



Representações sobre a prática da observação de aulas e sua incidência na melhoria da qualidade da escola

Estudo de Caso

Élia Maria Fiúza Martins

Orientadores

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão e do Professor Coordenador aposentado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Doutor João José Tavares Curado Ruivo.

dezembro 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Maria Manuela Franco Esteves (arguente)

Professora Auxiliar Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão (orientadora)

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Nós temos olhos que se abrem para dentro,
esses que usamos para ver os sonhos.

Mia Couto

Aos meus pais Salete e João e à minha irmã Graça, por serem o meu chão.

Às minhas filhas Ana Raquel e Adriana, por serem quem eu sonhei.

Agradecimentos

Manifesto a minha gratidão e o meu respeito:

À Orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Paixão, pela orientação e pelo estímulo, pela entrega e pela persistência, pelas palavras de confiança.

Ao Orientador, Professor Doutor João Ruivo, pela direção, pela disponibilidade e pela disposição, pelo incentivo e pela pertinência, por tornar o caminho mais fácil de percorrer.

Aos colegas e amigos que se prestaram a realizar os pré-testes. Aos colegas do Agrupamento onde realizei o estudo e que responderam ao questionário, e muito particularmente aos seus Diretor e Coordenador da Equipa de Autoavaliação, que abriram portas e se prestaram a ser entrevistados. Pela mesma disponibilidade, uma palavra ao ex-Inspetor.

À mestre Graça Monteiro (companheira deste e doutros percursos), aos professores Ana Isabel Madalena, Sílvia Melchior e António Cavaco pela ajuda preciosa, pela prioridade que me dedicaram e pelas portas de amizade que mantêm abertas, ao professor João Eduardo pelo valor que depositou em mim, pelo encorajamento e pela cumplicidade de quem percorre os mesmos trilhos, à Adriana e à Ana Raquel: a todos o meu reconhecimento na ajuda que me prestaram.

À minha família, por compreender as minhas ausências, pelo orgulho implícito, mas sobretudo, por darem sentido a este trabalho e à minha vida. Aos amigos que sentem como ela e que eu sinto como família.

TECENDO A MANHÃ
em “A Educação pela Pedra”

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

Palavras-chave

Observação de aulas, melhoria da qualidade, organizações escolares, supervisão educativa, avaliação de desempenho.

Resumo

A observação de aulas é uma técnica que, podendo servir muitos paradigmas e múltiplos objetivos, é facilmente conectada com a prestação de contas. Face à complexidade da sociedade atual e às exigências que esta assaca à organização escola, esta função encontra-se exacerbada em todos os domínios, inclusivamente entre os docentes, deturpando e invadindo as representações dos atores sociais que, através das práticas, perpetuam esta visão linear e discriminante que reproduz a desigualdade.

Adotando uma perspetiva desenvolvimentista e transformadora da mudança, esta investigação pretende, através dos intervenientes na avaliação de um agrupamento de escolas, desocultar as representações sobre a observação de aulas, identificando-as em todas as suas matizes e confrontando os atores sociais nela envolvidos, tendo como desígnio a transversalidade e a melhoria da qualidade da organização.

Para isso, assume como única abordagem a função formativa da observação de aulas, sob a forma de estudo de caso, de modo a ser abordada com densidade e explorados diferentes ângulos como o enquadramento, a importância, os perfis funcional e pessoal do observador, os destinatários da observação, os fatores que induzem ou constroem a sua aceitação.

No estado da arte, onde estas categorias radicaram, abordam-se três grandes áreas: a organização (qualidade, avaliação, cultura e mudança), a observação (aula, técnica, formação, fatores facilitadores e de resistência) e as pessoas (professor, observador, líderes, supervisão).

Keywords

Classroom observation, quality improvement, school organizations, educational supervision, performance assessment.

Abstract

The classroom observation is a technique that can serve many paradigms and multiple objectives, it is easily connected with accountability. Given the complexity of today's society and the demands that this brings to school organization, this feature is high in all areas, including among teachers, misrepresenting and invading the representations of social actors who, through the practices, lead this linear view and discriminating that reproduces inequality.

Adopting a developmental and transformative perspective of change, that does not deceives the dominant behaviorism in teacher education and in teaching practices, this research aims, through the stakeholders in the evaluation of a group of schools, unveil the representations of the classroom observation, identifying all its shades and confronting the social actors involved and has design as the crosscutting and improving the quality of the organization.

For this, it advocates as a key the formative role of classroom observation, in the form of case study in order to be approached with density and explores different angles as the framework, the importance, the functional and personnel, profiles of the observer, recipient's observation, as the factors that induce or constrain their acceptance.

At the cutting edge, where these categories are, we discuss three major areas: the organization (quality, evaluation, culture and change), observation (class, instrument, training, facilitators and endurance factors) and people (teacher, observer, leaders, and supervision).

Índice Geral

Índice de Gráficos	XIX
Índice de Quadros	XXI
Lista de Abreviaturas e Siglas	XXIII
Parte I – Introdução	1
Capítulo 1 – Da contextualização à organização do estudo	1
1.1. Contextualização	3
1.2. Relevância	5
1.3. Questões e objetivos do estudo	7
1.4. Organização da dissertação	8
Parte II – Estado da Arte	9
Capítulo 2 – A organização escolar: sujeito e objeto da qualidade	9
2.1. A qualidade à luz da investigação	9
2.2. A especificidade da organização escolar	13
2.2.1. A escola enquanto organização	13
2.2.2. Compreender a mudança organizacional	15
2.2.3. A escola, uma organização aprendente	18
2.3. Avaliação das Escolas	21
2.3.1. Uma abordagem abrangente	21
2.3.2. A avaliação organizacional em Portugal	22
2.3.3. A autoavaliação da escola	24
Capítulo 3 - Observação da Prática Letiva: chave para a melhoria	26
3.1. A aula, o coração do sistema escolar	26
3.2. A observação enquanto técnica metodológica	28
3.3. A observação e a formação de professores	30
3.4. Fatores de resistência e fatores facilitadores à observação	32
3.4.1. Reatividade à observação	32
3.4.2. Fertilidade do erro e criação de um clima de confiança	33
3.4.3. Individualismo <i>versus</i> colaboração	34

3.4.4. Corporativismo e defesa da autonomia	36
3.4.5. Formação, concepções e práticas behavioristas	38
3.4.6. Competências supervisivas e perfil do observador	39
3.4.7. Mudança imposta e oportunidades de participação e decisão	41
3.4.8. Organização da escola e condições de trabalho	43
3.4.9. Motivação intrínseca e desmotivação dos docentes	45
3.4.10. O retorno e a explicitação dos propósitos formativos	46
3.4.11. Recurso a indivíduos e organizações externas	47
Capítulo 4 – As pessoas no cerne da mudança	48
4.1. O professor	48
4.1.1. O professor e a organização	53
4.1.2. O papel das representações	54
4.2. O observador ao encontro do observado	56
4.2.1. Observação pelo supervisor	56
4.2.2. Observação pelos pares	59
4.3. O papel dos líderes e das lideranças	61
4.4. Evolução e abrangência do conceito de supervisão	63
4.5. Cenários supervisivos assentes no diálogo e na colaboração	65
Parte III – Estudo de Caso	70
Capítulo 5 - Abordagem metodológica	70
5.1. Fundamentação do estudo e opções metodológicas	71
5.2. Caracterização do agrupamento	73
5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	74
5.3.1. A entrevista	74
5.3.1.1. Tipo de entrevista	75
5.3.1.2. Determinação dos sujeitos	75
5.3.1.3. Procedimentos efetuados	75
5.3.2. O questionário	76
5.3.2.1. A construção do questionário	76
5.3.2.2. Procedimentos efetuados	78
5.3.2.3. Caracterização dos sujeitos	78

5.4. Apresentação e tratamento dos dados	88
5.4.1. Para a entrevista	89
5.4.1.1. Análise de conteúdo	89
5.4.2. Para o questionário	93
5.4.3. Análise dos documentos do agrupamento X	110
5.4.4. Triangulação de dados e resultados	114
Capítulo 6 - Considerações Finais	127
6.1. Conclusões	127
6.2. Limitações do estudo	134
6.3. Recomendações	134
Referências	136
Identificação dos Anexos	147

Índice de gráficos

Gráfico 5.3.2.3-1: Idade dos sujeitos do grupo amostral	79
Gráfico 5.3.2.3-2: Género dos sujeitos do grupo amostral	80
Gráfico 5.3.2.3-3: Tempo de serviço dos sujeitos do grupo amostral	80
Gráfico 5.3.2.3-4: Vínculo dos sujeitos do grupo amostral ao Agrupamento X	81
Gráfico 5.3.2.3-5: Comparação entre idade, género, tempo de serviço e vínculo	81
Gráfico 5.3.2.3-6: Proveniência curricular	82
Gráfico 5.3.2.3-7: Formação académica	82
Gráfico 5.3.2.3-8: Formação especializada	83
Gráfico 5.3.2.3-9: Área de especialização	83
Gráfico 5.3.2.3-10: Experiência em OdA na qualidade de observador	84
Gráfico 5.3.2.3-11: Finalidade da OdA enquanto observador	84
Gráfico 5.3.2.3-12: Experiência em OdA na qualidade de observado	85
Gráfico 5.3.2.3-13: Finalidade da OdA enquanto observado	85
Gráfico 5.3.2.3-14: Comparação entre as experiências observador versus observado	86
Gráfico 5.3.2.3-15: Cargos e funções desempenhados no ano letivo 14/15	87
Gráfico 5.3.2.3-16: Cargos e funções desempenhados até ao ano letivo transato	88
Gráfico 5.4.2-17: Resultados da categoria “1-Enquadramento”	100
Gráfico 5.4.2-18: Resultados da categoria “2-Importância”	101
Gráfico 5.4.2-19: Resultados da categoria “3-Observados”	102
Gráfico 5.4.2-20: Resultados da categoria “4-Fatores de resistência”	104
Gráfico 5.4.3-21: Resultados da categoria “5-Fatores facilitadores”	107
Gráfico 5.4.3-22: Resultados da categoria “6-Observador (função)”	109
Gráfico 5.4.2-23: Resultados da categoria “7-Perfil”	110

Índice de quadros

Quadro 5.3.2.1-1: Síntese da estrutura do questionário	77
Quadro 5.4.2-2: Correspondência Questão 1 - Objetivos de investigação - categorias de análise - itens do questionário - autores invocados no estado da arte	94
Quadro 5.4.2-3: Correspondência Questão 2 - Objetivos de investigação - categorias de análise - itens do questionário - autores invocados no estado da arte	97
Quadro 5.4.4-4: Paralelismo entre categorias da Entrevista e do Questionário e correspondência com os objetivos da investigação	114

Lista de abreviaturas e siglas

Abreviaturas

- C – Coordenador da Comissão de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas
- D – Diretor do Agrupamento de Escolas
- I - Ex-Inspetor / ex-avaliador externo da Inspeção Geral de Educação e Ciência
- Oda - Observação de aulas
- OPP – Observação Por Pares

Siglas

- ADD – Avaliação de Desempenho Docente
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CFAE – Centro de Formação da Associação de Escolas
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- EFQM - European Foundation for Quality Management
- ESE – Escola Superior de Educação
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- Eurydice - rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus
- EUA – Estados Unidos da América
- IGE - Inspeção Geral de Educação
- IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência
- MEC – Ministério da Educação e Ciência
- OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
- QA / QE – Quadro de Agrupamento / Quadro de Escola
- QZP – Quadro de Zona Pedagógica
- TALIS - Teaching and Learning International Survey
- UE- União Europeia
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Parte I - Introdução

Capítulo 1. Da Contextualização à Organização do Estudo

Cada vez mais está abandonada a ideia de que o ato educativo está delimitado por uma relação causa-efeito. Mas, apesar de poucos profissionais da educação assumirem esta visão, ela continua muito presente numa prática pedagógico-didática de cariz empirista e nas representações dos professores.

Na educação, a ação pedagógica que apenas se orienta por princípios de ação já construídos é impraticável (Matos, 1999), já que, como enuncia Lopes (1999, p.47), “Qualquer acção eficaz em educação, nas sociedades contemporâneas, participa do infinitamente complexo e sempre diferente”.

Laborar numa escola, melhor dizendo, num agrupamento de escolas, exige de nós, professores e educadores, uma multiplicidade de funções, em que cada uma se desdobra em outras tantas competências e responsabilidades, em que tudo, desde o ato educativo ao contexto, tudo é complexo. No entanto, é comum o sentimento, que partilhamos, de que “a escola depende muita energia a fingir que cada um faz o que deve fazer” (Perrenoud, 1993, p.200). Nem sempre a aprendizagem dos alunos está no centro das preocupações: a prestação de contas agigantou-se e invadiu o nosso quotidiano a ponto de fazer esquecer a essência de ser professor mas, sobretudo, as crianças e as suas necessidades (as de aprendizagem também!); a ponto de nos esquecermos de nós como um corpo profissional detentor de uma profissionalidade que, cada vez mais enleado nas solicitações organizacionais, está contraditoriamente mais arredado das decisões, das informações e dos conhecimentos que, no âmbito dessa profissionalidade, deveriam ser, democraticamente participados, analisados, reconstruídos e adaptados pelos docentes. Para muitos e muitos professores “a escola tornou-se numa casa de decepção” (Lipovetsky, 2012, p.38). Muitos passaram uma carreira a tentar dignificá-la o que, nos dias de hoje, parece já uma tarefa inglória.

Este sentimento, do qual resultou este trabalho, não provém só do habitar a escola enquanto educadora de infância: a experiência como formadora e como formanda, no desempenho de cargos na direção e nas estruturas intermédias e, em órgãos sindicais e, até, em organismos educativos privados, produziram uma amálgama de representações, conceções e emoções que a autora necessitava de racionalizar, fundamentar, comparar, compreender, relativizar. Esperamos que tenha, também, um efeito amplificador e possa ajudar na compreensão de fenómenos que, tantas vezes, servem para nos culpabilizar e que, afinal, são partilhados noutros lugares e tempos e que necessitam de desocultação.

A abordagem que cultivámos neste estudo, apesar de reconhecermos a importância das abordagens vocacionadas para a prestação de contas e obtenção de resultados, é de índole socioconstrutivista e tem subjacentes três segmentos de análise:

- O primeiro segmento que se desenrola entre a avaliação externa e a autoavaliação das organizações escolares e como são determinantes para o desenvolvimento da qualidade.
- O segundo segmento centrado no papel formativo da Observação de Aulas enquanto critério de qualidade transversal ao individual, ao grupal e ao organizacional.

- O terceiro segmento que analisa a importância e as dimensões da supervisão pedagógica como estratégia potenciadora, se não indispensável, para a monitorização da qualidade.

A constância e a transversalidade da qualidade pretendem-se, assim, como uma das marcas deste estudo, pesadas as alterações interpretativas do conceito.

Outro pressuposto de que partimos inscreve a lógica da dimensão coletiva em toda a sua plenitude, desde o apuramento de responsabilidades à produção de consequências, porque entendemos que o momento não é para discursos individuais e individualistas, flageladores, inúteis; o momento é para a percepção do que o contributo de cada um pode, por direito e por competência, influir na aprendizagem do coletivo.

Numa sociedade em crise, diz Estrela (1984), a escola está em crise. Por isso, a atividade do professor e a sua formação aparecem na crista das críticas à instituição escolar que não tem tido a capacidade de se renovar ao ritmo das mudanças sociais, atraso que nem a investigação conseguiu suplantar face a sistemas políticos que não contribuem para a clarificação dos caminhos que pretendem seguir. E, se os clarificam, raramente os fundamentam na investigação validada e, efetivamente, raramente investem nos meios humanos e materiais para a sua concretização, estabelecendo um tempo necessário para a sua consolidação. Embora esta seja uma constatação difícil de contornar, recusamos este determinismo que coloca a escola numa situação de acatamento e subalternidade no que respeita à dinâmica social. Como Marchesi (2002), acreditamos que, se as escolas não têm conseguido acompanhar o ritmo das transformações que ocorrem na sociedade, é imperativo o uso de estratégias adequadas no sentido de combater este desfasamento. Estas estratégias passam pela introdução de iniciativas com abordagens globais, sistémicas, interativas e contextualizadas.

António Nóvoa (1992a) recentra a questão nos conceitos de instituição escolar e de ambiente educativo, que suportem a autonomia dos professores:

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar. (...) o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas (p.29).

O “ambiente educativo”, de que fala Nóvoa, configura-nos a ideia e a exigência da escola de qualidade, aquela que responda, responsabilmente, às demandas democráticas da sociedade e do indivíduo.

E, desta forma, emergem questões sobre a avaliação da organização, das práticas e dos resultados, bem como das condições criadas para concretizar a qualidade. A observação de aulas começa a ser assumida como um dos elementos com maior potencial para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Quer os processos de avaliação externa, quer os de autoavaliação da organização escola, têm sentido dificuldades em superar fragilidades e operacionalizar necessárias mudanças. Estes são, ainda, aspetos sobre os quais os intervenientes constroem diferentes representações.

Nesta Introdução, contextualizamos o estudo e evidenciamos a sua relevância de modo a convergir para a apresentação das questões de investigação e dos correspondentes objetivos,

definidos com vista a dar-lhes resposta, e, por fim, apresentamos, a organização desta dissertação.

1.1. Contextualização

É conhecida a dificuldade em implementar um sistema de observação de aulas entre os docentes. Essa dificuldade é referida por diferentes estudiosos da educação e em diferentes âmbitos. Numa primeira abordagem, vamos focar-nos nas organizações nacionais e internacionais que se têm pronunciado sobre este assunto, num passado recente, em Portugal, contextualizando, assim, o objeto do nosso estudo, ou seja, a Observação de Aulas, cujas representações pelos intervenientes na avaliação externa e na autoavaliação, pretendemos investigar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), num Parecer que emite em 2008, assinala que

No âmbito do processo de avaliação deveria assumir outra relevância a observação de aulas. É na sala de aula que se vive o essencial do processo educativo e uma avaliação incapaz de se debruçar sobre o que aí ocorre não cumpre plenamente as suas funções. O processo em curso não inclui essa observação, o que constitui uma potencial limitação (pp.60-61).

Os conselheiros remetem para a autoavaliação a responsabilidade da observação de aulas, dadas as dificuldades contextuais para ser implementada pela Inspeção de forma representativa. Apontam, por isso, uma estratégia alternativa: levar as escolas a incluir os resultados cruzados da observação de aulas obtidos através da prática regular entre pares e clarificam que “Nesse sentido, parece desejável que as escolas implementem um sistema de supervisão cooperativa das aulas e mantenham obrigatoriamente um registo formal dos resultados” (CNE, 2008, pp.60-61).

Novamente, em 7 de janeiro de 2011, o CNE reforça esta ideia a partir da Recomendação 1/2011, sustentando-a na análise que faz sobre o desenvolvimento do primeiro ciclo de avaliação externa, iniciado em 2006, bem como em Pareceres que o próprio CNE já emitira anteriormente. Neste documento, o CNE emite um conjunto de recomendações com vista ao aperfeiçoamento do modelo da avaliação externa, nos seguintes termos: sugere que se reforce o relevo a atribuir à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos, em especial no contexto da sala de aula, e se introduzam alterações de procedimentos na Avaliação Externa das Escolas que estimulem e interpelem as escolas a aprofundar o trabalho de supervisão da prática letiva (por exemplo, pedir às escolas que descrevam os modos como se organizam para apoiar as práticas pedagógicas dos seus professores, recolhem informação sobre o trabalho pedagógico em sala de aula e processam e utilizam os resultados do acompanhamento feito pelas estruturas de orientação educativa), mantendo a opção pela não observação direta do trabalho em sala de aula por parte dos avaliadores externos da Inspeção.

No âmbito da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), Santiago, Donaldson, Looney e Nusche (2012), também realizaram a análise do processo de avaliação das escolas portuguesas efetuado pela Inspeção durante o primeiro ciclo de avaliações 2006-2011 e, no Capítulo V, referem como aspetos a melhorar (tradução livre):

- A falta de observação direta da qualidade de ensino: a documentação e os relatos das práticas de ensino precisam de ser capazes de suportar o teste de observação direta da qualidade do ensino e das relações que se estabelecem durante o processo de aprendizagem. Há um foco insuficiente no processo de ensino-aprendizagem.
- Ausência de supervisão da prática letiva: a ausência de uma tradição e cultura de avaliação que incentive a abertura e a reflexão coloca mais o enfoque nos processos administrativos do que na qualidade de ensino-aprendizagem e no seu impacto sobre os resultados para os alunos.

No Relatório de Avaliação do ano letivo 2011/2012 (portanto, já do novo ciclo) a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC, 2013, p.28) identifica, a partir dos relatórios de escola por ela produzidos, as principais áreas onde as escolas devem melhorar. Trata-se do “acompanhamento e supervisão da prática letiva (148 asserções)”, da “gestão articulada do currículo (113 asserções)” e da “visão estratégica e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola (93 asserções)”. Ou seja, os esforços da maioria das escolas para melhorar a qualidade devem incidir nas práticas de acompanhamento, monitorização e observação da prática letiva em sala de aula, e na área da articulação curricular entre ciclos de escolaridade. Como se pode ler no Relatório, “O acompanhamento e supervisão da prática letiva é a área de melhoria mais frequentemente assinalada, referindo maioritariamente a inexistência ou a incipiência de práticas de acompanhamento, monitorização e observação direta da atividade letiva em sala de aula” (IGEC, 2013, p. 69).

Embora o mesmo relatório registe um número significativo de asserções que realçam boas práticas de trabalho colaborativo entre os docentes (mas no âmbito das estruturas intermédias, aos níveis do planeamento, articulação de atividades e partilha de materiais), esta é a segunda área mais frequentemente assinalada como necessitando de melhoria, onde foram identificadas debilidades ao nível da articulação curricular entre os ciclos de escolaridade e no fomento do sentimento de pertença e identificação com a organização. Entre as medidas sugeridas pelos próprios avaliadores, no sentido de aperfeiçoar o modelo de avaliação externa das escolas, está a “*Observação da prática letiva – É proposto que se proceda à observação de aulas, permitindo a avaliação das práticas e uma melhor compreensão dos contextos de sala de aula*” (IGEC, 2013, p.65).

Após uma análise sobre as práticas docentes, as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento profissional, as práticas colaborativas entre profissionais, os tempos de trabalho, os fatores de liderança e de sala de aula, também a OCDE (2013) faz um conjunto de recomendações políticas, já que considera que os professores, mais do que nunca, estão no centro das atenções da sociedade, da política e da investigação em educação. Estas medidas devem incluir o incentivo ao uso de práticas de ensino ativas, a promoção da cooperação entre professores e facultar a oportunidade dos professores desenvolverem as habilidades de gestão da aula.

Ainda nesse ano, o CNE (2013, pp.66-67) publica a Recomendação nº 4/2013, sobre Formação Contínua de Docentes, onde consta um conjunto de enunciados que colocam as práticas docentes no centro da formação de professores: “Devem ser apoiados os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas para que propiciem ações de formação contínua centradas na prática docente”. Os conselheiros não se limitam a pronunciar-se sobre os tipos de conteúdo ou modalidades, mas atribuem responsabilidades específicas a cada agência ou indivíduo promotor de formação. Assim, esta formação deve ser articulada com diferentes organizações responsáveis pela formação, designadamente as do ensino superior,

associações pedagógicas, centros de formação e sindicatos. Quanto às próprias organizações escolares (idem),

Devem ser incentivados processos de acompanhamento reflexivo sobre as práticas docentes, assumindo-se a gestão intermédia, a supervisão e a avaliação (em vários domínios) como problemáticas centrais da formação contínua, independentemente de os professores terem, ou poderem vir a ter, atribuições específicas nestas matérias (pp.66-67).

Mais recentemente, em março deste ano, contrariando o que era denunciado pelo CNE e pela IGEC sobre a falta de condições para que esta realizasse a Observação de Aulas, o Inspetor-geral de Educação e Ciência (2015 in Ribeiro, 2015) informou, na comunicação social, que estava para breve a publicação do diploma que vai integrar a observação de aulas na Avaliação Externa, que considerava uma mais-valia importantíssima e, por isso, cerca de metade dos inspetores já estavam em processo de formação. Esta medida não visa avaliar os professores mas as escolas, e vem responder à chamada de atenção da Rede Eurydice que coloca Portugal como um dos três países europeus que não têm esta prática. No mesmo artigo, José Augusto Pacheco (2015 in Ribeiro, 2015) opina que a observação de aulas por parte deste organismo vem forçar as escolas a reformularem as suas prioridades no que toca à sobrevalorização dos resultados dos alunos e desafiar todos os professores a envolverem-se mais com o processo da avaliação externa.

Efetivamente, o objeto em que centramos o nosso estudo (Representações sobre Observação de Aulas) evidencia-se, neste momento, como alvo de grande atenção, que convoca todos os níveis do sistema educativo português, implicando, particularmente, a escola, a investigação e os decisores políticos e merecendo também a atenção de organizações e projetos nacionais e internacionais.

1.2. Relevância

Depois de contextualizarmos a nossa investigação nas prioridades de diversas agendas, desde a escola como organização e dos professores até aos decisores políticos, pretendemos, na sequência, explicitar a sua relevância.

Como demonstra David Beetham (1988 in Lima, 1992, p.70), “Se o poder característico dos superiores é para tomar iniciativas, o poder dos subordinados pode ser usado para modificar, atrasar ou obstruir essas iniciativas”.

De fato, após tantas orientações e tão explícitas e da componente da prática de observação de aulas ter sido remetida para a Autoavaliação das Escolas, numa leitura rápida dos Relatórios sobre a atividade dos Agrupamentos produzidos pela IGEC no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, percebemos que, genericamente, as escolas não se mobilizaram neste sentido. Verifica-se que, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, a maioria persiste nesta lacuna e não age em conformidade no que se refere à Supervisão e Observação de Aulas, situação que começa a alterar-se com a imposição dos Agrupamentos elaborarem e aplicarem os seus Planos de Melhoria, registando-se já, em alguns deles, alguma dinâmica, embora subtil, na concretização desse intento.

Segundo o que vem expresso no Relatório de 2011/2012 da IGEC (2013), os Agrupamentos manifestam vontade em que a Observação de Aulas se realize nas suas

organizações. Este estudo emerge, assim, da expectativa de compreender o que está por detrás destas supostas incoerências e resistências que, não serão, de todo, exclusivas dos professores portugueses, mas cujas singularidades poderão identificar aspetos que contribuam para a consolidação da qualidade do processo ensino-aprendizagem e, em consequência, dos resultados académicos e sociais da organização escola.

Na opinião de Nóvoa (1999, pp.5-6), os professores desenvolveram identidades isoladas, por referência aos seus alunos e à sua sala de aula, mais tarde ligadas por fortes movimentos associativos e sindicais. Contudo, tem-lhe faltado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspetiva da colegialidade docente. Também não se trata de dinamizar a colaboração de forma voluntarista, mas de incrementar culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre a profissionalidade docente tem vindo a trabalhar conceitos como partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros. Mas é ainda longo o caminho a percorrer, quer pelo pensamento investigativo, quer pela ação concreta nas escolas.

Andy Hargreaves (1998) situa uma das tónicas mais marcantes da cultura docente na escassez de mecanismos de controlo que vêm do interior da classe, porque, acima de tudo, o professor valoriza a não interferência de uns na suposta e intocável liberdade dos outros, o que funciona de forma contraproducente no que concerne à afirmação da docência como profissão. Contudo, na opinião de Roldão (2005, p.112), esta incoerência não pode ser imputada ao professor individualmente considerado, nem aporta juízos de valor sobre as pessoas enquanto tais, mas sim às “construções colectivas e representações transmitidas por socialização constante no grupo social em causa, na organização e na cultura em que os professores vivem, e que naturalmente, todos nós tendemos a apropriar desde o dia da nossa primeira aula...”.

Na mesma linha, Friedberg (1995) afirma que o mero conhecimento dos atores a partir das suas particularidades psicológicas e sociais, desenraizado dos contextos empíricos em que se situa a sua ação, é pouco fecundo para a compreensão da ação coletiva. O sistema (que estrutura o contexto da ação) e os atores são co-constitutivos da ação, mas é sobre esta e sobre os processos de organização dos contextos da ação que devem incidir os estudos. Melhor dizendo (idem),

Sem a observação da acção dos seus membros, o conhecimento de um sistema não é mais que o conhecimento de uma forma inerte, da qual não se pode apreciar nem o impacte verdadeiro, e forçosamente selectivo, nem a inércia real. Portanto, toda a hipótese sobre as características do «sistema» ou sobre as estruturações englobantes só pode apoiar-se na demonstração dos seus efeitos sobre os comportamentos empíricos dos actores (p.19).

Da leitura de estudos em educação e de estudos produzidos pelos organismos internacionais, não resulta óbvio que a resistência à observação direta da prática pedagógica resida unicamente nos professores, apesar de que “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento” (Nóvoa, 1992a, pp.28-29).

É por essa razão que, apesar da complexidade de uma análise multifactorial, decorrente de uma realidade igualmente complexa e do difícil destrinçar de conceitos e paradigmas, se impunha uma análise não linear do fenómeno da Observação de Aulas (OdA) e da forma como

ele contribui para a melhoria da qualidade da organização, já que é nela que convergem as mais recentes abordagens que pretendem “fazer a diferença”. Também por este motivo quisemos ouvir as vozes não só dos professores, enquanto tal, mas de outros atores que agem junto ou na organização, na mesma convicção de Idália Sá-Chaves (2002), para quem

As questões da qualidade são também questões de tempo. Por isso, qualidade será, também, perceber quando, como e porquê, convicções, perspectivas e crenças tidas como certas, vacilam, abrindo novos espaços de compreensão e novas hipóteses de desenvolvimento. São movimentos lentos e fortemente contrariados em virtude do seu poder para desinstalar e/ou desequilibrar estruturas consolidadas e vigentes (p.114).

É o que este estudo de investigação se propõe fazer: introduzir rupturas e apontar caminhos, mas que emirjam dos contextos reais, quer falemos das estruturas organizativas, quer falemos das representações que configuram modos de agir coletivo.

Estarão em causa princípios de não ingerência na autonomia do professor? Ou essa ação está associada à avaliação de desempenho? Ou as escolas não disporão de recursos humanos qualificados para o fazer? Ou, uns e outras, não sabem como fazê-lo? Ou, afinal, as resistências à observação de aulas são mais pressupostas do que reais? É o que tentaremos saber, sem qualquer pretensão de generalização, a partir do estudo de caso de um Agrupamento de Escolas, num momento em que a OdA é um fenómeno que se impõe pela sua atualidade e pertinência, que ousadamente tenta participar do percurso descrito por Edgar Morin (2002):

a história avança, não de maneira frontal como um rio, mas por desvios que vêm de inovações ou criações internas. Ou de acontecimentos ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações, primeiro locais e quase microscópicas, efectuando-se num meio inicialmente restrito a alguns indivíduos, e aparecem como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não é esmagado, então pode em condições favoráveis, frequentemente formada por crises, paralisar a regulação que a refreava ou reprimia, depois proliferar de forma endémica, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se uma tendência cada vez mais poderosa produzindo a nova normalidade (p.87).

Embora a literatura seja profícua no que respeita à Avaliação de Escolas, nas duas vertentes, bem como no que concerne à Observação de Aulas e à Supervisão Pedagógica, desconhecemos a existência de algum estudo que dê visibilidade aos intervenientes e aos motivos que dificultam a prática da Observação de Aulas de natureza formativa.

1.3. Questões e Objetivos do Estudo

Depois de termos procedido à contextualização do estudo e apresentado a sua relevância, passamos a expor as Questões de Investigação e os Objetivos que daí decorrem.

Para este estudo foram delineadas duas questões de investigação e definidos quatro objetivos.

Questão nº 1:

Q1: Quais as representações que os intervenientes na avaliação externa e na autoavaliação das escolas detêm sobre a prática da Observação de Aulas?

Da Questão nº 1 decorrem dois objetivos:

01.1. Descrever a importância atribuída pelos diferentes intervenientes à Observação de Aulas no âmbito da melhoria da qualidade da escola.

01.2. Identificar sobre quem recaem as preferências dos intervenientes para o papel de Observador e que perfis são por eles privilegiados.

Questão nº 2:

Q2: As opiniões manifestadas pelos intervenientes refletem as mesmas perspetivas ou divergem consoante o papel / cargo desempenhado?

Da Questão nº 2 decorrem dois objetivos:

02.1 Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que concerne aos fatores facilitadores da prática de observação de aulas.

02.2 Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que respeita aos fatores de resistência à prática da Observação de Aulas.

1.4. Organização da Dissertação

Esta dissertação encontra-se organizada em três partes, constituídas por seis capítulos.

A primeira parte constitui a Introdução à Dissertação e integra o capítulo I respeitante à contextualização, relevância, questões e objetivos do estudo e organização da dissertação.

Na segunda parte, o estado da arte, o segundo capítulo apresenta a revisão da literatura quanto à “organização escolar: sujeito e objeto da qualidade”, que dá relevância à organização, à sua avaliação e à sua aprendizagem. No terceiro capítulo, aborda-se a “observação da prática letiva: chave para a melhoria” e trata este fenómeno enquanto técnica metodológica ao serviço de uma função formativa, os constrangimentos e os fatores de adesão à observação e salienta os aspetos relacionados com a aula enquanto objeto de observação. No quarto capítulo, considerámos “as pessoas no cerne da mudança”, debruçando-nos sobre o professor, o observador e o observado, as questões relacionadas com a liderança, com a supervisão e os supervisores.

Na terceira parte, o estudo de caso, no quinto capítulo, referimo-nos à caracterização do objeto de estudo – representações dos intervenientes na avaliação organizacional quanto à observação de aulas - e à metodologia utilizada e à apresentação dos dados. Por último, no sexto capítulo, tecem-se as considerações finais, onde incluímos as conclusões, as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

Seguem-se-lhes as Referências os Anexos.

Parte II - Estado da Arte

Capítulo 2. A organização escolar: sujeito e objeto da qualidade

2.1. A qualidade à luz da investigação

Idália Sá-Chaves (2000, p.19) introduz o seu livro com a afirmação de que “A qualidade da Escola somos nós” para, de seguida, apresentar a qualidade enquanto:

- *impossibilidade: subjetiva e ambígua, um constructo social;*
- *pluralidade: joga-se na combinação de qualidades múltiplas e diversas;*
- *possibilidade: se enquadrada em contextos organizacionais onde a qualidade e a falta dela coabitam e a complexidade é gerida no quotidiano;*
- *realidade: que nos é imposta pelo exterior através de modelos nem sempre equilibrados mas que, internamente, deveríamos assumir de forma transformadora.*

A preocupação com a qualidade educativa não é nova e sofreu, ao longo do tempo, alterações nas estratégias, nas prioridades e na redefinição de conceitos. Inicialmente, na década de sessenta do século passado, debruçou-se sobre os princípios de igualdade de acesso à educação; nas décadas seguintes, setenta e oitenta, incidiu sobre os atores e a relação educativa; a partir da década de noventa centra-se na equidade do acesso aos recursos e às oportunidades de desenvolvimento e na reformulação de responsabilidades das várias administrações e das comunidades locais (Venâncio & Otero, 2003).

Oliveira-Formosinho (2009) explicita os dois grandes paradigmas avançados por Kuhn na sua obra “A estrutura das revoluções científicas”, publicada em 1961, passíveis de ser aplicados à análise da qualidade:

O paradigma tradicional é externo, universal, comparativo, orientado para os produtos, orientado para uma medição definida normativamente, orientado para as generalizações, não colaborativo, estático. O paradigma contextual é interno (em diálogo), contextual, permite o cruzamento de perspetivas, orientado para os contextos, os processos e as realizações, orientado para verdades singulares que podem ser úteis noutros lugares sócio-cognitivos, colaborativo, dinâmico, apoiado.

O paradigma contextual da qualidade, no olhar de Oliveira-Formosinho (idem), combina-se muito bem com a conceção ecológica da qualidade da teoria bronfenbreniana, no que se refere ao contexto, aos papéis dos atores nos seus contextos e nas suas interações e, ainda, no que se refere às relações entre contextos. É também socioconstrutivista porque a qualidade não é concetualizada, observada ou medida externamente, mas é construída, localmente, pelas interações e relações que se estabelecem entre os atores e que progressivamente vão erigindo e clarificando significados.

Tal como vários autores a que nos vamos referir, Berthram e Pascal (2009) reconhecem a impossibilidade de definir o conceito de qualidade e o uso abusivo e retórico dos tempos atuais, que o vão esvaziando de significado. Pirsing (1974 in Berthram e Pascal, 2009) considera-a nem espírito nem matéria, mas uma terceira entidade que, apesar de não ser definida, sabemos o que é. Associa-se, então, a qualidade a um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço e cuja essência deve ser captada na prática e através dos atores sociais envolvidos na organização.

Uma grande maioria de países desenvolvidos adotou a definição sugerida pela OCDE (2004 in Fernandes, 2009): um ensino de qualidade é aquele que consegue atingir as finalidades e os objetivos a que se propôs; logo, dificilmente se poderá avaliar apenas de uma forma supostamente objetiva ou, apenas, de uma forma exclusivamente subjetiva.

A dificuldade em objetivar o conceito de qualidade não tem a ver, exclusivamente, com a terminologia difusa do próprio conceito. Ele está associado às dimensões político-sociais e à complexidade, tal como atestam muitos dos resultados contraditórios e inesperados obtidos após uma tentativa de implementar um projeto que vise melhorar a qualidade. Venâncio e Otero (2003) explicitam:

O conceito de qualidade é complexo, porque se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; é contingente, porque depende dos objectivos que se definirem, das percepções dos actores e das condições em que decorre a acção educativa; é normativo, porque depende do padrão de referência (p.63).

Para Valter Lemos (2002), as preocupações com a qualidade da organização escolar não são recentes e, se se fala da qualidade com esta insistência na atualidade, tal se deve à necessidade de criar novos conceitos e novas linguagens. O autor faz uma leitura da relação entre avaliação e qualidade: se a primeira é uma atividade que toca simultaneamente a política (avalia-se para determinadas audiências), a ciência e a técnica (avalia-se segundo determinadas técnicas sistemáticas), já a segunda é um conceito que se aliena destes últimos e é eminentemente político. Também Natércio Afonso (2002) situa a vertente técnica da avaliação na sua execução, e a vertente política da qualidade na produção de informação sobre essa avaliação e no direito dos cidadãos em conhecerem os juízos formulados e as garantias de rigor técnico.

Lemos (2002) alerta, ainda, para o facto de que se um conceito extraordinariamente dúbio como a qualidade for usado por políticos, académicos, professores ou decisores, sem estar devidamente caracterizado e delimitado, pode enveredar por caminhos perigosos, como demonstram algumas tragédias da história a partir de uma ideia que satisfaz todos, é usada por todos, mas pensando em coisas diferentes. Barroso (1997) adverte igualmente para o relativismo do conceito, podendo assumir duas aceções semânticas distintas: uma de tipo descritivo, como um atributo ou essência particular; outra de tipo normativo, que exprime um valor relativo ou um grau de excelência, usada na formulação de juízos não quantificados. Um desses riscos é, nas palavras de Barretto (2012), a “reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação” e que, quando os resultados desta não são satisfatórios, “não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socioculturais que entra em pauta e sim a realização de novas avaliações”.

A dimensão subjetiva da qualidade é algo que não incomoda Sá-Chaves (2002, p.105) pois esta assenta “na radical (e feliz) consequência da impossibilidade de um discurso uniforme e totalizador, que pudesse assumir-se como a verdade da qualidade e, conseqüentemente, como a anulação da voz própria de cada indivíduo, sociedade ou cultura, enquanto factor estruturante e mobilizador de uma identidade específica”.

Conhecendo a poderosa influência dos fatores sociais sobre o desempenho escolar, uma aceção menos fatalista pôs em evidência as capacidades da organização escolar para contrariar o determinismo social. Esta abordagem implicou uma mudança do paradigma que atribuía, exclusivamente, as dificuldades às características individuais, familiares e sociais dos alunos. Na passagem de uma escola que servia as elites para uma escola que pode servir todos, centrada na preocupação com a igualdade de oportunidades, o conceito de qualidade tem feito derivas e tem acompanhado as transformações sociais e económicas e servido diferentes ideologias (Venâncio & Otero, 2003). Surgida no decurso das reformas educativas levadas a cabo pelos países da OCDE, podem-se descrever três motivos que explicam este cuidado com a qualidade: a procura qualitativa de mão-de-obra, a competitividade conseguida pela qualificação desta mão-de-obra e o último, de natureza cultural, a exigência dos consumidores / utentes com a qualidade dos serviços de que usufruem.

Todos os governos pretendem implementar reformas que respondam a critérios de qualidade, equidade, eficiência e eficácia dos seus sistemas educativos. A dispersão de reformas que foram postas em curso nos países da OCDE levaram esta organização a categorizar essas medidas, segundo a sua incidência (OCDE, 2012): alunos, instituições e sistemas educativos. Nas ações integráveis no domínio das Instituições, muitos estudos elegem fatores específicos comuns a uma escola de qualidade, tendo em conta que algumas conseguiram demonstrar a sua eficácia, em condições igualmente adversas, o que contrariava, mesmo que casualmente, a inevitabilidade das condicionantes individuais e sociais, em aspetos como a estrutura organizacional, a liderança e as práticas docentes. Mas perspectivas mais recentes, como a de Rosenholtz (1989 in Venâncio e Otero, 2003), assumem uma visão holística da eficácia da escola, ao afirmar que esta não reside em fatores identificados isoladamente, mas na forma como se conjugam dinamicamente e, através de processos decisórios, mobilizam e responsabilizam colegialmente todos os professores. Venâncio e Otero (2003, pp.50-51) vão mais longe ao considerarem que não existem receitas para a eficácia das escolas. Reconhecem apenas “que cada escola possui uma identidade própria que influencia decisivamente os resultados obtidos, com a introdução de fatores de mudança e inovação”, pois “Na verdade, a singularidade multidimensional de cada escola (...) pressupõe uma complexidade que pode fazer com que aquilo que num contexto educativo é um êxito, noutra possa redundar num fracasso”.

Já para Lemos (2002), a qualidade, na prática, nada tem a ver com as características das escolas, dos professores ou dos alunos, mas sim com as expectativas que se detêm em relação ao que estes devem ser e, por esse motivo, ela só pode ser politicamente enquadrada e não técnica ou cientificamente. Este argumento é demonstrável, na sua opinião, pelo facto do debate público em torno da qualidade da educação portuguesa ter baixado significativamente a confiança social sobre a escola o que, bastas vezes, é facilmente refutado pelas avaliações efetuadas. Conseqüentemente, fica óbvio que as grandes mudanças decorrem das expectativas que os atores têm sobre elas, pelo que a qualidade, sendo um problema político, é um conceito fundamental e inerente à mudança.

Talvez por isso, Marina (1995 in Guerra, 2001, p.45) entende que, quando é necessário introduzir mudanças na organização, o termo melhoria dá um sentido infinito e mais consensual a essa pretensão: “Melhor: esta sim é uma palavra profunda, enigmática, infinita, competitiva, excitante, publicitária. Ao ser humano não bastou simplesmente o bom, aquilo que bastava para dar o salto: quis simplesmente o melhor”.

Como se depreende, existe uma dicotomia que acompanhará sempre as adesões, as críticas e as rejeições ao paradigma da qualidade. João Barroso (1997) sistematiza e distingue dois movimentos em torno da qualidade, no contexto do ensino: um externo, conhecido por “gestão da qualidade” que tem a sua origem no meio empresarial, motivo pelo qual, na opinião de Brundrett & Rhodes (2011), existe muita recusa em aceitar que os modelos de qualidade sejam aplicados ao meio educativo; outro interno, que se desenvolve no âmbito da investigação sobre os efeitos da escola e do professor e das escolas eficazes.

Este último movimento também conheceu duas fases distintas: uma ligada à eficiência, que pretendia averiguar sobre os efeitos da alocação de recursos a escolas específicas dos EUA, veiculado pelo relatório Coleman, de 1966, cujas conclusões foram bastante desanimadoras, mas também muito criticadas em face da metodologia unifatorial usada, e que atribuíram ao fator escola um efeito mínimo sobre os resultados da aprendizagem; outra, ligada à eficácia, que rejeitou a escola como unidade de produção, mas sim como uma organização social e que levou ao estudo dos processos internos da escola, tentando apurar quais os fatores que mais concorriam para que a escola fizesse a diferença, tendo desencadeado uma “corrida” aos indicadores de eficácia.

Percebe-se, por isso, por que os conceitos de qualidade, eficiência e eficácia são inúmeras vezes confundidos. Embora sejam difíceis de destringir, sabemos que o conceito de eficiência possui uma lógica quantitativa e de rentabilização de recursos e o de eficácia tem subjacente uma lógica qualitativa, que pode abranger diferentes critérios que, na sua essência, confluem na pretensão de conduzir o maior número de indivíduos ao mais alto nível das suas capacidades. A eficácia surge, no âmbito educativo, como uma noção que se opõe ao determinismo social da escola reprodutora de desigualdades através da constatação de que organizações escolares semelhantes possuem graus de eficácia diferentes. Clímaco (1992) distingue, ainda, duas aceções ligadas à eficácia, que designa de perspectiva económica e perspectiva sociológica da educação, sendo esta última a responsável por alterar o paradigma tradicional.

Existem muitas lógicas que dominam o uso do conceito de qualidade. Para Barroso (1997) todas elas são altamente permeáveis à ocultação de outros desígnios de natureza normativa, quantitativa e seletiva. Reconhece-lhe, no entanto, o mérito de, no âmbito da avaliação de escolas e da busca de indicadores de eficácia se ter entrado na “caixa negra” que era a escola e iniciado a compreensão do próprio processo educativo; e se ter organizado e sistematizado uma rede de informação útil para os níveis micro e macro do sistema, sobretudo para os que detêm poder de decisão; o seu contributo para a avaliação formativa das escolas através da autoanálise.

Clímaco (2002, p.64) complementa esta visão, pois está convicta de que a avaliação sobre eficácia das escolas teve uma dupla vantagem, ao descortinar os fatores que condicionavam as aprendizagens e os resultados dos alunos, ao obrigar a pensar a avaliação “como processo organizativo da informação relevante para o conhecimento de como a escola funciona enquanto sistema político, social, simbólico e educativo”. É a complementaridade entre

avaliação e sistema de informação de escola que assegura a qualidade educativa e, apesar de Clímaco (idem) reconhecer que “A consolidação do desenvolvimento das escolas e a sua credibilização não dispensa um quadro normativo que estabeleça balizas para garantir a justiça e o bem comum”, alerta para a necessidade das escolas serem confrontadas com o autoconhecimento, numa dimensão formativa.

2.2. A especificidade da organização escolar

2.2.1. A escola enquanto organização

Desde o nascimento até à morte e penetrando toda a nossa vida, estamos imersos em organizações. Nas palavras de Bilhim (1996, p.19), “As organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas”. March e Simon (1979 in Teixeira 2002, p.5) definem-nas latamente ao afirmarem que elas “são compostas de seres humanos em estado de interacção”. Segundo (Friedberg, 1996, p.375), “A expressão “organização” remete, por um lado, a um objecto social, por outro, a um processo social que está no cerne da acção humana”.

O estudo das organizações é, assim, do interesse de muitas disciplinas que, sob um ou outro aspeto, se interessam por este fenómeno social. Para Lima (1992), a escola vista como uma organização é uma ideia consensual e, apesar das dificuldades em enquadrá-la ou caracterizá-la, também é difícil encontrar uma definição de organização que não se lhe ajuste. Também Teixeira (2002, p.5) pensa que são cada vez mais os que entendem que o processo educativo é também um processo organizacional e “De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”. Através da autora (idem, pp.33-34), acedemos às componentes da escola que a impõem como organização: *a fronteira, os objetivos, a estrutura e o poder*.

A organização escola tem sido estudada à luz das várias correntes que persistiram na história. Procedemos assim à sua categorização a partir das Teorias das Organizações, também descrita por Manuela Teixeira (2002, pp.6-9), tentando interpenetrar classificações e caracterizações de outros autores.

- A escola como organização burocrática: inicialmente proposto por Weber, este paradigma parece ajustar-se à escola melhor do que nenhum outro. Uma organização burocrática caracteriza-se pela normatividade, pela hierarquia do poder e das funções, pela impessoalidade das relações, pela distinção entre administração e propriedade, pela seleção dos trabalhadores através de concursos ou habilitações, pela formalidade (Teixeira, 2002; Alves, 1999). Crozier (1963 in Alves, 1999) justifica a sobrevivência deste modelo pela segurança que oferece, pela independência que proporciona face à instabilidade dos contextos, por se constituir como um escudo de proteção que desresponsabiliza os atores face à resolução de problemas, pois o funcionário, ainda que tenha falta de autonomia e liberdade, está mais protegido face ao poder discricionário da chefia. Este é, para Teixeira (2002), o mais racional dos modelos, pois permite grande previsibilidade, eficácia técnica, rapidez, discricção e rentabilidade. Em contrapartida, é rígido e ineficiente quanto às

aspirações dos clientes, à implementação da mudança e da inovação, é rotineiro, conservador, não responde a situações de incerteza, conformiza o funcionário e, bastas vezes, defende mais os interesses dos grupos profissionais do que os interesses da organização ou dos clientes. Licínio Lima (1992) admite que é no modelo burocrático que existe maior promiscuidade concetual entre instituição e organização, porque se foca exclusivamente na análise das versões oficiais da realidade, e assenta nas estruturas e na morfologia do poder, o que não responde aos fenómenos sociais que se inserem no âmbito do informal e do subjetivo.

- A Teoria da Administração Científica (EUA): consiste em aliar a prosperidade do empregador à prosperidade do funcionário. Demonstra preocupação com o bem-estar do funcionário, dando-lhe tempo para superar dificuldades, pelo direito a ser tratado com cordialidade e de trabalhar num ambiente cooperativo e estimulador, ao mesmo tempo que atribui às chefias intermédias responsabilidades pela instrução, educação e crescimento do trabalhador. Em termos escolares, identificamos traços desta teoria no calendário escolar (que define tempos de trabalho e de descanso), nos programas escolares, nos instrutores que simultaneamente instroem, ajudam e controlam (Teixeira, 2002).

- A Teoria das Relações Humanas (EUA): Mayo partilha com Lewin a paternidade desta perspetiva psicológica das organizações. Esta teoria vê o funcionário como um ser mais social que individual, que se move mais pelo reconhecimento social do que pelo reconhecimento material, e cujos níveis de produção resultam da satisfação que obtém pela integração social na organização e pelo enriquecimento do posto de trabalho. Esta teoria, que recebeu importantes contributos de Dewey, veio abrir novos horizontes no campo das organizações. Logo para começar, o reconhecimento de que existem estruturas informais que se cruzam com as formais e que podem ser muito poderosas; na Escola podemos referir o designado Currículo Oculto. A coexistência de diferentes subgrupos no interior das organizações e o reconhecimento de que as condutas do funcionário são consentâneas com o seu subgrupo deixa inferir sobre a importância da sua socialização nos planos da realização e eficácia no trabalho (Teixeira, 2002).

- A Teoria da Contingência (EUA): nasce com Lawrence e Lorsch, que concluíram que as melhores organizações são aquelas que melhor se adaptam às exigências do ambiente, onde existe uma relação funcional entre as variáveis administrativas, ambientais e tecnológicas. Concluíram que a eficácia da organização depende também da coerência entre a estrutura e os objetivos da mesma com o ambiente em que se insere, e ainda com os objetivos individuais dos trabalhadores. Ambiente e tecnologia são dois conceitos associados a esta teoria.

Para além das teorias da organização, Alves (1999) explora as seguintes perspetivas, perseguindo uma classificação de Licínio Lima:

- A perspetiva burocrática, já amplamente exposta.

- A perspetiva política: nesta visão, a escola é entendida como uma “arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais” (Mintzberg, 1986 in Alves, 1999, p.12); valorizam-se a subjetividade dos atores e a realidade da organização assume-se como um jogo de poder e influência que recorre a estratégias de negociação, regateio e cedências.

- A perspetiva neo-institucional: existe uma frágil conexão entre estruturas e atividades, a avaliação e o controlo do processo e dos resultados do ensino são reduzidos (Meyer & Rowen, 1978 in Alves, 1999) e a prioridade da organização situa-se na resposta às normas e às

exigências da sociedade de forma a legitimar a sua existência; tenta-se promover uma boa imagem da escola, ocultando os sinais da sua ineficácia, e dando relevo à certificação, classificação e avaliação como se eles fossem as mais importantes credenciais para prosseguir na vida ativa e permite compreender a defesa da “territorialidade” dos seus profissionais (Alves, 1999).

- A perspectiva da ambiguidade: a escola perspectiva-se como uma organização anárquica, com uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua, uma estrutura em que as relações entre metas, membros e tecnologias é residual, e a resolução dos problemas é concretizada pela procura de soluções aleatórias; os objetivos estão fragilmente ligados às dinâmicas internas e existe pouca monitorização dos processos e dos resultados; não se opõe ao modelo burocrático, mas oferece outros ângulos de análise, propõe e enquadra a escola como uma organização em que muitos dos seus membros estão desligados e independentes uns dos outros (alunos, professores, administradores, ...) no que respeita a intenções, ações, processos, tecnologias e resultados (Alves, 1999).

- Um modo multifocalizado de análise: faz uma leitura sintética das quatro perspectivas, fornecendo uma interpretação compreensiva da escola.

Bush (1986 in Antúnez & Gairín, 2012) distingue, ainda, o modelo de gestão democrática de outros modelos, em que o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou todos os elementos da organização, em que os membros possuem um conjunto de valores e objetivos comuns e têm representação formal nas equipas, unidades ou órgãos onde se tomam decisões, as políticas e as decisões levadas a cabo pela organização decorrem de processos de diálogo e devem ser consensuais. É habitualmente adequado a organizações que detêm um número significativo de profissionais qualificados que possuem o estatuto de especialistas e, portanto, é-lhes atribuído o direito de participar na tomada de decisões. Em termos das desvantagens, apresenta-se como fortemente normativo e idealista, lento e volumoso, exige que se mantenham os níveis de participação dos membros, as pessoas que desempenham os cargos que participam na tomada de decisões são normalmente escolhidos pela sua competência profissional, entusiasmo ou carisma pessoal, mas estas podem não ser as características necessárias para impulsionar ou coordenar os processos de tomada de decisão.

2.2.2. Compreender a mudança organizacional

As organizações já foram vistas como máquinas, organismos, cérebros e mais recentemente como culturas. Este último referencial foi adotado por muitos autores da área da educação, designadamente por Brunet (1988 in Venâncio e Otero, 2003) para quem, independentemente do contexto cultural onde se insere, cada organização possui uma cultura interna, que permite a partilha de valores e crenças, e onde é possível identificar traços distintivos e unificadores, para além de se poder constituir a partir das diferentes subculturas nela existentes.

A cultura tornou-se nos últimos anos um elemento incontornável para a compreensão das organizações. Quando se fala em cultura organizacional a atenção é focada nos aspetos simbólicos e são atribuídos significados às vivências e à realidade organizacional. De um modo geral a cultura orienta e modela comportamentos, confere identidade, é globalizante,

sócio dinâmica e não é estável. A cultura revela-se como um elemento compreensivo de todos os outros e, na opinião de Bilhim (1996), desempenha várias funções no seio da organização: define a sua fronteira e aquilo que a distingue das outras; confere sentido de identidade aos seus membros; promove o empenhamento na prossecução das metas; alarga a estabilidade do sistema social; é um mecanismo de controlo que orienta as atitudes e condutas dos seus membros.

Para Friedberg (1996) os modos de funcionamento instituídos de uma organização são marcados por procedimentos rígidos e inalterados ao longo do tempo, fatores que fazem operar a organização através de dinâmicas de automanutenção e de reprodução; mas, ao mesmo tempo, constituem-se como fatores condicionadores, pela barreira cognitiva que impõem, à invenção e experimentação de outras formas de cooperação, e de novas aprendizagens. É nesta dualidade que se deve encontrar o lugar da cultura.

Muitos autores defendem que a organização não possui apenas uma cultura mas várias culturas, outros que existe uma cultura e várias subculturas, outros ainda que existe uma cultura dominante que se confunde com a cultura da organização, explicita Bilhim (1996). Segundo Fernández e Guitérrez (1996 in Venâncio & Otero, 2003),

As organizações são culturas integradas por subculturas marcadas por interesses e ideologias diferentes (...) este tipo de subculturas só pode ser analisada e avaliada mediante uma metodologia fundamentalmente qualitativa, de carácter participativo e comprometido por parte de todos os implicados e baseada em estudos de caso, dada a idiosincrasia da cultura de cada organização (p.57).

Para além disso, diz Lima (2002), no que aos professores respeita, a cultura organizacional deve ter em conta o quadro concetual, mas também as manifestações visuais e simbólicas e comportamentais e os modos de relacionamento informal que se estabelecem entre estes atores sociais. Nesta aceção, fica implícita a importância da interação e da interdependência na cultura profissional dos professores das suas experiências laborais: “Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar” (idem, p.20). Todavia, a diversidade profissional dos professores é de tal forma vasta que a categoria “professor” é absolutamente heterogénea, integrando diferentes níveis de ensino, salários, currículos, geografias escolares, poder, *status*, recursos, etc.

De um modo geral, a cultura organizacional respeita a pessoas dentro de um contexto organizacional caracterizando-se pelo comportamento, relações, atitudes e valores que afetam a atividade formal e informal da estrutura. Compreender a cultura de uma organização é uma chave importante para a mudança, constata Venâncio e Otero (2003), pois

A escola encontra-se no centro da mudança: passa a ser considerada como uma unidade dotada de uma identidade própria e de uma multidimensionalidade única, como um universo político, social e cultural, que se diferencia das outras, em função dos seus actores, das suas histórias de vida e dos seus valores, da sua cultura e do seu clima (p.8).

A escola deveria apresentar-se como uma estrutura altamente flexível e adaptável às necessidades da sua comunidade e da sociedade que estão em contínua transformação para contrariar o que, já em 1967, Bessent e Moore (in Hayman & Napier, 1979, p.11) afirmavam ser a escola dos nossos dias: “um sistema algo sonolento repousando numa situação de normas e relações há muito estabelecidas e firmemente devotado à permanência nesta

condição, preocupado mais com o controle do que com processos de mudança”, próprio de organizações burocráticas complexas.

A mudança organizacional insurge-se como uma condição de qualidade e um desígnio a cumprir. Todavia, ela pode ser encetada de diferentes formas e acionada em diferentes graus, situados entre a mera retórica e a mudança transformacional. Mudança implica, assim, uma análise diacrónica e exige sempre um termo de comparação inicial, sem o qual um eventual objeto de transformação pode nunca deixar a superficialidade. A superficialidade da mudança consta do discurso de muitos autores, conhecedores da realidade portuguesa. Bilhim (1996) refere-se-lhe como um vocábulo que entrou taticamente no discurso dominante, mas sem nunca se observarem os resultados das anunciadas e desejadas mudanças. Archer (1997) confirma:

Talvez por isso, a escola seja um reflexo ambíguo tanto da incapacidade de transformar como do potencial da mudança. É que, por vezes, à custa de tanto se propagandear a mudança e a renovação se acaba por cair na retórica da mudança e na verbosidade da renovação. Ora, como sabemos, a retórica e a verbosidade em si, nunca e nada conseguem mudar (p.6).

Whitaker (2000) considera que grande parte do sucesso da mudança depende da forma como ela é concetualizada e desenvolvida, encontrando em Ferguson (1982 in Whitaker, 2000, pp.30-31) a sugestão de quatro vias básicas para a forma como a mudança se processa: 1) *Mudança por exceção – o sistema de crenças permanece intacto, embora sobrevivam algumas anomalias;* 2) *Mudança faseada – processa-se lenta e gradualmente sem consciência do facto;* 3) *Mudança pendular – substituição periódica de um sistema por outro que lhe é próximo;* 4) *Mudança de paradigma – o novo formato aperfeiçoa e integra a compreensão anterior, a informação é interpretada sob perspectivas diversas em momentos diferentes.*

Para este autor (idem), o trabalho de equipa é o cunho da mudança, considerando-o vital para a organização, porque a integração tem uma força melhorada em relação à separação, já que as estruturas cooperantes possibilitam que os conhecimentos e as competências especializados sejam partilhados e, passando a ser do domínio coletivo, incentivam e apoiam a pessoa em desenvolvimento. Sá-Chaves (2002, p.111) dá mais corpo a esta ideia quando sugere que “Os indicadores de qualidade poderão, então, passar pela ultrapassagem das perspectivas de centração individualista e pelo reconhecimento do Outro como mais-valia na construção de colectivos mais coerentemente responsáveis pelos destinos de cada um dos seus elementos e, nessa medida, de si mesmos”.

Usando o mesmo critério, Hargreaves (1998) identifica e categoriza quatro fisionomias das culturas de trabalho dos docentes com implicações no trabalho do professor e na mudança educativa: o Individualismo, a Colaboração, a Colegialidade Artificial e a Balcanização.

- *O Individualismo, situação mais comum, assenta no trabalho solitário, associa-se à incerteza e à ansiedade e, raramente, os professores discutem os trabalhos uns dos outros, observam as aulas dos colegas, ou refletem coletivamente.*

- *Na Colaboração / Colegialidade, a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas, ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes; os professores aprendem uns com os outros, identificam e trabalham as preocupações comuns e resolvem-nas conjuntamente, o que*

propícia a confiança coletiva necessária para a mudança educativa, onde o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos.

- Na Colegialidade Artificial, as relações profissionais de colaboração são obrigatórias ou recomendadas ou impostas administrativamente; não são espontâneas, voluntárias, orientadas, para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis; incide sobre a planificação em grupo e pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental.

- A Cultura Balcanizada caracteriza-se por padrões particulares de interação entre os professores, onde estes trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares; é, talvez, a forma mais predominante de associação e interação entre os professores.

Day (2001), para quem os professores se identificam e mostram mais lealdade para com o grupo do que para a escola, está em consonância com a moldura de Hargreeves. Para o autor, a colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo. Torna-se, assim, necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam quer o individualismo, quer a balcanização, mas sem cairmos na armadilha da colegialidade artificial, sendo que as lideranças têm que estar cada vez mais atentas a esta questão. De facto, os constrangimentos à cultura colaborativa nas escolas não devem ser apenas imputados aos professores (Formosinho & Machado, 2009) mas, também, às condições organizacionais e estruturais em que se movem. Também não devem ser entendidos como fatalidades, pois foi demonstrado que “em circunstâncias iguais ou semelhantes, docentes diferentes exibem perfis de colegialidade radicalmente distintos” (Lima, 2002, p.182).

Numa profissão de tão elevada complexidade, a cooperação entre pares surge, frequentemente, como uma exigência para a resolução de problemas (Teixeira, 2002) que, todavia, não está dispensada de se defrontar com o que é explanado por Friedberg (1995):

O universo complexo das relações humanas e da interacção social é sempre potencialmente instável e conflitual. (...) Mas a construção dessa cooperação constitui o problema central e fundamental a resolver por toda a organização e por toda a empresa colectiva. É, além disso, um problema que não se pode fazer desaparecer. (...) ele renasce incessantemente dos processos de interacção concretos através dos quais os interessados procuram reencontrar um mínimo de iniciativa e de capacidade de acção autónoma. Está, e continua a estar no centro da acção colectiva dos homens (p.10).

2.2.3. A escola, uma organização aprendente

Nos dias de hoje, o saber e o saber-fazer são basilares para o desenvolvimento de uma organização, ou seja, para evoluir a organização tem de tornar-se, ela própria, uma organização aprendente, que sabe que as forças do mundo estão em inter-relação. Manuel Pinto (2002) começa por distinguir entre organizações de aprendentes e organizações aprendentes. As primeiras são constituídas por sujeitos que aprendem; as segundas existem para a construção do saber coletivo. Nestas, uma das suas características é que “Cada um dos elementos da comunidade dá e recebe como atitude unificadora e biunívoca do acto educativo” (idem, p.61).

Senge (2005), no pressuposto de que a escola é um «organismo vivo» em constante mudança, propõe uma organização escolar aprendente, que aborda os problemas de forma sistêmica e holística, em detrimento de abordagens parciais ou setoriais, o que colide com o processo de socialização e de formação do professor, frequentemente com hábitos individualistas e isentos de colaboração no que concerne à sala de aula.

Para Brundrett e Rhodes (2011), a criação de comunidades aprendentes está associada à melhoria e à mudança cultural. Estas comunidades focam-se na melhoria do ensino e da aprendizagem que se faz, sobretudo, através da própria melhoria profissional.

Peter Senge (1998 in Prates *et al.*, 2010) formulou cinco disciplinas de aprendizagem que servem de matriz a uma organização que abraça a mudança. A primeira disciplina, basilar, é o pensamento de sistemas: permite ver padrões e relações de mudança, integra a complexidade e promove a mudança de mentalidade e de pensamento, envolve todos os participantes e partilha responsabilidades pelos problemas mas, também, na busca criativa de soluções, ou seja, não vê partes, vê conjuntos, não reage ao presente, cria futuro. A segunda é o domínio pessoal: a organização ajuda o profissional a abordar criativamente os problemas e a encarar a realidade como uma aliada, onde as pessoas não são reatoras à realidade, mas ativas na construção da sua realidade. A terceira são os modelos mentais: a linearidade e a verticalidade da atividade mental são inimigas do desenvolvimento; é necessário abrir a estrutura mental ao comentário de colegas e à reflexão conjunta e transversal, recorrer à criatividade e à intuição; a quarta é a construção da visão partilhada: sendo informal, deve funcionar como uma força motriz para o processo de cocriação, liga visões pessoais numa atividade cooperante e partilha aspirações coletivas, cria coerência entre visão e atividade. Por último, a aprendizagem em equipa: como uma forma de aproveitamento eficaz de todo o potencial humano; trata-se de usar o conflito criativamente, utilizar o diálogo e não a discussão para eliminar tendências defensivas e hábitos de pensamento inflexíveis.

Guerra (2001) propõe algumas características ou exigências próprias das escolas como organizações a que chama “de aprendizagem”: permeabilidade; flexibilidade; criatividade; colegialidade; complexidade. Uma escola que nunca se questiona sobre os resultados da sua atividade tende a repetir os erros e a rotinizar as suas práticas. De igual modo, quando a instituição escolar é obrigada a confrontar-se com a necessidade de refletir, adota estratégias de defesa que a tornam ainda mais hermética. Nas palavras de Guerra (2001),

Não há ventos favoráveis para um barco à deriva. É necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. As escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem (p.7).

Na opinião de Canário (2000), as escolas tendem a transformar-se em organizações aprendentes, o que significa romper com as visões instaladas de funcionamento das escolas, onde cada professor possa pensar à escala da organização e superar as práticas restritas à sala de aula que ainda dominam a cultura profissional dos professores. Day (2004 in Simão *et al.*, 2009, p.68), chama também a organização à responsabilidade, argumentando que, “embora por definição o professor seja responsável pela qualidade do seu trabalho na sala de aula, as escolas que adoptam os ideais e práticas de comunidade têm uma responsabilidade colectiva em relação às condições em que os professores e os alunos trabalham”.

A aprendizagem profissional e a formação, num referencial de organizações aprendentes, têm de ser interpretadas à luz dos princípios adotados pela educação de adultos, segundo Whitaker (2000), que assinala as descobertas de Knowles (1983 in Whitaker, 2000), secundadas por Day e Baskett (1982 in Whitaker, 2000). De acordo com os autores referidos, os princípios gerais de aprendizagem dos adultos repercutem-se nos professores, do seguinte modo:

- os professores são participantes voluntários no seu desenvolvimento e isso resulta de uma escolha pessoal;
- os professores necessitam de um autoconceito em que se reconheçam como aprendentes num urgente clima de respeito entre participantes e supervisores;
- a aprendizagem é uma experiência cooperante e vista como uma relação entre iguais;
- a aprendizagem implica agir e refletir;
- os supervisores precisam de entender o peso e as implicações do contexto organizacional sobre a aprendizagem do indivíduo;
- a mudança pessoal e profissional pode ser dolorosa e passível de perda de autoconfiança;
- a motivação para aprender é primordial;
- o melhor contributo é promover e facilitar um clima de pensamento crítico.

Por essa razão, na aceção de Guerra (2001), a aprendizagem da escola e dos professores será tanto mais eficaz quanto menos for imposta pelo exterior, porque as imposições externas convertem os professores em meras peças de uma engrenagem em que não acreditam e não amam: “O verbo aprender, tal como os verbos amar e ler, têm uma conjugação no imperativo. Para aprender é necessário vontade” (Guerra, 2001, p.12). Para Ricardo Vieira (2007) a formação (de adultos, de docentes, de formadores) deve centrar-se na dimensão transformacional da aprendizagem porque aprender significa sempre transformar-se. Como já dizia Dewey, há um século atrás, o conhecimento é exterior, mas o conhecer, o processo de conhecimento, esse é interior.

Aprendizagem assume neste quadro referencial o seu sentido mais lato, porque “A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento” (Delors, 1996, p.84). No entanto, as escolas dão a imagem de que nunca se interrogam sobre o sentido das suas práticas, sobre a sua natureza, repercussões ou efeitos colaterais, vivem à margem do seu êxito e, às vezes, sem definirem esse êxito. Para Postman (1999 in Guerra, 2001, p.42), “É como se fôssemos uma nação de técnicos especializados, plenamente capacitados para fazer algo, mas aterrorizados perante a perspectiva de perguntarmos a razão pela qual o fazemos.” Para alterar esta situação, a comunidade educativa deve assumir uma atitude de busca dos significados, de conceitos e condutas para alicerçar as práticas, ou seja, aprender. Só uma escola que se organize como aprendente proporciona aos alunos aprendizagens úteis e importantes e, por isso, social e individualmente, de qualidade.

2.3. Avaliação das escolas

2.3.1. Uma abordagem abrangente

A avaliação, como lembra Domingos Fernandes (2009), não é mera retórica persuasiva: resulta de uma considerável e profícua elaboração teórica e gera conhecimento credível e socialmente útil acerca de uma variedade de fenômenos e realidades sociais, desde que rigorosa e fundamentada. Tem a ver com o discernimento da qualidade, prática muito familiar aos seres humanos, que formulam juízos e tomam decisões em função desses mesmos juízos.

A avaliação da escola põe em evidência os fatores e indicadores que respeitam à organização escolar. São cada vez mais os investigadores e acadêmicos que reconhecem esta como a unidade onde se devem concentrar as preocupações e as ações com vista à melhoria, quer em níveis macro, quer micro. No entanto, no enunciado provocador de Guerra (2002a, p.12), “As escolas subsistem independentemente do seu êxito. Mais, sem necessidade de conhecer e definir em que consiste precisamente o êxito”. Habitadas a avaliar restritivamente as aprendizagens dos alunos, a escola deveria perceber que, mesmo estas, dependem “da organização, dos meios, da intervenção coordenada e do clima” (idem).

Segundo Clímaco (2002) existem três fenômenos internacionais que impulsionaram a avaliação das escolas: a pressão para um melhor serviço educativo; a reorganização administrativa, designadamente a descentralização e a autonomia; e os resultados das investigações sobre eficácia escolar. Segundo a mesma autora (1992), os interesses da comunidade científica e educativa têm, neste sentido, ultrapassado os interesses políticos. Esta ideia é desenvolvida por Guerra (2002a), para quem a necessidade de avaliação das escolas advém de distintas exigências: reduzir a arbitrariedade, saber onde se quer ir, se se chegou, por que caminho e modo; propiciar a compreensão que assegure a retificação e a mudança; satisfazer a exigência ética de que usa os bens públicos e privados em função da sua responsabilidade social; o aperfeiçoamento e a modificação de comportamentos, atitudes e conceções dos profissionais da educação a partir da reflexão fundamentada sobre as práticas; finalmente, “A finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas [pondo-a] ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam” (idem, pp.12-13).

Mas, encontrar o objeto de uma avaliação não é tarefa fácil, afirma Miranda (1999): a multiplicidade e a complexidade de fatores passíveis de avaliação, a diversidade e o número de participantes chamados ao processo, aliado a diferentes perspetivas sobre o referencial de escola a construir, são um novo laborioso de desfiar.

Emerge, neste aspeto, a necessidade de encontrar o referencial de escola que se pretende, de modo a configurar um processo de avaliação que lhe seja coerente. Existem dois paradigmas fundamentais sobrejacentes à construção deste referencial: o tayloriano, inspirado na teoria da gestão científica, que torna central a instrução e o desenvolvimento cognitivo dos alunos e uma avaliação baseada no produto, que concetualiza uma ação delineada e sem desvios; o paradigma inspirado na teoria das relações humanas, defendido por Mayo, que propõe a educação, em sentido lato, socializante e não dissociativo, como

central na ação da escola, a que subjaz uma avaliação centrada no processo, abrangente e virada para a participação e satisfação de todos os agentes.

O segundo modelo tende para integrar e exigir que a informação resultante de uma avaliação seja descritiva e útil, clara e baseada em exemplos; que os dados recolhidos sejam usados em tempo útil, não tenham efeitos punitivos ou manipulativos; que os participantes usem a informação retroativamente e com acesso ao que lhe é relevante; que o recetor tenha oportunidade de atuar sobre os dados utilizáveis; que exista reciprocidade entre o dador e o recetor dos dados avaliativos. Miranda (1999), secundado por Santiago *et al* (2012), prossegue: para que a avaliação seja um processo regular na vida da escola é necessário que ela se integre em todas as estruturas e hierarquias e esteja livre de conotações e, seja qual for o paradigma em que se move, deve considerar a escola como um todo e constituir um processo holístico e integrado.

2.3.2. A avaliação organizacional em Portugal

A melhoria da qualidade escolar passa, certamente, por uma avaliação plena do sistema educativo. Apesar de não existir em Portugal uma cultura de avaliação enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação, foram surgindo, a partir dos anos 90, diversas ações e intervenções de avaliação junto dos estabelecimentos de ensino portugueses, no pressuposto de que a escola tem sempre efeitos sobre o aluno, seja pela perpetuação ou seja pela ruptura das desigualdades (Clímaco, 1992).

Destacam-se nestas ações e intervenções de avaliação escolar o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projecto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projecto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000) e o Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004-2006).

Em 2002, é promulgada a Lei 31, de 20 de dezembro, que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Nela se explicitam as duas componentes em que se estrutura a avaliação: a autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e a avaliação externa. Os parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico, imputados às duas componentes, têm catorze indicadores, de que destacamos apenas dois pela pertinência para este estudo: *f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos; h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes.* A estrutura orgânica do sistema de avaliação é constituída pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. A Inspeção-Geral de Educação é implicada na avaliação externa.

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008), a avaliação de escolas é um instrumento de melhoria da educação, sendo que a melhoria é um processo contínuo das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Os conselheiros entendem que a escola não consegue responder às desmesuradas e múltiplas solicitações que se esperam dela, a que acresce uma exposição mediática negativa que esquece as suas especificidades. Daí que, para ambos os casos, a avaliação, pode contrariar as causas e os efeitos perversos mencionados e repor, fundamentadamente, uma imagem mais consentânea com a realidade.

Para esta organização (2008) não é despicienda a experiência portuguesa sobre avaliação de escolas, quer por iniciativa do seu Ministério, quer por adesão e sequente dinamização das próprias organizações escolares. Este organismo julga que são cada vez mais numerosas as escolas que reconhecem nos processos de avaliação um instrumento de melhoria da qualidade, o que incentiva a dinâmica da autoavaliação. Também Santiago *et al.* (2012) referem que em Portugal, na última década, a avaliação se tornou uma prioridade no sistema educativo e chegou longe no desenvolvimento de um quadro de avaliação, apesar de não ter as repercussões desejáveis para alavancar a mudança desejada. Falta, ainda, torná-la consequente na consolidação do processo e na internalização da cultura educacional (CNE, 2008). O primeiro passo consiste, precisamente, em articular coerentemente as diferentes componentes de avaliação (avaliação de professores, avaliação escolar e desenvolvimento da escola), e garantir a ligação entre vários elementos dentro de um componente da avaliação (Autoavaliação da Escola e Avaliação Externa), para que depois, a “priority should be to reinforce the improvement function of evaluation and assessment and reflect on the best ways for evaluation and assessment to improve student learning. This involves establishing strategies to strengthen the linkages to classroom practice, where the improvement of student learning takes place” (OCDE, 2012, p.9).

De facto, o foco sobre a qualidade e a eficácia da educação e ensino é insuficiente: a observação direta sobre aprender e ensinar na sala de aula não é parte integrante do processo, menosprezando-se os aspetos pedagógicos, para além de que existe uma tendência crescente para uma avaliação de prestação de contas e medição do desempenho educativo (Santiago *et al.* 2012; Pacheco, 2010). Por isso, na opinião de Pacheco (2015 in Ribeiro, 2015) a Inspeção deve ser convidada a rever a sua estrutura para garantir que a qualidade da aprendizagem está no cerne da avaliação externa, inclusive com observação direta de aulas, medida que, segundo as declarações recentes do Inspetor Geral (Ribeiro, 2015), a que já aludimos anteriormente, está na iminência de acontecer.

Para o CNE (2008, p.63), a avaliação “Deve assim ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas”. Mas, como cumprir este desígnio?

Atribuindo à avaliação duas lógicas distintas, mas não antagónicas, que conferem responsabilidades diferentes a dois processos que se complementam e integram uma amplitude de perspetivas e visões institucionais, estruturais, profissionais, entre outros - a auto-avaliação e a avaliação externa (CNE, 2008). Esta é uma tendência comum à União Europeia que Alaíz (2007) confirmou através da rede Eurydice.

Para dar continuidade à ação de avaliação externa das escolas, gerada pela Lei 31/2002 de 20 de dezembro, a que já nos referimos, foi criado, em 4 de março de 2011, com o Despacho Conjunto n.º 4150/2011, sob a coordenação da IGE, um Grupo de Trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para um novo ciclo do Programa da Avaliação Externa das Escolas (o primeiro fora concluído em junho de 2011 e respeitava a 2006-2011).

Assim, as diretivas para o novo ciclo de Avaliação Externa das Escolas impunham que se assegurasse uma evolução significativa relativamente ao anterior, simplificando o seu referencial, mas não secundarizando ou excluindo áreas nucleares do trabalho da escola. Dos objetivos que norteiam este ciclo de avaliação salientamos dois: • *Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;* • *Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas,* pela pertinência para o estudo e porque

decorrem das propostas do CNE, constantes da Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro. Para simplificar o processo, o Quadro de Referência para este novo ciclo reduziu a sua estrutura de cinco para três domínios – Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, abrangendo um total de nove campos de análise.

No final de cada visita de avaliação, a respetiva equipa produz um relatório que expressa o resultado da avaliação, onde constam a Avaliação por Domínio, Pontos Fortes e Áreas de Melhoria e incluem a atribuição de classificação em cada um dos três domínios. Dando seguimento à Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação, ficou definida, neste segundo ciclo, a obrigatoriedade das escolas apresentarem um Plano de Melhoria, após a avaliação externa, para tornar conseqüentes as visitas periódicas que a IGE faz às escolas.

Em Portugal, avaliação externa de escolas confunde-se muito com avaliação de escolas, dada a insipiência e a pouca projeção que é dada à autoavaliação da escola. Mas Guerra (2002b, p.275), numa crítica generalista à avaliação externa, alerta para a sua “escassa potencialidade transformadora. Em primeiro lugar, porque gera resistência; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos”. No entanto, no âmbito da auto-avaliação, a mudança almejada também percorre caminhos lentos e difíceis.

2.3.3. A autoavaliação da Escola

Em 1992, a OCDE enumerou dez características a identificar numa escola de qualidade: clima favorável; direção dinâmica; estabilidade de pessoal; coesão das equipas docentes; formação permanente ligada às necessidades do estabelecimento; programa de estudos cuidadosamente elaborado e coordenado; elevado nível de participação dos pais; valores da escola; boa gestão do tempo; apoio às autoridades. Este elenco foi analisado por Miranda (1999), que demonstrou que todos os critérios enunciados remetem para uma avaliação de processo e, conseqüentemente, para a avaliação interna da escola (embora alguns deles possam coexistir com a avaliação externa), de onde se insurge a importância da avaliação interna e o seu entrosamento com a avaliação externa.

Até agora, e desde que a avaliação externa das escolas abandonou o referencial da Avaliação Integrada, a observação de aulas tem sido remetida para a autoavaliação das escolas, por razões que já foram apontadas anteriormente. Contudo, a Oda tem-se constituído, por si só, como um processo difícil e residual, o que tem sido agravado pelo facto de estar inserido na autoavaliação, também ela a lutar por um lugar de maioridade no quadro da avaliação organizacional em Portugal.

De facto, apesar da importância da autoavaliação escolar ter vindo a ser reconhecida como uma política fundamental na última década, a sua penetração em todo o sistema escolar permanece num estágio inicial de desenvolvimento. No âmbito do estudo conduzido por Santiago *et al.* (2012), evidencia-se que as escolas têm apenas uma compreensão limitada da contribuição que a autoavaliação pode e deve ter para melhorar a prática. Assim, o potencial da autoavaliação escolar tem de ser aumentado e o seu alinhamento com a avaliação externa precisa ser melhorado.

Já em 2008, o CNE recomendava que a autoavaliação assumisse centralidade no quadro da avaliação organizacional, considerando essencial a articulação com a avaliação externa, cuja responsabilidade é contribuir para incrementar dinâmicas internas das escolas que potenciem a autoavaliação e, também, as que tenham em conta as “aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa”, designadamente “a formação adequada aos seus responsáveis” (CNE, 2008, p.64). Como já apontava Guerra (2002a),

Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronomia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola (p.11).

O autor (*idem*) avisa que é necessário ultrapassar três grandes níveis de dificuldades para se chegar a uma avaliação coerente: a primeira consiste em encontrar uma base consensual de qualidade educativa, já que se adivinham grandes diferenças de opinião; a segunda reside na pormenorização dos fatores que contribuem para a construção dessa qualidade, ou seja, que critérios considerar; e a terceira, consiste na operacionalização do projeto de autoavaliação da escola, ultrapassadas as etapas anteriores. A sua operacionalização cabe à equipa especializada que coordena o trabalho de auto-avaliação, faz a recolha da informação proveniente dos instrumentos selecionados, faz o seu balanço e apresenta o respetivo relatório. Guerra (2002a) defende uma estratégia de pequenos passos, de pequenas avaliações que reorientem a ação educativa, que não sejam produtos acabados, em detrimento de processos de maior envergadura.

Hayman e Napier (1979) são adeptos de uma autoavaliação pensada pelo pessoal da escola, mas reconhecem que muitos professores não estão acostumados à organização e utilização de dados, a fazer inquéritos, ao contributo de outras pessoas nos processos de análise de dados, à resolução de problemas e, mesmo quando alguns daqueles reconhecem intelectualmente o valor dos programas de avaliação, muitas vezes, não têm a experiência ou o saber para utilizar a informação em seu benefício. Aliás, um dos grandes problemas é que, efetivamente, as escolas não dispõem e não incentivam a formação especializada do seu corpo docente.

Para determinar que caminhos tomar para se autoavaliar, Vítor Alaíz (2007) recomenda a escolha entre duas conceções de organização escolar e que lhe permitirá alocar-se a um quadro de referência e, utilitariamente, reduzir a multiplicidade de modelos, instrumentos e métodos. Na primeira visão, entende-se a escola como uma organização igual às outras organizações, de tipo empresarial, e os modelos que lhe subjazem são estruturados. No outro polo, situa-se a perspectiva da escola como uma organização específica e distinta das demais e implica o uso de modelos abertos construídos para a sua realidade.

Os modelos estruturados têm referenciais muito delimitados e formatados que não necessitam de grandes adequações ao contexto escolar, têm preocupações eficientistas e são conformes à norma e à obediência. De entre estes, Alaíz (2007) sublinha o ISO 9000 mas, sobretudo, o modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), cuja versão CAF (Common Assessment Framework) tem sido muito aplicada nas escolas portuguesas, por facilmente se articular com a avaliação de desempenho dos não docentes e disponibilizar um manual de instrumentos em língua portuguesa. Para além disso, apresentam como vantagem a exigência de evidências e a especificação de critérios que o faz parecer menos

arbitrário. A principal preocupação manifestada por Alaíz (idem) reside na alta comparabilidade facultada por estes instrumentos que alimenta uma competitividade na busca da excelência e da qualidade. Mas existem outras preocupações como a excessiva racionalidade, a subestimação das zonas de incerteza e do contexto organizacional que, no caso das escolas, assume um papel preponderante na avaliação.

Já os modelos abertos conferem liberdade aos atores locais pela especificidade que alimentam, pela escolha de caminhos, pela criação dos próprios referenciais, possibilitando o ajustamento das normas e das reformas externas à lógica interna. Têm preocupações humanistas e, se funcionarem dinamicamente, podem alavancar a aprendizagem e a mudança. Adversativamente, são permeáveis à manutenção das rotinas e dos equilíbrios entre os poderes dominantes no interior da escola, empobrecem a organização se não forem partilhados por todos os grupos e que, frequentemente, precisam da manutenção de pressão proveniente do exterior. Finalmente, Alaíz (2007) defende uma escolha que não seja estática mas que, acima de tudo, respeite a qualidade da avaliação, ou seja, que para além de mostrar e provar, sirva para melhorar, no respeito pelos critérios de qualidade da avaliação: utilidade, exequibilidade, legitimidade e exatidão.

Capítulo 3. Observação da prática letiva: chave para a melhoria

3.1. A aula, o coração do sistema escolar

Nos processos de mudança a experiência adquire um papel central porque é nela que reconhecemos o desfasamento entre o que é e o que deveria ser (Vieira, 2010). Por isso, ao ter em conta o fenómeno da observação de aulas teremos que discorrer sobre o espaço / tempo onde esta se concretiza: a aula. É a unidade mínima considerada, embora contemple múltiplos dimensionamentos, quer em termos de espaços, de grupo, de situações didáticas e pedagógicas, mais ou menos convencionais. Digamos que, e cada vez mais, é impossível identificar a “aula” com a sala de aula de forma estrita e, até mesmo, já não é possível associar o conceito de “aula” a um intervalo de tempo uniforme.

Para Nunan (1989, p.76), as aulas são especificamente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, sendo o local onde se passa a ação. Por isso, “Não existe nada que substitua a observação directa como meio de fazer descobertas acerca das aulas”.

Como interpretar, então, este espaço/tempo e o que decorre dentro dele? O que valorizar? Como é integrado na organização?

Pedrosa (2015, p.32) interpreta-a como “o coração do sistema escolar, a menor parte do sistema escolar, o lugar em que as diretrizes mundiais e as leis nacionais se realizam ou não, o lugar em que as reformas escolares acontecem e se materializam, ou não. Há quem diga que os sistemas escolares mudaram muito nas últimas décadas, enquanto que as salas de aula mudaram quase nada”. Goffman (1993) vê a sala de aula como um sistema social em miniatura, com as suas regras e convenções específicas. Estrela (1992, p.19) afirma que “Cada

escola, cada sala de aula pode ver-se como um espaço histórico-pedagógico e «arqueológico», em que a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem mas que um olhar atento pode descobrir.”

Também Doyle (1986 in Ribeiro, 1993) define o ambiente de sala de aula pela multidimensionalidade (muitos acontecimentos e tarefas), simultaneidade (muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo), imediatismo (a rapidez dos acontecimentos não se compadece com a reflexão antes de agir), imprevisibilidade e história (acumular de experiências, rotinas e regras). A unidade de análise alarga-se, assim, ao ecossistema do aluno, do professor, da sala de aula e da escola e até a contextos fora da escola, que assumem cada vez maior relevância.

Alguns autores como Amado (2001) e Zabala (2010) dão relevo à interação dos elementos que atuam em situação de aula, onde tudo o que acontece depende mais da natureza e qualidade das interações do que das características pessoais dos intervenientes. Nas palavras de Zabala (2010),

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interactivas, (...), onde os processos educativos se explicam como elementos integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (pp.16-17).

Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (1993) elucida sobre o paradigma de investigação em educação, designado como «ecologia da sala de aula», que se foca na análise da influência recíproca entre ações do professor e dos alunos, sobretudo no que respeita aos processos e estruturas de interação social e de comunicação na sala de aula, em que as tarefas de observação e interpretação buscam um significado para as ações, incluindo as subjetivas, de docentes e discentes, que interessam sobretudo aos próprios atores.

De facto, a teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, que fundamenta boa parte do nosso estudo e na qual muitos investigadores se têm inspirado para erigir propostas sobre organização, supervisão e formação, algumas delas aqui abordadas, parece fornecer uma interpretação sistémica para estas questões. Esta teoria considera não só os aspetos psicológicos e sociais (frequentemente tratados de forma estática e unidirecional) mas, também, a forma como a pessoa age em diferentes ambientes, a influência dos elementos não-sociais do meio ambiente ou de ambientes que lhe são alheios, estando “localizada num ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológica, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade” (Bronfenbrenner, 2002, p.12).

Numa perspetiva ecológica, o desenvolvimento da pessoa é explicado pelo “que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento” – e pelas mutações sofridas pela interação com o seu ambiente, designadamente “a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades” (Bronfenbrenner, 2002, pp.9-10). O desenvolvimento tem, assim, não só uma natureza integradora como recriadora, ativa, no sentido em que a realidade é reconstruída e não só representada, sendo essa a mais alta expressão do desenvolvimento humano: remodelar o ambiente de modo a torná-lo mais coerente com as capacidades, necessidades e aspirações. Para Bronfenbrenner (2002, p.5), o desenvolvimento também se define como uma mudança duradoura, na maneira pela qual

uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente ecológico e este é concebido como uma série de estruturas encaixadas.

No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento – o microsistema. Ele respeita à pessoa em desenvolvimento e às conexões que ela estabelece com o seu ambiente e com as pessoas que o integram, às formas como esses vínculos se estabelecem e influenciam a pessoa. Nas palavras de Bronfenbrenner (2002, p.18), “Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”, ou seja, as influências externas que afetam o comportamento humano não se caracterizam, apenas, pelo que é físico e objetivo: o que, esmagadoramente, é importante para o desenvolvimento humano é aquilo que aporta significado para a pessoa. De igual modo, tendo em conta a interdependência entre a pessoa e o seu ambiente, uma mudança transformadora altera sistematicamente algum aspeto do macrosistema.

O segundo nível remete-nos para um caminho menos conhecido, que exige que olhemos para a relação entre ambientes, cujas interconexões podem ser tão cruciais como as existentes entre o indivíduo e o seu ambiente imediato - o mesossistema. Num terceiro nível, a mesma pessoa pode ser afetada por situações ocorridas em ambientes em que nem sequer está presente - exossistema.

Finalmente, o quarto nível respeita à cultura que, internamente, possui estruturas ambientais muito semelhantes mas que, comparadas umas às outras, apresentam singularidades que as distinguem – o macrosistema. Estes três níveis integram as classes sociais, os grupos religiosos ou étnicos ..., que apresentam “padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner, 2002, p.8), estrutural e funcionalmente semelhantes, como que obedecendo a um modelo principal. O macrosistema respeita a consistências na forma e no conteúdo, no nível da subcultura ou da cultura como um todo.

3.2. A observação enquanto técnica metodológica

A observação é, antes de mais, uma técnica ao serviço da investigação e do conhecimento. Neste ponto, pretende-se encarar a observação de aulas como uma técnica que está ao serviço de uma metodologia que pode cumprir várias funções. Neste estudo salienta-se a sua utilidade estritamente formativa que, para muitos autores, é indissociável da avaliação formativa.

Etimologicamente, (ob)servar é pôr-se diante (ob) de um objeto enquanto servo (serv) para lhe ser fiel e, num segundo sentido, enquanto dono desse objeto, possuí-lo ou conservá-lo. Observar alguém é, portanto, olhá-lo ou tomá-lo como objecto, que se opõe ao conceito de empatia (in-path: meter-se dentro, em lugar de). A observação é um processo fundamental da atividade humana que serve outros processos complexos como a descrição, a conceção, o juízo crítico, o diagnóstico, a avaliação, a tomada de decisão. Em sentido restrito, a observação designa o “resultado codificado do simples acto de observar” e em sentido lato o “resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar” (Damas & De Ketele, 1985, p.13).

Alarcão e Tavares (1987, p.103) definem a observação como “o conjunto das actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco.”

Alarcão (1990) afirma que observar é olhar e querer ver, é o olhar de quem quer conhecer. Observar (recolhe informação, é objetiva) é diferente de interpretar (é subjetiva, estabelece uma relação entre o que se observou e o quadro teórico de referência sob o qual os fenómenos observados ganham sentido). Mas, será que pode haver observação sem interpretação? questiona Alarcão. E continua: observar também é diferente de avaliar; avaliar é, depois de compilar, analisar, tratar e interpretar os dados, tomar uma decisão. É a tomada de decisões que distingue a observação de natureza formativa da avaliação formativa. Para Maria do Céu Roldão (2008) não faz sentido, nem é possível ou desejável, existirem processos supervisivos despidos de avaliação. “Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planeamento; pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade” (Weffort, 1996, p.3).

Como qualquer outro método, técnica ou instrumento metodológico, a observação depende dos objetivos que serve e é caracterizado por um conjunto de parâmetros. Damas e De Ketele (1985, pp.26-58) configuram as diversas formas que a observação pode adquirir quanto às funções da observação: - a) *Descritiva (observa-se para descrever os fenómenos ou uma situação); b) formativa (observa-se para retroagir e retroage-se para formar); c) avaliativa (observa-se para avaliar e avalia-se para decidir, decide-se para agir); d) heurística (a atividade a observar é orientada para a emergência de hipóteses que serão posteriormente verificadas; a observação é invocada); e) de verificação (a atividade a observar é provocada, manipulada, procurada, com o fim de verificar uma hipótese; neste caso a observação entra nas atividades de medida das variáveis).*

Na sistematização feita por Albano Estrela (1984, pp.32-56), o termo observação acolhe muitas aceções, mesmo que restringido ao domínio das ciências da educação, e elas variam em função dos aspetos identificados com a situação ou atitude do observador, o processo de observação ou as características do campo de observação. Quanto à situação ou atitude do observador, podemos distinguir entre observação participante e observação participada. Nesta última proposta do autor, e que parece muito próxima do modelo da supervisão clínica, o observador pode participar na atividade do observado sem se alienar do seu estatuto de observador, ou seja, sem deixar de representar o seu papel. Quanto ao processo de observação podemos distinguir entre observação ocasional, sistemática e naturalista: a observação ocasional (ótimo processo de treino de observadores e como uma excelente base para construção de instrumentos de observação sistemática); a observação sistemática (coerência entre os processos e os resultados obtidos e as técnicas usadas possuem rigor e são aplicadas em situações bem determinadas e replicáveis; ganha particular importância a construção de uma grade de registo das observações); a observação naturalista (uma forma de observação sistematizada mas em meio natural, desprovida de controle experimental, pressupõe a não interferência ou não participação do observador).

Os métodos e técnicas de observação utilizados na investigação possuem uma validade que é determinada pelos objetivos a atingir e pela coerência de estratégias que lhe estão subordinadas. Hayman e Napier (1979) consideram que, em contexto de observação de aulas, é imprescindível manter os dados tão objetivos quanto possível. O observador necessita de

compreender claramente o sistema, de ter alguma prática, precavendo o risco de cair em alguma inclinação pessoal e estando consciente que existirão comportamentos que não é possível fazer recair nas categorias prévias. Os sistemas de observação são úteis para orientarem e capacitarem os professores nos processos ocorridos na sala de aula. No entanto, a função destes instrumentos é a mera recolha de dados. É sobre as interpretações da informação, em fase posterior, que deve incidir o maior cuidado, apelando ao contributo de observador e observado, pois é nesta fase que se resvala facilmente para o juízo de valor em detrimento do auxílio. Para Postic (1979), os instrumentos de observação deviam, ainda, responder com fidelidade e sensibilidade aos estilos de comportamento do professor e do aluno, da comunicação e da relação pedagógica. Só assim um instrumento de observação se poderá converter num instrumento de formação.

Reis (2011) discrimina dois tipos de observação de aula: o informal, em que os professores não são avisados previamente e as visitas são de curta duração, e o formal, em que os professores não só são informados como negociam frequência, duração, calendarização, focagem, etc. Existem múltiplos aspetos que podem ser observados numa sala de aula e quanto mais restrito for o seu número, mais reveladores são.

Por todas as questões assinaladas, apreendemos a observação como uma técnica potente, mas não isenta de constrangimentos. Por essa razão, Amado (2001), fundamentando-se em vários autores, reitera que a diversidade metodológica na colheita de dados aporta muitas vantagens: cada estratégia fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade, mas limitados quando usados isoladamente. O uso de múltiplos instrumentos permite confrontar resultados a partir da triangulação de dados. Também Albano Estrela (1992 in Amado, 2001) admite que só a pluralidade de processos, técnicas e instrumentos torna possível uma abordagem multidimensional do fenómeno pedagógico.

3.3. A Observação de aulas e a formação de professores

Em 2011, Redecker *et al.* redigem, para a União Europeia, o documento “The Future of Learning: Preparing for Change”, onde realçam os aspetos que virão a caracterizar a aprendizagem do futuro: a pessoalização (centrada na pessoa), a colaboração (em contexto social) e a informalização (incluindo o informal); acrescem-lhes a relevância da formação ao longo da vida e o acesso à informação através das tecnologias da informação e da comunicação. O potencial formativo da observação, com ou sem derivas avaliativas, afigura-se-nos ajustado a esta previsão e impõe-se no quadro socioconstrutivista que concebe o professor em desenvolvimento, em aprendizagem permanente e em contexto organizacional.

Já em 1984, Albano Estrela considerava que “Em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (idem, p.60).

O desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos adultos realça a importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação (Simão *et al.*, 2009). É nesta articulação que a observação pode desempenhar um papel importante, capitalizando as transformações necessárias nos sistemas de formação existentes, que não

podem permanecer demitentes, e nas práticas letivas dos docentes, numa reciprocidade que se apresenta como inevitável quando se almejam mudanças em ambos os contextos.

A análise das práticas, enquanto objeto de formação, remete para domínios tão diversos como os percursos pessoais dos docentes, a preparação dos observadores, os contextos socioculturais e institucionais. Já a sua valorização releva de que, sem elas, não há progresso viável (Matos, 1999). Na nova epistemologia da prática, as consequências estendem-se à forma como se concretiza a formação (Gómez, 1992) pelo que “temos de nos bater por mudanças de fundo na formação de professores. É preciso encontrar “terceiros espaços” de ligação entre a formação e a profissão, construir uma ligação mais forte entre as instituições de formação e as escolas, e as culturas profissionais docentes” (Nóvoa, 2015).

Canário (2000) também chama a atenção para a atualidade das práticas de formação profissional que perseguem a emergência da revalorização epistemológica da experiência. O autor (1994, pp.14-15) atribui à formação um papel central na mudança, que atua como “um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e comportamentos” que leve os professores a aprender e a concretizar novas formas de ação individual e coletiva. Nóvoa (1992a, p.28) realça que “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Mas não se julgue que os investigadores defendem a sobrevalorização do papel formativo da prática pedagógica, em detrimento da teoria. Canário (2000) rejeita uma aprendizagem profissional alijada da teoria porque a experiência, por si só, sem ser analisada e criticada, só contribuiria para a replicação da experiência de outros. Esteves (2006) esclarece:

Se acompanhamos aqueles que pensam que as teorias não têm, nem terão, receitas a dar à prática, pensamos igualmente que a prática não informada pelo conhecimento científico e pelos esquemas conceptuais que ele oferece, se arrisca a permanecer muito pobre, artesanal, incapaz de reagir e resolver com êxito os problemas presentes e futuros da educação e da formação (p.142).

Não aceitar e encarar a formação de professores como um processo que deve entrosar a formação de escola (académica) e a formação contínua é, na visão de Fátima Paixão (2005), um risco insustentável e tendencialmente destruidor. “Se tal não for tido em conta, a cultura de escola existente / tradicional sobrepõe-se e absorve a cultura de formação / inovação e torna-se inócuo o processo e o papel da formação (exclusivamente) pedagógica de professores” (Paixão, 2005, p.3).

Na mesma linha de pensamento, Esteves (2009, p.46) encara a formação profissional de professores como “uma formação compósita para a qual concorrem diversas componentes”, que deveriam estar orientadas “para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores”, que apenas são passíveis de se verificar na prática educativa contextualizada, mas que tem de se atualizar através do conhecimento científico. Todavia, as iniciativas existentes têm privilegiado modalidades que satisfazem a mera supressão de défices formativos dos professores, colocando-os no papel de meros consumidores e desapropriando-os de protagonismo (Esteves, 2006).

No sentido de melhorar esta situação, Paixão (2004) propõe a definição de um programa quadro da formação de professores para

articular entre si finalidades e objectivos, perfis de desempenho, níveis de intervenção, instituições e actores implicados, regras de funcionamento, mas articulá-los com

diferentes modalidades, também elas articuladas entre si, ou seja, a formação inicial, a inserção profissional acompanhada, a formação contínua, a formação especializada, o desempenho de cargos de formador e o desempenho das próprias funções especializadas, a avaliação do desempenho, a avaliação da instituição e do sistema (p.140).

Esteves (2006, p.191), por seu lado, sugere duas medidas que considera imprescindíveis: “- o alargamento da base de conhecimento científico sobre a qual a formação deve assentar, mediante o desenvolvimento da investigação; - a formação crescentemente especializada dos formadores de professores”.

3.4. Fatores de resistência e fatores facilitadores à observação

A lista de autores e investigadores que buscam razões para justificar a resistência ou a adesão dos professores e da escola à observação de aulas é extensa. Como também é complexa a tarefa de destrinçar as causas por eles apontadas, já que, na sua maioria, aparecem associadas, imiscuídas ou definem-se por oposição a outras. Por isso, é necessário inferir dos constrangimentos as ações que podem, por contraste, potenciar a adesão à Oda. E, tal como lembra Lima (2002), os constrangimentos não devem ser entendidos como inevitabilidades mas como desafios, que abram caminhos para fazer da escola um espaço de interação colegial.

Acresce o facto destas causas se apresentarem, frequentemente, integradas em explanações que vão mais além da observação enquanto fenómeno estrito, como as questões relacionadas com a dificuldade em realizar trabalho colaborativo ou / e implementar mudanças. Para além de que a Oda pode ter um efeito transformador sobre o professor, mas também sobre a própria organização escolar, como se tentou enquadrar em capítulos anteriores.

De forma que, o elencar de fatores de resistência e de fatores de facilitação para a realização da Oda que se segue, resulta de uma tentativa de encontrar uma proximidade semântica dos conteúdos, tal é a diversidade argumentativa dos autores.

3.4.1. Reatividade à Observação

A reatividade consiste na reação dos indivíduos quando se sentem observados e constitui-se como um fator constringente (Alarcão & Tavares, 1987; Reis, 2011; Bronfenbrenner, 2002; Cole & Walker, 1989 in Nóvoa, 1992a; Sherif & Sherif, 1964 in Damas & De Ketele, 1985; Danielson, 2010; Hayman & Napier, 1979). Segundo Damas e De Ketele (1985), gerir a atitude face às fontes de reatividade deve ter em linha de conta que quanto mais jovens são os indivíduos observados, ou quanto mais se repetirem as situações de observação, menos aguda é a reatividade e que grupos mais competitivos são mais suscetíveis a este fator. As aulas observadas nunca são aulas normais, por mais tranquilo que o professor possa parecer, e tende a usar planificações mais cuidadas e metodologias e atividades que estão na sua zona de conforto (Reis, 2011); Sherif e Sherif (1964, in Damas & De Ketele, 1985, p.28) afirmam que os comportamentos dos observados nunca serão os mesmos por maior que seja aceite a presença do observador. “Num ambiente de pesquisa contendo mais de duas pessoas, o

modelo analítico precisa levar em conta a influência indireta de terceiras pessoas sobre a interação entre os membros de uma díade. Este fenômeno é chamado de efeito de segunda ordem” (Bronfenbrenner, 2002, p.55). Uma das consequências que é possível constatar, e que tende a fossilizar o trabalho dos professores, reside no recurso a condutas familiares que estão na sua área de conforto apesar de reconhecerem a sua ineficácia (Hayman & Napier, 1979).

Um dos aspetos que alimenta esta reatividade reside na complexidade do ato educativo e que é destacado por muitos autores e organismos (Vieira & Moreira, 2011; OCDE, 2005; Zabala, 2010; Danielson, 2010; Huberman, 1993 in Lima, 2002) por se desenrolar em contextos educativos únicos, complexos e multissistémicos que tornam extremamente difícil racionalizar e controlar conscientemente a prática: muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, rápida e imprevisivelmente. Como enuncia Zabala (2010, p.16) “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos factores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. Para Danielson (2010, p.5), da complexidade do ato de ensinar sobrevêm elevados níveis de *stress* nos professores: planejar e executar com sucesso o planeado num contexto que muitas vezes é adverso, deixa muitos “esgotados, confusos ou desencorajados.” Por seu lado, Huberman (1993 in Lima, 2002, p.39) realça o carácter imediato e concreto existente na ecologia de sala de aula, que não se compadece com linhas de orientação prévias e que pode justificar as opções dos professores por contactos menos racionais, atóricos e não reflexivos. Consciente ou inconscientemente, este pode ser um fator que, logo à priori, desmobilize a adesão à Oda.

3.4.2. Fertilidade do erro e a criação de um clima de confiança

Um processo de mudança deve ter em conta que a mera sugestão de mudança gera um sentimento de necessidade de proteção da individualidade, da identidade e da cultura profissional, já que implica, inicialmente, uma inadequação no desempenho (Lima, 2002; Mosher & Purple, 1972; Hayman & Napier, 1979; Postic, 1979; Hargreeves, 1980 in Lima, 2002; Lima, 2002; Whitaker, 2000; Bilhim, 1996; Plant, 1987 in Whitaker, 2000; Guerra, 2001; Cardinet, Allal & Perrenoud, 1986). Segundo Lima (2002), os professores sentem que podem perder muito ao colaborar com os pares: a exposição das práticas e competências ao olhar crítico dos seus pares comporta sérios riscos para a sua autoestima pessoal e profissional e para o seu próprio sentido de identidade profissional. Bilhim (1996, p.359) explica da seguinte forma: “Os indivíduos concebem o seu mundo de acordo com a sua percepção. Uma vez criado este mundo passam a reagir à mudança. As pessoas ouvem o que querem ouvir e ignoram toda a informação que ponha em causa o seu mundo”.

Ora estas resistências, se mal geridas, podem conduzir à conflitualidade e degradação das relações profissionais, tão necessárias à própria implementação da mudança (Whitaker, 2000). Hayman e Napier (1979) lembram que uma experiência nova implica maior exposição e vulnerabilidade do professor. Admitir dificuldades é uma fragilidade, partilhar ideias é arriscado em competição. Quando o professor experimenta o insucesso, podem desencadear-se duas reações divergentes: inadaptação e conseqüente restrição da atividade ou estimulação para readaptar objectivos e novas formas de agir, havendo necessidade de auxílio e encorajamento nesta procura. Para Azevedo (1994) deve erigir-se sobre o que os

profissionais sabem e sobre aquilo que constatarem que não sabem, sobre os erros e sucessos, sobre os disfuncionamentos e os imprevistos, os resultados esperados e inesperados: tudo serve para aprender. Mas deve, sobretudo, valorizar as situações de trabalho como oportunidades de reaprendizagem para melhorar o exercício profissional e a reflexão em equipa. O erro é fértil porque pode catapultar a aprendizagem. E é transformador pois não é nele que reside o problema mas nas verdades incontestáveis e essa convicção pode facilitar a adesão à mudança (Guerra, 2001). “Estranha condição a sua, feita de ambivalências, de força e de fraquezas, de segurança incarnada e de certezas ressentidas, de temores experimentados perante o grupo e ainda do desejo de salvaguardar a sua posição privilegiada”, alerta Postic (1979, p.9).

Uma das condições para a mudança reside, então, na expurgação do medo e da ansiedade e na assunção e aceitação do erro como um fator inevitável e até desejável. Por isso, é necessário ter em conta que a educação de adultos se fundamenta no pressuposto de que os indivíduos aderem à mudança desde que não sejam criticados por serem como são (Cardinet *et al.*, 1986). O autor (*idem*, p.291) recorda que “A psicologia rogeriana provou que os indivíduos e os grupos só poderiam evoluir se fossem colocados numa situação em que não tivessem de censurar-se por ser como são. Sendo aceites incondicionalmente, poderiam experimentar novos papéis, sem ansiedade excessiva. Deste modo teriam acesso a níveis superiores de adaptação.” O processo de mudança só acontecerá se ativados os recursos intrínsecos dos colegas, num clima de pressupostos positivos, de confiança, de crença na melhoria, manifestando sensibilidade às dificuldades, reitera Whitaker (2000, p.84). E, como repara Elliot (1977 in Whitaker, 2000, p.156) “A melhor forma de otimizar a prática não está na tentativa de controlar o comportamento das pessoas, mas antes em ajudá-las a controlarem-se através de uma maior consciência daquilo que estão a fazer”.

Também é necessário que os professores estejam convencidos que a OdA não passará de moda rapidamente, à semelhança do que se passa com muitas das medidas emanadas pelo poder central, mais ou menos reformistas. Um dos fatores que reduz o desconforto dos professores reside na frequência das observações, na compreensão dos seus objetivos por toda a comunidade, o clima de confiança existente, a qualidade das grelhas e o tipo de uso que é dado aos resultados (Reis, 2011). Para Damas e De Ketele (1985), o efeito da reatividade diminui com o prolongamento da observação e Cardinet *et al.* (1986) fala das vantagens de uma avaliação de processo de longa duração.

3.4.3. Individualismo versus colaboração

O individualismo e o isolamento do trabalho docente é amplamente abordado pelos teóricos da educação servindo de justificação a muitas das críticas que lhe são endereçadas (Lortie, 1975; Lima 2002; Rubin, 1989 in Vieira & Moreira, 1993; CNE 2011; Lima 2002; Plant, 1987 in Whitaker, 2000; Ruivo, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Sarason, 1982 in Lima, 2002; Gilly, 1989 in Lopes, 1999; Garcia, 2010). Como refere Dinis-Pereira (2015)

o “ethos” da ocupação, a estrutura e a cultura das escolas, a formação dos professores, a carreira profissional, bem como as relações que se estabelecem entre os docentes e as demais pessoas nas escolas são aspetos muito importantes que nos ajudam a entender como o individualismo tem sido historicamente construído como uma das características mais marcantes e mais resistentes da identidade docente (p.128).

Em Portugal, os professores não estão habituados a trabalhar de forma colaborativa nas escolas. Como afirma Rubin (1989 in Vieira & Moreira, 1993, p.150), os professores vivem em “quarentena” profissional, isolados dos seus colegas, sem nunca se observarem e confrontarem experiências entre si. A sala de aula tende a constituir um domínio absoluto onde cada professor dita as suas regras à margem dos outros, o que pode explicar, pelo menos parcialmente, a estagnação das práticas e a dependência excessiva face a fontes externas de (in)formação. O CNE (2011) reconhece, também, que o atual estágio de maturação das práticas não parece garantir que a OdA não redunde num simulacro recheado de ambiguidades, pouco útil e, até, contraproducente. Lortie (1975, p.192) chama a atenção para o facto dos professores não partilharem uma potente cultura técnica, parecendo “que os professores podem trabalhar de forma eficaz sem o apoio efetivo dos colegas, uma vez que a interação professor-professor não parece desempenhar um papel importante” na sua vida profissional, realidade que, para Lima (2002), se mantém décadas depois. “O santuário da classe é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege por meio do isolamento, e que pais, diretores e outros professores hesitam em violar” (Bullough, 1998 in Garcia, 2010).

Ruivo (2009) alerta para a situação dos professores, entregues a si próprios, sem acompanhamento nem formação complementar e sobrecarregados de responsabilidades:

Vítimas de uma angustiante solidão profissional, cativos dentro das quatro paredes da sala de aula onde trabalham, quantas vezes em condições desmoralizadoras, rodeados de muros e cercas metálicas de várias origens e com diferentes significados, os docentes atingem perigosos estádios de desencanto, de desilusão e desmotivação profissional (pp.35-36).

Ou seja, e tal como Sarason (1982 in Lima, 2002, p.35) observou, os professores estão “psicologicamente sós”, porquanto o tempo de interação entre eles é muito reduzido. Combinando a baixa frequência e o tipo de contactos que se estabelecem, advêm condições pouco propícias à aprendizagem e à mudança educacional. Consoante os autores e os países, são assinaladas várias causas para esta constatação: as normas organizacionais, escolas que não oferecem ambientes securizantes e confiáveis para que o professor se exponha sem receios, precariedade de emprego e altos graus de competitividade conduzem a que os docentes sintam que “têm mais a ganhar sendo cautelosos e protegendo os seus “segredos” da sala de aula”, do que expondo-se ou trabalhando em conjunto com os colegas. Lortie (1975) destaca, ainda, que aos diretores é mais fácil gerir uma organização constituída por unidades independentes sempre que é necessário adicionar ou suprimir professores ou serviços.

Oliveira-Formosinho (2015, prefácio) enfatiza a ideia de que “Aprender a colaborar é essencial para o sucesso da ação docente”, pois a variedade de experiências requeridas pela sociedade actual na preparação dos alunos não se compadece com as “possibilidades de um qualquer professor em desempenho solitário”. Vieira e Moreira (2011) propõem princípios orientadores da pedagogia e da supervisão, dos quais se evidenciam: a criação de espaços de decisão do professor; a promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, expectativas, necessidades e outras, que facilitem a construção social do saber; e a avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional mediante critérios de qualidade. Elmore (2010) chama a atenção para a necessidade de criar uma cultura pedagógica comum que integre uma linguagem cuja plurissignificação seja

partilhada por todos quando se pretende desenvolver processos de observação entre os professores.

3.4.4. Corporativismo e defesa da autonomia

O corporativismo docente é, frequentemente, associado a uma defesa sobrerreativa da profissão e da autonomia (Perrenoud, 1997 in Vieira & Moreira, 2011; Whitaker, 2000; Mosher & Purple, 1972; Santiago *et al.*, 2012; Hayman & Napier, 1979; Britzman, 1986 in Lima, 2002; Postic, 1979; Plant, 1987 in Whitaker, 2000; Guerra, 2001).

Para Mosher e Purple (1972) um dos principais problemas que se põe à supervisão de um modo geral, mas de um modo muito relevante na docência, prende-se com o grau de autonomia do destinatário. Para os professores, ser autónomo representa um degrau mais elevado de liberdade, auto-orientação e responsabilidade e parece ser um ingrediente essencial no seu conceito, tanto que as escolas estão organizadas na assunção de que todos os professores estão qualificados e avalizados para lidar com todas as crianças. Uma das manifestações do corporativismo reside no pressuposto, enunciado por Lopes e Ribeiro, (1997, p.142), de o que o ensino gera aprendizagem e, quando isso não sucede, o ónus do insucesso recai infalivelmente sobre os alunos e os seus contextos familiares e sociais: "...dada a vivência que os professores têm da crise (...) os problemas identificados no trabalho docente tendem a ser interpretados, com base em estereótipos, como problemas ligados às qualidades das pessoas envolvidas e não como problemas profissionais".

Esta ideia é desenvolvida por Santiago *et al.* (2012), para quem as questões de autonomia do professor, no que respeita à observação direta do ensino, são um assunto particularmente sensível, tendo em conta o longo estabelecimento das tradições de autonomia profissional inibidoras da aprendizagem profissional em relação às práticas de ensino. O entendimento de que a sala de aula é o último reduto da influência e controle do professor, longe de uma supervisão que julga mais do que auxilia, transforma a sala de aula numa ilha isolada do exterior, também são um fator a considerar para Hayman e Napier (1979): "Assim, interdependência, comunicação aberta e decisões em cooperação, são obscurecidas por individualismo, dependência em autoridades exteriores e subgrupos na organização escolar" (*idem*, p.15). Por sua vez, Guerra (2001) refere a atitude defensiva dos professores e a impermeabilidade à crítica. Mas é exatamente este individualismo que, subtilmente, tem conduzido ao esvaziamento de um corpo coletivo, enquanto comunidade de pares, garante do saber do grupo, do controlo sobre a ação no interior do próprio corpo de professores, das condições de acesso ao exercício, da deontologia profissional, da qualidade que só pode ser construída e regulada pelos próprios, mas necessariamente escrutinada pela sociedade (Roldão, 2005; Formosinho & Machado, 2009).

Outras razões que justificam a necessidade do professor se defender prendem-se com as pressões externas subjacentes a uma ideologia de prestação de contas e à sobrerresponsabilização da escola e dos professores (Ruivo, 2009; Nóvoa, 1992a; Delors, 1996; OCDE, 2005; Nóvoa, 2009; Danielson, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2002; Prates *et al.*, 2010). Os autores advertem para o excesso do que se pede aos professores e à escola, muitas vezes na expectativa de que estes remedeiem falhas de outras instituições, o

que desencadeia críticas, muitas vezes injustas, sensação de isolamento e reações corporativas, como refere a OCDE (2005):

The demands on schools and teachers are becoming more complex. Society now expects schools to deal effectively with different languages and student backgrounds, to be sensitive to culture and gender issues, to promote tolerance and social cohesion, to respond effectively to disadvantaged students and students with learning or behavioural problems, to use new technologies, and to keep pace with rapidly developing fields of knowledge and approaches to student assessment (p.2).

Não é de estranhar que os professores manifestem o “síndrome do assediado”, nas palavras de Perrenoud (1997 in Vieira & Moreira, 2011, p.8), que se revela num corporativismo e defesa exacerbada da profissão, em consequência dos ataques constantes à escola mas, também, à falta de ferramentas de análise das práticas. 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” (Danielson, 2010, p.5). António Nóvoa (1999) chama a atenção para o facto dos professores terem o seu quotidiano controlado, quer seja pelos dispositivos de avaliação conduzidos pelo Estado, quer pela presença mais próxima das comunidades locais, ou ainda por via de uma ideologia de “prestação de contas” que raramente tem em conta as condições concretas do seu trabalho e que tendem a ser responsabilizados, por parte do Estado e da sociedade, pela incapacidade da escola para dar resposta aos grandes desafios do tempo presente. São criticados por não garantirem aquilo que a sociedade não consegue fora da escola: que assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que consolidem comportamentos e regras de vida coletiva, que sejam o último bastião das “virtudes” sociais perdidas...

Este controle, que é pormenorizado por Nóvoa, torna inevitável que os professores associem a observação de aulas às funções de controlo, também vulgarmente descritas como avaliativa ou inspetiva (Alarcão & Tavares, 1987; Reis, 2011; Mosher & Purple, 1972; Hayman & Napier, 1979; CNE, 2011; Santiago *et al.* 2012; Cardinet *et al.*, 1986; Vieira & Moreira, 2011), seja de forma consciente ou inconsciente e apesar de muitas vezes perseguirem objetivos contraditórios. Alarcão e Tavares (1987) mencionam que abrir a sala de aula a outros elementos é algo que ressuscita a figura do avaliador e provoca inibição e ansiedade, muitas vezes conectada a esquemas de recompensa e punição. Em 2011, o CNE alertava para os cuidados a ter na introdução da observação da prática lectiva, tendo em conta o clima conflitual gerado pelo sistema de Avaliação de Desempenho Docente. Vieira e Moreira (2011, p.22) recordam que a “obsessão avaliativa” na nossa escola, sob a alçada de modelos de qualidade, a transformam num “centro de vigilância, controlo e dominação”, cujo contributo para o desenvolvimento é nulo, e que, de modo contraproducente, tornam tóxico o clima da escola e conduzem a mecanismos de autopunição dos visados. Sendo este o clima vivido, recentemente, pelos professores portugueses, não se torna estranha esta relutância em ser observado.

3.4.5. Formação, concepções e práticas behavioristas

O conservadorismo das práticas dos professores, designadamente os portugueses, que se traduz pelas suas condutas behavioristas e assenta num enfoque excessivo nos currículos formais e na avaliação de controle, é referido por múltiplas fontes (Whitaker, 2000; Santiago *et al.* 2012; Vieira & Moreira, 2011; Guerra, 2001; Lima, 2002; Gilly, 1989 in Lopes, 1999; Prates *et al.*, 2010; Patrício, 1993; Lima, 2002; Marques & Pacheco, 2015).

Na perspectiva de Patrício (1993) a escola contemporânea continua a ser unidimensional – a sua única dimensão é a curricular, o que é manifestamente insuficiente para os dias de hoje e, por isso, devemos promover a escola pluridimensional. No entendimento de Marques e Pacheco (2015, p.42), impera a abordagem curricular centrada nos resultados, com uma formação de professores focada nos conteúdos e nas técnicas de ensino, ignorando as bases psicológicas e filosóficas dos aprendentes – alunos ou professores – bem como os contextos sociológicos e esquecendo que “a qualidade da educação não depende de resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos, mas de processos de aprendizagem que são significativos para os aprendentes”. Talvez por isso, Lima (2002) defenda que muitos professores entendem que a colaboração está vazia de sentido e de conteúdo, uma vez que a rigidez e a centralidade dos currículos não propicia a necessidade de interação.

Também para Santiago *et al.* (2012), ensinar, aprender e avaliar ainda se desenrolam numa abordagem tradicional em que o professor define e conduz a sala de aula, onde o aluno não se envolve na planificação e organização da aula e a sua avaliação se concentra nos resultados sumativos. Há uma tendência entre os professores portugueses para adotar uma conduta mais behaviorista em detrimento do envolvimento com os princípios construtivistas; na sala de aula e na escola, a avaliação sumativa retira o lugar à formativa, focando-se nos resultados finais. “Os críticos dos professores portugueses têm salientado a sua preparação pobre ao nível académico, o seu conservadorismo pedagógico e a sua resistência obstinada às inovações e às reformas educativas”, explica Lima (2002, p.182).

Para Whitaker (2000, p.18), a herança obstaculiza a mudança e perpetua um sistema escolar subordinado à economia, onde os recursos humanos são vistos como custos e não recursos e restringe-se ao conhecimento factual, prescritivo, acrítico e pobre na discussão e construção de valores e ideias. Já Vieira e Moreira (1993) invocam que as teorias pessoais dos professores se mantêm num espetro reprodutivo da educação e as práticas de ensino centradas na autoridade do professor e do conhecimento. Uma das consequências deste fator revela-se na alienação de responsabilidades dos professores sobre o insucesso dos alunos (Lopes & Ribeiro, 1997; Guerra, 2001; Santiago *et al.*, 2012). Para Guerra (2001) a obsessão da escola pelo conjunto das aprendizagens a realizar pelos alunos determina que os mecanismos docentes dominem, em detrimento dos mecanismos discentes. Ou seja, os processos de ensino têm primazia sobre os processos de aprendizagem e, por isso, se fala mais da qualidade do ensino do que da qualidade da aprendizagem e nunca da aprendizagem dos professores ou da escola.

Sendo a escola um universo de significados, criadora de uma cultura própria, é necessário, ainda, distinguir aquilo que se diz daquilo que se faz, pois nem sempre são coincidentes o que, segundo Gore e Dunlap (1988 in Guerra, 2001, p.29) também constitui um obstáculo à

aprendizagem: “Quando a teoria exposta e a teoria em uso não coincidem, há pouca oportunidade de aprender, porque aquilo que se faz não pode ser discutido e o que se discute não tem nada a ver com o que se faz”. Em consonância, Formosinho *et al.* (2015, p.17) alertam para a tensão (contradição) entre os discursos produzidos pelos professores e as suas práticas tradicionalistas, que “condicionam formas de se assumirem perante si e perante os outros, como transmissivos e individualistas”. Na opinião de Schön (1992) a reflexão sobre o que os professores fazem com os alunos, para ser rigorosa, tem que incidir sobre dados diretamente observáveis:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as acções e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação directa e registada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados directamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de acção diferentes daquelas que professam (p.90).

Esta dicotomia provém, em grande parte, da fragmentação entre o conhecimento teórico e conhecimento prático, entre conceção e execução e a subalternização do saber pedagógico em relação ao científico (Guerra, 2001; Chapoulie, 1979 in Lima, 2002; Rosenholtz, 1991 in Lima, 2002; Nóvoa, 1992a; Whitaker, 2000; Santiago *et al.*, 2012; Gore e Dunlap, 1988 in Guerra, 2001). Esta ruptura entre teoria e prática é, no entender de alguns (Lima, 2002; Vieira & Moreira, 2011; Giroux, 1990 in Guerra, 2001), veiculada pelas escolas de formação inicial. Para Giroux (1990 in Guerra, 2001, p.90), saber muito não significa saber ensinar: “Em vez de aprender a reflectir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática lectivas, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a necessidade específica do pensamento crítico”. Para Chapoulie (1979 in Lima, 2002), na cultura profissional dos professores existe uma hierarquia entre os conhecimentos académicos / científicos e os conhecimentos práticos / pedagógicos e, em consequência, os professores são hierarquizados em função deste critério. Por essa razão, em Portugal, e na visão de Nóvoa (1992a), a separação entre conceção e execução legitima a intervenção de especialistas científicos, no que concerne à elaboração dos currícula e dos programas:

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p.27).

3.4.6. Competências supervisivas e perfil do observador

É consensual a ideia (Reis, 2011; Postic, 1979; Mosher & Purple, 1972; Maio *et al.*, 2010; Vieira & Moreira, 2011), de que os professores têm dificuldade em reconhecer competências aos observadores / supervisores. Mosher e Purple (1972) assinalam a recusa em reconhecer o supervisor como detentor de conhecimento especializado, desacreditando-o, o que se revela nos seus discursos sobre a igualdade e a liberdade, na refutação da avaliação e na falta de objetividade dos instrumentos de avaliação. Pedro Reis (2011) destaca o uso de critérios inadequados e realização de observações impressionistas e assistemáticas como alguns dos

constrangimentos à Oda, que podem ser ultrapassados pela formação dos observadores e pela conceção e aplicação mais sistematizadas dos instrumentos, que exigem, eles próprios, formação prévia. Por essa razão, a necessidade de formar competências em observação, avaliação e investigação são defendidas por muitos autores, bem como a sua generalização através da formação inicial ou contínua, em razão da complexidade e diversidade funcional da profissão docente (Ruivo, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Maio *et al.*, 2010; Simão *et al.*, 2009; Esteves, 2009; Santiago *et al.*, 2012).

Também em Portugal, e malgrado os esforços nacionais consideráveis para implementar uma cultura de avaliação, subsiste um limitado desenvolvimento de competências e aprendizagens avaliativas que perpassam todo o sistema educativo, enunciam Santiago *et al.* (2012). Segundo estes autores, os professores têm consciência da inaptidão dos colegas ou de si próprios, o que alimenta a dúvida sobre a capacidade dos colegas fornecerem feedback sobre as suas práticas e na relutância em exercer julgamentos profissionais. Aquando da implementação do sistema de avaliação de desempenho, revelam Santiago *et al.* (2012), os professores manifestaram falta de motivação, de competências e de preparação para desempenhar estas tarefas, sendo necessário garantir que tanto aqueles que as projetam, realizam ou usam os seus resultados, estejam na posse das habilidades e das competências adequadas. Esta relutância também se revela pela busca excessiva de objetividade através de critérios quantitativos e instrumentos de registo abrangentes que, para uma finalidade formativa, não é necessária.

No que concerne à adequação dos avaliadores ao exercício da sua atividade no âmbito da avaliação externa das escolas, os membros do Conselho Nacional de Educação (2008) lembram que este fator foi um dos aspetos que mereceu mais críticas por parte das escolas, pelo que atribuem à formação e às competências dos avaliadores externos que provenham da Inspeção uma relevância particular: os avaliadores devem ter preparação e formação específica, já que é a sua preparação que garante a equidade sobre a informação recolhida (critérios e informação quantitativa/qualitativa).

Para além da preparação que é exigida ao observador / supervisor / avaliador, não podemos esquecer que entre supervisor e supervisionado há sempre um estatuto assimétrico (Vieira e Moreira, 2011). Por isso, é necessário que o observador seja detentor de características pessoais que desencadeiem reações positivas à mudança. Tal como nos propõe Rogers (1967 in Whitaker, 2000), a relação de ajuda bem sucedida exige autenticidade e transparência de sentimentos, aceitação do outro e até a sua valorização, sensibilidade para ler o mundo na perspetiva do outro, por parte de quem detém a responsabilidade de ajudar; só assim, a pessoa sujeito de ajuda poderá experimentar e compreender aspetos reprimidos de si próprio, integrar-se e funcionar capazmente, aproximar-se da pessoa que gostava de ser, ser melhor aceite pelos outros e lidar com os problemas de forma adequada. Segundo Damas e De Ketele (1985), a tarefa do observador e a forma como é apreendida provoca maior ou menor reatividade: observadores mais passivos e distantes provocam maior ansiedade nos observados.

Entre as estratégias facilitadoras da mudança, Whitaker (2000) realça o comprometer-se, o saber ouvir, fornecer *feedback* permanente, estimular a reflexão, variar o estilo de liderança, partilhar e dinamizar, estimular a colaboração, delegar, todas elas relevantes para este estudo. Reyzábal (2015) descreve desta forma as características que adornam o perfil de um bom supervisor que supostamente deverá ser aceite como observador:

que resulte confiável para la comunidad escolar y para la administración, que tenga claros sus objetivos profesionales, que sea maduro, equilibrado, prudente, cercano, asequible, coherente, que muestre deseos de ayudar, orientar y asesorar, que sea experto en los distintos campos de su quehacer profesional, que sea responsable, exigente consigo mismo, innovador, justo, objetivo, diplomático, democrático, que muestre estrategias para el trabajo en grupo, la motivación de los maestros, el diálogo con los padres... que no se muestre ansioso de los elogios de los superiores ni temeroso ante los jefes cuando presenta puntos de vista propios o distintos a los de la autoridad, que no actúe de manera autoritaria ni débil, ni dogmática, ni agresiva, que conozca bien la normativa, y que sea capaz de investigar, de evaluar y de orientar la formación de los docentes (pp.26-27).

3.4.7. Mudança imposta e oportunidades de participação e decisão

O calendário das mudanças no meio escolar não se compraz com os ritmos das mudanças sociais, da produção de normativos ou das permanentes reformas que não dão tempo a que a escola se ajuste de forma adequada (Fernandes & Teodoro, 1997; Sá-Chaves, 2002; Archer, 1997; Prates *et al.*, 2010; Crozier, 1979 in Teixeira, 2002; Azevedo, 1994). Muitas vezes, elas provêm do estrangeiro e surtem fortes impactos no nosso país, conduzindo, frequentemente, a uma lógica de culpabilização “em que os diferentes atores do sistema educativo se entreolham de dedo acusativo em riste” (Marques & Pacheco, 2015, pp. 48-49); tendem a ignorar os efeitos de políticas educativas “viajantes” em resultados da globalização e que, segundo Gil (2014), reduzem o espaço de intervenção das políticas nacionais. Sá-Chaves (2002) afirma que vivemos um clima de mudança em que sentimos que estamos atrasados e que não há tempo a perder. Os sinais surgem em catadupa, de tal modo que nem sempre há tempo para as compreender em toda a sua plenitude, para serem bem explicadas e justificadas, o que resulta na sua rejeição social.

No entanto, Azevedo (1994, p.192) entende que “A cultura de qualidade nunca será obra nem exclusiva nem determinante do poder regulador da lei, por mais perfeita que seja”, à semelhança de Crozier (1979 in Teixeira, 2002), para quem as mudanças pretendidas por simples emanação de decretos, muitas vezes, não passam de oportunidades perdidas, porque esqueceram a vontade dos atores sociais que agem no terreno real e que, também eles, atuam segundo jogos de liberdade e de iniciativa próprios. De um modo mais contundente, Archer (1997) regista que

a despeito de uma legislação abundante mas desarticulada, as escolas não são hoje o palco dos combates necessários contra a rotina e o saber feito; não são hoje espaços de inovação e criatividade. Submergidos por uma incompreensível dimensão burocrática, os professores, missionários arregimentados de todos os governos aflitos, não podem compreender os sinais da mudança que a legislação – tecnicamente mal conceptualizada, e até, amiúde, mal redigida – promete (p.3).

Fernandes e Teodoro (1997) falam das reformas educativas que são sistematicamente impostas aos professores e às escolas, onde, verticalmente, uns prescrevem medidas e outros se encarregam de as implementar, agentes passivos de uma mudança que acaba por nunca acontecer. Este fator é muitas vezes associado ao forte controlo democrático externo, à ausência de livre expressão, à não apropriação da mudança por parte dos professores, a canais de comunicação restritos, verticais, que não contemplam o professor enquanto ator de mudança, no sentido do seu maior comprometimento e aceitação das suas implicações

(Azevedo, 1994; Vieira & Moreira, 2011; Argyris, 1957 in Hayman & Napier, 1979; Guerra, 2001; Hayman & Napier, 1979; Nóvoa, 2009; Santiago *et al.*, 2012; Crozier, 1979 in Teixeira, 2002; Prates *et al.*, 2010; Formosinho *et al.*, 2015).

Hayman e Napier (1979) assinalam que, quando existe pouco espaço para a divergência e livre expressão, os indivíduos limitam-se a assistirem aos processos decisórios. Segundo Argyris (1957 in Hayman & Napier, 1979, p.14) a delimitação restrita das tarefas nas organizações produzem indivíduos pouco motivados para a autocrítica e inovação organizativas e o seu “empenhamento para além dos estreitos limites da sala de aula, será mínimo.” Em consequência, até os indivíduos com algum poder decisório se sentem frustrados e incapazes de verbalizar opiniões ou expressar-se face às autoridades e, por sua vez, a escolas tornam-se estruturas reativas à crise, em vez de proativas, sendo necessário que essa crise tenha uma grande dimensão para que ocorra uma mudança. Pelo contrário, a mudança acontece se os atores sociais nela implicados reconhecerem que há ganhos e, assim, se envolvem no processo (Giraud, 1987 in Teixeira, 2002).

Estas condutas defensivas são lidas por Gil (2014, p.23) como “um silêncio inconsciente” que advém do facto de se interpretar o professor como uma “força de trabalho (material e imaterial) impessoal, cujo valor depende apenas das avaliações de desempenho”, e do medo imposto por uma mentalidade tecnicista e controladora que o restringe a mero funcionário e não a profissional intelectual. Barretto (2012) está em consonância com Gil, pois refere que “O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controlo sobre as suas práticas”.

De forma igualmente incisiva, Almerindo Janela Afonso (2009), sintetiza o que atrás ficou descrito:

Mas as mudanças em catadupa e o frenesim legislativo que as induziu e acompanhou (...) preencheram todas as zonas de incerteza (na acepção de M. Crozier), reocuparam todos os espaços e esgotaram todos os tempos (dos que restavam), criando, rapidamente, a sensação estranha e paradoxal de um preenchimento vazio. Preenchimento, pelas novas e diversificadas tarefas (muitas delas indiscutivelmente necessárias); vazio, porque muito desse trabalho surge fragmentado e não tem sentido para muitos actores educativos, ou seja, tornou-se, pelo menos em alguns casos, indutor de novas alienações em contexto escolar (p.25).

Mas não podemos pensar que apenas os professores são objecto deste vazio. Azevedo (1994, p.198) assinala que também a escola oscila entre o controlo centralizado da administração pública e a adaptação à realidade local em que se insere, o que lhe dificulta uma ação coerente: “As organizações escolares, por norma, não agem, aguardam orientações superiores; não actuam, agem em conformidade”. Talvez por isso, Formosinho *et al.* (2015, p.65) realcem que as decisões supõem liberdade de escolha e que a liberdade é condição necessária num ensino que pretenda ser participado; todavia, não se trata de uma liberdade individual, mas de uma liberdade coletiva que atribua “agência” a professores e a alunos.

3.4.8. Organização da escola e condições de trabalho

À organização escola são imputados muitos dos fatores que dificultam a consecução da mudança, revestindo formas tão diversas como a gestão do tempo, a configuração do espaço, a falta de ambientes de trabalho securizantes e confiáveis, de precariedade, de ausência de recursos qualificados (Vieira, 2010; Perrenoud, 1996; Giroux, 2007 in Vieira & Moreira, 2011; Elliot, 1993 in Guerra, 2001; Nóvoa, 2009; Jonhson, 1990 in Lima 2002; Lima, 2002; Vieira & Moreira, 1993; Sarason, 1982 in Lima, 2002; Santiago *et al.*, 2012; Patrício, 1993; Guerra, 2001; Azevedo, 1994; Bilhim, 1996; Garcia, 2010; Lortie, 1975; Nóvoa 1992 a; Hayman & Napier, 1979; Nóvoa, 2015).

Gil (2014, p.144) fala de “uma poderosa máquina de produção de subserviência e controlo das subjetividades desmotivadas”, onde os professores se encontram atolados de burocracia, de critérios absurdos, regulamentos e indisciplina discente. Esta ideia está sintonizada com o discurso de Nóvoa (1999) ou de Dinis-Pereira (2015, p.129), em cujo pensamento “as condições de trabalho (...) produzem uma síndrome do mais-do-mesmo entre os professores”. Efetivamente, “É necessário ter em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos currícula) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e as divisões institucionais entre os campos de conhecimento) em que o seu trabalho se desenvolve”, mas que também “não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interacção colegial” (Lima, 2002, p.182).

Exige-se muito dos professores “e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas”, afirma Delors (1996, p.155). O assoberbamento e a complexidade do trabalho dos professores justificam, em grande parte, a necessidade destes se refugiarem em estratégias que simplifiquem o seu quotidiano. Não é de estranhar, por isso, que os professores ajam num quadro de economia de esforços e de pragmatismo (Mitchel, 1997 in Dinis-Pereira, 2015). Hayman e Napier (1979) sugerem que a alteração de um comportamento pode exigir um consumo de energia considerável; Lortie (1975) fala de uma ecologia do tempo e do espaço como obstáculo à colaboração entre professores. Nóvoa (1992a) revela que

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhe digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade (p.24).

Guerra (2001) fala da descoordenação dos profissionais (a coordenação exige saber o que se pretende, atitudes de cooperação, mas também de estruturas e tempos de diálogo, reflexão, confronto de experiências, ...). Poucos tempos dos professores estão dedicados à planificação conjunta, muitos estão dedicados à ação e raríssimos são destinados à reflexão sobre a ação. Quanto à configuração dos espaços, ela só vem agravar o individualismo que caracteriza a docência e impede bastas vezes o trabalho cooperativo e a reflexão partilhada. O diálogo, a atitude de escuta exige tempo de realização, estruturação temática e documental, uma reflexão prévia e uma orientação para a aprendizagem. Trata-se de toda uma “arquitetura escolar” e cultura escolar que favorece o isolamento dos professores (Guerra, 2001, p.16). Perrenoud (1996) salienta, igualmente, que a função formativa impõe um grande

investimento de tempo, pois exige acompanhamento permanente e não se reduz à compilação de dados com finalidades sumativas.

Já em 1961, Minor Gwyinn (in Mosher & Purple, 1972), sensível à promiscuidade de funções desempenhadas pelos docentes no interior da escola, definia como supervisor, no interior da escola, aquele que passa um terço do seu tempo, ou mais, a melhorar as situações de ensino-aprendizagem. Como sabemos, na escola portuguesa atual, mais de cinco décadas depois, os coordenadores de departamento, a quem a supervisão está mais confiada, empregam apenas duas horas semanais do seu horário, período manifestamente insuficiente até para o cumprimento das tarefas burocráticas.

Para Patrício (1993), alguns fatores prendem-se com o sobredimensionamento das escolas. Sá-Chaves (2002) alerta para o facto de que a concessão de autonomia às escolas (e em consequência, maior poder às escolas, aos professores, pais, alunos e comunidades) sendo desejável, é ambígua, pois acarretará novas dificuldades para estes atores que terão de assumir novas funções e responsabilidades, cuja natureza é menos previsível, mais responsabilizante e mais ativa.

Não é, portanto, suficiente ter bons profissionais. Num contexto organizacional pobre é difícil trabalhar de forma correta e adequada (Guerra, 2001). Para Nóvoa (1992b), a inovação tem de abandonar esta posição polarizada entre o macro e o micro e concentrar-se no meso, na organização, de modo a “... criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança”.

Para se atingir a construção de comunidades aprendentes, a transformação da aprendizagem dos alunos e a dignificação dos docentes é imprescindível usar a avaliação e a supervisão na luta contra a burocracia sufocante destes profissionais e contra a ausência de um “tempo público” para discussão e reflexão em esfera pública, que dê oportunidade ao trabalho cooperativo e aos valores democráticos (Giroux, 2007 in Vieira & Moreira, 2011, p.23). Ora, este tempo, é sempre sacrificado em favor da procura de soluções rápidas para problemas complexos. Prates *et al.* (2010, p.34) reafirmam que “a colaboração e a reflexão no grupo seriam importantes para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar as suas ideias e saberes; só assim haverá a tão pretendida mudança”.

Algumas das medidas que podem desencadear o processo de mudança podem passar pela flexibilização ou dissolução dos compartimentos departamentais, pela formação sensibilizadora da diversidade existente nos locais de trabalho, pela imposição de algumas formas de colaboração que possam funcionar, numa fase inicial, como trampolim para formas mais evoluídas e consensuais no interior da escola. De qualquer modo, a colaboração não será viável sem uma reestruturação global e formal das condições de trabalho, necessariamente no que respeita ao alargamento significativo das áreas de currículo onde os docentes possam exercer as suas competências profissionais; concessão de mais tempo e espaço para a sua concretização, afetação de mais recursos humanos (Lima, 2002).

3.4.9. Motivação intrínseca e desmotivação dos docentes

Alguns autores apontam a motivação intrínseca, a autoexigência e a satisfação do professor como um dos fatores que propiciam a mudança (Zabala, 2010; Postic, 1979; OCDE, 2013; Guerra, 2001; Garcia, 2010), pois é inegável que um profissional motivado e satisfeito é mais exigente e permeável à mudança.

Segundo Garcia (2010),

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos (pp.16-17).

A motivação de que fala Garcia também se pode constituir como um fator de resistência à mudança, tal como é postulado por Lortie (1975), já que o professor tende a encontrar esquemas psíquicos alternativos que o recompensam profissionalmente. Mas, para Postic (1979, pp.26-27), “Todo o professor procura conhecer-se na sua ação pedagógica e deseja confrontar a imagem que faz de si com a de um seu observador. Ele desejaria comunicar as suas dificuldades, analisar as causas da situação encontrada, procurar como mudar todo o comportamento tido inadequado”. Hayman e Napier (1979, p.126) estão convencidos de que, quando os professores reconhecem que métodos anteriores são inadequados ou ineficazes, facilmente geram expectativas positivas em relação a novos métodos ou estratégias: “Os professores que estão interessados em melhorar, devem estar em posição de reconhecer e compreender a discrepância que pode existir entre os seus comportamentos presentes e os pretendidos”. Para Zabala (2010), um profissional exige de si próprio ser cada vez mais competente. Esta melhoria é obtida pelo conhecimento das variáveis que intervêm na prática e pela experiência em dominá-las, sendo que esta experiência não se reporta apenas ao professor, mas também nasce da confrontação com outras práticas docentes e com as investigações produzidas.

Os indivíduos são propensos a fazer mudanças fundamentais no ensino quando são expostos a novas ideias, a praticar novos comportamentos e a observar outros a praticar esses comportamentos e, sendo observados, querem ser reconhecidos como bem sucedidos (OCDE, 2013). Por isso, é necessário respeitar, na escola, o princípio da felicidade, insiste Guerra (2001). Sendo-lhe evidente a desmotivação da classe docente, as suas causas devem ser procuradas: “Se pretendermos fazer da prática um exercício de procura da felicidade, é necessário abri-la à aprendizagem e convertê-la numa prática apaixonada pelo saber e pela compreensão da realidade” confirma o autor (idem, p.51). Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países, reitera Delors (1996).

A desmotivação dos professores emerge, em todos os planos, como um fator preponderante na falta de adesão à mudança. Vieira e Moreira (2011) e Gil (2014) destacam as atitudes de conformismo e sentimentos de impotência, cansaço, pessimismo, desmotivação, isolamento e a própria biografia pessoal dos docentes. A falta de exigência, o desalento face ao erro, a passividade são referidos por Guerra (2001). Ruivo (2009) e Guerra (2001) referem a falta de recompensa e de motivos para o professor se valorizar pessoal e profissionalmente. Gil (2014, p.16) justifica o imobilismo e o “silêncio inconsciente” dos

docentes portugueses pela desvalorização pública e social da profissão que provocam sentimentos contraditórios nos docentes, entre uma esperança de resolver os problemas da educação e a impotência face aos obstáculos que a realidade lhe dita.

Também as exigências que são impostas aos professores, e para as quais não foram formados, conduzem-nos a níveis de incompetência que, subsequentemente, aumentam o stress e a erosão profissional, ou seja, a sua desprofissionalização, causas do clima de mal-estar nas escolas. A esta desprofissionalização não é alheio o estatuto remuneratório, a tentativa de funcionalização, de redução da autonomia pedagógica e intelectual e a desvalorização da sua imagem social. “Isto é: deixa de ser um intelectual apto, para se transformar num assalariado com níveis de inaptidão externamente provocados. Um dos sintomas dessa proletarização ocorre, desde logo, quando os professores aceitam mais funções e, simultaneamente, piores condições de trabalho” (Ruivo, 2009, pp.35-36).

Como vimos, a desmotivação dos docentes está indelevelmente marcada pela desvalorização social do professor que, por sua vez, é influenciada pela predominância do género e da idade dos professores (Whitaker, 2000; OCDE, 2013; Postic, 1979; Ruivo, 2009; Giroux, 2007 in Vieira & Moreira, 2011; Guerra, 2001; Damas & De Ketele, 1985). Whitaker (2000) destaca a poderosa força dos recursos humanos dentro de cada indivíduo. Um profissional subvalorizado terá um subdesempenho e oprimirá a total manifestação das suas capacidades e competências. Segundo Guerra (2001), os professores são socializados na ideia de que o ensino é considerado uma profissão sem importância, feminizada, desvalorizada socialmente. A OCDE (2013) atenta em que cerca de 90% dos professores portugueses discorda ou discorda fortemente que a profissão de professor seja socialmente valorizada. Portugal faz parte de um conjunto de sete países onde os professores se questionam significativamente sobre se não seria melhor ter escolhido outra profissão. Esta percepção é impressionante e preocupante, já que uma visão negativa da profissão pode implicar que os profissionais de alta qualidade não sejam seduzidos pela profissão ou que permaneçam nela. Análises adicionais permitem ler alguns resultados: por exemplo os homens professores tendem a ser mais positivos quanto à valorização social do professor, assim como os mais jovens na carreira (OCDE, 2013).

Outro fator preponderante assenta na própria biografia pessoal do professor. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2015), na análise do estado da educação em 2014, o facto que mais se destaca no que respeita aos docentes é o progressivo envelhecimento do corpo docente, tendo em conta que, no caso do ensino público, 41% dos docentes têm 50 e mais anos e cerca de 40% têm entre 40-49 anos de idade. Se aliarmos estes dados aos contributos fornecidos por Huberman (2000) que, na configuração dos estádios de desenvolvimento dos docentes constata que a idade dos professores está associada ao conservantismo pedagógico e à falta de vontade em experimentar inovações ou empreender mudanças, percebemos que este fator não é despreciando, numa população docente envelhecida como a portuguesa.

3.4.10. O retorno e a explicitação dos propósitos formativos

O *feedback* gerado pela OdA é um dos fatores que é amplamente reconhecido pelos investigadores como um dos mais produtivos no que respeita a facilitar a sua introdução

(Reis, 2011; Hayman & Napier, 1979; Jacob & Lefgren, 2008 in OCDE, 2013; Zwart, 2007 in OCDE, 2013; Cardinet *et al.*, 1986; OCDE, 2013).

Jacob e Lefgren (2008, in OCDE 2013) afirmam que o retorno que é dado aos professores tem maior impacto na aprendizagem em sala de aula quando a avaliação compreende a totalidade do trabalho do professor, segundo os resultados do TALIS (OCDE, 2013). Existindo evidências que mostram as ligações positivas entre o feedback obtido pela observação de aulas e a melhoria no processo ensino e aprendizagem, este é um indicador que projeta de forma positiva o desenvolvimento dos professores e a melhoria da escola. O documento, emitido pela OCDE (2013), evidencia que os professores recebem feedback de múltiplas fontes, mas cerca de 80% dos professores que participaram no Inquérito TALIS (OCDE, 2013) afirma que é da observação em sala de aula que obtêm o retorno mais esclarecedor sobre o seu desempenho. Mais de 60% dos professores considera que as apreciações resultam em mudanças positivas na sua prática de ensino. Logo, grande parte da melhoria (sobre o desenvolvimento do professor e até difusão de boas práticas entre escolas) depende de um retorno feito sistematicamente e na medida em que a avaliação e o *feedback* tiverem uma natureza formativa.

Para Zwart (2007 in OCDE, 2013) a observação de aulas tem a vantagem de fornecer um retorno construtivo e imediato sobre os professores e as suas práticas, com impacto significativo na aprendizagem do aluno. Por isso, a avaliação devia envolver um processo de retroação contínuo essencial ao funcionamento da sala de aula, da escola (...) o aspecto mais vital e facilmente aceite pelo meio escolar” ao invés de ameaçador ou estranho ao decurso natural da vida escolar (Hayman & Napier, 1979, p.15), até porque é fácil a confusão da função formativa da OdA com a função de controlo.

Impõe-se, por isso, a necessidade de explicitar muito bem os objetivos que são pretendidos, de modo a que, como sensibiliza Weffort (1996), os docentes entendam que

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planeamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (p.4).

Santiago *et al.* (2012) reforçam este aspeto ao afirmarem que se deve estabelecer um propósito claro para a avaliação que se pretende instituir, criando uma narrativa convincente sobre como os diferentes componentes da avaliação se alinham com as reformas que surgem, e descrever como cada componente contribui e produz resultados para a prática em sala de aulas e para a melhoria da escola, e ainda definir melhor os papéis de cada ator no que respeita à avaliação. O princípio-chave, segundo os mesmos autores, é colocar a aprendizagem dos alunos no centro da avaliação e colocar maior ênfase na função de melhoria da avaliação.

3.4.11. Recurso a indivíduos e organizações externas

O professor, enquanto sujeito de aprendizagem, necessita de oportunidade de reflexão e autoconfrontação entre práticas passadas e presentes e as escolas e os professores requerem apoio durante a fase de mudança (Whitaker, 2000). Segundo Lortie (1975, p.67) o professor é

formado muito por força da autossocialização, do que decorre que é imperioso fazer com que os novos formandos passem por experiências colaborativas que os compensem das suas vivências tradicionais, já que ao ser posto em contacto com práticas individualistas é expectável que a aprendizagem por meio da observação seja “aliada da continuidade e não da mudança”. Por isso, advoga um modelo de colaboração universidade-escola que prepare os professores para se tornarem professores-investigadores.

A universidade, também segundo Delors (1996), deve ocupar o centro do sistema educativo, pois cabe-lhe a função, entre outras, de estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspetos da chamada educação permanente, entendida em sentido lato. No que concerne ao CNE (2013, pp.66-67), deve ser atribuído um papel central na formação contínua às instituições de ensino superior, “em articulação com as dinâmicas organizacionais ..., potenciando o trabalho colaborativo e levando em consideração os planos de melhoria e os planos de desenvolvimento profissional”. Formosinho *et al.* (2015, p.18), não se restringindo às escolas de formação inicial, admitem que a mudança que preconizam para a educação não põe de parte “um apoio externo diversificado e à medida dos protagonistas da mudança”, já que estas escolas apresentam várias fragilidades (rotinização de estratégias, inadaptação às mudanças, desfasamento entre teoria e prática e dificuldade de se articular com as escolas), tal como é elencado por Mesquita (2015) na mesma publicação.

Guerra (2001) refere alguns exemplos de ajuda externa como a própria avaliação externa, já que os avaliadores externos podem facultar visões e informações inacessíveis para os protagonistas da ação e a formação centrada nos estabelecimentos escolares e nas necessidades que decorrem da sua própria realidade e que inclua a ajuda de especialistas externos direcionados para a melhoria das práticas profissionais.

Capítulo 4. As pessoas no cerne da mudança

4.1. O Professor

O professor é, provavelmente, o adulto com quem os jovens passam a maior parte do seu quotidiano fora de casa e aquele que os pode marcar de forma perene, no seu gosto pelo conhecimento e no seu êxito pessoal e profissional. Por isso, o conceito de qualidade não se pode desagregar dos recursos humanos da escola, de um modo geral, e dos professores, de modo particular. A OCDE (2005, p.1) apresenta-o como “As the most significant and costly resource in schools, teachers are central to school improvement efforts”. Também Venâncio e Otero (2003) evidenciam que

O input do professor parece constituir o factor que mais influencia a produtividade educativa de uma escola. Por outro lado, é o elemento que mais dificilmente se presta a processos de análise que permitem avaliar-lhe rigorosamente a qualidade de desempenho e a eficácia pedagógica e didáctica. (...) O exercício, por parte dos professores, de análise e de controlo sobre as abordagens pedagógicas adoptadas, sobre o uso de recursos, sobre as relações que se estabelecem na aula, não pode deixar de melhorar a qualidade do ensino e, por isso, a própria qualidade da escola (p.64).

Lopes e Ribeiro (1997) chamam a atenção para o facto de que, desde há alguns anos, o adulto estar no foco das atenções dos investigadores e essa atenção fazer-se acompanhar pelos estudos e reflexões que reivindicam a melhoria do ensino. É uma nova postura que se insere numa aposta em reinventar os lugares e os modos do exercício profissional dos professores e entende estes como pessoas, simultaneamente, individuais e coletivas. Os autores defendem a necessidade dos professores construírem novas identidades, já que as tradicionais se revelam inapropriadas, fundamentadas e consolidadas em consensos construídos e reconstruídos pelos próprios. A necessidade de uma nova identidade docente decorre da evidente desadequação aos novos contexto das velhas práticas exercidas. Para Gilly (1989 in Lopes, 1999, p.55) observa-se uma identidade profissional frágil e fragilizante, obtida mais pela ausência de alternativas do que pela construção consciente da profissionalidade, que vive na defensiva e se aliena dos outros.

É por isso que Roldão (2005) questiona: o que é um professor? Como se reconhece socialmente a sua atividade? Qual o seu contributo, especificidade e necessidade social, nas sociedades atuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências têm no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou o afastamento da atividade do professor ao estatuto de profissional pleno?

Diamond (1991 in Prates, 2010, p.34) considera que “Não é possível separar o eu profissional do eu pessoal. A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão; passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história moral e profissional”.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, no quadro da legislação sobre a docência, ao aprovar o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, delinea a identidade, as responsabilidades e os conhecimentos específicos do professor num quadro de quatro dimensões: 1) *profissional, social e ética*; 2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; 3) *participação na escola e de relação com a comunidade*; 4) *desenvolvimento profissional ao longo da vida*.

A partir de um Quadro de Referência para a Docência construído para os Estados Unidos, que pretende descrever o que os professores devem saber e devem ser capazes de fazer no exercício da sua prática, Danielson (2010) enumera quatro domínios de responsabilidade da prática docente: planeamento e preparação; ambiente da sala de aula; ação de ensinar; responsabilidades profissionais. Segundo a autora (idem, p.2), “Ensinar é fisicamente exigente; os professores precisam de ser activos, movendo-se para um lado e para outro da sala de aula e da escola (...) Ensinar também é exigente a nível emocional e torna-se tanto mais exigente quanto mais empenhado for o professor”; e, mais recentemente, adicionou-se que (idem)

ensinar é também exigente do ponto de vista cognitivo; um professor toma centenas de decisões não triviais todos os dias, desde as concepções de aulas às respostas das perguntas dos alunos e às reuniões e encontros com os pais destes. Por outras palavras, ensinar é o trabalho de uma pessoa que pensa; não se trata simplesmente de seguir um guião ou de levar a cabo as concepções e técnicas de outras pessoas (p.2).

Perrenoud (2001) é bem explícito na ideia de que os professores não possuem apenas saberes mas também competências que não são redutíveis à área dos conteúdos. Mais, algumas destas competências (cerca de cinquenta, integradas em dez grandes famílias) que

antes estavam reservadas para os inovadores ou para os que tinham públicos difíceis passaram a ser exigidas ao mais comum dos professores, por força da evolução social. A categorização destas “novas” competências é a seguinte: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar sua própria formação contínua. Perrenoud (idem) acrescenta, ainda, uma família de competências que deverá imperar sobre as outras, que respeita à ação do professor como ator coletivo no sistema, dirigindo-a à profissionalização, à prática reflexiva e à inovação. Isto está relacionado com o nível de especialização / remuneração (que todos desejam), com a autonomia e responsabilidade (que muitos refutam por causa da prestação de contas), com a evolução do sindicalismo, os projetos de estabelecimento e a participação dos professores na elaboração das reformas escolares, desde que seja negociado e, finalmente, significa que a profissionalização exige uma vontade comum dos professores, dos diretores e dos políticos.

Na mesma linha encontra-se Roldão (1999) que caracteriza e diferencia um professor pela natureza específica da sua ação, do saber específico exigido para esse exercício e o poder de decisão e conseqüente autorregulação da atividade. A autora (2005, p.111) fala da profissionalidade como o conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outras actividades e privilegia quatro descritores: 1) *o reconhecimento social da especificidade da função docente associada à atividade (por oposição à indiferenciação)*; 2) *o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza*; 3) *o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma*; 4) *a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, e, naturalmente, o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima*. Roldão (idem) mostra-se muito crítica em relação ao indicador que determina o poder e o controlo dos professores sobre a ação docente: a restrição do poder ao professor é uma limitação ao estabelecimento social do professor, que não é contrariado pela aparente liberdade (leia-se: poder, privacidade, isolamento, independência dentro da sala de aula, apanágios quase sacralizados), que afinal se constitui como uma antiprofissionalidade, “na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares”.

Se “a profissão de docente não fornece qualquer esquema significativo de uma metodologia a subscrever por todos os seus membros”, como diz Whitaker (2000, p.102), para Sá-Chaves (2000) os docentes possuem uma práxis própria. Aproveitando o contributo de Lee Shulman (1987 in Sá-Chaves, 2000), esta investigadora considera-o decisivo para a identificação das sete dimensões complementares do conhecimento profissional do professor: conhecimento de conteúdo (matérias a ensinar); conhecimento do curriculum (programas e materiais), conhecimento pedagógico geral (transversais, gestão da classe), conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais e fundamentos filosóficos e históricos; conhecimento dos aprendentes; conhecimento pedagógico de conteúdo (amalgama de ciência e pedagogia), conhecimento dos contextos (da sala de aula à escola). Estas dimensões são mais completas, no entender da autora, com o «conhecimento de si

próprio», apresentado por Freema Elbaz (1988 in Sá-Chaves, 2000), que introduz a ideia do pensamento metacognitivo do professor e do seu poder desocultador.

Cada vez mais se evidencia a necessidade do professor se conhecer a si próprio. Heck e Williams (1984 in Teixeira, 2002, p.111) fazem-no claramente quando afirmam que “os seres humanos a quem falta uma consciência da sua própria realidade pessoal não podem experimentar o relacionamento de adaptação mútua, a experiência do «nós» que é o fundamento de qualquer comunicação possível”. Estrela (1984, p.62) crê que esse objectivo se cumpre pela emergência de “novas estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação.”

Quanto ao saber científico, Lopes e Ribeiro (1997) falam de um saber científico próprio dos professores. O senso comum mostra-nos que a sabedoria, por si só, não garante competência e as pessoas mais qualificadas nem sempre se revelam competentes e vice-versa, para além de que nenhum professor é definitivamente competente em todos os tempos e lugares. Logo, não existe uma transferência linear das qualificações obtidas por via académica para o exercício profissional, já que este pertence ao campo pedagógico que goza de uma relativa autonomia. Esteves (2006, p.191), para quem o domínio científico é fundamental mas não suficiente, explica:

Os profissionais das profissões complexas – e estamos em crer que ser professor é uma delas – necessitam e muito do conhecimento, mas precisam de alcançar outros patamares que Le Boterf (1997) sintetizou deste modo: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber empenhar-se (p.191).

Mais tarde, a mesma autora (2007, p.282-283), promove o “professor como intelectual com um forte compromisso ético com a profissão”, ousado do ponto de vista dos riscos e das experiências, capaz de “centrar a aprendizagem nos aprendentes”, trabalhar colaborativamente e de usar as novas tecnologias e possuindo uma “atitude investigativa”.

Sobre o construto de “bom professor” muito se tem escrito e discutido no campo da investigação educacional. Necessariamente associado ao “bom ensino” não deixa, contudo, de ser complexo e desafiador, até porque a investigação fez emergir a ideia de que não existe um modelo de bom professor, mas uma infinidade deles, decorrentes da interação teórica com o perfil pessoal do professor, contextos de trabalho, formação e outros.

Day (2001, p.25) realça que “um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais básicos”.

Corolariamente, Shön (1992, p.79) define, no âmbito da sua teoria, que “O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno”.

Nóvoa (2015), ao instigar a que os professores a serem melhores profissionais, sendo exigentes com a qualidade da sua formação e da sua profissão, afirma que essa exigência deve perpassar quatro eixos: formação inicial, indução profissional, formação contínua e avaliação.

Danielson (2010, pp.190-192), no Quadro de Referência já mencionado, perfila como professores excepcionais, no domínio “Responsabilidades dos professores”, aqueles que

“procuram aprender ao longo da vida, assumem responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e reflectem continuamente sobre os seus esforços”, participam na comunidade profissional, relacionam-se e apoiam os colegas e assumem lideranças e projetos, promovem aprendizagens construtivas e dão poder aos alunos, representam e defendem os alunos e colocam-se no seu ponto de vista.

Como foi observado na Cimeira Internacional sobre a Profissão Docente e referenciado pelo Relatório TALIS (OCDE, 2013), um professor de qualidade deve criar oportunidades dos alunos desenvolverem habilidades cognitivas e não cognitivas, que incluam formas de pensar e trabalhar (a criatividade, o pensamento crítico, comunicação e colaboração), ferramentas para trabalhar (informações e tecnologias de comunicação) e habilidades relacionadas com a cidadania e responsabilidade social e pessoal.

Um bom professor não mantém essa qualidade em todo o tempo e em todas as situações ou contextos, o que nos remete para a aprendizagem e progressão ao longo da vida: “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005, p.12), o que nos remete para o conceito de desenvolvimento profissional.

Day (1999) entende o desenvolvimento profissional como um processo interno gradual, fortemente marcado pela emoção e pela afetividade, que se constituem como elementos vitais para que este ocorra, em resultado do sentimento de satisfação e compensação. Fundamenta-se no pensamento e na ação, no formal e no informal e processa-se de forma complexa e crítica, individualmente ou em interação com outros.

Alguns estudos realizados demonstram que os percursos de vida profissional dos professores perpassam estádios comuns, como os que são configurados por Huberman (2000), que sugere sete patamares de desenvolvimento ao longo da carreira. Recenseando vários investigadores, tentando captar para o seu referencial as dimensões psicológicas e psicossociológicas, o autor adverte que os estádios que propõe concentram a maioria dos professores, mas não são universais e as trajetórias não são lineares (à exceção dos primeiros dois e do último estádios) porque variam em função do género, da idade e do envolvimento do professor e, ainda, são permeáveis a recuos ou antecipações. Como exemplo, refere que o desinvestimento pode surgir em fases muito mais precoces do que as enunciadas por si, por efeito de insucessos pessoais ou saturação de reformas impostas.

Em Portugal, Ralha Simões, na sua tese doutoral, explorou os estádios de desenvolvimento do educador de infância, de Lilian Katz (1974 in Simões, 1993), combinando-os com os estádios de Loevinger (1983 in Simões, 1993). Reconhecendo que os estádios são incontornáveis, a autora também os apresenta como interpenetráveis ao longo da carreira, a ponto de um professor com uma carreira longa estar sujeito a preocupações próprias do estado de sobrevivência (estádio inicial de Katz que encontra similitudes em Huberman: professor com receio do fracasso e de gorar as expectativas dos pares, que duvida da capacidade para se aguentar na profissão).

Por seu lado, Carlos Garcia (2009) apresenta alguns estudos que procuram estabelecer diferenças entre os professores em função da idade, desenvolvendo o conceito de perícia. Quando falamos de professores peritos, falamos de alguém com pelo menos cinco anos de experiência, mas também de pessoas com elevados níveis de conhecimento e destreza, capacidades que não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e

constante. Ou seja, o mero decurso dos anos não assegura, como afirma Berliner (1986 in Garcia, 2009) que a simples experiência faça o melhor mestre: é necessário refletir sobre a própria conduta para se atingir um pensamento e uma ação característicos de um perito.

Sabendo que o processo de aprendizagem dos professores compreende diferentes etapas, e tendo em conta que estes precisam de dar resposta a novas e complexas situações em constante mudança, que exigem uma combinação entre competência e capacidade de inovação, é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, figura que é proposta por Bransford, Darling Hammond e LePage (2005 in Garcia, 2009). Os peritos, em qualquer área, têm em comum a complexidade de competências (apoiam-se numa estrutura diferente e mais complexa que as do principiante), uma grande quantidade de conhecimentos, a própria estrutura do conhecimento (profunda e de multiníveis, plena de conexões) e, finalmente, a representação dos problemas (recorre a uma estrutura abstrata do problema e utiliza uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória). Como assinala Carlos Garcia (2009), muitos programas já adotaram esta ideia de perícia adaptativa como padrão de desenvolvimento profissional. Pela relevância que os professores peritos podem assumir, por exemplo, na formação dos seus pares, a tentativa de compreender as suas características em diferentes contextos continua a interessar os investigadores (por exemplo: Baca, 2013; Garcia, 2010; Britzman, 1991 in Dinis-Pereira 2015).

4.1.1. O Professor e a organização

Os papéis dos professores estão a mudar: ao nível da aprendizagem dos alunos, ao nível da sala de aula, ao nível da escola e ao nível da comunidade (OCDE, 2005). Ao mesmo tempo, “Na tensão dialéctica, que cada um vive consigo mesmo, entre o ser-para-os-outros ou o ser-para-si, entre ser indivíduo ou construir-se pessoa, o papel da organização em que trabalha não é para o homem despiciendo” (Teixeira, 2002, p.162) pois é o lugar onde se constrói a sua identidade psicossocial.

Por isso não podíamos deixar de referir algumas teorias que, segundo vários autores, justificam um melhor desempenho no seio da organização.

Começamos por Gagné e Forest (2013) que enunciam inúmeros estudos e investigadores que defendem a “necessidade” como um elemento essencial que, sendo satisfeita, favorece o crescimento psicológico, a integridade e o bem-estar, a adaptabilidade, afetos positivos mais frequentes, a energia, a saúde física e psicológica, a organização de comportamentos. As necessidades de autonomia, competência e afiliação são igualmente importantes e presentes para a motivação que é, desde sempre, considerada um fator primordial no que toca ao desempenho do trabalhador. Para os autodeterministas, para alcançar a motivação intrínseca ou a interiorização da motivação extrínseca, é necessário que a pessoa se sinta autónoma, capaz e afiliada.

Segundo a Teoria Global de Motivação Humana existem três necessidades psicológicas inatas que afetam a motivação no trabalho e que devem ser satisfeitas para o desempenho ser otimizado: a autonomia, a competência e a afiliação social ou sentimento de pertença a um grupo social (Gagné & Forest 2013).

A uma maior motivação corresponde, sem dúvida, um maior comprometimento por parte do trabalhador. O comprometimento é considerado um conceito muito promissor no estudo das organizações humanas e um fator muito valorizado pelas próprias organizações, já que ele envolve os trabalhadores para além do simples cumprimento das exigências formais. Allen e Meyer (s/d, in Vandenberghe, Landry & Panaccio, 2013), responsáveis pela conceção mais aceite na comunidade científica, assumem o estado de espírito como a categoria que melhor classifica o comprometimento. Assim, falam de três formas de comprometimento com a organização: o afetivo (identificação, ligação emotiva – fico porque assim o desejo), o normativo (internalização, sentimentos de obrigação – fico porque sinto a obrigação de o fazer) e o de continuidade (sacrifício e faltas de alternativa percebidos pelo trabalhador – fico porque a isso sou obrigado).

A conjugação destes referenciais inerentes ao estudo das organizações – motivação, necessidades, comprometimento – oferece um contributo assinalável para a compreensão do estado de desânimo em que se encontram muitos professores portugueses e, passivelmente, da sua postura, cujo primeiro reflexo incide sobre a própria organização escolar porque “Quando as pessoas se juntam para servir os objectivos e propósitos para os quais estão mutuamente comprometidas, surge uma sinergia que aumenta as possibilidades e a qualidade” (Whitaker, 2000, p.162).

Tal é demonstrado pelos dados do Projeto Talis (OCDE, 2013) que trouxeram à luz alguns aspetos que podem influenciar positivamente a perceção dos níveis de autoeficácia e a satisfação no trabalho dos professores e que podem orientar as políticas e o desenvolvimento de projetos nesta área: capacitar os professores para participarem na tomada de decisões a nível da escola; capacitar os professores para obter mais sucesso e para lidar eficientemente com problemas de comportamento; apoiar o desenvolvimento de relações interpessoais no ambiente escolar; introduzir sistemas significativos de avaliação e *feedback* relacionados com as práticas educativas; incentivar a colaboração entre os professores, seja através de práticas de desenvolvimento em sala de aula ou profissionais, onde os dirigentes escolares têm um papel preponderante na flexibilização dos tempos laborais.

4.1.2. O papel das representações

O estudo das representações da classe docente tem emergido, aos olhos de muitos autores, com um potencial riquíssimo que capitaliza informações capazes de fundamentar, orientar e empreender mudanças na escola. Como avisa Lima (2002, p.43), é necessário por a tónica na forma como os professores se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam no sentido de introduzir “mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e o individualismo”. Ora, este objetivo pode ser cumprido através do estudo das representações dos professores que, segundo diversos autores, condicionam, em larga medida, o seu trabalho e a forma como eles lêem a realidade (Dourado, Oliveira & Santos, 2007). De um modo geral, o estudo das representações dos professores são relevantes porque “são mediadoras das práticas do professor e, como tal, passíveis de influenciar os resultados da educação pelos atributos consignados aos alunos, aos pais, aos saberes, às estratégias para a sua transmissão e às normas que enquadram a acção educativa” (Venâncio & Otero, 2003, p.27). Para Simões (1993), apesar da noção de representação não estar

delimitada e estar carregada de ambiguidades, é um construto teórico útil. O termo remete para o conhecimento da realidade pessoal do indivíduo que, apesar de construído a partir do coletivo, mantém um carácter pessoal único, pois é a experiência de cada um que o enforma.

Torres (1997, p.251) recorre ao conceito das representações dos professores por “possibilitarem aceder a modalidades de interconhecimento emergentes das interações organizacionais quotidianas, (...) inferir da realidade comum a um conjunto social.” Para a autora, o corpus das representações dos professores pode resultar de um processo social, político e/ou profissional (factores culturais exógenos) ou de um processo organizacional e de sociabilidade escolar (factores culturais endógenos) ou da interacção dialética entre os dois processos.

Tendo começado a suscitar o interesse dos especialistas na década de cinquenta, o conceito é proposto por Moscovici e era enformado por uma problemática ambivalente: uma vertente mais específica que questionava como o homem comum se apropriava, transformava e utilizava uma teoria científica, e uma vertente mais generalista que tentava responder ao modo como se constrói um mundo significativo. Nos anos setenta, Moscovici (1976) advertia que, embora sendo fácil captar a realidade das representações sociais, não é fácil captar o seu conceito, pela proximidade e confluência de outros construtos como a cultura, ideologia, pensamento e porque são afetadas por elementos afetivos, mentais, sociais, cognitivos, ...

As representações sociais situam-se, assim, na encruzilhada entre conceitos psicológicos e sociológicos (Moscovici, 1976), e são abordadas pela psicologia social, assentando na ideia de que os indivíduos e os grupos pensam e as organizações e as sociedades são ambientes pensantes. Partem do pressuposto de que “os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” (Vala, 2006, p.457) e essa faculdade tem implicações na constituição da sociedade. Nas palavras de Venâncio e Otero (2003, p.34), “É na construção social da realidade que radica a natureza genuína das representações sociais, pois capacita os grupos com ferramentas de descodificação que transformam o estranho em familiar e o inserem no universo de conhecimentos previamente consensualizados por toda a colectividade ou grupo de pertença”. A sua importância deriva do facto de ancorar o indivíduo à sociedade pois, através delas, compreende o mundo que o envolve, identifica, interpreta e resolve problemas, individual ou coletivamente, e permite-lhe encontrar as condutas adequadas às diferentes situações.

Ou seja, as representações produzem realidade, pois interferem na forma como interpretamos o que acontece à nossa volta, bem como sobre a forma como reagimos àquilo que pensamos ter acontecido. Através da representação o indivíduo cria uma realidade que valida as explicações e previsões que decorrem dessa representação (Moscovici & Hewstone, 1984 in Vala, 2006, p.460). Pode-se afirmar que elas têm, genericamente, a função de atribuir sentido ou organizar o real. Mais especificamente, elas explicam os acontecimentos sociais, justificam comportamentos e fazem a diferenciação social.

Falamos de representações sociais quando elas não se restringem a um único indivíduo e são socialmente reguladas. Nesta análise cabem três critérios: o quantitativo, na medida em que é partilhada por um conjunto de pessoas; o genético, na medida em que é coletivamente produzida, reflexo dos problemas e vivências de um grupo social e das relações com outros grupos, resultado da sua atividade cognitiva e simbólica; o funcional, no sentido em que se

constitui como um instrumento que orienta as comunicações e os comportamentos já que as representações se podem compreender como teorias sociais práticas, ou “saber prático” (Jodelet, 1984 in Vala, 2006, p.461).

4.2. O Observador ao encontro do observado

No paradigma da complexidade não há lugar para certezas, muito menos absolutas. Se no paradigma positivista, simplificador, o “facto” é interpretado como a própria realidade e o observador deve ser despojado de toda a subjetividade, já no paradigma da complexidade o “facto” não dissocia objeto e sujeito, pois é dependente das conceções que estão subjacentes à observação do mesmo: ele é modelado pelas perceções e conceções, pelas representações dos diversos atores que evoluem nas situações e as teorias serão o resultado da perceção do teorizador, do investigador, do observador, entendendo-se a observação como o produto do sentido que o observador confere ao objeto observado. Os fenómenos serão, então, apreendidos conforme o sentido que assumem para os implicados.

A aprendizagem, afirma Alarcão (1999) pode concretizar-se pela interação com a tarefa, pela interação com os outros ou pela interação consigo próprio. Por via da autosupervisão - observação sistemática de si próprio - o professor desenvolve a interioridade e a individualidade (Alarcão & Canha, 2013).

A alternativa à autoscopia consiste na entrada de outrem na sala de aula, o que pode enformar múltiplas variantes: níveis de participação, treino e formação dos observadores, cargos ou funções desempenhados, finalidade da observação, relações mais ou menos assimétricas...

Na compreensão ecológica, “Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às actividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (Bronfenbrenner, 2002, p.46). A condição mínima para uma relação existe na díade, relação que se forma sempre que duas pessoas prestam atenção ou participam das actividades uma da outra. A díade, por si só, permite a análise crítica da relação, mas também se constitui como bloco construtor de estruturas interpessoais mais complexas.

Para Zeichner (1997), o observador deverá, ainda, induzir as reflexões sobre os comportamentos, ou seja, existem competências e comportamentos elementares que devem ser apreendidos por todos, como as dimensões cognitivas do ensino, as estratégias de planificação e tomada de decisão, a aquisição de conhecimento acerca do modo como os alunos pensam e aprendem.

4.2.1. Observação pelo supervisor

Numa visão democrata sobre o sistema educativo, é inevitável o questionamento sobre o verdadeiro papel que um supervisor pode assumir numa realidade como a portuguesa, com uma grande percentagem de professores acima dos cinquenta anos, plenos de experiência, socializados numa cultura profissional individualista. Alarcão e Canha (2013) questionam-se da seguinte forma:

como conciliar o respeito pelas possibilidades de cada um, pessoa, e a exigência de rigor e qualidade nas actividades que desempenha? Entre a primeira e os projectos de desenvolvimento das organizações / instituições? Qual o referente a considerar: a pessoa e aquilo de que ela é capaz ou a actividade e o nível de qualidade a que deve ser realizada? É aqui, na nossa opinião, que entram as dimensões formativas e relacionais (intra e interpessoais) da supervisão (p.24).

O CNE (2011), reconhecendo que é consensual a opinião de que existe um *deficit* de cultura das escolas e dos profissionais no que toca ao acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores, entende como menos pacífico decidir se ela deve ser feita por avaliadores internos ou externos, em função das preferências dos docentes. Este aspeto merece a reflexão de Sá-Chaves (2000, p.125), para quem é necessário dar relevo “ao conceito de distanciamento entre observador e observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada”, sem temer o seu prefixo “super”, mas que este se entenda como o “efeito *zoom*, regulado, obviamente, quer pela natureza dos objectivos da observação, quer pela natureza dos objectos observados”. Para a autora, a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade / impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio advir. À supervisão estão inerentes “exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, requerem capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam” que, necessariamente, requerem formação (Sá-Chaves, 2000, p.126).

Considerando que a sociedade tende, por imperativos de sobrevivência da própria humanidade, para um paradigma mais humanista, dando-se importância ao grupo, à organização, aos aspetos profissionais e pessoais e ao processo num intervalo de tempo alargado, Oliveira-Formosinho (2002) atenta às necessidades do supervisionado e da organização, onde se incluem toda a sua envolvimento e as influências dos paradigmas socioculturais na escolha do modelo a aplicar. É peremptória ao afirmar que seria desastroso aplicar o mesmo modelo a um estagiário, a um professor com experiência e a um professor em fim de carreira, ou a um educador de infância e a um professor do ensino secundário.

A literatura admite todas as formas de intervenção supervisiva: Oliveira (2000) considera que, na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo; Medina (2004 in Maio *et al.*, 2010, p.37) está convicto que “é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora”. Oliveira e Oliveira (1997) reiteram que, ao supervisor (no âmbito da formação contínua) compete criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, através de um clima de confiança e de apoio, mas confrontando os professores com situações de desafio de dissonância cognitiva que potenciem o seu contínuo desenvolvimento.

Mosher e Purple (1972) bipolarizam, genericamente, as funções da supervisão, que devem estar coordenadas entre si: ensinar novos professores e liderar a mudança na escola.

Nestas vertentes, o supervisor pode ser entendido como um professor de professores, como um líder educacional (incidência no desenvolvimento do currículo) ou como um líder social (um reconstrutor do social, comprometido não só com a implementação do currículo mas também com as filosofias e as ideologias inerentes).

Numa perspetiva igualmente alargada, que Alarcão (2002) designa por “macroscópica”, encontra-se a função principal do supervisor que é a de apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e da escola que aprende e que corrobora a ideia de que os supervisores podem assumir grande importância no quadro da avaliação interna da escola, com inclusão da observação em sala de aula: colaborar na elaboração do Projeto Educativo de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes; colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações; criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa; colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores (colegas) e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

No entanto, Waite (1995 in Vieira & Moreira, 2011) propõe o abandono do exercício do poder, através da figura do “supervisor situacional”, conhecedor dos contextos profissionais e que pratique uma estratégia dialógica que contrarie as práticas e as ideologias dominantes. O diálogo profissional só se obtém a partir da abertura à reflexão, à negociação, à construção de uma visão colaborativa e de uma atitude de resistência por parte do supervisor e do professor face ao estabelecido e é o único que garante a democraticidade e a eficácia da supervisão transformadora. Num papel mais adversativo e assimétrico, explicam Handal e Lauväs (1987 in Vieira & Moreira, 2011), o mais natural é obter uma reação camaleónica por parte do professor, que aparentemente concorda com o supervisor, numa estratégia de sobrevivência. Ideia complementada por Nias, Southworth e Yeomans (1989 in Lopes, 2001, p.366), para quem “a participação numa cultura de colaboração – que conjuga afetividade e instrumentalidade, cognição e sentimento, atenção à tarefa e preocupações pessoais – resulta na confiança”.

Que perfil está reservado para o supervisor? O supervisor pedagógico deve, em qualquer estilo que assuma, combater os constrangimentos, a reprodução do sistema, estar empenhado na mudança mas com rumos antecipados pelo conhecimento epistemológico e empírico.

Alarcão e Tavares (1987) assinalam que são as competências interpessoais que emergem como fundamentais – capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar e interrogar – mas, as que mais são destacadas pela maioria dos investigadores são a capacidade de prestar atenção e saber escutar.

Glickman e seus colaboradores (2004 in Vieira & Moreira, 2011) explicam os estilos supervisivos através das funções discursivas do supervisor circunscrevendo-os a três estilos que implicam um crescendo no grau de controlo da ação do professor: não-diretivo, colaborativo e diretivo, sendo que este integra duas possibilidades: diretivo informativo e diretivo de controlo. Cada estilo é ajustável à necessidade do professor.

Na opinião de Mosher e Purple (1972) existem seis áreas em que o supervisor deve manifestar as suas características: sensibilidade; capacidade de analisar, dissecar e concetualizar problemas e hierarquizar as suas causas; ser um comunicador eficaz; ser competente em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; possuir competências de relacionamento interpessoal; evidenciar responsabilidade social sobre os fins da educação.

Reis (2011), problematizando a supervisão no quadro das tarefas de observação, considera essenciais as capacidades do autoconhecimento (pessoal e profissional) do supervisor já que ele deve ser consciente da influência que têm as suas experiências, o seu percurso formativo e profissional e as suas crenças em todo o processo de observação de uma aula. Basicamente, o supervisor / observador deve possuir competências pessoais (de comunicação e interpessoais) e profissionais (é imprescindível ser reconhecido como profissional), aspeto que deve ser marcante tanto na seleção como na formação do supervisor. Outros pré-requisitos consistem no encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível, dos quais o autor (idem) destaca três qualidades comunicativas como o saber ouvir, por valorizar o observado, o saber questionar, por ser capaz de desencadear respostas produtivas, e ser cauteloso com a linguagem corporal.

Chantraine-Demilly (1997, p.153) refere seis domínios intersetados que especificam o perfil do observador, cujas tarefas se revestem de muita complexidade: competências éticas, saberes científicos e críticos, saberes didáticos, competências dramáticas e relacionais; saberes e saber-fazer pedagógicos, saberes organizacionais.

No que respeita à formação do supervisor, Formosinho e Machado (2009) consideram que a especialização docente pretende ser uma mais-valia para os alunos pela via do apoio e orientação aos professores, cujo trabalho tende a ser intensificado. Seria, em termos funcionais, uma solução para os problemas dos professores e da organização se não vivêssemos num contexto profissional individualista em que a especialização docente pode ser apenas um processo de enriquecimento pessoal, profissional ou privado, transformado também ele num novo espaço territorial, exclusivo, sem proveito para ninguém . Este é um ponto que também incomoda Paixão (2004) e Esteves (2006), para quem o investimento de tantos professores e escolas de formação não teve consequências ao nível do desempenho de cargos ou impacto nas organizações onde trabalham.

4.2.2. Observação pelos pares

Depois de se ter discorrido sobre a observação feita por um supervisor, a observação por pares surge como uma via de observação formativa, mas que também não se consegue alienar das questões que se prendem com a formação do observador. É este tipo de observação que melhor traduz e corporiza a cultura colaborativa, tão exortada pelos autores. “Olhando para as questões da supervisão, é útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores”, explica Nóvoa (1999, p.6). Também Leite e Pinto (2014, pp.147-148) advogam uma abordagem colaborativa que não determina a “supressão das

individualidades” ou a “uniformização do pensamento”, antes pelo contrário, preconizam uma prática colaborativa em que o desenvolvimento individual é potenciador dos desenvolvimentos profissional e institucional, em que “O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares”, sendo neste último pressuposto que a OdA parece integrar-se mais corretamente.

Maio *et al.* (2010) assinalam que uma das formas que a supervisão pode assumir é o acompanhamento dos pares – a supervisão horizontal ou colaborativa, em que as pessoas em situação de supervisão possuem condições semelhantes de experiência profissional e atravessa aprendizagens diversas, tanto dentro quanto fora da escola, com amizades críticas, parcerias escola-universidade, grupos informais, entre outros meios. Idália Sá-Chaves (1999) também defende uma supervisão operacionalizada num eixo oposto ao modelo tradicional / vertical. Fala da supervisão horizontal, num contexto de supervisão entre pares, com objetivos que excluem liminarmente a classificação. Perrenoud (1993) afirma também a necessidade de rejeitar o controlo autoritário das práticas e inventar outros modelos que passam pela colaboração entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa. Bolívar (2012) entende a melhoria como um *continuum* entre pares e a OdA é o processo em que todos agem corresponsavelmente e sob a partilha de objetivos e avaliação de resultados, com efeitos sobre observados e observadores, mediadores do conhecimento pedagógico e das práticas docentes. Lília Silva (2014) refere que, 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 e, ainda, encontrar formas de manter padrões motivacionais elevados no observado. A observação por pares (OPP) aparece, descrita por Day *et al.* (2011), da seguinte forma:

Peer observation was commonly used as a way of improving teaching and learning processes. In particular, teacher’s valued informal observations; also, many schools implemented an «open-door» policy, which was seen as a powerful tool for improving teaching and learning. In addition, schools used modelling, shadowing and informal discussions in order to develop teaching practices (p.113).

Porém, este potencial da OPP necessita de ser enquadrado por paradigmas necessariamente diferentes dos atuais, sob pena de se tornar uma medida avulsa e/ou incompreendida pelos professores. E as relações profissionais em trabalho colaborativo também podem confrontar-se com adversidades: a competitividade, a fraca preparação para a aquisição desta competência, a disponibilidade do horário. A falta de tempo e a ausência de tempos comuns são constrangimentos referidos por alguns autores. Na perspetiva de Hernández (2007 in Silva, 2011), aspetos como a partilha de ideias comuns, capacidade e autonomia para tomar decisões, interesse em inovar e em manter uma atitude dialogante e democrática e os sentimentos de confiança, facilitam o trabalho colaborativo. Mas, contrapõem-se-lhes a competitividade da escola e da sociedade, a falta de tradição e preparação dos professores, a organização da escola, a falta de tempo e as culturas pedagógicas baseada em valores competitivos.

Sendo inegável o paralelismo entre as funções da observação e as etapas do processo investigativo (Estrela, 1984), o professor deve possuir formação em investigação, dominando terminologia e processos (*idem*), sendo que muitos autores defendem que essas competências devem ser adquiridas ainda na formação inicial. Delors (1996), por exemplo, atesta que a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para

a pesquisa, sendo este um dos aspectos em que deveria adensar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade.

Outra das contingências da OPP é aludida por Lima (2002, p.8), para quem “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e significativa dos alunos.” Uma cultura colaborativa eficaz exige maior autonomia curricular para a escola, concessão de mais tempo e mais espaço para este trabalho, mais recursos humanos docentes.

4.3. O papel dos líderes e das lideranças

O poder é um conceito que sempre esteve ligado às organizações. Follet (1973 in Flanhec & Plane, 2013) distingue pela primeira vez as noções de autoridade e de poder, em que a primeira está subjacente a algo que é conferido a alguém no desempenho do seu lugar ou função, e o segundo respeita à capacidade de fazer com que as coisas aconteçam, de incentivar a mudança. Assim, se a autoridade é conferida a um indivíduo, o poder é construído em função da experiência, dos conhecimentos e das capacidades do seu detentor, independentemente do seu lugar na hierarquia. Por exemplo, Crozier e Friedberg (1977 in Flanhec & Plane, 2013) afirmam que o poder, dentro de uma organização, vai para aqueles que controlam as incertezas mais cruciais para o bom funcionamento da organização e o poder de um gestor reside, numa visão moderna, na sua capacidade para alavancar a mudança e promover as condições para que os trabalhadores apropriem e produzam conhecimentos e desenvolvam a sua autonomia, ou seja, facultam o poder-fazer de todos na organização.

Mas, “A acção de mudança não pode conceber-se fora dos próprios interessados” (Friedberg, 1995, p.341) desde a sua origem à sua aplicação. Quer o projeto, quer a adesão dos participantes não surgem espontaneamente, eles são construídos e organizados por elementos a quem Friedberg denominou «empresários sociais», cujas responsabilidades vão desde o diagnóstico, a rutura coma situação anterior, o impulso e a mobilização para a mudança, à gestão, animação e operacionalização do processo, bem como corrigir a trajetória.

Como avisa Friedberg (idem), é necessário que não nos iludamos, pois o lançamento de um processo de mudança requer o empenhamento individual do líder do sistema humano que se pretende mudar, apesar de esse processo necessitar da participação do coletivo. A ele cabe o impulso inicial, como reflexo de uma insatisfação e de uma vontade de mudar. E se os processos de mudança devem ser feitos sob uma lógica de participação, mobilizando competências, experiências e capacidades, devem também ser concretizados sob uma lógica de representação de interesses e integrar os quadros constitutivos da organização que, mais cedo ou mais tarde, virão a ser necessários ao longo do processo.

Nestes passes de bola entre o individual e o organizacional, o individualismo e a cooperação, o privado e o coletivo, o conhecimento do psicológico e do social, emerge, então, o papel dos líderes escolares e das suas responsabilidades, tomados de uma forma abrangente relativamente aos cargos de topo ou intermédios.

A liderança é um conceito que, não lido sob uma perspectiva tradicionalista, abre campo para múltiplas abordagens. Uma delas interpreta-a como algo que pode ser exercido não só

pelo topo como por todos os participantes, dependendo das situações e das tarefas e que podem aportar qualidade à organização. Um líder, independentemente da posição hierárquica que o sustenta, dá sugestões úteis, diretivas estratégicas, sabe escutar as ideias dos outros e expor as suas, concilia gentileza e firmeza. Ou seja, a questão não se deve focar em quem são os bons líderes, mas quais os bons exemplos de liderança. “A gestão eficaz da mudança exige uma liderança múltipla e variada” (Whitaker, 2000, pp.89). Depreende-se, assim, que a liderança é uma função e uma capacidade de todos, que é dinâmica e orientada para a mudança, a melhoria e o desenvolvimento, ativa o potencial humano, está fortemente relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal. Distingue-se da gestão na medida em que esta permite o funcionamento da organização e a liderança melhora o seu funcionamento.

Também para Mosher e Purple (1972) há lugar para inúmeros tipos de liderança educacional, que enquadram no âmbito da Supervisão. A liderança é o fator majoritário que ainda falta na construção de uma supervisão válida. Para Oliveira (2000), o processo de autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos, que desempenham funções de gestão intermédia na escola, ideia que é reforçada por Brundrett e Rhodes (2011), para quem facilitar a aprendizagem profissional não é uma prerrogativa dos topos da hierarquia: ela pode envolver a atribuição de responsabilidade aos líderes intermédios e aos professores que lideram diretamente o processo de aprendizagem numa cultura colaborativa. Também Fullan e Hargreaves (2001, in Prates *et al.*, 2010, p.30) apontam, no quadro das culturas colaborativas, um tipo específico de liderança, nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma coletiva. Salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam”. Por isso, não são necessários superlíderes, nem tão pouco líderes carismáticos, como corrobora Bolívar (2012), ideais que dificilmente se aplicam a um largo número de pessoas, limitando-se a suscitar melhorias esporádicas e temporárias e em pequenos grupos.

Apostar na liderança distribuída não significa que não haja responsáveis pelo desempenho global da escola, mas que o trabalho do líder se foca mais no desenvolvimento de competências e conhecimentos dos diferentes atores e na criação de uma cultura partilhada, estimulando relações produtivas e eficazes entre todos. Day *et al.* (2011) recordam que esta liderança é um dos fatores que potencia a eficácia da escola. Descrevem, por isso, as práticas que identificam um bom líder: apontam uma direção (visão, propostas, ...); desenvolvem as pessoas (qualidade dos professores); redefinem e alinham a organização (alteram as estruturas, envolvem os alunos, estabelecem parecerias, ...); melhoram os programas de aprendizagem e ensino (melhoram as condições físicas, desenvolvem altas expectativas, aproximam o ensino da aprendizagem, aplicam e usam a informação obtida pela observação, redesenham e enriquecem o currículo, os resultados dos alunos são alcançados através dos dados do desempenho e da observação, ...).

Elmore (2000), ou Gagné e Forest (2013) no âmbito da teoria da Autodeterminação, demonstram que muitos estudos exibem o papel do líder ou do supervisor na satisfação, no desempenho, no comprometimento e no bem-estar dos funcionários. Estes devem facilitar a motivação intrínseca ou a interiorização da motivação extrínseca a partir da autonomia (reduzindo o controlo e a vigilância, dando opções e poder de decisão, compreendendo o ponto de vista dos outros), da competência (fornecendo recursos, informações, formação, objetivos e desafios e retroação) e da afiliação (reuniões e interações regulares, a cooperação

em vez da competição, a partilha de conhecimentos e a validação das emoções). A liderança transacional consiste na motivação extrínseca que é exercida pelo líder através de recompensas e punições; a liderança transformacional aposta na motivação intrínseca, onde o líder é um modelo a seguir, que tem uma visão e dedica atenção aos subordinados mobilizando-os para o desafio, para a estimulação intelectual.

O líder deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera; promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores; ter espírito crítico, aberto a novas ideias e ser criativo. Pressupõe as capacidades de se deixar liderar e reconhecer projetos e ideias interessantes, de professores ou grupos de professores que podem influenciar as decisões de topo (Prates *et al.*, 2010). Para promover a participação, o líder deve questionar os membros da organização sobre as causas da sua demissão; conceder a possibilidade de ajudar dando-lhe protagonismo nas definições de objetivos e de metodologias de trabalho, pois é mais difícil a um indivíduo resistir a uma decisão em que ela própria participou; utilizar estratégias específicas, nas quais o coordenador formal da equipa tem sempre um papel fundamental, designadamente na criação da convicção de que qualquer pessoa é tida em conta e os seus contributos terão mais valor se o seu papel estiver mais de acordo com os seus interesses, expectativas e capacidades (Antúnez & Gaírín, 2012). Um líder eficiente supõe um conjunto de comportamentos compatíveis: estar constantemente ao lado do pessoal, usar pequenas equipas mesmo que temporárias, promover a autoestima e o reconhecimento dos outros, aceitar o insucesso se decorrer de boas intenções, tolerar o ambíguo e o paradoxal dos comportamentos, alta qualidade relacional celebrando o sucesso e enfrentando o conflito, inculcar a permanência dos desenvolvimentos e da mudança, identificar vias para o desenvolvimento.

4.4. Evolução e abrangência do conceito de supervisão

Ao longo dos tempos, a supervisão foi somando transformações concetuais e assumindo novos papéis e, “ Ao expandir-se, o campo encontra novos problemas, recorre a novos saberes, derruba fronteiras disciplinares e praxeológicas e entra noutros domínios, ..., ao mesmo tempo que procura a sua identidade, agora renovada” (Alarcão & Canha, 2013, p.33). Num quadro do qual apenas se extraíram os conteúdos, os autores (*idem*, pp.37-38) resumem a evolução sofrida pela supervisão nas suas múltiplas asserções e que dá conta dos caminhos percorridos pela supervisão ao longo do tempo:

Da formação de professores à formação de outros profissionais; da formação inicial à formação ao longo da vida; de uma relação hierarquizada a uma relação colaborativa; de uma orientação normativa a uma orientação reflexiva; de um olhar sobre a técnica à consideração de atitude crítica; de uma atitude fiscalizadora a uma perspetiva desenvolvimentista; da mera classificação à avaliação formativa; do feedback unidirecional ao feedback colaborativo e interativo; da supervisão vertical à autossupervisão e à supervisão horizontal; da consideração da atividade em si à relação pessoa /atividade / contexto; de uma atitude passiva dos profissionais a uma atitude questionante, transformadora; da microcontextualização à multicontextualização ecológica; da sala de aula à escola; da prática ocasional da supervisão à prática sistemática; da qualidade do produto contextualizado ao processo da sua consecução e sua relação com a qualidade (p.37).

Numa tentativa de abrangência quanto às finalidades da supervisão, Casanova (2015, p.12) sintetiza-as em duas: “a) Garantizar los derechos de la persona a una educación de calidad. b) Mejorar la calidad educativa del sistema”; estas serão almeçadas através da aplicação da avaliação formativa, pois “Si se mejoran los procesos, deben mejorar los resultados” (idem, p.13). Quanto às práticas de supervisão, Lúcia Oliveira (1992) faz uma sistematização globalizante distinguindo apenas: um grupo onde se concentram modelos comportamentalistas, pragmático, que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada; outro grupo onde se encontram os modelos de cariz reflexivo, centrados na prática pedagógica e com pressupostos construtivistas e desenvolvimentistas. Quanto às suas funções, Alarcão e Canha (2013) enquadraram-nas em duas modalidades fundamentais: uma predominantemente formativa, quer seja dirigida ao desenvolvimento das pessoas ou das instituições; outra, predominantemente controladora, de natureza preventiva ou punitiva.

Apesar da aparente convergência das concepções expostas, emergem em alguns autores questões que abrem a discussão em torno da Supervisão. Luís Ricardo (2011) encontrou referências a trinta e três Modelos ou abordagens de Supervisão o que, na sua opinião, é um número que não se justifica face às semelhanças encontradas entre elas, sendo que, em nenhuma delas se faz reparo às características pessoais dos alunos. No seu entender, também, “não sabemos nada” sobre Supervisão Pedagógica aplicada aos professores no desenvolvimento da sua carreira e, se quisermos implementar com eficácia alguns Modelos nas escolas públicas portuguesas, terá de existir mais objetividade e clarificação, melhor arrumação dos conceitos e dos procedimentos.

Efetivamente, a primeira das dificuldades quando se fala de supervisão relaciona-se com o facto dela assumir diferentes formas de intervenção segundo o campo de ação onde é requerida. A sua indefinição concetual é assistida por um conjunto de noções que a ela está acoplada e que, paradoxalmente, participa e obstaculiza o seu entendimento. Termos como formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão / administração, mediação, treino / *coaching*, coordenação, liderança, inspeção / fiscalização estão inalienavelmente associados ao conceito de supervisão. Ora, estes conceitos permitiram a Alarcão e Canha (2013) uma arrumação que enforma algumas lógicas distintas: a essência do processo de desenvolvimento presente na supervisão, a condução do processo supervisivo e a compreensão do processo e dos seus resultados independentemente das suas finalidades. Em todo o caso, os elementos mais significativos a abstrair prendem-se com as noções de orientação, regulação e direção.

Em sintonia, Maio *et al.* (2010, p.42) defende que a supervisão tem um papel securizante: “É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas”. Segundo os mesmos autores, a supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os seus profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola. A liderança é apontada como sendo um dos fatores importantes neste aspeto, pois tem a vantagem de poder resolver, individual e coletivamente, muitos problemas, que surgem a nível humano, cultural, estrutural e de vários objetivos (Prates *et al.*, 2010).

Flávia Vieira (2010, p.151) reforça a necessidade da supervisão pedagógica enquanto “prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem”, sem a qual a pedagogia

será menos pedagógica, porquanto a supervisão é um caminho que obriga ao questionamento, afasta do pessimismo, permite a reunião solidária com outros, e acima de tudo, permite ter esperança e configura o que a pedagogia é e deveria ser.

Na convicção de que ser professor requer uma considerável imaginação e talento, Mosher e Purple (1972, p.69) afirmam que a maior tarefa da supervisão é "... help de achieve and maintain an autonomous, individually unique teaching style consistent with the interests of the childrens".

Alarcão e Tavares (1987) apresentam um novo paradigma para a supervisão, desta vez centrando-a na escola como um todo, comunidade também ela aprendente, ideia necessariamente coligada a uma perspectiva sistémica e institucional.

Finalmente, Alarcão e Canha (2013) consideram que a essência da supervisão é um processo de acompanhamento de uma atividade, cuja monitorização visa a qualidade da mesma e propicia, em simultâneo e desejavelmente, o desenvolvimento das pessoas que, assim, se tornam mais capacitadas para desenvolverem com qualidade as suas atividades:

a conjuntura atual, marcada por exigências de qualidade e eficácia, mas também pela natureza complexa dos fenómenos, implica que se repense a supervisão no sentido de uma supervisão menos binária e mais colaborativa, desenvolvimentista das pessoas e das instituições, transformadora pela ação e pelo pensamento, agregadora de vontades e competências, atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto, ecossistémica, ecológica (p.62).

4.5. Cenários supervisivos assentes no diálogo e na colaboração

Como vimos, a supervisão sofreu muitas derivas conceptuais e funcionais, muitas das quais coexistem na atualidade, porquanto a supervisão responde com diferentes estratégias a situações diferentes que permanecem atuais. Tal como Ricardo (2011), já anteriormente nos questionámos sobre o tipo de observador/supervisor seria aceite admitido pelos docentes portugueses, tendo em conta as suas características (género, idade, vivências). Como também ficou referenciado por múltiplos autores, parece consensual que a introdução da OdA só atingirá a sua finalidade formativa se ela for introduzida e explicitada com recurso ao diálogo e concretizada através de estratégias dialógicas e colaborativas, ainda que, numa fase inicial possa socorrer-se de medidas mais normativas ou externas.

Vieira e Moreira (2011) consideram a observação de aulas como uma estratégia supervisiva conducente à transformação, numa perspetiva socioconstrutivista, que se subordina aos princípios da indagação e da intervenção crítica, da democraticidade, da dialogicidade, da participação e da emancipação e apresentam-na como central em relação a outras.

A observação de aulas, porque incide sobre a essência do trabalho docente, é o instrumento privilegiado de recolha de informação e da supervisão e que mexe com a estrutura identitária do professor. Vieira (2010) entende que

Quando inscrita numa visão democrática de educação, a principal finalidade da supervisão pedagógica é a transformação da pedagogia. Subjacente à metáfora da transformação, associada a ideias de emancipação e libertação, está a crença na agência do sujeito – formador ou professor – como produtor e não reproduzidor de pensamento e

acção, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que trabalha (p.149).

Embora os modelos supervisivos nem sempre se apresentem de forma pura e circunscrita, e com pressupostos e propósitos fáceis de destrinçar, seleccionámos três modelos ou cenários que têm sobrejacente uma visão socioconstrutivista, que dão projecção à observação como instrumento supervisivo ao serviço do professor, mas também da organização e que se ajustam, com maior perfeição, a esta perspectiva desenvolvimental, colaborativa e democrática, no sentido que lhe é dado por Edgar Morin (2002, p.116): “Assim, exigindo ao mesmo tempo consenso, diversidade e conflitualidade, a democracia é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que alimenta e se alimenta da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo...”. Os modelos que, na sua essência, assentam nestes princípios são a supervisão clínica, a supervisão reflexiva e a supervisão dialógica / colaborativa.

O cenário clínico centra a sua atenção nas questões da pedagogia e no funcionamento da sala de aula e socorre-se das ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar (Vieira & Moreira, 2011). Parte do pressuposto de que o ensino, enquanto ato intelectual e social é passível de ser analisado intelectualmente. Sendo um comportamento, o ensino deve poder mostrar evidências integráveis em categorias de observação. Em consequência, a prática letiva é ou deve ser objeto de interpretação e controle (e eventualmente mudança) pelo professor (Mosher & Purple, 1972).

O modelo de supervisão clínica é a abordagem supervisiva que mais resistiu ao longo dos tempos, embora de forma mutável. Foi alvo de uma grande vulgarização por ser aquele que melhor se adequa à reconstrução deliberada das práticas educativas, pelas suas potencialidades formativas num quadro de supervisão acompanhada. Alarcão e Tavares (1987) consideram que a colaboração e a iniciativa do professor são elementos chave neste modelo.

Goldhammer *et al.* (1980 in Vieira & Moreira, 2011), responsáveis pelo modelo original, defendem que visa a melhoria da instrução e que, deliberadamente, intervém nesse processo; combina finalidades e necessidades de natureza individual e coletiva de desenvolvimento profissional; requer uma relação de trabalho assente na confiança mútua, na compreensão, apoio e comprometimento com o desenvolvimento profissional; é sistemática, embora flexível quanto à metodologia; gera uma tensão produtiva que reduz o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe mais conhecimentos e maior formação por parte do supervisor. É desenvolvido por Cogan e seus colaboradores (1973 in Alarcão e Canha, 2013, p.29) com o intuito de melhorar a qualidade de ensino na sala de aula, desenrolando-se num percurso de “observação, análise, reflexão e construção das práticas enquadrados por atitudes éticas, preocupações epistemológicas e ambientes de colaboração colegial entre supervisores composto por três fases: a Pré-observação, a Observação e a Pós-observação. Para que estes ciclos cumpram a sua finalidade, a recolha e a análise de informação e a corresponsabilização do supervisor e do professor na melhoria da qualidade das práticas são aspetos vitais a considerar.

Concebida sob um ideal humanista e emancipatório, focada num conhecimento que sustenta a renovação das práticas, a supervisão clínica rege-se por valores como a colegialidade, a liberdade, autossuficiência, confiança, espírito crítico, humildade intelectual, que toca todos os agentes envolvidos.

O cenário reflexivo coloca a tónica na imprevisibilidade da prática pedagógica (Alarcão, 1996):

O objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdo, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades, que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (p. 98).

Apesar dos riscos do conflito epistemológico entre a racionalidade técnica e a prática reflexiva, “Há que escolher entre o rigor que está suposto no conhecimento científico-técnico e a relevância prática dos conhecimentos” (Matos, 1999, p.62), “pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (Schön, 1992, p.91).

A reflexão está na base da teoria de Schön (1992), para quem o conhecimento profissional advém da experiência e da reflexão sobre a experiência, é mais ou menos influenciado pelo conhecimento académico, tem uma natureza tácita e intuitiva e consiste num saber-fazer teórico e prático que permite resolver situações inesperadas e problemáticas. Expressões como “emoções cognitivas” ou “professor como prático reflexivo” são representativas desta teoria, que pretende olhar criticamente as “práticas e concepções tradicionalmente aceites, com o propósito de as questionar e confrontar com práticas e concepções alternativas” (Schön 1992, p.85). Para além disso, a reflexão na ação e sobre a ação remete o professor para um papel ativo, construtor e reconstrutor do currículo, com autonomia relativamente a normas e materiais curriculares que lhe sejam extrínsecas. Zeichner (1997), um dos grandes ideólogos desta asserção, teoriza a supervisão como um processo de reflexão-em-ação (reflection-in-action) e reflexão-na-ação. Schön (1992) defende que a reflexão sobre a prática educativa é um processo que pode ter um enfoque individual, coletivo ou organizacional. Para este autor é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática letiva para desenvolver um *practicum* reflexivo: refletir sobre a compreensão das matérias pelo aluno (como compreendeu, interpretou, ...); refletir sobre a interação entre o professor e o aluno (resposta do professor em função do controle sobre a ansiedade, conflito, autoridade, ...); a dimensão burocrática da prática (como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?).

Vieira (1993) reconhece-a como uma estratégia que dá alguma completude ao professor que, para além de saber fazer, justifica por que e como o faz, o que só por si só envolve uma multiplicidade de capacidades intelectuais que se jogam com as componentes pessoais e emocionais; Prates *et al.* (2010) confere à prática pedagógica reflexiva uma exigência de colaboração entre os professores, que devem dinamizar e gerir de forma integrada e cooperativa os seus processos de atuação tornando-se investigadores reflexivos da sua prática. Esta pode ser apontada como uma fragilidade já que este paradigma, para além de utópico, possui uma “baixa institucionalização das mudanças” e faz recair sobre o professor as tarefas e a responsabilidade da mudança sem contrapartidas organizacionais (Barretto, 2012).

Num contexto de supervisão colaborativa, o diálogo assume um papel preponderante nas tarefas de observação e análise, indagação e reflexão, experimentação e avaliação, de apoio e desafio, de orientação e autonomização que lhes estão atribuídas. O diálogo “implica a presença ativa de pessoas que respeitam os outros e são por elas respeitadas” e que

possibilita a resolução de conflitos, dilemas, desocultar pensamentos e sentimentos (Alarcão & Canha, 2013, p.95). A essência dialógica reside na interação mas não se esgota no discurso porque contempla também os silêncios ou a comunicação não verbal. Ele também “revela uma dinâmica comunicacional que favorece a transformação de uma divergência conceptual numa convergência conceptual” (idem).

Atentemos no aviso de Edgar Morin (2002, p.118): “Existem processos de regressão democrática (...). Estes processos de regressão estão ligados ao crescimento da complexidade dos problemas e ao modo mutilante de os tratar.” No decurso desta pesquisa, vários foram os autores que não só fizeram depender a qualidade educativa dos processos dialógicos e colaborativos entre professores, como os colocaram no centro da mudança em termos da cultura e das subculturas da escola e da supervisão, e os transformaram numa condição incontornável nas questões da identidade e da profissionalidade docente e da sua sobrevivência enquanto profissão. Nas últimas décadas a colegialidade entre docentes tem sido considerada, sobretudo na América do Norte e Grã-Bretanha, uma condição para criar uma boa escola, ou para concretizar formas alternativas de poder no interior das organizações. O individualismo docente é assim considerado, por investigadores e instituições oficiais mais reformistas, como um obstáculo à mudança. Cohen (1981 in Lima, 2002, p.40) enaltece as vantagens da colaboração docente sublinhando que “a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula, e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade”. Existe uma reciprocidade de efeitos no que concerne à aprendizagem comum e à construção de espaços coletivos de trabalho. A colaboração profissional permite não só o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira, mas vai muito mais além na potenciação de uma reforma educativa coerente e inovadora (Nóvoa, 1999):

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos nossos dias, formas obsoletas de encarar a profissão. É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de “colectivo” na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de reorganização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional. (...) Reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e ... na formação e supervisão (p.7).

O diálogo entre professores consolida os saberes oriundos da prática e é decisivo na socialização e na afirmação de valores profissionais que induza uma nova cultura profissional. Reforçando o papel da formação no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, leia-se também identitário, Nóvoa destaca os escritos de Goodson (1991 in Nóvoa, 1992a) que defende a práxis como lugar de produção de saber, pois o adulto retém como saber de referência o que está ligado à sua experiência e identidade.

Alarcão e Canha (2013), Formosinho *et al.* (2015), entre outros, constataam a emergência das dinâmicas de colaboração nos meios profissionais. Alarcão e Canha (2013, p.46) sintetizam: “Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento (...) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que elas se inserem”.

Alarcão e Canha (idem) reconhecem na abordagem colaborativa da supervisão a influência da teoria da ecologia do desenvolvimento humano. Uma das ideias nucleares da teoria brofenbreniana é a de que o desenvolvimento da pessoa é gerado pela interação da mesma com o mundo, sobretudo no que respeita à realização de atividades e nas relações com os outros. É por isso que, para mudar o mundo, precisamos de apostar não só nas pessoas mas, também, na transformação dos seus ambientes. É esta lógica ecológica da supervisão que levou Alarcão a refletir sobre uma nova função supervisiva que entende o supervisor “como um líder de comunidades, catalisador e sustentador de recursos e vontades” (Alarcão e Canha, 2013, p.73).

Para uma verdadeira prática colaborativa impõem-se algumas condições. Desde logo que o comprometimento e a responsabilidade do processo sejam assumidos e partilhados equilibradamente por todos; isto não significa que não haja funções particulares a serem desempenhadas por alguns dos membros, mas que essas funções não são hierarquizadas nem coagem a tomada de decisão; a tarefa do coordenador do grupo consistirá, assim, na criação de condições para a consecução da atividade, não lhe competindo fazer essas opções pelo grupo. Exige também vontade de realizar com outros. Implica confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, crença de que é possível ir mais longe com ele, humildade no que respeita a nós próprios e desejo de que as nossas vivências saiam valorizadas pelo “encontro colaborativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.48).

Parte III - Estudo de Caso

Capítulo 5. Abordagem metodológica

Como nos lembra Herman (1983 in Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 48) o facto social não é uma coisa, é um artefacto humano e estudar o social implica compreendê-lo, revivê-lo, já que não é uma realidade externa ao indivíduo mas “uma construção socialmente vivida”.

As razões que nos levaram a empreender este estudo prendem-se com a necessidade de fundamentar muitas das afirmações avulsas que percorrem os espaços profissionais coletivos dos docentes: salas de professores, ações de formação, atividade sindical, conferências... São frequentes os enunciados de que os professores não são unidos, que a sociedade não os valoriza, que não rejeitam a avaliação de desempenho mas nunca enunciam a fórmula para o fazer, de que não têm receio de ser observados...

Independentemente da posição que assumimos perante estas afirmações, a verdade é que, de vez em quando, vêm à tona estudos que contrariam muito daquilo que é entendido como facto consumado pelos docentes e que se coaduna com uma leitura mais alargada de quem percorre todos estes espaços e procura outro nível de explicação que vá além do impressionismo e do discurso contagiado, pois concordamos com Teixeira (2002), de que

A actuação do professor só se torna inteligível se tomarmos em consideração, por um lado, o sistema de referência da sua interpretação da realidade e a leitura que ele faz dos recursos de que dispõe e dos constrangimentos a que está submetido e, por outro lado, a lógica das opções que toma, de forma mais ou menos consciente, ao longo da acção que leva a cabo” (p.109).

A problemática da observação de aulas impõe-se pelo imediatismo das circunstâncias e por possuir bases pouco sólidas para a sua implementação. Ela sobrevém desde o primeiro ciclo de avaliação mas, só agora, depois da passagem da segunda visita da IGEC, se torna obrigatória para os agrupamentos visados nos relatórios. Sendo uma estratégia que serve múltiplas finalidades (avaliação de desempenho, supervisão das práticas, formação) e estando a ser implementada nas escolas por imperativos externos, a OdA constitui-se como uma fragilidade que não atinge apenas professores ou observados, mas também observadores (frequentemente mal preparados) e agrupamentos de escolas que não operacionalizam o processo, muitas vezes porque não sabem, outras porque dão prioridade a dinâmicas que se lhes afiguram mais urgentes. Simultaneamente, os professores parecem alheados destas medidas e nem parecem entendê-las em toda a sua plenitude.

Será efetivamente assim? Como se posicionam os professores perante a inevitabilidade da observação? Como vão receber uma diretiva que, mais uma vez, se impõe de fora? Que imagens construíram os atores sociais educativos da OdA? Sentem-se capazes de a realizar ou reconhecem essa capacidade em algum par? Sentem necessidade dela? E os seus representantes e avaliadores da organização conhecem realmente os seus receios, dúvidas, vontades?

Encetámos este estudo pela busca das respostas para as questões mencionadas e que pode facilitar um processo que é necessário, defensável e fundamentado no plano teórico, mas cujo conhecimento a montante urge fazer-se, não vá, no plano prático, redundar em mais um enredo burocrático.

5.1. Fundamentação do Estudo e opções metodológicas

O paradigma investigativo privilegiado neste trabalho é o paradigma qualitativo / descritivo, numa tipologia de Estudo de Caso, que a literatura indica ser o modelo metodológico mais apropriado. Os métodos qualitativos possuem características comuns: em primeiro lugar, o investigador não se toma como perito e o desenvolvimento do conhecimento é marcado pela intersubjetividade, onde o mesmo pode deter uma experiência ou um saber pertinente ou partilhar uma cultura; em segundo lugar, a abordagem qualitativa apoia-se em raciocínios indutivos (Rosseau & Saillant, 2003). Ou, na opinião de Erikson (1986 in Lessard-Héber *et al.*, 1994, p.39), o investigador vai em busca da variabilidade das relações entre comportamentos e os significados que os atores lhes atribuem para descobrir “esquemas específicos da identidade social de um dado grupo”.

O objetivo dos estudos descritivos é discriminar os fatores determinantes ou conceitos que possam estar associados ao fenómeno em estudo. Nos tipos de estudo que integram, encontra-se o estudo de caso (Duhamel & Fortin, 2003). Ernest Greenwood (1965) enuncia a virtude primordial do estudo de caso e que consiste nas possibilidades de compreensão profunda do fenómeno enquanto totalidade. Ele possibilita o exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo, de um fenómeno social. Seja qual for a unidade de investigação — quer se trate de uma pessoa, quer de uma cultura ou de uma organização — os dados a buscar deverão sempre cobrir um campo vasto, o que confere ao estudo de casos as características de um método com grande liberdade de movimento: o investigador pode alterar livremente a orientação do seu estudo, bem como o tipo de dados que tenha de recolher, de acordo com novas facetas reveladas por uma compreensão progressiva do caso. Outra característica incide na sua flexibilidade metodológica. A fim de alcançar a máxima amplitude e profundidade, o investigador utiliza qualquer técnica de investigação e qualquer sequência, desde que as considere adequadas para uma maior compreensão do caso. Greenwood (1965, p.335) destaca que “O resultado final de um estudo de casos realizado adequadamente consiste numa descrição compreensiva e integrada do caso, enquanto totalidade”. Segundo Lessard-Hébert *et al.* (1994, p.169) é “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado” e a sua abrangência é a razão do uso de técnicas diversas de recolha de informação.

O tema da nossa investigação tinha subjacentes três segmentos de análise que visavam, como fim último, a melhoria da qualidade da escola, através da Oda.

Desde logo, a formulação das questões e dos objetivos de investigação impuseram a realização de um estudo empírico, intensivo, que não se coadunava com objetivos de natureza quantitativa, porquanto pretendíamos dar visibilidade a fenómenos de natureza mais subjetiva, mas que fosse além da mera auscultação dos docentes. Ou seja, que desse

relevância ao fenómeno no seu contexto e o estudo de caso apareceu, assim, como a melhor opção, já que Yin (2001, p.33) considera que este método “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”, ou seja, quando as condições contextuais podem ser muito relevantes para o estudo do fenómeno.

De Ketele (1981 in Venâncio & Otero, 2003) considera que as condutas dos agentes educativos são mais determinadas pelas suas representações do que pelas suas capacidades ou condições contextuais. Yin (2001, p.114) pensa que, “No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas”. Neste sentido, fomos ao encontro dos atores sociais que ocupassem os cargos mais representativos e pertinentes para o tema em questão e que pudessem facultar, através de entrevista, um conjunto de evidências a partir das suas visões pessoais e profissionais: o diretor do agrupamento (enquanto elemento de transição entre a IGEC e o Agrupamento, prestador de contas e detentor do poder de tomar decisões); o coordenador da equipa de autoavaliação do agrupamento (a quem está atribuída a responsabilidade de analisar e propor medidas que agilizem o processo, ou seja, uma extensão da direção); um inspetor (com experiência em avaliação externa). As entrevistas basearam-se no mesmo guião e foram sujeitas a análise de conteúdo.

Como recorda Greenwood (1965, p.334), a utilização de variados processos de recolha de dados produz um conjunto de dados extraordinariamente variado e rico, onde “é possível descrever a interação destes factores de modo a que o caso possa ser enquadrado numa rede de relações; captar a história do fenómeno como um processo em desenvolvimento; e destacar o padrão ou tema central que caracteriza a unicidade do caso”. Yin (2001) corrobora esta ideia ao considerar que respeitar o princípio do recurso a evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas convergentes em relação aos factos ou descobertas, aumenta substancialmente a qualidade dos estudos.

Por isso, pesquisámos também as perspectivas e as representações dos docentes, enquanto subgrupo profissional, que atua dentro de uma cultura maior que é a organização que, por sua vez, reage às condicionantes externas e que, no caso específico da Oda, provém da IGEC e não de uma necessidade interna da escola. Mais uma vez, o estudo de caso assomou-se como o mais adequado por admitir, como fundamenta Yin (2001), a inclusão de estratégias quantitativas que permitem captar uma população mais numerosa como o grupo docente e são perfeitamente admissíveis em estudos qualitativos (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Para o cumprimento desta intenção foi aplicado um questionário aos professores que foi submetido a um tratamento quantitativo.

Na busca destes factos ou descobertas e da forma como interagem, procedemos à triangulação dos dados das entrevistas e dos questionários (de um lado qualitativos, de outro quantitativos), processo que assegurou a validação instrumental e permitiu encontrar pontos convergentes de investigação a partir de visões distintas dos fenómenos em estudo. A triangulação dos dados das entrevistas e dos questionários foi ainda apoiada pela análise dos documentos estruturantes do agrupamento X que, segundo Yin (2001, p.109), “Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

Não era nossa intenção generalizar resultados a outras populações, mas sim desocultá-los e inter-relacioná-los, pelo que o estudo de caso também não se revelou desadequado: ele não

permite generalizações ou inferências, já que estas dependem de amostras que sejam amplas e aleatórias, requisitos que não caracterizam este método (Greenwood, 1965).

Quanto aos critérios de ordem social (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) respeitámos o princípio ético da proteção dos sujeitos envolvidos, designadamente os critérios da confidencialidade e do anonimato dos sujeitos e da organização que foram alvo do questionário e das entrevistas e que, no caso do Agrupamento X, terá a exposição que este lhe quiser dar.

5.2. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas X situa-se no concelho e distrito de Castelo Branco. A área de influência abrange espaço urbano e rural do concelho. É constituído pela escola básica que funciona como sede (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e integra três jardins-de-infância e três escolas de 1º ciclo em zona rural, um jardim-de-infância em zona urbana, uma escola básica de 1º ciclo com jardim-de-infância em zona urbana, duas escolas de 1º ciclo em zona urbana e inclui alunos integrados num estabelecimento do Ministério da Justiça.

Dentro do ensino regular, ministra entre a educação pré-escolar e o 3º ciclo do ensino básico e nas outras ofertas educativas desenvolve o ensino doméstico, o ensino especializado da Música, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, a Unidade de Ensino Estruturado para alunos com espectro do autismo, o ensino bilingue para alunos com deficiência auditiva e a Educação Formação para Adultos.

O Projeto Educativo (PE, 2014) do Agrupamento X, elaborado no ano letivo 13/14, caracteriza as suas populações da seguinte forma:

a) População discente: possui 1143 alunos, assim distribuídos: 149 - Pré-escolar; 415 - 1º Ciclo; 237 - 2º Ciclo; 292 - 3º Ciclo; 50 - Educação e Formação de Adultos.

b) População docente: corpo docente estabilizado, apesar do número elevado de professores que passaram à aposentação. No ano letivo 13/14 estavam em exercício de funções no Agrupamento, 127 docentes, assim distribuídos:

- Vínculo: 83 - QA/QE; 30 - QZP; 14 - contratados.

- Nível / Ciclo de docência: - 18 - Educação Pré-escolar; 30 - 1º Ciclo; 34 - 2º Ciclo; 28 - 3º Ciclo; 8 - Atividades de Enriquecimento Curricular.

- Departamentos Curriculares: Educação Pré-escolar; 1º Ciclo; Educação Especial; Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Ciências Naturais, Física e Química, Informática); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Educação Moral e Religião); Línguas (Português, Francês, Inglês, Espanhol, Alemão); Expressões (Educação Musical, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica).

A opção por este Agrupamento como alvo de investigação deve-se ao facto de integrar algumas particularidades que achámos pertinentes para o estudo:

- manter-se a fragilidade da inexecução da supervisão da prática letiva nos relatórios das duas avaliações externas;

- manter, desde a primeira visita da avaliação externa, uma direção muito estável no que respeita à permanência dos seus membros, embora com algumas alterações de cargos, o que permite um conhecimento profundo do agrupamento e do seu percurso;

- manter-se como uma unidade organizacional sem grandes alterações estruturais já que ficou alheado do processo de constituição de mega-agrupamentos, tornando-se uma unidade mais pequena e estável e, portanto, mais fácil de analisar.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para Venâncio e Otero (2003) as representações devem ser investigadas sob os auspícios da metodologia qualitativa, tendo em conta a sua especificidade. De entre os processos de recolha de dados, os mesmos autores avançam com uma panóplia de possibilidades de que destacam o questionário, a entrevista livre e a análise de conteúdo.

Segundo Fortin, Grenier e Nadeau (2003, p.245), “A entrevista e o questionário são os métodos de colheita de dados correntemente utilizados. Permitem colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes.”

Para responder às questões de investigação recorreremos à técnica do inquérito através de entrevistas semiestruturadas e de um questionário. Os instrumentos resultantes destas técnicas (guião de entrevista e questionário escrito) foram construídos com base nos contributos da Revisão da Literatura e validados por um corpo de juízes e por pré-testes. A entrevista aplicou-se ao ex-inspetor da IGEC, ao Diretor e ao Coordenador da Comissão de autoavaliação do Agrupamento X e foi realizada presencialmente. Os questionários foram aplicados a todos os professores do Agrupamento e efetuados por preenchimento *on-line*.

O tratamento da informação proveniente da recolha foi realizado com recurso à técnica de Análise de Conteúdo das Entrevistas e à estatística descritiva, através do cálculo de frequências e obtenção das percentagens, com vista à sua apresentação em tabelas e gráficos.

5.3.1. A entrevista

“O discurso constitui uma das matérias-primas por excelência da investigação qualitativa”, afirma Aires (2011, p.35). A entrevista é muito usada na investigação social, privilegiada por muitos no âmbito da investigação qualitativa, com a finalidade de coligir dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. É necessária, dizem Lessard-Hébert *et al.* (1994), quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias e “compreende (...) o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2011, p.29).

Segundo De Ketele e Roegiers (1999, p.18), “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”. É um encontro entre duas pessoas,

afirmam Marconi e Lakatos (2003), que visa obter informações sobre determinado assunto, através de uma conversa.

Está especialmente adequada para analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados e para a análise de um problema específico como, por exemplo, os dados do problema, os pontos de vista presentes, o funcionamento de uma organização (Quivy & Campenhoudt, 2005). No entanto, possui como desvantagens o custo e a energia que reclamam, pois os dados são difíceis de codificar e analisar, pelo que a sua amostra tem de ser restrita. (Fortin *et al.*, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2005).

5.3.1.1. Tipo de entrevista

A entrevista pode ser estruturada ou não estruturada, sendo que na primeira o investigador exerce maior controlo sobre o conteúdo das respostas do participante (Fortin *et al.*, 2003).

Elegemos a entrevista semiestruturada, onde o inquiridor determina previamente as questões que pretende ver respondidas, com uma ordem e forma ao seu critério, (Ghiglione & Matalon, 1995 in Simões, 2006) e por possuir uma natureza construtivista do comportamento humano (Aires, 2011). Também para Quivy e Campenhoudt (2005) a entrevista semidirigida é a mais utilizada em investigação social pois reduz o grau de rigidez para o entrevistador e para o entrevistado, mas orienta o discurso no sentido do que é solicitado pela investigação. Este tipo de entrevista apoia-se num guião com uma série de perguntas-guia que não obrigam a uma ordem determinada nem à formulação prevista (*idem*).

5.3.1.2. Determinação dos sujeitos

A entrevista foi aplicada a 3 sujeitos (escolha intencional) em função dos cargos representativos que ocupam ou tarefas que desempenharam (Lessard-Hébert *et al.*, 1994), no âmbito da avaliação externa e auto-avaliação do agrupamento, e cujo exercício de funções lhes facultava informação privilegiada e estruturada, para além do facto de o diretor deter poder de decisão sobre a temática. Está implícito que um dos sujeitos se encontra em situação de aposentação e os outros dois em trabalho ativo.

5.3.1.3. Procedimentos efetuados

Para realizar a entrevista respeitámos os procedimentos definidos por Simões (2006).

Guião da entrevista: antecipadamente foi elaborado um guião da entrevista (ANEXO I) com base nas informações recolhidas na revisão da literatura que consta do Estado da Arte e os contributos da análise preliminar de algumas respostas do Questionário. Este guião é designado por Aires (2011, p.29) “como um conjunto de critérios operativos fundamentais

que justificam a sua validade como instrumento de captação e de transmissão de significado”. Tivemos o cuidado de não induzir as respostas através das perguntas e deixar campo aberto a respostas não previsíveis (Quivy & Campenhoudt, 2005). Este guião foi submetido a um pré-teste, com um diretor de um agrupamento de escolas da região e ficou constituído por 4 questões.

Agendamento: depois do guião ter sido validado, foram acordados as datas e os locais com os inquiridos: - Diretor do Agrupamento X, realizada na escola sede em 22 de abril de 2015; - Coordenador da equipa de auto-avaliação do Agrupamento X, realizada na escola sede, em 29 de abril de 2015;- Ex-inspetor da IGEC, realizada na ESE de Castelo Branco, em 29 de maio de 2015. Foram ainda informados da duração provável da entrevista (cerca de 30 minutos).

Decurso da entrevista: no início de cada entrevista foi facultado o guião escrito a cada inquirido para assimilar o conteúdo geral das perguntas; procedeu-se à gravação sonora do questionamento oral e presencial através de computador (Quivy & Campenhoudt, 2005). A sua duração foi, nos três casos, além dos 30 minutos previstos, devido às capacidades e vontades de comunicação dos entrevistados.

De seguida as gravações em áudio foram transcritas para protocolo escrito (ANEXOS II, II e IV) com o objectivo de serem analisadas, posteriormente, através da técnica de análise de conteúdo.

5.3.2. O questionário

Para Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de recolha de dados extensivo e constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Permitindo menos profundidade que a Entrevista é, no entanto, “um instrumento que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis” (Fortin, 2003, p.249), ou seja, estende-se a mais indivíduos mas, tal como ela, pode comportar diferentes níveis de estruturação. Dito por Quivy e Campenhoudt (2005, p.188), “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas” e é especialmente adequado, em geral, quando há necessidade de interrogar um grande número de pessoas.

5.3.2.1. A construção do questionário

A tipologia das questões de um inquérito por questionário tem múltiplos critérios e formas, segundo os objetivos que se pretendem atingir.

O questionário desta investigação visa obter: respostas fechadas, dicotómicas (uma escolha entre duas opções) e de seleção simples (uma escolha entre várias); possui também respostas abertas (embora em número reduzido para facilidade de tratamento), o que o transforma num questionário de tipo misto (Arias, 2012). Recorremos também a questões de seleção de escolha múltipla onde o inquirido deve responder a uma das opções que lhe é apresentada de forma não ordinal (Moreira, 2009). Usámos escalas de Likert, com a

predefinição do grau de concordância do inquirido com uma afirmação ou indicador para o grupo I de questões. O grau de concordância apresenta-se numa escala simetricamente bipolarizada, sem posição neutra, de forma a reduzir a base de conforto dos inquiridos e a não comprometer os resultados (Moreira, 2009).

O questionário final (ANEXO V) ficou estruturado da seguinte forma:

- Nota introdutória, explicitando os objetivos, garantindo o anonimato e apelando ao preenchimento;

- Parte I, destinada à caracterização dos sujeitos em função da idade, género, tempo de serviço, tipo de vínculo, departamento de pertença e grau académico – de resposta fechada e numeradas de 1 a 6; detenção de formação especializada, experiência como observador, experiência como observado, cargos desempenhados no presente ano letivo e cargos desempenhados em anos anteriores – de resposta mista, numeradas de 7 a 11.

- Parte II, constituída pelos itens das questões relativas ao estudo empírico. Organizou-se em torno de três questões:

- a questão 1, com 39 itens de resposta fechada sob a forma de afirmações nos quais os respondentes deviam aderir em grau de concordância, numa escala de Likert bipolarizada e sem posição neutra (*discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente*) onde se procurou captar toda a informação não relacionada com a pessoa do observador e respetivo perfil;

- a questão 2, de resposta fechada e múltipla, integra 15 itens dos quais os respondentes devem eleger 5 opções sem ordem de preferência e que visam obter o perfil do observador não relacionado a cargos ou funções. Esta pergunta visa o apuramento das características mais desejáveis pelos docentes através das opções mais assinaladas;

- a questão 3, de resposta fechada e múltipla, integra 12 itens dos quais os respondentes devem eleger 5 opções sem ordem de preferência e que visam apurar que observador, no desempenho de cargos ou funções, os docentes desejam ver na sua sala de aula, através das opções mais assinaladas.

Quadro 5.3.2.1-1: Síntese da estrutura do questionário

Secções	Objetivo de investigação	Nº e tipo de questões	Nº Itens
Nota Introdutória	- Explicitar o âmbito e os objetivos da investigação; - Salientar a importância da participação dos inquiridos; - Assegurar o anonimato	Sem nº, informação preambular	-----
Parte I Caracterização pessoal e profissional	- Caracterizar os inquiridos	6 questões fechadas 5 questões mistas	-----
Parte II Estudo empírico	Compreender as representações dos docentes sobre a OdA e a forma como a contextualizam	1 questão fechada, escala de Likert de 4 graus de concordância e simetricamente bipolarizada	39 itens
	Conhecer o perfil de observador preferido pelos inquiridos	1 questão fechada de escolha múltipla com opção de 5 itens sem ordem de prioridade	15 itens

	Identificar quem é o observador que oferece menos resistências à observação	1 questão fechada de escolha múltipla com opção de 5 itens sem ordem de prioridade	12 itens
Total	-----	3	66 itens

5.3.2.2. Procedimentos efetuados

Os procedimentos efetuados para o questionário seguiram o preconizado por Marconi e Lakatos (2003) e Arias (2012). Tivemos a preocupação de construir um instrumento estruturalmente simples e que não exigisse muito esforço e tempo aos respondentes, de modo a atingir maior taxa de retorno, dificuldade que antecipámos pelo conhecimento que temos do meio, pois as procuras no mercado do saber são muitas (Almeida & Pinto, 1975). Procurámos, ainda, que fosse graficamente agradável, evitar perguntas que apelassem demasiado à memória, que induzissem respostas ou fossem passíveis de múltiplas interpretações, incluir perguntas de confirmação de respostas anteriores, separar itens segundo a sua natureza (Arias, 2012).

Redação do questionário: os itens do questionário foram formulados com base nas informações recolhidas na revisão da literatura, que consta do Estado da Arte e dos objetivos (Arias, 2012).

Validação especializada: a primeira versão do questionário foi sujeita à apreciação de três especialistas que lecionam nas Escolas Superiores de Leiria e Castelo Branco, após o que se ajustou em função das orientações por eles emanadas.

Pré-teste: esta segunda versão foi submetida a um pré-teste, presencial, junto de 6 sujeitos que não integravam o agrupamento visado e que abarcavam, no seu conjunto, as características dos inquiridos no Agrupamento X: contratado, QZP, QA, pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, línguas, ciências exatas, ciências sociais, expressões, idades e tempos de serviço diferenciados. Após a realização do pré-teste reformularam-se as questões que ofereceram dúvidas, inconsistências ou incompreensões e confirmou-se o tempo previsto de preenchimento: 15 minutos (Arias, 2012).

Aplicação: para a aplicação do questionário aos sujeitos transferimos o conteúdo para a ferramenta “Formulários” do Google drive, a partir do qual é possível criar uma ligação específica que, por via internet – *e-mail*, foi dirigida a toda a população docente do agrupamento (123 no ano letivo 14/15), através do seu diretor. A mesma ferramenta, depois de preenchido o questionário, possibilita o seu retorno através de submissão de dados, após a qual faz o arquivamento em folha do Excel.

5.3.2.3. Caracterização dos sujeitos

Segundo as informações do Diretor do Agrupamento, na data de implementação do Questionário, estavam ao serviço, no Agrupamento X, 123 docentes, a população total. Esta pode classificar-se como amostra não probabilística, própria dos estudos qualitativos,

selecionada por critérios subjetivos do pesquisador e, por tal motivo, designada por amostra de conveniência ou intencional (Aires, 2011). No caso, o critério é o exercício da profissão de professor ou desempenho de tarefas que exijam esta profissionalização.

Dado que responderam 56 sujeitos, obtivemos uma taxa de retorno de 45.5%, que constituiu o grupo amostral. A caracterização geral do grupo de sujeitos respondentes por questionário é apresentada numa tabela no ANEXO VI.

Os dados que eram solicitados na parte I do Questionário, e que respeitam à caracterização pessoal e profissional, reportam-se a idade (opção entre três intervalos etários), género, tempo de serviço (opção entre três intervalos de tempo), tipo de vínculo ao agrupamento (entre três opções), departamento de pertença, formação académica (definida em termos de grau), a posse ou não de formação especializada e respetiva área, experiência como observador e respetiva finalidade, experiência como observado e respetiva finalidade, cargos ou funções exercidos no ano letivo 14/15 neste agrupamento, cargos ou funções que exerceu durante a sua carreira, até ao final do ano letivo transato, nas organizações escolares a que pertenceu.

Passamos a descrever as características dos sujeitos, questão a questão, através de gráficos que exprimem a percentagem respetiva, a que correspondem os valores apresentados em tabelas de frequência de resposta para cada item (ANEXO VII).

Questão 1 - Idade: como se constata pelo gráfico 5.3.2.3-1, os sujeitos inserem-se em faixas etárias acima dos 31 anos (100%), situando-se a maior percentagem acima dos 45 anos (70 %). Trata-se de um grupo bastante envelhecido e, de acordo com o que agora foi evidenciado pelo CNE (2015), nos últimos estádios de desenvolvimento do professor (Huberman, 2000; Simões, 1993; Garcia, 2009) e que pode influenciar positiva ou negativamente a predisposição para ser observado ou observador.

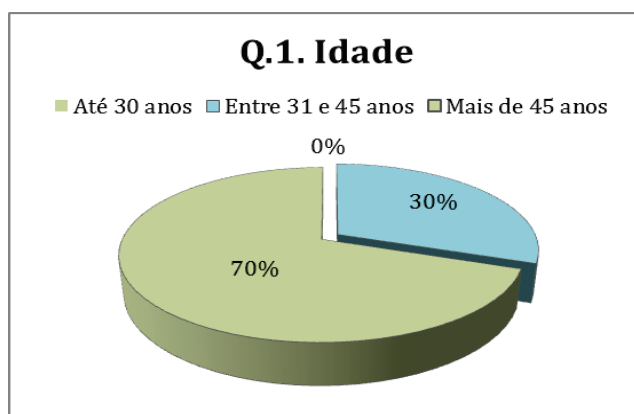


Gráfico 5.3.2.3-1: Idade dos sujeitos do grupo amostral

Questão 2 - Género: Quanto ao género, o grupo revela-se altamente feminizado (77%) contra 23 % do género masculino e que está patenteado no Gráfico 5.3.2.3-2. Estas características são pouco animadoras quando confrontadas com o enunciado da OCDE (2013) sobre o impacto da desvalorização social do professor na desmotivação e no desinvestimento

por parte destes, principalmente porque os homens professores tendem a ser mais positivos quanto à valorização social do professor, assim como os mais jovens na carreira.

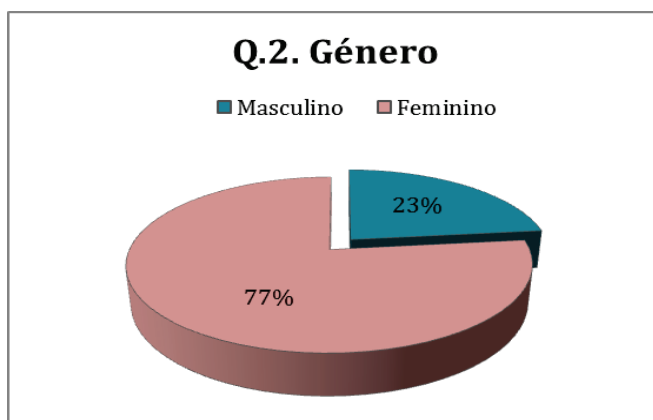


Gráfico 5.3.2.3-2: Género dos sujeitos do grupo amostral

Questão 3 - Tempo de serviço: quanto ao tempo de serviço (Gráfico 5.3.2.3-3), o grupo revela paralelismo com a idade, pois 70% dos inquiridos têm acima de 20 anos de serviço, apenas 25% tem entre 11 e 20 anos de serviço e 5% até 10 anos de serviço, apresentando as mesmas condicionantes descritas para a questão anterior (OCDE, 2013).

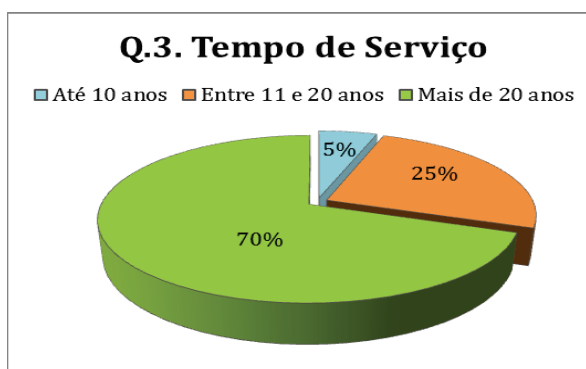


Gráfico 5.3.2.3-3: Tempo de serviço dos sujeitos do grupo amostral

Questão 4 - Vínculo ao agrupamento: é possível constatar (Gráfico 5.3.2.3-4) que os sujeitos respondentes estão muito familiarizados com a dinâmica organizacional, pois 64% pertencem ao seu quadro, 27% são de QZP e 9% são contratados, o que pode favorecer o processo de OdA através dos sentimentos de pertença e comprometimento para com a organização (Vandenberghe, Landry & Panaccio, 2013; Whitaker, 2000; OCDE, 2013).

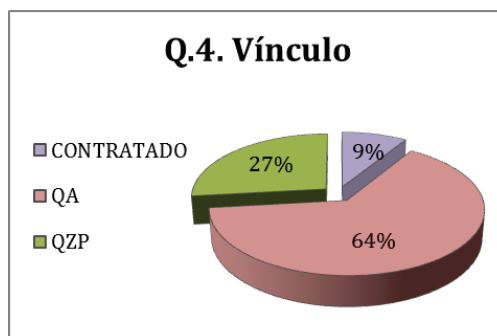


Gráfico 5.3.2.3-4: Vínculo dos sujeitos do grupo amostral ao Agrupamento X

O gráfico 5.3.2.3-5 dá-nos uma perspetiva global das quatro características anteriores (idade, género, tempo de serviço e vínculo) e da concentração dos sujeitos. Temos assim um grupo que se caracteriza por estar maioritariamente acima dos 45 anos, serem mulheres, possuírem mais de 20 anos de serviço e terem vínculo à organização.

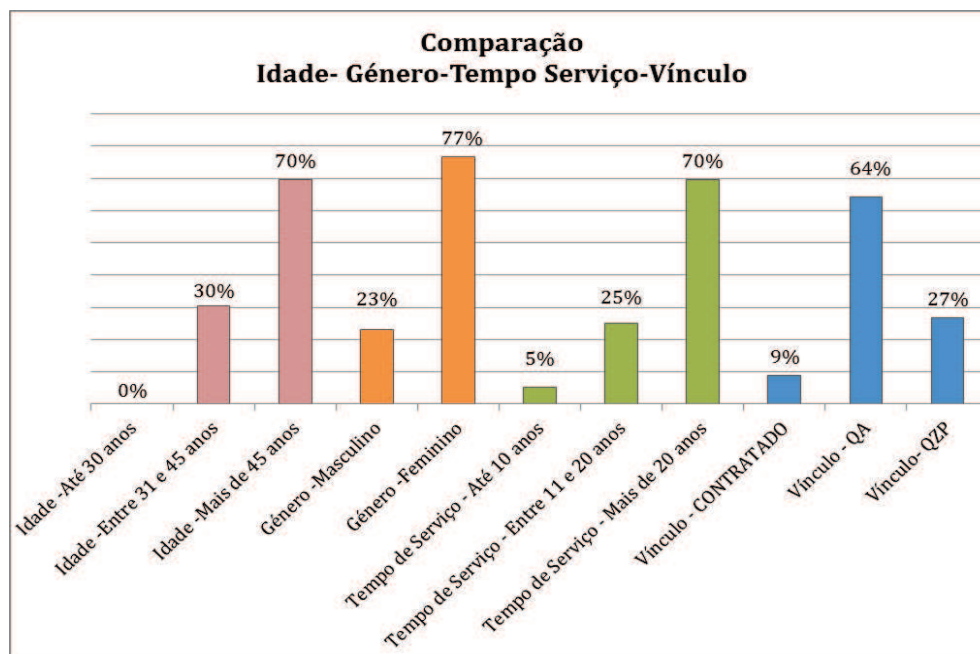


Gráfico 5.3.2.3-5: Comparação entre idade, género, tempo de serviço e vínculo

Questão 5 - Departamento curricular: na proveniência departamental (Gráfico 5.3.2.3-6) é de destacar que 45% dos respondentes pertencem ao 1º Ciclo e à Educação Pré-escolar, percentagem que ficará acima dos 50%, se tivermos em conta que o SNIPI, cujos 5 elementos pertencem à Educação Especial, tem formação inicial em Educação de Infância. Este será um factor a considerar na análise das respostas, já que a formação inicial destes sujeitos (educação de infância e primeiro ciclo) tem um forte pendôr curricular ao nível do saber pedagógico, enquanto que para níveis de escolaridade mais elevados, os cursos de formação inicial tinham um forte pendôr científico. Os professores do 1º ciclo constituem o departamento mais numeroso neste agrupamento, o que também é refletido pelo retorno das respostas. Uma das questões que se levanta nesta análise prende-se com a dificuldade em

agilizar tempos de colaboração intra e interdepartamental que incluam estes docentes, devido à configuração dos seus horários desde a introdução das AEC. Como é reconhecido pelo Diretor, na entrevista, estes docentes e os educadores de infância não participam na “hora de colaboração” instituída neste ano letivo e que deixa de fora uma parte substancial dos docentes, alguns dos quais a lecionar fora da cidade. Tradicionalmente, os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo e do pré-escolar foram os que sofreram de maior isolamento, fenómeno que a constituição de agrupamentos e mega-agrupamentos não parece ter eliminado.

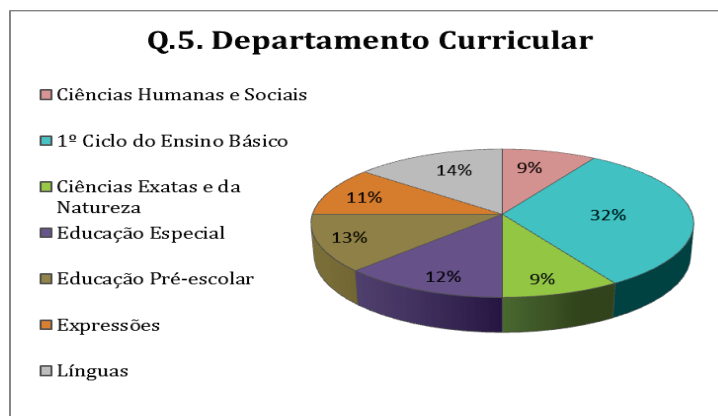


Gráfico 5.3.2.3-6: Proveniência curricular

Questão 6 - Formação Académica: como era expectável, a maioria dos docentes do grupo amostral (Gráfico 5.3.2.3-7) tem o grau de licenciatura (75%), seguida do de mestrado (12%); subsistem ainda alguns docentes com bacharelato (9%) o que revela bem a evolução da qualificação dos professores nas últimas décadas; com o grau de doutoramento está apenas 4% do grupo.

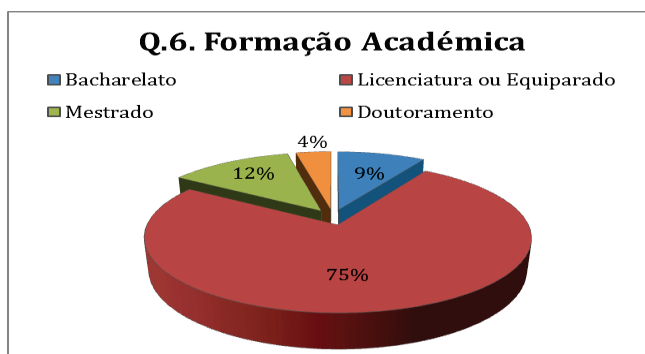


Gráfico 5.3.2.3-7: Formação académica

Questão 7 - Formação especializada: através do Gráfico 5.3.2.3-8, verifica-se uma percentagem bastante elevada de docentes com especialização (39%), contra 61%, o que demonstra bem o investimento desta população docente na sua qualificação profissional.

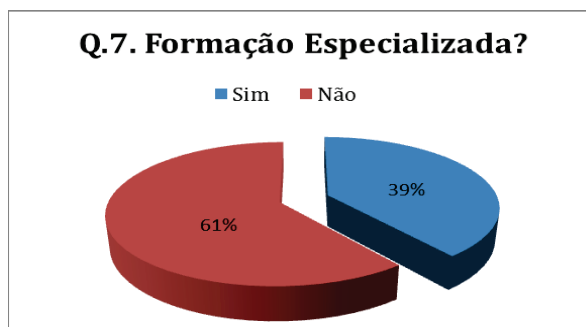


Gráfico 5.3.2.3-8: Formação Especializada

Questão 7(a) - Área de especialização: uma leitura mais atenta às áreas de especialização (Gráfico 5.3.2.3-9) revela que, dos 39% de professores especializados, 39% (9 indivíduos) são especializações em área disciplinar, 31% (7 indivíduos) em educação especial e 4% em terapia de fala (1 indivíduo), ou seja, 74% dos professores apostaram em pós-graduações nas suas áreas científico-disciplinares, o que não é estranho tendo em conta a falta de incentivos à valorização profissional (Ruivo, 2009 e Guerra, 2001) e o voto ao obsoletismo a que são sujeitas as formações especializadas (Esteves, 2006; Paixão, 2004). Áreas como a supervisão (2 indivíduos), ciências da educação (1 indivíduo) ou até administração escolar (2 indivíduos), que supostamente possuem competências passíveis de usar em OdA, são minoritárias e, no seu conjunto, perfazem 22% (5 indivíduos ou 9% do total do grupo - ver tabela 5.3.2.3-1), o que se presume insuficiente para dinamizar e apoiar um processo desta natureza.

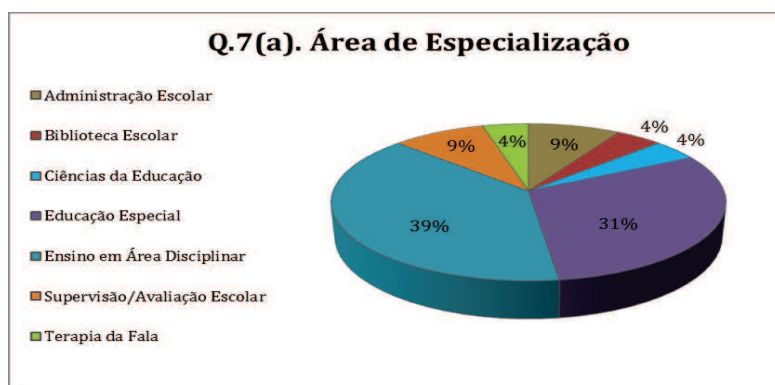


Gráfico 5.3.2.3-9: Área de especialização

Questão 8 - Experiência como observador: verificamos que apenas 36% dos sujeitos respondentes já teve experiência como observador de aulas (Gráfico 5.3.2.3-10); conjugando este factor com a baixa prevalência de docentes com formação em observação, é previsível a dificuldade inerente na implementação do processo da OdA.



Gráfico 5.3.2.3-10: Experiência em OdA na qualidade de observador

Questão 8(a) - Finalidade da OdA enquanto observador: como era previsível, tendo em conta o processo de avaliação de desempenho docente e a proximidade da Escola Superior de Educação, a experiência dos docentes em OdA (Gráfico 5.3.2.3-11) advém maioritariamente da influência de ambas. Assim, dos 36% dos sujeitos que referiram ter experiência como observadores, assinalamos: avaliação de desempenho = 42% e supervisão de estágio=37%; apenas 16% refere a formação profissional e 5% (1 indivíduo) reconhece a coadjuvância (que habitualmente designa a situação em que dois professores colaboram na sala de aula) como uma experiência de observação; sabendo que esta situação não é tão rara nos dias de hoje, resulta óbvio que para os docentes se impõe a OdA de natureza controladora e de avaliação sumativa (ADD + supervisão de estágio=79%).

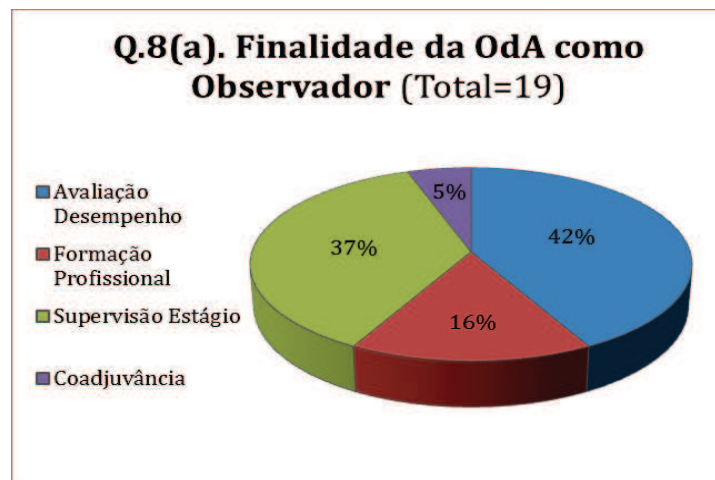


Gráfico 5.3.2.3-11: Finalidade da OdA enquanto observador

Questão 9 - Experiência como observado: a experiência dos docentes como observados (Gráfico 5.3.2.3-12), correspondente a 68% do grupo, é elevada, apesar de, ao ter em conta os cursos de formação inicial e a profissionalização em serviço exigidas aos docentes para se certificarem na profissão, este número se revelar menos elevado do que o pressuposto; tal pode ser justificado pela idade dos sujeitos e a distância temporal desde a sua profissionalização.



Gráfico 5.3.2.3-12: Experiência em Oda na qualidade de observado

Questão 9(a) - Finalidade da Oda, enquanto observado: os docentes que compõem os 68% do grupo amostral com experiência como observados (Gráfico 5.3.2.3-13) concentram-se maioritariamente no processo de ADD (82%); a experiência em contextos de formação profissional ganha um pouco mais de relevância (os observados surgem também em maior número que os observadores) – 15% (5 indivíduos) mas, ainda assim, permite concluir do baixo investimento das instituições responsáveis pela formação contínua mais próximas do agrupamento – ESE e Centro de Formação da Associação de Escolas – em formações que envolvam Oda, caso contrário as frequências de respostas seriam bem mais elevadas nesta área. Curiosamente, o apelo e os normativos sobre formação contínua emanados pelo MEC e pela IGEC orientam os agrupamentos no sentido de recorrer aos docentes que integram os seus quadros para realizar esta formação. Se essas orientações estivessem a ser incrementadas com recurso à supervisão da prática pedagógica, muito provavelmente os resultados refletiriam isso mesmo.

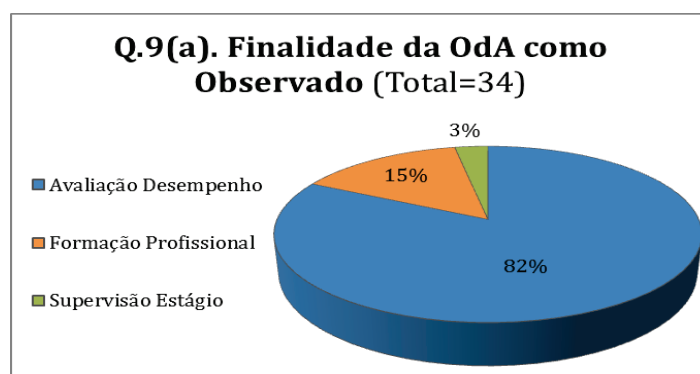


Gráfico 5.3.2.3-13: Finalidade da Oda enquanto observado

O gráfico seguinte (Gráfico 5.3.2.3-14) permite visualizar o fenómeno da inversão proporcional das percentagens dos professores com experiência em observação (observador e observado). Como se percebe facilmente do gráfico, se existissem mais práticas colaborativas de Oda nas escolas ou se os processos de formação contínua que até agora vigoraram contemplassem esta vertente, as diferenças assinaladas seriam nulas ou insípidas.

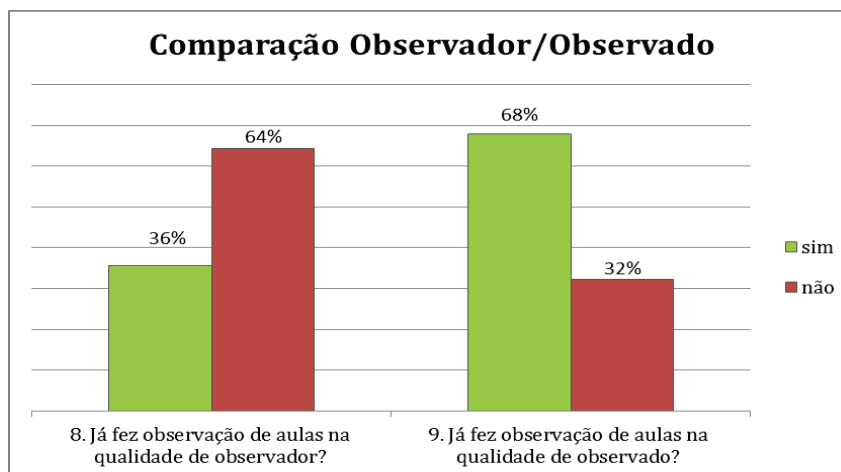


Gráfico 5.3.2.3-14: Comparação entre as experiências observador *versus* observado

Questão 10 - Experiência em cargos e funções no presente ano letivo: esta questão visava conhecer o tipo de práticas organizacionais dos sujeitos respondentes (Gráfico 5.3.2.3-15), já que muitos dos cargos e funções desempenhados têm inerente a possibilidade de liderar processos de implementação / consolidação da prática da OdA, tal como já acontece em alguns agrupamentos que incrementaram o seu plano de melhoria. Todos os cargos e funções apontados detêm a responsabilidade da supervisão da prática letiva, ainda que em registos diferentes em grau, natureza ou proximidade, como por exemplo quem apenas desempenha funções docentes, desde que enquadrado numa perspectiva de OdA entre pares. É necessário, ainda, salvaguardar: que as percentagens parciais obtidas incidem sobre o total dos sujeitos, embora muitos deles, e não poderia ser de outra forma, acumulem cargos e funções, pelo que a análise destes dados cinge-nos à visualização da diversidade de cargos / funções ocupados e a percentagem de docentes que integra cada um desses cargos / funções; que muitos professores não se registaram com funções docentes (apenas 89%) embora tenhamos conhecimento que o número de professores sem funções letivas não atinge os 11% (apenas 3 a 4 indivíduos que desconhecemos se responderam ao questionário). Em “Outros” (13%) foram acrescentados cargos e funções que igualmente detêm esta responsabilidade e que não faziam parte da grelha fechada, tais como os coordenadores de estabelecimento (que em escolas mais isoladas podem desempenhar tarefas supervisivas com maior facilidade do que um coordenador de departamento, por exemplo, que terá de se deslocar); e, ainda, outras opções assinaladas, que optámos por incluir, numa lógica holística da supervisão, porquanto serem funções integráveis no que alguns autores entendem por supervisão da prática pedagógica. Assim, mesmo isolando o item relativo ao desempenho de funções docentes, a percentagem que cabe a cada item dos sujeitos do nosso grupo amostral que são susceptíveis de desenvolver práticas de supervisão por inerência de funções, não é, de todo, despidianda.

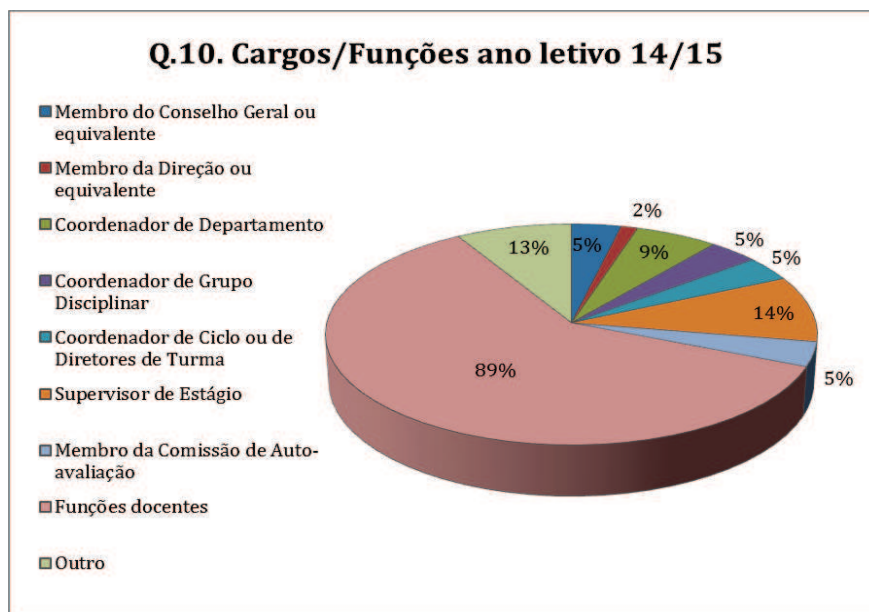


Gráfico 5.3.2.3-15: Cargos e funções desempenhados no ano letivo 14/15

Questão 11 - Experiência em cargos e funções até ao ano letivo transato: para analisar esta questão seguimos a mesma lógica da questão anterior – conhecer a experiência dos professores em funções/cargos compatíveis com um visão holística da supervisão da prática pedagógica no que respeita à OdA (Gráfico 5.3.2.3-16). O crescimento exponencial desta experiência em cada item não é nenhuma surpresa, tendo em conta o número de anos na carreira dos sujeitos respondentes: Membro do Conselho Geral ou equivalente (de 5% para 18%); Membro da Direção ou equivalente (de 2% para 7%); Coordenador de Departamento (de 9% para 27%); Coordenador de Grupo Disciplinar (de 5% para 38%); Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma (de 5% para 57%); Supervisor de Estágio (de 14% para 27%); Membro da Comissão de Auto-avaliação (de 5% para 21%); Funções docentes (de 89% para 93%); Outro (de 13% para 18%). Um estudo mais aprofundado poderia revelar-nos quantos professores, ao longo da sua carreira, desempenharam, em exclusivo, funções letivas; saber quantos professores passaram pela experiência de todos os cargos, também seria interessante. No entanto, temos consciência que esta questão era a menos apelativa por recorrer mais à memória (Arias, 2012) e depreendemos que os valores apresentados só podem pecar por defeito, tal como é ilustrado pelo registo das funções docentes (93%) quando deviam ser assinaladas 100%. À semelhança da questão anterior, os aportes do que é assinalado em “Outros” não são de ignorar, pelo que, além das já enunciadas acima, destacamos as funções de coordenação em instituições não pertencentes ao MEC (Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres – ATL) e a pertença à Comissão Pedagógica de um Centro de Formação, órgão estrutural dos CFAE, que reúne todos os diretores dos agrupamentos e que tem a última palavra sobre a natureza e a prossecução da formação em cada e em todos os agrupamentos da sua área de influência. Um outro estudo, no âmbito da OdA, poderia averiguar sobre as representações dos elementos que compõem esta comissão enquanto transmissores das necessidades de formação dos seus subordinados, enquanto decisores em função dos recursos formativos e financeiros existentes e, como tais, conscientes, ou não, do papel formativo da OdA entre pares.

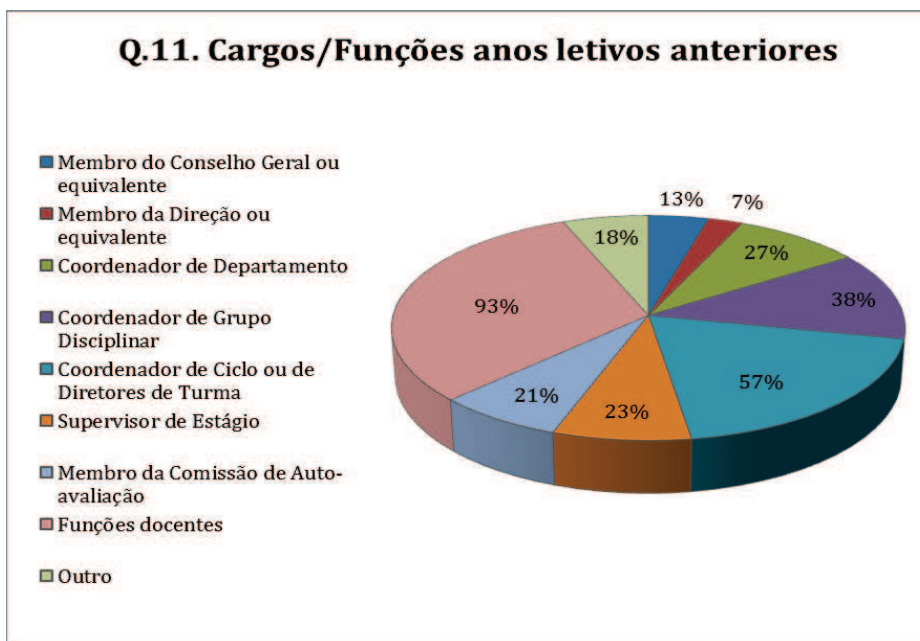


Gráfico 5.3.2.3-16: Cargos e funções desempenhados até ao ano letivo transato

De modo a não perder uma visão globalizante das características dos sujeitos, sentimos necessidade de enunciar uma síntese. Temos, assim, um grupo maioritariamente com idade acima dos 45 anos, muito feminizada, muito experiente na carreira, estabilizada em termos de pertença ao agrupamento, com um forte pendor formativo inicial nas competências pedagógicas por força da influência do 1º ciclo, pré-escolar e também educação especial (SNIPI), com grau académico igual ou superior à licenciatura, pouco especializada em domínios supervisivos, com maior experiência enquanto observado do que como observador e, em ambas, uma experiência quase exclusiva em funções de avaliação sumativa e prestação de contas e com muita experiência em funções e cargos a que a OdA formativa pode ser imputada, mas que até agora ainda não foi explorada.

5.4. Apresentação e tratamento dos dados

O tratamento dos dados pode entender-se como a fase de estruturação das informações e que vai permitir tomar decisões, representar os dados num espaço reduzido, auxiliar outras análises, facilitar a comparação de diferentes dados e assegurar a sua utilização direta nas conclusões (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

5.4.1. Para a entrevista

5.4.1.1. Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma forma metódica de analisar mensagens, informações e testemunhos com um certo grau de profundidade. “A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do discurso e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (Quivy, 2005, p. 226). É um conjunto de técnicas de análise de comunicações, ou melhor, um instrumento marcado por grande disparidade de formas, o que lhe confere uma vastidão de campos de aplicação que procuram estabelecer uma relação entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (Bardin, 1977).

Em Almeida e Pinto (1975), a análise de conteúdo é uma técnica em contínuo desenvolvimento, que procura agrupar significações, e, à partida, passível de ser aplicada a todos os materiais significantes.

Foram inquiridos, através de entrevista, 3 sujeitos: o diretor e o coordenador da equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas X e um ex-inspetor da IGEC já em situação de reforma, adiante designados por D, C e I, respetivamente.

As informações recolhidas foram tratadas com base na técnica de análise de conteúdo, identificando unidades de base ou unidades de sentido e reduzidas a categorias para um só domínio (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

Para o domínio em estudo, “observação de aulas com caráter formativo”, definimos sete categorias: A - Desenvolver a qualidade; B - Observados; C - Fatores de resistência; D - Fatores facilitadores; E - Observador (função); F - Observador (perfil); G - Papéis de Outros Intervenientes.

Organizámos dezanove subcategorias:

A1 - Favorável, A2 - Importância, (para a categoria A); B3 - Todos, (para a categoria B); C4 - Do Professor, C5 - Do Contexto, (para a categoria C); D6 - Operacionalização, D7 - Necessidade do Professor, D8 - Explicitação dos Propósitos; D9 - Cultura de Escola, (para a categoria D); E10 - Pares, E11 - Supervisor Interno, E12 - Supervisor Externo, E13 - Formação (para a categoria E); F14 - Pessoal, F15 - Profissional, (para a categoria F); G16 - Visão Externa, G17 - Influência inicial, G18 - Apoio Formativo; G19 - Supervisão do Processo, (para a categoria G).

Destacamos as evidências para cada uma das categorias e das subcategorias conforme se apresenta no ANEXO VIII. A análise de conteúdo do Domínio “Observação de Aulas” com caráter formativo, inscrita no mesmo anexo, permite-nos verificar que:

Na categoria A) *Desenvolver a Qualidade*, subcategoria A1) *Favorável*, responderam os três sujeitos entrevistados (C, D e I) que demonstram a sua postura altamente favorável destacando como fatores de desenvolvimento da qualidade:

- ser indispensável para a qualidade da aprendizagem dos alunos (D); a supervisão e a reflexão serem primordiais para o desempenho e qualidade de aprendizagem da escola, sendo isto mais importante que ter mais apoios ou mais aulas (D); por ser sempre motivo de aprendizagem (C); - ser positiva, na condição de ser formativa (I); - como forma de atualização e desenvolvimento do professor (I).

Na categoria A) *Desenvolver a Qualidade*, subcategoria A2) *Importância da OdA*, foram apontadas pelos 3 sujeitos (D, C e I):

- a melhoria da qualidade do ensino (com base na reflexão sobre a prática) (D), uma ajuda com repercussão na qualidade da aprendizagem e na melhoria dos resultados (D); uma mais-valia que não é pensada em termos pessoais mas para a organização (D); - um espaço de partilha, troca de ideias, uma maneira de fazer diferente, como forma de aceitar o erro, todos têm a ganhar, professores e alunos (C); - implementação de melhores práticas através da interação dentro do grupo (I).

Na categoria B) *Observados*, subcategoria B3) *Todos*, manifestaram-se 2 sujeitos (D e I):

- pela necessidade de envolver todos como o grande benefício, na partilha e no conhecimento e nos resultados (D); - pela interassistência e reflexão entre todos os membros do grupo disciplinar.

Na categoria C) *Fatores de Resistência*, subcategoria C4) *Do professor*, pronunciaram-se os 3 sujeitos (D, C e I):

- a resistência dos professores tem mais a ver com as características da sua personalidade (modo de estar e de ser) do que com a condição de se expor enquanto docente e com a sua competência (D); - reside fundamentalmente em quem vai observar e como ele é aceite na escola (D); - no desconhecimento dos efeitos da OdA (D); - por ser um fenómeno novo em termos de incrementação (D); - associação da OdA à avaliação de desempenho (C); - perspectiva egocêntrica no que respeita ao saber fazer (C); - receio de ser confrontado com novas perspetivas e impreparação de alguns para aceitar novas perspetivas (C); - sentido de posse e poder sobre os alunos e a aula (I); - postura de defesa dos professores (I); - falsificação dos efeitos da OdA por reatividade à presença de observadores (I); - desunião dos professores (I); - não aceitação do erro como fator de natureza humana do professor (I).

Na categoria C) *Fatores de Resistência*, subcategoria C5) *Do contexto*, os 3 sujeitos (D, C e I) assinalaram:

- a dificuldade em saber como operacionalizar (como? quem?) (D); - algum desleixo das escolas fora da intervenção da IGEC (D); - necessidade dos professores e das direções darem resposta à burocracia e aos exames (D, C); - dificuldade em gerir organizações tão grandes (I).

Na categoria D) *Fatores facilitadores*, subcategoria D6) *Operacionalização*, os 3 sujeitos (D, C e I) destacaram:

- a continuidade da OdA (D); - uma implementação faseada (D, C); - existência de uma equipa que implemente a OdA (D); - guiões de observação (D, I); - momentos para cruzamento, reflexão, articulação, colaboração ou partilha (D, C); - iniciativa e interesse dos coordenadores de departamento para darem o exemplo (I).

Na categoria D) Fatores *facilitadores*, subcategoria D7) *Necessidade do professor*, apenas um sujeito (D) se referiu a esta necessidade sentida pelo professor:

- como partilha e aperfeiçoamento da metodologia, da didática e da pedagogia (D); - abertura, sem receios, a partilhar a sua aula (D).

Na categoria D) Fatores *facilitadores*, subcategoria D8) *Explicitação dos Propósitos*, 2 sujeitos (D, C) referiram:

- visibilidade e clarificação, para os professores, do propósito formativo da OdA (D e C)

Na categoria D) Fatores *facilitadores*, subcategoria D9) *Cultura de Escola*, os 3 sujeitos (D, C e I) marcam posição:

- a generalização da OdA, num espírito partilhado de qualidade (D); - envolvimento de todos os atores, designadamente parceiros externos (C); - o entendimento de que a escola é mais que a soma dos indivíduos (I);

Na categoria E) *Observador (função)*, subcategoria E10) *Pares*, os 3 sujeitos mostram-se:

- completamente favoráveis, numa perspetiva formativa e de partilha (D, C, I): ideal (D), naturalista (I).

Na categoria E) *Observador (função)*, subcategoria E11) *Supervisor interno*, os 3 sujeitos (D, C e I) assinalaram:

- favorável a observações de caráter informal, pontual e a pedido do professor por parte do diretor ou do coordenador de departamento (D); - favorável, como orientador inicial do processo (C); - favorável, na condição de estarem presentes dois supervisores por causa da assimetria na relação (I).

Na categoria E) *Observador (função)*, subcategoria E12) *Supervisor externo*, os 3 sujeitos (D, C e I) mostram-se:

- favoráveis (D, I), pontualmente e para aferir (D), coexistindo com a OdA entre pares (I); - desfavorável porque reintroduz a avaliação numa perspetiva controladora (C); - admite que um observador externo pode ser melhor recebido e as suas críticas aceites por se lhe desconhecem as falhas (C); - admite que é uma observação com base em dados adulterados por via do corporativismo dos professores (I).

Na categoria E) *Observador (função)*, subcategoria E13) *Formação*, 2 sujeitos (C e D) enunciaram que:

- o observador deve ter formação para se atingir maior profundidade na reflexão(D); - qualquer professor deve estar habilitado para supervisionar uma aula (D); - todos os professores devem lecionar Supervisão na formação inicial (D); - a formação do observador é indispensável em determinados momentos (C).

Na categoria F) *Observador (perfil)*, subcategoria F14) *Pessoal*, as opções de 2 sujeitos (D e I) recaíram sobre:

- sensível aos erros (D, I) do outro (D) e de si próprio (I); - não fira suscetibilidades, saiba dizer as coisas (D, I); um observador com abertura de espírito, capaz de ver, ouvir, partilhar (D); - sutil (D); - deixar-se observar (I); - bom senso (I); - humilde, sem prepotência (I).

Na categoria F) *Observador (perfil)*, subcategoria F15) *Profissional*, as opções de 2 sujeitos (D e I) recaíram sobre:

- alguém que antecipe os objetivos e o foco da observação (D); - alguém que não tenha uma visão construída longe do real a observar (I); - alguém com saber científico (I);

Na categoria G) *Papéis de outros intervenientes*, subcategoria G16) *Influência externa*, manifestam-se 3 sujeitos (D, C e I):

- influência da IGEC na reflexão e predisposição dos professores (D); - influência da ESE no acompanhamento do processo (C); - influência da IGEC, por via da autoavaliação, mas que dependente da recetividade da escola (I).

Na categoria G) *Papéis de outros intervenientes*, subcategoria G17) *Visão externa*, 1 sujeito (D) opina que:

- a visão do pessoal não docente é positiva e construtiva (D); - o acompanhamento da ESE que fornece uma visão externa de alguém com formação.

Na categoria G) *Papéis de outros intervenientes*, subcategoria F18) *Apoio formativo*, responderam os 3 sujeitos (D, C e I):

- alguém com formação que ajude a refletir sobre a ação entre pares (D).

- realçando o papel da Escola Superior de Educação (C, I), através de um gabinete de acompanhamento e/ou de investigadores que lhe estejam ligados (C), apoiando os supervisores e fazendo estudos de follow-up (I).

Na categoria G) *Papéis de outros intervenientes*, subcategoria F19) *Supervisão do Processo*, 1 sujeito (C), assinala que:

- a equipa de auto-avaliação acompanha e monitoriza o processo (C); - a direção organiza (C); - rejeita a monitorização por uma empresa externa por não distinguir as escolas.

5.4.2. Para o questionário

Após a receção dos dados, que a ferramenta do *Google Drive*-formulários arquiva em formato excel, exportaram-se os mesmos para a ferramenta *Excel* do *Microsoft Office 2010*, de modo a agilizar a análise através de tabelas e gráficos e em função das categorias pretendidas.

Procedeu-se ao tratamento dos dados com recurso a estratégias quantitativas (estatística descritiva com base em frequências e percentagens) de cada item das questões e, de seguida, foram agrupadas por categorias, plasmadas em gráficos (cujas tabelas de frequência se encontram no ANEXO IX), que permitiram analisar as informações por categorias de questões. Estabeleceram-se sete categorias em função dos objetivos determinados anteriormente: 1. enquadramento; 2. importância; 3. Observado; 4. Fatores de resistência à OdA; 5. Fatores facilitadores à OdA; 6. Observador (funções); 7. Observador (perfil). Nas categorias 1, 2, 3, 6 e 7 foram usados os 39 itens da questão 1, parte II, do questionário. Na categoria 4 foram usados os itens da questão 3, parte II do questionário; na categoria 5 foram usados os 12 itens da questão 2, parte II do questionário.

Os quadros 5.4.2-2 e 5.4.2-3 que se seguem, fazem a correspondência entre as Questões e respetivos Objetivos de investigação, as categorias de análise do questionário, os itens das questões e os autores que foram invocados no estado da arte.

(Nota: a azul, encontram-se os itens considerados em mais do que uma categoria)

Quadro 5.4.2-2: Correspondência Questão 1 - Objetivos de investigação - categorias de análise - itens do questionário - autores inovados no estado da arte

Questões	Objetivos	Categ.	Perguntas Questionário	Autores
<p>Q1: Quais as representações que os intervenientes na avaliação externa e na autoavaliação das escolas detêm sobre a prática da Observação de Aulas?</p>	<p>O 1.1: Descrever a importância atribuída pelos diferentes intervenientes à Observação de Aulas no âmbito da melhoria da qualidade</p>	1. Enquadramento	1.1 - A Observação de Aulas (OdA) de natureza formativa e a de natureza avaliativa têm funções incompatíveis	Santiago <i>et al.</i> , 2012; Fernandes, 2009; Venâncio e Otero, 2003; Barreto, 2012; Clímaco, 1992; Lei 31/2002; CNE, 2008; Guerra, 2002b; Guerra, 2002a; Pacheco, 2010; Marques e Pacheco, 2015.
			1.2 - A OdA de natureza formativa e a OdA de natureza avaliativa devem coexistir no Agrupamento	CNE 2011; Santiago <i>et al.</i> , 2013; OCDE, 2012; Barroso, 1997; Clímaco, 2002; Lei 31/2002; Despacho conjunto nº 4150/2011; Alaíz, 2007; Pacheco, 2010; Marques e Pacheco, 2015.
			1.3 - Os processos de Autoavaliação do Agrupamento devem atribuir maior importância à OdA	CNE, 2008; Santiago <i>et al.</i> , 2012; IGEC, 2013; OCDE, 2013; CNE, 2013; Despacho conjunto nº 4150/2011; Guerra, 2002b; Miranda, 1999; Hayman e Napier, 1979; Alaíz, 2007; Alarcão, 2002; CNE, 2011.
			1.4- Considero que detenho conhecimentos suficientes relativos à OdA e respetivas implicações	CNE, 2013; Santiago <i>et al.</i> , 2012; Esteves, 2009; Sá-Chaves, 1999; Perrenoud, 1993; Bolívar, 2012; Day <i>et al.</i> , 2011; Estrela, 1984.
			1.5 - Distingo as responsabilidades de cada órgão e/ou organização no que respeita à OdA	CNE, 2008; CNE, 2013; Lei 31/2002; Despacho conjunto nº 4150/2011; CNE, 2011; Pacheco, 2010; Day, 2001; Canário, 2000.
			1.6 - A OdA deveria ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência	CNE, 2008; Santiago <i>et al.</i> , 2012; IGEC, 2013; CNE, 2013; Ribeiro, 2015; Guerra, 2001; CNE, 2011; Pacheco, 2010.
			1.31 - A OdA deve concretizar-se no âmbito do trabalho cooperativo do meu departamento/grupo disciplinar	CNE, 2013; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Friedberg, 1995; Whitaker, 2000; Mosher e Purple, 1972; Brundrett e Rhodes, 2011; Prates <i>et al.</i> , 2010; Bolívar, 2012; Day <i>et al.</i> , 2011; Elmore, 2000; Gagné e Forest, 2013; Antúnez e Gafrin, 2012; Teixeira, 2002; Roldão, 1999; Shön, 1992; Nóvoa, 1999; Nóvoa, 1992a.
		2. Importância	1.8 - A OdA permite obter feedback sobre as práticas educativas	Santiago <i>et al.</i> , 2012; Matos, 1999; Canário, 2000; Reis, 2011; Hayman e Napier, 1979; Cardinet <i>et al.</i> , 1986; OCDE, 2013; Estrela, 1984; Teixeira, 2002; Sá-Chaves, 2000; Day, 2001.
			1.10 - A OdA é relevante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem	Santiago <i>et al.</i> , 2012; Pinto, 2002; Simão <i>et al.</i> , 2009; OCDE, 2012; Pacheco, 2010; CNE, 2008; Nunan, 1989; Venâncio e Otero, 2003; Lopes e Ribeiro, 1997; OCDE, 2013; Bolívar, 2012; Lima, 2002; Alarcão e Canha, 2013; Vieira e Moreira, 2011; Alarcão, 1996; Shön, 1992; Decreto-Lei n.º 240/2001.
			1.11 - A OdA pode contribuir significativamente para que o Agrupamento desenvolva a sua ação educativa com qualidade	Nóvoa, 1992a; Santiago <i>et al.</i> , 2012; IGEC, 2013; OCDE, 2013; CNE, 2013; Friedberg, 1995; Senge, 2005; Guerra, 2001; Teixeira, 2002; Ganhé e Forest, 2013; Vandenberghe <i>et al.</i> , 2013; Whitaker, 2000; Brofenbrenner, 2002; Friedberg, 1995; Casanova, 2015; Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 1987; Shön, 1992; Nóvoa, 1999; Formosinho <i>et al.</i> , 2015; Sá-Chaves, 2000.
			1.12 - A OdA pode contribuir significativamente para o meu desenvolvimento como professor	Teixeira, 2002; Senge, 2005; Guerra, 2001; Ricardo Vieira, 2007; Delors, 1996; Redecker <i>et al.</i> , 2011; Estrela, 1984; Garcia, 2009; Day, 2001; Shön, 1992; Danielson, 2010; OCDE, 2013; OCDE, 2005; Day, 1999; Huberman, 2000; Simões, 1993; Garcia, 2010; Dinis-Pereira, 2015; Lima, 2002; Dourado <i>et al.</i> , 2007; Moscovici, 1976; Alarcão e Canha, 2013; Bronfenbrenner, 2002; Sá-Chaves, 2000; Nóvoa, 2015; Bolívar, 2012; Day <i>et al.</i> , 2011; Shön, 1992; Vieira, 1993; Nóvoa, 1999; Decreto-Lei n.º 240/2001.
			1.17 - O ponto de vista de outrem sobre a minha prática pedagógica possibilita a mudança para melhor	Santiago <i>et al.</i> , 2012; CNE, 2008; Teixeira, 2002; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Whitaker, 2000; Postic, 1979; Cardinet <i>et al.</i> , 1986; Guerra, 2002a; Venâncio e Otero, 2003; Lopes e Ribeiro, 1997.
			1.19 - Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas	Hargreeves, 1998; Day, 2001; Huberman, 2000; Sá-Chaves, 2002; Dinis-Pereira, 2015; Lima, 2002; Lortie, 1975.

			1.28 – Os efeitos obtidos pela implementação da OdA não justificam o consumo de recursos que exigem	Day, 2001; Delors, 1996; Haynman e Napier, 1979; Lortie, 1975; Nóvoa, 1992a; Guerra, 2001; Perrenoud, 1996; Reis, 2011; Teixeira, 2002; Alarcão e Canha, 2013.
		3. Observados	1.7 - A OdA é sobretudo necessária em contexto de avaliação do desempenho	Day, 2001; Huberman, 2000; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Alarcão e Canha, 2013; Nóvoa, 1999.
			1.9 - A OdA deve aplicar-se a todos os docentes e fazer parte da cultura do Agrupamento	Nóvoa, 1992a; Santiago <i>et al.</i> , 2012; OCDE, 2013; Friedberg, 1995; Venâncio e Otero, 2003; Bilhim, 1996; Friedberg, 1996; Hargreeves, 1998; Canário, 2000; CNE, 2008; Alarcão e Canha, 2013.
			1.14 - A OdA é sobretudo necessária para os docentes recentemente integrados na carreira	Hargreeves, 1998; Day, 2001; Huberman, 2000; Alves, 1999; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Alarcão e Canha, 2013; Nóvoa, 1999.
			1.19 - Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas	Hargreeves, 1998; Day, 2001; Huberman, 2000; Sá-Chaves, 2002; Dinis-Pereira, 2015; Lima, 2002; Lortie, 1975.
			1.20 - A OdA é sobretudo necessária para os docentes que manifestamente se mostram incapazes de cumprir os seus conteúdos funcionais	Alves, 1999; Day, 2001; Huberman, 2000; Hargreeves, 1998; Vieira e Moreira, 1993; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Nóvoa, 1999.
<p>Q1: Quais as representações que os intervenientes na avaliação externa e na autoavaliação das escolas detêm sobre a prática da Observação de Aulas?</p>	<p>O 1.2: Determinar sobre quem recaem as preferências dos intervenientes para o papel de Observador e que perfis são por eles privilegiados</p>	6. Observador (função)	3.1 - Um Observador da Inspeção Geral de Educação e Ciência com formação em Supervisão	Ribeiro, 2015; Guerra, 2001; Matos, 1999; Formosinho <i>et al.</i> , 2015; Mesquita, 2015; CNE, 2011; Sá-Chaves, 2000; Maio <i>et al.</i> , 2010; Formosinho e Machado, 2009; Paixão, 2004; Esteves, 2006; Leite e Pinto, 2014; Nóvoa, 1999; Maio <i>et al.</i> , 2010; Sá-Chaves, 1999; Perrenoud, 1993; Bolívar, 2012; Day <i>et al.</i> , 2011; Estrela, 1984; Zeichner, 1997; Alarcão, 2002; Reis, 2011; Chantraine-Demilly, 1997; Delors, 1996; Alarcão e Canha, 2013; Nóvoa, 2015.
			3.2 - Outro Observador externo com formação em Supervisão	
			3.3 - Um Observador interno com formação em Supervisão	
			3.4 - Um Observador com formação específica em Supervisão mas da minha área de docência	
			3.5 - Um Observador que tenha mais experiência profissional que eu próprio	
			3.6 - O Diretor	
			3.7 - Um par/colega a quem reconheça mérito independentemente da área de docência	
			3.8 - Um par/colega a quem eu reconheça mérito, da minha área de docência	
			3.9 - O Coordenador do meu Departamento	
			3.10 - Qualquer elemento da minha área de docência	
			3.11 - Qualquer elemento do meu departamento	
			3.12 - Alguém que seja experiente enquanto Professor	
		7. Observador (perfil)	2.1 - Competências relacionais (assertivo, empático, comunicador, ...)	CNE, 2013; Whitaker, 2000; Damas e De Ketele, 1985; Reyzubal, 2015; Guerra, 2001; Azevedo, 1994; Cardinet <i>et al.</i> , 1986; Reis, 2011; Alarcão e Canha, 2013; Zeichner, 1997; Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira e Oliveira, 1997; Mosher e Purple, 1972; Vieira e Moreira, 2011; Lopes, 2001; Alarcão e Tavares, 1987; Reis, 2011; Alarcão, 2002; Chantraine-Demilly, 1997; Silva, 2014; Leite e Pinto, 2014; Silva, 2011; Vieira, 2010; Alarcão e Tavares, 1987; Weffort, 1996; Day <i>et al.</i> , 2001; Antúñez e Gairin, 2012.
			2.2 - Conhecimento científico	
			2.3 - Competência pedagógico-didática	
			2.4 - Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas	
			2.5 - Postura ética (confidencial, imparcial, respeitador da individualidade, ...)	
			2.6 - Sensível às especificidades (turma, população escolar, situação do professor, ...)	
			2.7 - Acredite na possibilidade e nas potencialidades da mudança dos observados	
			2.8 - Resistente a ideias pré-concebidas	
			2.9 - Abertura a novos modos de fazer	
2.10 - Promove ambientes estimuladores do conhecimento, da reflexão, da partilha, da colaboração				
2.11 - Ser um modelo para as práticas dos outros docentes				

			2.12 - Comprometido com a qualidade das aprendizagens dos alunos e da escola	
			2.13 - Objetivo	
			2.14 - Direto	
			2.15 - Sabe ouvir	

Quadro 5.4.2-2: Correspondência Questão 2 - Objetivos de investigação - categorias de análise - itens do questionário - autores inovados no estado da arte

Questão	Objetivos	Categ.	Perguntas Questionário	Autores
<p>Q2: As opiniões manifestadas pelos intervenientes refletem as mesmas perspetivas ou divergem consoante o papel / cargo desempenhado?</p>	<p>O 2.1: Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que concerne aos fatores facilitadores da prática de observação de aulas</p>	<p>5. Fatores facilitadores</p>	1.13 - A minha prática docente é uma atividade que necessita de ser confrontada com outros profissionais da docência	CNE, 2011; Teixeira, 2002; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Hayman e Napier, 1979; Zabala, 2010; Whitaker, 2000.
			1.15 - Sinto que o trabalho do professor é demasiado solitário e individualista	Nóvoa, 1999; Alves, 1999; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Vieira e Moreira, 1993; CNE, 2011; Whitaker, 2000; Ruivo, 2009; Vieira e Moreira, 2011; Lopes, 1999; Garcia, 2010; Dinis-Pereira, 2015; Lortie, 1975; Nóvoa, 2009; Nóvoa, 1992a; Santiago <i>et al.</i> , 2012; IGEC, 2013; CNE, 2008; OCDE, 2013.
			1.16 - Gostaria de partilhar e/ou aprender com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula	Roldão, 2005; Teixeira, 2002; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Whitaker, 2000; Vieira e Moreira, 1993; Lortie, 1975; Garcia, 2010; OCDE, 2013; Lortie, 1975; Oliveira-Formosinho, 2015; Garcia, 2009; Dinis-Pereira, 2015; Alarcão e Canha, 2013; Zabala, 2010; Postic, 1979; Guerra, 2001; Garcia, 2010; Hayman e Napier, 1979.
			1.17 - O ponto de vista de outrem sobre a minha prática pedagógica possibilita a mudança para melhor	Santiago <i>et al.</i> 2012; CNE 2008; Teixeira 2002; Sá-Chaves 2002; Hargreeves 1998; Day 2001; Whitaker 2000; Postic 1979; Cardinet <i>et al.</i> 1986; Guerra 2002a;
			1.30 - Estou disposto(a) a ser observado em contexto de sala de aula desde que tenha finalidade formativa	Santiago <i>et al.</i> , 2012; Alves, 1999; Roldão, 2008; Alarcão e Tavares, 1987; Hayman e Napier, 1979; Reis, 2011; Damas e De Ketele, 1985; Weffort, 1996; Casanova, 2015; Alarcão e Canha, 2013.
			1.31-A OdA deve concretizar-se no âmbito do trabalho cooperativo do meu departamento/grupo disciplinar	CNE, 2013; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Friedberg, 1995; Whitaker, 2000; Mosher e Purple, 1972; Brundrett e Rhodes, 2011; Prates <i>et al.</i> , 2010; Bolívar, 2012; Day <i>et al.</i> , 2011; Elmore, 2000; Gagné e Forest, 2013; Antúñez e Gafrin, 2012; Teixeira, 2002; Roldão, 1999; Shön, 1992; Nóvoa, 1999; Nóvoa, 1992a.
			1.32 - Os meus constrangimentos diminuiriam se a OdA abrangesse todos os docentes	Teixeira, 2002; Hargreeves, 1998; Reis, 2011.
			1.33 - Os meus constrangimentos diminuiriam se a OdA fosse realizada com frequência suficiente para obter informações consistentes	Reis, 2011; Amado, 2001; Damas e De Ketele, 1985; Cardinet <i>et al.</i> , 1986.
			1.34 - O Observador deve conhecer o meu trabalho total e não só o desenvolvido no interior da sala de aula	Teixeira, 2002; Zabala, 2010; Bronfenbrenner, 2002.
			1.35 - Seja qual for a finalidade da OdA é imprescindível que eu reconheça mérito ao Observador	Alves, 1999; Santiago <i>et al.</i> , 2012; Simão <i>et al.</i> , 2009; Reis, 2011; Postic, 1979; Mosher e Purple, 1972; Maio <i>et al.</i> , 2010; Vieira e Moreira, 2011; CNE, 2008.
			1.36 - Seja qual for a finalidade da OdA, é imprescindível que o Observador detenha formação específica para esse desempenho	Matos, 1999; Nóvoa, 1992a; Canário, 2000; Paixão, 2005; Esteves, 2009; Paixão, 2004; Ruivo, 2009; Vieira e Moreira, 2011; Maio <i>et al.</i> , 2010; Simão <i>et al.</i> , 2009; Nóvoa, 2015; CNE, 2008; Santiago <i>et al.</i> , 2012; Amado, 2001.
			1.37 - Um Observador externo garante maior isenção e credibilidade	CNE, 2013; Ribeiro, 2015; Alves, 1999.
			1.38 - Julgo que poderia desempenhar cabalmente a OdA dos meus colegas	CNE, 2013; Esteves, 2006; Nóvoa, 1992a; Canário, 2000; Paixão, 2004; Ruivo, 2009; Vieira e Moreira, 2011; Maio <i>et al.</i> , 2010; Simão <i>et al.</i> , 2009; Esteves, 2009; Hayman e Napier, 1979.
1.39 - Admito ser observado desde que essa prática não seja episódica e descontextualizada	Gil, 2014; Sá-Chaves, 2002; Azevedo, 1994; Teixeira, 2002; Afonso, 2009; Bilhim, 1996; Archer, 1997; Hayman e Napier, 1979; Estrela, 1984; Postic, 1979; Reis, 2011; Amado, 2001; Marques e Pacheco, 2015; Fernandes e Teodoro, 1997; Cardinet <i>et al.</i> , 1986; Amado, 2001.			

<p>O 2.2: Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que respeita aos fatores de resistência à prática da Observação de Aulas</p>	<p>4. Fatores de Resistência</p>	<p>1.7 - A OdA é sobretudo necessária em contexto de avaliação do desempenho</p>	<p>Day, 2001; Huberman, 2000; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Alarcão e Canha, 2013; Nóvoa, 1999.</p>
		<p>1.14 - A OdA é sobretudo necessária para os docentes recentemente integrados na carreira</p>	<p>Hargreeves, 1998; Day, 2001; Huberman, 2000; Alves, 1999; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Alarcão e Canha, 2013; Nóvoa, 1999.</p>
		<p>1.18 - A OdA representa mais uma sobrecarga no trabalho dos docentes</p>	<p>Ruivo, 2009; Nóvoa, 1992a; Delors, 1996; OCDE, 2005; Nóvoa, 1999; Danielson, 2010; Vieira e Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2002; Prates <i>et al.</i>, 2010; OCDE, 2005; Perrenoud, 2001; A. Afonso, 2009.</p>
		<p>1.19 - Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas</p>	<p>Hargreeves, 1998; Day, 2001; Huberman, 2000; Sá-Chaves, 2002; Dinis-Pereira, 2015; Lima, 2002; Lortie, 1975.</p>
		<p>1.20 - A OdA é sobretudo necessária para os docentes que manifestamente se mostram incapazes de cumprir os seus conteúdos funcionais</p>	<p>Alves, 1999; Day, 2001; Huberman, 2000; Hargreeves, 1998; Vieira e Moreira, 1993; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001; Nóvoa, 1999.</p>
		<p>1.21 - A formação inicial e contínua que frequentei é suficiente para que realize uma boa prática letiva</p>	<p>CNE, 2013; Sá-Chaves, 2002; Paixão, 2004; Esteves, 2009; Paixão, 2005; Canário, 2000; Esteves, 2006; Nóvoa, 2015; Marques e Pacheco, 2015.</p>
		<p>1.22 - Os resultados dos meus alunos são um dado suficiente para avaliar a minha prática docente</p>	<p>Sá-Chaves, 2002; Antúñez e Gairín, 2012; Lopes e Ribeiro, 1997; Santiago <i>et al.</i>, 2012; Guerra, 2001; Garcia, 2010.</p>
		<p>1.23 - A OdA pode ser usada como arma de arremesso contra o meu desempenho profissional</p>	<p>Alves, 1999; Lima, 2002; Cardinet <i>et al.</i>, 1986; Hayman e Napier, 1979; Ruivo, 2009; Nóvoa, 1992a; OCDE, 2005; Vieira e Moreira, 2011; Nóvoa, 1999; Sá-Chaves, 2002; Danielson, 2010; Weffort, 1996.</p>
		<p>1.24 - Receio que a OdA me obrigue a confrontar com as minhas lacunas</p>	<p>Lima, 2002; Mosher e Purple, 1972; Hayman e Napier, 1979; Postic, 1979; Whitaker, 2000; Bilhim, 1996; Guerra, 2001; Cardinet <i>et al.</i>, 1986; Teixeira, 2002; Estrela, 1984; Lopes e Ribeiro, 1997.</p>
		<p>1.25 - A presença de um observador na minha aula é algo que compromete a minha ação docente</p>	<p>Alarcão e Tavares, 1987; Reis, 2011; Bronfenbrenner, 2002; Nóvoa, 1992a; Damas e De Ketele, 1985; Danielson, 2010; Hayman e Napier, 1979.</p>
		<p>1.26 - Tenho dificuldade em pensar na OdA sem a conectar com a observação realizada no âmbito da Avaliação de Desempenho</p>	<p>Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Tavares, 1987; Reis, 2011; Mosher e Purple, 1972; Hayman e Napier, 1979; CNE, 2011; Santiago <i>et al.</i>, 2012; Cardinet <i>et al.</i>, 1986; Vieira e Moreira, 2011; Nóvoa, 1999; Barreto, 2012.</p>
		<p>1.27 - A prática de OdA põe em causa a minha autonomia profissional</p>	<p>Nóvoa, 1999; Hargreeves, 1998; Roldão, 2005; Day, 2001; Vieira e Moreira, 2011; Whitaker, 2000; Mosher e Purple, 1972; Santiago <i>et al.</i>, 2012; Hayman e Napier, 1979; Lima, 2002; Postic, 1979; Guerra, 2001; OCDE, 2005; Formosinho e Machado, 2009; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001.</p>
		<p>1.28 - Os efeitos obtidos pela implementação da OdA não justificam o consumo de recursos que exige</p>	<p>Day, 2001; Delors, 1996; Hayman e Napier, 1979; Lortie, 1975; Nóvoa, 1992a; Guerra, 2001; Perrenoud, 1996; Reis, 2011; Teixeira, 2002; Alarcão e Canha, 2013.</p>
<p>1.29 - A prática de OdA exige articulação, disponibilidade de meios e recursos humanos capacitados que os Agrupamentos não possuem</p>	<p>Roldão, 2005; Guerra, 2002a; Vieira, 2010; Vieira e Moreira, 2011; Guerra, 2001; Nóvoa, 1999; Lima, 2002; Vieira e Moreira, 1993; Santiago <i>et al.</i>, 2012; Patrício, 1993; Guerra, 2001; Azevedo, 1994; Bilhim, 1996; Garcia, 2010; Lortie, 1975; Gil, 2014; Mosher e Purple, 1972; Sá-Chaves, 2002; Nóvoa, 1992b; Formosinho <i>et al.</i>, 2015; Elmore, 2010; Mesquita, 2015; Silva, 2011; Hayman e Napier, 1979; Nóvoa, 1992a; Nóvoa, 2015; Perrenoud, 1996; Esteves, 2006, 2007, 2009; Paixão, 2004; CNE, 2013.</p>		

Os gráficos são apresentados em posição de concordância bipolarizados simetricamente; para facilitar a sua leitura, as tonalidades verdes representam os dois graus de concordância e as tonalidades vermelhas os dois graus de discordância. Para facilitar a análise e o tratamento dos dados, as duas posições discordantes (DT e D) foram adicionadas e o mesmo aconteceu para as duas posições discordantes, a não ser em casos excepcionais que merecessem tratamento específico. De realçar que em nenhuma situação os docentes assinalaram os graus mais extremos (DT e CT) como maioritários em relação aos graus mais centrais, elegendo sempre opções mais confortáveis e menos radicais de resposta.

De forma a agilizar a exposição dos dados, remetemos para a seguinte codificação:

Q - questão; DT - discordo totalmente; D - discordo; C - concordo; CT - concordo totalmente; (DT+D= %) - soma dos valores percentuais das respostas discordantes nos dois graus de discordância; (C+CT= %) - soma dos valores percentuais nos dois graus de concordância.

• Categoria 1: Enquadramento

Nesta categoria integrámos as questões que induziam respostas de natureza contextual, sejam do domínio dos conhecimentos da OdA, seja da sua integração nas organizações ou estruturas organizacionais. Abarca as respostas a sete itens da pergunta 1 do questionário: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.31.

Em relação à forma como os docentes enquadram a OdA (Gráfico 5.4.2-17) é visível que, para eles, a OdA de natureza formativa e avaliativa têm funções compatíveis, pois a sua discordância da afirmação de que são incompatíveis é bastante grande (DT+D=64%) e também devem coexistir no agrupamento (C+CT=68%); no entanto, não reconhecem no processo de auto-avaliação a necessidade de atribuir maior importância à OdA (DT+D=59%), como também são avessos à ideia de entregar essa tarefa, em exclusivo, à IGEC (DT+D=64%). A posição mais marcada dos docentes situa a concretização da OdA no âmbito do trabalho cooperativo do seu departamento curricular (C+CT=84%), não registando sequer uma única escolha totalmente discordante.

Em relação aos conhecimentos que detêm sobre a OdA são bastante confiantes, pois consideram deter conhecimentos suficientes relativos à OdA e suas implicações (C+CT=68%), assim como distinguem muito bem as responsabilidades que são atribuídas a cada organização ou órgão no que respeita à OdA (C+CT= 75%).

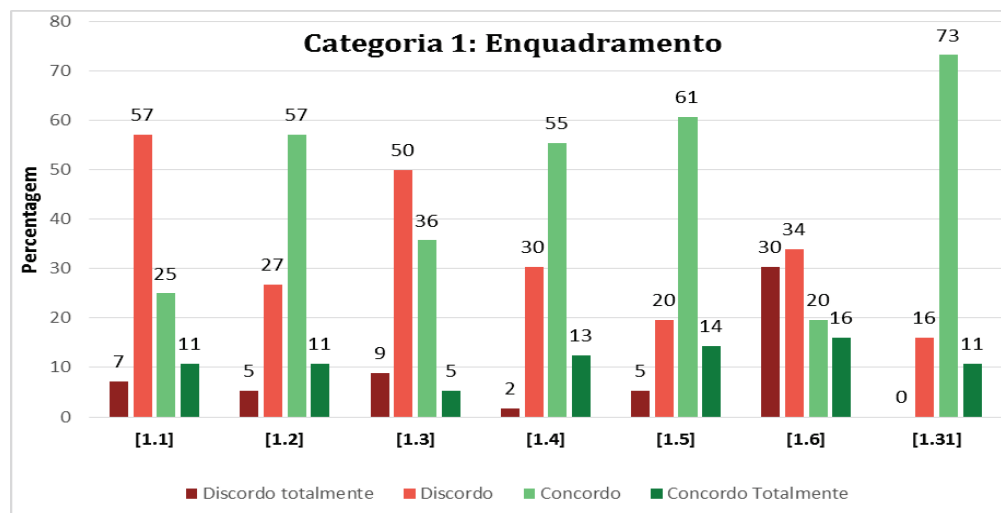


Gráfico 5.4.2-17: Resultados da categoria "1-Enquadramento"

• Categoria 2 – Importância

Nesta categoria foram integrados os itens 1.8, 1.10, 1.11, 1.12, 1.17, 1.19, 1.28, da pergunta 1 do questionário. Pretendia-se saber a que finalidades da OdA os sujeitos atribuíam maior importância (Gráfico 5.4.2-18) e, em função disso, perceber se era importante para si próprio e suficientemente importante para consumir recursos.

As respostas estão muito dispersas entre os diferentes graus da escala. O item que reúne mais consenso é "1.8 - A OdA permite obter *feedback* sobre as práticas educativas" com 81% de concordância (C+CT). Esta é uma afirmação que se constitui como basilar, já que, se não fornecesse retorno, ela seria obsoleta para qualquer fim. Em termos de adesão à OdA, o item "1.17 - O ponto de vista de outrem sobre a minha prática pedagógica possibilita a mudança para melhor" é o que se situa em segunda posição com 71% (C+CT). Ou seja, o retorno e a melhoria das práticas reúnem o maior consenso entre as reacções positivas dos professores.

A adesão a estas afirmações não faria prever taxas de adesão tão ténues à OdA, nos itens seguintes. Apenas 57% (C+CT) entende que "1.11 - A OdA pode contribuir significativamente para que o Agrupamento desenvolva a sua ação educativa com qualidade"; apenas 56% (C+CT) dos sujeitos a julga relevante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, neste mesmo item (1.10), surge uma percentagem considerável de sujeitos que discorda totalmente da afirmação (16%); e quanto ao seu contributo para se desenvolverem como professores (1.12), os professores entram em cisão completa pois repartem-se entre 50% (DT+D) de discordância e 50% (C+CT) de concordância.

As respostas ao item "1.19 – Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas" vêm especificar melhor a baixa adesão à OdA, embora positiva, ao discordarem desta necessidade para eles próprios (DT+D=57%). E se houvesse dúvidas, a resposta ao item "1.28 – Os efeitos obtidos pela implementação da OdA não justificam o consumo de recursos que exigem", cuja concordância mereceu (C+CT) 66% de respostas, ou seja, apenas 34% dos sujeitos lhe reconhece importância suficiente para ser aplicada; acresce que, também neste item, o grau CT ganha algum significado por atingir o valor mais alto dentro da categoria analisada.

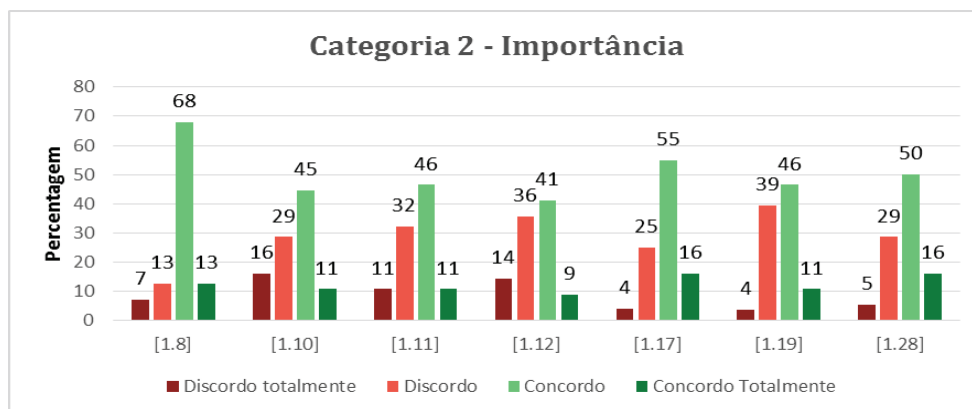


Gráfico 5.4.2-18: Resultados da categoria “2-Importância”

• Categoria 3 – Observados

Para esta categoria foram selecionados 5 itens da questão 1: 1.7, 1.9, 1.28, 1.57, 1.53, que visam conhecer quem, segundo os docentes, deve ser alvo de OdA (Gráfico 5.4.2-19).

Quando são questionados sobre se a OdA é sobretudo necessária para avaliar o desempenho (1.7), para os docentes recentemente integrados na carreira (1.14) ou para os docentes com problemas de desempenho funcional (1.20) eles mostram-se contra (70%, 72% e 53%, respectivamente, contabilizando as duas posições de discordância), ou seja os sujeitos julgam que a OdA de natureza formativa não deve cingir-se a estes grupos de professores, embora estejam mais divididos no item 1.20 (problemas de desempenho); este último item também fica marcado pela postura mais marcante no DT, o que demonstra como os professores estão divididos mesmo considerando só este item.

Por outro lado, também se mostram muito divididos: quando as afirmações recaem na OdA sobre todos os professores e fazer parte da cultura do agrupamento (1.9), apenas 52% se manifestam positivamente (C+CT), o que é coerente com as respostas ao 1.32, da categoria “fatores facilitadores”. Também as respostas ao item 1.19 são muito interessantes, já que apenas 43% dos professores sente necessidade de ser observado.

Ou seja, consideram a OdA necessária para outros professores para além dos mencionados em 1.7, 1.14 ou 1.20, mas eles próprios não se revêm nessa necessidade e a OdA integrada na cultura do agrupamento também é uma condição pouco marcante para os professores.

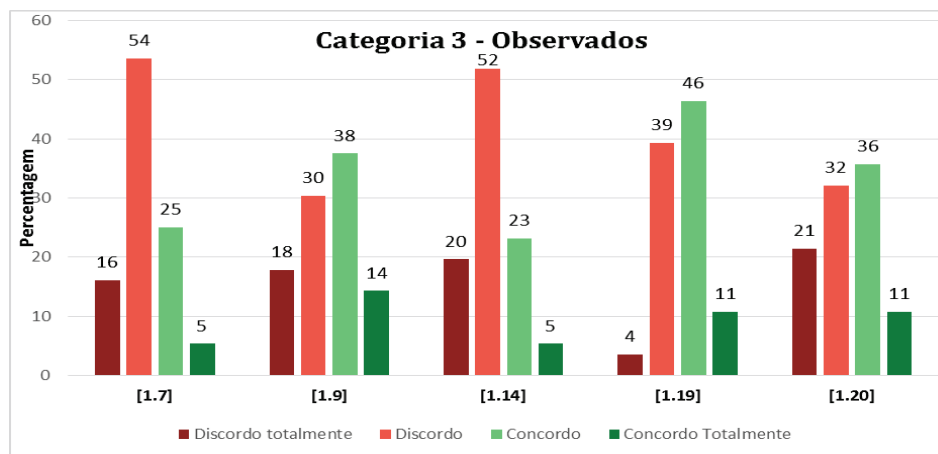


Gráfico 5.4.2-19: Resultados da categoria "3-Observados"

• Categoria 4 – Fatores de resistência à Oda

Nesta categoria foram introduzidas os itens 1.7, 1.14, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26, 1.27, 1.28, 1.29, da pergunta 1. As afirmações foram redigidas de modo a conter fatores que, no entender dos autores revistos no estado da arte, se possam constituir como fatores de resistência à prática de Oda (Gráfico 5.4.2-20). Dos catorze itens formulados, sete vieram a revelar-se como fatores de resistência.

O que pode, então, constituir-se como constrangimento à realização de Oda? As respostas com maior grau de incidência, em termos de resistência, verificaram-se em três itens relacionados com os recursos envolvidos na Oda: a sobrecarga de trabalho dos docentes (1.18 - C+CT=73%), a indisponibilidade de meios e recursos do agrupamento (1.29 - C+CT=69%) e, a relação custo / benefício entre o consumo de recursos e os efeitos da Oda (1.28 - C+CT=66%). Portanto, o consumo de recursos, parece ser a preocupação mais transversal e equilibrada nos sujeitos, tendo em conta que 57% dos docentes não sente necessidade de ser observado e que nem todos os professores devem ser observados.

As preocupações que se seguem nas representações dos professores referem-se à dificuldade em desligar a Oda da avaliação de controle e o receio de esta venha a ser usada como arma de arremesso contra si próprios; estas resistências são igualmente refletidas (C+CT=59%) pelos docentes.

A maior cisão entre os sujeitos refere-se à consideração de que a formação inicial e contínua é suficiente para realizar uma boa prática (50% em graus de concordância e graus de discordância).

Transita-se, de seguida, para os itens que os docentes neutralizaram como fatores constringentes à realização da Oda.

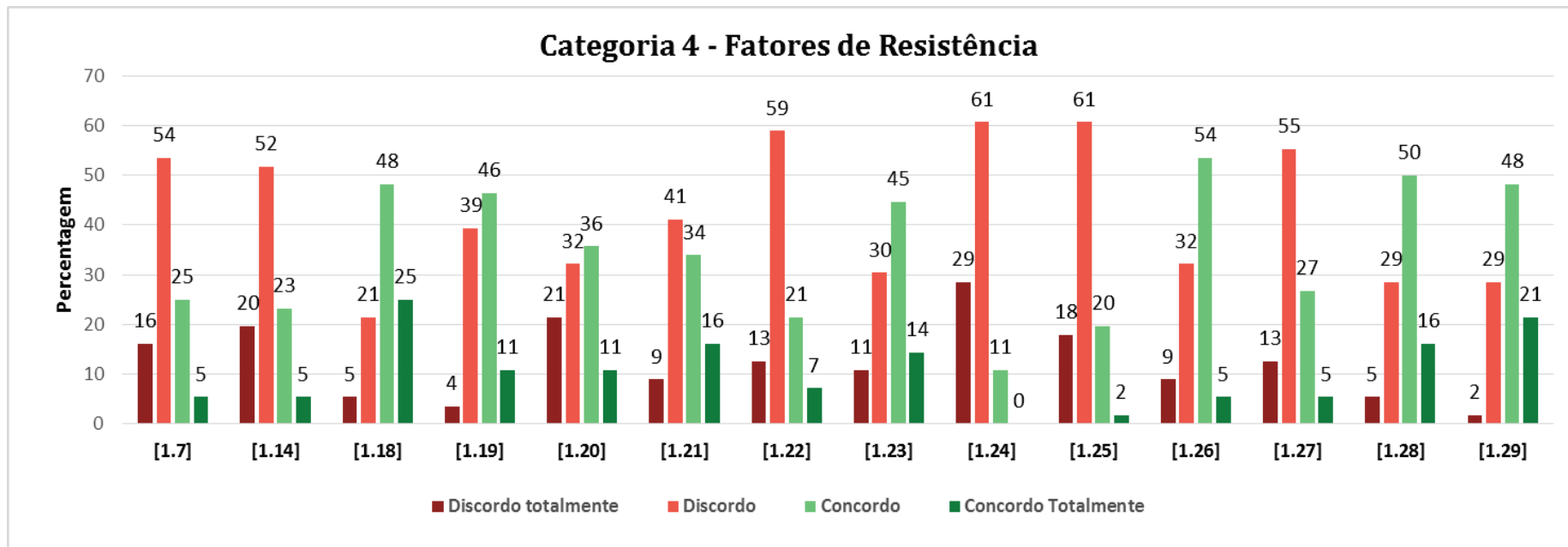
Uma análise ao gráfico faz ressaltar de imediato a rejeição do postulado "1.24 - Receio que a Oda me obrigue a confrontar com as minhas lacunas", com 90% de discordância (DT+D), e onde as posições mais extremas também são significativas (DT=29% e CT=0%). Numa lógica idêntica, as respostas ao item "1.25 - A presença de um observador na minha aula é algo que compromete a minha ação docente" arrecada a segunda maior percentagem de discordância (DT+D=79%), o que, associado aos resultados do item "1.19 - Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas" (C+CT=57%), revela uma atitude bastante autoconfiante nas suas capacidades profissionais: o receio do autoconfronto ou a presença de alguém dentro da

sala não impede estes professores de serem observados, porque, simplesmente não sentem essa necessidade.

Adversativamente, os sujeitos pensam que nem só os professores recentemente integrados na carreira (1.14=72% de discordância), ou em situação de ADD (1.7=70% de discordância) ou, ainda, com problemas de desempenho funcional (1.20=53% de discordância) necessitam de OdA, embora no último caso os sujeitos se encontrem muito divididos. Aparentemente estas respostas induziriam um fator facilitador (ou seja, para os professores, nem só as situações de natureza avaliativa de controle deveriam ser alvo de OdA), caso reconhecessem essa necessidade para si próprios ou o seu alargamento a todos os docentes.

De igual modo, não julgam suficiente avaliar a sua prática docente a partir dos resultados dos alunos ("1.22 - Os resultados dos meus alunos são um dado suficiente para avaliar a minha prática docente - DT+D=72%) o que se poderia constituir como um entrave, caso fosse anuído.

Gráfico 5.4.2-20: Resultados da categoria “4-Fatores de resistência”



• Categoria 5 – Fatores facilitadores à Oda

Nesta categoria foram integrados 14 itens da questão 1 da parte II do questionário: 1.13; 1.15; 1.16; 1.17; 1.30; 1.31; 1.32; 1.33; 1.34; 1.35; 1.36; 1.37; 1.38; 1.39. As afirmações foram redigidas de modo a conter fatores que, no entender dos autores revistos no estado da arte, se possam constituir como fatores à prática de Oda (Gráfico 5.4.3-21).

Constatamos que das 14 afirmações apresentadas como facilitadoras, 9 tiveram a anuência dos docentes, correspondentes aos itens 1.13, 1.16, 1.17, 1.30, 1.31, 1.34, 1.35, 1.36 e 1.39.

O item que obteve maior concordância (C+CT) foi “1.16 - Gostaria de partilhar e/ou aprender com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula”, com 91%, e que não obteve nenhum registo na posição DT. Também é abonado pelas respostas aos itens 1.30 – “Estou disposto(a) a ser observado em contexto de sala de aula desde que tenha finalidade formativa” (77%), 1.17 – “O ponto de vista de outrem sobre a minha prática pedagógica possibilita a mudança para melhor” (71%) e, em grau de adesão muito menor (57%) o item 1.13 - “A minha prática docente é uma atividade que necessita de ser confrontada com outros profissionais da docência”. Este é um conjunto de respostas positivas e coerentes que traduzem algumas representações dos professores.

De seguida, em segundo lugar na ordem de preferências dos professores, o lugar de destaque cabe à pessoa do observador: com 86% nos dois graus de concordância e em ambos os itens (1.35 e 1.36) que atentam no mérito e na formação do observador. Estes itens também foram dos que mereceram uma posição mais extremada do grau de concordância: 24% para o mérito e 38% para a formação específica, o que reflete uma postura muito determinada em relação ao observador como um elemento altamente facilitador, mas nas condições descritas. Talvez por isso, apenas 39% dos professores se achem capazes de realizar cabalmente a Oda dos seus pares (item 1.38).

Em terceiro lugar encontra-se o item 1.31 - “A Oda deve concretizar-se no âmbito do trabalho cooperativo do meu departamento / grupo disciplinar”), com 84% (C+CT), onde não se registou nenhuma resposta na posição DT. Este resultado é corroborado pelos itens 1.34 – “Observador deve conhecer o meu trabalho total e não só o desenvolvido no interior da sala de aula” (83%), que também mereceu a posição mais extremada do grau de concordância (38%); e 1.39 – “Admito ser observado desde que essa prática não seja episódica e descontextualizada” (65%). O conjunto destas respostas leva a acreditar que os docentes pensam a Oda numa dimensão mais alargada que a sala de aula, quer em termos de colaboração intradepartamental, quer por desejarem que todo o seu trabalho seja contemplado pelo observados (o que remete, necessariamente para um observador interno e é simultaneamente confirmado pelas respostas ao item 1.37), quer porque entendem que deve ser consistente e contextualizada.

Os itens que se apresentam com valores de adesão negativos e, portanto, como não facilitadores da Oda aos olhos dos professores são: 1.15 – apenas 27% dos professores entende que o seu trabalho é demasiado solitário e individualista (DT+D=73%); 1.32 – apenas para 38% dos professores os constrangimentos diminuiriam, caso a Oda abrangesse todos os docentes” (DT+D=62%); 1.38 – 61% (DT+D) dos professores acha-se incapaz de desempenhar cabalmente a Oda dos seus pares; 1.33- a consistência das observações obtidas pela regularidade da Oda também não convence 52% dos docentes (DT+D); 1.37 - Um

Observador externo também não garante maior isenção e credibilidade em 52% dos casos (DT+D).

Depois de analisar a veemência com que os professores se manifestaram em alguns fatores facilitadores formulados, torna-se evidente a incoerência de respostas quando confrontadas com a recusa da OdA abranger todos os docentes (item 1.32).

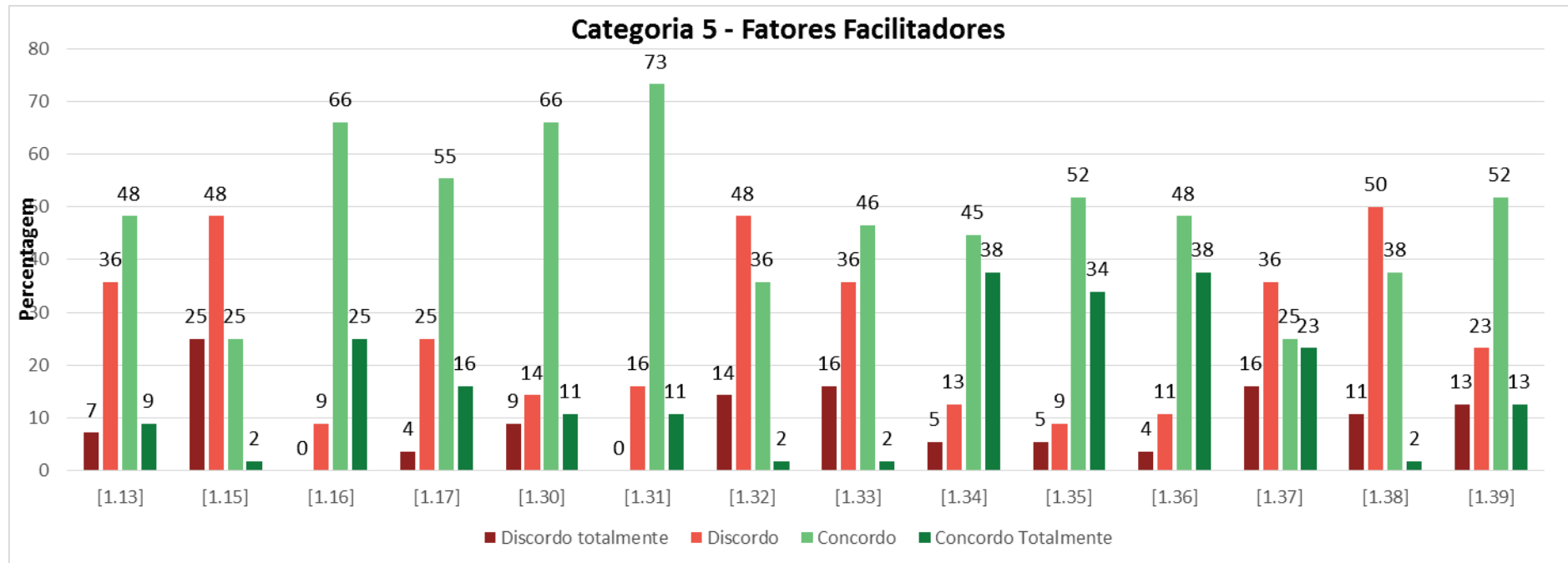


Gráfico 5.4.3-21: Resultados da categoria “5-Fatores facilitadores”

• Categoria 6 – Observador (funções)

Na categoria 6 estão integrados todos os 12 itens da questão 3 que pretende apurar quem é o potencial observador, no que respeita aos seus atributos funcionais, que os professores admitem nas suas salas de aula (Gráfico 5.4.3-22).

Para esta questão tinha sido solicitado aos respondentes que assinalassem 5 opções, segundo a sua preferência, mas sem ordem específica.

Nas posições mais relevantes e com relativa proximidade situa-se a preferência por “3.8 - Um par /colega a quem eu reconheça mérito, da minha área de docência” com 68% e “3.4 - Um Observador com formação específica em Supervisão mas da minha área de docência” (64%), ou seja, existem 3 atributos explícitos nestas duas afirmações: o mérito reconhecido de um par, a formação específica do supervisor e, em comum, a mesma área de docência (que por si só atinge valores muito baixos (13% para o item 3.10). A proximidade de posições (apenas 2 indivíduos afastam estas opções), leva-nos a inferir que os sujeitos privilegiam o mérito e formação específica do supervisor. O mérito do observador é um atributo muito abstrato e é sempre chamado à discussão no âmbito da ADD. Um estudo interessante poderia revelar o que os docentes entendem por mérito.

O grau de adesão em relação à formação do supervisor também se evidencia nas opções 3.1 (“Um Observador da Inspeção Geral de Educação e Ciência com formação em Supervisão”) e 3.3 (“Um Observador interno com formação em Supervisão”) que ainda estão dentro das 5 preferências dos sujeitos mas com distâncias consideráveis (39% e 38% respectivamente); ainda em relação à formação do supervisor, atentamos no item 3.2 (“Outro Observador externo com formação em Supervisão”) que apenas arrecada 18%, ou seja, nas mesmas condições de formação e de exterioridade ao agrupamento, os docentes privilegiam um elemento da IGEC. Esta análise sobre a formação, aliada ao reconhecimento da incapacidade dos próprios sujeitos para realizar a OdA, sugere que os professores a vejam como um requisito para observar e lhe atribuam bastante importância. Como vimos na sua caracterização, poucos são os sujeitos do grupo amostral que poderão ter esta competência desenvolvida no Agrupamento, o que é mais um fator a obstaculizar a OdA porque, das seis opções mais assinaladas (2 posições empatam com 38%), surge o Coordenador de departamento na terceira posição com 42% e o observador interno com formação em supervisão com 38%. Em igualdade de circunstâncias com esta última opção, os sujeitos admitem ser observados por alguém que apenas detenha mais experiência.

Na posição menos favorável encontra-se o item “3.11 Qualquer elemento do meu departamento” com apenas 9%. Ora, se no item 1.13 há uma posição tão avassaladora quanto à OdA realizada no âmbito do trabalho colaborativo do departamento, positivamente favorável com 84%, depreende-se que focam este processo no seu coordenador, com o terceiro lugar nas preferências, e não nos seus pares de departamento.

Face à forte expressão que o mérito e a formação do observador merece como fator de facilitação à OdA, na categoria respetiva, não nos parecem de desprezar as informações retiradas desta categoria quanto às funções desempenhadas pelo observador, como muito relevantes enquanto fatores de facilitação / resistência.

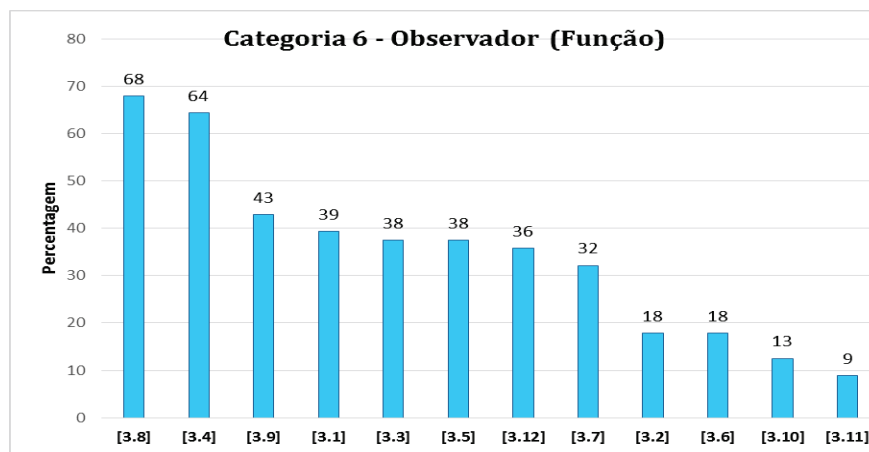


Gráfico 5.4.3-22: Resultados da categoria "6-Observador (função)"

• Categoria 7 – Observador (perfil)

Nesta categoria estão integrados todos os 15 itens da questão 2 que se propõem analisar as características mais imputáveis à pessoa do observador, como o reconhecimento de competências profissionais, éticas, de personalidade ... (Gráfico 5.4.2-23). À semelhança da categoria 6, tinha sido solicitado aos respondentes que assinalassem 5 opções, segundo a sua preferência, mas sem ordem específica.

Na posição mais destacada encontra-se a "2.3 Competência pedagógico-didática" com 82%, cuja preponderância associamos à formação de base dos sujeitos do grupo que, como vimos na sua caracterização, atinge pelo menos 45% de elementos da educação pré-escolar e de 1º ciclo. Estas respostas são altamente coerentes com a postura que assumiram para o perfil funcional do observador: um par a quem reconheçam mérito da sua área de docência. Também merece destaque o facto do "1.2 Conhecimento científico" não ganhar sequer lugar nas 5 opções mais assinaladas e encontrar-se em sexto lugar, com 54%.

As três posições que lhe sucedem "2.6 Sensível às especificidades (turma, população escolar, situação do professor, ...)" – 66%, "2.5 Postura ética (confidencial, imparcial, respeitador da individualidade, ...)" – 61%; e "2.1 Competências relacionais (assertivo, empático, comunicador, ...)" empatado com "1.10 Promove ambientes estimuladores do conhecimento, da reflexão, da partilha, da colaboração" – 59% para ambas, revelam escolhas muito marcadas pelas características pessoais do observador. Ou seja, depois da competência pedagógico-didática, os sujeitos elegem atributos pessoais como a sensibilidade, a ética, o poder de comunicação, o relacionamento, a partilha e a colaboração.

Na quinta preferência surge o item 1.4 "Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas" com 55%, muito colada ao "conhecimento científico".

Uma evidência que gostaríamos de assinalar refere-se à posição obtida pelo item "2.7 Acredite na possibilidade e nas potencialidades da mudança dos observados", com apenas 23%, porque a sua formulação remete para a pessoa do observado e para o potencial de mudança da OdA, o que leva a induzir que os professores não reconhecem na OdA esse potencial de mudança, nem esse requisito no observador. Também a abertura à inovação e a resistência ao pré-concebido está longe das preocupações dos sujeitos em relação ao observador, o que nos leva a crer que, malgrado as queixas contínuas dos professores sobre o

insucesso dos alunos, estes ainda não percebem as suas práticas como carentes de mudança, logo, como alvo de observação.

Reforçamos a ideia explanada na categoria 6 de que, face à forte expressão que o mérito e a formação do observador merece como fator de facilitação à OdA, na categoria respetiva, não nos parecem de desprezar as informações retiradas desta categoria quanto ao perfil do observador como muito relevantes, enquanto fatores de facilitação / resistência.

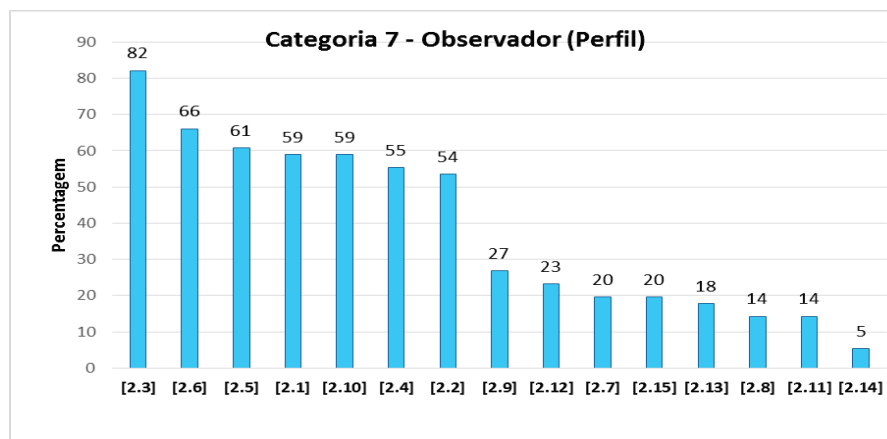


Gráfico 5.4.2-23: Resultados da categoria “7-Perfil”

5.4.3. Análise dos documentos do agrupamento X

Apesar de não procedermos a uma análise documental formal, entendemos que as informações constantes nos documentos estruturantes do agrupamento X não poderiam ser ignoradas face à pertinência que oferecem para corroborar os resultados da entrevista e do questionário.

À semelhança da grande maioria dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas do país, que foram alvos de Avaliação Externa nos dois ciclos de avaliação levadas a cabo pela IGE/IGEC, o Agrupamento X não apresenta progressão, da primeira para a segunda avaliação, no que respeita à supervisão da prática letiva na modalidade de OdA, apesar desta lacuna ter sido incisivamente identificada pela equipa de avaliação externa.

Na primeira avaliação é relatado que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica “procedem ao acompanhamento indireto da prática letiva, através de rotinas de verificação dos documentos de planeamento individual, do balanço do cumprimento dos programas e actividades e da avaliação das medidas de apoio estabelecidas, bem como dos projetos curriculares de turma” (IGE, 2011, p.9). Na segunda avaliação é referido que “Não existem práticas de supervisão colaborativas que impliquem observação de aulas com vista ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria das práticas” e, igualmente, que “Nalgumas situações, ocorre uma supervisão indireta da prática letiva, através do trabalho cooperativo (partilha de recursos, elaboração conjunta de alguns materiais, como matrizes e testes de avaliação), não sendo contudo uma prática generalizada” (IGEC, 2014, p.6), constatando-se ténues alterações no modo como se supervisiona a prática, sempre de forma indireta e nunca com OdA.

Ou seja, aquilo que era apontado como um ponto fraco - “Fragilidade dos mecanismos de acompanhamento do trabalho docente em contexto de sala de aula, que não possibilitam o conhecimento sustentado e a disseminação de estratégias de melhoria para as disciplinas mais marcadas pelo insucesso” (IGE 2011, p.14) - no primeiro ciclo, não foi conseqüente no segundo ciclo, pois esta asserção surge novamente como área de melhoria: “Acompanhamento e supervisão colaborativa da prática letiva, tendo em vista a reflexão sobre o trabalho, a difusão das melhores práticas letivas, a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados” (IGEC, 2014, p.10).

Gostaríamos de realçar que um dos pontos onde houve progressão respeita à autoavaliação da escola, passando de “Falta de abrangência e descontinuidade das práticas de autoavaliação” (IGE, 2011, p. 14) para “Consolidação do dispositivo de autoavaliação existente, com sentido crítico e abrangente, de modo a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e melhoria” (IGEC, 2014, p.10) o que, aliada à obrigatoriedade de aplicar as orientações de melhoria vigentes para o segundo ciclo pode encaminhar mais capazmente esta ação.

Por essa razão, procedemos à leitura dos documentos onde esta preocupação pode estar expressa e como se projeta ou concretiza a sua incrementação na organização, para além das informações obtidas pelas entrevistas efetuadas junto do diretor do Agrupamento e do coordenador da Equipa de Autoavaliação.

No Projeto Educativo 2014-2017 (PE 2014-2017, p.27) do Agrupamento é feita uma análise onde aparece o “Acompanhamento da prática letiva” como uma dificuldade interna, mas que não é alvo de qualquer referência na orientação estratégica que lhe é subseqüente.

No Plano Estratégico apresentado pelo diretor, e anterior à avaliação do segundo ciclo, datado de dezembro de 2013, é possível ler, como princípio fundamental “C. a valorização de formas de trabalho cooperativo, entre docentes, e de supervisão da prática letiva” (PED, 2013-2017, p.2), que aparece junto de outros princípios, como a formação em contexto de trabalho e um trabalho consistente e exigente na constante monitorização da autoavaliação, adotando instrumentos fiáveis, mesmo que simples, de observação e acompanhamento.

Posteriormente, no domínio 2 – Prestação do Serviço Educativo surgem como objetivos “Fomentar o trabalho cooperativo entre os docentes de cada unidade educativa e do Agrupamento; Criar e/ou promover redes de partilha de informação, boas práticas e materiais” (PED, 2013-2017, p.23) mas as estratégias de implementação não contemplam a OdA. No mesmo domínio surgem ainda, noutros Campos de Intervenção, o objetivo: “Promover o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica em sala de aula como instrumento formativo do trabalho docente e como oportunidade para a partilha de práticas e de experiências” (PED, 2013-2017, p.30), concretizável em todos os anos letivos da sua vigência, cujas estratégias de implementação incluem a “Implementação de mecanismos de supervisão e de acompanhamento para casos devidamente identificados (problemas de comportamento/indisciplina graves ou elevados índices de insucesso de determinada turma); Coadjuvação da atividade letiva, como momento de partilha de experiências e de prática pedagógica de reflexão na ação” (idem).

O Plano de Melhoria (PM, 2014/2015) que integrará o PAI, já é elaborado sob as orientações da segunda avaliação externa, realizada em março de 2014. Na sua redação pode ler-se que a “A IGEC manifestou particular preocupação na ausência duma supervisão

colaborativa na atividade docente, solicitando um maior investimento do Agrupamento nesta área, consolidando e sistematizando um dispositivo de acompanhamento à função docente” e que, “À falta de ofertas clássicas de formação, apela-se a uma diversificação de oportunidades de aprendizagem em contexto profissional (trabalho entre pares, cooperativo e de entreajuda)” (p.7).

Identificando novamente como ponto fraco o “Acompanhamento e supervisão colaborativa da prática letiva, tendo em vista a reflexão sobre o trabalho, a difusão das melhores práticas letivas, a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados” (PM, 2014/2015, p.8), esta asserção fica contemplada no Eixo de Intervenção II (num total de cinco asserções) do Plano de Melhoria.

Na descrição e implementação dos eixos de intervenção, o Eixo II surge dando expressão e antevendo as dificuldades da sua introdução:

Eixo II - Sistematização e Consolidação de Práticas de Supervisão Colaborativa:

“Outro dos pontos considerados para melhoria incide na Supervisão Colaborativa da atividade docente. É uma área que pode ferir algumas suscetibilidades, pois não existia na tradição escolar (à exceção da figura do Inspetor), e pode causar algum desconforto quando trazida para a atual rotina escolar” (PM, 2014/2015, p.10).

Pretendem desmistificar essa problemática, “assumindo a Supervisão na sua expressão estruturante, de apoio à atividade docente e nunca num sentido persecutório. Acreditamos que o trabalho colaborativo encerra em si um potencial extraordinariamente enriquecedor, na partilha de experiências e materiais que a todos beneficiaria, sobretudo aos nossos alunos” (PM, 2014/2015, p.10).

Ao Eixo II corresponde a Ação de Melhoria nº2, descrita como “Fomentar espaços e oportunidades de trabalho entre pares, promovendo uma supervisão/ trabalho colaborativo próximo e estruturante”(PM, 2014/2015, p.15).

Revela-se numa grelha com os seguintes Objetivos:

- *Contribuir para a melhoria do desempenho docente (ajudar a melhorar as práticas em sala de aula; promover a partilha de experiências e recursos, disseminando boas práticas científico-pedagógicas; detetar e acompanhar casos de dificuldade na lecionação);*

- *Criar plataformas de trabalho colaborativo;*

- *Fomentar uma cultura de partilha entre os docentes (em termos de saberes, metodologias, estratégias, materiais, experiências, etc...) (idem)*

As Atividades a realizar contemplam: “- Coadjuvação em sala de aula; - Criação de um espaço digital de partilha de informação, recursos didáticos e métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas. - Trabalho colaborativo entre docentes (Departamentos, Grupos Disciplinares)” (idem).

Os Resultados a alcançar integram: “- Melhorar o desempenho docente em sala de aula; - Partilha de boas práticas educativas; - Tornar, paulatinamente, o trabalho colaborativo numa prática corrente; - Alcançar maior eficácia na aferição de diferentes metodologias e o consequente impacto pedagógico” (idem).

Nos Fatores Críticos de Sucesso surgem os “Envolvimento do Corpo Docente; - Disponibilidade Horária para o trabalho colaborativo.” E nos Constrangimentos os “ -

Horários pouco compatíveis para observação entre pares; - Dispersão geográfica; - Elevado grau de exposição podendo causar constrangimentos” (idem).

Esta ação é agendada com Início em setembro de 2014 e Conclusão em julho de 2015, mas como foi referido pelos Diretor e Coordenador da Comissão de Autoavaliação nas entrevistas, foi adiada para o ano letivo seguinte (2015/2016) como, aliás, é explicado no PAI.

Ao contrário do que se preconizava no início deste PM, a Ação de Melhoria que contempla a Formação também não especifica nenhuma ação que dê “oportunidades de aprendizagem em contexto profissional (trabalho entre pares, cooperativo e de entreajuda)” (PM, 2014/2015, p.7), optando por intervenções mais clássicas de formação.

Em julho de 2014 é elaborado o Plano/Projeto de Avaliação Interna (PAI, 2013-2017) que decorre do Plano Estratégico do Diretor e que resultou de uma reflexão sobre as conclusões retiradas pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), no final do primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2006-2011). Enuncia como áreas de melhoria a “Valorização de formas de trabalho colaborativo entre docentes e de supervisão da prática letiva” e a “Formação em contexto de trabalho” (PAI, 2013-2017, p.4). Tendo já como ponto de partida os três domínios da IGEC para o segundo ciclo de avaliação (Resultados, Prestação de serviço educativo e Liderança) o plano prevê “Práticas de ensino, que inclui a supervisão e monitorização do ensino-aprendizagem, no ano letivo 2015/2016” (PAI, 2013-2017, p.6) pelo que não aparece contemplada nos Domínios a Monitorizar / Avaliar para este ano letivo.

Da leitura destes documentos ressaltam as dificuldades inerentes a um processo desta complexidade e que antevêm muitas objeções por parte dos professores bem como constrangimentos graves a nível operativo e logístico; é uma medida que exige um esforço acrescido, já que é necessário implementar ações que ainda sobrecarregam mais os professores e a organização, para além das próprias resistências dos professores.

Resulta, também, óbvio que, quer a Direção quer a Equipa de auto-avaliação transmitem, em muitos dos documentos consultados, a preocupação com a supervisão da prática letiva: expressando princípios e intenções, calendarizando, associando à formação em contexto da prática letiva, referindo dificuldades...

No entanto, planear a sua implementação revela-se bem mais difícil, como revelam os conteúdos de natureza pouco concreta, e que, à semelhança do que é reconhecido pelo seu Diretor na entrevista efetuada, é algo que precisa de ser pensado e faseado, e introduzido de forma suave, como refere o coordenador da auto-avaliação (e daí a introdução de uma hora semanal para os professores dos 2º e 3º ciclos e EFA). De igual modo, a formação dos professores não aparece de forma consistente nos diferentes documentos, pois se em alguns há a intenção de se associar este aspeto à prática em sala de aula, nos documentos onde se exige a forma de a por em ação vem novamente conectada com formas clássicas de formação.

Embora esta direção esteja no seu segundo ano letivo de mandato, a supervisão da prática letiva está, no último documento analisado, remetido para o terceiro ano letivo do mandato o que, associado ao histórico que este aspeto tem inerente desde 2011, é bem representativo das dificuldades existentes e que vêm assinaladas nas entrevistas e inquéritos realizados como procuramos demonstrar através da triangulação de dados.

5.4.4. Triangulação de dados e resultados

Uma investigação qualitativa exige critérios de objetividade, validade e de fidelidade que diferem das abordagens positivas ao nível dos procedimentos. A validade é um critério que se relaciona com o problema de saber se o investigador observa aquilo que pensa que está a observar e, especificamente, a validade instrumental pode ser dada pela triangulação dos dados obtidos e confrontados entre diferentes técnicas de análise (Yin, 2001; Lessard-Hébert, *et al.*, 1994). A triangulação é uma tarefa investigativa que visa a convergência dos resultados a partir da associação entre duas ou mais técnicas de investigação que tem a capacidade de reduzir os desvios próprios de uma fonte de dados.

Com o quadro 5.4.4-4 pretendemos estabelecer o paralelismo entre as categorias analisadas da entrevista e respectivas subcategorias com as categorias de análise do Questionário de modo a facilitar o cruzamento dos dados obtidos pelos dois instrumentos de recolha de dados, à luz dos autores da revisão da literatura e, ainda pontualmente, com os documentos estruturantes do agrupamento X.

Reforçamos a ideia já enunciada de que os Fatores de resistência e os Fatores facilitadores de ambos os instrumentos de recolha se interpenetram, porque semanticamente opostos. Exemplificando: um fator formulado na revisão da literatura como um fator de resistência, pode ser formulado antagonicamente nas entrevistas como um fator facilitador e, no questionário, um fator de resistência pode emergir como um fator facilitador em consequência do grau de discordância admitido pela maioria dos sujeitos. Feito o esclarecimento, respeitar-se-ão as categorias de análise encontradas, mas estabelecendo sempre a ponte para os resultados apurados pela categoria oposta.

Quadro 5.4.4-4: Paralelismo entre categorias da Entrevista e do Questionário e correspondência com os objetivos da investigação

Questões e objetivos	Entrevista	Questionário
	Categorias e subcategorias de análise	Categorias de análise e questões
Q1 O1.1	G – Papéis dos outros intervenientes: G16; G17; G18; G19.	1 – Enquadramento: [1.1] [1.2] [1.3] [1.4] [1.5] [1.6] [1.31]
	A – Desenvolver a qualidade: A1; A2.	2 – Importância: [1.8] [1.10] [1.11] [1.12] [1.17] [1.19] [1.28]
	B – Observados: B3.	3 – Observados: [1.7] [1.9] [1.14] [1.19] [1.20]
Q1 O1.2	E - Observador (função): E10; E11; E12; E13.	6 - Observador (função): [3.1] [3.2] [3.3] [3.4] [3.5] [3.6] [3.7] [3.8] [3.9] [3.10] [3.11] [3.12]
	F - Observador (perfil): F14; F15.	7 - Observador (perfil): [2.1] [2.2] [2.3] [2.4] [2.5] [2.6] [2.7] [2.8] [2.9] [2.10] [2.11] [2.12] [2.13] [2.14] [2.15]
Q2 O2.1	D - Fatores facilitadores: D6; D7; D8; D9.	5 - Fatores facilitadores: [1.13] [1.15] [1.16] [1.17] [1.30] [1.31] [1.32]

		[1.33] [1.34] [1.35] [1.36] [1.37] [1.38] [1.39]
Q2 02.2	C - Fatores de resistência: C4; C5.	4 - Fatores de resistência: [1.7] [1.14] [1.18] [1.19] [1.20] [1.21] [1.22] [1.23] [1.24] [1.25] [1.26] [1.27] [1.28] [1.29]

Triangulação: Categoria G (Papéis de outros intervenientes) / Categoria 1 (Enquadramento)

Na categoria 1, Enquadramento, referente aos dados obtidos por questionário, procurámos ter informações que permitissem concluir sobre como os professores enquadram concetualmente mas, sobretudo, estruturalmente, a OdA. Como vimos na análise dos dados, eles revelam-se bastante confiantes quanto aos conhecimentos que detêm sobre a OdA e suas implicações (CNE, 2013; Santiago *et al.*, 2012; Esteves, 2009; Sá-Chaves, 1999; Perrenoud, 1993; Bolívar, 2012; Day *et al.*, 2011; Estrela, 1984) e sobre a discriminação de responsabilidades (CNE, 2008; CNE, 2013; Lei 31/2002; Despacho conjunto nº 4150/2011; CNE, 2011; Pacheco, 2010; Day, 2001; Canário, 2000) no quadro da avaliação de escolas; talvez em função do que acreditam saber, é opinião da maioria que as duas funções principais da OdA devem coexistir no agrupamento (CNE, 2011; Santiago *et al.*, 2013; OCDE, 2012; Barroso, 1997; Clímaco, 2002; Lei 31/2002; Despacho conjunto nº 4150/2011; Alaíz, 2007; Pacheco, 2010; Marques & Pacheco, 2015).

Em 2011, o CNE fazia uma previsão da dificuldade inerente à opção por supervisores externos ou internos à escola. Neste agrupamento está, aparentemente, ultrapassada, já que os professores se manifestaram contra a ideia de que ela seja feita exclusivamente pela IGE (CNE, 2008; Santiago *et al.*, 2012; IGEC, 2013; CNE, 2013; Ribeiro, 2015; Guerra, 2001; CNE, 2011; Pacheco, 2010). E, apesar de recusarem que os processos de auto-avaliação do agrupamento detenham mais responsabilidades sobre a OdA (CNE, 2008; Santiago *et al.*, 2012; IGEC, 2013; OCDE, 2013; CNE, 2013; Despacho conjunto nº 4150/2011; Guerra, 2002b; Miranda, 1999; Hayman & Napier, 1979; Alaíz, 2007; Alarcão, 2002; CNE, 2011), os valores de adesão (84%) ao item “1.31 - A OdA deve concretizar-se no âmbito do trabalho cooperativo do meu departamento/grupo disciplinar”, um dos mais elevados do questionário, deixam perceber que estes professores concebem o seu departamento como a unidade estrutural onde se deve enquadrar a OdA (e também na visão do ex-inspetor), no âmbito do trabalho cooperativo e, simultaneamente, não estabelecem uma relação intrínseca entre o trabalho departamental e o trabalho da equipa de auto-avaliação, tal como interpretaram Santiago *et al.* (2012) ao denunciar a compreensão limitada da contribuição que a autoavaliação pode e deve ter para melhorar a prática.

Esta reação não se estranha face ao que a IGEC (2013) assinalou como as fragilidades dos docentes portugueses (ausência de sentimento de pertença à organização e trabalho cooperativo departamental que não inclui OdA). Coaduna-se facilmente com uma das fisionomias do trabalho docente propostas por Hargreeves (1998) – a cultura balcanizada – que se encontra aquém da cultura colaborativa/colegial por ele defendida e por Day (2001), para quem os professores se identificam e mostram mais lealdade para com o grupo do que com a escola. Outros autores, como Formosinho e Machado (2009), Lima (2002), Teixeira (2002), Friedberg (1995; 1996), Bilhim (1996), analisaram as subculturas e as culturas

profissionais colaborativas no plano organizacional. Outros, ainda, realçaram o impacto positivo das culturas colaborativas nos planos individuais, grupais e organizacionais e as vantagens do professor estabelecer uma relação com a organização onde trabalha (OCDE, 2005; Teixeira, 2002; OCDE, 2013; CNE, 2013; Whitaker, 2000; Mosher & Purple, 1972; Brundrett & Rhodes, 2011; Prates *et al.*, 2010; Bolívar, 2012; Day *et al.*, 2011; Elmore, 2000; Gagné & Forest, 2013; Antúnez & Gáirin, 2012; Roldão, 1999; Shön 1992; Nóvoa, 1999 e 1992 a).

Esta análise suporta-se, ainda, nos resultados da categoria 6 (observador – função), onde os docentes, apesar da importância atribuída à formação do observador, dão prioridade ao seu coordenador de departamento, em detrimento de outro observador interno com formação em supervisão. Também os documentos do agrupamento são profícuos na promoção do trabalho cooperativo, descrevendo as unidades educativas, o agrupamento (PED, 2013-2017) e os departamentos e grupos disciplinares (PM, 2014/2015) como as estruturas onde se deve concretizar. Curiosamente, um dos autores aportados para este trabalho – Lima (2002) – sugere a flexibilização ou dissolução dos compartimentos departamentais como forma de impulsionar a colaboração à escala da organização. Outros autores como Oliveira (2000) e Brundet e Rhodes (2011) advogam que o poder deve ser distribuído no contexto organizacional e entregue aos líderes intermédios.

Ao contrário dos professores, o coordenador da equipa de auto-avaliação (G19) foi muito determinado quanto à monitorização de todo o processo e à valorização do trabalho interno, o que vai ao encontro de Guerra (2002 a; 2002b), Miranda (1999), Santiago *et al.*, 2012, CNE (2008), Hayman e Napier (1979), Alaíz (2007). Por isso, é de toda a oportunidade recordar que a IGE (2011) e a IGEC (2014), nos relatórios da avaliação externa do agrupamento, registaram melhorias significativas, do primeiro para o segundo momento de avaliação, no que concerne ao trabalho da equipa da autoavaliação. Para além do que lhe está imputado, a IGEC é, ainda, apontada como uma estrutura que pode ajudar a impulsionar a OdA nos agrupamentos a partir da OdA que prevêm, tal como é sugerido pelo diretor (G16), entrando em sintonia com Whitaker (2000) e Guerra (2001); já o ex-inspetor faz depender essa influência do grau de recetividade do agrupamento.

O recurso à entrevista semiestruturada abriu portas a enunciados que não tinham sido previstos para os questionários, onde todos os itens do estudo empírico eram de resposta fechada. A pertinência e a conexão que estes novos conteúdos apresentaram levou-nos a incluí-los na categoria “G – Papéis de outros intervenientes” que, à partida, não tencionava auscultar sobre intervenientes que não fossem diretamente integráveis nos processos de avaliação do agrupamento. Mas os estudos qualitativos, e designadamente os estudos de caso, devem ser capazes de integrar ocorrências imunes à predefinição. Assim, o papel e a importância dada a indivíduos e organizações externas mencionadas pelos três entrevistados, obrigou a que estes fossem também contemplados.

Começamos pela necessidade pressentida pelos diretor, coordenador e ex-inspetor quanto ao apoio formativo das escolas superiores de educação e/ou de investigadores ligados a esta instituição. Esta necessidade é percebida em alguns documentos do agrupamento que assinalam a pretensão de, à falta de ofertas de formação clássicas, entabular formação em contexto profissional (PAI, 2013-2017; PM, 2014/2015), mas que depois não é viabilizada por nenhum plano de ação (PM, 2014/2015). Tendo em conta a formação especializada que é exibida pelo corpo docente deste agrupamento, onde as especializações que pressupõem

competências supervisivas são residuais, esta dificuldade torna-se bastante compreensível. Percecionando a complexidade deste problema, alguns autores (Delors, 1996; Lortie, 1975; CNE, 2013; Formosinho *et al.*, 2015; Mesquita, 2015; Gómez, 1992; Nóvoa, 2015; Maio *et al.*, 2010; Paixão, 2004; CNE, 2013; Guerra 2001), alertaram para a necessidade das escolas de formação e os investigadores desenvolverem ligações neste sentido.

Para o diretor e para o coordenador nem só o apoio formativo (G18) é remetido para elementos externos à escola. Para o diretor (G17) é importante uma visão externa e crítica, o que vai de encontro ao defendido por Sá-Chaves (2000) e Guerra (2001) sobre o distanciamento necessário; para o coordenador (G17), mesmo esta faculdade deve ser remetida para as escolas de formação.

Triangulação: Categoria A (Desenvolver a qualidade) / Categoria 2 (Importância)

A análise dos dados permitiu conhecer a opinião dos entrevistados quanto ao contributo da OdA para o desenvolvimento da qualidade. Todos os entrevistados se manifestaram muito favoráveis (A1) tendo em vista os seus contributos para a melhoria da qualidade, o que está conforme com a IGEC (2013). Já os professores não demonstraram o mesmo grau de adesão, pois as taxas deixam transparecer uma favorabilidade muito ténue em relação aos diferentes contributos da OdA, e que é agravado por não sentirem necessidade de serem observados e por serem muito assertivos quanto ao facto de considerarem este processo um consumo injustificado de recursos. A visão holística da qualidade, fortemente radicalizada no trabalho e na necessidade de alterar as perspetivas dos professores, é amplamente refletida por Nóvoa (1992 a) e Sá-Chaves (2000; 2002), mas também por Oliveira-Formosinho (2009), Venâncio e Otero (2003), Shön (1992), entre outros. Também não soa estranho que os entrevistados tenham uma perspetiva mais ampla sobre os efeitos da OdA na qualidade, já que são eles, por força das funções que exercem, os que estão na linha da frente na implementação de ações tendentes à mudança e, em consequência, a deterem conceitos e vocábulos mais agilizados e atualizados, ainda que muitas vezes seja por efeito da imposição de medidas de controle (Barroso, 1997; Clímaco, 2002). Isto reflete-se nas preocupações que são plasmadas em todos os documentos estruturantes do agrupamento (PE, 2014-2017; PED, 2013-2017; PM, 2014/2015; PAI, 2013/2017).

A pouca relevância que os professores atribuem à OdA é marcada por duas exceções. A primeira remete para a obtenção de *feedback* sobre as práticas educativas (81% de concordância por parte dos docentes) e que não é explicitamente referenciado pelos entrevistados; este aspeto é consagrado muito especialmente pela OCDE (2013), através do TALIS, mas também por Reis (2011), Hayman e Napier (1979), Cardinet *et al.* (1986), Santiago *et al.* (2012), Matos (1999), Canário (2000), Estrela (1984), Teixeira (2002), Sá-Chaves (2000), Day (2001).

A segunda exceção respeita à melhoria da prática pedagógica, onde se regista 71% de concordância e vai ao encontro do que é emitido pelos três entrevistados. A melhoria das práticas é suportada por organizações e autores como a OCDE (2013), o CNE (2008), Santiago *et al.* (2012), Teixeira (2002), Sá-Chaves (2002), Hargreeves (1998), Day (2001), Whitaker (2000), Postic (1979), Cardinet *et al.* (1986), Guerra (2002 a), Lopes e Ribeiro (1987), Venâncio e Otero (2003); e a necessidade dos professores estarem intrinsecamente motivados para a melhoria é professado por Postic (1979), Hayman e Napier (1979) e Zabala

(2010); é também exortada, enquanto objetivo a alcançar, no PM (2014/2015) do agrupamento.

A importância da Oda reside, ainda, no desempenho e qualidade da organização, na perspectiva do diretor e de 57% dos sujeitos e é enunciada por inúmeros autores (Nóvoa, 1992a; Santiago *et al.*, 2012; IGEC, 2013; OCDE, 2013; CNE, 2013; Friedberg, 1995; Senge, 2005; Guerra, 2001; Teixeira, 2002; Ganhé & Forest, 2013; Vandenberghe *et al.*, 2013; Whitaker, 2000; Brofenbrenner, 2002; Friedberg, 1995; Casanova, 2015; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 1987; Shön, 1992; Nóvoa, 1999; Formosinho *et al.*, 2015; Sá-Chaves, 2000), mas não aparece expressamente nos documentos do agrupamento. Reside também na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e melhoria dos resultados, na visão do diretor, do coordenador e de 56% dos sujeitos (Santiago *et al.*, 2012; Pinto, 2002; Simão *et al.*, 2009; OCDE, 2012; Pacheco, 2010; CNE, 2008; Nunan, 1989; Venâncio & Otero, 2003; Lopes & Ribeiro, 1997; OCDE, 2013; Bolívar, 2012; Lima, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Vieira & Moreira, 2011; Alarcão, 1996; Shön, 1992; Decreto-Lei n.º 240/2001) e aparece descrita no PM (2014/2015) do agrupamento.

Já a sua mais-valia para o desenvolvimento do professor, evidenciada pelos coordenador e ex-inspetor, divide completamente os professores (50%-50%); surge enunciada em diferentes documentos do agrupamento (PM, 2014/2015), mas formulada, sobretudo, em termos de reflexão, partilha e colaboração entre docentes (PM, 2014/2015; PED, 2013-2017).

Existe uma confiança negativa dos professores sobre os efeitos da Oda face ao consumo de recursos que envolve (66% dos professores são pouco confiantes) e que é referido por autores como Day (2001), Delors (1996), Hayman e Napier (1979), Lortie (1975), Nóvoa (1992 a), Guerra (2001), Perrenoud (1996), Reis (2011), Teixeira (2002), Alarcão e Canha (2013); este problema não é levantado pelos entrevistados quando confrontados com a utilidade da Oda, mas aparece implícito nos documentos do agrupamento que aludem a redes de partilha de experiências e materiais (PED, 2013-2017), à criação de um espaço digital de partilha de informação, recursos e métodos (PM, 2014/2015), a estratégias de supervisão relacionadas com situações problemáticas provenientes dos alunos (PED, 2013-2017) e dos professores (PM, 2014/2015), à coadjuvação da atividade letiva como momento de partilha e reflexão (PM, 2014/2015), sem nunca se descreverem os modos de consecução.

Temos ainda 57% de docentes que não sente necessidade de ser observado, o que está de acordo com as percepções dos entrevistados noutras categorias de análise e pelos documentos do agrupamento (PM, 2014/2015), necessidade que vem plasmada por Hargreeves (1998), Day (2001), Huberman (2000), Sá-Chaves (2002), Dinis-Pereira, (2015), Lima (2002) e Lortie (1975).

Triangulação Categoria B / Categoria 3 – Observados

Na categoria “observados” confrontaram-se as informações concernentes aos indivíduos que, na opinião dos intervenientes no estudo, devem ser alvos de observação.

O diretor e o ex-inspetor deixaram sempre vincada a ideia, em quase todas as categorias, de que a observação se destina a todos os docentes, sendo um ponto muito vincado pelo ex-inspetor a ponto de afirmar que os coordenadores de departamento (e supostamente observadores) deveriam ser os primeiros a ser alvo de observação; o coordenador também, mas de forma mais implícita (subcategoria D6). Como vimos no estado da arte, a supervisão

colaborativa e dialógica, atinge o seu estado mais elevado nas estratégias horizontais de observação, em que o observador também se põe na posição de observado. Todavia, esta categoria parece dialogar muito bem com o preconizado pelos autores que abordam a escola como uma comunidade aprendente, pela forma como este conceito contribui para a defesa de que a aprendizagem é um processo coletivo, participado, colegial e comprometido com a organização, pelo conhecimento dos processos de aprendizagem dos adultos, pela implicação das práticas no conhecimento e na melhoria, enfim, no crédito de que todos são sujeitos, objetos e promotores da aprendizagem (Pinto, 2002; Senge, 2005; Guerra, 2001; Day, 2001; Canário, 2000; Prates *et al.*, 2010; Delors, 1996).

Entre os professores, porém, apenas 52% dos professores confirmam que a observação devia ser generalizada e fazer parte da cultura de escola - na realidade, apenas 1 indivíduo (corresponde aproximadamente a 2% do grupo) marca a diferença de posições. As questões da OdA que se integram na cultura de escola são aludidas, por diferentes ângulos, mas de forma convergente, por Nóvoa (1992 a), Santiago *et al.* (2012), OCDE (2013), Friedberg (1995), Venâncio e Otero (2003), Bilhim (1996), Friedberg (1996), Hargreeves (1998), Canário (2000), CNE (2008), Alarcão e Canha (2013). Esta postura é confirmada pela resposta ao item 1.32 (categoria 5), onde apenas 38% dos docentes opina que os seus constrangimentos diminuiriam se a OdA abrangesse todos os docentes. Também é coerente com a percentagem (57%) de professores que não sente necessidade de ser observado.

Instados a pronunciarem-se sobre a prática de OdA em contextos profissionais que remetam para funções de controle, observa-se que:

- Grande percentagem de professores (72%) recusam a ideia de que a OdA seja, sobretudo, para os recém integrados na carreira, vertente que é abordada por Hargreeves (1998), Day (2001), Huberman (2000), Alves (1999), Roldão (1999), Perrenoud (2001), Alarcão e Canha (2013), Nóvoa (2009) e não é mencionada pelos entrevistados ou nos documentos do agrupamento, tal a insipidez das novas entradas na profissão;

- Também rejeitam (70%) que ela se concretize, sobretudo, no âmbito da ADD, vertente que não foi explorada no âmbito deste estudo, mas que marca presença no espírito de muitos professores, organizações e autores como Day (2001), Huberman (2000), Roldão (1999), Perrenoud (2001), Alarcão e Canha (2013), Nóvoa (2009), Santiago *et al.* (2012), Sá-Chaves (2002), Alarcão e Tavares (1987), Reis (2011), Mosher e Purple (1972), Hayman e Napier (1979), CNE (2011); Santiago *et al.* (2012), Cardinet *et al.* (1986), Vieira e Moreira (2011), Barreto (2012);

- Quando a OdA se destina, sobretudo, aos docentes com problemas de desempenho, a percentagem de professores discordantes baixa radicalmente (53%) e deixa os docentes muito divididos, o que revela o peso desta vertente nas representações dos professores e a fácil associação da OdA ao mau desempenho funcional. Esta asserção é evocada pelo PM (2014/2015) do agrupamento e por Alves (1999), Day (2001), Huberman (2000), Hargreeves (1998), Vieira e Moreira (1993), Roldão (1999), Perrenoud (2001), Nóvoa (2009), mas não encontra eco nas preocupações dos entrevistados a não ser no que respeita à gestão e admissão do erro enquanto recurso de partida para a melhoria das práticas, sendo bastante desenvolvido pelo ex-inspetor.

Triangulação Categoria E / Categoria 6 – Observador (Função)

Todos os sujeitos entrevistados são convergentes na opinião de que a OdA se deve realizar entre pares numa perspectiva formativa e de partilha. Esta opinião é fortemente corroborada pelos professores, quando elegem, em 68% dos casos e em primeira opção, um colega a quem reconheçam mérito e da sua área de docência, condições que se revelam inalienáveis, pois um par que só pertença ao seu departamento é remetido para última posição. Desta forma, sai valorizada a supervisão horizontal ou colaborativa, tal como é preconizado por Nóvoa (1999), Leite e Pinto (2014), Sá-Chaves (1999), Maio *et al.* (2010), Perrenoud (1993), Bolívar (2012), Silva (2014), Alarcão e Canha (2013), Formosinho *et al.* (2015), Vieira e Moreira (2011), Oliveira-Formosinho (2015) e Day *et al.* (2011). Pelo que fica exposto saem também realçadas as posições de Santiago et al (2013), Estrela 1984, CNE (011), Delors (1996), Esteves (2009), Elmore (2010) e do diretor do agrupamento, porquanto defendem uma formação inicial e continuada que crie competências avaliativas e investigativas generalizadas à população docente.

A formação do supervisor é demandada pelos professores, pois a favorabilidade fica bem patente entre os sujeitos, tendo merecido 64% no item “3.4 - Um Observador com formação específica em Supervisão mas da minha área de docência”, a segunda opção dos docentes. Também é invocada pelo diretor e pelo coordenador como uma condição para se atingir maior profundidade de reflexão, e por ser indispensável em determinados momentos, ambos reclamando que todos os professores deviam ser portadores desta formação, designadamente desde a formação inicial. Esta opinião vem ao encontro das formulações de Formosinho e Machado (2009), Paixão (2004) e Esteves (2006) que encontram na especialização a formação adequada para os supervisores. Em relação à preferência incontornável por observadores da sua área de docência, é uma informação que nos remete, mais uma vez, para a balcanização da sua subcultura profissional.

É de salientar que todas as outras opções dividiram muito os professores, situando-se todas em valores iguais ou abaixo dos 43%. Devido ao êxito que estes dois itens obtiveram junto de todos os sujeitos do estudo, e tendo em conta o que é referenciado nos fatores facilitadores, estas escolhas devem constituir-se como um fator facilitador para a integração da OdA no agrupamento. Além de tudo, os resultados obtidos nestes dois itens são coniventes com os itens 1.35 e 1.36 (categoria 5), que aludem respetivamente ao mérito e à formação do observador e que obtêm valores idênticos.

Quanto à observação feita por um supervisor interno, todos os entrevistados se demonstram favoráveis, cada um invocando uma condição ou outra (pontualmente, a pedido do professor, só como orientação inicial, na condição de estarem dois supervisores presentes). Já em relação a um supervisor externo, os entrevistados dividem-se: o diretor e o ex-inspetor vêem vantagens na coexistência com a observação realizada no interior da organização, o coordenador recusa-a por reintroduzir o cariz avaliativo da observação, mostrando-se conhecedor das representações dos docentes nesta matéria.

Quando convidados a decidir entre um supervisor externo ou interno, os professores também demonstram preferir um observador interno com formação em supervisão (38%), a um observador externo com a mesma formação (18%), assim como um avaliador da IGEC com formação em supervisão é preterido em relação ao coordenador de departamento, ficando mais uma vez demonstrada a sua baixa adesão a um observador externo e/ou da

IGEC. Esta opção é também suportada pela afirmação de que o observador deve conhecer todo o trabalho do professor e não só o desenvolvido em sala de aula.

Triangulação Categoria F (Observador, perfil) / Categoria 7 - (Observador, Perfil)

Nesta categoria foram integradas os itens respeitantes ao perfil do observador, nas particularidades que não são indexáveis ao cargo, função ou vínculo. Os indivíduos submetidos a questionário demarcaram grandemente a competência pedagógico-didática como o atributo mais desejável no observador (82%). Esta competência é explicitamente sugerida pelo diretor (C4). A competência assinalada maioritariamente pelos professores também é consentânea com as suas preferências por observadores a quem reconheçam mérito (categoria 6) e não deve ser alheia à formação inicial da maioria dos sujeitos respondentes. Está em discrepância com aquilo que os autores (Guerra, 2001; Lima, 2002; Nóvoa, 1992a; Whitaker, 2000; Santiago *et al.*, 2012) advogam quando afirmam a subalternância do saber pedagógico relativamente ao científico, mas em perfeita harmonia com Lopes e Ribeiro (1997) para quem o campo pedagógico goza de uma relativa autonomia, pois não decorre necessariamente do saber académico.

A competência pedagógico-didática faz parte do leque de competências mais tradicionais e integra, necessariamente, a identidade e a profissionalidade docentes assinalados no estado da arte por Venâncio e Otero (2003), Roldão (1999), Shulman (1987 in Sá-Chaves, 2000), Alarcão (1996), Chantraine-Demilly (1997) e pelo Decreto-Lei nº 240/2001. Por outro lado, podemos assumir que os seus detentores são potenciais líderes catalisadores da mudança (Alarcão & Canha, 2013) pois, tal como Follet (1973 in Flanchec & Plane, 2013) anuncia, o poder é reconhecido e construído em função da experiência, dos conhecimentos e das capacidades do seu detentor, independentemente do seu lugar na hierarquia, atores a quem Friedberg (1995) chama «empresários sociais». Ou, nas palavras de Whitaker (2000), não interessa saber quem são os bons líderes, mas os bons exemplos de liderança. Mas também aqui se deve ter em conta a dificuldade que os professores têm em reconhecer o mérito dos seus supervisores (Reis, 2011; Postic, 1979; Mosher & Purple, 1972; Maio *et al.*, 2010; Vieira & Moreira, 2011), apesar de este ser sempre apresentado como requisito essencial para a observação.

As quatro opções que sucedem à primeira escolha situam-se entre os 66% e os 59% e inserem-se num quadro de características de personalidade (sensível às especificidades, postura ética, competências relacionais, promotor de ambientes reflexivos e colaborativos) e que, parcelarmente, entram em acordo com as designadas pelos entrevistados: sensibilidade, que não fira susceptibilidades, abertura de espírito, ver, ouvir e partilhar, conhecedor do terreno, reconheça a fertilidade do erro, inspire confiança, sugerindo a consciência da complexidade do ato e do contexto educativos. Para Alarcão e Tavares (1987) as competências interpessoais emergem como fundamentais e os atributos pessoais dos observadores, supervisores, avaliadores, líderes da mudança foram amplamente desenvolvidas ao longo do estado da arte, já que se trata de um estudo de natureza socioconstrutivista: Day *et al.* (2001), Antúnez e Gaírín (2012), Whitaker (2000), Mosher e Purple (1972), Alarcão e Canha (2013), Vieira (2010), Schön (1992), Lima (2002), Whitaker (2000), Cardinet *et al.* (1986), Weffort (1996), Rogers (1967 in Whitaker, 2000), Reyzábal (2015), Zeichner (1997), (Bronfenbrenner, 2002), (Sá-Chaves, 2000), Oliveira-Formosinho

(2002) Oliveira e Oliveira (1997), Vieira e Moreira (2011), Lopes (2001), Reis (2011), Chantraine-Demailly (1997), Esteves (2007).

O conhecimento para orientar e reorientar as práticas, que se situou nos 55% nos resultados do questionário, integram-se nas funções supervisivas que são abordadas por Alarcão e Canha (2013), Maio *et al.* (2010) Vieira (2010), Zeichner (1997) e Silva (2014) em termos da função reguladora e reconfiguração das práticas e não aparece de forma evidente nos discursos dos entrevistados.

Em último lugar na lista de preferências positivas dos professores surge o conhecimento científico (54%) e foi exaltado pelo ex-inspetor. Isto significa que este tipo de conhecimento não é facilmente associado ao mérito nas representações dos professores e faria supor valores de adesão mais elevado em razão das posições assumidas pelos professores em defesa de observadores da sua área de docência. Como vimos, Paixão (2005), Esteves (2006; 2009), Lopes e Ribeiro (1997) e Canário (2000), defendendo uma formação contextualizada e multifacetada, não alienam a importância do conhecimento científico e alertam para a pobreza e o fraco poder transformador das práticas quando este é alijado.

Quanto às opções (oito) que ficaram situadas abaixo dos 27%, muitas delas referem-se às designadas novas competências dos professores (ou, no caso de uma supervisão horizontal, dos observadores) proclamadas por Perrenoud (2001), Roldão (2005), Shulman (1987 in Sá-Chaves, 2000), Le Boterf (1997 in Esteves, 2006), Esteves (2007), que emergiram de um quadro social complexo e em constante mudança, mas que ainda não despertam a primazia entre os professores.

Triangulação Categoria D (Fatores facilitadores) / Categoria 5 (Fatores facilitadores)

No ponto 5.4.2 procedemos a uma hierarquização dos grupos de itens que descreviam as posições mais elevadas de adesão, pelo que seguiremos esta lógica de análise na triangulação dos dados nesta categoria.

O valor que foi assinalado mais positivamente pelos professores (mesmo no quadro das outras categorias) respeita ao item 1.16, em que expressam, veementemente, o gosto por aprender e/ou partilhar com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula. Este resultado coincide em toda a sua extensão com Guerra (2010, pp.16-17) quando afirma que “A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”. É convergente com a opinião do diretor e do coordenador (depois de ultrapassadas muitas condicionantes, estes dois atores pensam que os docentes são permeáveis à partilha e à aprendizagem em sala de aula: subcategorias D7 e D8), mas entra em contradição com os resultados dos próprios professores, como a integração da OdA na cultura colaborativa dos docentes, a abrangência de todos os professores, a necessidade de ser observado, por exemplo. Também está plasmado nas intenções dos diferentes documentos do agrupamento, enquanto aprendizagem, partilha, colaboração, formação em contexto, mas que é sucessivamente adiado. A autossatisfação, o autoconhecimento, a motivação intrínseca para a aprendizagem dos alunos são componentes favorecedoras da mudança, segundo Zabala (2010), Postic (1979), OCDE (2013), Hayman e Napier (1979), Guerra (2001) e García (2010). Considerado em termos genéricos, a aprendizagem e a partilha com outros vem ao encontro de múltiplos autores (Roldão, 2005;

Teixeira, 2002; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Whitaker, 2000; Vieira & Moreira, 1993; Lortie, 1975; Garcia, 2010; OCDE, 2013; Oliveira-Formosinho, 2015; Alarcão & Canha (2013); em termos mais específicos, vem ao encontro dos conceitos de “professor perito” e “perito adaptativo”, que são abordados por Garcia (2009 a, 2010), Baca (2013), Dinis-Pereira (2015) e desenvolvem a ideia de que os professores podem aprender uns com os outros, estando em diferentes estádios da carreira, apesar deste ser um agrupamento muito homogêneo nesta matéria; e de Nóvoa (2009), para quem a formação de professores deve ser devolvida aos professores, construída dentro da profissão, que vá para além da teoria e da prática e que não se limite à mera importação do que é emanado por especialistas e organizações externas; remete, ainda, para os princípios gerais de aprendizagem dos adultos, elencados em Whitaker (2000).

Já a admissão de que as suas práticas precisam de ser confrontadas com outros profissionais da docência (57%), apesar de positivo e corroborar a primeira afirmação, apresenta um valor surpreendentemente baixo face à proximidade de significados entre os dois enunciados (1.16 e 1.13).

A finalidade formativa predispõe 77% dos professores a serem observados, e cuja explicitação de propósitos é apontada pelos diretor e coordenador como um fator chave para conduzir os professores à mudança. Esta explicitação está bem patente em todos os documentos do agrupamento e a sua importância é acentuada por Weffort (1996), Santiago *et al.* (2012) e Hayman e Napier (1979), Alves (1999), Roldão (2008), Alarcão e Tavares (1987), Reis (2011), Damas e De Ketele (1985), Casanova (2015), Alarcão e Canha (2013). O facto de considerarem que o ponto de vista de outrem melhora as práticas (71% dos professores), e que foi triangulado nas categorias A/2, torna óbvio que é um fator facilitador.

A pessoa do observador, aqui vinculada ao mérito (Alves, 1999; Santiago *et al.*, 2012; Simão *et al.*, 2009; Reis, 2011; Postic, 1979; Mosher & Purple, 1972; Maio *et al.*, 2010; Vieira & Moreira, 2011; CNE, 2008) e à formação específica (Matos, 1999; Nóvoa, 1992 a; Canário, 2000; Paixão, 2005; Esteves, 2009; Paixão, 2004; Ruivo, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Maio *et al.*, 2010; Simão *et al.*, 2009; Nóvoa, 2015; CNE, 2008; Santiago *et al.*, 2012; Amado, 2001), é uma questão crucial para os professores, como ficou demonstrado pelo diretor (em C4) e pelo ex-inspetor (deve ser o primeiro a ser observado e ter competências científicas) em categorias anteriores e, ainda, pela história recente da ADD. São fatores de grande assertividade (a formação é requerida pelo diretor e pelo coordenador, mas não pelo ex-inspetor, se feita entre pares), a ponto de 61% dos docentes reconhecerem a sua própria incapacidade para observar os colegas (CNE, 2013; Esteves, 2006; Nóvoa, 1992 a; Canário, 2000; Paixão, 2004; Ruivo, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Maio *et al.*, 2010; Simão *et al.*, 2009; Esteves, 2009). A isenção e a credibilidade de um observador externo (CNE, 2013; Ribeiro, 2015; Alves, 1999) é o fator que mais divide os professores (apenas 52% de adesão) mas, como vimos anteriormente, ele é, mesmo assim, preterido em relação a outros.

Em relação a algumas das condições impostas para a incrementação da OdA, os professores são determinados em que deve ser feita no âmbito do trabalho cooperativo do departamento, condição que é muito acentuada pelo ex-inspetor, é mencionada pelo diretor, pelo coordenador e no PM (2014/2015), levando a crer que esta é a unidade de trabalho colaborativo que é aceite por todos. É desenvolvida por muitos autores (CNE, 2013; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Friedberg, 1995; Whitaker, 2000; Mosher & Purple, 1972; Brundrett & Rhodes, 2011; Prates *et al.*, 2010; Bolívar, 2012; Day *et al.*, 2011; Elmore, 2000;

Gagné & Forest, 2013; Antúnez & Gaírin, 2012; Teixeira, 2002; Roldão, 1999; Shön, 1992; Nóvoa, 1999; Nóvoa, 1992 a). Os docentes também são muito claros na afirmação de que o observador deve conhecer a totalidade do seu trabalho e não só o realizado na sala de aula (83%), abordagens de Teixeira (2002), Zabala (2010), Bronfenbrenner (2002) e que pode remeter novamente para as novas funções dos professores (Perrenoud, 2001; Roldão, 2005; Shulman, 1987 in Sá-Chaves, 2000; Le Boterf, 1997 in Esteves, 2006; Esteves, 2007, Afonso, 2009).

Outra das condições que obtém o acordo dos professores (65%) exige que a Oda não seja episódica, nem descontextualizada, ou seja, não resulte de emanações externas, ao sabor de modas e normativos que não respeitam a vida interna da organização e esteja assente em instrumentos fiáveis e preparados (Gil, 2014; Sá-Chaves, 2002; Azevedo, 1994; Teixeira, 2002; Afonso, 2009; Bilhim 1996; Archer 1997; Hayman & Napier, 1979; Estrela, 1984; Postic, 1979; Reis, 2011; Amado, 2001; Marques & Pacheco, 2015; Fernandes & Teodoro, 1997; Cardinet *et al.*, 1986; Amado, 2001); a questão dos instrumentos de observação é uma preocupação que o ex-inspetor evidencia bastante, assim como o director.

Analisados os fatores que se constituíram, efetivamente, como fatores facilitadores de implementação da Oda, perscrutam-se agora aqueles que foram visados de forma negativa pelos professores.

Assim, as condições relacionadas com a frequência e a continuidade da Oda (Reis, 2011; Amado, 2001; Damas & De Ketele, 1985; Cardinet *et al.*, 1986) quase que divide os professores, dando-lhe uma escassa margem negativa, e não são expressas pelos entrevistados, mostrando que esta não é uma preocupação entre os atores inquiridos.

A rejeição, por parte dos professores, que levanta questões mais agudas de análise respeita ao grau de discordância de que o trabalho do professor seja demasiado solitário e individualista (73%), o que contraria a análise dos entrevistados, bem como de inúmeros autores e organizações demandados na revisão da literatura (Nóvoa, 1999; Alves, 1999; Sá-Chaves, 2002; Hargreeves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Vieira & Moreira, 1993; CNE, 2011; Whitaker, 2000; Ruivo, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Lopes, 1999; Garcia, 2010; Dinis-Pereira, 2015; Lortie, 1975; Nóvoa, 2009; Nóvoa, 1992 a; Santiago *et al.*, 2012; IGEC, 2013; CNE 2008; OCDE, 2013). Contraria também a adesão a outras afirmações desta categoria, como a aprendizagem/partilha com outros, o ponto de vista de outrem para melhorar as práticas, etc. A cultura individualista e isolacionista do professor é considerada como o fator mais crítico na prossecução da mudança, tenhamos em conta a Oda, a colaboração, a formação entre professores e o seu não reconhecimento constitui-se, obviamente, como um fator preponderante de resistência à Oda. Estes resultados são corroborados pela discordância dos professores (62%) em alargar a observação a todos os docentes, como já foi analisado anteriormente, e que contraria as opiniões de todos os entrevistados.

Triangulação: Categoria C (fatores de resistência) / Categoria 4 (fatores de resistência)

Roldão (2005), Friedberg (1995), Senge (2005), Nóvoa (1992a), Simão *et al.* (2009), Guerra (2002a), Santiago *et al.* (2012) e Barreto (2012) foram claros na ideia de que, se as mudanças não se produzem, os professores não são os únicos responsáveis. De facto, no que toca aos fatores de resistência assinalados na análise dos dados, verificou-se que os itens que

melhor exprimiram as resistências dos docentes são mais imputáveis ao contexto organizacional.

O item que reuniu maior acordo no leque de respostas concordantes (73%) concerne ao entendimento de que a OdA se constitui como mais uma sobrecarga de trabalho para os docentes. Esta asserção é desenvolvida por Ruivo (2009), Nóvoa (1992a), Delors (1996), OCDE (2005), Nóvoa (1999), Danielson (2010), Vieira e Moreira (2011), Sá-Chaves (2002), Prates *et al.* (2010), OCDE (2005), Perrenoud (2001), Afonso (2009) e é quase impraticável desassociá-la do modelo de escola burocrática e do paradigma da prestação de contas (Teixeira, 2002; Alves, 1999; Lima, 1992; Vieira & Moreira, 2011; Prates *et al.*, 2010; Gil, 2014) que não deixa espaços de reflexão colectiva, desprofissionaliza e funcionariza o professor e condu-lo à desmotivação (Vieira & Moreira, 2011; Gil, 2014).

No que respeita ao requisito de disponibilidade de articulação e recursos qualificados alocados aos agrupamentos, 69% dos docentes concordaram que este era um constrangimento, que encontra eco nos enunciados dos três entrevistados e, ainda, do PM (2014/2015); a forma como o agrupamento se organiza, os tempos que disponibiliza, os recursos que tem ou mobiliza foram amplamente abordados nesta investigação, dado o carácter de responsabilização coletiva que se quis incutir (Roldão, 2005; Guerra, 2002 a; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Guerra, 2001; Nóvoa, 1999; Lima, 2002; Vieira & Moreira, 1993; Santiago *et al.*, 2012; Patrício, 1993; Guerra, 2001; Azevedo, 1994; Bilhim, 1996; Garcia, 2010; Lortie, 1975; Gil, 2014; Mosher & Purple, 1972; Sá-Chaves, 2002; Nóvoa, 1992b; Formosinho *et al.*, 2015; Elmore, 2010; Mesquita, 2015; Silva, 2011; Hayman & Napier, 1979; Nóvoa, 1992a; Nóvoa, 2015; Perrenoud, 1996; Esteves, 2006, 2007, 2009; Paixão, 2004; CNE, 2013).

Subsequentemente, o consumo de recursos reclamados pela OdA não se justifica face aos proclamados efeitos da mesma, na opinião de 66% dos docentes, análise que foi concretizada para a avaliação da importância que lhe é atribuída pelos diferentes atores.

A dificuldade em alienar a função de controle avaliativa da OdA é admitida por 59% dos docentes e os diretor e coordenador referem o seu poder limitador, enquanto o PM (2014/2015) promove a intenção não persecutória da OdA. Este constrangimento também marca as preocupações de muitos autores e organizações (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 1987; Reis, 2011; Mosher & Purple, 1972; Hayman & Napier, 1979; CNE, 2011; Santiago *et al.*, 2012; Cardinet *et al.*, 1986; Vieira & Moreira, 2011; Nóvoa, 1999; Barreto, 2012) uma vez que esta função traduz o paradigma que é vivido pelas escolas e pelos professores. O receio dos professores de que a OdA possa vir a ser usada como arma de arremesso (59%) é sugerido por Alves (1999), Lima (2002), Cardinet *et al.* (1986), Hayman e Napier (1979), Ruivo (2009), Nóvoa (1992a), OCDE (2005), Vieira e Moreira (2011), Nóvoa (1999), Sá-Chaves (2002), Danielson (2010), Weffort (1996) e decorre da não separação entre os propósitos formativo e de prestação de contas. Isto remete-nos para a necessidade premente de criar climas de confiança nas escolas (Cardinet *et al.*, 1986; Whitaker, 2000; Weffort, 1996) através de estratégias supervisivas securizantes (Maio *et al.*, 2010; Alarcão & Canha, 2013).

A necessidade de ser observado (42% entre os professores) entra em contradição com as declarações do diretor, para quem as resistências dos professores não são tanto de natureza intrínseca e já foi analisado noutras categorias.

Finalmente, a questão que dividiu completamente os professores incide sobre a suficiência da formação inicial e contínua para uma boa prática letiva. As críticas à formação de professores (CNE, 2013; Sá-Chaves, 2002; Paixão, 2004; Esteves, 2009; Paixão, 2005; Canário, 2000; Esteves, 2006; Nóvoa, 2015; Marques & Pacheco, 2015; Nóvoa, 2009) apontam para realidades behavioristas, formais e replicadoras, que necessitam de alterar os seus referenciais, em diferentes planos, para serem capazes de transformar as práticas conservadoras e tradicionalistas dos docentes (Whitaker, 2000; Santiago *et al.*, 2012; Vieira & Moreira, 2011; Guerra, 2001; Lima, 2002; Lopes, 1999; Prates *et al.*, 2010; Patrício, 1993; Lima, 2002; Marques & Pacheco, 2015). Este assunto não foi alvo de pronúncia por parte dos entrevistados, a não ser de forma implícita.

Os fatores que, potencialmente, não se afirmam como resistências à OdA, são, na sua maioria, de natureza individual.

Em 90% dos casos (o segundo valor mais alto de todo o questionário), os professores recusam para si próprios a dificuldade em se confrontar com as próprias lacunas, resultado que é reforçado pelas posições mais extremas de concordância/discordância da escala, afirmação que é corroborada pelo diretor, mas contrariada pelos coordenador e pelo ex-inspetor. Como vimos, a admissão do erro é um ponto de partida para a alteração das práticas, exige uma postura de humildade ao aceitar que ele faz parte da natureza humana (que também deve ser comum ao observador) e mexe, inevitavelmente, com a autoimagem do observado (Lima, 2002; Mosher & Purple, 1972; Hayman & Napier, 1979; Postic, 1979; Whitaker, 2000; Bilhim, 1996; Guerra, 2001; Cardinet *et al.*, 1986; Teixeira, 2002; Estrela, 1984; Lopes & Ribeiro, 1997). Portanto, estes resultados sugerem uma forte autoconfiança por parte dos professores (e consistente com outras afirmações já analisadas) por via da coragem ou pelo convencimento de que as suas práticas não são passíveis de crítica. Se recordarmos que por uma curta margem, os professores julgam necessitar de confrontar as suas práticas com outros profissionais, negam a necessidade de ser observado, ou manifestam medo de retaliações futuras, este valor apresenta-se como demasiado exagerado.

Na mesma lógica de resposta e análise, o transtorno causado pela presença de um observador na sala de aula também não afeta 79% dos professores, contrariando novamente o coordenador e o ex-inspetor e um conjunto de investigadores na área da educação (Alarcão & Tavares, 1987; Reis, 2011; Bronfenbrenner, 2002; Nóvoa, 1992a; Damas & De Ketele, 1985; Danielson, 2010; Hayman & Napier, 1979), e não só.

A questão da perda de autonomia, considerada o último reduto do poder dos professores numa visão tradicionalista, e a necessitar de uma redefinição identitária no quadro de uma profissionalidade docente (Nóvoa, 1999; Hargreeves, 1998; Roldão, 2005; Day, 2001; Vieira & Moreira, 2011; Whitaker, 2000; Mosher & Purple, 1972; Santiago *et al.*, 2012; Hayman & Napier, 1979; Lima, 2002; Postic, 1979; Guerra, 2001; OCDE, 2005; Formosinho & Machado, 2009; Roldão, 1999; Perrenoud, 2001) não são um argumento de resistência para os docentes deste agrupamento (68%), mas é um dos argumentos usados reincidentemente pelo ex-inspetor. As condições impostas para a entrada de alguém na sua aula também sugerem que este resultado esteja sobredimensionado.

Outros dos fatores que levantam dúvidas sobre as opiniões manifestadas pelos docentes, e já analisada anteriormente, remete para as afirmações sobre os professores que devem ser observados (em situação de ADD, ingresso na carreira e mau desempenho funcional).

Os resultados dos alunos não são suficientes para avaliar a prática docente para 72% dos professores, retirando à função sumativa o exclusivismo sobre a qualidade dos docentes (Sá-Chaves, 2002; Antúnez e Gairín, 2012; Lopes & Ribeiro, 1997; Santiago *et al.*, 2012; Guerra, 2001; Garcia, 2010). Neste caso concreto, o fenómeno que se estranha é a existência de 28% de professores que ainda refletem a qualidade da sua prática apenas nos resultados dos alunos, tendo em conta o conhecimento generalizado do impacto majoritário dos contextos social e familiar dos alunos no sucesso escolar e um dos argumentos corporativistas muito usados pelos docentes (Lopes & Ribeiro, 1997).

Capítulo 6. Considerações finais

6.1. Conclusões

O sentido da mudança e da qualidade e a assunção de uma responsabilidade e um comprometimento coletivos na sua persecução, perpassam esta investigação. Mudança que, nas palavras de Fullan (1993, p.135), é obrigatória: “Não podemos escolher entre mudança e não mudança, mas podemos escolher o modo como lhe respondemos”. É nesse sentido que Nóvoa (2015) adverte para a necessidade de pensar com ousadia os desafios atuais, sob pena da escola se tornar dispensável ou residual e acolher apenas os mais desfavorecidos. E, ainda Roldão (1995) que se questiona

Como construir qualidade no ensino com lógicas de trabalho e organização da escola herdadas do século XIX, que persistentemente se têm revelado infrutíferas? Poderá mudar-se tal cenário sem o reforço de profissionalidade dos professores? Ou não será possível tal reforço, as escolas continuarão a debitar esforçadamente um serviço ineficaz de transmissão passiva, que dia a dia se revela mais inoperante e, nesse caso, confrontar-se-ão, mais cedo ou mais tarde com a pergunta: escolas e professores para quê? (p.123)

Na nossa perspetiva, algum do conteúdo a esta resposta reside no professor e na forma como ele desafia as normas estabelecidas, na consciência e na vontade de continuar a servir outros interesses que não os da aprendizagem, como combate a hegemonia e a reprodução da desigualdade, como desconstrói as práticas existentes; também pela forma como admite o erro e se dispõe a aprender em colaboração, de forma a contrariar o que Eduardo Lourenço (2010, p.78) enuncia: “Os Portugueses não convivem entre si, (...) espiam-se, controlam-se uns aos outros; não dialogam, disputam-se, e a convivência é uma osmose do mesmo ao mesmo, sem enriquecimento mútuo, que nunca um português confessará que aprendeu alguma coisa de outro, a menos que seja pai ou mãe”.

Mas a escola é o epicentro da mudança e é indispensável que ela se humanize e se reserve espaços de criatividade (Archer, 1997), que acolha a inovação e enfrente os erros e as críticas para que surja “não como fiel depositária de respostas, mas como impulsionadora de perguntas, não como a cúpula do saber, mas antes como a perscrutadora da verdade, não como a detentora do conhecimento hegemónico, mas sim como a indagadora do saber desconhecido. A escola converte-se, pois, no caminho, não no fim” (Guerra, 2001, p.49).

Centrámos este estudo nas pessoas. Não apenas nos docentes, enquanto tal, mas também naqueles que têm um papel ativo na qualidade da organização e cujos cargos, representações

e sensibilidades são igualmente preponderantes na mudança. “A liderança eficiente exige uma sensibilidade quase heróica em relação aos mundos interiores dos colegas” diz Whitaker (2000, p.171). Assim tentámos perscrutar a verdade. Não a verdade de todos, não a verdade institucional, mas a verdade organizacional e, nessa medida, irrepetível.

Passamos à apresentação das conclusões em respeito aos objetivos delineados em função das questões a que este estudo procurou responder.

Objetivo 1.1: Descrever a importância atribuída pelos diferentes intervenientes à Observação de Aulas no âmbito da melhoria da qualidade da escola.

Os professores admitem a coexistência das funções formativa e avaliativa no agrupamento e declaram-se esclarecidos quanto à OdA e suas implicações e sobre a distribuição de responsabilidades pelos diferentes estruturas internas e externas ao agrupamento. Nestes termos, revelam-se contra uma intervenção exclusiva da IGEC em matéria de OdA, mas também rejeitam que os processos de autoavaliação se envolvam mais neste processo, revelando uma representação fragmentada entre o trabalho da equipa de autoavaliação e o trabalho departamental. Apresentam-se, assim, como um grupo detentor de uma cultura profissional balcanizada e autossocializada, que restringe a OdA ao trabalho cooperativo do departamento, dando razão ao que a IGEC (2013) avançava como uma fragilidade dos professores portugueses: ausência de sentimentos de pertença para com a organização. Como vimos, através de Allen e Meyer (s/d, in Vandenberghe *et al.*, 2013), os sentimentos de pertença são uma forma de comprometimento com a organização, cuja inexistência reduz as sinergias promotoras de possibilidades e da qualidade (Whitaker, 2000).

Os entrevistados revelam uma visão abrangente e organizacional do processo de OdA e mostram-se altamente favoráveis à implementação da OdA como forma de promover a qualidade. Apesar de todos eles recorrerem à imagem do trabalho intradepartamental (com especial incidência o ex-inspetor) como forma de desenvolver a OdA, o diretor e o coordenador fazem uso de outras possibilidades entre as estruturas organizativas, como é demonstrado pela “hora de trabalho colaborativo”, já em funcionamento, mas que está vedado, por imperativos de horário, aos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo. Tal como os professores, respeitam o equilíbrio e as vertentes (avaliação externa e auto-avaliação) subjacentes a cada organização e estrutura escolar, reconhecendo, no caso do diretor, que a IGEC pode facilitar a inserção da OdA, ideia que não é confirmada pelos docentes.

A importância que os professores atribuem ao *feedback* e à melhoria das práticas entra em contradição com a necessidade que os mesmos sentem em serem observados, ou seja, para a maioria dos docentes, nem os aspetos que lhes mereceram maior adesão produzem efeito sobre a necessidade de ser observados. No mesmo sentido, também os fatores enunciados não se oferecem como suficientemente merecedores de que sejam ativados recursos para a OdA ser perpetrada. Desta forma, podemos concluir que os outros fatores abordados (qualidade da organização, qualidade das aprendizagens e desenvolvimento profissional) e que obtiveram resultados mais baixos de adesão, ainda que positivos, não mobilizariam os professores para a OdA, caso dependesse da sua vontade.

Esta constatação vai ao encontro das preocupações manifestadas pelos entrevistados (e expressas nos documentos estruturantes do agrupamento) no que respeita às resistências

dos professores. Todavia, entra em contradição com os resultados obtidos através do item que exhibe a vontade de partilhar e/ou aprender com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de aula e que atingiu a adesão máxima por parte dos docentes, podendo-se inferir que os docentes não associam a OdA à partilha e à aprendizagem.

Quanto às representações dos intervenientes sobre os destinatários da observação, estão muito claras no pensamento dos entrevistados, dirigindo-a a todos os docentes (mesmo aos próprios líderes intermédios, na opinião do ex-inspetor), até como forma de ultrapassar algumas resistências. Já em relação aos professores existem grandes indefinições: os professores opinam que a observação não é útil para eles próprios, não deve ser extensível a todos os docentes e, por outro lado, não deve aplicar-se, exclusivamente, em contextos de ADD, ingresso na carreira ou mau desempenho funcional. Portanto, é legítimo perguntar para quem eles reservam a OdA.

Objetivo 1.2: Identificar sobre quem recaem as preferências dos intervenientes para o papel de Observador e que perfis são por eles privilegiados.

Em relação ao perfil funcional dos observadores destacaram-se duas escolhas que não são, necessariamente, incompatíveis e que remeteram todas as outras para valores negativos. As duas preferências dos professores incidem sobre um observador da sua área de docência, ficando, novamente, bastante vincada uma subcultura profissional balcanizada, mais pensada em termos de grupo disciplinar ou departamental do que da organização, para onde a interação colaborativa e a partilha são remetidas. A área de docência vem acoplada ao par a quem reconheçam mérito (1^a opção) e a um supervisor com formação específica (2^a opção). As opções que obtiveram resultados negativos de adesão entre os professores são fortemente representativas de que um observador externo é sempre preterido a favor de um interno, ainda que a formação veja indexada ao supervisor externo, tal como previsto pelo coordenador. Por seu lado, os entrevistados destacam e valorizam as três aceções mais valorizadas pelos docentes, salientando diferentes asserções: os pares (todos os entrevistados), o professor a quem é reconhecido mérito (diretor), o professor com formação específica (diretor e coordenador), admitindo, no entanto, que a OdA necessita de apoio formativo externo para se concretizar.

A formação e apoio formativo saem, então, reforçadas neste objetivo, e são requeridos pelos investigadores e pelos atores do estudo empírico, quer no caso de uma supervisão horizontal (recorde-se que a maioria dos docentes não se sente capacitado para observar os seus colegas), quer no caso de uma supervisão vertical, impondo-se como uma condição para a mudança que se pretende transformadora.

Do que ficou exposto, percebe-se que o mérito, tendo uma natureza difusa e indexável ao indivíduo, é um construto que domina as representações dos professores. Resulta evidente que os professores conectam o mérito com a competência pedagógico-didática, tal o grau de adesão que mereceu por parte dos docentes, contrariando a subalternização a que os investigadores (Guerra, 2001; Lima, 2002; Nóvoa, 1992a; Whitaker, 2000; Santiago *et al.*, 2012) dizem estar votada e sendo explicável pela composição do grupo amostral que é maioritariamente de níveis de educação e ensino em que é mais solicitada (pré-escolar, primeiro ciclo e educação especial). Em face dos resultados obtidos por esta competência, estes professores ou professores peritos (Garcia, 2009 e 2010; Dinis-Pereira, 2015), depois de identificados, podem-se constituir como agentes catalisadores da mudança (Alarcão &

Canha, 2013), empresários sociais (Friedberg, 1995) e bons exemplos de liderança (Whitaker, 2010).

O lugar que é dado às características de personalidade (éticas, relacionais,...) do observador é muito relevante no quadro das representações dos professores e dos entrevistados e é visto por estes como um fator que condiciona a predisposição para a OdA.

Já o conhecimento científico, ainda que com adesão positiva, é secundarizado pelos professores (não sendo a característica que eles mais associam ao mérito), o que contraria a visão do ex-inspetor que lhe dá destaque, fenómeno que Lopes e Ribeiro (1997) justifica com a relativa autonomia do campo pedagógico em relação aos conhecimentos e saber científico e académico.

Em resposta à **Questão 1** (Quais as representações que os intervenientes na avaliação externa e na autoavaliação das escolas detêm sobre a prática da Observação de Aulas?) emergem as conclusões que se apresentam.

Conhecedores do que um processo de implementação de OdA envolve, os três entrevistados demonstram ter uma perspetiva holística no que toca a manipulação de conceitos e compreensão estrutural do processo e mostraram-se sempre muito favoráveis em relação à inserção da OdA. Reforçaram a ideia de que as ajudas externas, induzindo a mudança, a visão crítica ou o apoio formativo, são indispensáveis à sua persecução. Este último aspeto é requerido em alguns documentos do agrupamento e foi muito evidenciado nos enunciados dos entrevistados e acometido à Escola Superior de Educação e/ou aos seus investigadores, pressentindo-se o valor do papel securizante e fulcral da supervisão no processo de formação (aqui alargada à organização) que é apresentado por Maio *et al.* (2010).

Esta ajuda parece ser pertinente, tendo em conta que o corpo docente apresenta baixos indícios de competências especializadas em supervisão e, portanto, a organização não pode recorrer inteiramente aos seus trabalhadores. Por outro lado, o próprio diretor opina que os constrangimentos se focalizam mais nos processos (como fazer? quem despoleta?) de implementação da OdA, do que nas representações negativas dos docentes. Esta opinião combina com o que se encontra delineado nos documentos estruturantes do agrupamento, que vertem intenções, conceções e objetivos compatíveis com a OdA, mas omisso quanto à forma de a por em prática.

No entanto, a visão do diretor encontra mais obstáculos do que aqueles que sugere, obstáculos que são percecionados de uma forma mais pragmática pelo coordenador e pelo ex-inspetor. Desde logo, porque os docentes demonstraram estar mais comprometidos com o seu grupo profissional do que com a organização, por possuírem uma visão fragmentada do processo e revelarem uma autoconfiança e uma segurança em si próprios. Depois, porque a importância que atribuem à OdA é pontual e relativa e opõe-se, muitas vezes, em conteúdo ou em grau, ao que é emitido pelos entrevistados.

A maior congruência entre os inquiridos reside na pessoa do observador, ainda que com algumas matizes. Almeja-se como observador um par, detentor de mérito (mais pedagógico-didático do que científico) e formação específica para a observação, que possua atributos pessoais consentâneos com uma supervisão dialógica e sensível e que seja interno à organização. Também aqui, e seja qual for a via seguida (observação entrepares ou por um supervisor interno) a formação se torna imperativa na implementação da OdA.

Em resumo, os professores não atribuem importância relevante à OdA, mas atribuem importância aos primados formativos que a enformam, possuindo uma perspectiva restrita, receosa e algumas vezes deturpada ou em ruptura com as premissas que defendem. Como avisa Shön (1992), há que estar alerta contra os discursos enganadores dos professores, pois os discursos produzidos nem sempre estão de acordo com a realidade.

Objetivo 2.1: Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que concerne aos fatores facilitadores da prática de observação de aulas.

A maior taxa de adesão dos professores, em termos absolutos ou relativos, situa-se na sua vontade de aprender e/ou partilhar com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos. Este resultado, passível de ser analisado sob múltiplos ângulos, revela professores altamente motivados para a aprendizagem e para a partilha, com o propósito de potenciar a aprendizagem dos alunos, o que não é coerente com os resultados muito inferiores de conteúdos similares, como a importância do ponto de vista de outrem para melhorar a prática ou a necessidade de confrontar as práticas com outros profissionais. De qualquer modo, a convergência encontrada neste item está muito afastado do grau que os entrevistados lhe atribuem: diretor e coordenador admitem que, mediante condições específicas, os docentes aceitarão ser observados; o coordenador não revê nos professores a necessidade de confrontar as práticas; o coordenador e o ex-inspetor consideram que os professores têm o convencimento de que as suas práticas são as melhores.

A explicitação do propósito formativo da OdA vem consolidar a resposta hegemónica, já que é esta finalidade que se segue na motivação dos professores para serem observados. O diretor e o coordenador parecem conscientes destes fenómenos, ao afirmarem que os professores anuirão à observação, desde que se verifiquem algumas condições, designadamente a compreensão da finalidade, a exemplo do que se passou em algumas formações contínuas (coordenador).

A pessoa do observador é um fator que perpassa de forma mais coerente as respostas a todos os itens por parte dos professores, entrevistados e investigadores, bem como a formação que lhe deve estar inerente (excluindo o ex-inspetor que apenas não a considera relevante para a supervisão horizontal), a ponto de se sentirem incapacitados para observar os colegas, nem darem grande importância à putativa isenção de um observador externo. Os entrevistados admitem ainda a coexistência de outros observadores num formato complementar (por solicitação do docente, para impulsionar o processo, para obter dados) num quadro de supervisão formativa.

Os fatores de natureza operativa, melhor dizendo, as condições de partida para que os docentes adiram (decrementemente) à OdA, impõem: que seja feita no âmbito do trabalho cooperativo do departamento (muito acentuada pelo ex-inspetor, mencionada pelos diretor e coordenador); o observador conheça a totalidade do trabalho e não só o realizado na aula (sem relevância entre os entrevistados); não seja episódica, nem descontextualizada (que seja interna, segundo o coordenador (que obedeça a guiões e a um calendário, segundo o diretor e o ex-inspetor). A frequência da observação não é exigida pelos professores e é subtilmente abordada pelo diretor.

Os fatores de cisão mais pronunciada entre inquiridos por inquérito e por entrevista respeitam:

- À forte negação, por parte dos docentes, de que o trabalho do professor seja demasiado solitário e individualista, o que marcadamente contraria as posições dos coordenador e ex-inspetor e todos os autores que se debruçaram sobre este assunto;

- À condição da OdA abranger todos os docentes, que os entrevistados impõem nos seus enunciados, mas de que os professores se demarcam.

Objetivo 2.2: Identificar os pontos de convergência e divergência entre os intervenientes no que respeita aos fatores de resistência à prática da Observação de Aulas.

O maior constrangimento para os docentes reside no facto da OdA se constituir como uma sobrecarga para si próprios, aspeto que é evidenciado pelos diretor e coordenador, mas em relação ao clima de prestação de contas que é vivido pela organização.

Segue-se-lhe, logicamente, a necessidade de alocar e gerir recursos que os docentes entendem não haver, o que entra em consonância total com os entrevistados e com os investigadores. Aliás, um dos fatores mais exacerbados pelo diretor concerne ao arranque do processo e como operacioná-lo.

Já o facto de os efeitos da OdA serem merecedores da imputação desses recursos divide completamente professores (desfavoráveis) e entrevistados (favoráveis), tendo em conta a importância que é dada à OdA, por uns e por outros, na persecução da qualidade.

A conexão entre observação e avaliação estão presentes nas representações dos professores e é um argumento fortemente validado pelos diretor e coordenador. Está-lhe intrinsecamente associado o medo de retaliações, que é aflorado pelo ex-inspetor.

A necessidade de ser observado, que é negada pelos professores, entra em contradição com a opinião do diretor, mas não com o coordenador e ex-inspetor para quem os professores possuem.

Destinar a observação de aulas sobretudo a docentes em situação de ADD, ingresso na carreira ou mau desempenho funcional combina, embora só aparentemente, com a determinação dos entrevistados em que seja totalmente abrangente.

O item que divide os professores respeita à suficiência da formação inicial e contínua para realizar boas práticas, sobre o qual os entrevistadores não se pronunciaram diretamente.

A opinião de que os resultados dos alunos não são suficientes para avaliar a prática docente de cada professor, deixa inferir que também esta afirmação não se constitui como um constrangimento.

Um dos fatores que surpreende respeita à ausência de receios, por parte deste corpo docente, de que a OdA possa derivar em perda de autonomia e, podendo estar sobrevalorizado ou sublimado, contraria investigadores e, de entre os entrevistados, com mais acuidade, o ex-inspetor.

Outros dos fatores que ultrapassam todas as expectativas respeitam à recusa dos professores em admitir o receio do confronto com as próprias lacunas, entrando em total discordância com o coordenador e o ex-inspetor e, na mesma lógica, a rejeição de que a presença de um observador compromete a sua ação, o que é completamente contraditado pelo ex-inspetor e pelos investigadores.

Em resposta à **Questão 2** (*As opiniões manifestadas pelos intervenientes refletem as mesmas perspetivas ou divergem consoante o papel / cargo desempenhado?*) emergem as conclusões que se apresentam.

Podemos concluir que as convergências e divergências que emergem dos intervenientes no estudo, no quadro das suas representações, variam em função da natureza dos enunciados e consoante os cargos e funções desempenhados (em pragmatismo e acutilância, em abrangência de análise, em tomadas de posição e graus de adesão, em sentimentos de autoproteção). De um modo geral, podemos afirmar que os resultados dos itens formulados no questionário como fatores de resistência não obtêm picos tão elevados como alguns fatores facilitadores o que, só por si, é promissor para a Oda, tendo em conta que as representações são co-constitutivas do real. Verificámos que enunciados de carácter mais generalista e teórico desencadeiam resultados mais positivos entre os docentes que, em alguns casos, são facilmente contraditados pelos resultados de enunciados de natureza prática e pelos entrevistados (ou seja, os docentes facilmente se congregam em torno de uma premissa, mas dividem-se ou mostram-se indefinidos quando é necessário aplicá-la à realidade). Por outro lado, os docentes manifestam maior tendência para responsabilizar o contexto e a organização, alienando dificuldades pessoais para aceitar a Oda, enquanto os entrevistados repartem os constrangimentos pelos professores, pela organização e pelo sistema.

Assim, podemos assegurar que os diferentes intervenientes estão em consonância no que respeita ao seguinte: sobrecarga dos professores; ausência ou debilidade de recursos e articulação organizacionais; necessidade de formação alocada à organização e ao observador; necessidade de asseverar o propósito formativo da observação e expurgar o medo de retaliações; sobre o perfil funcional e pessoal do observador; a conexão, imputada aos professores, com a avaliação; que seja feita no âmbito do trabalho cooperativo do departamento; que não seja episódica, nem descontextualizada. Ou seja, não é bastante convencer os professores de que a Oda é uma tarefa que acarreta inúmeras vantagens no desenvolvimento da qualidade. É indispensável criar condições reais para que a Oda cumpra o seu desígnio formativo e transformador.

Quanto aos fatores onde se verificam maiores cisões entre os inquiridos, situam-se: na forte negação, por parte dos docentes, de que o trabalho do professor seja demasiado solitário e individualista; na condição de abranger todos os docentes, ou que seja desejada pelos professores, proposições de que os professores se demarcam; na ideia de que os efeitos da Oda mereçam o consumo de recursos; que os professores gostem de aprender e/ou partilhar com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos; a ausência de receios por parte dos professores quanto à perda de autonomia e quanto à presença de um observador na aula.

“Para aprender é necessário vontade”, disse (Guerra, 2001, p.12), mas os resultados obtidos revelam que este agrupamento ainda está mais perto de ser uma comunidade de aprendentes do que uma comunidade aprendente (Pinto, 2002). E se a vontade existe é preciso que, independentemente da origem da iniciativa de mudança, interna ou externa, a escola se aproprie dessa iniciativa, introduza adequações à sua estrutura, instaure a confiança, permita respirar, pois é aí que se decide o essencial da aprendizagem e da socialização profissional (Canário, 2000).

“É verdade que as coisas são como são. Mas só são como são, até que alguém comece a transformá-las. Esse “alguém” somos nós, porque somos Professores. E, por isso, somos construtores, e não destruidores, somos construtores de futuros, e não de passados. Combatemos o desperdício (de forças, de energias, de pessoas) e defendemos sempre a cultura e o conhecimento” (Nóvoa, 2015). Portanto, se a observação de aulas é um fenómeno que reentrou nas nossas escolas, por que não capitalizar o seu valor formativo e o seu potencial em prol do trabalho colaborativo, onde o professor se assuma como formador de alunos, de si próprio e dos seus pares? Por que não pô-la ao serviço de uma nova profissionalidade, augurando as mudanças profundas a um modelo escolar que está esgotado? Porque, como afirmou Agostinho da Silva, “o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro”.

6.2. Limitações do estudo

Este estudo teve várias limitações. Desde logo, algumas de natureza pessoal: conjugar o tempo laboral e o tempo académico é uma tarefa difícil que não se compadece com o cansaço e com a obrigação de responder a múltiplas tarefas; a incapacidade para antecipar o envolvimento, os recuos e o consumo de tempo que um estudo qualitativo envolve; o desafio à nossa capacidade de síntese, que nos iludiu e na qual depositávamos alguma confiança; e, ainda, as dificuldades impostas por um período complicado da vida profissional.

Em termos do desenvolvimento do estudo, o maior obstáculo situou-se nas resistências dos docentes em responder ao questionário. O grupo amostral que se constituiu foi o possível, após três envios do instrumento, apelos e contactos pessoais e o envolvimento do diretor, a quem ficamos reconhecidos. Era um problema que tinha sido previsto, mas que não se encontrou forma de contornar.

Como referimos inicialmente, esta investigação reproduz muitos dos anseios e das singularidades do corpo docente e, aliás, confirma algumas das constatações feitas por organizações nacionais e estrangeiras sobre os docentes portugueses. Todavia, a sua natureza não lhe confere validade externa, ou seja, não é passível de ser generalizado a outras populações. Proceder à sua generalização implicaria replicar o estudo a outros agrupamentos de modo a que os resultados tivessem, não só uma validade interna, como uma validade externa.

6.3. Recomendações

Ao longo do estudo surgiram quatro questões críticas que, em nossa opinião são merecedoras de abordagens mais profundas a que este trabalho não podia responder.

A primeira, que destacamos, prende-se com as responsabilidades dos Centros de Formação de Professores das Associações de Escolas e para os quais não houve qualquer apelo por parte dos entrevistados. Tanto mais estranho quanto deveriam ser estes centros a promover a formação pessoalizada, informal, colaborativa e contextualizada (Redecker et al,

2011) e em sintonia com o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, que preconiza a formação entre pares e com recursos dos agrupamentos.

Como se poderá interpretar esta omissão em circunstâncias tão óbvias, já que são estas estruturas que, reunindo os agrupamentos em associação, as responsáveis primordiais pela formação profissional? Estarão as representações dos entrevistados focadas nos formatos clássicos de formação e/ou no conhecimento científico e, este, por sua vez, mais conectado com as escolas de formação? Ou julgam que esta mudança implica transformações avultadas que não serão viáveis sem apoio dos académicos? Terão reservas quanto ao número e à capacidade dos professores especializados deste e dos outros agrupamentos para concretizarem esta tarefa? Terão dúvidas quanto à capacidade e aos recursos logísticos dos centros de formação? Anteciparão a extensão das resistências dos professores aos formadores internos que serão atribuídos a esta iniciativa?

A segunda respeita ao apuramento das representações dos professores sobre o mérito. Este assunto foi fulcral nas movimentações sobre a ADD e parece-nos adormecido, por que adormecida está qualquer esperança de progressão na carreira e consequente competitividade entre docentes. A quem os professores reconhecem mérito? Como o identificam? São questões muito interessantes que complementaríamos este estudo.

A terceira questão pode decorrer de qualquer uma das duas anteriores e relaciona-se com o uso que os agrupamentos fazem dos seus recursos humanos especializados. Onde estão os docentes com formação especializada em supervisão, avaliação, orientação educativa? Para que servem? O seu esforço e investimento reverteram a favor de quê ou de quem? Por que muitos professores preferem omiti-la às escolas?

Finalmente, parece-nos pertinente conhecer a avaliação que os professores fazem dos avaliadores externos no âmbito da ADD. O nosso estudo sugere que estes observadores externos são preteridos, quando, em tempos de rejeição do sistema de ADD imposta pelo ministério, muitas vezes se manifestavam a favor de um observador externo e isento. Algo mudou? Ou apenas se mantêm as indefinições dos docentes quanto à avaliação de desempenho? O trabalho que desenvolvem traz alguma mais-valia? Que tipos de formação detêm?

Referências

Afonso, A. J. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. In *Avaliação do desempenho docente. Revista ELO*, 16, 25-30.

Afonso, N. (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do estado. In: *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.95-104), Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 27/7/2015 de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/765-qualidade-e-avaliacao-da-educacao>

Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação In: Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos* (pp.223-228). Recuperado em 10/07/2015, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alaíz, Vítor (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. *Correio da Educação* (301). CRIAP / ASA. Recuperado em 22/6/2015 de https://www.academia.edu/8041784/Auto-avalia%C3%A7%C3%A3o_das_escolas_H%C3%A1_um_modelo_recomend%C3%A1vel

Alarcão, I. (1990). *Observação / Avaliação formativa*. Documento de Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Moreira, A., Sá-Chaves, I., Araújo e Sá, M. H., Jesus, M. H. J., & Neves, R. *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação, Supervisão na Formação. Contributos inovadores* (pp.256-266). (CD-ROM). Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções Supervisivas? In J. Formosinho, *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, J., & Pinto, J. (1975). Teoria e investigação empírica nas Ciências Sociais. In *Análise Social*, XI(42/43), 365-445. Lisboa : Imprensa de Ciências Sociais.

Alves, J. M. (1999). *As escolas e as lógicas de acção - As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Asa Editores II.

Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Antúñez, S., & Gairín, J. (2012). *La organización escolar - Práctica y fundamentos* (12ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Archer, P. (1997). *A Escola como auto-consciência*. Tortosendo: Jornal do Fundão.

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación - introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Baca, L. (2013). *O conhecimento didático do conteúdo e a qualidade do ensino: Um estudo na disciplina de Química com a 7ª classe do sistema educativo angolano*. Tese de doutoramento da Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barretto, E. (2012). Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In *Cadernos de Pesquisa* (vol.42, nº147) São Paulo. Recuperado em 8/10/2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300005&script=sci_arttext
- Barroso, J. (1997). Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino, I*, 23-43. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (1998). Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. In *Cadernos PEPT 2000* (nº16). Programa Educação para Todos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Berthram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bilhim, J. A. (1996). *Teoria Organizacional - Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Porto: Edições ASA.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brundett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. USA and Canada: Routledge.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: que futuro?. In A. Amiguiño & R. Canário (org), *Escola e Mudança. O papel dos centros de formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). *A Prática profissional na formação de professores. Formação profissional de professores no ensino superior*. Aveiro: INAFOP.
- Cardinet, J., Allal, L. & Perrenoud, P. (1986). A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado (pp.175-210). Coimbra: Livraria Almedina.
- Carvalho, P. A. (1997). *A Escola como autoconsciência*. Tortosendo: Jornal do Fundão.
- Casanova, M. A. (2015). La Supervisión, Eje del cambio en los sistemas educativos. In *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7-20. Recuperado em 15/10/2015 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art1.pdf>
- 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.
- Chazel, F. (1996). Poder. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (pp. 214-245). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edito.

Clímaco, M. C. (2002). A Inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas - Consensos e divergências* (pp. 63-67). Porto: Edições ASA.

Conselho Nacional de Educação (2008). *Avaliação Externa das Escolas*. (Parecer/2008, publicado no Diário da República n.º 113, de 13 de Junho). Recuperado em 19/07/2015, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/pareceres-2008.pdf

Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação sobre avaliação das escolas* (Recomendação 1/2011, publicada em Diário da República, n.º 5, de 7 de janeiro de 2011). Recuperado em 23/07/2015, de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf

Conselho Nacional de Educação (2013). Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. In *Pareceres e Recomendações – Pareceres 2013*, (Recomendação 4/2013, pp.49-69). Publicada no Diário da República n.º 95, 2ª Série, de 17 de maio de 2013. Recuperado em 7/07/2015, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2013.pdf

Conselho Nacional de Educação (2015). *Estado da Educação 2014*. Recuperado em 20/10/2015, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf

Damas, M. J., & de Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional - Um quadro de referência para a docência*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership*. Berkshire and New York: McGraw Hill.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto: aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro: estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Recuperado em 9/06/2015 de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

Despacho Conjunto 4150/2011 4 de Março de 2011: cria o Grupo de Trabalho para o novo Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Dinis-Pereira, (2015). A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. In *Revista Educação*, 20(2), 127-142. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. Recuperado em 10/11/2015 de [file:///C:/Users/elia/Downloads/2993-7815-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elia/Downloads/2993-7815-2-PB%20(1).pdf)

Dourado, L. F., Oliveira, J., & Santos, C. (2007). *A Qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília - DF: INEP.

Duhamel, F., & Fortin, M.-F. (2003). Os estudos de tipo descritivo. In M.-F. Fortin, *O Processo de investigação - da concepção à prática* (pp. 161-172). Loures: Lusociência / Décarie Éditeur.

Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Recuperado em 29/03/2015 de <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado em 30/03/2012 de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf

Esteves, M. (2006) Formação de professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (dez., pp. 137 - 194). Recuperado em 10/07/2015 de <https://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

Esteves, M. (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. In J. A. Pacheco, J. Morgado, & A. Moreira (Org.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp.279-286). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 9(8), 37-48. Recuperado em 25/09/2015 de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática da observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2009). Avaliação em educação: perspectivas ibero americanas. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, maio/agosto (9), 3-6. Recuperado em 10/7/2015 de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5541/1/NAp%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o-%20Perspetivas%20Iberoamericanas.pdf>

Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2010). A Supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. Paiva, I. Barbosa, & M. A. Moreira, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fernandes, R., & Teodoro, A. (1997). Políticas educativas e mudanças no campo educativo. Considerações a propósito de um debate interdisciplinar. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino, II*, 67-74. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Flanchec, A. L., & Plane, J. M. (2013). O poder nas organizações. In J. Rojot, P. Roussel, & C. Vanderberghe, *Comportamento organizacional* (pp. 129-177). Lisboa: Instituto Piaget.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In *Revista ELO*, 16, 307-324.

Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, trabalho e aprendizagem* (pp.113-117). Lisboa: Edições Sílabo.

Formosinho, J., Machado, J. e Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.

Fortin, M.-F., Grenier, R., & Nadeau, M. (2003). Métodos de Colheita de Dados. In M.-F. Fortin, *O processo de investigação - Da concepção à prática* (pp. 239-265). Loures: Lusociência / Décarie Éditeur.

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra - Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Friedberg, E. (1996). Organização. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (pp. 375-412). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The falmer Press.
- Gagné, M., & Forest, J. (2013). A motivação no trabalho segundo a teoria da autodeterminação. In J. Rojot, P. Roussel, & C. Vandenberghe, *Comportamento organizacional* (pp. 259-283). Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Recuperado em 10/2/2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In *Formação Docente – Revista Brasileira de Formação Docente*, 2(3), 11-49. Recuperado em 20/10/2015 de <file:///C:/Users/elia/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%2020n.%2003%20ago.-dez.%202010.pdf>
- Gil, J. (2008). *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gil, J. (2014). *Pulsações*. Lisboa. Relógio D'Água.
- Goffman, Erving (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Greenwood, E. (1965). *Métodos de investigação empírica em Sociologia*. In *Análise Social*, 11, 313-345, Lisboa, G.I.S.
- Guerra, S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, S. (2002a). Como num espelho. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas - Consensos e divergências* (pp. 11-32). Porto: Edições ASA.
- Guerra, S. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill de Portugal.
- Hayman, J., & Napier, R. (1979). *Avaliação nas escolas – Um processo humano para renovação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61), (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Inspecção-Geral da Educação (2010). *Programa de acompanhamento da auto-avaliação das escolas*. (Relatório) Recuperado em 7/07/2015, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf
- Inspecção-Geral de Educação (2011). *Avaliação externa das escolas - Relatório de escola 2011*. (Agrupamento X) Delegação Regional do Centro da IGE.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Avaliação externa das escolas 2011-2012* (Relatório). Recuperado em 8/02/2014, de https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- Inspecção-Geral de Educação e Ciência (2014). *Avaliação externa das escolas – Relatório de escola 2013/2014*. (Agrupamento X) Área Territorial de Inspeção do Centro.

Lei 31/2002, de 20 de Dezembro: Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Leite, C. & Pinto, C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissémico. In *Conjectura: Filos*, 19(3), 143-170. Educ., Caxias do Sul.

Lemos, V. (2002). A Qualidade: um plural difuso. In Conselho Nacional de Educação *Qualidade e Avaliação da Educação*. (pp.89-94) Recuperado em 10/07/2015, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/765-qualidade-e-avaliacao-da-educacao>

Lessard-Hébert, M, Goyette, G & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas - Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lipovetsky, G. (2012). *A sociedade da decepção*. Lisboa: Edições 70.

Lopes, A. (1999). Modo de trabalho pedagógico: a Pedagogia da Análise. In J. A. Correia, *Formação de Professores - Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicável* (pp. 47-58). Porto: Edições ASA.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE / Ministério da Educação.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (1997). Identidade e Docência. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da investigação Científica para a Qualidade da Educação, II*, 133-154. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. In *EDUSER: Revista de Educação*, 2, 37-51.

Marchesi, Á. (2002). Mudanças educativas e avaliação nas escolas. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas - Consensos e divergências* (pp. 33-50). Porto: Edições ASA.

Marconi, M.; Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Marques, M. & Pacheco, J. A. (2015). Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. In *Trabalho & Educação*, 24(2), 35-55. Belo Horizonte.

Matos, M. (1999). A avaliação entre o trabalho e a reflexão. In J. A. Correia (org), *Formação de professores - Da racionalidade instrumental à acção comunicável* (pp. 59-76). Porto: Edições ASA.

Mendéz, J. M. Á. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem* (pp.19-41). Lisboa: Edições Sílabo.

Miranda, M. P. (1999). *Uma escola responsável?* Porto: Asa Editores II.

Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional dos professores – A chave do problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores / Nova Gráfica.

- Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Mosher, R., & Purpel, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na Formação. In *Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 15/05/2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. in *Revista de Educacion (s/p)*. nº 350. Madrid. Recuperado em 10/10/2015 de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09.html
- Nóvoa, A. (2015). *Professores Somos*. Conferência proferida a 5 de Fevereiro de 2015, no 5º Congresso do SPGL.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms- a Guide for Teacher- Initiated Action*. Nova Iorque: Prentice Hall International.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (2004). *Education at a Glance 2004*. Paris. Recuperado em 15/01/2015 de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33714494.pdf>
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris. Recuperado em 15/01/2015 de <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OCDE (2012). *Proposal for an Education Policy Outlook*. Recuperado em 20/7/2015, de [http://www.oecd.org/edu/Proposal%20for%20an%20Education%20Policy%20Outlook_EDU-EDPC\(2012\)17-REV1-ENG.pdf](http://www.oecd.org/edu/Proposal%20for%20an%20Education%20Policy%20Outlook_EDU-EDPC(2012)17-REV1-ENG.pdf)
- OCDE (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado em 20/07/2015, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=TALIS_2014_eng.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=TALIS_2014_eng.pdf)
- Oliveira, L. & Oliveira, M. (1997). O contexto supervisão na formação contínua de professores. In *Supervisão na formação – contributos inovadores* (pp.170-175). Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L. (1992). O Clima e o diálogo na supervisão de professores. In *Cadernos Cidine – Supervisão e Formação de Professores*, 5, 13-22.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In T. Berthram, & C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-29). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Prefácio. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita. *Formação, trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. In: IGEC. *Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. (Seminário) Universidade do Minho. Recuperado em 1/07/2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf>
- PAI (2013-2017). *Plano de Avaliação Interna 2013/2017 do Agrupamento X*. Castelo Branco.
- Paixão, F. (2004). Saberes Básicos no Séc. XXI: Implicações e Desafios. In Conselho Nacional de Educação, *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 135-142). Recuperado em 25/08/2015 de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi>
- Paixão, F., Pereira, M. F. & Freire, M. T. (1990/91). *Observar em contexto de supervisão*. Trabalho disciplinar no âmbito de Mestrado na Universidade de Aveiro.
- Paixão, Fátima (2005). *Supervisão escolar para planear e construir a escola educativa*. Recuperado em 1 de junho de 2013, de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1001>
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto editora.
- PE (2014-2017). *Projeto Educativo 2014/2017 do Agrupamento X*. Castelo Branco.
- PED (2013-2017). *Plano Estratégico do Diretor 2013/2017*. Agrupamento X. Castelo Branco.
- Pedrosa, J. C. (2015). A educação, a escola e seus profissionais. In A.Tonini & R. O. Breyner (org), *Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores*. (pp.27-54). Juiz de Fora: Editar. Recuperado em 20/10/2015 de http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/Livros./02_10_2015_Coordenacao_Pedagogica_e_Formacao_Continuada_de_Professores.pdf
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'incertitude - Savoirs et competences dans un métier complexe*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. In *Pátio. Revista Pedagógica*, 17, 8-12. Porto Alegre, Brasil.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- PM (2014/2015). *Plano de Melhoria 2014/2015 do Agrupamento X*. Castelo Branco.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. In *EDUSER Revista de Educação*, 2, 20-36. (Supervisão Pedagógica).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pedro R. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: ME - CCAP Recuperado em 25/04/2014 de 2014 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Reyzábal, M. V. (2015). La Supervisión Educativa: una Profesión Compleja, Ética e Imprescindible. In *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21-33. Recuperado em 15/10/2015 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art2.pdf>
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, Graça (2015). *Avaliação das escolas vai incluir observação de aulas*. Público electrónico. Recuperado em 13/03/2015, de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/avaliacao-das-escolas-vai-incluir-observacao-de-aulas-1689049>
- Ricardo, L. (2011). *Estruturas da Supervisão Pedagógica e seus alicerces ou Modelos de Supervisão Pedagógica e suas bases teóricas*. Recuperado 6/06/2013, de <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2011/02/ac-estruturas-da-supervisao-pedagogica.html>
- Rojot, J., & Chanut, V. (2013). Cultura e organização. In J. Rojot, P. Roussel, & C. Vandenberghe, *Comportamento organizacional* (pp. 77-128). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2003). Abordagens de Investigação Qualitativa. In M.-F. Fortin, *O Processo de investigação – Da concepção à prática* (pp. 147-160). Loures: Lusociência / Décarie Éditeur.
- Roussel, P., Dalmas, M., Manville, C., & Mottay, D. (2013). Teorias da motivação no trabalho e gestão. In J. Roujot, P. Roussel, & C. Vandenberghe, *Comportamento organizacional* (pp. 205-258). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruivo, J. (2009). Formação, avaliação e autonomia docente. In J. Ruivo, & A. Trigueiros, *Avaliação de desempenho de professores* (pp. 35-44). RVJ Editores e ANP.
- 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.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002) A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança. In: Conselho Nacional de Educação, *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.105-116). Recuperado em 10/07/2015, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coluquios/765-qualidade-e-avaliacao-da-educacao>
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). In *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Recuperado em 20/07/2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua profissão* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Senge, P. (2005). *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Silva, Lenildes (2008). Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. In *Inter-Ação*, 33(2), 359-378.
- Silva, Lília (2014). *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*. Tese de Mestrado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silva, Luciana (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, Maria do Carmo (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do Educador de Infância*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos - Um projecto de investigação em curso. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Simões, A. (2006). *Como realizar uma entrevista*. Recuperado em 10/05/2015 de <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>
- Simões, M. H. R. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores de desenvolvimento do professor*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como pessoa - A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Teixeira, M. (2002). *O Professor e a escola - Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill de Portugal.
- Torres, L. (1997). Cultura organizacional escolar - Propostas para a construção de um percurso exploratório. In A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, 1, 247-260. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e Psicologia Social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. B. Monteiro, *Psicologia social* (7ª ed., pp. 457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valade, B. (1996). Cultura. In R. Boudon, *Tratado de Sociologia* (pp. 489-518). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vandenberghe, C., Landry, G., & Panaccio, A-J. (2013). O Comprometimento organizacional. In J. Roujot, P. Roussel, & C. Vandenberghe, *Comportamento organizacional* (pp. 325-364). Lisboa: Instituto Piaget.
- Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio-Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2010). (Re)produzir a Pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira, *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de educação - Universidade do Minho.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vieira, Ricardo (2007). A reconstrução de si: percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade. In: Conselho Nacional de Educação. *Políticas de Educação / Formação: Estratégias e Práticas* (pp.147-159). Recuperado em 1/07/2015, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Weffort, M. F. (1996). *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço pedagógico.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabala, A. (2010). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed 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.

Anexos

Identificação dos Anexos

Anexo I - Guião das Entrevistas ao Diretor, Coordenador da Equipa de Autoavaliação e ex-Inspetor	148
Anexo II – Protocolo da Entrevista ao Director	149
Anexo III – Protocolo da Entrevista ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação	157
Anexo IV – Protocolo da Entrevista ao ex-Inspetor	163
Anexo V – Questionário aos Professores	170
Anexo VI – Caracterização Geral do Grupo Amostral	176
Anexo VII – Tabelas de Caracterização do Grupo Amostral – Questionário	178
Anexo VIII – Grelha de Análise de Conteúdo	182
Anexo IX – Tabelas de Frequência do Estudo Empírico – Questionário	192

Anexo I - Guião das Entrevistas ao Diretor, Coordenador da equipa de auto-avaliação e ex-Inspetor

1. Em que medida a Observação de Aulas pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade da escola?
2. No seu entender, quais os motivos dos professores para resistirem à observação de aulas de caráter formativo?
3. No seu entender, quais os motivos das escolas (nas pessoas do Diretor, coordenadores, elementos da comissão de autoavaliação, ... para não impulsionarem esta prática?
4. Por quem deveria ser realizada a observação de aulas?
 - Refira se deve ser acometida à avaliação externa ou à autoavaliação (IGEC, agrupamento, centro de formação)
 - Refira indivíduos (pares, supervisor, avaliador externo ...), órgãos (diretor, coordenador, ...)
 - Refira competências pessoais, profissionais e formação
 - Que papéis devem ser remetidos para os outros intervenientes?

Anexo II - Protocolo da Entrevista ao Director

(Realizada na escola sede em 22 de abril de 2015)

Legenda:

E - Entrevistadora

D - Diretor

Entrevistadora: Eu começava por fazer uma introdução que tem a ver com a questão de o Agrupamento já ter sido alvo de duas avaliações externas e nos pontos de melhoria referidos nas duas avaliações externas, aliás, à semelhança do que se passa com quase todos os Agrupamentos do país, vem referida a questão da prática supervisionada, inclusivamente dentro do local do Agrupamento. Nesse sentido, a minha primeira pergunta era saber em que medida a observação de aulas, na sua opinião, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Escola, uma vez que este trabalho visa, não as questões do desenvolvimento profissional por si só, nem as questões da avaliação de desempenho, visa o desenvolvimento da qualidade da organização.

Diretor: Em que medida é que pode melhorar a qualidade? Em termos de ensino, eu considero que os professores sentem cada vez mais necessidade de ter acompanhamento, mais no sentido da partilha, para um aperfeiçoamento da metodologia, da didática e da pedagogia utilizada em cada uma das aulas. Portanto, sendo um problema a nível nacional (eu penso que a grande maioria das Escolas não faz esta observação de aulas no sentido de melhorar a qualidade), penso que ela é indispensável e os professores sentem essa necessidade. Ainda não se equacionou muito bem como é que entre pares isto se vai fazer porque ou estão todos incluídos no mesmo espírito e têm presente que isto é o melhor para esta dita qualidade da Escola e do ensino/aprendizagem, ou então ela vai ser difícil de introduzir. Penso que é indispensável para a qualidade da aprendizagem dos nossos alunos.

E: Acha que já há uma necessidade sentida por parte deles?

D: Eu acho que sim, mas ainda não se deu o passo porque ainda não se equacionou esta possibilidade: como é que se vai fazer? Quem é que vai fazer?

E: Essa por acaso é a quarta questão mas o que estava a dizer também me leva à segunda questão: aquilo que se tem sentido até agora é alguma resistência por parte dos professores a serem observados na sala de aula. No seu entender, quais são os motivos dos professores para terem esta resistência à observação de aulas?

D: Eu não sei se há resistência porque, ao fim ao cabo, eu estou a lembrar-me do 1º Ciclo, sobretudo quando vêm os estagiários, a primeira coisa que fazem é a observação de aulas. Quer dizer que o próprio professor titular deixa ser-se observado para que o aluno possa aprender. Eu penso que é dessa reflexão que depois se faz sobre a prática que a melhoria da qualidade do ensino pode ser uma constante, pode ser positiva nas Escolas. Qual é que será a dificuldade?

E: Acha que não há mesmo dificuldade nenhuma ou há?

D: **Poderá haver mas isso tem muito mais a ver com a pessoa do que com o conhecimento que a pessoa tem da matéria. Há pessoas que se sentem à vontade ao serem observadas...**

E: Mesmo pelos seus pares?

D: **Sim! Eu penso que tem mais a ver com a pessoa do que com a condição de se expor enquanto docente. É aquilo que eu posso observar porque nunca vi nenhum professor a dizer “eu não gostaria que a minha aula fosse observada”.**

E: Acha que a dificuldade pode estar mais na questão da operacionalização da observação?

D: **Sim. E os professores verificarem qual é o resultado.**

E: Ou seja, saberem que isso tem um propósito completamente distinto, por exemplo, do da avaliação de desempenho?

D: **Exatamente.**

E: Não terem uma perspetiva de penalização ou de “apontar o dedo”...

D: **A observação só pode ter uma perspetiva que é a melhoria.**

E: Já na avaliação de desempenho vem referida...

D: **Pois, aqui não pode ser a observação uma vez por ano, a observação tem que ser contínua. E isto é que ainda não se equacionou: quem é que vai? é o docente que tem formação? é o coordenador de departamento? é entre todos?**

E: Portanto, a pessoa que vai observar também se pode constituir como um fator negativo ou positivo, o aceitar melhor alguém dentro da sala de aulas.

D: **Eu penso que esse é um dos principais problemas: quem é que vai observar e qual é o resultado positivo que eu posso retirar desta observação de aulas. Não pode ser pensado numa perspetiva pessoal, não é para “eu” melhorar mas sim: o que é que isto traz de mais-valia para a instituição, para a Escola, para o Agrupamento?**

E: Tem que ser numa perspetiva organizacional!? A terceira questão prende-se muito com a segunda que é saber, no seu entender, quais são os motivos das Escolas, seja na pessoa do Diretor, seja nos Coordenadores ou dos elementos da Comissão de Autoavaliação (porque aqui a Comissão de Autoavaliação também pode ter um papel na implementação da observação de aulas) para que esta prática ainda não tenha sido impulsionada? Ou seja, se já no primeiro relatório do 1º Ciclo da avaliação das Escolas vinha referido sempre como uma fragilidade de quase todos os Agrupamentos, se no 2º Ciclo, quando voltam a ser observados, voltam a referir essa fragilidade e se, ainda por cima, a observação de aulas é um indicador de qualidade para os Agrupamentos que foram alvo de avaliação de excelência, por exemplo, porque é que a Escola, enquanto organização, ainda não conseguiu implementar (ou tem dificuldade em implementar) a prática da observação de aulas ou a prática colaborativa da observação de aulas?

D: **É sempre referido na avaliação externa o défice da supervisão do acompanhamento que se faz em cada disciplina. E porque é que ainda não se fez? Porque as Escolas estão muito preocupadas quando vão ser intervencionadas, têm um**

cuidado enorme quando recebem a avaliação fazer uma reflexão sobre ela, só que depois há um pouco de descuido e de desleixo. Penso que falta ter uma equipa como temos para outras atividades. Isto tem que nascer do primeiro impulso, e o primeiro impulso ainda não se sabe se é o Diretor que o dá (o Diretor é agora a figura máxima no Agrupamento, sendo um órgão unipessoal) ... se será o Diretor? Não sei. É o que faz parte, por exemplo, do meu plano estratégico a começar neste período de quatro anos fazer qualquer coisa sobre isto. Ainda não defini exatamente o quê mas penso que é um pouco de descuido. Para já, os professores e as Direções estão demasiado absorvidos com a burocracia, descuidando aquilo que se considera essencial. E eu considero que esta supervisão e reflexão sobre a prática letiva são primordiais para o desempenho e para a qualidade de aprendizagem de uma Escola. Agora, há um certo descuido, parece que só refletimos nisso quando se começa a aproximar uma nova avaliação.

E: Há uma pressão para?

D: **Sim, talvez o facto de as novas avaliações externas contemplarem também a observação de aula, nos leve neste momento a refletir (e neste Agrupamento não será já para este ano) porque é importante que os professores também estejam preparados para ...**

E: Um dos fatores que às vezes é atribuído até pelos teóricos tem muito a ver com as questões dos recursos humanos, porque para implementar esta cultura tem que haver recursos disponíveis. A outra questão tem também a ver com a resistência dos professores. O Sr. Diretor acha que não há grandes resistências, que não será por aí a dificuldade neste Agrupamento?

D: **Do *feedback* que eu tenho tido dos colegas não vejo que haja resistência mas sim “como é que vamos fazer?”.**

E: Como é que se vai operacionalizar e com quem?

D: **E quando é que vamos dar o primeiro passo para que isto se faça? Claro que nós fazemos atividades... Neste Agrupamento, todas as semanas, há uma hora de reflexão que pode ser feita pelo mesmo grupo, pode ser feita por departamento, portanto, há uma hora conjugada para o 2º e 3º Ciclo, porque não é possível conjugar com o pré e o 1º Ciclo, mas há uma hora em que toda a Escola se encontra, seja em departamento, seja do mesmo grupo disciplinar.**

E: E funciona?

D: **Funciona! É obrigatório, são sumariadas e é feito sempre um registo dessa reunião. Portanto quinta-feira, às quatro e dez da tarde toda a Escola do 2º e 3º Ciclo, se encontram os professores. Digamos que aí não houve observação, não houve a supervisão mas já há, já houve uma aferição entre eles e há um acompanhamento que entre pares já se faz e dá um bocadinho de resposta ao plano de melhoria que nós quisemos implementar.**

E: E funciona entre ciclos ou inter ciclos?

D: **Pode funcionar de várias maneiras: pode ser entre grupo disciplinar, pode ser por departamento, depende das necessidades sentidas pelos professores. Não substitui as reuniões de departamento, mas quando o departamento encontra algum problema que tenha mais a ver com as aulas, com os alunos, com os professores, com o conciliar**

entre eles, isto também é um pouco um meio de supervisão. Quando conjugamos para as mesmas turmas, para o mesmo ano de Escolaridade uma determinada estratégia, eu penso que, não é observação mas é também supervisão e acompanhamento.

E: E também pode ter sido uma forma de diminuir as resistências a esta colaboração e deixar entrar outros colegas dentro da sala de aula.

D: Podemos até equacionar como um primeiro passo. Vamos agora no final do ano fazer uma reflexão sobre como é que funcionou, o que é que os professores sentiram, para este ano a equipa de autoavaliação para nos dar o *feedback* de como isto funcionou, porque isto faz parte do nosso plano melhoria e vem na sequência da avaliação externa que tivemos. Como é que nós nos encontramos? Como é que falamos sobre as aulas? Encontrámos esta hora...

E: E só funcionou este ano?

D: Sim.

E: E é sempre fora do horário letivo dos professores?

D: Sim. É um encontro obrigatório, nenhum professor está dispensado, é uma hora por semana mas todos os professores nesse dia e nessa hora se encontram para discutir os mais variados problemas. Eu penso que este seja o primeiro passo (se calhar iniciámos) vamos agora no final do ano ver como isto resultou. Poderá ser um primeiro passo...

E: Uma vez que referiu que um dos obstáculos pode ser a questão de quem é o observador, e que isso será um fator facilitador para os professores deixarem outras pessoas na sua sala de aula, pedia-lhe a sua opinião: quem deveria realizar a avaliação de aulas? E neste ponto há várias subquestões: uma delas é se a observação de aulas deveria ser feita por observadores que fazem a avaliação externa das Escolas, nomeadamente Inspetores que pertencem à equipa de Autoavaliação, ou se devem pertencer à própria Escola? A outra questão era para referir quem acha que deve fazer esta observação: se os pares, se um supervisor devidamente credenciado, se outro avaliador externo como se faz agora para a avaliação de desempenho, ou até feito por pessoas que desempenham cargos, nomeadamente o Diretor ou o Coordenador de Departamento; e finalmente, ainda dentro deste ponto, que me dissesse quais as competências pessoais, profissionais e que formação deve ter este observador?

D: Se nos colocarmos na situação de observador que vai partilhar e que não tem a intenção de chamar a atenção do colega nas suas falhas, entendo que ele deve ter formação de observação para que a reflexão possa ser mais aprofundada. Não vamos chamar, de certeza, a atenção nestas aulas a postura do professor, o modo como fala, se mete as mãos nos bolsos, não é isto que nos interessa. Se tivermos só em atenção a melhoria da qualidade do ensino, penso que deve haver formação mas que essa observação e essa supervisão sejam feitas entre pares.

E: Dentro da própria Escola?

D: Sim. Agora, uma vez por outra, para aferir, eu penso que não teria mal haver uma observação externa, não me pergunte se é da Inspeção, se é nos moldes da observação que fazemos agora para a avaliação. Eu penso que deveria haver um acompanhamento também externo, que são as Escolas Superiores de Educação a quem deveria ser

entregue esta vertente. Assim como na autoavaliação de um Agrupamento, é importante termos alguém externo que tenha uma visão absolutamente díspar da nossa e que nos ajude a refletir porque está fora. Deveria haver alguém que tivesse alguma formação e que às vezes nos ajudasse a refletir sobre aquilo que nós observamos e aquilo que nós fazemos estre pares. Mas prioritariamente, para mim, entre pares.

E: Entre pares mas com formação especializada ou com uma formação que possa ser facultada a todos os professores de forma a ser de igual para igual?

D: Sim, se é entre pares não destaquemos o supervisor dos restantes colegas, qualquer um deles devia estar habilitado a fazer supervisão de aula para poder ajudar o colega a refletir e a melhorar a sua qualidade. Eu agora não tenho presente se a supervisão faz parte do curso que os docentes fazem...

E: Não, suponho que não.

D: Mas se calhar deveria fazer parte, poderia ser o ponto de partida em que uma das disciplinas do curso do docente fosse a supervisão.

E: Ser a observação.

D: Exato. Como é que “eu” vou ajudar a melhorar o ensino em determinada instituição? Partilhando as aulas, observando e supervisionando no sentido de melhorar.

E: Sim porque eles observam as aulas mas é sempre numa perspetiva vertical, de baixo para cima. Aqui o que se pretende, suponho eu, é uma perspetiva horizontal, entre iguais de forma a se poder refletir e discutir, ser uma perspetiva de supervisão colaborativa.

D: Exatamente. É nesse sentido que a pares seria o ideal. Diretores não, Coordenadores não. Mas se me disser assim: então mas o Diretor e o Coordenador de departamento, à semelhança do tal avaliador externo, uma vez por outra, “poderia” (não é: “deveria”!). Não me parece que houvesse algum problema o Diretor e o Coordenador entrarem na sala de aula e observarem, provavelmente, ao contrário do que se pensa, alguns professores até agradeciam. É um pedido que me fazem frequentemente: “porque é que não vais, de vez em quando, à minha aula?”. Claro que se calhar não pensam nesta perspetiva “vai lá que é no sentido de eu melhorar” mas consideram importante que de vez em quando alguém os acompanhe e vá às aulas.

E: Tem mesmo essa perceção que os professores, mesmo os mais experientes, têm necessidade de ver o seu trabalho reconhecido, visto e conhecido.

D: Dou só o conhecimento, até pode ser *off record*, ainda no outro dia a professora que tem o 1º ano dizia-me “tens que lá ir para ouvires os meus meninos ler”. Estamos a chegar ao final do ano, os meninos apenderam a ler mas ela tem necessidade que alguém vá e que veja que eles já leem. O que quer dizer que os professores (não quer dizer que seja a totalidade mas uma grande parte) estão abertos a que se entre na sala de aula e é discurso dos professores: “eu não tenho receio de”. E eu tenho para mim que todos os professores são competentes nas aulas que dão, portanto não tenho receio que vão. É importante que quem for também tenha a tal formação para que depois na discussão, na reflexão que se vai fazer, não vá julgar o colega em função da observação que fez.

E: Isso remete-nos para a questão das competências pessoais (acho que é a única que nos falta referir). Já falámos na questão da formação... Nas pessoais no sentido de apontar um perfil para o observador e profissionalmente e em termos de formação já definiu: será entre pares, será com uma formação geral, não tem que ser uma formação especializada. Em relação às competências pessoais, porque quando são todos é mais difícil definir um perfil...

D: Se o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino nos Estabelecimentos de Ensino, tem que ser uma pessoa com uma abertura de espírito, capaz de ver, ouvir, partilhar, reconhecer da parte do outro os seus erros (isto tem que ser de um modo subtil porque não queremos ferir a suscetibilidade). Como “eu” não ponho em causa a competência do professor que está a lecionar, só tenho que, ao fazer observação de aulas, estar à vontade com ele para poder partilhar no sentido de melhorar, não vou chamar o professor à atenção sobre os erros cometidos. A perspetiva é sempre: como é que vamos melhorar a aprendizagem destes alunos e a “minha” prestação enquanto docente.

E: Apontar novos caminhos...

D: Talvez motivando mais os alunos no início... “Comecei a aula muito abruptamente”- isto é uma reflexão. Eu penso que qualquer docente está habilitado desde que queira e tenha como objetivo só a partilha e a reflexão.

E: De qualquer maneira não negligencia a parte de alguma formação técnica para todos os professores?

D: Perfeitamente. Tem que haver objetivos definidos, não vou para uma sala de aula sem nenhum objetivo. O que é isto para “mim” de supervisão ou de observação de aulas? Em que pontos é que “nós” nos vamos situar? É como eu dizia à pouco: é no professor? se está com as mãos nos bolsos? se está muito tempo a escrever no quadro de costas voltadas? Tem que haver um determinado perfil de observação e com uma formação mínima qualquer docente consegue estar habilitado. Há pessoas que, se calhar, não são tão bem aceites, mas isso não é preciso ir a uma sala de aula, basta ir a uma sala de professores ou em qualquer convívio que haja dentro da Escola, sabemos que há professores que têm uma aceitação maior e outros que têm menos mas isso tem mais a ver com o próprio estar e de ser do professores, não tem a ver com a sua competência. O fundamental da formação é o professor ser competente até porque as aulas são melhores nos professores que têm um desenvolvimento formativo maior e mais aprofundado na temática. Eu penso que a competência é o fundamental. Profissionais somos todos e a formação, para mim, é indispensável que se fizesse mas de um modo abrangente. E depois poderia haver guiões de observação: o que “nos interessa fazer neste período de observação para melhorarmos? é uma determinada área da aula? este período vamos centrar-nos mais sobre “como é que eu vejo que tu (por exemplo) motivas os alunos para uma determinada aprendizagem?”.

E: Ou seja, isso ser logo pré-definido pela organização?

D: Exatamente. No período a seguir vamos ver “como e que tu manténs, após essa motivação, a atenção dos alunos, durante quanto tempo até eles se desmotivarem um bocadinho?”. A aula tem momentos portanto, eu penso que a observação deveria ter guiões de aperfeiçoamento.

E: Essa até poderia ser uma estratégia para os professores não sentirem que estão a ser observados nos seus defeitos mas que aquele é o assunto que vai ser observado para todos os professores.

D: Sim porque não é a competência do professor que está ali em causa. Para mim é mais isto: “mas então o que é que fazemos para motivar melhor os alunos?”. Piaget diz que não há aprendizagem se não houver motivação, essa é a fase mais importante de uma aula - a motivação - depois decorre a aula e depois a consolidação - há aqui 3 momentos chave, para mim, numa aula. Penso que são esses factos que têm que ser observados - de modo é que “eu” os estou a cumprir? Tem que haver um guião de reflexão: “este período vamo-nos debruçar sobre isto”, e deveria ser a Escola como um todo. Nós falamos entre pares e normalmente, quando nos referimos a isto referimo-nos a uma determinada disciplina, mas é importante que os professores de diferentes disciplinas também cruzem a informação e a observação, porque se não houver partilha nas diferentes disciplinas... e no seguimento do Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º e do 3º, haver aqui um seguimento.

E: Já me respondeu a parte desta última questão que tem a ver com que papéis devem ser remetidos para os outros intervenientes? Ou seja, temos um observador já definido na sua conceção, que papéis podem estar reservados para os outros órgãos ou para outros elementos da Escola, nomeadamente o Diretor (que já referiu) e para os Coordenadores de departamento, para os elementos da avaliação interna, portanto, de que forma é que eles se podem envolver nesta estrutura, que será necessária, para fazer a observação de aulas? (aqui eu só lhe pedia um breve apontamento, não é necessário aprofundar muito porque já está implícito nas outras).

D: Não deve ficar entre os pares ou entre o professor que observou e o observado, não deve ficar só entre eles. Tem que descer ou subir a diferentes níveis de ensino que cruzam a informação, ao grupo disciplinar, ao departamento. É importante a partilha global. Esta supervisão ainda não se iniciou na grande maioria das Escolas porque é necessário envolver todos, e este é que é o grande benefício, quando nós temos que envolver a totalidade dos docentes porque não podem ficar “franjas”. Todos partilhamos e sabemos o que vamos fazer e tem que se ver que resultado é que tem e envolvemos todos os intervenientes numa supervisão. Eu estou convencido que esta supervisão / observação está com dificuldade em arrancar porque quando alguma coisa é nova... (não é que ela seja nova, está prevista há muito tempo e é um dos défices da avaliação externa) ... é necessário envolver toda a gente.

E: Não pode ficar ninguém de fora...

D: Eu até iria mais longe: dentro da sala de aula também entram o pessoal não docente (o pessoal da limpeza, por exemplo) ...

E: E que são grandes observadores...

D: São grandes observadores e acredito que estejam muitas vezes à vontade para falar com o professor sobre algumas situações que ocorrem e que são importantes.

E: É alguém que vê de fora e que não tem formação e que acaba por trazer aportes que são importantes.

D: E fazem-no com tal simplicidade que nós aceitamos, não é uma crítica, ou se é, é sempre no sentido construtivo, é para ajudar o professor. Esta observação e supervisão também têm que ser sempre entendidas nesta perspectiva: é uma ajuda que se vai repercutir na qualidade da aprendizagem e na melhoria dos resultados. É isto que falta interiorizar nas instituições. Se queremos melhorar, uma das coisas por onde devíamos começar, não é por mais aulas ou mais apoios, mas sim: como é que melhoramos a aprendizagem dentro da sala de aula? Isto só é possível observando e trocando opiniões entre colegas. Claro que quando se partilham materiais, eu penso que isso já é um pouco supervisão, é um princípio mas não passamos daí. Se calhar acabo por onde comecei: eu não vejo problema nenhum nos professores em receberem os pares desde que saibam...

E: Quem está a fazê-lo e lhe reconheça o mérito e conheça o propósito.

D: Exatamente, que saiba o propósito da instituição. Não é para ver a aula, é no sentido de a instituição dar um contributo melhor ao ensino-aprendizagem num todo, num global.

E: Por mim terminei. Muito obrigada.

Anexo III - Protocolo da Entrevista ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação

(Realizada na escola sede, em 29 de abril de 2015)

Legenda:

E - Entrevistadora

C - Coordenador

Entrevistadora: Estava a dizer que o meu trabalho tem a ver com a observação de aulas numa perspetiva formativa porque eu percebi que, praticamente em todas as avaliações externas, era um ponto nos planos de melhoria. Além do mais, aparece também em alguns relatórios e percebe-se que as escolas de excelência, avaliadas pela Inspeção, têm como condição necessária o fazer esta observação de aulas nesta perspetiva formativa. A razão porque peguei neste Agrupamento foi porque não fez mega agrupamento portanto, eu analisei o primeiro relatório, analisei o segundo relatório... Não sei se já recebeu o questionário também ...?

C: Já sim, o Diretor encaminhou-me.

E: E no fundo, é para conhecer as representações dos professores sobre a observação de aulas nesta perspetiva, e ver em que medida é que coincidem com a do Diretor, com a do Coordenador de Autoavaliação e até com algum elemento da Avaliação Externa. Nesse sentido, a minha primeira pergunta é: em que medida a observação de aulas, no seu entender, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Escola?

C: Favoravelmente sempre. Isso é daquele tipo de questões, como eu costumo às vezes dizer, mesmo que corra muito muito mal, pelo menos aprendemos como não fazer. Eu não tenho dúvidas nenhuma, podendo ser mais um espaço de partilha, de troca de ideias, de maneiras diferentes de abordar provavelmente a mesma questão que se calhar muitos de nós têm mas que as guardam para si, muitas vezes nem chegamos a partilhar, eu acho que só o facto de partilharmos com os outros o que fazemos, e nessa perspetiva de o contribuir para mais uma ideia, para mais uma maneira de fazer, mais uma maneira de fazer diferente (ou não). Como é lógico terá forçosamente que ser um aspeto importante como muitos outros e esse, de certeza absoluta, que será mais um aspeto importante. Acho fundamental também ser um aspeto a incluir na Escola dos dias de hoje, com algumas reservas... tem que ser mesmo encarada como formativa e não é por aí que muitos colegas a encaram. Sempre que alguém surge a querer trabalhar nesta área, acho que a parte da observação pedagógica ainda tem agarrada a ela uma palavra que a muitos de nós ainda faz alguma confusão, que é a palavra "avaliação". Nós ainda associamos muito a observação à avaliação, ou seja, se alguém "me" vem ver é para ver se "eu" faço bem, se "eu" faço mal, depois se calhar "eu" sou mau profissional, enquanto que a ideia não é essa. E mesmo que fosse verdade, se as pessoas encararem isto na perspetiva certa, então é sinal que "eu" posso vir a melhorar até com os comentários menos positivos que alguém possa fazer sobre a minha intervenção.

E: No fundo acabou por antecipar a minha segunda pergunta que era: quais os motivos dos professores para resistirem à observação de aulas? Acha que é sobretudo esse?

C: Sinceramente acho que somos, de um modo geral, “o que eu faço é que está bem, como eu faço é o ideal” e depois temos medo de poder ser confrontados com perspetivas diferentes (eu acho que muitos de nós nem sequer estão preparados para aceitar que há perspetivas diferentes para algumas das questões). Claramente, tendo o último ciclo da avaliação de desempenho decorrido nos moldes como decorreu, eu acho que também veio (se já havia dificuldades...!) criar dificuldades ainda maiores.

E: Está a referir-se a este último ciclo ou à avaliação de desempenho que foi introduzida ainda pela Maria de Lurdes Rodrigues?

C: Sim, essa aí, que teve associada a questão das cotas.

E: Porque esta agora tem aquele fator da observação externa feita por outros professores.

C: Sim, aliás eu neste momento estou sujeito a esse processo porque tive um acidente de viação há alguns anos, não fui avaliado desde 2008, e estou neste momento a ser sujeito a um. É engraçado que com a pessoa que me veio observar (eu tive vários anos sem dar aulas) eu perguntei-lhe “o que é que eu estou a fazer bem?”, “onde é que achas que posso melhorar?”. Encarado nesta perspetiva acho que todos temos a ganhar, para além de nós, os alunos, fundamentalmente os alunos. Mas acho que muitos de nós ainda não encaram assim, embora provavelmente digam que é assim mas depois quando chega a hora... Nós aqui na Escola (e não sei se estou a antecipar) sabendo que essa era uma realidade e sabendo que é um passo que temos que dar, criámos na Escola algo que, de uma maneira um pouco mais disfarçada, achámos que poderia habituar as pessoas a este espaço de partilha. Nós, este ano no Agrupamento, criámos uma hora comum a todos os docentes, a que chamámos Hora de Trabalho Colaborativo. Todos os docentes, todas as quintas-feiras às quatro da tarde, estão na Escola a trabalhar no que sentirem necessidade: ou entre pares na disciplina, ou entre pares no departamento, a organizar as atividades.

E: Eles auto-organizam-se?

C: Sim, sabem que têm que estar. A única salvaguarda que regra geral existe é, sempre que nessa hora se decide realizar um Conselho Pedagógico ou uma Reunião da Equipa da Avaliação Interna, por exemplo, avisamos os colegas com alguma antecedência para que saibam que naquela semana não há. Ainda agora na questão dos exames houve necessidade de todos os docentes se juntarem. Aquela hora tem funcionado para a programação de aulas, unidades, construção de materiais, por exemplo, apercebemo-nos entre todos que se calhar há documentos que todos estamos a construir e que cada um tem o seu e não há necessidade. E achamos que está a correr muito bem.

E: O Diretor já tinha falado nesse horário mas não existe uma estrutura prévia?

C: É a Equipa de avaliação interna.

E: A Equipa de Avaliação Interna é que organiza?

C: Não, fica ao critério dos departamentos, a não ser que haja algo em contrário, os únicos que conseguem condicionar aquela hora é a Equipa de Avaliação Interna,

Coordenadores de Departamento ou a Direção. Não havendo nenhuma marcação por nenhuma destas entidades as pessoas, entre elas, organizam-se.

E: No seu próprio departamento?

C: No seu próprio departamento, ou não. Também tem funcionado em situações interdepartamentais. Por exemplo, apercebemo-nos que começaram a ser construídos testes em conjunto para o mesmo ano e para a mesma disciplina, começaram a ser programadas atividades de outra maneira e se calhar de forma mais concertada. Agora vamos avaliar no final do ano... Fazendo uma avaliação prévia, acho que se começou a utilizar, numa ou outra situação, essa hora para atividades que, no meu entender, não cabem, por exemplo, uma reunião de Conselho Pedagógico. Não querendo, agora numa primeira fase, sobrecarregar as pessoas, deixámos um pouco ao critério de cada pessoa a utilização dessa hora. Estamos a aperceber-nos que, logo no início, houve a necessidade de intervir porque até as reuniões de conselho de turma começavam a ser marcadas nessa hora (aí sim, dissemos que, neste sentido, não). Vamos ver se, para o ano, habituamos as pessoas a trabalhar entre elas neste processo. Para o ano, a parte da observação de aulas e da partilha em contexto de sala de aula, introduzida de maneira mais suave, e com as pessoas menos dependentes daquele objetivo final da avaliação. Vamos avaliar no final do ano, vamos ver como é que corre.

E: A minha terceira pergunta tem a ver com os motivos das Escolas (e uma vez que isto é um assunto que diz respeito a todas as Escolas e é comum a quase todas as Escolas), seja nas pessoas do Diretor, dos Coordenadores, dos elementos da Comissão de Autoavaliação, para não impulsionarem esta prática. No fundo, acabou por me dizer que já estão a fazê-lo de uma forma ainda muito residual. Mas esta é a ideia genérica: quais são as dificuldades que a organização Escola... (porque se em quase todos os relatórios da avaliação externa de quase todas as Escolas vem mencionada a dificuldade em fazer observação de aulas na perspetiva formativa, se voltam a repetir, em quase todos, no segundo relatório do 2º Ciclo...), de uma forma geral, e não necessariamente neste Agrupamento, no seu entender, o que é que pode impedir que isto se faça naturalmente, para além da resistência dos Professores?

C: Eu acho que falta tempo, ou melhor, eu não acho que falte tempo, acho que o tempo serve para explicar alguns aspetos. Por exemplo, penso que não será só aqui, nos últimos anos, a partir de fevereiro, as Escolas quase vivem uma fobia pelos Exames e portanto, a maior parte dos esforços de uma Escola são no sentido da obtenção dos resultados e tudo o que são horas que os Docentes têm livres (para além da grande carga burocrática que já existe), estão a utilizá-las para os apoios, para as salas de estudo, para a indisciplina. Para haver uma partilha destas de observação, no meu entender, cada docente deveria ter no seu horário, nem que fosse na componente não curricular, mas por exemplo naquela que o próprio estabelecimento pode atribuir, cada docente teria uma hora ou duas horas nessa parte dos créditos de estabelecimento para esta atividade. Mas nós estamos a utilizar isso para o resto. Depois são os maus resultados a Português e a Matemática ... por muito que tudo isto se faça bem internamente, é essa imagem que passa. Por muito que nós digamos que os *rankings* não contam, quando eles saem todos vamos ver logo. Acho que falta alguma organização. Nós na equipa, uma das sugestões que temos para o ano, é conseguirmos também envolver, em muitas destas decisões, os Encarregados de Educação e outro

tipo de parceiros nossos da Escola, se calhar alguns aspetos também surgiram de maneira mais natural do que se for só a Escola e a Direção a impor.

E: Finalmente a quarta questão, que é um bocadinho longa, saber, na sua opinião, por quem deveria ser realizada a observação de aulas? E nesta questão era referir se deve ser remetida à avaliação externa ou à autoavaliação (não sei se tem conhecimento mas o Inspetor Geral de Educação, ainda há pouco tempo, veio referir numa entrevista que a Inspeção passará a fazer também essa observação); que tipo de indivíduos, ou seja, se deve ser feita pelos pares, se deve ser feita por um supervisor especializado ou por um avaliador externo, como é feita agora para a avaliação de desempenho? Se deve ser feito pelos próprios órgãos da Escola na pessoa do Diretor ou do Coordenador de Departamento ou do Coordenador da Comissão de autoavaliação? E, por fim, referir também que tipo de competências pessoais e profissionais deve ter esta pessoa e se deve ter formação.

C: Essa questão tem que ser analisada em função do objetivo. Eu não tenho dúvidas nenhuma que se essa observação for feita no âmbito da avaliação externa das Escolas, terá forçosamente um cariz diferente do que se pretendermos só que seja formativa e seja analisada interpares. Por muito que se diga, logo à partida terá objetivos diferentes. O cariz formativo da observação, da partilha, da informação, eu penso que deve ser feita internamente, entre pares, o que não quer dizer que não possa haver uma fase em que um outro alguém dentro do departamento não possa completar um ou outro aspeto dessa mesma observação. Se o objetivo é a partilha de conhecimento, partilha de experiências, partilha de materiais e construção de materiais, então deve ser feita na Escola, inicialmente entre pares com orientação (felizmente hoje as Escolas já começam a ter muita gente com formação na área da supervisão). Encarado sempre nesta perspectiva de partilha e formação, eu acho que deve ser feito neste modelo. Se começamos a introduzir no discurso o “avaliar” e o “medir”, para mim já estamos a falar de outra dimensão que terá que ser feita por pessoas com formação a um outro nível e mais aprofundado. Incluo nestas a avaliação de desempenho, a avaliação externa de Escolas e poucas mais. Lembro-me que há uns anos e pelo que pude assistir em casa, por exemplo, quando foram introduzidos os programas a Língua Portuguesa, houve estes momentos todos, houve momentos em que as pessoas foram receber formação e que partilharam essa informação internamente com os colegas nas Escolas e correu muito bem. Aliás, houve também o PAM na área da Matemática e as coisas correram também muito bem porque o objetivo era este, o da partilha e de construir em conjunto. A partir do momento em que se introduzem outros fatores, que eu acho que devem ser introduzidos, mas que podem coexistir noutra dimensão, acho que esse não deve ser o objetivo. Acho que há momentos deste processo que forçosamente têm que ser feitos por pessoas com formação específica na área para este fim.

E: E acha que os professores são recetivos a essas pessoas?

C: Eu acho que os professores, como qualquer outro profissional seja de que área for, se informados claramente do objetivo, aceitarão. Temos o caso da avaliação de desempenho e da questão das cotas, por exemplo, eu não sou contra as cotas, eu acho que as cotas têm um defeito, é que se dizem a uma Escola que tem dez excelentes para dar, parte-se do princípio que tem que dar dez enquanto se calhar só há sete. O problema é que temos que dar os dez, se dermos só os sete não há problema, o

problema é se tivermos que dar os outros três a pessoas que se calhar não merecem. E depois nessas condições estão mais outros dez.

E: Dentro das questões que lhe coloquei, acho que só lhe faltou referir as competências pessoais em termos do que acha que será essencial para que um observador, dentro da sala de aula, seja bem aceite pelo professor.

C: Eu, aqui, até parece que me vou contradizer. Eu acho que um colega professor externo será sempre mais mal recebido do que com um “padeiro” com a mesma formação e que venha a fazer a mesma função.

E: Os professores receberão melhor um colega externo ou um colega interno?

C: Eu penso que um elemento externo, porque nós quando estamos nesta fase lembramo-nos sempre de quem está a observar o que é que faz e o que é que costuma fazer... Se é alguém que vem, que nós não conhecemos de lado nenhum, e vem para aquela função... No caso das inspeções, elas vêm e, regra geral, apontam o que é positivo e o que é negativo e nós aceitamos sempre o que é negativo. Se calhar o mesmo negativo dito por alguém dentro da organização já não aceitaríamos da mesma maneira.

E: Era isso que eu estava a perguntar porque eu acho que assim conseguimos explicar melhor. A última questão, tem a ver como os papéis que deveriam ser remetidos para outros intervenientes, ou seja, neste quadro todo da possibilidade de se fazer observação de aulas a todos os professores, que papéis é que devem ser remetidos para outros intervenientes? Ou seja, o que é que poderá caber ao Diretor, ao Coordenador da Comissão de Autoavaliação, aos Coordenadores de departamento? Se só em termos da organização da estrutura, se poderão ter outros papéis?

C: Se o objetivo desta partilha e desta observação é a melhoria interna, é a melhoria da organização Escola, é a melhoria da função do professor e das aprendizagens dos alunos, então este espaço de partilha, depois de autoavaliadas as possibilidades de funcionamento, se vê que internamente se consegue dar resposta às várias questões que são levantadas, sinceramente acho que deveria ficar por aqui. Achando eu que localmente (por exemplo nós aqui temos a sorte de ter a Escola Superior de Educação, mas a Escola Superior de Educação serve o Distrito) e com a colaboração deste tipo de entidades de ensino superior nestas práticas, com formação e algum acompanhamento, internamente entre pares, a parte da Direção deve estar na organização. As pessoas também têm que confiar e delegar umas nas outras. Com acompanhamento externo de entidades de estabelecimentos de ensino superior, acho que era fundamental. Ainda recentemente disse à Dra. Fátima Paixão que a ESE (ainda por cima tendo quem tem: ela que está ligada à parte da supervisão e dos Mestrados e Licenciaturas e tem acompanhamento da avaliação externa, a professora Manuela Abrantes e etc.) acho que é uma falha da Escola não ter já criado um gabinete de acompanhamento às Escolas da sua região. Feito com um processo deste género seria muito mais bem aceite. E quando digo a Escola Superior de Educação, não têm que ser aquelas pessoas, mas se há pessoas que já apresentaram trabalhos naquela área, então se calhar podem ser os braços e as extensões da própria instituição.

E: Eventualmente, e uma vez que também está acometida essa parte, ou não, será mais administra-la, será, por exemplo, o Centro de Formação que terá com certeza uma bolsa de formadores nesta área.

C: **Eu acho que por aí, sempre numa de acompanhar, de ajudar...**

E: Neste caso, a estrutura seria só para os fins de organização, de estruturação e de acompanhamento...

C: **E de avaliação...**

E: A observação deve ser mesmo feita pelos pares?

C: **Eu penso que sim! Neste caso da equipa de avaliação interna, acompanharia e monitorizaria o que foi feito, o que não foi e como foi, e com essa ajuda das entidades externas. Há algumas Escolas que recorrem a empresas mas a ideia nem deveria ser tanto essa porque hoje em dia se pegarmos na *internet* e começarmos a consultar o que se faz nas Escolas acompanhadas pela mesma empresa, apenas muda o cabeçalho.**

E: Eu acho que já respondeu a todas as minhas perguntas. Obrigada.

Anexo IV - Protocolo da Entrevista ao Ex Inspetor

(Realizada na ESE de Castelo Branco, em 29 de maio de 2015)

Legenda:

E – Entrevistadora

I – ex-Inspetor

Entrevistadora: Boa tarde. A minha primeira pergunta era no sentido de saber em que medida a observação de aulas, numa perspetiva formativa, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Escola. De uma forma global, e atendendo que essa é uma das condições das Escolas de excelência quando são avaliados pela Inspeção.

Ex Inspetor: A observação de aulas é sempre positiva desde que seja formativa. O que acontece é que é difícil para os professores entenderem isto. A sensação é de que o professor está sempre de pé atrás, este é um dos motivos porque o professor não é espontâneo nas aulas em que está a ser assistido. O professor se sabe que vai ser assistido, avisa os alunos para estarem bem, quietos e calados. Portanto, um inspetor quando vai assistir a uma aula (e eu falo em inspetor mas provavelmente com outro avaliador qualquer) avisa, e se vai numa perspetiva formativa a própria Inspeção avisava, tal dia, às tantas horas. Isto é um *handicap* pois o importante é saber como a aula decorre no dia-a-dia. O que é que eu entendo? Eu entendo que talvez seja necessário mudar o nome da avaliação e que os professores do mesmo grupo disciplinar se interassistissem e no final comentem aquela aula, o que gostaram, o que correu bem, o que não correu tão bem e fazerem isto rotativamente uns aos outros. Curiosamente, os professores nunca aceitaram bem esta ideia, nem mesmo por pares. Outra coisa muito importante e que não é muito clara... Por exemplo, eu sou de germânicas mas assisti a muitas aulas de matemática, e eu dizia logo ao meu colega para não ter medo de mim porque eu sei pouco de matemática. A única coisa que eu observo é a metodologia, os passos que segue e estou atento aos alunos, se entenderam ou não entenderam. Observo a parte da metodologia seguida e a parte da interação com os alunos, o conteúdo é menos relevante. Eu dizia-lhes para estarem à vontade e não terem medo.

E: Mas sendo feito entre pares já seria diferente...

I: Claro. A ideia que eu tenho (e não querendo ser injusto) é que os professores ainda não conseguiram (um dia irão conseguir) desligar-se da ideia da “minha sala de aula é a minha quinta”. A maioria dos professores diz “é a minha Escola, a minha sala, o meu sumário, os meus alunos, a minha turma”.

E: Mete-se no próprio vocabulário...

I: Isto é uma medida de posse: “isto é meu e ninguém mexe”. Quando isto corre assim, a evolução é muito complicada, ou seja, à partida há como que um travão e acho que os professores ainda não ultrapassaram esta barreira. Uma das coisas que me fez sempre muita confusão é o fato de os professores não se inter assistirem dentro da

mesma área disciplinar. Já me reformei há alguns anos e pedem isto nas Escolas há tanto tempo. Algumas aulas a que assisti, pedia para que os professores do mesmo grupo, que não tivessem aula, para vir comigo, isto para o professor que eu ia observar não se sentir ameaçado.

E: Por isso é que eu tive a preocupação de dar aqui a perspectiva da passagem da avaliação externa para a autoavaliação porque eu acho que a Inspeção tem tido um papel importante nesse aspeto. Ao mesmo tempo que pode ser visto como um sinal que pode ser ameaçador, acaba por conseguir impor práticas que depois se instalam como formativas e não como avaliativas.

I: **Depende da recetividade da Escola. Quando eu fazia avaliações externas nas Escolas (e penso que a Inspeção continua a fazer) ... Na primeira avaliação externa que fiz, andei três meses numa Escola, depois chegou-se à conclusão que era tempo a mais nas Escolas e que as intervenções deveriam ser mais rápidas. Aliás, a minha visão para a Inspeção é que deve ser rápida na passagem nas Escolas e focada. O grande problema da avaliação externa, ou da avaliação por elementos externos é que nem sempre se descobre o que é verdade, por vários motivos, sendo que o primeiro motivo é que os professores quando sentem a Inspeção na Escola são cooperativos, formam um “bloco” e “está tudo bem, está tudo excelente, está tudo muito bem”. E é pena que noutras situações Não sei se me estou a afastar**

E: Não, não, ... Está a generalizar... mas isso é perfeitamente válido para a observação de aulas...?!

I: **Porque a avaliação externa tem observação de aulas.**

E: Neste momento não está a ter. Teve na avaliação integrada, depois no 1º e 2º Ciclos da avaliação não, em termos de avaliação externa e agora o Inspetor Geral da Educação já veio dizer que vai implementar outra vez a observação de aulas pelos inspetores.

I: **Pois e eu penso que bem. Muitas vezes os professores fazem coisas que se vê que são, quer dizer, no dia a dia não é assim. Como a gente também não nasceu ontem, E isso é logo um elemento que, à partida, falsifica. É pena que os professores não se unam noutras situações em que se deveriam unir, porque em situações em que se deviam unir, muitas vezes desuniam-se. Por exemplo, não sei se vem ao caso, quando foi implementado o sistema de avaliação dos professores ...**

(...)

I: **Os professores têm que ter noção do que são as suas competências! Eu fiz vários processos e o meu parecer foi sempre (impercetível), Portanto, onde se devem unir queixavam-se na altura sobre não sei quantos professores, que só podiam dar não sei quantos créditos e depois vêm dizer que não dão?! Estão a pôr para o lixo uma hipótese que vos é dada. Portanto, dentro das Escolas muitas vezes os professores não são unidos... Uma grande parte dos processos de avaliações no campo pedagógico eram filhos de professores. Os professores não são unidos, não se unem quando devem, não pensam. Mas quando lá está a Inspeção ... Isto é mau e vai falsificar resultados. (...)**

E: Eu estive sete anos na Direção e costumo dizer que sobre gestão não aprendi muito mas sobre relações humanas e relações de poder aprendi tanto...

I: Os professores aprendem as relações de poder com uma rapidez... Eu não consigo muito bem perceber... Não entendo. E se lhes disser isso eles ficam muito ofendidos.

E: Eu tenho exatamente essa percepção porque estive estes anos todos na Direção e dava para perceber como é que as pessoas interagem connosco, como é que interagiam estando a Presidente, não estando a Presidente... por isso percebo perfeitamente.

I: No dia-a-dia das Escolas, sem a Inspeção, porque é assim: vamos lá a ver, há Escolas que se eu fosse trabalhar para lá não conhecia as escolas. Aqui perto? De ginja. Já lá trabalhei e portanto isto era muito fácil para mim de constatar, quando é que a Escola estava a encenar algo que não é o seu dia-a-dia e o cooperativismo dos professores perante a Inspeção. E é mau. Não sei. Acho que os professores ainda não conseguiram (impercetível) (...)

Continuo a achar que para o desenvolvimento de uma atividade de pedagogia, para a implementação de melhores práticas é muito bom a interação dos professores dentro do grupo (impercetível). Com humildade! Com humildade. E há uma coisa que é importante: o professor é um ser humano, não é um robot, não se programa. Há dias que as coisas saem melhor, há dias que as coisas que saem pior, há dias que, por um qualquer motivo, estamos com uma carga emocional mais carregada... ou não...pronto, há circunstâncias.

E: Há uma certa humanidade que nós não conseguimos reconhecer em nós próprios... O poder errar e falhar e alguém poder ver. (**I: Não... Não...**) Por esse motivo é que eu também escolhi a observação de aulas...

I: Um professor que tira o curso, que foi dar aulas, fechou-se naquelas turmas, fechou-se naquele ambiente, daqui a meia dúzia de anos está completamente desatualizado.

E: E estamos todos completamente desatualizados, esse é agora um dos grandes problemas do Ensino...

I: Uma Escola não pode ser ambiente, ou melhor, uma escola não pode ser um somatório de egos. Não pode ser!

E: Vai ser difícil...

I: Vai ser muito difícil, sim!

E: Vai ser difícil em termos de organização...

I: Em termos de organização também... Eu já não trabalhei na Inspeção com os grandes Agrupamentos (e digo-lhe uma coisa, até já com os pequenos me custava trabalhar) porque as Escolas também deixam de ter "rosto". Eu não sei explicar, eu penso que os grandes Agrupamentos em termos pedagógicos são muito maus, ou vão ser muito maus. É uma medida economicista mas em termos pedagógicos vão ser muito maus. Vamos ver ...

E: Agora já começamos a ter essa experiência. Acabou por responder à minha segunda pergunta que era quais são os motivos dos professores para resistirem à observação de aulas. A pergunta era: no seu entender, quais os motivos das Escolas, nas pessoas do Diretor, dos Coordenadores, dos elementos da Comissão de Autoavaliação para não impulsionarem esta

prática? Portanto, serão as pessoas que têm cargos, não é? E que têm dificuldade em implementar esta prática.

I: Há aqui uma coisa que é muito difícil de dar a volta (eu não sei agora como é que é) mas antigamente os Conselhos Executivos eram votados pelos próprios professores então o que é que eu acho que acontece, ou eu acho que acontecia relativamente às Comissões, as comissões ou aos Conselhos Executivos: elas eram eleitas pelos professores e elas sabiam que se implementassem muitas medidas que fossem contra os professores, a seguir não votavam neles, votavam noutros. E o poder é viciante.

E: Portanto, essa seria logo à partida uma das razões ...

I: Sim! Agora como isto se resolve, também não sei, porque eu também continuo a achar que as Escolas devem ser geridas por professores. (...) Isto é um campo muito específico. Eu penso que as escolas devem ser sempre geridas por professores. Agora, eleitos como?! Como é tudo por eleição, os coordenadores, agora não sei como se chamam – as comissões executivas,

E: Os coordenadores de departamento, neste momento, é por eleição mas só entre três nomes, ou seja, a direção propõe três nomes onde terá que averiguar se há pessoas com formação....

(...)

I: Os constrangimentos possivelmente serão os mesmos porque talvez eles pudessem ser desfeitos se os coordenadores dos departamentos fossem os primeiros a pedir que assistissem às aulas, que fizessem um guião e que dessem aos colegas e pedissem para assistir às aulas. Eu penso que tem que ser sempre orientada, a observação orientada, até porque se você vai para uma aula para ver tudo, não vê nada! E o professor que está a dar a aula, sabe. Só partindo dos próprios coordenadores, que seja elaborado esse guião (impercetível) e que comecem os próprios coordenadores a dar o exemplo. Pois se eles em vez de dar o exemplo começam a ser mandões, “vamos assistir às aulas dos professores, mas às minhas não”, aí nada feito.

E: Eu vou voltar só um bocadinho atrás para fazer com que esta pergunta seja respondida mais restritamente. Portanto, na sua opinião, pode haver avaliadores externos (inclusivamente os da Inspeção) a fazer esta observação de aulas, de preferência sempre dentro da escola e entre pares?!

I: Uma não exclui a outra. No meu entendimento, uma não exclui a outra.

E: Mas na mesma perspetiva formativa?

I: Sim, na mesma perspetiva. A inspeção tem um guião de observação. Agora não sei mas a Inspeção tinha muito bons instrumentos de observação e tinha excelentes instrumentos de trabalho. No caso da assistência às aulas, eu penso que o próprio guião de observação do inspetor deve ser do conhecimento do professor. Porque não estamos aqui para sacrificar ninguém. Estamos para melhorar, a ideia é melhorar e ajudar. (...), sempre na perspetiva de melhorar!

E: Já falámos quem poderia analisar estes indivíduos, como os pares, o supervisor ou o avaliador externo. Agora queria que me referisse que perfil competencial, que perfil

profissional e que tipo de formação deveria ter o observador? Se existem características da formação acadêmica, até profissional, características pessoais das pessoas que deviam estar a fazer esta observação.

I: Essa pergunta é muito difícil porque eu acho que há muitas componentes aqui a meter e isso seria pensar num ser humano ideal, que não existe. Todos falham, todos têm lacunas, e o observador também, por isso é que eu defendo sempre um guião de observação bem elaborado.

E: Há pouco já referiu a questão da humildade...

I: Sim, isso é muito importante.

E: Mas aí até mais para a parte do observado...

I: Sim. Sabe uma coisa? Eu acho: o observador, antes de ser observador, devia ser observado. Eu sempre defendi e continuo a defender: a Inspeção tem uma carreira mas um inspetor devia, de x em x anos, um ano ir a dar aulas. Sempre defendi isto, não estou a dizer isto agora porque convém...

E: Sim, sim. Eu estou a pensar noutras pessoas. Estou a pensar por exemplo nas pessoas que estão nos Sindicatos que eu acho que são fundamentais e são muito importantes, mas deveriam ter de regressar à escola de vez em quando! Não é?

I: Sim, sim. Sempre defendi isso na Inspeção. O inspetor de x em x anos, de três em três, de quatro em quatro, cinco em cinco, como se entendesse, deveria ir um ano dar aulas. Para saber do que fala! Para saber do que fala! Porque se uma pessoa se enfia dentro de um gabinete e se enfia só a observar perde a noção do terreno. Passa a ver já não o terreno, terreno, mas um terreno idílico, um terreno que não existe, um terreno onde tudo é perfeito. Não podemos ir à espera disso, nem o observador, nem o observado. Um observador não pode esperar ir ali ver uma coisa idílica. As pessoas falham por qualquer motivo: porque estão mais nervosas, por mil e uma coisas. E o observador também. O observador pode ir um dia mais bem disposto, outro dia mais mal disposto ... E a evolução é assim. Nunca lhe aconteceu dar uma aula e naquele momento achar que esteve mal e depois achar que nem esteve tão mal assim, e o contrário?

E: Completamente! Completamente!

I: Agora, para mim, o observador devia ter de se sujeitar a ser observado.

E: Independentemente de todas as outras características?

I: Sim, independentemente disso, esta é uma prática fundamental. Ser observado! Depois há muitas características: há o bom senso, há o saber dizer as coisas, há muitas maneiras de dizer as coisas... E o saber! O saber! O saber científico, não falar de cor. É muito importante, também porque ser observador não é um papel fácil. Das duas, uma: ou é encarado como deve ser encarado, e não é fácil, ou então é encarado com prepotência e aí é tudo fácil. (impercetível)

E: Com o decorrer da conversa penso que ainda há uma questão que não ficou bem esclarecida, e como esta investigação se insere no Mestrado de Supervisão, acha fundamental a figura do supervisor na questão da observação de aulas? Se qualquer par ou colega poderá fazer observação de aulas ou acha que há muita necessidade de haver professores que já têm

esta formação especializada? Ou numa situação de implementação, ou na situação de continuidade.

I: No caso da supervisão nunca vai só um elemento. Nunca. Só um, não. Mesmo no caso da Inspeção nunca vai só um. Íamos três. No caso dos pares podem ser um, dois três, porque se trata de trocas. Trocas! ... Se é só um, só tem um ângulo. Para mim, o supervisor é mais um observador mas nunca o único.

E: Essa é uma perspectiva nova dentro das entrevistas que eu já fiz e que é interessante.

I: Um é sempre um. Eu nunca sou a favor do um.

E: Mas entre pares não?!

I: Não. Hoje vai um, outro vai amanhã. No caso dos pares, é preciso apenas deixar correr as aulas normalmente e haver um que, por exemplo, “não tenho aula vou assistir à tua”.

E: Ou seja, por exemplo, na sua perspectiva, havendo um supervisor, já pode criar uma relação de desigualdade que obriga à presença de outra pessoa...?

I: Sim, sim! (impercetível)

E: Quando falo em supervisor não significa que sejam supervisores externos, podem ser até professores da própria Escola que tenham esta função...

I: Claro. Claro. Mas o um, a mim.... Porque é assim: a supervisão nunca pode assumir o papel do julgamento, é sempre nesta perspectiva – são precisos dois. Só um não ..., como é que me hei-de explicar? É só a sua opinião. E agora é só aquela opinião que conta e a supervisão do meu ponto de vista tem que ser mais alargada – trocas de opiniões. Há o observar e depois há o trocar. (...) o supervisor assume facilmente um papel de prepotência que não vai ajudar nada. E isso pode acontecer. (...)

E: Se calhar agora estamos a andar um pouco em torno das mesmas questões.... A minha última pergunta era: que papéis devem ser remetidos para os outros intervenientes? Já percebi que dá prioridade ou dá preferência aos pares que vão observar e à troca que se faz.

I: Mas não exclusivo.

E: Sim, sim... Portanto, a minha pergunta era: que outros contributos podem ser dados pelos outros intervenientes? Designadamente o diretor, designadamente ...

I: Pelos Coordenadores já lhe disse, têm que ser os primeiros. Têm que ser os pioneiros. Lá está! Os coordenadores de departamento não podem assumir o papel de poder. Têm que ser os primeiros! E “vamos implementar isto” e “eu vou ser o primeiro a ser assistido”. Porque as pessoas têm às vezes preconceitos que eu não consigo entender. Eu trabalhei aqui com a ESE desde o primeiro ano em que a ESE teve estagiários até que fui para a Inspeção. Eu tinha os estagiários lá em baixo e a Dar X dava aqui as aulas de Metodologia. E quando me contactaram, um dia falei com ela e disse “eu já fiz estágio há tantos anos, leio e faço o melhor que eu posso mas se calhar estou um pouco desfasada disto”, e ela respondeu “não está nada!”. (...) Sabe o que é que eu fiz? Vim assistir às aulas dela de metodologia mais os estagiários. E porque não? E porque não?

E: Aliás, acho que essa é uma questão que neste momento era preciso voltar a reforçar, que é este afastamento da ESE em relação aos professores que estão no terreno. Alguns registos que eu tenho tido ...

I: ... fazer estudos de *follow-up*... sim, sim, sim.

E: Um dos entrevistados falou exatamente nisso, no papel das Escolas para ajudarem os professores que precisam de observar e de ser observados. A ESE poderia ter um papel importante.

(...)

I: E o apresentador projetou um *slide* lindíssimo (isto há vinte anos), era uma Escola, um edifício partido ao meio, a ruir... metade para cada lado: a abrir a Escola ao meio, ou seja, para se implementar dentro da Escola as intenções que estavam por detrás do “abrir a escola ao meio”...

E: ...que estão nos discursos bonitos, não é?...

I: ...nos discursos bonitos! ... pois ela teria que ser toda deitada abaixo e teria que ser feita uma Escola nova... As Escolas também são ... também são, não. São o reflexo da sociedade que temos hoje! Independentemente de alunos, de pais de alunos e de professores. As escolas não vivem à parte.

(...)

Anexo V - Questionário aos Professores

Caro colega:

Este questionário enquadra-se na investigação que está a ser realizada no âmbito da dissertação do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar na ESE de Castelo Branco, intitulada “Representações sobre a prática da observação de aulas e sua incidência na melhoria da qualidade da escola”.

A Informação recolhida é confidencial, anónima e utilizada no contexto desta investigação e destina-se a todos os docentes do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. A sua colaboração é fundamental pelo que solicito que responda com honestidade e liberdade a este documento e o preencha na totalidade, de modo a torná-lo viável e conseqüente.

Certa da vossa melhor atenção,

Élia Maria Fiúza Martins

I – CARATERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. **Idade:** Menos de 30 anos Entre 31 e 45 anos Mais de 45 anos

2. **Género:** Feminino Masculino

3. **Tempo de Serviço:** Menos de 10 anos Entre 11 e 20 anos Mais de 20 anos

4. **Vínculo:** QA QZP Contrato

5. **Departamento:** _____

6. **Formação Académica:**

Bacharelato Licenciatura ou Equiparado Mestrado Doutoramento

7. **Formação Especializada?** Não Sim

Em caso afirmativo refira qual a Área de Especialização: _____

8. Já fez observação de aulas na **qualidade de observador?** Não Sim

Em caso afirmativo refira a finalidade: _____

9. Já fez observação de aulas na **qualidade de observado?** Não Sim

Em caso afirmativo refira a finalidade: _____

10. Assinale os **Cargos ou Funções** que exerceu até ao final do ano letivo transato, nas organizações escolares a que pertenceu:

Membro do Conselho Geral ou equivalente	
Membro da Direção ou equivalente	
Coordenador de Departamento	
Coordenador de Grupo Disciplinar	
Coordenador de Ciclo e / ou de Diretores de Turma	
Supervisor de Estágio	
Membro da Comissão de Autoavaliação	
Funções docentes	
Outros. Quais?	

11. Assinale os **Cargos ou Funções** exercidos no presente ano letivo **neste** Agrupamento:

Membro do Conselho Geral ou equivalente	
Membro da Direção ou equivalente	
Coordenador de Departamento	
Coordenador de Grupo Disciplinar	
Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma	
Supervisor de Estágio	
Membro da Comissão de Autoavaliação	
Funções docentes	
Outros. Quais?	

II - QUESTÕES

1. Tendo em conta que existem duas finalidades primordiais (avaliativa e formativa) no que respeita à Observação da prática letiva, responda aos enunciados que se seguem sem perder de vista que a **Observação de Aulas (OdA)** aqui visada tem uma finalidade formativa.

Atribua um grau de concordância / discordância às afirmações que se seguem:
Discordo totalmente (DT); Discordo (D); Concordo (C); Concordo Totalmente (CT)

1	A Observação de Aulas (OdA) de natureza formativa e a de natureza avaliativa têm funções incompatíveis	DT	D	C	CT
2	A OdA de natureza formativa e a OdA de natureza avaliativa devem coexistir no Agrupamento	DT	D	C	CT
3	Os processos de Autoavaliação do Agrupamento devem atribuir maior importância à OdA	DT	D	C	CT
4	Considero que detenho conhecimentos suficientes relativos à OdA e respetivas implicações	DT	D	C	CT
5	Distingo as responsabilidades de cada órgão e/ou organização no que respeita à OdA	DT	D	C	CT
6	A OdA deveria ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência.	DT	D	C	CT
7	A OdA é sobretudo necessária em contexto de avaliação do desempenho	DT	D	C	CT
8	A OdA permite obter <i>feed-back</i> sobre as práticas educativas	DT	D	C	CT
9	A OdA deve aplicar-se a todos os docentes e fazer parte da cultura do Agrupamento	DT	D	C	CT
10	A OdA é relevante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem	DT	D	C	CT
11	A OdA pode contribuir significativamente para que o Agrupamento desenvolva a sua ação educativa com qualidade	DT	D	C	CT
12	A OdA pode contribuir significativamente para o meu desenvolvimento como professor	DT	D	C	CT
13	A minha prática docente é uma atividade que necessita de ser confrontada com outros profissionais da docência	DT	D	C	CT
14	A OdA é sobretudo necessária para os docentes recentemente integrados na carreira	DT	D	C	CT
15	Sinto que o trabalho do professor é demasiado solitário e individualista	DT	D	C	CT

16	Gostaria de partilhar e/ou aprender com outros sobre como potenciar as aprendizagens dos alunos em contexto de sala de aula	DT	D	C	CT
17	O ponto de vista de outrem sobre a minha prática pedagógica possibilita a mudança para melhor	DT	D	C	CT
18	A OdA representa mais uma sobrecarga no trabalho dos docentes	DT	D	C	CT
19	Sinto pouca necessidade de ser observado nas minhas aulas	DT	D	C	CT
20	A OdA é sobretudo necessária para os docentes que manifestamente se mostram incapazes de cumprir os seus conteúdos funcionais	DT	D	C	CT
21	A formação inicial e contínua que frequentei é suficiente para que realize uma boa prática letiva	DT	D	C	CT
22	Os resultados dos meus alunos são um dado suficiente para avaliar a minha prática docente	DT	D	C	CT
23	A OdA pode ser usada como arma de arremesso contra o meu desempenho profissional	DT	D	C	CT
24	Receio que a OdA me obrigue a confrontar com as minhas lacunas	DT	D	C	CT
25	A presença de um observador na minha aula é algo que compromete a minha ação docente	DT	D	C	CT
26	Tenho dificuldade em pensar na OdA sem a conectar com a observação realizada no âmbito da Avaliação de Desempenho	DT	D	C	CT
27	A prática de OdA põe em causa a minha autonomia profissional	DT	D	C	CT
28	Os efeitos obtidos pela implementação da OdA não justificam o consumo de recursos que exige	DT	D	C	CT
29	A prática de OdA exige articulação, disponibilidade de meios e recursos humanos capacitados que os Agrupamentos não possuem	DT	D	C	CT
30	Estou disposto(a) a ser observado em contexto de sala de aula desde que tenha finalidade formativa	DT	D	C	CT
31	A OdA deve concretizar-se no âmbito do trabalho cooperativo do meu departamento / grupo disciplinar	DT	D	C	CT
32	Os meus constrangimentos diminuiriam se a OdA abrangesse todos os docentes	DT	D	C	CT

33	Os meus constrangimentos diminuiriam se a Oda fosse realizada com frequência suficiente para obter informações consistentes	DT	D	C	CT
34	O Observador deve conhecer o meu trabalho total e não só o desenvolvido no interior da sala de aula	DT	D	C	CT
35	Seja qual for a finalidade da Oda é imprescindível que eu reconheça mérito ao Observador	DT	D	C	CT
36	Seja qual for a finalidade da Oda , é imprescindível que o Observador detenha formação específica para esse desempenho	DT	D	C	CT
37	Um Observador externo garante maior isenção e credibilidade	DT	D	C	CT
38	Julgo que poderia desempenhar cabalmente a Oda dos meus colegas	DT	D	C	CT
39	Admito ser observado desde que essa prática não seja episódica e descontextualizada	DT	D	C	CT

2. Mantendo-se o pressuposto da Observação de Aulas com caráter formativo, que **atributos desejaria que o Observador da sua prática letiva tivesse?**

Assinale as cinco (5) opções que considere mais relevantes neste tipo de Observação.

Nº	Observador	X
1	Competências relacionais (assertivo, empático, comunicador, ...)	
2	Conhecimento científico	
3	Competência pedagógico-didática	
4	Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas	
5	Postura ética (confidencial, imparcial, respeitador da individualidade, ...)	
6	Sensível às especificidades (turma, população escolar, situação do professor, ...)	
7	Acredite na possibilidade e nas potencialidades da mudança dos observados	
8	Resistente a ideias pré-concebidas	
9	Abertura a novos modos de fazer	
10	Promove ambientes estimuladores do conhecimento, da reflexão, da partilha, da colaboração	
11	Ser um modelo para as práticas dos outros docentes	
12	Comprometido com a qualidade das aprendizagens dos alunos e da escola	
13	Objetivo	
14	Direto	
15	Sabe ouvir	

3. Mantendo-se o pressuposto da Observação de Aulas de caráter formativo, que **indivíduos gostaria de ter a observar a sua prática letiva?**

Assinale as cinco (5) opções que considere mais relevantes neste tipo de Observação

Nº	Observador	X
1	Um Observador da Inspeção Geral de Educação e Ciência com formação em Supervisão	
2	Outro Observador externo com formação em Supervisão	
3	Um Observador interno com formação em Supervisão	
4	Um Observador com formação específica em Supervisão mas da minha área de docência	
5	Um Observador que tenha mais experiência profissional que eu próprio	
6	O Diretor	
7	Um par / colega a quem reconheça mérito independentemente da área de docência	
8	Um par / colega a quem eu reconheça mérito, da minha área de docência	
9	O Coordenador do meu Departamento	
10	Qualquer elemento da minha área de docência	
11	Qualquer elemento do meu departamento	
12	Alguém que seja experiente enquanto Professor	

Anexo VI - Caracterização Geral do Grupo Amostral

As características do grupo dos inquiridos que respondeu ao questionário apresentam-se na tabela seguinte, onde se mostram: na coluna 1, as questões colocadas na Parte I do instrumento de recolha de dados; na coluna 2, as diversas opções que os inquiridos podiam assinalar, conforme a sua situação; na coluna 3, o número de sujeitos respondentes em cada uma das questões; na coluna 4, a percentagem que esses sujeitos representam sobre o total do grupo (os gráficos das questões 7a, 8a e 9a referem as percentagens sobre o total das respostas).

Tabela 5.3.2.3-1: Caracterização geral do grupo amostral (n = 56)

Questões	Opções	Nº Sujeitos	100%=56
1. Idade	Até 30 anos	0	0
	Entre 31 e 45 anos	17	30%
	Mais de 45 anos	39	70%
2. Género	Feminino	43	77%
	Masculino	13	23%
3. Tempo de Serviço	Até 10 anos	3	5%
	Entre 11 e 20 anos	14	25%
	Mais de 20 anos	39	70%
4. Vínculo	QA	36	64%
	QZP	15	27%
	Contratado	5	9%
5. Departamento	Educação Pré-escolar	7	13%
	1º Ciclo do Ensino Básico	18	32%
	Expressões	6	11%
	Ciências Exatas e da Natureza	5	9%
	Ciências Humanas e Sociais	5	9%
	Línguas	8	14%
	Educação Especial	7	13%
6. Formação Académica	Bacharelato	5	9%
	Licenciatura ou equiparado	42	75%
	Mestrado	7	13%
	Doutoramento	2	4%
7. Formação Especializada	Não	34	61%
	Sim	22	39%
7a. Área de Especialização	Administração Escolar	2	4%
	Biblioteca Escolar	1	2%
	Ciências da Educação	1	2%
	Educação Especial	7	13%
	Ensino em Área Disciplinar	9	16%
	Supervisão/Avaliação Escolar	2	4%
	Terapia da Fala	1	2%
8. OdA na qualidade de observador?	Não	36	64%
	Sim	20	36%
8a. Com que Finalidade?	Avaliação de Desempenho	8	14%
	Formação Profissional	3	5%
	Supervisão de Estágio	7	13%
	Coadjuvância	1	2%

9. Oda na qualidade de observado?	Não	18	32%
	Sim	38	68%
9a. Com que Finalidade?	Avaliação de Desempenho	28	50%
	Formação Profissional	5	9%
	Supervisão Estágio	1	2%
10. Cargos ou Funções exercidos no presente ano letivo neste Agrupamento	Membro do Conselho Geral ou equivalente	3	5%
	Membro da Direção ou equivalente	1	2%
	Coordenador de Departamento	5	9%
	Coordenador de Grupo Disciplinar	3	5%
	Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma	3	5%
	Supervisor de Estágio	8	14%
	Membro da Comissão de Autoavaliação	3	5%
	Funções docentes	50	89%
	Outros	7	13%
11. Cargos ou Funções exercidos durante a sua carreira, até ao final do ano letivo transato, nas organizações escolares a que pertenceu	Membro do Conselho Geral ou equivalente	7	13%
	Membro da Direção ou equivalente	4	7%
	Coordenador de Departamento	15	27%
	Coordenador de Grupo Disciplinar	21	38%
	Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma	32	57%
	Supervisor de Estágio	13	23%
	Membro da Comissão de Autoavaliação	12	21%
	Funções docentes	52	93%
	Outros	10	18%

Anexo VII - Tabelas de Caracterização do Grupo Amostral - Questionário

Tabela: Idade dos sujeitos do grupo amostral

1. Idade	
Até 30 anos	0
Entre 31 e 45 anos	17
Mais de 45 anos	39

Tabela: Género dos sujeitos do grupo amostral

2. Género:	
Feminino	43
Masculino	13

Tabela: Tempo de serviço dos sujeitos do grupo amostral

3. Tempo de Serviço:	
Até 10 anos	3
Entre 11 e 20 anos	14
Mais de 20 anos	39

Tabela: Vínculo dos sujeitos do grupo amostral ao Agrupamento X

4. Vínculo:	
QA	36
QZP	15
Contratado	5

Tabela: Proveniência Departamental

5. Departamento Curricular:	
Educação Pré-escolar	7
1º Ciclo do Ensino Básico	18
Expressões	6
Ciências Exatas e da Natureza	5
Ciências Humanas e Sociais	5

Línguas	8
Educação Especial	7

Tabela: Formação acadêmica

6. Formação Acadêmica:	
Bacharelato	5
Licenciatura ou Equiparado	42
Mestrado	7
Doutoramento	2

Tabela: Formação especializada

7. Formação Especializada?	
Não	34
Sim	22

Tabela: Área de especialização

7(a). Em caso afirmativo refira qual a Área de Especialização:	
Administração Escolar	2
Biblioteca Escolar	1
Ciências da Educação	1
Educação Especial	7
Ensino em Área Disciplinar	9
Supervisão/Avaliação Escolar	2
Terapia da Fala	1
Total	23

Tabela: Experiência em OdA na qualidade de observador

8. Já fez observação de aulas na qualidade de observador?	
Não	36
Sim	20

Tabela: Finalidade da OdA enquanto observador

8.(a) Em caso afirmativo refira a finalidade:	
Avaliação de Desempenho	8
Formação Profissional	3
Supervisão de Estágio	7
Coadjuvância	1
Total	19

Tabela: Experiência em OdA na qualidade de observado

9. Já fez observação de aulas na qualidade de observado?	
Não	18
Sim	38

Tabela: Finalidade da OdA enquanto observado

9(a) Em caso afirmativo refira a finalidade:	
Avaliação de Desempenho	28
Formação Profissional	5
Supervisão Estágio	1
Total	34

Tabela: Cargos e funções desempenhados no ano letivo 14/15

10. Assinale os Cargos ou Funções exercidos no presente ano letivo neste Agrupamento:		
Membro do Conselho Geral ou equivalente	3	Outros: Coordenador de Biblioteca; Coordenador de Ano; Coordenador de estabelecimento; Membro Conselho Pedagógico; Avaliador externo.
Membro da Direção ou equivalente	1	
Coordenador de Departamento	5	
Coordenador de Grupo Disciplinar	3	
Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma	3	
Supervisor de Estágio	8	
Membro da Comissão de Auto-avaliação	3	
Funções docentes	50	
Outro	7	

Tabela: Cargos e funções desempenhados até ao ano letivo transato

11. Assinale os Cargos ou Funções Assinale os Cargos ou Funções que exerceu durante a sua carreira, até ao final do ano letivo transato, nas organizações escolares a que pertenceu		
Membro do Conselho Geral ou equivalente	7	Outros: Formador; Coordenadora de Creche, ATL, CAF de Jardim de Infância numa IPSS; Coordenador de Biblioteca; Conselho Pedagógico; Professora Bibliotecária; Membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação; Coordenador TIC.
Membro da Direção ou equivalente	4	
Coordenador de Departamento	15	
Coordenador de Grupo Disciplinar	21	
Coordenador de Ciclo ou de Diretores de Turma	32	
Supervisor de Estágio	13	
Membro da Comissão de Auto-avaliação	12	
Funções docentes	52	
Outro	10	

Anexo VIII - Grelha de Análise de Conteúdo

Legenda

3 Sujeitos:

D - Diretor

C - Coordenador da Equipa de Avaliação Interna

I - Ex-Inspetor da IGEC

Tabela: Domínio: Observação de aulas com caráter formativo

Categories	Subcategorias	Sujeitos	Evidências
A) Desenvolver a Qualidade	A1) Favorável	D	D: «Penso que é indispensável para a qualidade da aprendizagem dos nossos alunos. (...) E eu considero que esta supervisão e reflexão sobre a prática letiva são primordiais para o desempenho e para a qualidade de aprendizagem de uma Escola. (...) Se queremos melhorar, uma das coisas por onde devíamos começar, não é por mais aulas ou mais apoios, mas sim: como é que melhoramos a aprendizagem dentro da sala de aula?»
		C	C: «Favoravelmente sempre. Isso é daquele tipo de questões, como eu costumo às vezes dizer, mesmo que corra muito muito mal, pelo menos aprendemos como não fazer. Eu não tenho dúvidas nenhuma (...)»
I		I: «A observação de aulas é sempre positiva desde que seja formativa.»	
	A2) Importância da Oda	D	D: «Eu penso que é dessa reflexão que depois se faz sobre a prática que a melhoria da qualidade do ensino pode ser uma constante, pode ser positiva nas Escolas. (...) Esta observação e supervisão também têm que ser sempre entendidas nesta perspetiva: é uma ajuda que se vai repercutir na qualidade da aprendizagem e na melhoria dos resultados. É isto que falta interiorizar nas instituições. (...) Não pode ser pensado numa perspetiva pessoal, não é para “eu” melhorar mas sim: o que é que isto traz de mais-

		<p>C</p> <p>C: «(...) podendo ser mais um espaço de partilha, de troca de ideias, de maneiras diferentes de abordar provavelmente a mesma questão que se calhar muitos de nós têm mas que as guardam para si, muitas vezes nem chegamos a partilhar, eu acho que só o fato de partilharmos com os outros o que fazemos, e nessa perspectiva de contribuir para mais uma ideia, para mais uma maneira de fazer, mais uma maneira de fazer diferente (...). Acho fundamental também ser um aspeto a incluir na Escola dos dias de hoje (...) se as pessoas encararem isto na perspectiva certa, então é sinal que “eu” posso vir a melhorar até com os comentários menos positivos que alguém possa fazer sobre a minha intervenção. (...) Encarado nesta perspectiva acho que todos temos a ganhar, para além de nós, os alunos, fundamentalmente os alunos.»</p> <p>I</p> <p>I: «Continuo a achar que para o desenvolvimento de uma atividade de pedagogia, para a implementação de melhores práticas é muito bom a interação dos professores dentro do grupo. (...) Um professor que tira o curso, que foi dar aulas, fechou-se naquelas turmas, fechou-se naquele ambiente, daqui a meia dúzia de anos está completamente desatualizado.»</p>
B) Observados	B3) Todos	<p>D</p> <p>D: «Esta supervisão ainda não se iniciou na grande maioria das Escolas porque é necessário envolver todos, e este é que é o grande benefício, quando nós temos que envolver a totalidade dos docentes porque não podem ficar “franjas”. Todos partilhamos e sabemos o que vamos fazer e tem que se ver que resultado é que tem e envolvemos todos os intervenientes numa supervisão (...) é necessário envolver toda a gente».</p> <p>I</p> <p>I: «Eu entendo que talvez seja necessário mudar o nome da avaliação e que os professores do mesmo grupo disciplinar se interessassem e no final comentem aquela aula, o que gostaram, o que correu bem, o que não correu tão bem e fazerem isto rotativamente uns aos outros.»</p>
C) Fatores de resistência	C4) Do professor	<p>D</p> <p>D: «Poderá haver mas isso tem muito mais a ver com a pessoa do que com o conhecimento que a pessoa tem da matéria. (...) Sim! Eu penso que tem mais a ver com a pessoa do que com a condição de se expor enquanto docente. (...) Há pessoas que, se calhar, não são tão bem aceites, mas isso não é preciso ir a uma sala de aula, basta ir a uma sala de professores ou em qualquer convívio que haja dentro da Escola, sabemos que há professores que têm uma aceitação maior e outros que têm menos mas isso tem mais a</p>

			<p>ver com o próprio modo de estar e de ser do professores, não tem a ver com a sua competência (...) Eu penso que esse é um dos principais problemas: quem é que vai observar e qual é o resultado positivo que eu posso retirar desta observação de aulas. (...) Eu estou convencido que esta supervisão/observação está com dificuldade em arrancar porque quando alguma coisa é nova... (não é que ela seja nova, está prevista há muito tempo e é um dos défices da avaliação externa)»</p> <p>C C: «(...) com algumas reservas... tem que ser mesmo encarada como formativa e não é por aí que muitos colegas a encaram. Sempre que alguém surge a querer trabalhar nesta área, acho que a parte da observação pedagógica ainda tem agarrada a ela uma palavra que a muitos de nós ainda faz alguma confusão, que é a palavra “avaliação”. Nós ainda associamos muito a observação à avaliação, ou seja, se alguém “me” vem ver é para ver se “eu” faço bem, se “eu” faço mal, depois se calhar “eu” sou mau profissional (...) Claramente, tendo o último ciclo da avaliação de desempenho decorrido nos moldes como decorreu, eu acho que também veio (se já havia dificuldades...!) criar dificuldades ainda maiores. (...) Sinceramente acho que somos, de um modo geral, “o que eu faço é que está bem, como eu faço é o ideal” e depois temos medo de poder ser confrontados com perspetivas diferentes (eu acho que muitos de nós nem sequer estão preparados para aceitar que há perspetivas diferentes para algumas das questões)»</p> <p>I I: «Uma das coisas que me fez sempre muita confusão é o facto de os professores não se inter assistirem dentro da mesma área disciplinar. (...) Curiosamente, os professores nunca aceitaram bem esta ideia, nem mesmo por pares. (...) A ideia que eu tenho -e não querendo ser injusto- é que os professores ainda não conseguiram - um dia irão conseguir - desligar-se da ideia da “minha sala de aula é a minha quinta”. A maioria dos professores diz “é a minha Escola, a minha sala, o meu sumário, os meus alunos, a minha turma” Isto é uma medida de posse: “isto é meu e ninguém mexe”. Quando isto corre assim, a evolução é muito complicada, ou seja, à partida há como que um travão e acho que os professores ainda não ultrapassaram esta barreira. (...) O que acontece é que é difícil para os professores entenderem isto. A sensação é de que o professor está sempre de pé atrás, este é um dos motivos porque o professor não é espontâneo nas aulas em que está a ser assistido. O professor se sabe que vai ser assistido, avisa os alunos para estarem bem, quietos e calados. Portanto, um inspetor quando vai assistir a uma aula (e eu falo em inspetor mas provavelmente com outro avaliador qualquer) avisa (...) Isto é um handicap pois o</p>
--	--	--	--

			importante é saber como a aula decorre no dia-a-dia. (...) Muitas vezes os professores fazem coisas que se vê que são, quer dizer, no dia-a-dia não é assim. Como a gente também não nasceu ontem, E isso é logo um elemento que, à partida, falsifica. É pena que os professores não se unam noutras situações em que se deveriam unir, porque em situações em que se deviam unir, muitas vezes desuniam-se (...) E há uma coisa que é importante: o professor é um ser humano, não é um robot, não se programa. Há dias que as coisas saem melhor, há dias que as coisas que saem pior, há dias que, por um qualquer motivo, estamos com uma carga emocional mais carregada... ou não...pronto, há circunstâncias.»
	C5) Do Contexto	D	D: «Do feedback que eu tenho tido dos colegas não vejo que haja resistência mas sim “como é que vamos fazer?” (...) Eu acho que sim, mas ainda não se deu o passo porque ainda não se equacionou esta possibilidade: como é que se vai fazer? Quem é que vai fazer? (...) E isto é que ainda não se equacionou: quem é que vai? é o docente que tem formação? É o coordenador de departamento? é entre todos? (...) Portanto, sendo um problema a nível nacional (eu penso que a grande maioria das Escolas não faz esta observação de aulas no sentido de melhorar a qualidade) (...) E porque é que ainda não se fez? Porque as Escolas estão muito preocupadas quando vão ser intervencionadas, têm um cuidado enorme quando recebem a avaliação, fazer uma reflexão sobre ela, só que depois há um pouco de descuido e de desleixo. (...). Para já, os professores e as Direções estão demasiado absorvidos com a burocracia, descuidando aquilo que se considera essencial.»
		C	C: «Eu acho que falta tempo, ou melhor, eu não acho que falte tempo, acho que o tempo serve para explicar alguns aspetos. Por exemplo, penso que não será só aqui, nos últimos anos, a partir de fevereiro, as Escolas quase vivem uma fobia pelos Exames e portanto, a maior parte dos esforços de uma Escola são no sentido da obtenção dos resultados e tudo o que são horas que os Docentes têm livres (para além da grande carga burocrática que já existe), estão a utilizá-las para os apoios, para as salas de estudo, para a indisciplina»
		I	I: « Vai ser muito difícil, sim!... Em termos de organização também... porque as Escolas também deixam de ter “rosto”. Eu não sei explicar, eu penso que os grandes Agrupamentos em termos pedagógicos são muito maus, ou vão ser muito maus (...) pois ela teria que ser toda deitada abaixo e teria que ser feita uma Escola nova...»
D)	D6)	D	D: «Pois, aqui não pode ser a observação uma vez por ano, a observação tem que ser contínua (...) E

Fatores facilitadores	Operacionalização		<p>depois poderia haver guiões de observação: o que “nos interessa fazer neste período de observação para melhorarmos? é uma determinada área da aula? Este período vamos centrar-nos mais sobre “como é que eu vejo que tu (por exemplo) motivas os alunos para uma determinada aprendizagem?” No período a seguir vamos ver “como e que tu manténs, após essa motivação, a atenção dos alunos, durante quanto tempo até eles se desmotivarem um bocadinho?”. A aula tem momentos portanto, eu penso que a observação deveria ter guiões de aperfeiçoamento. (...) Penso que falta ter uma equipa como temos para outras atividades. Isto tem que nascer do primeiro impulso, e o primeiro impulso ainda não se sabe se é o Diretor que o dá (...) Tem que haver um guião de reflexão: “este período vamo-nos debruçar sobre isto”, e deveria ser a Escola como um todo (...) é importante que os professores de diferentes disciplinas também cruzem a informação e a observação, porque se não houver partilha nas diferentes disciplinas... (...) Neste Agrupamento, todas as semanas, há uma hora de reflexão que pode ser feita pelo mesmo grupo, pode ser feita por departamento, portanto, há uma hora conjugada para o 2º e 3º Ciclo, porque não é possível conjugar com o pré e o 1º Ciclo, mas há uma hora em que toda a Escola se encontra, seja em departamento, seja do mesmo grupo disciplinar.»</p> <p>C «Para haver uma partilha destas de observação, no meu entender, cada docente deveria ter no seu horário, nem que fosse na componente não curricular, mas por exemplo naquela que o próprio estabelecimento pode atribuir, cada docente teria uma hora ou duas horas nessa parte dos créditos de estabelecimento para esta atividade (...) Nós aqui na Escola (...) sabendo que essa era uma realidade e sabendo que é um passo que temos que dar, criámos na Escola algo que, de uma maneira um pouco mais disfarçada, achámos que poderia habituar as pessoas a este espaço de partilha. Nós, este ano no Agrupamento, criámos uma hora comum a todos os docentes, a que chamámos Hora de Trabalho Colaborativo. Para o ano, a parte da observação de aulas e da partilha em contexto de sala de aula, introduzida de maneira mais suave, e com as pessoas menos dependentes daquele objetivo final da avaliação.»</p> <p>I «Eu penso que tem que ser sempre orientada, a observação orientada, até porque se você vai para uma aula para ver tudo, não vê nada! E o professor que está a dar a aula, sabe. Só partindo dos próprios coordenadores, que seja elaborado esse guião (imperceptível) e que comecem os próprios coordenadores a dar o exemplo. (...) a Inspeção tinha muito bons instrumentos de observação e tinha excelentes</p>
-----------------------	-------------------	--	--

			instrumentos de trabalho. No caso da assistência às aulas, eu penso que o próprio guião de observação do inspetor deve ser do conhecimento do professor. (...) Os constrangimentos ... talvez eles pudessem ser desfeitos se os coordenadores dos departamentos fossem os primeiros a pedir que assistissem às aulas, que fizessem um guião e que dessem aos colegas e pedissem para assistir às aulas»
	D7) Necessidade do Professor	D	D: «Em termos de ensino, eu considero que os professores sentem cada vez mais necessidade de ter acompanhamento, mais no sentido da partilha, para um aperfeiçoamento da metodologia, da didática e da pedagogia utilizada em cada uma das aulas. (...) O que quer dizer que os professores (não quer dizer que seja a totalidade mas uma grande parte) estão abertos a que se entre na sala de aula e é discurso dos professores: “eu não tenho receio de”»
	D8) Explicitação dos Propósitos	D C	D: «Sim. E os professores verificarem qual é o resultado (...) A observação só pode ter uma perspetiva que é a melhoria. (...) Se calhar acabo por onde comecei: eu não vejo problema nenhum nos professores em receberem os pares desde que saibam... Exatamente, que saiba o propósito da instituição. Não é para ver a aula, é no sentido de a instituição dar um contributo melhor ao ensino-aprendizagem num todo, num global.» C: «tem que ser mesmo encarada como formativa e não é por aí que muitos colegas a encaram.(...) Aliás, houve também o PAM na área da Matemática e as coisas correram também muito bem porque o objetivo era este, o da partilha e de construir em conjunto. (...) Eu acho que os professores, como qualquer outro profissional seja de que área for, se informados claramente do objetivo, aceitarão.»
	D9) Cultura de Escola	D C	D: «Ainda não se equacionou muito bem como é que entre pares isto se vai fazer porque ou estão todos incluídos no mesmo espírito e têm presente que isto é o melhor para esta dita qualidade da Escola e do ensino/aprendizagem, ou então ela vai ser difícil de introduzir. (...) Não deve ficar entre os pares ou entre o professor que observou e o observado, não deve ficar só entre eles. Tem que descer ou subir a diferentes níveis de ensino que cruzam a informação, ao grupo disciplinar, ao departamento. É importante a partilha global. (...)». C: «Acho que falta alguma organização. Nós na equipa, uma das sugestões que temos para o ano, é conseguirmos também envolver, em muitas destas decisões, os Encarregados de Educação e outro tipo de parceiros nossos da Escola, se calhar alguns aspetos também surgiram de maneira mais natural do que se for só a Escola e a Direção a impor (...)»

		I	I: «Uma Escola não pode ser um ambiente , ou melhor, uma escola não pode ser um somatório de egos. Não pode ser!»
E) Observador (função)	E10) Pares	D	D: « Se tivermos só em atenção a melhoria da qualidade do ensino, penso que deve haver formação mas que essa observação e essa supervisão sejam feitas entre pares. (...) Mas prioritariamente, para mim, entre pares. (...) É nesse sentido que a pares seria o ideal. Diretores não, Coordenadores não »
		C	C: «O cariz formativo da observação, da partilha, da informação, eu penso que deve ser feita internamente, entre pares (...) Eu penso que sim! [A observação deve ser mesmo feita pelos pares]»
		I	I: «No caso dos pares, é preciso apenas deixar correr as aulas normalmente e haver um que, por exemplo, “não tenho aula vou assistir à tua”»
	E11) Supervisor Interno	D	D: «Mas se me disser assim: então mas o Diretor e o Coordenador de departamento, à semelhança do tal avaliador externo, uma vez por outra, “poderia” (não é: deveria!). Não me parece que houvesse algum problema o Diretor e o Coordenador entrarem na sala de aula e observarem, provavelmente, ao contrário do que se pensa, alguns professores até agradeciam. É um pedido que me fazem frequentemente: “porque é que não vais, de vez em quando, à minha aula?”»
		C	C: «... o que não quer dizer que não possa haver uma fase em que um outro alguém dentro do departamento não possa completar um ou outro aspeto dessa mesma observação. Se o objetivo é a partilha de conhecimento, partilha de experiências, partilha de materiais e construção de materiais, então deve ser feita na Escola, inicialmente entre pares com orientação»
	E12) Supervisor externo	I	I: «No caso da supervisão nunca vai só um elemento. Nunca. Só um, não. Mesmo no caso da Inspeção nunca vai só um. Íamos três. No caso dos pares podem ser um, dois três, porque se trata de trocas. Trocas! ... Se é só um, só tem um ângulo. Para mim, o supervisor é mais um observador mas nunca o único. (...) o supervisor assume facilmente um papel de prepotência que não vai ajudar nada.
D		D: «Agora, uma vez por outra, para aferir, eu penso que não teria mal haver uma observação externa, não me pergunte se é da Inspeção, se é nos moldes da observação que fazemos agora para a avaliação (...)»	
		C	C: «Se começamos a introduzir no discurso o “avaliar” e o “medir”, para mim já estamos a falar de outra

			<p>dimensão que terá que ser feita por pessoas com formação a um outro nível e mais aprofundado. Incluo nestas a avaliação de desempenho, a avaliação externa de Escolas e poucas mais. (...) Eu aqui até parece que me vou contradizer. (...) Eu penso que um elemento externo [será sempre melhor recebido] porque nós quando estamos nesta fase lembramo-nos sempre de quem está a observar o que é que faz e o que é que costuma fazer... (...) No caso das inspeções, elas vêm e, regra geral, apontam o que é positivo e o que é negativo e nós aceitamos sempre o que é negativo. Se calhar o mesmo negativo dito por alguém dentro da organização já não aceitaríamos da mesma maneira.»</p>
		I	<p>I: «O grande problema da avaliação externa, ou da avaliação por elementos externos é que nem sempre se descobre o que é verdade, por vários motivos, sendo que o primeiro motivo é que os professores quando sentem a Inspeção na Escola são corporativos, formam um “bloco” e “está tudo bem, está tudo excelente, está tudo muito bem” (...) Uma não exclui a outra. No meu entendimento, uma não exclui a outra [pode coexistir a observação por avaliadores externos (inclusivamente os da Inspeção) e a observação entre pares, na perspetiva formativa].»</p>
	E13) Formação	D	<p>D: «É importante que quem for também tenha a tal formação para que depois na discussão, na reflexão que se vai fazer, não vá julgar o colega em função da observação que fez. (...) Se nos colocarmos na situação de observador que vai partilhar e que não tem a intenção de chamar a atenção do colega nas suas falhas, entendo que ele deve ter formação de observação para que a reflexão possa ser mais aprofundada. (...) Se tivermos só em atenção a melhoria da qualidade do ensino, penso que deve haver formação mas que essa observação e essa supervisão sejam feitas entre pares. (...) Sim, se é entre pares não destacamos o supervisor dos restantes colegas, qualquer um deles devia estar habilitado a fazer supervisão de aula para poder ajudar o colega a refletir e a melhorar a sua qualidade (...) Mas se calhar deveria fazer parte, poderia ser o ponto de partida em que uma das disciplinas do curso do docente fosse a supervisão.»</p>
		C	<p>C: «(...) felizmente hoje as Escolas já começam a ter muita gente com formação na área da supervisão (...) Acho que há momentos deste processo que forçosamente têm que ser feitos por pessoas com formação específica na área para este fim »</p>
F) Observador	F14) Pessoal	D	<p>D: «Se o objetivo é a melhoria da qualidade do ensino nos Estabelecimentos de Ensino, tem que ser uma pessoa com uma abertura de espírito, capaz de ver, ouvir, partilhar, reconhecer da parte do outro os seus</p>

(perfil)		I	<p>erros (isto tem que ser de um modo subtil porque não queremos ferir a suscetibilidade) (...) só tenho que, ao fazer observação de aulas, estar à vontade com ele para poder partilhar no sentido de melhorar (...) Partilhando as aulas, observando e supervisionando no sentido de melhorar (...) não vou chamar o professor à atenção sobre os erros cometidos.»</p> <p>I: « [É preciso assumir que ...] As pessoas falham por qualquer motivo: porque estão mais nervosas, por mil e uma coisas. E o observador também. O observador pode ir um dia mais bem disposto, outro dia mais mal disposto ...(...) esta é uma prática fundamental. Ser observado! Depois há muitas características: há o bom senso, há o saber dizer as coisas, há muitas maneiras de dizer as coisas... Com humildade! (...) Das duas, uma: ou é encarado como deve ser encarado, e não é fácil, ou então é encarado com prepotência e aí é tudo fácil»</p>
	F15) Profissional	D	<p>D: «A perspetiva é sempre: como é que vamos melhorar a aprendizagem destes alunos e a “minha” prestação enquanto docente. (...) Tem que haver objetivos definidos, não vou para uma sala de aula sem nenhum objetivo. O que é isto para “mim” de supervisão ou de observação de aulas? Em que pontos é que “nós” nos vamos situar? É como eu dizia à pouco: é no professor? se está com as mãos nos bolsos? se está muito tempo a escrever no quadro de costas voltadas? Tem que haver um determinado perfil de observação».</p> <p>I</p> <p>I: «Sabe uma coisa? Eu acho: o observador, antes de ser observador, devia ser observado. (...) Para saber do que fala! Porque se uma pessoa se enfia dentro de um gabinete e se enfia só a observar perde a noção do terreno. Passa a ver já não o terreno, terreno, mas um terreno idílico, um terreno que não existe, um terreno onde tudo é perfeito. (...) E o saber! O saber! O saber científico, não falar de cor. É muito importante também porque ser observador não é um papel fácil...»</p>
G) Papéis de Outros Intervenientes	G16) Influência inicial	D	<p>D: «Sim, talvez o fato de as novas avaliações externas contemplarem também a observação de aula, nos leve neste momento a refletir (e neste Agrupamento não será já para este ano) porque é importante que os professores também estejam preparados para. (...) mas consideram importante que de vez em quando alguém os acompanhe e vá às aulas»</p> <p>C</p> <p>C: «Ainda recentemente disse (...) que a ESE (...) acho que é uma falha da Escola não ter já criado um gabinete de acompanhamento às Escolas da sua região. Feito com um processo deste género seria muito</p>

		I	mais bem aceite» I: «Depende da receptividade da Escola. [influência da Avaliação externa sobre a Autoavaliação]»
	G17) Visão externa	D	D: «Eu até iria mais longe: dentro da sala de aula também entram o pessoal não docente (o pessoal da limpeza, por exemplo). São grandes observadores e acredito que estejam muitas vezes à vontade para falar com o professor sobre algumas situações que ocorrem e que são importantes. E fazem-no com tal simplicidade que nós aceitamos, não é uma crítica, ou se é, é sempre no sentido construtivo, é para ajudar o professor. (...) Eu penso que deveria haver um acompanhamento também externo, que são as Escolas Superiores de Educação a quem deveria ser entregue esta vertente. Assim como na autoavaliação de um Agrupamento, é importante termos alguém externo que tenha uma visão absolutamente díspar da nossa e que nos ajude a refletir porque está fora.»
	G18) Apoio formativo	D	D: «Deveria haver alguém que tivesse alguma formação e que às vezes nos ajudasse a refletir sobre aquilo que nós observamos e aquilo que nós fazemos entre pares»
		C	C: «Com acompanhamento externo de entidades de estabelecimentos de ensino superior, acho que era fundamental. (...) Eu acho que por aí, sempre numa de acompanhar, de ajudar...e com essa ajuda das entidades externas. E quando digo a Escola Superior de Educação, não têm que ser aquelas pessoas, mas se há pessoas que já apresentaram trabalhos naquela área, então se calhar podem ser os braços e as extensões da própria instituição»
		I	I: «Eu trabalhei aqui com a ESE (...) E quando me contactaram, um dia falei com ela e disse “eu já fiz estágio há tantos anos, leio e faço o melhor que eu posso mas se calhar estou um pouco desfasado disto”(…) Sabe o que é que eu fiz? Vim assistir às aulas dela de metodologia mais os estagiários. E porque não? E porque não? (...) fazer estudos de follow-up... sim, sim, sim! [concordância sobre o papel da ESE].»
	G19) Supervisão do Processo	C	C: «Neste caso a equipa de avaliação interna, acompanharia e monitorizaria o que foi feito, o que não foi e como foi (...) a parte da Direção deve estar na organização. (...) Há algumas Escolas que recorrem a empresas mas a ideia nem deveria ser tanto essa porque hoje em dia se pegarmos na internet e começarmos a consultar o que se faz nas Escolas acompanhadas pela mesma empresa, apenas muda o cabeçalho.»

Anexo IX - Tabelas de Frequência do Estudo Empírico - Questionário

Categoria 1 - Enquadramento

Categoria 1 Enquadramento	[1.1]	[1.2]	[1.3]	[1.4]	[1.5]	[1.6]	[1.31]
Discordo totalmente	4	3	5	1	3	17	0
Discordo	32	15	28	17	11	19	9
Concordo	14	32	20	31	34	11	41
Concordo Totalmente	6	6	3	7	8	9	6

Categoria 2 - Importância

Categoria 2 Importância	[1.8]	[1.10]	[1.11]	[1.12]	[1.17]	[1.19]	[1.28]
Discordo totalmente	4	3	5	1	2	3	17
Discordo	32	15	28	17	14	11	19
Concordo	14	32	20	31	31	34	11
Concordo Totalmente	6	6	3	7	9	8	9

Categoria 3 – Observados

Categoria 3 Observados	[1.7]	[1.9]	[1.14]	[1.19]	[1.20]
Discordo totalmente	9	10	11	2	12
Discordo	30	17	29	22	18
Concordo	14	21	13	26	20
Concordo Totalmente	3	8	3	6	6

Categoria 4 – Fatores de resistência à OdA

Categoria 4 Fatores de Resistência	[1.7]	[1.14]	[1.18]	[1.19]	[1.20]	[1.21]	[1.22]	[1.23]	[1.24]	[1.25]	[1.26]	[1.27]	[1.28]	[1.29]
Concordo	9	13	27	26	20	19	12	25	6	11	30	15	28	27
Discordo	30	29	12	22	18	23	33	17	34	34	18	31	16	16
Concordo Totalmente	14	3	14	6	6	9	4	8	0	1	3	3	9	12
Discordo totalmente	3	11	3	2	12	5	7	6	16	10	5	7	3	1

Categoria 5 – Fatores facilitadores à Oda

Categoria 5 Fatores facilitadores	[1.13]	[1.15]	[1.16]	[1.17]	[1.30]	[1.31]	[1.32]	[1.33]	[1.34]	[1.35]	[1.36]	[1.37]	[1.38]	[1.39]
Discordo totalmente	4	14	0	2	5	0	8	9	3	3	2	9	6	7
Discordo	20	27	5	14	8	9	27	20	7	5	6	20	28	13
Concordo	27	14	37	31	37	41	20	26	25	29	27	14	21	29
Concordo Totalmente	5	1	14	9	6	6	1	1	21	19	21	13	1	7

Categoria 6 – Observador (funções)

Categoria 6 Observador (Função)	[3.1]	[3.2]	[3.3]	[3.4]	[3.5]	[3.6]	[3.7]	[3.8]	[3.9]	[3.10]	[3.11]	[3.12]
Respostas às questões	22	10	21	36	21	10	18	38	24	7	5	20

Categoria 7 – Observador (perfil)

Categoria 7 Questões	[2.1]	[2.2]	[2.3]	[2.4]	[2.5]	[2.6]	[2.7]	[2.8]	[2.9]	[2.10]	[2.11]	[2.12]	[2.13]	[2.14]	[2.15]
Respostas às questões	33	30	46	31	34	37	11	8	15	33	8	13	10	3	11