação do 1º Ciclo da Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2010a). *Proposta nº1- Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP (2011). *Nota-Síntese, 29ª reunião plenária*, realizada em 30 de agosto 2011. Lisboa: Ministério da Educação.

- Center for Teaching and Learning (1994). *Peer Observation of Classroom Teaching*, 2. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Chantraine-Demilly, L. (1997). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudanças. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Clímaco, M. C. (2007). Comentário à Intervenção de Gérard Figari. In *Atas da Conferência Avaliação de Professores: Visões e Realidades* (pp. 29-31). Lisboa: CCAP.
- Costa, J. e Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa e A. Ventura (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, N., Martins, I. e Candeias, I. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crato, N. (2006). *O «Eduquês» em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Cusins, P. (1999). *Supervisão com Sucesso*. Lisboa: Pergaminho.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educacion. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. e McLaughlin, M.W. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo* México: Secretaría de Educación Pública.
- Day, C. (1990). Teacher observation in second language teacher education. In J. Richards e D. Nunan. (eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Org.). *Avaliações em Educação : Novas Perspectivas* (pp.93- 110). Porto : Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto : Porto Editora.
- Danielson C. (2007). *Melhorar a Prática Profissional – Um quadro de referência para a docência*. Mem Martins : Ministério da Educação.

- De Ketele, J.M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra : Livraria Almedina.
- De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M.P. Alves e E.A. Machado (Org.). *O pólo de excelência – caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp.13-31). Porto: Porto Editora.
- D' Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, (2), 117-129.
- Dokic, M. (1988). A Avaliação Formativa na Encruzilhada da Investiação e da Prática Pedagógica. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp.257-266). Coimbra: Almedina.
- Downey, C.J., Steffy B. E., English, F.W., Frase, L.E. e Poston, W. K. (2004). *Changing school supervisory practices one teacher at a time*. California: Corwin Press. Recuperado em 4 de abril de 2012 de [http://www.amazon.com/The-Three-Minute-Classroom-Walk-Through-Supervisory/dp/0761929673#reader\\_0761929673](http://www.amazon.com/The-Three-Minute-Classroom-Walk-Through-Supervisory/dp/0761929673#reader_0761929673)
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth e E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp.181-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elmore, R. (1995). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24 (9), 23-26. Recuperado em 5 de abril de 2012 de <http://digilib.bc.edu/reserves/ed617/blum/ed61735.pdf>

- ELMORE, R. (1996). GETTING TO SCALE WITH GOOD EDUCATIONAL PRACTICE. *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 66(1), 1-27.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Insitute. Recuperado em 29 de março de 2012 de <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Elmore, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. In B. Pont, D. Nusche e D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership* (pp.37-68). OCDE.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Recuperado em 30 de março de 2012 de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro\\_Elmore.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf)
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A.Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., e Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Maia: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* ,9, 87-100.
- Fiérez, E. S. (2001). *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Flores, M.A. (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 239-256.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans - Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Califórnia: SAGE Publications.
- Freire, J. (2005). *Estudo sobre a Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação – Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2002). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galego, C. e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- García, C. M. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A..
- García, C. M. (1999). Cultura Escolar y Cultura Profesional: los dilemas del cambio. *EDUCAR*, 24, 47-69.
- García, C. M. (2005). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8,7-22.
- Garmston, J. R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa* (pp.17-130). Porto: Porto Editora.
- Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Coimbra: Of. Atlântida.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. e Ross-Gordon, J.M. (2007). *SuperVision and instructional leadership: A development approach*. Boston, MA: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, R. e Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Goleman, D. (2007). *Os novos líderes – a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gómez, A.P. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Goodson, I. (1988). *The making of Curriculum*. London: Falmer Press.

- 
- Gordo, A. L. e Pascual, A. S. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Guba, E.G. e Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guerra, M. A. S. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Uma seta no alvo – a avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33( 3), 329-351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., e Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191. Recuperado em 12 de março de 2013 de [http://philiphallinger.com/old-site/papers/SESI\\_review\\_reprint.pdf](http://philiphallinger.com/old-site/papers/SESI_review_reprint.pdf)
- Hallinger, P., e Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30 (2), 95-110. doi: 10.1080/13632431003663214
- Hameline, D. (1995). O educador e a ação sensata. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão professor* (pp.35-62). Porto: Porto Editora.
- Hammersley-Fletcher, L. e Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 213-224. Recuperado em 10 de abril de 2013 de <http://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/prodev/250512/HammersleyFletcherandOrsmond2005.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

- Hargreaves, A. (2007). *Sustainable leadership and developing in Education: creating the future, conserving the past*. Comunicação apresentada na Conferência Lifelong learning: equity and efficiency, Helsinki.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. e Manning, S. (2002). *Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. e Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.
- Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Herdeiro, R. e Silva, A.M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In A.F. Moreira, J. A. Pacheco, e P. Torriglia (Org.) *Anais (Actas) do VIII Colóquio sobre Questões Curriculares (IV Colóquio Luso-Brasileiro)*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Milton Keynes: Open University Press.
- Horncastle C., Sharp R. (s/data). *A review of the peer observation process*. Recuperado em 22 de março de 2013 de [http://actionresearch.farnborough.ac.uk/files/ARP/file/Action%20Research%20-%20Peer%20Observation\\_Cecile.pdf](http://actionresearch.farnborough.ac.uk/files/ARP/file/Action%20Research%20-%20Peer%20Observation_Cecile.pdf)
- Inspeção Geral de Educação (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Ministério da Educação e Ciência.
- Jerald, C. D. (2006). School culture: The hidden curriculum. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement- Issues Briefs*. Recuperado em 10 de Julho de 2010 de [http://www.centerforcsri.org/files/Center\\_IB\\_Dec06\\_C.pdf](http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf)
- Kachur, D., Stout, J. e Edwards, C. (2012). *Classroom Walkthroughs to improve teaching and learning*. NY: Eye on Education.
- Kapuscinski, P. (1997). The collaborative lens: A new look at an old research study. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz e M. Maeers (Eds.). *Recreating relationships:*

---

*Collaboration and educational reform* (pp. 3-12). Albany, NJ, State University of New York Press.

Kark, R., Shamir, B. e Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 246-255.

Laderrière, P. (2008). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In M. Guyaz (Org.). *Actes du Séminaire Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* (pp. 9-18) Neuchâtel: IRDP.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project - Review of research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado em 23 de Fevereiro de 2012 de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, K., Harris, A. e Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

Lessard, M., e Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lieberman, A. e Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lincoln, Y.S. e Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lobo, A. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de Português de 12ºano*. (Tese de Doutoramento inédita). Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado em dezembro de 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2020>

London Metropolitan University (2004). – *Peer observation of teaching scheme – Proposals, principles & good practice* (2004/05). London: Autor. Recuperado em 1 de maio de 2013 de [http://www.londonmet.ac.uk/londonmet/library/h32724\\_3.pdf](http://www.londonmet.ac.uk/londonmet/library/h32724_3.pdf)

López, T. J. M., Martínez, A. R. e Lorenzo, M.M. (1999). Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida em la diversidad. *Bordon*, 51(1), 61-69.

López, T. J. M. e Alonso, S. R. (2006). A Metodoloxía de investigación e a construción do coñecemento da educación. *Revista Galega do Ensino*, 48, 89-127.

- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Ed. Cortez.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- MacBeath, J. e Nempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London: Routledge.
- Martinez, A. R. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis Doctoral. Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Marzano, R. J., Waters, T. e McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McIntyre, D. J. e Byrd, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth e E. Pajak (eds.). *Handbook of research on school supervision* (pp.409-427). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Monereo, C. (coord..) (1995). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado Y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monteiro, A. R. (2002). Proposições para uma deontologia da educação. *Revista da Educação*, XI, (1), 37-41.
- Moreira, J.M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgado, J.C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 19(73),793-812. doi: doi.org/10.1590/S0104-40362013000300003
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-22.
- Murillo, F. J. (2007). Avaliação do Desempenho e Carreira Docente: Um Estudo em Cinquenta Países da América e Europa. In *O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina* (pp.21-28). Brasília: CONSED.
- Murillo, S. e Mena, L. (2006). *Detectives e camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa Ediciones.

- 
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms- a Guide for Teacher- Initiated Action*. Nova Iorque: Prentice Hall International.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: Autor. Recuperado em 15 de janeiro de 2012 de <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher- Gordon Publishers, Inc.
- Pacheco, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1995a). *Formação de Professores – teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco, (Org.) *Políticas educativas - o neoliberalismo em educação* (pp.25-37). Porto: Porto Editora.
- Pedreira, J. (2007). Discurso de encerramento da conferência. In *Atas da Conferência Avaliação de Professores: Visões e Realidades* (pp.79-84). Lisboa: CCAP.
- Pérez, J.F. B. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. PortoAlegre: Artmed.
- Pestana, M.H e Gageiro, J.N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pont, B., D. Nusche e Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*, 1. Paris: OECD. Recuperado em 23 de fevereiro de 2012 de <http://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf>
- Ramos, C.C. (2007). A importância da avaliação do desempenho de professores. In *Atas da Conferência Avaliação de Professores: Visões e Realidades* (pp.11-16). Lisboa: CCAP.
- Ramos, C.C. e Roldão, M.C. (2013). Memórias de professores: representações e perceções da identidade profissional docente. In J.M. Alves (Coord.). *Memórias de professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação* (pp.51-116). Porto: FEP, Universidade Católica Portuguesa.
- Rasco, J.F. A. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gomez, J. Barquin Ruiz e J. F. Angulo Rasco (eds.). *Desarrollo profesional del docente – política, investigación y práctica* (pp.467-505). Madrid: Ediciones Akal.
- Reeves, D. (2004). *Accountability For Learning – how teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: CCAP.
- Richardson, J. (1998). Student learning grows in professional cultures. *Tools for schools*. Oxford: National Staff Development Council.
- Robinson, V., Hohepa, M. e Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Robinson, V. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools* 9 (1),1-26.

- Rodrigues, M.L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Rodrigues, M.L. (2007). Discurso de Abertura da Conferência. In *Atas da Conferência Avaliação de Professores: Visões e Realidades* (pp.7-10).Lisboa: CCAP.
- Rodrigues, M.L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2001). Currículo e Políticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança. In M.C. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo* (pp.59-68). Porto: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2001). A Formação como Projeto – do Plano-mosaico ao Currículo como Projeto de Formação. In M. C. Roldão (2011). *Um currículo de currículos* (pp.175-197). Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M.C. (2006). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 6,24-29.
- Roldão, M.C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2007a). Conhecimento profissional – a pedra de toque da profissão. In M. C. Roldão. *Um currículo de currículos* (pp.233-251). Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2009a). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In M. C. Roldão (2011). *Um currículo de currículos* (pp.159-171). Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M.C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Roldão, M.C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo* (pp.35-51). Curitiba: Editora CRV.
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A. e Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar Em Educação*, 5, 17-148.
- Roldão, M.C. e Sousa, F. (s/data). *Diferenciação pedagógica e articulação curricular*. Texto fotocopiado e não publicado.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman, Inc.
- Sá-Chaves, I. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação - Contributos Inovadores* (pp. 47-52). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. e Gómez, P. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Sacristán, J.G. e Gómez, I.P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED.
- Santiago, P. e Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and examples of Country Practices. *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, OCDE. Recuperado em 10 de janeiro de 2012 de <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1145-1157.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicolas Brealey Publishing.

- 
- Senge, P. (2005). *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Serafini, O. e Pacheco, J.A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné e M. Scriven (eds.) *Perspectives of curriculum evaluation* (pp.9-83). Chicago: Rand McNally & Company.
- Silva, M. I. L. (1996). *Práticas Educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Soares, M. (2009). *Elogio da Política*. Lisboa: Sextante Editora.
- Sousa, F., Leal, M.S. e Cabral, A. P. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*. 20 (XVII), 17-42.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.55-56). Porto: Porto Editora.
- Tyack, D. e Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31,453-479.
- Torrance, H. e Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631.
- Tucker, P. D. e Stronge, J.H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Vallejo, A. P. (2009). *Manual básico para realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Vasconcelos, T. (2009). *Excerto de Relatório de Unidade Curricular*. Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa. Texto não publicado.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio-Tinto: Edições ASA.

- Vieira, F. (1993a). Observação e Supervisão de Professores. In F. Sequeira (Org) . *Dimensões de Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a Autonomia – implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp.53-68). Aveiro: CIDINE.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 30 (106), pp. 197-217.
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP.
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1997). Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspectiva Para Os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zepeda, S. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. New York: Eye on Education.

---

## INFOGRAFIA

<https://maps.google.com/maps/ms?doflg=ptk&ie=UTF8&t=h&msa=0&msid=108842684256474486210.00049320dcafd80e6f079&ll=41.072072,-8.454795&spn=0.012941,0.025706&z=15&source=embed>, em 12 de agosto de 2013.



## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 139- A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro

Decreto - Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar nº4/2008, de 5 de fevereiro

Decreto Regulamentar nº1-A/2009, de 5 de janeiro

Decreto Regulamentar nº 14/2009, de 21 de agosto

Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro

---

## DOCUMENTOS REFERENCIADOS

Projeto Educativo do *Agrupamento À Beira Douro*, Recuperado em julho de 2011 de <http://abeiradouro.net>.

*Projeto Líderes Inovadores*, Recuperado em setembro de 2011 de <http://abeiradouro.net>.

Relatório Plano de Melhoria, do *Agrupamento Vertical À Beira Douro*, Recuperado em abril de 2012 de <http://abeiradouro.net>.





## ANEXOS



**ANEXO 1**

**QUESTIONÁRIO**





O presente questionário insere-se num projeto de investigação de doutoramento acerca do papel da observação de aulas no contexto da supervisão e da avaliação de professores. Partindo da experiência levada a cabo no *Agrupamento de Escolas à Beira Douro*, procuramos perceber como o processo de observação de aulas poderá ser recuperado para a promoção do desenvolvimento profissional docente e que contributos pode aportar à respetiva avaliação de desempenho.

Na **primeira parte**, recolhemos dados biográficos e profissionais. A **segunda parte** estrutura-se em torno das quatro dimensões fundamentais que constituem o referencial da profissão docente: i) Profissional, social e ética; ii) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) Participação na escola e relação com a comunidade educativa e iv) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Na **terceira parte**, solicito-lhe a resposta a uma questão aberta.

Todos os dados aqui recolhidos são anónimos e serão utilizados para efeitos exclusivos desta investigação.

Agradeço profundamente toda a colaboração e sinceridade nas respostas.

## I PARTE

### Dados biográficos e profissionais

Assinale, por favor, a resposta que corresponde à sua situação.

<b>1) Idade</b>	25 - 35 anos <input type="checkbox"/>	36 - 45 anos <input type="checkbox"/>	46 - 55 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 55 anos <input type="checkbox"/>	
<b>2) Sexo</b>	Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>			
<b>3) Grupo de docência</b>	_____				
<b>4) Tempo de serviço</b>	Até 5 anos <input type="checkbox"/>	6-10 anos <input type="checkbox"/>	11-15 anos <input type="checkbox"/>		
	16- 20 anos <input type="checkbox"/>	21-25 anos <input type="checkbox"/>	26-30 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 30 anos <input type="checkbox"/>	
<b>5) Este ano letivo, exerce algum cargo ligado à avaliação de professores?</b>	Não <input type="checkbox"/>		Sim <input type="checkbox"/>		
<b>[Qual?]</b>	Coordenador de departamento <input type="checkbox"/>	Subcoordenador de departamento <input type="checkbox"/>			
	Relator <input type="checkbox"/>	Membro da CCAD <input type="checkbox"/>			
<b>6) Desde que foi implementado o modelo de avaliação de desempenho já esteve envolvido no processo de observação de aulas?</b>	Não <input type="checkbox"/>	Sim (como observador) <input type="checkbox"/>	Sim (como observado) <input type="checkbox"/>		
<b>7) Situação Profissional</b>	Contratado <input type="checkbox"/>	PQ <input type="checkbox"/>	PQZP <input type="checkbox"/>		

## II Parte

### B. A observação de aulas e a dimensão profissional, social e ética

Por favor, indique o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações seguintes, utilizando a escala que a seguir apresento.

<b>1</b> Discordo completamente	<b>2</b> Discordo	<b>3</b> Nem concordo nem discordo	<b>4</b> Concordo	<b>5</b> Concordo completamente
---------------------------------	-------------------	------------------------------------	-------------------	---------------------------------

<b><u>Assinale, por favor, com um X a sua resposta a cada uma das afirmações de seguida apresentadas.</u></b>	(DC)	(D)	(NC/ND)	(C)	(CC)
<b>1.</b> Do meu desempenho dentro da sala de aula depende também o desempenho global da minha escola.					
<b>2.</b> A observação de aulas é importante para melhorar o processo do ensino e das aprendizagens.					
<b>3.</b> A observação de aulas ajudou-me a refletir acerca da adequabilidade das estratégias que uso nas minhas aulas.					
<b>4.</b> Sinto-me confortável com a presença de um colega dentro da minha sala de aula.					
<b>5.</b> A observação de uma aula pode ajudar-me a reflectir melhor acerca da minha prática.					
<b>6.</b> A reflexão que posso fazer com o meu observador poderá conduzir à melhoria do desempenho de ambos.					
<b>7.</b> Seria importante discutir com o observador quer a planificação das aulas, quer o modo como elas decorrem.					
<b>8.</b> O meu trabalho dentro da sala de aula é muito importante para que os meus alunos alcancem melhores aprendizagens.					
<b>9.</b> A partilha da sala de aula entre professores deve ser uma prática regular ao serviço da melhoria do desempenho profissional docente.					
<b>10.</b> Gosto de ouvir as opiniões dos meus colegas a propósito das minhas aulas.					
<b>11.</b> De um modo geral, a observação de aulas é útil para melhorar o meu desempenho.					
<b>12.</b> Os resultados alcançados pelos meus alunos também dependem do meu desempenho.					
<b>13.</b> É importante que o observador de aulas tenha formação científica na área da supervisão pedagógica e da avaliação de professores.					
<b>14.</b> Seria importante para o meu desenvolvimento profissional receber <i>feedback</i> dos professores observadores.					
<b>15.</b> A observação de aulas promove a qualidade das aprendizagens dos alunos.					
<b>16.</b> A observação de aulas induz a reflexão acerca da importância da existência de regras e de rotinas.					

### C. A observação de aulas e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Por favor, indique o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações seguintes, utilizando a seguinte escala:

<b>1</b>	Discordo completamente	<b>2</b>	Discordo	<b>3</b>	Nem concordo nem discordo	<b>4</b>	Concordo	<b>5</b>	Concordo completamente
----------	------------------------	----------	----------	----------	---------------------------	----------	----------	----------	------------------------

<b>Assinale, por favor, com um X a sua resposta a cada uma das afirmações de seguida apresentadas.</b>	(DC)	(D)	(NC/ND)	(C)	(CC)
	<b>1.</b> A presença de um colega dentro da minha sala faz com que a aula nunca seja “normal”, ou seja, há sempre lugar a alguns constrangimentos.				
<b>2.</b> A observação de aulas favorece a análise das interações que estabeleço com os meus alunos.					
<b>3.</b> A observação de aulas permite refletir criticamente sobre os resultados do processo de ensino e de aprendizagem.					
<b>4.</b> A partilha da sala de aula pode constituir-se como um fator de renovação e “invenção” de novos métodos de ensino e de aprendizagem.					
<b>5.</b> A observação de aulas ajuda-me a conhecer melhor os meus alunos.					
<b>6.</b> A observação de aulas induz-me a uma maior reflexão acerca dos ritmos de aprendizagem dos alunos.					
<b>7.</b> A observação de aulas induz a uma maior marcação dos diferentes momentos de uma aula (início, desenrolar, final).					
<b>8.</b> A observação de aulas permite construir imagens fidedignas do trabalho de um docente.					
<b>9.</b> A observação de aulas ajuda-me a identificar e prevenir casos de alunos problemáticos.					
<b>10.</b> A observação de aulas facilita a existência de momentos informais e formais de reflexão acerca de metodologias de ensino.					
<b>11.</b> A observação de aulas potencia a reflexão acerca da eficácia dos recursos usados no processo de ensino e de aprendizagem.					
<b>12.</b> A observação de aulas ajuda a perceber o envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens.					
<b>13.</b> A observação de aulas permite perceber o tipo de relações que o docente estabelece com os alunos.					
<b>14.</b> A observação de aulas promove a melhoria dos processos de comunicação e de interação entre os alunos.					

### D. A observação de aulas e a participação na escola e relação com a comunidade educativa

Por favor, indique o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações seguintes, utilizando a seguinte escala:

<b>1</b>	Discordo completamente	<b>2</b>	Discordo	<b>3</b>	Nem concordo nem discordo	<b>4</b>	Concordo	<b>5</b>	Concordo completamente
----------	------------------------	----------	----------	----------	---------------------------	----------	----------	----------	------------------------

<b><u>Assinale, por favor, com um X a sua resposta a cada uma das afirmações de seguida apresentadas.</u></b>	(DC)	(D)		(C)	(CC)
<b>1.</b> A observação de aulas é uma oportunidade para os professores se envolverem em discussão de estratégias conducentes à melhoria da escola.					
<b>2.</b> A observação de aulas de forma continuada diminui a ansiedade dos alunos face à presença de um “estranho” na sala de aula.					
<b>3.</b> A observação de aulas propicia a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores.					
<b>4.</b> A observação de aulas favorece o trabalho colaborativo.					
<b>5.</b> A observação de aulas ajuda-me a conhecer melhor os alunos da escola/agrupamento.					
<b>6.</b> A observação de aulas favorece a discussão e partilha de estratégias conducentes à melhoria.					
<b>7.</b> A observação de aulas propicia a mudança e o desenvolvimento.					
<b>8.</b> A observação de aulas de forma continuada diminui o meu sentimento de estranheza face à presença do observador.					
<b>9.</b> A observação de aulas permite perceber o clima da escola no que diz respeito à forma como os alunos se sentem uns com os outros.					
<b>10.</b> A observação de aulas permite refletir acerca das normas, dos hábitos e da cultura da escola.					
<b>11.</b> A observação de aulas permite verificar o grau de adequabilidade dos recursos físicos existentes.					
<b>12.</b> A observação de aulas permite que observador e observado estabeleçam laços de confiança pessoal e profissional.					

**E. A observação de aulas e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.**

Por favor, indique o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações seguintes, utilizando a seguinte escala:

<b>1</b> Discordo completamente	<b>2</b> Discordo	<b>3</b> Nem concordo nem discordo	<b>4</b> Concordo	<b>5</b> Concordo completamente
---------------------------------	-------------------	------------------------------------	-------------------	---------------------------------

<b><u>Assinale, por favor, com um X a sua resposta a cada uma das afirmações de seguida apresentadas.</u></b>	(DC)	(D)	(NC/ND)	(C)	(CC)
<b>1.</b> A observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação.					
<b>2.</b> A observação de aulas é mais útil quando se estabelecem previamente os aspetos que irão ser foco de atenção.					
<b>3.</b> A observação de aulas permite-me desenvolver a minha autoconfiança profissional.					
<b>4.</b> A observação de aulas permite perceber o clima existente entre o professor e a turma.					
<b>5.</b> A observação de aulas permite perceber o clima existente entre o professor e alunos individualmente considerados.					
<b>6.</b> A observação de aulas permite perceber a existência (ou não) de uma cultura de avaliação na escola.					
<b>7.</b> A observação de aulas promove estratégias de auto-avaliação.					
<b>8.</b> A observação de aulas de forma continuada promove a reflexão e discussão acerca dos comportamentos com impactos educativos positivos.					
<b>9.</b> A observação de aulas favorece a minha reflexão acerca das minhas próprias aulas.					
<b>10.</b> O <i>feedback</i> que recebo dos professores observadores é importante para o meu desenvolvimento profissional.					
<b>11.</b> A observação de aulas estimula a minha vontade de procurar atualização científica pedagógica e didática.					

### III PARTE

Numa pequena composição (cerca de 100-200 palavras) diga-me o que pensa acerca dos dois tópicos que, de seguida, lhe apresento.

**Partindo do princípio que as aulas são o aspecto central das múltiplas tarefas que constituem a atividade de um professor, em que aspetos é que projetos no âmbito da supervisão pedagógica e da observação de aulas, como este que decorre no *Agrupamento de Escolas À Beira Douro* e no qual está envolvido, poderão contribuir para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores?**

**Quais os fatores, no âmbito da observação de aulas, que considera mais importantes para que este processo possa ser otimizado e recuperado para a avaliação do desempenho dos professores?**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

*Uma vez mais, agradeço-lhe, profundamente, a sua disponibilidade.*

## **ANEXO 2**

### **QUADROS E GRÁFICO DE LEITURA DAS COMPOSIÇÕES**





## QUADRO I

### ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES

I. Identificação	II. Blocos temáticos	III. Unidades de Registo	IV. Inferências/Os não ditos	V. Observações para a implementação de um processo superviso
<p style="text-align: center;"><b>R1</b></p> <p style="text-align: center;">(23 linhas)</p>	<p>Observação de aulas</p>	<p>“(…) podendo permitir a identificação de um referencial de comportamento(…)”*</p> <p>*É o único caso em que há uma referência explícita ao projeto que decorre no Agrupamento.</p>	<p>O que foi feito está adequado aos objetivos: “conhecer o ambiente natural da sala de aula”.</p>	<p>É reconhecida a potencialidade de um processo de observação de aulas, desde que respeite o ciclo da supervisão.</p>
	<p>Fatores de adesão à observação de aulas</p>	<p>“...componente formativa que também deve existir no âmbito da supervisão” – PAP1.5</p> <p>“(…)relativamente ao cumprimento dos objetivos da aula, sequência da metodologia para os atingir e conhecimento científico do observado(…) “PAP6.1</p> <p>“requerem uma análise e avaliação do plano de aula antes da respetiva observação.” – PAP5.1</p>		
<p style="text-align: center;"><b>R2</b></p> <p style="text-align: center;">15 linhas</p>	<p>Observação de aulas</p>		<p>A observação de aulas é importante, porque induz à reflexão sobre práticas docentes que conduzem a melhores aprendizagens dos alunos. Os aspetos mais importantes para a avaliação de professores encontram-se na sala de aula. Todavia, há, no texto, um certo tom de “autossuficiência”. Esta atitude defensiva e de autossuficiência é corroborada pelas respostas ao questionário: No campo A respondeu, maioritariamente, CC, mas no campo B, em que se incide na sala de aula,</p>	<p>O respondente “defende-se” dizendo que já faz aquilo que é suposto fazer-se: autoavaliação e reformulação de práticas: “prática reflexiva(…) já é frequente no meu dia a dia.”</p> <p>Verificar a relação que existirá entre este tom de negatividade e o facto de o respondente ser um docente ainda novo na profissão e já ter sido observado. Terá</p>
	<p>Avaliação de professores</p>	<p>“(…)pode levar-me a uma reflexão sobre práticas/métodos utilizados na minha aula”PAP1.4</p> <p>“ (pode levar-me a uma reflexão sobre) a sua importância para a aprendizagem dos alunos.”PAP1.2</p> <p>“...a prática reflexiva já é frequente no meu dia-a-dia. ...devo sempre avaliar a minha aula para poder colmatar possíveis</p>		

<p><b>R2</b> 15 linhas</p>		<p>falhas e poder reestruturá-la.”-PAP1.3 “(…)o conhecimento científico e a forma como é transmitido (…) o aspeto mais importante aquando da avaliação de professores.”PAP5.8</p>	<p>responde maioritariamente D, assim como o faz nos campos C e D!</p>	<p>sido um processo de que não gostou?!</p>
<p><b>R3</b> 16 linhas</p>	<p>Observação de aulas</p>	<p>(…)avaliar os recursos da sala de aula” “promove estratégias de autoavaliação, (…)”PAP1.3 “(promove) momentos de reflexão com outros colegas do grupo,”PAP4.3 (…)diminui a ansiedade dos alunos face à presença do professor «observador»”PAP5.9 “embora não se verifiquem momentos de reflexão com o meu observador”PAP5.1</p>	<p>A observação de aulas promove estratégias de reflexividade e ajuda a criar condições para momentos de partilha entre colegas. É de referir a diminuição da ansiedade nos alunos face à presença de um observador.</p>	<p>As potencialidades do processo de observação de aulas são reconhecidas, havendo, todavia, a sinalizar a necessidade do <i>feedback</i>.</p>
<p><b>R4</b> 16 linhas</p>	<p>Supervisão pedagógica</p>	<p>“Aplicação destes projetos num ambiente colaborativo e reflexivo,”PAP4.4 o que exige (…) encontros formais e informais entre observador e observado”PAP5.1 “Sobreposição da dimensão pedagógica relativamente à dimensão sumativa.”PAP6.1 “(a dimensão sumativa) transforma a supervisão num instrumento de certificação e de legitimação, assim como de controlo... o que é um fator constrangedor” PAP6.1</p>	<p>Subsiste a ideia confusa de que supervisão exclui processos avaliativos e, estes, a existirem, impedem a supervisão, porque a constroem e, por isso, impedem o desenvolvimento profissional. Esta cultura profissional assente na ausência de avaliação como fator de certificação, de legitimação e de controlo condiciona todas as alterações que se pretendam introduzir no sistema avaliativo.</p>	<p>Em qualquer sistema avaliativo terá de ser clara a dimensão formativa, nem que, para isso, seja necessário regulamentar as ações do avaliador/supervisor. Se a dimensão formativa não estiver clara, a resistência será ainda muito maior. Neste caso, trata-se de um professor com mais de 20 anos de serviço.</p>

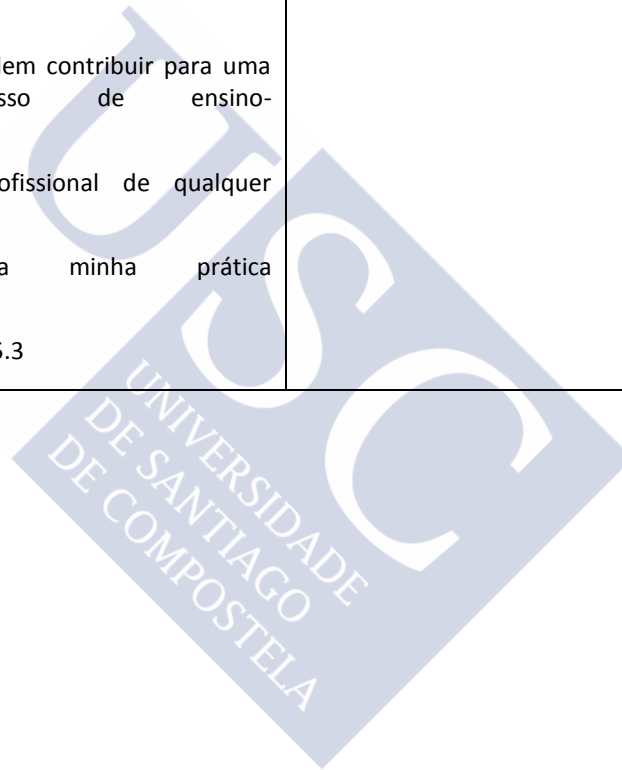
<p><b>R5</b> <i>16 linhas</i></p>	<p>Observação de aulas</p>	<p>“... o fator surpresa é essencial,(...) promove uma maior exigência na preparação das atividades letivas, “ PAP5.7 “(...) contribui para uma maior reflexão “PAP1.3 (...) tomada de consciência da importância de criar rotinas dentro da sala de aula”PAP1.4 “(...)adequação das estratégias a utilizar em cada uma das turmas”PAP1.2 “(...) para que o tempo efetivo da mesma possa ser o maior possível.” PAP1.2 “A observação deve ser feita com caráter formativo” PAP5.6 “(...)promover uma maior reflexão por parte do observado (...) maior partilha entre observador/observado. (...) PAP4.2 “O observador deve ser do mesmo grupo disciplinar do observado.”PAP5.2</p>	<p>Se o “fator surpresa” condiciona positivamente a preparação das aulas, porque os docentes têm de estar sempre preparados para o que vier a acontecer. Está aqui subjacente uma certa ideia de controlo, de verificação, de preocupação com as aprendizagens que devem ser feitas pelos alunos.</p>	<p>A necessidade de que o observador seja do mesmo grupo disciplinar do observado é tida como central, o que se justifica tendo em conta que o respondente focaliza o seu interesse na componente mais científica da ação do professor, o que, relembre-se, não é muito vulgar!</p>
---------------------------------------	----------------------------	---	---	---

<p><b>R6</b> 26 linhas</p>		<p>"(...)melhorar o desenvolvimento profissional dos professores,"PAP1.6</p> <p>" porque não se têm em conta os resultados (...) mas o processo."PAP5.6</p> <p>"Deveria haver mais reuniões individuais e em conjunto,"PAP5.1</p> <p>"(...)indicando possíveis caminhos, proporcionando <i>feedback</i> construtivo, "PAP5.3</p> <p>"ajudando-nos a refletir acerca das nossas práticas, (...)"PAP1.3</p> <p>"testar estratégias "PAP1.4</p> <p>"(testar) instrumentos. "PAP1.1</p> <p>"os observadores não avisassem quando iriam estar presentes (...) seria mais fidedigno e menos falacioso."PAP5.7</p>	<p>A ideia da supervisão pedagógica assente na observação de aulas é muito bem aceite, sobretudo, tendo em conta a necessidade do desenvolvimento profissional docente, isto é, o processo de construção do conhecimento profissional.</p> <p>Levanta-se a questão do perfil do supervisor, como aquele que é capaz de indicar "novos caminhos" e ajudar a construir caminhos de reflexividade. Há a ideia de que os docentes tendem sempre a criar alguma teatralização das aulas, face à presença de um observador, por isso, está, ainda, subjacente a ideia de que a presença do observador pressupõe alguma avaliação. Há alguma incongruência nas respostas, porque, em A7, respondeu CC.</p>	<p>As propostas para projetos de supervisão pedagógica seriam bem aceites se o supervisor trouxesse <i>feedback</i> construtivo, novas pistas para a construção de estratégias. Os observadores não devem avisar quando estarão presentes – a observação deve ser feita de surpresa, porque é mais fidedigna! Como será viável garantir a formatividade deste processo? Não será a observação de aulas aqui entendida como um processo fiscalizador? Sabendo que a qualquer momento poderá ser fiscalizado, o professor prepara-se melhor?</p>
<p><b>R7</b> 0 linhas</p>	<p>Não fez a composição – o que não deixa de ter alguma congruência com um certo tom de negatividade que se percebe ao longo das respostas ao questionário.</p>			
<p><b>R8</b> 31 linhas</p>		<p>"grande interesse e utilidade para a escola/agrupamento" PAP2.3</p> <p>"Observar aulas...poderá permitir constatar (observando) o que muitas vezes se sabe –ou pensa saber-por intuição ou por comentários"PAP3</p> <p>"A observação de aulas (...) permite constatar se os</p>	<p>O perfil do observador é essencial à produtividade do processo.</p> <p>Enfatiza-se a importância dos diferentes saberes do observador, desde as questões de índole científica, até a aspetos relacionais e de ética.</p>	<p>Só será possível levar por diante um processo de observação de aulas consistente e produtivo, havendo um cuidado imenso na seleção dos observadores. Dificilmente, seleções burocrático-administrativas serão positivas.</p>

	<p>alunos estão envolvidos na construção das suas aprendizagens”PAP1.4</p> <p>“se há alunos problemáticos”PAP2.3</p> <p>“se o relacionamento prof-aluno/turma é positivo e motivador da aprendizagem”PAP1.7</p> <p>“se as aulas obedecem a uma planificação,”PAP1.4</p> <p>“se os ritmos de aprendizagem dos alunos são respeitados,”PAP1.4</p> <p>“se os métodos de ensino são os mais adequados”PAP1.4</p> <p>“se a aula é bem aproveitada enquanto aula”PAP1.4</p> <p>“se o professor observador estiver munido de competências”PAP5.2</p> <p>“constatar a qualidade da aula”PAP3.1</p> <p>“ou a falta dela(qualidade da aula)”PAP5.10</p> <p>“(…) ser fundamental as aulas observadas não serem previamente combinadas.”PAP5.7</p> <p>“O feedback do observador é essencial,”PAP5.3</p> <p>“pois poderá abrir portas à reflexão,” PAP2.3</p> <p>“(…)ao desenvolvimento profissional,”PAP1.6</p> <p>“à partilha de estratégias funcionais.”PAP4.2</p> <p>“A construção de imagens fidedignas depende sempre da capacidade de observação, da competência, da imparcialidade, da honestidade do</p>		
--	--	--	--

		observador”PAP5.2		
<b>R9</b> 22 linhas	Adesão à observação	<p>“tem por objetivo a melhoria do processo ensino/aprendizagem.” PAP1.4</p> <p>“contribuir para que cada docente reflita sobre as suas práticas”PAP1.3</p> <p>“favorece o diálogo” PAP4.1</p> <p>“partilha de conhecimentos....”PAP4.2</p> <p>“Promove o trabalho colaborativo”PAP4.3</p> <p>“(…) vantajoso no desenvolvimento profissional de cada docente.”PAP1.6</p> <p>“(…)”importante a elaboração de linhas orientadoras dos aspetos a observar” PAP5.1</p> <p>“(…)aspetos a observar: a organização das tarefas e dos vários momentos da aula,”PAP1.7</p> <p>“a adaptabilidade do professor às circunstâncias decorrentes das ações dos alunos,”PAP1.7</p> <p>“e as aprendizagens realizadas ou apropriadas pelos alunos” PAP1.2</p>	Adesão a processos de observação de aulas, porque permite o desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola. Defende a observação estruturada e focalizada nas aprendizagens realizadas pelos alunos.	Percebe-se um discurso favorável e positivo em relação a processos de observação

<p><b>R10</b> <i>15 linhas</i></p>	<p>Desenvolvimento da organização/resultados</p>	<p>“podem contribuir para o sucesso do ensino-aprendizagem de qualquer docente.”PAP2.1</p> <p>“a observação de aulas por docentes especializados”PAP5.2</p> <p>“e a reflexão partilhada podem contribuir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem”PAP4.2</p> <p>“(melhoria) da prática profissional de qualquer docente.”PAP2.1</p> <p>“...importante para a minha prática profissional”PAP1.4</p> <p>“...o feedback individual”PAP5.3</p>		
--	--	--	--	--



<p><b>R11</b> 22 linhas</p>	<p>Desenvolviemnt o profissional / Avaliação docente</p>	<p>“melhorar o desenvolvimento profissional dos professores”PAP1.6</p> <p>“consciência de responsabilidade por parte dos alunos”PAP2.2</p> <p>“ajuda os professores a melhor gerir as aprendizagens”PAP1.4</p> <p>“(ajuda os professores a gerir melhor) a sequência da aula”PAP1.4</p> <p>“ajuda a fomentar a atenção e a focalização dos alunos nas tarefas”PAP2.2</p> <p>“o professor pode beneficiar se for observado(...)por um professor com formação em supervisão pedagógica e no âmbito da sua disciplina”PAP5.2</p> <p>“para melhoria das aprendizagens por parte dos alunos”PAP2.1</p> <p>“...fomentar o trabalho em equipa”PAP4.3</p> <p>“(ajudaria )os professores no seu trabalho diário de preparação de aulas”PAP1.4</p> <p>“(ajudaria os professores no seu trabalho) de preparação de materiais”PAP1.1</p> <p>“será muito importante colocar pessoas formadas e com experiência em supervisão pedagógica”PAP5.2</p>	<p>Enfatiza-se a importância da observação de aulas e do perfil do observador – docente especializado – para a consecução de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Importância do feedback</p>	
<p><b>R12</b> 10 linhas</p>	<p>Desenvolviemnt</p>	<p>Esta composição não toca no âmbito COP</p> <p>“...melhorar o desenvolvimento profissional dos</p>	<p>A observação de aulas promove o trabalho colaborativo, permitindo a partilha de materiais e pode contribuir para a avaliação de professores, promovendo a reflexão dos</p>	

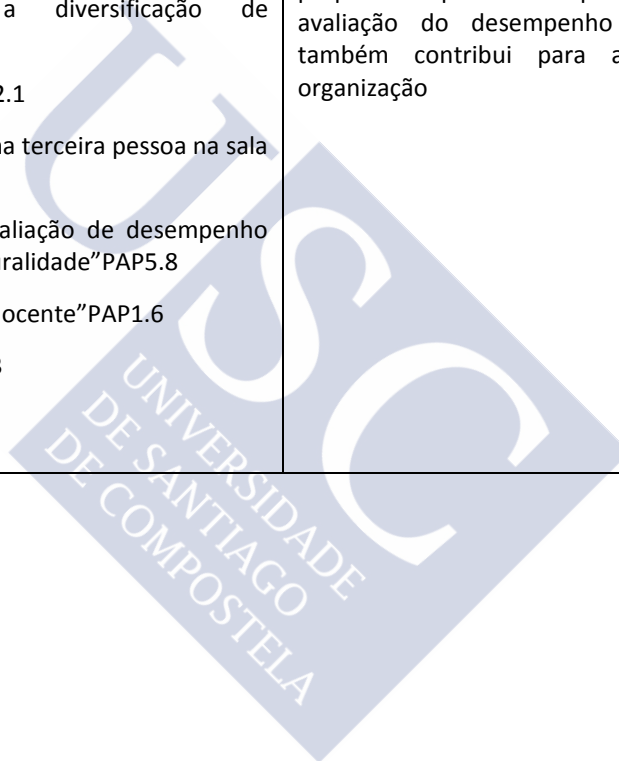
**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

	o profissional/ Avaliação	professores”PAP1.6 “o trabalho colaborativo que permite a renovação de novos métodos”PAP4.5 “e a construção e partilha de materiais.”PAP1.1 “...este processo possa ser recuperado para a avaliação do desempenho...é a reflexão, formal e informal, sobre as metodologias... e da eficácia dos recursos usados.”PAP5.8	docentes acerca de aspetos vários relacionados com o seu desempenho.	
<b>R13</b> <i>22 linhas</i>	Desenvolvimento profissional / Avaliação	“...observações feitas de forma continuada para a melhoria profissional dos professores.” PAP5.5 “...contribuirão para a melhoria profissional dos professores envolvidos” PAP1.6 “melhoria profissional da atividade docente no agrupamento.” PAP2.3 “...considero ser essencial que a observação de aulas seja feita aleatoriamente e sem aviso prévio, a fim de evitar situações forçadas ou ensaiadas e teatralizadas” PAP5.7 “...trará efetivas melhorias”PAP2.1 “constituirá um barómetro fiável acerca da prática letiva”PAP5.10 “(…) considero importante também para a ADD.” – PAP5.8	A observação de aulas poderá contribuir para a avaliação do desempenho se as observações forem feitas de “surpresa”	Está subjacente a ideia de que a observação de aulas é um instrumento eminentemente ao serviço do controlo, da verificação e da prestação de contas.

<p><b>R14</b></p> <p>20 linhas</p>	<p>Cultura de escola / Desenvolvimento profissional/Fatores de adesão</p>	<p>“...disponibilidade do docente em aceitar a observação de aulas...”PAP5.6</p> <p>“... motivação que estas aulas poderão desencadear na prática letiva...aplicação de metodologias...”PAP1.4</p> <p>“uma constante atualização ao nível científico e pedagógico”PAP1.5</p> <p>“o feedback obtido...constitui uma mais-valia para o docente”PAP5.3</p> <p>“...poderá fazer uma avaliação rigorosa e coerente da sua atividade”PAP5.8</p> <p>“A autoavaliação...ajudará à análise do trabalho desenvolvido.”PAP1.3</p> <p>“(...)a avaliação por parte ...dos discentes... são também fatores pertinentes”PAP2.2</p> <p>“Os fatores mais importantes consistirão no diálogo”PAP4.2</p> <p>“(Os fatores mais importantes consistirão)”partilha,”PAP4.2</p> <p>“(Os fatores mais importantes consistirão no trabalho) cooperativo...”PAP4.5</p> <p>“(Os fatores mais importantes consistirão no trabalho) autoavaliação”PAP1.3</p>	<p>Houve a preocupação de dar conta de imensas das potencialidades da observação de aulas, para além daquelas que foram as características do projeto encetado na escola. Parece haver uma disponibilidade intrínseca para procedimentos de observação de aulas.</p>	
<p><b>R15</b></p>	<p>Nada é dito acerca do próprio projeto</p>	<p>Prevalece a ideia de utilização da observação</p>		

<p>18 linhas</p>		<p>“se ser observado leva as pessoas a tentarem não sair, pelo menos, muito mal no «filme» o que as obriga a prepararem-se minimamente” PAP5.10</p> <p>“talvez alguns de nós nos habituemos a preparar minimamente todas as aulas.”PAP5.10</p> <p>“O que acho é que a avaliação de aulas o «circo» que os observados montam deveria ser relegado para segundo plano”PAP5.7</p> <p>“(para a avaliação) devia ser tido em conta o clima da aula, “PAP1.7</p> <p>“(para a avaliação devia ser tido em conta) o ritmo”PAP1.4</p> <p>“(para a avaliação devia ser tido em conta e) a utilização de materiais...e a rentabilidade que se tira desses materiais”PAP1.1</p>	<p>de aulas para avaliar sancionadamente e controlar.</p>	
------------------	--	---	---	--

<p><b>R16</b> <i>15 linhas</i></p>		<p>“Este projeto aumenta o nível de confiança entre observador e observado”PAP4.1</p> <p>“desmistifica a presença de uma terceira pessoa na sala”PAP5.8</p> <p>“...reforça e estimula a diversificação de metodologias”PAP1.4</p> <p>“...conduzam ao sucesso”PAP2.1</p> <p>“...importante...a rotina de uma terceira pessoa na sala de aula”PAP5.8</p> <p>“para que o processo de avaliação de desempenho seja encarado com maior naturalidade”PAP5.8</p> <p>“...melhoria do desempenho docente”PAP1.6</p> <p>“(…) do Agrupamento”PAP2.3</p>	<p>Valoriza-se o projeto da escola, uma vez que este é entendido como um estímulo à melhoria pessoal e organizacional.</p> <p>A observação de aulas contribui para preparar os professores para momentos de avaliação do desempenho docente, mas também contribui para a melhoria da organização</p>	
--	--	--	--	--



**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

<p align="center"><b>R17</b> <i>20 linhas</i></p>	<p>Desenvolvimento profissional/Fatores de adesão às aulas</p>	<p>“A necessidade de uma atualização constante do professor a nível científico”PAP1.5</p> <p>“(…) autoavaliação do seu processo de ensino são fundamentais.”PAP1.3</p> <p>“A presença de um outro professor num processo de «coaching formativo» é indispensável”PAP4.3</p> <p>“tornar melhor o processo de ensino-aprendizagem”PAP1.2</p> <p>“...fatores que considero mais importantes...as check-lists”PAP5.8</p> <p>“(quanto aos fatores que considero mais importantes) ... os encontros de pré e pós-aula”PAP5.1</p>	<p>Percebe-se a adesão a processos de observação de aulas para melhorar o ensino, numa perspetiva de acompanhamento, mas com contributos para a avaliação.</p>	
<p align="center"><b>R18</b> <i>23linhas</i></p>	<p>Desenvolvimento profissional/Fatores de adesão às aulas/Avaliação</p>	<p>“...melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes”PAP1.6</p> <p>“...para além de uma autoavaliação...”PAP1.3</p> <p>“...observação de aulas...é essencial para alterar comportamentos, métodos e hábitos de trabalho.”PAP1.4</p> <p>“...é importante que seja regular e sistemática”PAP5.5</p> <p>“Claro que para que a observação de aulas seja válida e fiável é importante: seja realizada por alguém bem preparado para esse efeito (com formação ou competência reconhecida)”PAP5.2</p> <p>“...seja feita sem pré-aviso”PAP5.7</p>	<p>Reconhecimento da observação de aulas como fator de desenvolvimento profissional.</p> <p>Completa adesão a projetos de observação de aulas, uma vez que eles podem preparar os docentes para períodos de avaliação.</p>	<p>Ao longo de todo o questionário surge a perspetiva de que a observação de aulas deve ser feita com regularidade para poder ser aproveitada para a avaliação de professores.</p>

		<p>“...seja orientada para aspetos concretos,...permita fazer observações ou notas para contextualizar os dados”PAP5.5</p> <p>“para que (a observação de aulas) seja eficaz na alteração de comportamentos e atitudes do professor observado”PAP1.4</p> <p>“ter a sua (do professor observado) convivência”PAP5.6</p> <p>“garantir que os dados servem (pelo menos numa fase inicial) única e simplesmente para fins formativos” PAP5.6</p> <p>“garantir, em tempo útil, a informação concreta acerca do que está bem e do que deve ser otimizado”PAP5.3</p> <p>“(o observador deve dar feedback) da forma menos impositiva possível”PAP5.2</p> <p>“dar oportunidade a uma nova observação antes de ser contabilizada para avaliação”PAP5.8</p> <p>“garantir que todas as informações são contextualizadas à turma em que decorreu a observação”PAP5.8</p>		
<b>R19</b> <i>18 linhas</i>	Criar hábitos de partilha de sala de aula		<p>A observação de aulas é entendida como um fator de desenvolvimento profissional e de uma cultura de escola mais colaborativa. Porém, há uma completa resistência a quaisquer procedimentos de avaliação do desempenho, porque implicam controlo e prestação de contas: “cutelo da faca à vista”.</p>	
	Avaliação	<p>“... contribuir para o desenvolvimento profissional docente”PAP1.6</p> <p>“transformarem a observação de aulas e a supervisão num hábito quotidiano”PAP5.5</p>		

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

		<p>“(transformarem a observação de aulas num ato informal”PAP5.6</p> <p>“ajudar a construir uma matriz de observação e análise cada vez mais aperfeiçoada.”PAP5.5</p> <p>”Enquanto as observações estiverem relacionadas com a avaliação e, conseqüentemente, com progressões na carreira, nunca serão efetivamente um vetor de melhoria.”PAP6.2</p> <p>“A observação de aulas e a supervisão deverão ser ...faça parte da cultura dos grupos disciplinares”PAP4.3</p> <p>“Com o cutelo à vista ninguém está interessado em melhorar. Apenas sobreviver.”PAP6.1</p>		
<p align="center"><b>R20</b> <i>20 linhas</i></p>	Contributos para a formação	<p>“...é importante no âmbito da formação de professores.”PAP5.4</p>	<p>Se o processo de observação de aulas é importante, ele só conseguirá ser verdadeiramente produtivo se for possível haver observadores com determinado perfil.</p> <p>Está, ao longo de toda a composição, subjacente o sentimento de resistência e sobretudo de profunda desconfiança em relação a processos avaliativos e às pessoas que os conduzem.</p>	
	Avaliação/Adesão a processos de observação	<p>“Deve ter um cariz meramente formativo”PAP5.6</p> <p>“nunca servir como avaliação”PAP6.2</p> <p>“uma vez que devia ser feita por um avaliador imparcial, desconhecido dos professores e da escola em que trabalha.”PAP5.2</p> <p>“...deve ter uma formação relacionada com a observação de aulas”PAP5.2</p> <p>“e (o observador)deve ter sempre uma opinião positiva”PAP5.2</p>		

		<p>“de modo a fazer evoluir o observado”PAP1.6</p> <p>“(o observador deve ser capaz de fazer) críticas construtivas e relevantes.”PAP5.2</p> <p>“ para que as aulas sejam mais produtivas e aliciantes.”PAP1.4</p> <p>“o observador deve trabalhar em conjunto com o observado, numa espécie de tutoria”PAP5.2</p> <p>“os alunos que o professor observador observa nunca devem ser os seus, mas sim alunos que desconhece e que sejam de outros professores/escolas”PAP5.5</p> <p>“só com critérios como estes será possível existir alguma objetividade/imparcialidade na observação”PAP5.5</p> <p>“com grelhas e quantificadores específicos e adequados”PAP5.5</p> <p>“observação minuciosa e atenta das tarefas executadas”PAP5.2</p> <p>“(observação atenta) da interação desenvolvida”PAP1.7</p>		
<b>R21</b> <i>0 linhas</i>		Não fez composição		
<b>R22</b>	Observação de aulas		A observação de aulas surge como um fator com imensas potencialidades ao nível do	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

<p>23 linhas</p>	<p>Avaliação</p>	<p>“(…) sem qualquer sombra de dúvidas mais valia para a prática profissional.”PAP1.4</p> <p>“O professor «a solo» não tem um feedback da sua ação enquanto docente.”PAP5.3</p> <p>“(…)avaliações/opiniões da prática letiva da parte dos alunos, fica-me a sensação de que os alunos escrevem na maior parte dos casos aquilo que acham que os professores gostam de ouvir”PAP2.2.</p> <p>“Em ambiente de avaliação, é difícil ao docente «ver» a observação de aulas como uma mais valia”PAP6.2</p> <p>“a troca de ideias e propostas de alteração são vistas como avaliações”PAP6.1</p> <p>“nada é natural, nada surge por acaso, os alunos têm um comportamento treinado.”PAP6.2</p> <p>“Fora do âmbito avaliativo tudo é mais natural e verdadeiro, tudo é bem recebido, mesmo uma chamada de atenção.”PAP5.6</p>	<p>desenvolvimento profissional. Porém, se nessas práticas são incluídos momentos de prestação de contas, então, a resistência surge com força”</p>	
<p><b>R23</b> 21 linhas</p>	<p>Desenvolvimento organizacional/ Avaliação</p>	<p>“um processo de aprendizagem e de formação, (…)”PAP1.5</p> <p>“(…)veículo de facilitação da aprendizagem na formação inicial ou contínua(…)”PAP1.2</p> <p>“(…)meio de inovação, resposta a mudanças”PAP2.3</p> <p>“e permite o desenvolvimento das organizações (…)”PAP2.3</p> <p>“A sua principal função deve visar a melhoria dos</p>	<p>O respondente tem ideias claras acerca do papel da observação de aulas e das suas potencialidades ao serviço do desenvolvimento dos indivíduos e das organizações e, por isso, toda a composição foi em torno deste tema.</p> <p>Percebe-se a resistência à avaliação, todavia são-lhe reconhecidas potencialidades se incorporar vertentes fortes formativas.</p>	<p>A supervisão é abordada como podendo ter uma vertente formativa e outra sumativa, sendo que, segundo o respondente, a primeira deverá prevalecer.</p>

		<p>processos instrutivos e formativos”PAP1.2</p> <p>“(…) não através de fiscalização.”PAP6.1</p> <p>“através de processos de questionamento e de reflexão do supervisionado em todas as fases de intervenção”PAP5.5</p> <p>“promover a capacidade da organização e de criar ambientes de trabalho renováveis”PAP2.1</p> <p>“e de cultura de desenvolvimento profissional.”PAP2.3</p> <p>“...acentuar a sua mobilização para melhorar o seu profissionalismo e consequente reconstrução de competências”PAP1.6</p> <p>“tornar mais eficaz o processo de ensino e de fazer aprender”PAP1.2</p> <p>“...a prática de supervisão será uma das principais estratégias a promover na escola se tiver como primeira função o desenvolvimento profissional dos professores e a cumprir os objetivos formativos”PAP5.6</p> <p>“...pode tornar-se um processo hierárquico e autoritário”PAP6.2</p> <p>“...avaliação/inspeção”PAP6.2</p> <p>“em que as relações interpessoais na escola acabarão por ser afetadas”PAP6.3</p>		
--	--	--	--	--

<p><b>R24</b> <i>13 linhas</i></p>	<p>Fatores de adesão à observação de aulas</p>	<p>“(…) se existisse reciprocidade de observação(…) entre quem está a ser avaliado e o próprio avaliador.”PAP5.5</p> <p>“(…) o avaliador ao disponibilizar-se e permitir que as suas aulas fossem observadas pelos avaliados”PAP5.2</p> <p>“iria clarificar e promover uma reflexão mais profunda dos diferentes aspetos pedagógicos.”PAP1.4</p> <p>“seria uma oportunidade para os professores se envolverem em discussão”PAP4.1</p> <p>“de estratégias conducentes à melhoria pedagógica…”PAP2.1</p> <p>“facilitaria a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores”PAP4.1</p> <p>“e(facilitaria) o trabalho colaborativo ”PAP4.3</p> <p>“e estabeleceria laços de confiança pessoal e profissional”PAP4.4</p>	<p>Pelo tom em que está escrita a composição, parece surgir uma crítica velada ao processo da escola, porque, por um lado, os observadores não deixaram assistir às suas aulas, por outro, nunca se assumiram como avaliadores. Haverá uma colagem entre a figura de um observador e a do avaliador?</p>	<p>O desempenho do próprio observador, assumindo o papel de avaliador, é crucial à eficácia quer do processo, quer da própria cultura profissional.</p>
--	--	--	--	---

## QUADRO II

### MATRIZ DE ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES

Bloco Temático	Categorias		Subcategorias	Descritores
Observação de Aulas	Contributos da observação de aulas para...	1.Desenvolvimento profissional	1.1.Materiais	Impacto do processo de observação de aulas na construção de materiais pedagógicos.
			1.2.Resultados/eficácia	O impacto do processo de observação de aulas no que respeita a eficácia da ação docente espelhada nos resultados alcançados pelos alunos.
			1.3.Auto-avaliação	A produção de reflexão analítica e autocrítica em resultado processo de observação de aulas.
			1.4. Prática profissional (estratégias/metodologias/planificações)	A melhoria da prática profissional, consubstanciada em fatores como a definição de estratégias, a reflexão e reorientação da preparação e realização das atividades letivas ou a consecução das aprendizagens feitas pelos alunos.
			1.5 Formação (científica, pedagógica)	A necessidade procura de formação científica e pedagógica como consequência do processo de observação de aulas.
			1.6 Globalmente	O desenvolvimento profissional é apontado como um todo, sem haver lugar à especificação de qualquer uma das subcategorias.
			1.7 Relações interpessoais dentro da sala de aula	O estabelecimento de relações interpessoais positivas dentro da sala de aula na sequência da observação de aulas.

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

	2. Desenvolvimento organizacional	2.1.Melhoria dos resultados	A melhoria dos processos do ensino terá reflexos na melhoria das aprendizagens feitas pelos alunos, com consequências positivas na capacidade da organização para se renovar.
		2.2.Maior responsabilidade dos alunos	A maior participação responsável dos alunos é um dos fatores que decorre de processos de observação de aulas.
		2.3.Globalmente	O desenvolvimento organizacional é apontado como um todo, sem haver lugar à especificação de qualquer uma das subcategorias.
	3.Reconhecimento do mérito	3.1.Em relação à prática letiva	A adesão a processos de observação de aulas é uma forma de se conhecer o que verdadeiramente os docentes trabalham com os seus alunos dentro da sala de aula.
	4.Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa	4.1.Diálogo entre os docentes	A referência ao diálogo que se estabelece entre os docentes decorrente de processos de observação de aulas.
		4.2. Partilha de conhecimentos	A partilha de conhecimentos induzida por processos de observação de aulas.
		4.3.Trabalho em equipa	O trabalho de equipa é referenciado expressamente como sendo incentivado pela observação de aulas.
		4.4.Ambiente	As consequências positivas para o clima de escola.
		4.5Globalmente	Não havendo a referência a nenhum aspeto em particular, refere-se que o processo de

			observação de aulas incentiva o desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa.	
		5. Fatores de adesão à observação de aulas	5.1. Ciclo de observação	Referência aos diversos momentos que um processo de observação de aulas deve ter.
			5.2. Perfil do observador	A credibilidade do observador é construída pelas suas características de índole profissional e socio afetiva de forma a tornar eficaz e produtivo o processo de observação de aulas.
			5.3. Feedback	De entre os diversos momentos do ciclo de observação, salienta-se o feedback com carácter formativo.
			5.4. Formação	A observação de aulas é um dos aspetos que deve fazer parte da formação contínua de professor.
			5.5.Continuidade e estruturação	A sequência e a estruturação da observação de aulas são mais-valias em processos supervisivos.
			5.6.Ausência de avaliação	A adesão a processos de observação de aulas faz-se se dela estiverem ausentes ideias de quaisquer prestações de contas.
			5.7Surpresa	O fator surpresa é importante para que a observação de aulas seja eficaz.
			5.8.Condições/preparação para a avaliação (Avaliar conhecimentos científicos dos docentes, habituação a uma 3ª pessoa na sala, check-list, treino)	Os diversos procedimentos no âmbito da supervisão pedagógica são importantes para preparar os professores para momentos de avaliação sumativa e de prestação de contas.

			5.9.Bem-estar dos alunos	A observação de aulas induz nos alunos conforto face à presença de um elemento estranho na sala de aula.
			5.10Controlo	A observação de aulas pode ser entendida como uma forma de controlo e de melhoria dos processos de ensino que os professores levam a cabo.
		6.Fatores de resistência à observação de aulas	6.1.Controlo	A resistência à observação de aulas existe, porque este processo é percecionado como uma forma de controlo do trabalho dos professores.
			6.2 Avaliação	A observação de aulas como fator de avaliação e de prestação de contas.
			6.3Prejuízo para as relações interpessoais	Contestação à observação de aulas, porque prejudica as relações interpessoais entre os docentes envolvidos.

Total: 184 unidades de registo



**QUADRO III**  
**GRELHA DE REGISTO**

Bloco Temático	Categorias		Sub-Categorias	Unidades de Registo	ID	Freq	Incidência da Sub Categorias	Incidência Categorias
Observação de Aulas	Contributos da observação de aulas para...	1. Desenvolvimento da ação dos docentes	1.1. Materiais	<p>“(testar) instrumentos. “PAP1.1</p> <p>“(ajudaria os professores no seu trabalho) de preparação de materiais”PAP1.1</p> <p>“e a construção e partilha de materiais.”PAP1.1</p> <p>“(para a avaliação devia ser tido em conta e) a utilização de materiais...e a rentabilidade que se tira desses materiais”PAP1.1</p>	R6a R11a R12a R15a	4	2,17%	33,58%
			1.2. Resultados/eficácia	<p>“(…) leva-me a refletir acerca da importância das estratégias usadas para a aprendizagem dos alunos PAP1.2</p> <p>“(…)adequação das estratégias a utilizar em cada uma das turmas”PAP1.2</p> <p>“(…) para que o tempo efetivo da mesma possa ser o maior possível.” PAP1.2</p> <p>“e as aprendizagens realizadas ou apropriadas pelos alunos” PAP1.2</p> <p>“tomar melhor o processo de ensino-aprendizagem”PAP1.2</p> <p>“(…)veículo de facilitação da aprendizagem na formação inicial ou contínua(…)”PAP1.2</p> <p>“A sua principal função deve visar a melhoria dos processos instrutivos e formativos”PAP1.2</p> <p>“tornar mais eficaz o processo de ensino e de fazer aprender”PAP1.2</p>	R2a R5a R5b R9a R17a R23a R23b R23c	8	4,35%	
			1.3. Auto-avaliação	<p>“...a prática reflexiva já é frequente no meu dia-a-dia. ...devo sempre avaliar a minha aula para poder colmatar possíveis falhas e poder reestruturá-la.”-PAP1.3</p> <p>“promove estratégias de autoavaliação, (...)”PAP1.3</p> <p>“(…) contribui para uma maior reflexão “PAP1.3</p>	R2b R3a R5c	9	4,89%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

			<p>“ajudando-nos a refletir acerca das nossas práticas, (...)”PAP1.3</p> <p>“contribuir para que cada docente reflita sobre as suas práticas”PAP1.3</p> <p>“A autoavaliação... ajudará à análise do trabalho desenvolvido.”PAP1.3</p> <p>“(Os fatores mais importantes consistirão no trabalho) autoavaliação”PAP1.3</p> <p>“(...) autoavaliação do seu processo de ensino são fundamentais.”PAP1.3</p> <p>“...para além de uma autoavaliação...”PAP1.3</p>	<p>R6b</p> <p>R9b</p> <p>R14a</p> <p>R14b</p> <p>R17b</p> <p>R18a</p>			
		<p>1.4. Prática profissional (estratégias/metodologias/planificações)</p>	<p>“(...)pode levar-me a uma reflexão sobre práticas/métodos utilizados na minha aula”PAP1.4</p> <p>“(...) contribui para a tomada de consciência da importância de criar rotinas dentro da sala de aula”PAP1.4</p> <p>“testar estratégias “PAP1.4</p> <p>“A observação de aulas (...) permite constatar se os alunos estão envolvidos na construção das suas aprendizagens”PAP1.4</p> <p>“se as aulas obedecem a uma planificação estruturada, com capacidade para atender às necessidades dos alunos, sendo, por isso, flexíveis/adaptáveis,”PAP1.4</p> <p>“se os ritmos de aprendizagem dos alunos são respeitados,”PAP1.4</p> <p>“se os métodos de ensino são os mais adequados”PAP1.4</p> <p>“se a aula é bem aproveitada enquanto aula”PAP1.4</p> <p>“tem por objetivo a melhoria do processo ensino/aprendizagem.” PAP1.4</p> <p>“(...) importante para a minha prática profissional”PAP1.4</p> <p>“ajuda os professores a melhor gerir as aprendizagens”PAP1.4</p> <p>“(ajuda os professores a gerir melhor) a sequência da aula”PAP1.4</p> <p>“(ajudaria )os professores no seu trabalho diário de preparação de aulas”PAP1.4</p> <p>“... motivação que estas aulas poderão desencadear na prática letiva... aplicação de metodologias...”PAP1.4</p> <p>“(para a avaliação devia ser tido em conta) o ritmo”PAP1.4</p> <p>“...reforça e estimula a diversificação de metodologias”PAP1.4</p>	<p>R2c</p> <p>R5d</p> <p>R6c</p> <p>R8a</p> <p>R8b</p> <p>R8c</p> <p>R8d</p> <p>R8e</p> <p>R9c</p> <p>R10a</p> <p>R11b</p> <p>R11c</p> <p>R11d</p> <p>R14c</p> <p>R15b</p> <p>R16a</p>	<p>21</p>	<p>11,4%</p>	

			<p>“...observação de aulas...é essencial para alterar comportamentos, métodos e hábitos de trabalho.”PAP1.4</p> <p>“para que (a observação de aulas) seja eficaz na alteração de comportamentos e atitudes do professor observado”PAP1.4</p> <p>“ para que as aulas sejam mais produtivas e aliciantes.”PAP1.4</p> <p>“(...) sem qualquer sombra de dúvidas mais valia para a prática profissional.”PAP1.4</p> <p>“iria clarificar e promover uma reflexão mais profunda dos diferentes aspetos pedagógicos.”PAP1.4</p>	<p>R18b</p> <p>R18c</p> <p>R20a</p> <p>R22a</p> <p>R24a</p>			
		1.5 Formação	<p>“...componente formativa que também deve existir no âmbito da supervisão” – PAP1.5</p> <p>“Outro aspeto poderá consistir na motivação que estas aulas poderão desencadear na prática letiva do docente, tendo em conta que o mesmo poderá inovar ao nível da aplicação de metodologias, estratégias, e consecução de atividades, assim como numa procura constante de atualização ao nível científico e pedagógico”PAP1.5</p> <p>“ (implica) a necessidade de uma atualização constante do professor a nível científico”PAP1.5</p> <p>“um processo de aprendizagem e de formação, (...)”PAP1.5</p>	<p>R1a</p> <p>R14d</p> <p>R17c</p> <p>R23d</p>	4	2,17%	
		1.6 Globalmente	<p>“(...)melhorar o desenvolvimento profissional dos professores.”PAP1.6</p> <p>“(...)ao desenvolvimento profissional,”PAP1.6</p> <p>“(...) vantajoso no desenvolvimento profissional de cada docente.”PAP1.6</p> <p>“melhorar o desenvolvimento profissional dos professores”PAP1.6</p> <p>“...melhorar o desenvolvimento profissional dos professores”PAP1.6</p> <p>“...contribuirão para a melhoria profissional dos professores envolvidos” PAP1.6</p> <p>“...melhoria do desempenho docente”PAP1.6</p> <p>“Julgo, sem a menor dúvida, que é através de projetos de observação de aulas como este que se pode melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes”PAP1.6</p> <p>“... contribuir para o desenvolvimento profissional docente”PAP1.6</p> <p>“de modo a fazer evoluir o observado”PAP1.6</p> <p>“...acentuar a sua mobilização para melhorar o seu profissionalismo e consequente reconstrução de competências”PAP1.6</p>	<p>R6d</p> <p>R8f</p> <p>R9d</p> <p>R11e</p> <p>R12b</p> <p>R13a</p> <p>R16b</p> <p>R18d</p> <p>R19a</p> <p>R20b</p> <p>R23e</p>	11	5,98%	
		1.7 Relações interpessoais	<p>“(observar aulas pode ser um projeto de grande interesse e utilidade para a escola, na medida em que poderá permitir constatar, observando,) se o relacionamento prof-aluno/turma é positivo e motivador da</p>		5	2,72%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

		Prof/aluno	aprendizagem”PAP1.7 “(…)aspetos a observar: a organização das tarefas e dos vários momentos da aula,”PAP1.7 “a adaptabilidade do professor às circunstâncias decorrentes das ações dos alunos,”PAP1.2 “(para a avaliação) devia ser tido em conta o clima da aula, “PAP1.7 “(observação atenta) da interação desenvolvida”PAP1.7	R8g R9e R9f R15c R20c			
2. Desenvolvimento organizacional	2.1.Melhoria dos resultados	“podem contribuir para o sucesso do ensino-aprendizagem de qualquer docente.”PAP2.1 “(melhoria) da prática profissional de qualquer docente.”PAP2.1 “para melhoria das aprendizagens por parte dos alunos”PAP2.1 “...trará efetivas melhorias”PAP2.1 “...conduzam ao sucesso”PAP2.1 “promover a capacidade da organização e de criar ambientes de trabalho renováveis”PAP2.1 “de estratégias conducentes à melhoria pedagógica...”PAP2.1	R10b R10c R11f R13b R16c R23f R24b	7	3,80%	10.32%	
	2.2 Maiores responsabilidades dos alunos	“consciência de responsabilidade por parte dos alunos”PAP2.2 “ajuda a fomentar a atenção e a focalização dos alunos nas tarefas”PAP2.2 “(…)a avaliação por parte ...dos discentes... são também fatores pertinentes”PAP2.2 “(…)avaliações/opiniões da prática letiva da parte dos alunos, fica-me a sensação de que os alunos escrevem na maior parte dos casos aquilo que acham que os professores gostam de ouvir”PAP2.2.	R11g R11h R14e R22b	4	2,17%		
	2.3.Globalmente	“(a observação de aulas tem) grande interesse e utilidade para a escola/agrupamento” PAP2.3 “se há alunos problemáticos”PAP2.3 “pois poderá abrir portas à reflexão,” PAP2.3 “melhoria profissional da atividade docente no agrupamento.” PAP2.3 “(…) do Agrupamento”PAP2.3 “(…)é um meio de inovação e uma resposta a realidades externas e de mudanças, permitindo o	R8h R8i R8j R13b R16d	8	4,35%		

			desenvolvimento das organizações e das instituições.”PAP2.3 “e permite o desenvolvimento das organizações (...).”PAP2.3 “e de cultura de desenvolvimento profissional.”PAP2.3	R23g R23h R23i			
	4. Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa	3.1. Diálogo entre os docentes	“favorece o diálogo” PAP4.1 “Este projeto aumenta o nível de confiança entre observador e observado”PAP4.1 “seria uma oportunidade para os professores se envolverem em discussão”PAP4.1 “facilita a interação e a partilha pessoal e profissional entre os professores”PAP4.1	R9g R16e R24c R24d	4	2,17%	9,88%
		3.2. Partilha de conhecimentos	“(...)promover uma maior reflexão por parte do observado (...) maior partilha entre observador/observado. (...) PAP4.2 “à partilha de estratégias funcionais.”PAP4.2 “partilha de conhecimentos...”PAP4.2 “e a reflexão partilhada podem contribuir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem”PAP4.2 “Os fatores mais importantes consistirão no diálogo”PAP4.2 “(Os fatores mais importantes consistirão)” partilha,”PAP4.2	R5e R8n R9h R10d R14f R14g	6	3,26%	
		3.3. Trabalho em equipa	“(promove) momentos de reflexão com outros colegas do grupo,”PAP4.3 “Promove o trabalho colaborativo”PAP4.3 “...fomentar o trabalho em equipa”PAP4.3 “A presença de um outro professor num processo de «coaching formativo» é indispensável”PAP4.3 “A observação de aulas e a supervisão deverão fazer parte da cultura dos grupos disciplinares”PAP4.3 “e(facilitaria) o trabalho colaborativo ”PAP4.3	R3b R9i R11i R17d R18e R24e	6	3,26%	
		3.4. Ambiente	“Aplicação destes projetos num ambiente colaborativo e reflexivo,”PAP4.4 “e estabelecerá laços de confiança pessoal e profissional”PAP4.4	R4g R24f	2	1,09%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

			3.5.Globalmente	<p>“o trabalho colaborativo que permite a renovação de novos métodos”PAP4.5</p> <p>“(Os fatores mais importantes consistirão no trabalho) cooperativo...”PAP4.5</p>	R12c R14h	2	1,09%	
	5. Fatores de adesão à observação de aulas	4.1. Ciclo de observação	<p>“requerem uma análise e avaliação do plano de aula antes da respectiva observação.” – PAP5.1</p> <p>“embora não se verifiquem momentos de reflexão com o meu observador”PAP5.1</p> <p>“o que exige (...) encontros formais e informais entre observador e observado”PAP5.1</p> <p>“Deveria haver mais reuniões individuais e em conjunto,”PAP5.1</p> <p>“(…)importante a elaboração de linhas orientadoras dos aspetos a observar” PAP5.1</p> <p>“(quanto aos fatores que considero mais importantes) ... os encontros de pré e pós-aula”PAP5.1</p>	R1b R3c R4b R6e R9j R17e	6	3,26%	36,95%	
		4.2. Perfil do observador	<p>“O observador deve ser do mesmo grupo disciplinar do observado.”PAP5.2</p> <p>“A construção de imagens fidedignas depende sempre da capacidade de observação, da competência, da imparcialidade, da honestidade do observador”PAP5.2</p> <p>“se o professor observador estiver munido de competências”PAP5.2</p> <p>“a observação de aulas por docentes especializados”PAP5.2</p> <p>“o professor pode beneficiar se for observado (...)por um professor com formação em supervisão pedagógica e no âmbito da sua disciplina”PAP5.2</p> <p>“será muito importante colocar pessoas formadas e com experiência em supervisão pedagógica”PAP5.2</p> <p>“Claro que para que a observação de aulas seja válida e fiável é importante: seja realizada por alguém bem preparado para esse efeito (com formação ou competência reconhecida)”PAP5.2</p> <p>“(o observador deve dar feedback) da forma menos impositiva possível”PAP5.2</p> <p>“uma vez que devia ser feita por um avaliador imparcial, desconhecido dos professores e da escola em que trabalha.”PAP5.2</p> <p>“...deve ter uma formação relacionada com a observação de aulas”PAP5.2</p> <p>“e (o observador)deve ter sempre uma opinião positiva”PAP5.2</p> <p>“(o observador deve ser capaz de fazer) críticas construtivas e relevantes.”PAP5.2</p>	R5f R8o R8p R10e R11j R11l R18f R18g R20d R20e R20f R20g	15	8,15%		

			<p>“o observador deve trabalhar em conjunto com o observado, numa espécie de tutoria”PAP5.2</p> <p>“observação minuciosa e atenta das tarefas executadas”PAP5.2</p> <p>“(…) o avaliador ao disponibilizar-se e permitir que as suas aulas fossem observadas pelos avaliados”PAP5.2</p>	<p>R20h</p> <p>R20i</p> <p>R24g</p>			
		4.3. Feedback	<p>“(…)indicando possíveis caminhos, proporcionando <i>feedback</i> construtivo”PAP5.3</p> <p>“O feedback do observador é essencial,”PAP5.3</p> <p>“...o feedback individual”PAP5.3</p> <p>“o feedback obtido...constitui uma mais-valia para o docente”PAP5.3</p> <p>“garantir, em tempo útil, a informação concreta acerca do que está bem e do que deve ser otimizado”PAP5.3</p> <p>“O professor «a solo» não tem um feedback da sua ação enquanto docente.”PAP5.3</p>	<p>R6f</p> <p>R8g</p> <p>R10f</p> <p>R14i</p> <p>R18h</p> <p>R22c</p>	6	3,26%	
		4.4. Formação	<p>“...é importante no âmbito da formação de professores.”PAP5.4</p>	<p>R20j</p>	1	0,54%	
		4.5.Continuidade	<p>“...observações feitas de forma continuada para a melhoria profissional dos professores.” PAP5.5</p> <p>“...é importante que seja regular e sistemática”PAP5.5</p> <p>“...seja orientada para aspetos concretos,... permita fazer observações ou notas para contextualizar os dados”PAP5.5</p> <p>“transformarem a observação de aulas e a supervisão num hábito quotidiano”PAP5.5</p> <p>“ajudar a construir uma matriz de observação e análise cada vez mais aperfeiçoada.”PAP5.5</p> <p>“os alunos que o professor observador observa nunca devem ser os seus, mas sim alunos que desconhece e que sejam de outros professores/escolas”PAP5.5.</p> <p>“só com critérios como estes será possível existir alguma objetividade/imparcialidade na observação”PAP5.5</p> <p>“com grelhas e quantificadores específicos e adequados”PAP5.5</p> <p>“através de processos de questionamento e de reflexão do supervisionado em todas as fases de intervenção”PAP5.5</p> <p>“(…) se existisse reciprocidade de observação(…) entre quem está a ser avaliado e o próprio avaliador.”PAP5.5</p>	<p>R13c</p> <p>R18i</p> <p>R18j</p> <p>R19b</p> <p>R19c</p> <p>R20l</p> <p>R20m</p> <p>R20n</p> <p>R23j</p> <p>R24h</p>	10	5,44%	
		4.6.Ausência de	<p>“A observação deve ser feita com carácter formativo” PAP5.6</p>	<p>R5g</p>	9	4,89%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

			avaliação	<p>“ porque não se têm em conta os resultados (...) mas o processo.”PAP5.6</p> <p>“...disponibilidade do docente em aceitar a observação de aulas...”PAP5.6</p> <p>“ter a sua (do professor observado) convivência”PAP5.6</p> <p>“garantir que os dados servem (pelo menos numa fase inicial) única e simplesmente para fins formativos” PAP5.6</p> <p>“(transformarem a observação de aulas num ato) informal”PAP5.6</p> <p>“Deve ter um cariz meramente formativo”PAP5.6</p> <p>“Fora do âmbito avaliativo tudo é mais natural e verdadeiro, tudo é bem recebido, mesmo uma chamada de atenção.”PAP5.6</p> <p>“...a prática de supervisão será uma das principais estratégias a promover na escola se tiver como primeira função o desenvolvimento profissional dos professores e a cumprir os objetivos formativos”PAP5.6</p>	R6g R14j R18l R18m R19d R20o R22d R23l			
			4.7 Fator surpresa	<p>“... o fator surpresa é essencial,(...) promove uma maior exigência na preparação das atividades letivas, “PAP5.7</p> <p>“os observadores não avisassem quando iriam estar presentes (...) seria mais fidedigno e menos falacioso.”PAP5.7</p> <p>“(...) ser fundamental as aulas observadas não serem previamente combinadas.”PAP5.7</p> <p>“...considero ser essencial que a observação de aulas seja feita aleatoriamente e sem aviso prévio, a fim de evitar situações forçadas ou ensaiadas e teatralizadas” PAP5.7</p> <p>“O que acho é que na avaliação de aulas o «circo» que os observados montam deveria ser relegado para segundo plano”PAP5.7</p> <p>“...seja feita sem pré-aviso”PAP5.7</p>	R5h R6h R8r R13d R15d R18n	6	3,26%	
			4.8. Condições para a avaliação  (Avaliar conhecimentos científicos dos docentes)	<p>“(...)o conhecimento científico e a forma como é transmitido (...) o aspeto mais importante aquando da avaliação de professores.”PAP5.8</p> <p>“...este processo possa ser recuperado para a avaliação do desempenho... é a reflexão, formal e informal, sobre as metodologias... e da eficácia dos recursos usados.”PAP5.8</p> <p>“(...) considero importante também para a ADD.” – PAP5.8</p> <p>“...poderá fazer uma avaliação rigorosa e coerente da sua atividade”PAP5.8</p>	R2d R12d R13e R14l		5,44%	

			<p>“desmistifica a presença de uma terceira pessoa na sala”PAP5.8</p> <p>“...importante...a rotina de uma terceira pessoa na sala de aula”PAP5.8</p> <p>“para que o processo de avaliação de desempenho seja encarado com maior naturalidade”PAP5.8</p> <p>“...fatores que considero mais importantes...as check-lists”PAP5.8</p> <p>“dar oportunidade a uma nova observação antes de ser contabilizada para avaliação”PAP5.8</p> <p>“garantir que todas as informações são contextualizadas à turma em que decorreu a observação”PAP5.8</p>	<p>R16f</p> <p>R16g</p> <p>R16h</p> <p>R17f</p> <p>R18o</p> <p>R18p</p>	10		
		4.9.Bem-estar dos alunos	(...)diminui a ansiedade dos alunos face à presença do professor «observador»”PAP5.9	R3d	1	0,54%	
		4.10 Controlo	<p>“constatar a a falta dela (da qualidade da aula)”PAP5.10</p> <p>“constituirá um barómetro fiável acerca da prática letiva”PAP5.10</p> <p>“A vida é feita (muito feita) de hábitos e de rotinas. Assim, se ser observado leva as pessoas a tentarem não sair, pelo menos, muito mal no «filme» o que as obriga a prepararem-se minimamente” PAP5.10</p> <p>“talvez alguns de nós nos habituemos a preparar minimamente todas as aulas.”PAP5.10</p>	<p>R8s</p> <p>R13f</p> <p>R15e</p> <p>R15f</p>	4	2,17%	7,06%
		4.11. Reconhecimento do mérito	<p>“Observar aulas...poderá permitir constatar (observando) o que muitas vezes se sabe –ou pensa saber-por intuição ou por comentários”PAP3.1</p> <p>“constatar a qualidade da aula””PAP3.1</p>	<p>R8l</p> <p>R8m</p>	2	1,09%	
	5.Fatores de resistência à observação de aulas	5.1.Controlo	<p>“(…)relativamente ao cumprimento dos objetivos da aula, sequência da metodologia para os atingir e conhecimento científico do observado(…)”PAP6.1</p> <p>“Sobreposição da dimensão pedagógica relativamente à dimensão sumativa.”PAP6.1</p> <p>“(a dimensão sumativa) transforma a supervisão num instrumento de certificação e de legitimação, assim como de controlo do sistema da carreira o que pode ser (ou é) um fator constrangedor para o docente que é alvo de supervisão” PAP6.1</p> <p>“Com o cutelo à vista ninguém está interessado em melhorar. Apenas sobreviver.”PAP6.1</p> <p>“a troca de ideias e propostas de alteração são vistas como avaliações”PAP6.1</p> <p>“(…) não através de fiscalização.”PAP6.1</p>	<p>R1c</p> <p>R4c</p> <p>R4d</p> <p>R19e</p> <p>R22e</p> <p>R23m</p>	6	3,26%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
 DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

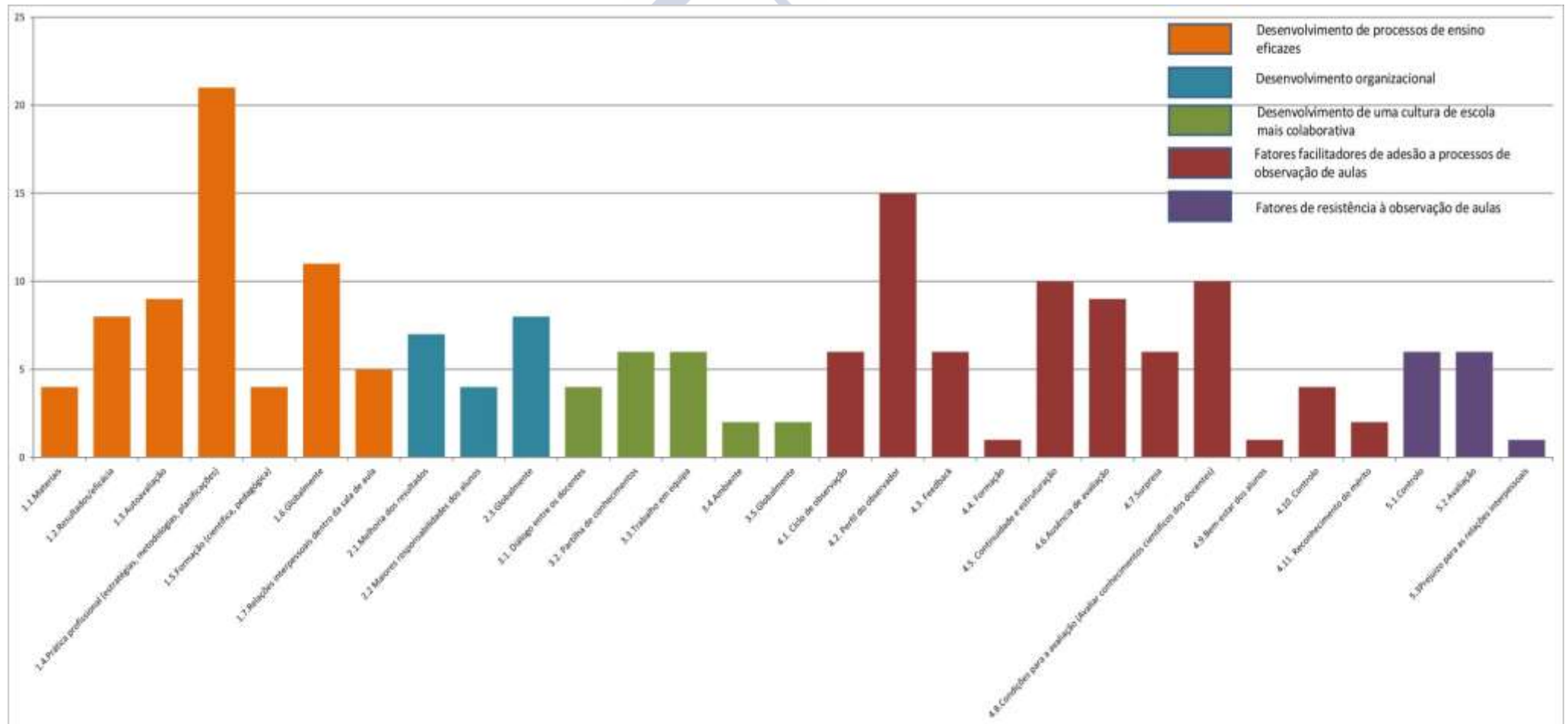
			5.2 Avaliação	"Enquanto as observações estiverem relacionadas com a avaliação e, conseqüentemente, com progressões na carreira, nunca serão efetivamente um vetor de melhoria."PAP6.2 "nunca servir como avaliação"PAP6.2 "Em ambiente de avaliação, é difícil ao docente «ver» a observação de aulas como uma mais valia"PAP6.2 "nada é natural, nada surge por acaso, os alunos têm um comportamento treinado."PAP6.2 "...pode tornar-se um processo hierárquico e autoritário"PAP6.2 "apenas como avaliação/inspeção"PAP6.2	R19f R20p R22f R22g R23n R23o	6	3,26%	
			5.3 Prejudica as relações interpessoais	"em que as relações interpessoais na escola acabarão por ser afetadas"PAP6.3	R23p	1	0,54%	



**Total: 184 unidades de registro**

<b>R1</b>	<b>c</b>	<b>3 registros</b>
<b>R2</b>	<b>d</b>	<b>4</b>
<b>R3</b>	<b>d</b>	<b>4</b>
<b>R4</b>	<b>d</b>	<b>4</b>
<b>R5</b>	<b>h</b>	<b>8</b>
<b>R6</b>	<b>h</b>	<b>8</b>
<b>R7</b>	-----	-----
<b>R8</b>	<b>s</b>	<b>18</b>
<b>R9</b>	<b>j</b>	<b>10</b>
<b>R10</b>	<b>f</b>	<b>6</b>
<b>R11</b>	<b>l</b>	<b>11</b>
<b>R12</b>	<b>d</b>	<b>4</b>
<b>R13</b>	<b>f</b>	<b>6</b>
<b>R14</b>	<b>l</b>	<b>10</b>
<b>R15</b>	<b>f</b>	<b>6</b>
<b>R16</b>	<b>h</b>	<b>8</b>
<b>R17</b>	<b>f</b>	<b>6</b>
<b>R18</b>	<b>p</b>	<b>15</b>
<b>R19</b>	<b>f</b>	<b>6</b>
<b>R20</b>	<b>p</b>	<b>15</b>
<b>R21</b>	-----	-----
<b>R22</b>	<b>g</b>	<b>7</b>
<b>R23</b>	<b>p</b>	<b>15</b>
<b>R24</b>	<b>h</b>	<b>8</b>

GRÁFICO A- AS SUBCATEGORIAS EM GRÁFICO



## QUADRO IV- RESUMO DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO III GRUPO

Categorias	Subcategorias	Frequência	Incidência	
			Subcategorias	Categorias
Desenvolvimento de processos de ensino eficazes	1.1.Materiais	4	2,1%	33,58%
	1.2.Resultados/eficácia	8	4,35%	
	1.3.Autoavaliação	9	4,89%	
	1.4.Prática profissional (estratégias, metodologias, planificações)	21	11,4%	
	1.5.Formação (científica, pedagógica)	4	2,17%	
	1.6.Globalmente	11	5,98%	
	1.7.Relações interpessoais dentro da sala de aula	5	2,72%	
Desenvolvimento organizacional	2.1.Melhoria dos resultados	7	3,80%	10,32%
	2.2.Maiores responsabilidades dos alunos	4	2,17%	
	2.3.Globalmente	8	4,35%	
Desenvolvimento de uma cultura de escola mais colaborativa	3.1. Diálogo entre os docentes	4	2,17%	9,88%
	3.2. Partilha de conhecimentos	6	3,26%	
	3.3.Trabalho em equipa	6	3,26%	
	3.4.Ambiente	2	1,09%	
	3.5.Globalmente	2	1,09%	
Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas	4.1. Ciclo de observação	6	3,26%	38,04%
	4.2. Perfil do observador	15	8,15%	
	4.3. <i>Feedback</i>	6	3,26%	
	4.4. Formação	1	0,54%	
	4.5. Continuidade e estruturação	10	5,44%	

**A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO E DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO OBRIGATÓRIO**  
 DE UMA OBSERVAÇÃO CONSENTIDA A UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDO

	4.6.Ausência de avaliação	9	4,89%	
	4.7.Surpresa	6	3,26%	
	4.8.Condições para a avaliação (Avaliar conhecimentos científicos dos docentes)	10	5,44%	
	4.9.Bem-estar dos alunos	1	0,54%	
	4.10. Controlo	4	2,17%	
	4.11. Reconhecimento do mérito	2	1,09%	
Fatores de resistência à observação de aulas	5.1.Controlo	6	3,26%	7,06%
	5.2 Avaliação	6	3,26%	
	5.3Prejuizo para as relações interpessoais	1	0,54%	

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das composições da Parte III do questionário.



