

**O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança
das práticas dos professores:
Um estudo numa escola da região de Setúbal**

Maria Gabriela de Salis e Meireles

Lisboa, outubro de 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança
das práticas dos professores:
Um estudo numa escola da região de Setúbal**

Maria Gabriela de Salis e Meireles

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora:
Professora Doutora Branca Miranda

Lisboa, outubro de 2013

(Página deixada em branco intencionalmente)

RESUMO

Tendo em conta que a observação de aulas é uma das estratégias possíveis para analisar as práticas letivas e, conseqüentemente, dessa análise, se poder partir para um processo de melhoria dessas práticas; o presente estudo pretende investigar de que forma as representações sobre a estratégia de observação de aulas, em professores em início de carreira e experientes, podem influenciar a abertura para a mudança das práticas, assim como se existe uma relação entre essas representações e algumas variáveis profissionais nestes dois grupos de professores, por exemplo, a experiência profissional situação na carreira profissional e a formação especializada.

O interesse pelo tema resultou do facto de, atualmente, se verificar uma forte tendência para a valorização profissional a partir da prática, em torno da qual a observação de aulas passou a ser o foco de toda a atividade profissional dos professores. Ora, este aspeto, aliado ao facto de desenvolvermos a nossa atividade profissional como professora, numa escola em que o número de professores do quadro, é muito superior aos contratados e, em que as faixas etárias entre os professores do quadro e contratados, podem ter um hiato que varia entre os dez e os vinte anos, podendo corresponder a experiências e, práticas letivas diferentes, foram variáveis que determinaram a motivação para este estudo.

O estudo pretendeu responder a questões relacionadas com a relevância da estratégia de observação de aulas como uma estratégia para a mudança das práticas, procurando identificar constrangimentos, e possíveis caminhos para ultrapassar esses constrangimentos. Optámos por privilegiar a metodologia do estudo de caso e desenvolver este trabalho numa escola do 3.º Ciclo e Ensino Secundário na Sede de Concelho do Distrito de Setúbal.

Os dados resultantes deste estudo apontam para o facto de os professores considerarem que a estratégia de observação de aulas é uma das mais relevantes para a melhoria das práticas letivas, porém a dimensão formativa da estratégia de observação de aulas parece estar ofuscada pela dimensão avaliativa e, conseqüentemente, a melhoria das práticas poderá ficar para segundo plano, sendo a formação um possível caminho para iniciar um processo de mudança.

Palavras-Chave-Supervisão; Supervisão Clínica; Investigação-Ação; Ciclo de observação; Abordagem Reflexiva.

ABSTRACT

Class observation is one of the possible strategies to analyse academic practice and its changes, and only based in that analysis can we proceed to its effective improvement. The current study tries to explore the ways in which class observation of two specific groups of teachers (teachers in the beginning of their careers and more experienced teachers) can spring about changes in academic practices. Furthermore, we also aim at verifying if there is any relation between the ways they perceive the observation of classes and their professional career (based on professional experience, career position and/or if they have undergone any specialized training).

The interest in this topic emerged from the fact that, at present day, there are strong trends towards professional assessment stemming from academic practice, and that class observation increasingly becomes the focus for such teacher professional activity. The fact that we develop our own professional activity as teacher in a school where the number of experienced teachers (with tenure) is much higher than the number of those holding a temporary contract, and considering that the age gap between them ranges from ten to twenty years, corresponding to a wide variety of life experiences and academic practices, also contributed to our motivation to undertake this study.

The study was primarily intended to answer questions related with the importance and adequateness of class observation as a strategy to change current school practices, trying to identifying main constraints and possible solutions to solve them. We have chosen the ‘case study’ methodology and developed this research in a school located in Setúbal, a municipality 60 km South of Lisbon.

The data gathered in this study showed that both groups of teachers consider the strategy of class observation as one of the most relevant to the improvement of academic practices. However, the formative dimension of such strategy, seems to be dimmed by its perceived evaluation dimension and, consequently, the possibility of its use to improve school practices is somewhat impaired. This study argues that formative training of observers and voluntary acceptance of class observation by teachers seems to be a promising strategy to start an effective changing process in schools.

Key words – Supervision; Clinical Supervision; Investigation-Action; Observation Cycle; Selective approach.

DEDICATÓRIA

Ao Fernando que esteve sempre presente nesta longa caminhada.

(Página deixada em branco intencionalmente)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que participaram neste trabalho e, de um modo particular:

À Professora Doutora Branca Miranda pelo interesse, incentivo e disponibilidade que manifestou ao longo da concretização deste trabalho e, ainda, por ter ouvido ao longo de todo este tempo as minhas lamentações, dando-me sempre a maior força, com as suas palavras de encorajamento.

Aos professores que participaram que diretamente neste estudo, mostrando-se sempre disponíveis para dar o seu contributo, sem eles não era possível fazer este trabalho de investigação.

Ao Sr. Valentino Silva, bibliotecário da Escola Superior de Educação de Setúbal, que se mostrou sempre disponível para me facultar todos os livros que eu necessitei de consultar.

À minha amiga Isabel, à minha colega e amiga Dulce, à minha amiga São, à minha outra amiga Isabel pela ajuda na revisão final.

À Xana que com a sua prontidão e boa vontade, fez a tradução para o Inglês do resumo.

À Joana e ao Tiago que foram incansáveis com o seu empenho, disponibilidade e enorme sentido de responsabilidade ao terem contribuído para a formatação final deste trabalho.

Ao Nuno, que com a sua colaboração e com as suas palavras de conforto e de encorajamento deram-me um novo ânimo e fôlego, quando as forças já me faltavam, na reta final desta longa caminhada.

(Página deixada em branco intencionalmente)

ÍNDICE	
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
SIGLAS	XV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	9
1. CONCEITO DE SUPERVISÃO	11
1.1. BREVE RETROSPETIVA DOS MODELOS DE SUPERVISÃO	14
2. CONCEITO DE REFLEXÃO	17
2.1. A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO REFLEXIVA COMO UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO	19
2.2. BENEFÍCIOS PARA O PROFESSOR DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA	24
2.3. LIMITAÇÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA	28
2.4. BREVE RETROSPETIVA HISTÓRICA DO ENQUADRAMENTO LEGAL DOS PRINCÍPIOS INERENTES À PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE	29
2.5. DOS PROFESSORES REFLEXIVOS À ESCOLA REFLEXIVA	31
2.5.1. <i>Metodologia de Investigação-Ação</i>	37
2.5.2. <i>A escola reflexiva</i>	39
2.5.3. <i>Perfil do supervisor numa escola reflexiva</i>	40
3. CONCEITO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	43
3.1. FINALIDADES DA OBSERVAÇÃO DE AULAS	45
3.2. MODELO DE SUPERVISÃO CLÍNICA E A SUA ARTICULAÇÃO COM A REFLEXÃO	49
3.2.1. <i>Ciclo de observação</i>	53

3.3. BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE _____	56
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO _____	61
4. PLANO DE INVESTIGAÇÃO _____	69
5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS _____	70
5.1. DOCUMENTOS _____	70
5.2. ENTREVISTAS _____	71
6. PROCEDIMENTOS E ETAPAS UTILIZADAS NA RECOLHA DE DADOS _____	74
7. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS _____	75
8. VALIDADE INTERNA _____	81
9. VALIDADE EXTERNA E LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO _____	82
10. FIDELIDADE _____	82
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS _____	85
1. ANÁLISE DOCUMENTAL _____	88
1.1. ABRANGÊNCIA DO PROJETO – POPULAÇÃO, SELEÇÃO E CARACTERÍSTICAS	
88	
1.1.1. <i>Caracterização da escola e do meio.</i> _____	89
1.2. BALANÇO DA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO _____	94
2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS _____	96
3. BREVE SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS _____	130
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	145
ANEXO _____	I

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Objetivos e temas a explorar nas entrevistas</i>	74
<i>Quadro 2 - Caracterização dos participantes no estudo</i>	89
<i>Quadro 3 - N.º total de docentes da escola X</i>	90
<i>Quadro 4 - Faixas etárias dos professores da escola X</i>	90
<i>Quadro 5 - Situação Profissional dos professores da escola em estudo</i>	91
<i>Quadro 6 - Proveniência dos professores da escola X em estudo</i>	91
<i>Quadro 7 - Relação entre a Situação profissional dos entrevistados e a sua idade</i>	93
<i>Quadro 8 - Comparação entre a inclusão da estratégia de observação de aulas para professores em formação inicial e para professores os outros professores.</i>	95
<i>Quadro 9 - Dimensão, Categorias e Subcategorias</i>	96
<i>Quadro 10 - Dimensões, Categorias e Subcategorias</i>	97
<i>Quadro 11 - Dimensão 1- Representações; Categoria 1.1. Conceito de supervisão</i>	98
<i>Quadro 12 – Dimensão- 1- Representações; Categoria 1.2.Modalidades de supervisão</i>	99
<i>Quadro 13 - Dimensão 1- Representações; Categoria1.3. Estratégia de observação de aulas</i>	100
<i>Quadro 14 – Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas; Categoria 2.1. Relevância da estratégia</i>	103
<i>Quadro 15 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas; Categoria 2.1. Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.1. Metodologia ou técnicas da observação de aulas (ciclo de observação de aulas)</i>	107
<i>Quadro 16 - Dimensão- 2-Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.1.Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.2. Frequência da observação de aulas para mudança de práticas</i>	110
<i>Quadro 17 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas Categoria2.1. Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.3.Perfil do formador</i>	112
<i>Quadro 18 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.2. Finalidades da observação de aulas</i>	114
<i>Quadro 19 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudança das práticas; Categoria 2.3. Mudança de mentalidades.</i>	117
<i>Quadro 20 - Dimensão- 2 Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.4.Experiência profissional; Subcategoria- 2.4.1.Sistema</i>	119

<i>Quadro 21 - Dimensão 2 - Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.4. Experiência profissional; Subcategoria 2.4.2. Modelo de formação inicial</i>	<i>121</i>
<i>Quadro 22 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas Categoria 2.4. Experiência profissional; 2.4.3. Modelo de avaliação</i>	<i>123</i>
<i>Quadro 23 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.5. Situação Profissional; Subcategoria 2.5. 1. Progressão na carreira</i>	<i>125</i>
<i>Quadro 24 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.6. Habilitações; Subcategoria 2.6.1. Orientador de estágio</i>	<i>128</i>
<i>Quadro 25 - Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada; Subcategoria- 2.6.2. Formação especializada</i>	<i>129</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1- Comparação da situação profissional dos professores da escola X</i>	_____	92
<i>Gráfico 2- Comparação das faixas etárias dos professores da escola X</i>	_____	92
<i>Gráfico 3- Relação entre a situação profissional e a idade dos entrevistados</i>	_____	93

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Fig.1- As duas dimensões da aprendizagem na formação de professores (Korthagen, 2009, p. 44)</i>	35
<i>Fig. 2 - Articulação entre supervisão clínica e Investigação-Acção (Moreira & Alarcão, 1997, p. 124)</i>	50

SIGLAS

DR – Diário da República

PEE – Projeto Educativo de Escola

(Página deixada em branco intencionalmente)

INTRODUÇÃO

Atendendo a que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores” (Machado & Formosinho, 2009, p. 287), a sua regulação ficou consagrada “com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, e a subsequente criação de um sistema formal-legal, dotado de mecanismos de acreditação e creditação, articulado com a progressão na carreira” (Ferreira, 2009a, p. 201).

Ora, a partir do momento em que se estabeleceu uma relação direta entre formação e progressão na carreira, tal facto poderá ter levado o professor a olhar para a formação apenas para benefício próprio, “em que cada professor, individualmente, procura acumular conhecimentos que aforra porque lhe dão “créditos” e proventos na carreira, sem, no entanto, precisar de mobilizar a curto prazo os conhecimentos acumulados”. (Machado & Formosinho, 2009, p. 289).

Assim, “a frequência de ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira, e, como tal, conduziu a um aumento exponencial da oferta e da procura” (Ferreira, 2009a, p. 201).

Porém,

“este incremento não teve equivalente na transformação das concepções e práticas de formação, pois, apesar de se tratar de um campo de formação de adultos, desenvolveu-se sobretudo à imagem do modelo formal de escolarização e com influências de lógicas de racionalização e academização, em grande medida estranhas à própria essência da educação e formação” (Ferreira, 2009a, p. 201).

Esses “programas de formação em que participam, os professores, tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (Ferreira, 2009a, p. 211).

Por outro lado, nesses programas de formação se não se fizer “uma vinculação aos contextos vivenciais; às práticas, experienciais e projetos de terreno; à observação e reflexão pela ação, a própria teoria tende a ser confundida com retórica” (Ferreira, 2009a, p. 212), poderá levar à ineficácia da formação e dificultar a mudança das práticas.

Deste modo, a criação de um modelo de formação com implicação direta na progressão na carreira e ainda, a tendência para teorização da formação desligada da realidade pedagógica, poderá ter conduzido à inutilidade do modelo de formação dos professores de modo a provocar a mudança das práticas.

Portanto, “é necessário abandonar a concepção da formação-aprendizagem à qual se podem aplicar “receitas” e soluções já prontas” (Altet, 2000, p. 177) e passar a desenvolver “um modelo centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica parece perfeitamente apropriado e permite também uma articulação dialética da teoria-prática”(Altet, 2000, p. 177).

Então, se houver uma continuidade entre a teoria e a prática, dá-se

“a valorização das dimensões formais e informais da formação e as potencialidades das possíveis relações entre educação formal, não formal e informal constitui um importante alargamento do campo da formação, a processos formativos que têm em conta a aprendizagem e a experiência dos indivíduos” (Formosinho, Ferreira, Monteiro, Silva, 2001, p. 24).

A observação de aulas poderá ser uma estratégia privilegiada para se iniciar um processo formativo em que “a dimensão informal constitui-se, assim, como uma condição para a passagem de uma concepção de formação como mero programa formal, para uma concepção de formação como dispositivo flexível e integrado” (Ferreira, 2009b, p.335).

Contudo, estas novas tendências formativas começaram a ser vislumbradas em 1997 e 1998, quando a tutela elaborou um documento neste último ano “em que apresentou como princípio epistemológico a articulação entre a teoria e prática” (Campos, 2004, p. 88). Estes “documentos apresentaram como objetivo a formação de professores “práticos reflexivos” (Ferreira, 2009b, p.335).

Porém, só em 2001, com a publicação do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, é que o conceito de reflexão ficou plasmado na lei, mas só em 2007, quando se fizeram profundas alterações ao estatuto da carreira docente, nomeadamente no que se refere ao regime de avaliação docente com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 janeiro, ao prever a observação de aulas para todos os professores, é que se começaram a ver refletidas na prática as diretrizes do Decreto-Lei 240/2001.

Atendendo a que, até 2007, esta estratégia estava confinada aos professores em formação inicial, possivelmente, a partir daqui é que se proporcionaram as condições para que se democratizasse a prática reflexiva.

Assim, os normativos supracitados, na nossa perspetiva, aproximam a tendência em articular a teoria com a prática, no sentido de estimular à mudança das práticas. Então:

“espera-se da formação que ela tenha em conta as contrariedades da prática e dos contextos em que se desenvolve. Mas também se espera que ela se apresente de tal forma apelativa que suscite nos professores interesse em operacionalizar as ideias pedagógicas que as teorias transportam” (Ferreira, 2009b, p. 291).

Deste modo, se houver uma continuidade entre a teoria e a prática, pode-se passar de uma lógica “do consumo acrítico e instrumental da formação para um registo de produção reflexiva e emancipatória de formação” (Ferreira, 2009a, p. 216).

Consequentemente, a sala de aula poderá passar a ser considerada o laboratório no qual os professores recolhem os dados, e, esta “maior valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para saberes experienciais dos professores, em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009b, p. 335).

Foi este forte pendore para a valorização profissional, a partir da prática, onde a observação de aulas pareceu passar a estar no cerne de toda a atividade dos professores, que encaminhou, a nossa motivação para abordar a temática da observação de aulas, desenvolvendo um trabalho de investigação subordinado ao título: **O impacto da estratégia da observação de aulas na mudança das práticas dos professores: um estudo numa escola da região de Setúbal.**

Outro motivo que nos fez despertar o interesse por esta temática, foi o facto de a escola onde lecionamos ser caracterizada por ter um elevado número de professores do quadro da escola e um número pouco significativo de professores contratados, em que as vivências e experiências, de uns e de outros, relativamente à estratégia de observação de aulas são diferentes, razão pela qual é nossa expectativa, operacionalizar esta investigação numa escola do 3.º Ciclo e Ensino Secundário localizada na Sede do Concelho do Distrito de Setúbal.

Tendo em consideração o interesse pela temática da observação de aulas, fizemos uma pesquisa inicial, e reparámos que este tema tem sido alvo de alguma investigação

recente. Por exemplo, o estudo subordinada ao título: *Pedagogia para a autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia (re)definição de papéis pedagógicos na educação em línguas desenvolvida durante o trabalho de dissertação de tese de Doutorado em 2010*, pela autora Cláudia Maria Ferreira Ribeiro, e coordenado pela Professora Doutora Flávia Vieira na Universidade do Minho, parece-nos fazer uma abordagem à problemática da observação de aulas com uma perspetiva muito inovadora, tornando-se, por isso, uma mais-valia para a discussão desta temática.

O investigador Pedro Reis, publicou em 2011 um livro: *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*, apresenta a técnica da observação de aulas com uma perspetiva renovada. Em 2010 foi um dos coautores da coleção de Situações de formação 3, intitulado *Observação de aulas*.

A investigadora Maria Prazeres Simões Moço Casanova em 2011 fez um estudo exploratório sobre a avaliação docente, onde a temática da observação de aulas também foi alvo de investigação.

Tendo em conta as razões apontadas, a motivação pelo estudo, levou-nos a problematizar a temática e, por isso, ao longo desta investigação, vamos tentar perceber **se as representações sobre a estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira¹ e em professores experientes², podem influenciar a abertura para a mudança das práticas, assim como, se existe uma relação entre essas representações e, algumas variáveis profissionais nestes dois grupos de professores, tais como: a experiência profissional, situação na carreira profissional e a formação especializada.**

Desta problemática, emergem as seguintes questões de investigação:

Questão de investigação 1

Qual a representação que os professores em início de carreira e que os professores experientes têm acerca da estratégia da observação de aulas?

¹ Seguimos a terminologia usada por White no artigo intitulado “A indução de professores em início de carreira: uma perspetiva escocesa”, para professores em início de carreira.

² Seguimos a terminologia usada por Nóvoa no artigo intitulado “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, para professores experientes.

Questão de investigação 2

Qual a influência que a experiência profissional pode ter sobre a construção da representação da observação de aulas para a abertura da mudança das suas práticas, de acordo as seguintes variáveis:

- a) O sistema;
- b) Os modelos de formação inicial;
- c) Modelo de avaliação.

Questão de investigação 3

Qual a influência que a situação na carreira profissional pode ter sobre a construção da representação da estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes, para a abertura da mudança das suas práticas?

Questão de investigação 4

Qual a influência que a formação especializada pode ter sobre a construção da representação da estratégia da observação de aulas, em professores em início de carreira e em professores experientes, para a abertura da mudança das suas práticas, de acordo com as seguintes variáveis:

- a) Orientadores de estágio
- b) Formação especializada

As respostas a estas questões de investigação decorrem da necessidade que sentimos de:

- Averiguar a representação que os professores em início de carreira e professores experientes têm acerca do conceito de supervisão e modalidades de supervisão;
- Analisar as representações associadas à estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professores mais experientes;
- Compreender, de acordo com a sua experiência profissional, qual a influência que o sistema, os modelos de formação inicial e de avaliação têm na representação acerca da estratégia de observação de aulas, para a abertura das mudanças nas suas práticas nos professores em início de carreira e professores experientes;

-
- Depreender qual o grau de relevância que a estratégia de observação de aulas tem em relação a outras estratégias, para a abertura na mudança das práticas, em professores em início de carreira e em professores experientes;
 - Entender se existe alguma relação entre as finalidades da observação de aulas e a abertura para a mudança das práticas nos professores em início de carreira e professores experientes;
 - Perceber se a abertura para a mudança de mentalidades, influencia na representação da estratégia de observação para a mudança das práticas em professores em início de carreira e em professores experientes;
 - Compreender se existe uma relação entre a representação que os professores têm acerca da estratégia de observação de aulas e a abertura para a mudança das suas práticas, tendo em consideração a sua situação na carreira profissional nos professores em início de carreira e professores experientes;
 - Interpretar se obtenção de habilitações para a formação especializada para o desempenho de cargos supervisivos influencia as representações acerca da estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes para as possíveis mudanças das suas práticas.

Sendo que neste estudo procurámos, entre outros objetivos, compreender, analisar, interpretar a situação em causa, estas ações vão de encontro às características da investigação qualitativa, pois, como diz, Stake (2009, p. 53), “Os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe”.

O estudo qualitativo centrou-se no estudo de caso, numa escola, uma vez que “o seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico” (Ponte, 1994, p. 10).

Socorremo-nos da análise de documentos, para caracterizar o contexto da escola, para fazer o enquadramento legal do tema e, ainda, da entrevista semi-diretiva para recolher os dados de campo, relativos às representações sobre a estratégia de observação de aulas

em professores em início de carreira e, em professores experientes; assim como a influência que essa representação pode ter na abertura para a mudança das práticas.

Este estudo desenvolve-se em torno de três capítulos, partindo-se da dimensão teórica para a empírica, embora as duas entrecruzem, entre si, ao longo de todos os capítulos.

No capítulo I- Revisão da literatura – que será precedido por uma parte introdutória, faz-se o enquadramento do tema, apresentação e justificação do título, para além de se apresentar as questões de investigação, os respetivos objetivos científicos e metodologia de trabalho.

A matriz teórica desenvolveu-se de acordo com as seguintes temáticas: Supervisão e modelos de supervisão, reflexão e práticas reflexivas e, por fim, abordaremos o tema da observação de aulas.

No capítulo II- Metodologia e Plano de investigação – apresentamos os fundamentos metodológicos do processo traçados para sustentar o estudo, dando a conhecer o plano de investigação que traçámos para realizar o nosso trabalho.

Posteriormente definimos as técnicas, os procedimentos e etapas utilizadas na recolha de dados, fazendo referência no nosso estudo à validade interna e externa, à fidelidade e, ainda, damos conta das limitações deste estudo.

No capítulo III- Análise e interpretação dos dados – Começamos por definir a abrangência do projeto- População - seleção e características dessa população. Fizemos, simultaneamente, a apresentação dos dados, através dos instrumentos metodológicos que apresentámos, e esforçamo-nos por analisá-los, interpretá-los e discuti-los à luz da matriz teórica da investigação.

Deste modo, a partir das representações dos dois grupos de professores entrevistados acerca da temática da observação de aulas, criámos duas tabelas onde definimos as Dimensões, as Categorias e Subcategorias, para de seguida analisar, a partir de cada uma das duas dimensões, cada uma das categorias e subcategorias por si, tentando interpretar e interrelacionar os dados entre si, terminando, com uma breve síntese dos dados recolhidos.

Vamos terminar este estudo com as - **Conclusões e considerações finais**- onde iremos responder às questões de partida e, apresentarmos os constrangimentos decorrentes deste trabalho.

De seguida, damos a conhecer algumas propostas de solução para os constrangimentos encontrados, assim como para a implementação da estratégia de observação de aulas e deixarmos, ainda, um possível ponto de partida para futuras investigações.

Finalmente, mostraremos a lista de referências bibliográficas e *online* e normativos legais.

CAPÍTULO 1 – Revisão da literatura

(Página deixada em branco intencionalmente)

Introdução

Este capítulo, sobre a revisão da literatura, foi estruturado em três grandes tópicos: O primeiro tópico a abordar vai ser sobre a supervisão, o segundo tópico, vai desenvolver-se em torno da reflexão e o terceiro tópico vai decorrer sobre a observação de aulas.

No tópico um, começamos por fazer uma breve referência ao conceito de Supervisão, em geral, e aos modelos de supervisão.

No tópico dois, analisa-se o conceito de reflexão, para de seguida abordarmos a emergência da formação reflexiva como uma estratégia possível de formação e supervisão, assim como os seus benefícios e as suas limitações, não esquecendo de fazer uma breve retrospectiva histórica do enquadramento legal dos princípios inerentes à prática reflexiva no Estatuto da Carreira.

Posteriormente estudamos as características do professor reflexivo, assim como, a transposição dos princípios do professor reflexivo para uma escola reflexiva. Depois, vamos abordar o modelo de Investigação-Ação, assim como, o perfil do supervisor na escola reflexiva.

No tópico três, vamos apresentar o conceito de observação de aulas, as suas finalidades, assim como, vamo-nos debruçar, sobre o Modelo de Supervisão Clínica e a sua articulação com a reflexão, para finalmente, fazermos uma breve retrospectiva histórica da estratégia de observação de aulas no Estatuto da Carreira Docente.

1. Conceito de Supervisão

O conceito de supervisão tem-se modificado bastante ao longo dos tempos. Era do senso comum considerar-se que à supervisão estava associada uma “índole inspectorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Formosinho, 2002b, p.135).

Esta visão vingou até aos anos 60, altura em que emergiu nos Estados Unidos “o movimento da supervisão clínica” (Vieira, 2009, p.199). No entanto, em Portugal este movimento só foi introduzido na década de 80 por Isabel Alarcão. Esta autora definiu o conceito de supervisão como “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16).

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

Ainda, segundo Isabel Alarcão e Tavares (2003, p. 80) a “supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”.

Por sua vez, Gonçalves (2009, p. 29) diz que a supervisão deve

“configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como factores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos”.

Note-se que o conceito de supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003), foi evoluindo, aproximando-se do contexto real da escola de hoje, pois alterou-se o conceito de supervisão anteriormente associado a uma visão de controlo hierárquico para uma visão em que haja partilha, colaboração, de modo a que se faça um desenvolvimento profissional do docente e que esse desenvolvimento pessoal contribua para uma melhor eficácia da escola, uma vez que a supervisão deve ser alargada à escola.

É também, de realçar que o conceito de supervisão passou a ser um conceito mais abrangente, pois a supervisão passou da sala de aula para a escola, ou seja, do professor para o grupo, de modo a criar escolas abertas à mudança.

Repare-se também que, quer Alarcão e Tavares (2003) quer Gonçalves (2009) consideram a supervisão como um processo. Enquanto Alarcão e Tavares (2003) valorizam as vertentes didático-pedagógicas e científicas, Gonçalves (2009) enfatiza a importância de se estabelecer uma relação eficaz entre o supervisor e o supervisionado, de modo a garantir um clima ideal de trabalho que proporcione o crescimento e o desenvolvimento da aprendizagem dos formandos.

Para outros autores, como para Marchão (2011, p.1) a supervisão é “um processo de aprendizagem e formação; é um meio de inovação e de resposta a realidades externas de mudança”.

Novamente neste conceito, esta autora aborda a questão da supervisão indo ao encontro da linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003) e Gonçalves (2009), frisando a palavra “processo”, ou seja, a supervisão não será um ato isolado, mas sim, integrado na dinâmica formativa e de desenvolvimento profissional.

Vieira e Moreira (2011, p. 7) definem supervisão como “teoria e prática da regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”.

Já neste conceito, Vieira e Moreira (2011) abordam a questão da articulação da teoria e da prática como regulação da aprendizagem.

Vieira (1993b, p. 28) define supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Alarcão e Roldão (2008, p. 56) definem supervisão “como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”.

É de salientar, nestes dois últimos conceitos de reflexão, o enfoque no conceito de reflexão, denotando-se o aspeto mais renovado do conceito de supervisão, abrindo a perspetiva para a abordagem reflexiva da prática profissional.

Craveiro (2004, p.50) entende a supervisão como um “mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto”.

Perante esta abrangência de conceitos de supervisão, parece-nos que sobressai a ideia de uma prática supervisiva sustentada em princípios democráticos, onde a prática dialógica e a reflexão prevalecem como um processo que conduz a uma melhoria da prática profissional.

Porém, estes pressupostos nem sempre foram os que vigoraram entre a comunidade docente e, por isso, vamos de seguida fazer uma breve retrospectiva dos modelos de supervisão.

1.1. Breve retrospectiva dos modelos de supervisão

Vamos, então, debruçar-nos sobre os tipos de práticas supervisivas que espelhavam os modelos de formação de professores, assim como as concepções do que se pretende que seja um professor, uma vez que, possivelmente, estes modelos poderão ter influenciado o perfil do professor consoante o modelo que vigora.

Na verdade, houve uma grande mudança e evolução nos tipos de prática de modelos de supervisão desde o cenário de “imitação artesanal”, onde predominavam as “ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer” (Alarcão & Tavares 2003, p. 17), ao cenário de “aprendizagem pela descoberta guiada”.

“a imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino (...). Esta estratégia de formação pressupunha que “o futuro professor tivesse conhecimentos de modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito” (Alarcão & Tavares 2003, p. 17).

E, ainda, ao cenário Behaviorista em que o professor é “um mero executor” tendo uma atitude conformista face ao contexto social e educativo” (Vieira & Moreira, 1993b, p. 161); cenário clínico defendido por Cogan nos anos 50, onde o professor se torna “num agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24); cenário reflexivo “inspirando-se em Dewey (1933) e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, Schön (1983, 1987) defendeu uma abordagem reflexiva (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

Esta abordagem, baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional;

O cenário ecológico, defendido por Alarcão, Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997): “neste cenário tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

O cenário dialógico, defendido por Waite (1995), “consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do

conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (como citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Ora, esta descrição de modelos de formação de professores permite-nos dar a conhecer que os critérios subjacentes à sua formação foram-se modificando, pretendendo-se que os professores deixassem de apenas de se limitar a cumprir currículos, para professores que questionam a sua prática.

Deste modo, como diz Zeichner (2008, p. 536):

“muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que se desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objectivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos”.

Podemos encontrar a mesma lógica de pensamento em Alarcão e Roldão (2008, p. 41), quando afirmam que, “houve uma transformação no conceito de professor. Do professor como modelo, aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma conceção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”.

Esta nova visão na formação de professores, foi protagonizada por Dewey (1933), com o pensamento reflexivo, e por Schön (1983 e 1987), com a prática reflexiva.

Assim sendo, com esta nova orientação formativa, em que “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (Nóvoa, 1992, p. 25), a reflexão é um processo que deve fazer parte do professor reflexivo, de modo a tornar-se num “agente dinâmico com capacidade de ajudar a construir no contexto educativo (Vieira & Moreira, 1993, p. 161), dando-se um especial “ênfase na problematização do saber e das práticas educativas, no desenvolvimento de uma consciência crítica de capacidade para uma prática reflexiva e de uma atitude favorável à mudança” (Vieira & Moreira, 1993, p. 161).

Estas novas orientações formativas, em que

“os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8),

decorrem da necessidade de ser “necessário valorizar as aprendizagens adquiridas na experiência e não apenas a frequência de cursos” (Campos, 2008, p. 52).

Desta forma, é possível contrariar a tendência que tem havido até aqui em que se diz que “valoriza-se muito a formação em vez de se valorizar a aprendizagem; valoriza-se a frequência de ações de formação, mas não se considera o desenvolvimento profissional ou o resultado e a relevância do que o docente efetivamente aprendeu” (Campos, 2008, p. 52), uma vez que “uma das críticas feitas aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática, ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu reportório docente novas competências, ainda que tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos” (Garcia, 1999, p. 180).

Por conseguinte, a observação de aulas pode ser um excelente instrumento de registo da prática, no sentido em que “o professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 9).

É claro que não existem modelos perfeitos e todos têm os seus pontos fortes e as suas fragilidades, mas a partir do momento em que vigora um modelo que ambiciona valorizar o desenvolvimento profissional tendo em consideração a prática, emergem oportunidades, para se desenvolver a prática reflexiva, no sentido em que “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.10).

Deste modo, pode ser que a sala de aula “se torne progressivamente num “laboratório” de procedimentos de formação em prática reflexiva, utilizando a situação privilegiada da presença de profissionais experientes e voluntários” (Perrenoud, 2002, p. 23).

2. Conceito de reflexão

Uma vez que nos vamos debruçar sobre a prática reflexiva, iremos começar por, apresentar o conceito de “reflexão”.

Na verdade, o conceito de reflexão ao longo dos tempos tem tido diferentes abordagens por diferentes autores e, por isso, é nossa intenção, nesta etapa deste trabalho de investigação, dar a conhecer a significância conceptual deste termo.

Segundo Zeichner uma das aplicações mais vulgares para o conceito de “reflexão” é significar (2008, p. 541)

“uma ajuda aos professores refletirem sobre o seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados”.

De facto, Zeichner (2008) apresenta uma visão muito renovada e atual da forma como os professores devem abordar os currículos, pois se antes o professor limitava-se a ser um mero “executor” do currículo, atualmente é dada ao professor a oportunidade de moldá-lo e adaptá-lo às necessidades de cada turma.

Para Cochran-Smith e Lytle (1993) a

“reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino” (como citado em Zeichner, 2008, p. 539).

Já antes, o mesmo autor atribuiu o mesmo significado ao termo reflexão e dizia que:

“A produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993, p. 16).

Ora, à luz destas perspetivas de Zeichner (1993) e Zeichner (2008) sobre o conceito de reflexão, vêm salientar a relevância que durante muito tempo se deu aos conhecimentos teóricos produzidos pelas academias, sem se fazer a ponte para os conhecimentos

resultantes da experiência, obtida na prática da sala de aula, desperdiçando, desta forma, possíveis ligações para troca de saberes entre instituições e as escolas.

O mesmo autor também afirma que reflexão “é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversa reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993, p. 20)

Ainda para Zeichner ³ “Distingue a reflexão como:

- Instrumento de mediação da ação na qual o conhecimento é utilizado para orientar a prática;- Debate entre várias perspectivas concorrentes e na qual o conhecimento é utilizado para fundamentar a prática;- Uma construção da experiência na qual o conhecimento é utilizado para ajudar os professores/educadores a compreenderem e a transformarem a prática” (como citado em Cró, 1998, p. 110).

Repare-se que é possível encontrar um denominador comum no conceito de reflexão apresentado por Zeichner (1993) e por Cró (1998) secundada por Zeichner, no sentido em que ambos os autores salientam do termo de reflexão, que este é um instrumento que serve de suporte para analisar e, compreender a ação, e, para de seguida, transformar a prática.

Já para Alarcão e Roldão (2008, p. 30), a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões”.

Na verdade, no retrato que Alarcão e Roldão (2008) fazem da reflexão, salientam o facto de que a capacidade de questionamento dever ser uma constante nos professores de hoje, de modo a que o professor consiga desenvolver ao longo da sua carreira a reflexão crítica tão necessária para a transformação das práticas dos professores.

Para Perrenoud (2002, p. 30), reflexão “pressupõe uma certa exterioridade, e, portanto, uma distância mínima diante das urgências da ação”.

Na ótica de Perrenoud (2002), esta visão da reflexão pressupõe que a reflexão é feita após a ação, ou seja, sem ser no calor da ação, o que, implica que o professor seja capaz

³ retomando os trabalhos de Tom (1985), Calderhead (1989) e Grimmett (1990)

de se retrospectivar e autoanalisar mais a longo prazo pois, como diz Perrenoud (2002, p.36), “a reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou momento de calma”.

Esta modalidade de análise, segundo o autor, pode trazer benefícios uma vez que se pode refletir nas situações de uma forma mais ponderada e pensada.

De igual modo, na perspectiva do autor, a reflexão, ao pressupor uma certa exterioridade, subentende-se que o professor, quando estiver a analisar a situação em causa, tenha a capacidade de deixar de se ver como o protagonista da ação daquela situação vivida e passe a rever-se num papel de um mero espetador, de forma a que o resultado dessa análise seja o mais isenta possível.

No entanto, esta tarefa é complexa de se aplicar, pelo que para se poder desenvolver a capacidade de reflexão, Perrenoud, (2002, p. 44) propõe que o professor “ingresse num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sobre a sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica” (Perrenoud, 2002,p. 44).

Por sua vez, a interiorização da prática reflexiva, requer treino, pois como diz Perrenoud, (2002, p. 44), “a prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares” (Perrenoud, 2002, p. 44),e pode cultivar-se dentro de cada organização escolar, de acordo com as vivências inerentes àquela organização.

Deste modo, vamos, de seguida, debruçar-nos sobre a emergência da formação reflexiva como uma estratégia possível de formação e supervisão.

2.1. A emergência da formação reflexiva como uma estratégia possível de formação e supervisão

De facto, uma vez que temos vindo a defender a prática reflexiva na formação de professores como estratégia supervisiva a privilegiar em detrimento de outras, nomeadamente, a formação baseada exclusivamente em ações de formação teóricas, torna-se pertinente, nesta etapa, analisar a emergência deste tipo de estratégia supervisiva, assim como os autores que defendem esta abordagem.

Apesar de Schön ter sido “um dos autores que mais difundiu o conceito de reflexão” (Craveiro, 2004, p. 49), tendo marcado a “reemergência da prática reflexiva, como um tema, importante da formação docente norte-americana”(Zeichner, 2008, p. 538) aquando da publicação do “livro O profissional reflexivo em (1983)” (Zeichner, 2008, p. 538), este conceito já fazia parte do tema da formação docente norte-americana, assim como já fazia parte integrante “da filosofia ocidental como não ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, *Como pensamos* (Dewey, 1933), exerceu na educação no EUA, no início dos anos 1900” (Zeichner, 2008, p. 538).

No entanto, foi com

“a publicação do livro de Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e de trabalho de outros educadores no mundo, (...), formadores e educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam os seus estudantes para serem professores reflexivos” (Zeichner, 2008, p. 538),

que este modelo de formação de professores teve maior visibilidade.

Os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação são conceitos chaves da teoria de Schön e “baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação”(Zeichner, 1993, p. 21) e, por isso, importa agora ressignificá-los e analisá-los cada um por si, na medida em que Schön atribui um significado para cada uma das três tipos de reflexão.

Assim sendo, a reflexão na ação é uma reflexão realizada no calor da ação, no momento presente, o autor atribui “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (Schön, 2000, p. 32).

A reflexão sobre a ação de acordo com Schön, (2000, p. 32), significa “pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”.

Pode ocorrer ainda a reflexão sobre a reflexão na ação que, segundo Schön (1992, p. 83) “é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso das palavras”.

Outros autores também se debruçaram sobre o conceito de reflexão na ação e sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação da teoria de Schön.

No dizer de Pérez-Gómez (1992, p. 104) a

“reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”.

Assim, para Day (2001, p. 57), “A reflexão-na-ação remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino”.

Embora, de forma diferente, quer Schön (2000), quer Day (2001), referem que este tipo de reflexão ocorre durante o decorrer da ação, que permite refletir a “quente”, durante o decorrer das situações.

Já Gómez ressalta a importância de o professor confrontar a prática com a teoria, criando-se um processo dialético da aprendizagem.

A reflexão sobre a ação para Day (2001, p. 57), “acontece fora da prática que se torna objeto de reflexão. A ênfase é colocada na ação, mas não circunscrita a si própria, ao passo que a reflexão na ação é necessariamente limitada pelo contexto em que ocorre”.

Ainda para Day, (2001, p. 57),

“a reflexão-sobre-a- ação ocorre quer antes quer depois da ação (...) permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Ao contrário da reflexão-na-ação, este processo cria oportunidades para conversar com os outros sobre o ensino” (Day, 2001, p. 57).

Retomando Pérez-Gómez (1992, p.105) “Na reflexão-sobre-a-ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”.

Na perspectiva de Day (2001), o conceito de reflexão sobre a ação é mais abrangente do que o conceito de Schön (2000), sendo que Day (2001) apresenta duas vertentes. Apesar de apresentar que este tipo de reflexão dá-se depois da ação, tendo como enfoque para a análise, a ação já passada também se pode refletir sobre a ação que se irá passar, distinguindo-se da reflexão na ação, uma vez que esta se centra no momento da ação.

Enquanto Pérez-Gómez (1992) enfoca que esta reflexão não é operacionalizada no calor da ação, leva o professor à compreensão e à reconstrução da sua prática.

No que diz respeito à reflexão sobre a reflexão na ação

“A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, como citado em Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4).

Na verdade, estes três níveis de reflexão de Schön (2000) serão uma das mais-valias da prática reflexiva, no sentido em que a reflexão sobre ação promove a troca de experiências e vivências entre os professores, permitindo a reinterpretação e avaliação das situações, ajudando a quebrar a tendência do trabalho individualista que, muitas vezes, persiste entre os professores.

Por outro lado, a prática reflexiva também complementa a reflexão individual, resultante da reflexão na ação, sendo que esta “é intuitiva, não é de todo seguro que as situações problemáticas da sala de aula resultem numa reflexão que permita ao professor interpretá-las e responder adequadamente”(Day, 2001, p. 56).

Craveiro (2004, p. 49, secundada por Alarcão) afirma de acordo com a visão de Schön (2000), que “se trata de reflexão na ação se decorre em simultâneo com a própria ação e enquanto age o profissional reformula o que está a fazer. Trata-se de reflexão sobre a ação se é reconstruída mentalmente para ser analisada retrospectivamente”.

Estes autores atribuem o significado semelhante ao conceito de reflexão na ação, no sentido em que circunscrevem o conceito de reflexão na ação ao momento em que o professor está em ação, ou seja, quando o professor está a agir *in loco*, tal como já havíamos notado, na perspetiva de Day (2001) que interpretou o conceito de reflexão na ação à luz do pensamento de Schön (2000).

A mesma linha de pensamento também é mantida em relação ao conceito de reflexão sobre a ação, pois ambos os autores, vêm neste tipo de reflexão a intenção de ser analisada num momento posterior à ação.

No entanto, apesar de estes dois tipos de reflexão serem feitas em momentos diferentes e terem intenções diferentes, a prática reflexiva deve desenvolver a capacidade de

treinar estas duas dimensões da reflexão, para além da reflexão sobre a reflexão na ação, para poder tomar as melhores decisões nos momentos adequados, sendo que “o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio” (Schön, 2000, p. 250), na medida em que “o conhecimento do professor provém significativamente da prática, que se aprende e treina, mas que não se ensina” (Pacheco & Flores, 1999, p. 38).

Mas para Perrenoud (2002, p. 30), “refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está a acontecer ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos”.

Também o mesmo autor afirma que “refletir sobre a ação já é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la” (Perrenoud, 2002, p. 31)

Retomando Schön (1987), “A reflexão na ação é um processo que podemos realizar sem sermos capazes de dizer o que estamos a fazer. (...) uma coisa é ser capaz de refletir na ação e outra muito distinta, é ser capaz de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, de modo que produzamos uma boa descrição verbal; e ainda outra coisa é sermos capazes de refletir acerca dessa descrição” (como citado em Pacheco & Flores, 1999, p. 27).

Repare-se que na citação de Pacheco e Flores (1999), enfocam bem a diferença entre a reflexão na ação e sobre a ação, tendo em conta que ambos os processos mentais são bastante complexos e distintos. Já Day (2001), apesar de caracterizar as ações para cada um dos tipos de reflexão, não estabelece fronteiras tão claras entre os tipos de reflexão, chegando mesmo a fazer a ponte entre a reflexão na ação e sobre a ação, atendendo a que a reflexão sobre a ação pode ser executada antes e depois da ação.

Também, Perrenoud (2002, p.31) quando diz que:

“muitas vezes, a reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação pois reserva questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar “com cabeça fria”; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da reflexão sobre a ação”,

afasta-se da citação de Pacheco e Flores (1999), que marcam fronteiras claras entre cada tipo de reflexão, mas aproxima-se de Day (2001) por este autor estabelecer uma linha de continuidade entre os diferentes tipos de reflexão.

Deste modo, em futuras tomadas de decisão, os professores poderão ter em conta os resultados dessa reflexão, pois no dizer de Perrenoud (2002, p.31) “a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas numa situação análoga”.

E, ainda, por outro lado, também é preciso ter em conta que, o desenvolvimento, de uma prática reflexiva implica que

“Profissionais, instrutores e professores das disciplinas serão chamados a desenvolver vários níveis de reflexão que transcendem a prática educacional normal. Os profissionais terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas; os professores das disciplinas, sobre os métodos de investigação; os instrutores, sobre as teorias e os processos que eles trazem para a sua própria reflexão-na-ação”(Schön, 2000, p. 237).

Vamos então passar a ver alguns dos benefícios e limitações da formação reflexiva.

2.2. Benefícios para o professor de uma prática reflexiva

Tendo em consideração que “a essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas” (Korthagen, 2009, p. 57), gostaríamos de destacar que “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e dar valor à confusão dos seus alunos”(Schön, 1992, p. 85), logo os professores reflexivos parecem “demonstrarem um auto percepção mais adequada, melhores relações interpessoais com os alunos e um maior grau de realização profissional” (Day, 2001, p. 71).

Ora, esta visão acerca do professor reflexivo nos dias de hoje, ressalta a importância das relações interpessoais a desenvolver nos professores, consequentemente, se houver um ambiente de sala de aulas que favoreça o estabelecimento de laços afetivos entre os alunos e o professor, cria um ambiente favorável à aprendizagem.

Um de alguns benefícios da prática reflexiva para o professor é que “compensa a superficialidade da formação Profissional” (Perrenoud, 2002, p. 48), sendo que “uma

formação em pesquisa pode, em certa medida, preparar para uma prática reflexiva”(Perrenoud, 2002, p. 49).

Na verdade, Perrenoud ao referir-se à superficialidade da formação faz sobressair a importância de formação reflexiva acompanhar o desenvolvimento profissional do professor.

Outro benefício relaciona-se com o facto de esta prática “favorecer a acumulação de saberes de experiência” (Perrenoud, 2002, p. 48), mas por outro lado, Batista (2011, p. 22) enfoca que “a experiência profissional só se converte em sabedoria quando é partilhada, sistematizada e refletida”.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva favorece a aprendizagem, no sentido em que só com a prática, é que muitas vezes o professor consegue dar sentido às suas aprendizagens teóricas, aproveitando para, com base na experiência adquirida, crescer no seu modo de atuar perante os alunos. Enquanto na perspectiva de Batista (2011), a sabedoria profissional, só se torna em saber desde que seja compartilhada com os colegas.

Ora o acumular de saberes da experiência conduz a que se “propicie uma evolução rumo à profissionalização” (Perrenoud, 2002, p. 48), pois “a formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária”, ou seja, de acordo com o autor, a prática reflexiva potencia a profissionalização do professor.

Claro que quando assumimos a profissão de professor numa escola pública de alguma forma esta profissão “prepara para assumir uma responsabilidade política e ética” (Perrenoud, 2002, p. 48), na medida em que, cada professor quando assume a sua profissão tem que saber respeitar as diretrizes que lhe são impostas pelos órgãos diretivos que, por sua vez, estão implícitas orientações políticas e éticas.

Logo a prática reflexiva poderá ser um instrumento que ajudará o professor a melhor compreender, interpretar e discutir as questões políticas e éticas que são inerentes ao ensino, desde que seja contemplada esta dimensão no ensino, o que por vezes não acontece, pois a prática reflexiva está direcionada, tal como diz Korthagen (2009, p. 47), para um ensino “principalmente orientado pelas fontes conscientes e racionais”.

De facto, se treinar a capacidade reflexiva nas diferentes dimensões do conhecimento, ajuda muito o professor a desenvolver atitudes e comportamentos que lhe “permita

enfrentar a crescente complexidade das tarefas” (Perrenoud, 2002, p. 48), que vão surgindo ao longo da sua carreira, uma vez que à medida que se vai progredindo na carreira, muitas vezes, o professor para além de lecionar, começa a desempenhar outras funções como, por exemplo, o desempenho de cargos intermédios de coordenação ou mesmo diretivos.

Por conseguinte, para estes casos, a reflexão pode ser uma mais-valia para o bom desempenho do profissional, desde que “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão na ação seja possível (Schön, 1992, p. 87) e

“onde o fulcro da atividade reside na colaboração entre os colegas, que numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para desocultarem o sentido de um aspeto específico do ato do ensino- aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 120-121).

Outro benefício da prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002, p.48) é que esta prática “ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo”;

Ora, esta perspetiva da prática reflexiva conduz o professor a “retificar um erro” (Perrenoud, 2002, p. 59), pois ajuda o professor a “ser capaz de reconhecer em si mesmo atitudes e práticas das quais não é consciente e que inclusive, se esforça para ignorar” (Perrenoud, 2002, p. 59), isto é, de acordo com o autor a prática reflexiva ajuda o professor a reconhecer os próprios erros, em vez de os ignorar.

Com a prática reflexiva, a postura do professor perante a aquisição de novos conhecimentos proporciona que se “estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz”(Perrenoud, 2002, p. 48), pois uma postura de isolamento e de pouca abertura, para encarar novos saberes dificulta o processo reflexivo, na medida em que este leva a uma troca de saberes e experiências constante entre os professores, pois, como diz, Schön (2000, p. 133), “um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos”, ou, como diz Oliveira e Serrazina (2002, p.

10), “os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional”.

Retomando Perrenoud, (2002, p. 48), quando diz que a prática reflexiva permite que se “aumente a cooperação entre colegas”, este autor também ressalta a importância das relações interpessoais, podendo mesmo acontecer que a

“figura do supervisor pode desaparecer, e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113).

Desta maneira, cria-se:

“oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; o aprender técnicas de observação de classe, aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a autoavaliação dos professores” (Garcia, 1999, p. 163).

Mas para que haja um reflexão conjunta de situações concretas de aulas, é necessário que os colegas se disponibilizem a serem observados quebrando o isolamento em que muitos professores trabalham promovendo a colaboração, no sentido em que “o isolamento vai contra o desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p. 166) e, ainda, porque “há um limite para aquilo que se pode aprender a partir da análise da própria prática quando se está imerso nessa mesma prática” (Day, 2001, p. 70).

Por outro lado, para que a formação reflexiva potencie “o aumento das capacidades de inovação”(Perrenoud, 2002, p. 48), é necessário ter em conta que “A fonte endógena é a prática reflexiva, que é mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos” (Perrenoud, 2002, p. 62), no sentido em que, para que se

“construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendam a refletir sobre as suas próprias teorias tácitas desses profissionais. Os dois tipos de teorias deveriam ser trabalhados juntos, para ajudar os académicos a explorarem a prática como material para a pesquisa básica, mas também encorajar os pesquisadores, na academia e na prática, a aprenderem uns com os outros”(Schön, 2000, p. 234).

Então, enquanto Perrenoud (2002) coloca a tónica da inovação na prática reflexiva, Schön(2000) enfatiza a troca de experiências entre professores e académicos com vista desenvolverem a sua prática profissional, indo de encontro com o discurso de Pacheco e Flores (1999, p. 37), quando afirmam que “atividade do professor não se esgota no limite do território da sala de aula. Faz parte de uma comunidade escolar e de um território educativo, com hierarquias, normas e regras de funcionamento e, onde se aprendem e partilham culturas específicas”

2.3. Limitações da prática reflexiva

Apesar de serem muitas as vantagens da prática reflexiva, é nossa intenção também dar nota de algumas fragilidades desta prática.

Uma limitação da formação reflexiva tem sido “a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico” (Garcia, 1999, p. 99).

Reparámos que Garcia enfatiza o facto de que muitas vezes tem sido dada prioridade ao professor como técnico, ficando a componente reflexiva por desenvolver, fazendo do professor um mero executor de teorias emanadas das instituições universitárias, uma vez que “aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para atingirem os objetivos definidos por outras pessoas”(Zeichner, 2008, p. 542), atendendo a que a “teoria é ainda considerada por muitos como residindo exclusivamente nas universidades e a prática como residindo unicamente nas escolas de ensino básico e secundário”(Zeichner, 1993, p. 57).

Outra crítica, a esta prática tem a ver com o facto de se dar enfoque às “reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (Zeichner, 2008, p. 542).

Encontrámos ainda em Zeichner, (1993, p. 59) a ideia de se persistir “em ajudar os professores a refletirem individualmente”. Esta perspetiva do autor enfoca o facto de a reflexão individual poder contribuir para continuar a desenvolver-se a cultura de isolamento, que ainda perdura na mentalidade de muitos professores, retardando ainda mais a necessidade de se combater o trabalho individualista do professor.

É que se por um lado a reflexão individual será necessária para a prática da reflexão na ação, para uma “reação imediata” (Vieira, 1992, p. 27) e para a “reparação” (Vieira, 1992, p. 27), por outro, para que se realize a reflexão sobre a ação, que conduz à mudança de práticas, implica que:

“um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites dos seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática da reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática-deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais” (Schön, 2000, p. 234),

quer dizer que, é necessário o trabalho em grupo, e, assim, o trabalho de grupo e individual complementam-se um ao outro dentro da organização escolar.

Para além dos constrangimentos à prática reflexiva acima mencionados, não podemos de deixar de referir o facto de que:

“a capacidade de refletir é afetada por constrangimentos situacionais (por exemplo, volume de trabalho excessivo), limitações pessoais (por exemplo, fase de desenvolvimento, nível de conhecimento ou destreza) e, bem estar emocional (por exemplo, autoconfiança, estima, reação às críticas desfavoráveis)” (Day, 2001, p. 70).

De facto, na visão do autor, estas três variáveis, podem ser determinantes para que o professor esteja aberto e sensibilizado, para adotar uma nova postura perante a sua formação e o seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, afigura-se-nos importante fazer uma breve análise entre os princípios teóricos das práticas reflexivas e os normativos legais, uma vez que consideramos que será mais enriquecedor estarmos a dissertar, tentando encontrar as pontes com a realidade.

2.4. Breve retrospectiva histórica do enquadramento legal dos princípios inerentes à prática reflexiva no Estatuto da Carreira Docente

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido aprovado em 1986, com a publicação da Lei 46/ 86, de 14 de outubro, e no Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, e estarem neste diploma consagradas as necessidades de formação contínua no seu artigo 15.º que diz que a formação contínua se destina “a assegurar a atualização, o

aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional”, não menciona quais os princípios inerentes a essa formação.

Embora em 1997 e 1998 tenham sido produzidos documentos que tinham “como objetivo a formação de professores práticos reflexivos” (Moraes, Pacheco, Evangelista, 2003, p. 88), só a partir do ano 2001 é que podemos começar a ver plasmados na lei alguns princípios dessa prática.

É o caso do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, em que emerge o conceito de reflexão, conceito chave do pensamento de Schön (2000) em que se pretende “formar professores capazes de equacionar os problemas da prática pedagógica e de realizar opções relevantes às situações às situações em que esses ocorram” (Vieira, 1993a, p74).

O Decreto-Lei supracitado refere que o professor “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”, e, ainda, podemos encontrar que o professor “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência”. Também no mesmo Decreto-Lei, no item V, ponto dois, alínea c, podemos encontrar o conceito de colaboração “perspetiva de um trabalho de equipe como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” o que reflete algumas das características da prática reflexiva que se traduzem em atitudes em que se pretende (...) cooperar/trabalhar” (Vieira, 1993a, p.18).

A publicação destes normativos abre uma janela de oportunidade para a emergência da prática reflexiva em torno do trabalho de grupo, no sentido de inverter e combater as práticas individualistas do trabalho do professor que perduraram durante muitas gerações, uma vez que durante muitas décadas, segundo Bullough, (1998) “o santuário da classe é um elemento central da cultura de ensino, que se preserva e se protege por meio de isolamento, e que pais, diretores, e outros professores hesitam em violar” (como citado em Marcelo, 2010, p. 1).

Apesar de em 2001 se ter introduzido os princípios da prática reflexiva supracitados, foi preciso esperar até ao ano de 2007, com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, no artigo 45º para prever a estratégia de “Observação de aulas” como uma fonte de informação para a análise das práticas.

Só a partir daqui é que “encontramos a observação de aulas, enquanto estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão da pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28).

2.5. Dos professores reflexivos à escola reflexiva

De facto, as novas tendências supervisivas apontam para a formação centrada na prática, associando a aprendizagem na ação e sobre a ação, indo de encontro com a formação reflexiva.

Se a prática reflexiva se baseia em situações reais, a observação de aulas, poderá ser um ponto de partida “para uma prática reflexiva em vez de limitar-se a ser uma atualização dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos” (Perrenoud, 2002, p. 45), logo importa agora debruçarmo-nos sobre a conceção da formação reflexiva e alguns dos pressupostos em que modelo se sustenta, para de seguida abordarmos a escola reflexiva.

Segundo Zeichner (2008, p.539):

“o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escola”.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003, p. 35), a abordagem reflexiva “de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa”.

No dizer de Nunan (1989, p. 102), “o ensino reflexivo tem como foco a realidade escolar, é de natureza experiencial, centra-se na resolução de problemas e perspetiva a formação profissional como um processo de desenvolvimento pessoal diferenciado e contínuo”.

Para Vieira e Moreira (1993, p. 42)

“um dos pressupostos de uma formação de tipo reflexivo é que a prática é fonte de teoria, e é na dialética prática-reflexão (ciclo reflexivo) que o professor teoriza a sua prática, num processo de reconstrução das suas teorias subjetivas e da sua atuação profissional. Um professor reflexivo é um professor autónomo, que adopta uma atitude investigativa e experimentalista face à sua profissão”.

e daí que para “formar um professor reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e

saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e da sua experiência” (Perrenoud, 2002, p. 24).

Ora, segundo estas concepções da formação reflexiva, damos conta de que se confere ao professor a possibilidade de poder reconceitualizar e adaptar as suas práticas fazendo um *continuum* entre a teoria e prática, construindo o “seu modelo pessoal de intervenção educativa” (Oliveira, 1992, p. 15), estabelecendo-se uma relação dialógica, uma vez que “numa relação dialógica, a teoria e a prática informam-se uma à outra” (Zeichner, 1993, p. 56), em oposição com o facto de que muitas vezes “A relação entre a teoria e prática é vista como sendo de sentido único, em vez de dialógica” (Zeichner, 1993, p. 56). Ou ainda, como diz Formosinho (2002a, p. 225), com a formação reflexiva: “Desconstrói-se o mito da rígida dicotomia entre a teoria e a prática e reconhecem-se as potencialidades da epistemologia da prática no desenvolvimento do saber profissional”.

Outros autores, também referem o diálogo como marca desta abordagem supervisiva, como é o caso de Alarcão e Tavares (2003, p. 35), que dizem que se deve privilegiar a “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão”.

No que diz respeito aos princípios, Vieira (1993a, p. 81) enuncia alguns:

- “1-Enfoque nos processos de consciencialização-interpretação- informação-confronto- reconstrução de concepções e práticas;
- 2- Integração da formação para a observação com a formação didática, meta prioritária do desenvolvimento profissional do professor;
- 3- Ênfase em tarefas de análise focalizada, através do recurso a questões orientadoras ou a instrumentos de observação semi-estruturada, de tipo “ad hoc”
- 4- Integração teoria- prática através de exercícios de conceptualização e de leitura crítica de textos teóricos sobre questões analisadas”.

Em relação ao primeiro princípio, a autora, ao focar o confronto e a interpretação, os processos de consciencialização-interpretação-informação-confronto-reconstrução de conceitos e práticas, ajudam muito a refletir sobre as situações fazendo com que o professor reconsidere as suas práticas.

No que diz respeito ao segundo princípio, o autor está a realçar a observação como o instrumento chave para que ocorra a reflexão;

Quanto ao terceiro, princípio, a autora faz notar que para que haja uma reflexão profícua esta deve reger-se por diretrizes bem definidas à partida sempre com o intuito de obter uma reflexão profícua de modo a conduzir a uma reestruturação das práticas.

No que diz respeito, ao quarto princípio, segundo a autora, uma reflexão baseada na prática o professor deve saber utilizar os conhecimentos teóricos nas situações reais, que ocorrem no dia-a-dia.

De igual modo, no dizer de Oliveira (1992, p. 19), o processo de formação reflexiva “assenta, antes de mais, numa construção pessoal de atitudes e saberes, protagonizando, assim, o formando um papel central neste processo” e, por isso, o formando passa a ser o “produtor (e não consumidor) do saber e da aprendizagem” Holec, (1979); Zeichner, (1983), como citado em Vieira, 1994, p. 334). Como o formando passa a ter um papel ativo no processo, o formando deixa de apenas cumprir o que lhe é apresentado mas passa a ter a “capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem/ formação, ou seja, legitima-se a autonomia como meta deste processo” (Vieira, 1994, p. 335).

Por outro lado, como a formação reflexiva “atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo” (Oliveira, 1992, p. 18).

Dos princípios que caracterizam esta abordagem, o encorajamento também é referido por Alarcão e Tavares (2003, p. 36), que dizem que “Nesta ótica, o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem”.

Também Oliveira (1992, p. 18) refere que “o apoio e o encorajamento que devem caracterizar o diálogo na supervisão, devem também, devem ser entendidos como o reconhecimento de que os professores têm as potencialidades necessárias para ultrapassarem os problemas com que se confrontam na sua intervenção educativa ou de melhorar o seu estilo de ensino”.

Repare-se que a perspetiva de apoio e encorajamento que esta autora apresenta tem duas vertentes, uma vez que apresenta o princípio do apoio e encorajamento, tanto, na ótica relação interpessoal que se estabelece entre formado e supervisor como, na ótica da relação interpessoal que se estabelece entre os alunos e professores, o que vai de encontro com a visão de Zeichner (1993, p. 26) que diz que uma das características da

prática reflexiva “é a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula”.

Esta perspectiva da prática emancipatória do professores enquadra-se com as atuais necessidades de o professor ter de saber de tomar decisões em contextos e situações educativas concretas, reais e únicas, reforçando a importância da aprendizagem na ação, conceitos chave desta prática, uma vez que, os “professores precisam saber o conteúdo académico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (Zeichner, 2008, p. 546).

Um outro princípio defendido por Zeichner (1993, p. 26) “é o compromisso com a reflexão enquanto prática social”.

O autor, ao dar importância à prática social contribui para reduzir o isolamento e o individualismo que muitas vezes o professor se encontra dentro da sala de aula, sendo que o estímulo ao encontro de ideias com um grupo de pessoas é mais fértil do que a reflexão individual, pois como diz Solomon (1987, p.271):

“A falta da troca de ideias dentro dos grupos, na actualidade, inibe a construção saudável das convicções pessoais, uma vez que estas só se tornam reais e claras quando delas podemos falar com os outros. A reflexão construtiva sobre a experiência na sala de aula obriga-nos a constituir um fórum social para a sua discussão”.

Na mesma linha de pensamento, Zeichner (2008, p. 543) diz que

“uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar os seus problemas como exclusivamente seus, não relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar”.

Enquanto, os autores supracitados, enfatizam os benefícios da prática reflexiva em grupo, Korthagen (2009, p. 44), dá enfoque às experiências individuais e afirma que “teremos de investir mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática”.

Em jeito de balanço, parece haver duas linhas mestres que podem conduzir às novas tendências supervisivas, nomeadamente a “dimensão do individual versus grupo-

horizontal” (Korthagen, 2009, p. 44) e, a outra dimensão, tem a ver com a articulação entre a teoria e prática “construtivismo na vertical” tem a ver com a questão de saber quem é responsável pela aprendizagem” (Korthagen, 2009, p. 44), isto é, “o construtivismo influenciou a mudança vertical”.

Estes autores representaram de forma gráfica estas duas dimensões.

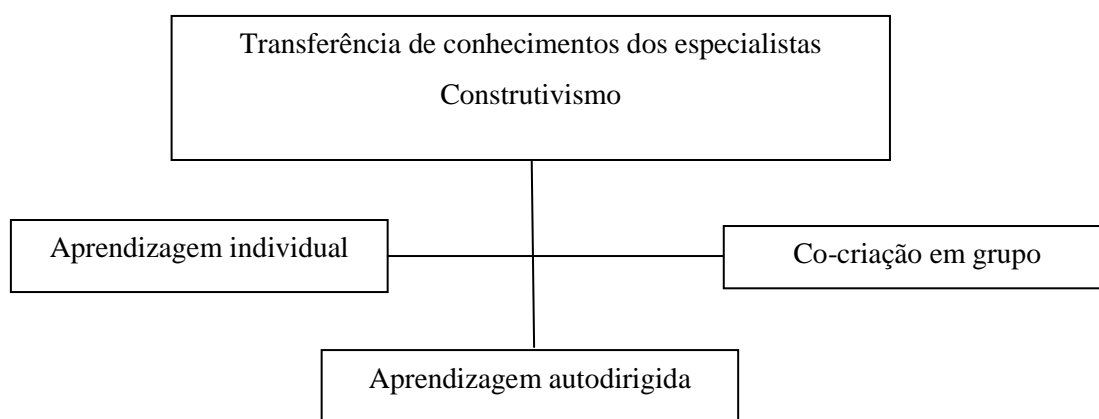


Fig.1- As duas dimensões da aprendizagem na formação de professores (Korthagen, 2009, p. 44)

Segundo, Korthagen (2009, p. 44),

“Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento. Por conseguinte, teremos de investir mais no desenvolvimento, da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática”.

Assim, a dimensão vertical, representada na figura 1, de acordo com Korthagen (2009) vai-se deslocando de cima para baixo para se desenvolver a aprendizagem autodirigida, o que facilita o autoquestionamento.

Na segunda dimensão, representada na figura 1, segundo Korthagen (2009, p. 44), é “a dimensão do individual versus grupo (...). Assim se queremos que as escolas se tornem comunidades práticas (...) teremos de ajudá-los a habituarem-se às formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores”.

Esta segunda dimensão, ou seja, a dimensão horizontal, de acordo com estes autores vai-se deslocar da esquerda para a direita, valorizando a aprendizagem em grupo.

É certo que existem outras dimensões a desenvolver nos professores, no entanto, optámos por dar relevo à dimensão do construtivismo e do trabalho de grupo, porquanto ao longo deste estudo temos vindo a defender a importância da articulação entre a teoria e prática e, ainda, a valorização do trabalho grupo resultante da reflexão na ação e sobre a ação, princípios inerentes à corrente de Schön (2000).

Mas para que o professor seja capaz de refletir, deve treinar e aperfeiçoar determinadas atitudes, logo, da ação conjunta destas duas modalidades de reflexão individual e em grupo, desenvolvem-se no professor as atitudes necessárias para ação reflexiva.

De entre as atitudes, Dewey (1933) destaca três: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. “A abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força” (como citado em Zeichner, 1993, p. 18).

No que diz respeito à responsabilidade “implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação” (Zeichner, 1993, p. 18), nomeadamente:

“consequências pessoais - os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos”; consequências académicas - os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino no desenvolvimento na vida dos alunos” (Zeichner, 1993, p. 18).

Quanto à terceira atitude:

“segundo Dewey, terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade, ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem que ser responsável pela sua própria aprendizagem” (Zeichner, 1993, p. 19).

Mas, para além da atitude, os professores devem ter em conta que

“a reflexão é um processo. E um processo cujos resultados são demasiados importantes para serem deixados à deriva. A metodologia de investigação-ação de cariz formativo apresenta-se com potencialidades para servir este objetivo. Para além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária, em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos problemas” (Formosinho, 2002a, p. 223).

2.5.1. Metodologia de Investigação-Ação

Portanto, importa, agora, debruçarmo-nos sobre a metodologia de investigação-ação que foi concebida por Kurt Lewin em 1934.

Esta metodologia caracteriza-se por se operacionalizar⁴

“num processo cíclico estruturado em quatro fases: planificação; ação; observação; reflexão. Após a identificação, reconhecimento ou clarificação do tema ou problema a estudar, planifica-se a ação e observam-se os acontecimentos em função das hipóteses levantadas. A avaliação da ação desencadeada pode levar à revisão, total ou parcial, do plano geral ou dela poderão emergir novas situações problemáticas a requer estudo. A partir deste primeiro ciclo desenvolvem-se em espiral, outros ciclos, ligados entre si anterior e posteriormente, de modo a que na se perca nesta espiral de desenvolvimento” (Formosinho, 2002a, p. 223).

Ora, esta metodologia parece ir ao encontro da atual tendência em que “advoga-se a formação centrada no trabalho, a simultaneidade da formação e da ação, a interatividade entre ação e a formação pela via do questionamento e da reflexão, a inserção organizacional da formação” (Formosinho, 2002a, p. 223).

Por outro lado, a

“formação centrada na investigação envolve esforços no sentido no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada”(Zeichner, 1992, p. 126),

procurando “romper com uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação e com práticas de dissociação entre formação e trabalho, fazendo convergir a ação dos professores, das escolas e das instituições formadoras” (Machado & Formosinho, 2009, p. 298).

Desta maneira, desenvolve-se um modo de pensar comum, sendo que “o agir profissional não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132), pois

⁴ No que diz respeito ao seu processo de operacionalização, este será analisada, mais aprofundadamente, no ponto três pontos três deste capítulo.

“é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma ação concertada e apoiada no dialógico, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva”.

Acerca do modo de reflexão crítica, Zeichner, (1993, p. 32) opina que na “orientação crítica, a reflexão auxilia a definir uma problemática do conhecimento e a dar voz aos professores”, enquanto Kelchtermans (2009, p. 92) afirma que a “reflexão crítica e profunda implica, para além disso, uma abordagem contextualizada na qual as particularidades do contexto de trabalho, são por um lado, cuidadosamente tidas em consideração mas, por outro, fundamentalmente questionadas”.

Demos conta de que tanto Alarcão e Tavares (2003), como Zeichner (1993), e Kelchtermans (2009) abordam a palavra crítica de uma forma construtiva, numa perspetiva positiva desenvolvimento profissional, em que através do questionamento, se cria espaços em que se pensa duas vezes no que se fez ou que se vai fazer.

Mas a reflexão implica treino e, por isso, tornava-se útil para a comunidade docente, criar espaços e momentos regulares para desenvolver essas capacidades, no sentido em que “aprende-se a prática reflexiva mediante um treinamento intensivo, o que nos remete não a um pequeno módulo de iniciação à reflexão, mas a formações totalmente dedicadas à análise de práticas e ao procedimento clínico de formação” (Perrenoud, 2002, p. 45), facilitando o processo de consciencialização para a mudança, sendo que o professor “reexamina constantemente os seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (Perrenoud, 2002, p. 44), pois

“quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar” (Pérez-Gómez, 1992, p. 106).

Se pensarmos que

“o agir profissional do professor tem de ser na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e já não apenas como indivíduos isolados), constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns” (Formosinho, 2002a, p. 223),

então faz sentido de tornar toda a organização num local de aprendizagem constante.

Deste modo, com o intuito de alargar o leque de ação da prática reflexiva, Alarcão transpôs para a escola, a ideia que presidiu à designação de professor reflexivo, atribuindo-lhe a designação de “*escola reflexiva*” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

2.5.2. A escola reflexiva

Assim,

“Uma escola reflexiva é, pois uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

Para Formosinho (2002a, p. 220), a escola reflexiva é uma

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

É de salientar que em ambos os conceitos de escola reflexiva, apresentada pelos autores supracitados, coloca-se a tónica, numa autoaprendizagem constante, em que a autonomia poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional.

A vantagem de se adotar

“uma perspetiva de ação reflexiva, a escola, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, aos professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

A escola reflexiva tem como pressuposto “assentar o seu desenvolvimento num, projeto institucional vivo que, para além de conceber no papel, realiza na ação e avalia nos seus processos e resultados. A escola é, ela mesma, um projeto, cujo grande objetivo é a formação dos cidadãos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 134).

Então, a escola reflexiva tem como objetivo “a capacidade de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 135) e organiza-se para “saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e socio-cultural” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 136).

Nesta perspetiva de escola reflexiva, toma grande relevância a supervisão direcionada para várias dimensões, designadamente o desenvolvimento da prática reflexiva para “a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação (...), (...) e, o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e o sua influencia na qualidade da vida da escolas” (Formosinho, 2002a, p. 231).

Por conseguinte, de acordo com Formosinho (2000a), para a melhoria da prática profissional não basta o desenvolvimento profissional de cada um, mas é necessário enveredar esforços em comum, de modo a que toda a organização também mude, tendo em conta “a constante atitude de reflexão mantém presente a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 146).

Para Formosinho (2002a, p. 222), para que a escola reflexiva se torne numa organização eficaz devem estar presentes as seguintes palavras: “a colaboração, assente em pensamento reflexivo e contextualizado na acção devidamente partilhado, é geradora de novos saberes, comprometimentos e entusiasmo”.

Daqui gostaríamos de destacar a o conceito de colaboração que parece ser a pedra de toque para transformar a escola e encararmos a mudança com uma perspetiva positiva e inovadora.

No entanto, todo o processo de formação e desenvolvimento profissional e organizativo é acompanhado por supervisores em que o seu papel é crucial para o sucesso de uma escola que se queira reflexiva. Daí que, seguidamente, iremos debruçarmo-nos no perfil do supervisor numa escola reflexiva.

2.5.3. Perfil do supervisor numa escola reflexiva

Porém, todo o processo desenvolvimento da prática reflexiva numa escola que se queira reflexiva, implica que se tenha dos supervisores uma visão renovada e que lhes sejam atribuídas as funções de “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua principal função consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149).

Perante este conceito de supervisor, a autora dá a entender que supervisor deverá ser um dos professores entre o conjunto de professores, “mas um professor de valor acrescentado” (Formosinho, 2002a, p. 234), ou seja,

“pretende-se sim que, fazendo parte do coletivo da escola, sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projeto que a escola construiu para si e que incluem a formação e avaliação de recursos humanos” (Formosinho, 2002a, p. 234).

Por sua vez, Nóvoa (2009, p. 9) defende que o supervisor deve ser um professor experiente

“Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo, os professores mais experientes e reconhecidos”.

Consequentemente, Alarcão e Tavares (2003, p. 145) afirmam que “não se pretende que os supervisores tenham uma função de inspeção, no sentido, da verificação da execução de políticas exteriores à escola”, mas sim “deverá assumir assim o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações”, (Formosinho, 2002a, p. 233), e, “sobretudo acompanhar e avaliar a actividade de recursos humanos (...)”, enfocando-se “na gestão das aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal” (Formosinho, 2002a, pp. 232- 233).

Portanto, enquanto Nóvoa (2009) realça a importância do conhecimento resultante do saber científico, conjugado com a experiência, Formosinho (2002a) enfatiza a capacidade mobilizadora do supervisor ser capaz de imprimir novas dinâmicas na escola e de saber gerir recursos humanos, o que requer que as competências do supervisor sejam abrangentes, das quais Formosinho (2002a, p. 234) destaca as seguintes:

- **“Competências interpretativas-** leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detetar desafios emergentes;
- **Competências de análise e avaliação** -de situações, desenvolvimentos, projetos, desempenhos;
- **Competências de dinamização da formação-**apoiamos e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoiam na sistematização do conhecimento produzido;

- **Competências relacionais**- mobilização de pessoas, capacidades de comunicação, gestão de conflitos, empatia”.

Porém, as competências interpretativas, implicam conhecimentos de várias dimensões, nomeadamente (Alarcão & Tavares, 2003, p. 151):

- “Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;
- Conhecimento dos membros, a escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);
- Conhecimentos das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- Conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- Conhecimento das metodologias de investigação-ação-formação
- Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade institucional, das aprendizagens, do desempenho;
- Conhecimento das ideias e das políticas sobre educação”

Contudo, se as competências interpretativas requerem conhecimentos das Ciências da Educação da formação especializada, não menos importante serão as competências relacionais, no sentido em que todo o desenvolvimento da prática reflexiva implica um estabelecimento de relações interpessoais, e, como, os “supervisores não podem trabalhar isoladamente” (Formosinho, p. 2002a, p.232), no dizer de (Oliveira, 1992, p.17), o próprio supervisor deve ser responsável por desenvolver uma atitude “de empatia, de apoio e de aceitação do “outro” na construção de um clima de abertura isenta de juízos de valor”, facilitando a criação de um ambiente de trabalho eficaz.

Esse clima de confiança poderá facilitar o processo de formação profissional, nomeadamente, observação de aulas, tema que abordaremos de seguida.

3. Conceito de observação de aulas

De qualquer modo, a reflexão é essencial para que o professor possa melhorar o seu desenvolvimento profissional, no entanto, essa reflexão deve partir de factos concretos e reais e, daí que, a observação de aulas pode tornar-se numa ferramenta muito útil, para a recolha desses dados, pois, como dizem, Serafini e Pacheco (1990, p. 6), “a observação de aulas é a pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” e, ainda, no dizer de Vieira (1993b, p. 47), “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica”, por isso, interessa agora, dada a polissemia do conceito de observação de aulas, apresentá-lo à luz das perspetivas de alguns autores, para de seguida, estabilizar o conceito.

Por observação entende-se “conjunto de atividades 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 & Tavares, 2003, p.86).

Neste conceito de observação, as autoras fazem referência ao facto de a observação ter pré-determinado uma variável ou um foco e, daí, parecer importante definir-se, à partida, o alvo da observação para que o observado se sinta mais confiante durante a observação.

De acordo com a visão de Vieira (1993b, p. 38), “observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflete, claramente, a subjetividade do sujeito que observa”.

Esta perspetiva faz realçar o facto de que existem muitas variáveis que condicionam o observador e que podem influenciar o modo como é feita a observação e, assim, provavelmente se colocarmos dois observadores a observar a mesma situação, possivelmente teríamos resultados diferentes.

Na opinião de Mucchielli (1974), Damas e De Ketele (1985)

“afirmam que observação é uma atividade, um processo realizado pelo observador bem diferente do mecanismo de impressão próprio de uma máquina fotográfica e que o sistema perceptivo do observador é,

efetivamente, um instrumento fundamental dessa atividade ou processo” (como citado em Formosinho, 2002a, p. 170).

A ótica destes autores realça o facto de o resultado da observação, depender das interpretações obtidas pelo observador, cruzando o discurso, com a visão de Vieira (1993b, p.38), quando diz que “Observar é, antes de mais, interpretar” que citámos no parágrafo anterior.

De acordo com Sarmiento (2004), “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização” (como citado em Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p. 58).

Repare-se que este conceito de observação, tal como os dois anteriores, também ressaltam o facto de a observação obtida depender da interpretação dada pelo observador, daqui parece decorrer que à observação está inerente sempre um carácter subjetivo.

Por outro lado, na perspetiva de Alarcão e Roldão (2008, p. 45) “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, demonstrar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?”.

Este conceito de observação, ao apresenta-lo sobe a forma de questões mostra outra faceta da observação induz à “observação como um processo de reflexão através do qual o professor se torna um pensador crítico e construtivo acerca do seu próprio trabalho” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 7), sendo que obriga ao observado fazer uma análise retrospectiva dos acontecimentos ocorridos em sala de aula.

Assim sendo, este conceito de observação serve-se da observação para refletir e, por sua vez, a reflexão é consequência da análise de factos concretos que são decorrentes da observação.

Os autores, Damas e De Ketele (1985, p. 20), definem a observação como “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação”.

Reparámos que nesta definição dá-se relevância às várias dimensões da observação, desde da dimensão, formativa, à sumativa, e à investigativa, enquanto Alarcão e Roldão

(2008), centram o seu conceito de observação em torno de uma análise interpretativa, portanto, abordando mais a perspectiva formativa da observação.

3.1. Finalidades da observação de aulas

Vamos abordar as finalidades da observação de aulas numa perspectiva reflexiva, uma vez que segundo esta modalidade “a função prioritária da observação é a problematização da relação teoria-prática, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de uma postura experimental face à experiência” (Vieira,1993a, p. 7), desviando-nos totalmente da

“Perspetiva behaviorista, em torno da qual se dá relevância à imitação do modelo do observado e modo de ensinar desintegrado do contexto teórico, não tendo em conta as observações registadas no contexto real, e, ainda, onde não se estabelece uma comunicação horizontal entre o professor e o observado (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21).

Assim, seguindo a perspectiva reflexiva que se fundamenta “no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), é que “a observação adquire a sua máxima utilidade na formação de professores quando se associa efetivamente à retroalimentação da informação ou feedback” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 5).

A metodologia de observação nos processos de supervisão é uma escolha com muitas possibilidades, na medida em que “permite deter a atenção sobre as pessoas, objetos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais aprofundadamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias” (Formosinho,2002a, p. 177).

A observação tem como principal objetivo “ver e entender” (Alarcão, 2003, p.92) e, ainda, visa “descrever com maior rigor possível o meio em que decorre o fenómeno ou acontecimento, as atividades que se desenvolvem, as pessoas que participam nessas atividades, a fim de, posteriormente, tornar possível um estudo mais sistemático” (Formosinho, 2002a, p. 177).

Porém, questionamo-nos porquê observar aulas dos professores se existem tantas outras estratégias nos processos de supervisão?

Tomando as palavras de Vieira (1993b, pp. 81-82), a observação de aulas serve para

“adquirir informação relevante sobre o processo de observação (natureza, funções, instrumentação); analisar, confrontar e questionar concepções e práticas de observação; reconstruir teorias subjetivas acerca da observação; experimentar práticas de observação; monitorar e avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática”.

Na perspetiva de Reis (2011, p. 12), a observação de aulas pode servir para “demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender a apoiar um colega ”.

Por outro lado, a observação de aulas, como salientam Vieira e Moreira (2011, p. 27) é “uma estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão pedagógica”.

Também Reis (2011, p. 19) reforça a ideia de que a “observação de aulas constitui um ótimo processo para (...) ou supervisores recolherem evidências que lhe permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento”, pois, na ótica do autor, não tem finalidade formativa se os registos deles obtidos, não forem devidamente analisados, no sentido de se poder melhorar o desenvolvimento profissional.

É que de acordo com esta perspetiva deste autor, a observação, cria pontes entre a teoria e a prática, permitindo, relacionar a teoria com a prática, podendo conduzir à prática reflexiva.

Daí que, passaremos de seguida a evocar algumas da finalidades da observação de aulas mas numa perspetiva de integração desta estratégia no modelo de formação reflexiva, e, assim, de acordo com (Reis, 2010, p. 20), “a observação de aulas serve para

“Diagnosticar os aspetos/ dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/ melhorar durante o período probatório ou o período de indução; Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor; (...) proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e atividades; desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores”.

Note-se que tal como faz notar o autor, a observação de aulas pode estar focalizada tanto para a formação inicial, podendo detetar problemas resultantes da inexperiência do

professor, como pode servir para desenvolver as capacidades reflexivas ao longo da carreira do professor.

Por conseguinte, a estratégia da observação de aulas deve ser mantida ao longo da carreira, evidentemente devendo ser “reforçada através do cruzamento de informações provenientes de diferentes fontes, nomeadamente os planos de aulas, as discussões realizadas nas reuniões pós-observação (...) os portfólios dos professores e os documentos de autoavaliação” (Dyers, 2001; Peterson, Stevens e Ponzio, 1998, Sá-Chaves, 2001, 2005, como citado em Reis, 2011, p. 5)

No dizer de Alçada (1982, p. 19) “a utilidade da observação de aulas reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a auto-avaliação do trabalho do professor, tanto daquele que é observado como do que observa”.

Ora, esta finalidade, perspectivada pela autora, vem mostrar que no processo de observação de aulas, ambas as partes envolvidas, saem beneficiadas, uma vez que é um processo em que se dá uma retroalimentação, no sentido em que o observar enriquece a sua experiência profissional ao observar outras situações de ensino e, por sua vez, o observado pode melhorar as suas ações, após o feedback dado pelo observador, podendo contribuir para se iniciar um processo de auto ou hetero- reflexão.

Na opinião de Cruz (2009, p. 137) “o objetivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e de diálogo entre colegas”.

Notámos que esta perspectiva de Cruz (2009), acerca das finalidades de observação de aulas, eleva a importância de se desenvolver um processo democrático e colegial, privilegiando a partilha de conhecimentos entre os professores, na medida em que “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas” (Reis, 2011, p. 30).

De acordo com Postic e De Ketele, (1992, p. 17) “A observação é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (como citado em Formosinho, 2002a, p. 177), portanto, na perspectiva dos autores, a sala de aulas é cerne do trabalho do professor em torno do qual, devem ser obtidas as informações referentes ao professor.

Na visão de Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012, p. 58)

“O processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações provêm necessariamente do foco atencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador”.

Esta visão, destes autores faz ressaltar a ideia de que a observação deve ser contextualizada, a fim de mais facilmente se poder estabelecer conexões entre o que foi observado e meio em que foi observado.

Reparámos que estes autores relevam a contextualização da observação, dimensão que Postic e De Ketele (1992) citado por Formosinho (2002a) não fazem qualquer referência na citação que seleccionámos.

Para Serafini e Pacheco (1990, p. 2) deve-se “aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar; aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo”.

Esta visão construtivista da observação, contraria a visão de que a observação que teria finalidades corretivas e de carácter inspetorial.

A perspetiva construtivista da observação, do ensino, da investigação, cruza-se com a perspetiva do professor reflexivo e, ainda, ajuda a criar oportunidades, de ocorrer o desenvolvimento profissional do professor.

Outra finalidade da observação de aulas é referida por Vieira (1993b, p. 49), quando afirma que “a finalidade última da supervisão e da observação é promover a eficácia do pensamento e da atuação didática do professor”.

Na verdade, de acordo com a autora, o que se pretende da observação é a melhoria das práticas, o que implica que do resultado dessa observação o professor se torne mais capaz para desempenhar as suas práticas, uma vez que fez uma retrospectiva do trabalho desenvolvido, tendo sempre como meta contribuir para os melhores aprendizagens e resultados dos alunos.

3.2. Modelo de Supervisão Clínica e a sua articulação com a reflexão

Porém, a técnica de observação de aulas, o feedback, as questões indagatórias e a confrontação de ideias que abordámos anteriormente, são etapas que fazem parte dos ciclos de observação do “*modus operandi*” do modelo da supervisão clínica, que foi desenvolvido por Cogan e Goldhammer “nos EUA a partir da década de 60 em reação a práticas de teor inspetivos” (como citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 28).

Mas mesmo antes de avançarmos, talvez seja interessante atentarmos na origem da designação de “clínico”, no sentido em que o

“Atributo “clínico” não tem qualquer conotação com tratamento de anomalias psíquicas, (...), espelha apenas a influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza (...) na clínica e em que o supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando. No caso dos professores, a clínica é a sala de aula” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 25)

Passaremos, de seguida, a caracterizar este modelo em relação à sua matriz ideológica, às suas finalidades e ao seu modo de operacionalização, devido ao facto de o termos adotado neste trabalho de investigação, uma vez que este modelo sustenta o critério de observação “fundamentalmente sobre a aula” (Serafini & Pacheco, 1990, p. 6).

Por outro lado ainda devido ao facto de que segundo Goldhammer, Goldhammer *et al.* (1980), “a supervisão clínica ser um conceito que foi primeiramente articulado como um método, no sentido de fornecer aos supervisores e aos professores linhas de orientação tangíveis para a prática” (como citado em Formosinho, 2002a, p. 69), permite, assim, a articulação entre as etapas da supervisão clínica e, as etapas da investigação-ação pois, como dizem Moreira e Alarcão (1997, p. 124),

“O processo de supervisão clínica está centrado na observação, análise e reflexão sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas, promovendo a ligação entre três vectores: acção, reflexão e colaboração, numa dinâmica em tudo semelhante à dinâmica da investigação-ação. Ambos os processos supervisão clínica e investigação-ação são integrados, não distintos entre si; há um momento interativo, que consiste na observação da ação (...), acompanhado por momentos de reflexão pré-ativa e pós ativa”.

Podemos analisar esta articulação na figura 2, na qual se apresentam as etapas da supervisão clínica (encontro de pré-observação, observação e encontro pós observação) e as etapas da investigação-ação (planificação, ação e reflexão).



Fig. 2 - Articulação entre supervisão clínica e Investigação-Ação (Moreira & Alarcão, 1997, p. 124)

Desta forma, o encontro de pré-observação do modelo de supervisão clínica corresponde à planificação do modelo investigação-ação, a observação do modelo de supervisão clínica corresponde à ação da investigação-ação e o encontro de pós-observação, na supervisão clínica, corresponde à reflexão na investigação-ação.

Assim sendo, a supervisão clínica “atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121).

No que concerne à sua matriz ideológica, “a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, autossuficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico” (Vieira & Moreira, 2011, p. 29).

Para Alarcão e Tavares (2003, pp. 25-26), “este modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento chave neste modelo”.

Podemos encontrar a mesma linha de raciocínio em Garman (1982), quando diz que “a origem do significado de ensino eficaz, segundo esta abordagem, é devida a interações colaborativas do professor e do supervisor, nenhum dos quais pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos” (como citado em Formosinho2002a, p. 42)

Notámos que enquanto Vieira e Moreira (2011) dão importância a um leque de várias variáveis, à supervisão clínica, já Garman (1982), citado por Formosinho (2002a), e

Alarcão e Tavares (2003), estão em consonância quando focam exclusivamente a atitude colaborativa como sendo a característica determinante deste modelo.

Então, se a colaboração é uma característica distintiva deste modelo, faz todo o sentido que a “supervisão clínica assim entendida não pode, de modo algum, ser reduzida a um mero processo de fiscalização em que o supervisor fora e dentro da sala de aulas esquadrinha e inspeciona com um olhar superior a atividade de qualquer outro professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 120), mas terá como principal objetivo “dar apoio aos professores, (assistir)” (Formosinho, 2002a, p. 50).

Por conseguinte, se a supervisão clínica serve para apoiar e colaborar com os colegas, ou seja, “é um mecanismo de apoio na aula, que faculta assistência direta ao professor” (Formosinho, 2002a, p. 59), torna-se num “método eficaz para melhorar a instrução. Por definição, no entanto, não se mostra adequado para avaliação” (Formosinho, 2002a, p. 49).

No entender de Goldhammer, Anderson e Krajewsky (1980, pp. 26-27) a supervisão clínica tem como finalidades

- “Melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional;
- (...) Combinar necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional;
- (...) Criar uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal.”

Porém, para criar essa tensão produtiva “pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor” (Goldhammer *et al*, 1980, p. 26-27).

Quanto ao pressuposto de que “supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem” (Goldhammer *et al*, 1980, pp. 26-27), esta perspetiva está na mesma linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003, p.124), quando propõe para professores experientes que devem

“Entrar na sala de aula para observar o processo de ensino-aprendizagem, globalmente ou neste ou naquele aspeto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunto de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar ”.

Assim, esta troca de vivências e experiências favorece “uma auto e hetero- supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129).

É de salientar que a confiança mútua é uma dimensão que, de uma forma implícita ou explícita, emerge tanto da matriz ideológica, como das finalidades deste modelo, refletindo a importância de se desenvolver um trabalho leal e honesto, entre o professor e o supervisor.

Por sua vez, essa confiança mútua é importante, para se poder operacionalizar o modelo, sendo que a operacionalização do ciclo de observação implica “uma relação diádica” (Formosinho, 2002a, p. 142), tendo, portanto, como suporte desta relação um sentimento de segurança e confiança, condições necessárias para se poder operacionalizar o ciclo de observação.

Estando analisados os pressupostos do modelo de supervisão clínica e apesar de ainda não nos termos debruçado sobre a sua operacionalização, talvez se torne pertinente apresentarmos, agora, as dimensões e as suas respetivas caracterizações, na visão de Zymphery e Howey (1987), como em citado por Angulo Rasco (1999, p. 580):

“Concepção do docente

Seleccionador de problemas através da utilização de concepções clínicas da prática; acção reflexiva; indagação.

Enfoque da supervisão

Acção e tomada de decisões reflexivas para solucionar problemas práticos assim como a reconsideração da prática e das intenções na hora de actuar.

Concepção/papel do supervisor

Promove a indagação relacionando a teoria e a prática; promove a reflexão sobre as relações entre as intenções e as práticas e as reconsiderações/modificações daquela relação à luz da avaliação das suas consequências.

Tipo de conhecimento teórico

Síntese do conhecimento normativo interpretativo e explicativo para formar juízos práticos intelectual e moralmente defensáveis sobre a actuação em situações particulares.

Modo de investigação

Investigação da acção prática para articular questões, planificar e controlar a acção e reflectir sobre o processo e as consequências, para melhorar a prática docente e a elaboração de compreensões racionais.

Nível de reflexão

Raciocínio prático e juízo relativo ao que deveria ser feito (i.e.: o melhor percurso de acção para cada circunstância”.

É de salientar que podemos encontrar na perspectiva apresentada por Zymphery e Howey, (1987), as mesmas palavras-chave, de Vieira e Moreira (2011) de Alarcão e Tavares (2003) e de Formosinho (2002a), tais como “ reflexão”, “ação”, mas também podemos encontrar expressões comuns, em Zymphery e Howey, (1987) e, Alarcão e Tavares, (2003, p. 121), como, por exemplo, Zymphery e Howey, (1987) chamam “observação a partir da prática”, enquanto, Alarcão e Tavares, (2003, p. 121), denominam “observação e reflexão do próprio ensino”.

Quanto ao modo de investigação, apresentado por Zymphery e Howey, (1987), vem reforçar a importância da articulação entre o modelo de supervisão clínica e da investigação- ação, apresentada por Moreira e Alarcão (1997, p. 124), sendo que para uns e outros, a ação é precedida da planificação e, posteriormente, essa ação é refletida, tal como mostrámos na figura 2 da página 50 e, mostrámos no modo de investigação apresentado por Zymphery e Howey (1987).

Contudo, não é unísono entre os autores que desenvolveram o modelo de supervisão clínica, o número de fases em que este se operacionaliza, pois segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 26) e “Goldhammer e outros (1980), desenrolam o ciclo em cinco fases, enquanto Cogan propõe oito”, porém nós iremos seguir Vieira e Moreira (2011) que adotam três fases principais.

3.2.1. Ciclo de observação

O ciclo de observação, de acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 28) compreende “ três fases principais: Pré-observação; Observação; Pós-observação”.

Para cada fase existem tarefas e objetivos previstos e, por isso, passaremos de seguida a enumerá-los e comentá-los.

No que diz respeito aos objetivos do encontro de pré-observação, Alarcão e Tavares (2003, p. 81) descreve-os assim:

“a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e podem ir de desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria

até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e b) decidir que aspeto(s) vai ou vão ser observado(s)”.

Na opinião de Trindade (2007, p. 104), nesta fase deve ficar “claro o que vai ser observado, para que vai ser observado e sempre que possível, quando vai ser observado”.

Encontrámos em Reis (2011, p. 23) uma perspetiva semelhante à de Alarcão e Tavares (2003), em torno das dimensões a definir nesta fase, mais concretamente, em relação ao modo de estruturar a aula, apresentando questões, tais como por exemplo, “ (...) o que pretende que os alunos aprendam? Como conseguirá saber se os alunos aprenderam? (...) Que abordagens e atividades irá propor? (...) ”.

No dizer de Vieira (1993b,p. 90), esta fase deve servir para “monitorar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática; experimentar práticas de observação”, dando especial atenção á prática de supervisão e não aflorando, a questão da preparação da aula.

Quanto às tarefas desta fase, de entre as citadas por Vieira e Moreira (2011, p. 28), gostaríamos de enfatizar a que diz respeito às relações interpessoais, pois de acordo com estes autores, nesta fase, deve-se “promover um clima relacional facilitador de construção/negociação de saberes”, uma vez que esta tarefa é o espelho de um dos princípios da matriz ideológica inerente ao modelo supervisão clínica, já descrito por nós, e que julgamos ser o cerne de um trabalho que se pressupõe colaborativo entre as partes, logo, faz todo o sentido quando Alarcão e Tavares (2003, p. 83) referem que “o você dará lugar ao nós porque ambos se debruçaram sobre o assunto e se comprometeram na tentativa da sua solução”.

Em relação à fase de observação, de acordo com a opinião de Trindade (2007, p. 22), esta fase objetiva que “o observador deverá recolher evidências de forma a avaliar as seguintes dimensões: ensino; aprendizagem; concretização dos objetivos e Atitudes e comportamento” e por isso, Alarcão e Tavares (2003, p. 92) referem que na fase de observação o objetivo é “ver e entender”, dizendo que “a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu”.

No que diz respeito às diversas tarefas para esta fase, enfocamos a postura para observador, que no dizer de Vieira e Moreira (2011, p. 28), deverá “adotar um

comportamento discreto, não intrusivo, de observação” que, a nosso ver, é primordial para que o observado não se sinta inibido durante o processo de observação.

Para a terceira e última fase do ciclo de supervisão: a fase da pós-observação tem-se como finalidade que o observado possa

“refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interação com os seus alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem (...). O supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpretar (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 98).

Retomando Vieira e Moreira (2011, p. 28), advogam para esta fase as seguintes tarefas:

“promover um clima relacional facilitador da construção/ negociação de saberes; fornecer feedback informativo e não ameaçador da auto-estima/confiança do professor; descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas; encorajar uma atitude indagatória face à prática”.

Notámos que estes autores colocam a tónica na reflexão sobre a ação nesta fase, indo de encontro a Vieira (1993b, p. 92), que advoga, que esta fase, deve girar em torno das seguintes tarefas: “analisar, confrontar e questionar concepções e práticas de observação; reconstruir teorias subjetivas acerca da observação; monitorar e avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática; experimentar práticas de observação”.

Também Trindade (2007, p. 105) mantém a mesma linha de pensamento dos autores supracitados, dando robustez à ideia de reflexão, e propõe que na reunião pós-observação “o orientador dará informação que considerou pertinente avançar e ajudará o formando na definição de estratégias pessoais de aperfeiçoamento dos desempenhos, após terem feito uma avaliação formativa do observado”.

Repara-se que também nesta fase, estes autores, reforçam a importância de as atitudes do supervisor refletirem um ambiente cordial em que o supervisor deve ser mais um elemento do grupo de trabalho “não são exteriores à escola. São membros do corpo docente” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 145), de modo a desenvolver “sentimentos de apoio” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 77).

Então, sendo tão importante a observação, questionamo-nos porque é que a estratégia de observação de aulas esteve circunscrita durante muito tempo apenas à “fase final do estágio” (Vieira, 1993b, p. 44), até ocorrerem as últimas alterações ao Estatuto da

Carreira Docente, e não se estendia ao longo de todo o percurso profissional do docente, no sentido em que os benefícios são evidentes tanto no início da carreira como ao longo da carreira, nomeadamente no âmbito de:

“Um período probatório ou um processo de indução profissional, para promover a integração do docente na comunidade educativa e nas funções a desempenhar; um estágio de iniciação à prática profissional, com os objetivos de proporcionar o contacto com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor; processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíproca de aulas; e processos formais de avaliação do desempenho docente, que reconheçam o mérito, constituam um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiem a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas” (Reis, 2011, pp. 5-6).

Portanto, importa agora analisarmos o enquadramento legal da estratégia de observação de aulas, quer para professores em início de carreira quer para professores experientes.

3.3. Breve retrospectiva histórica da estratégia de observação de aulas no Estatuto da Carreira Docente

Apesar de termos abordado a observação de aulas numa perspetiva reflexiva, que é uma vertente da observação de aulas mais recente, a visão da observação de aulas “com funções essencialmente prescritivas” (Vieira, 1993a, p.74) vigorou durante décadas “nas instituições de formação de professores em Portugal” (Vieira, 1993a, p.74).

O Decreto-Lei 36507, de 17 de setembro de 1947, cria a inspeção como meio para fiscalizar quer os seus professores, quer a escola e que esteve em vigor durante três décadas até à revolução de 1974. “De 1974 a 1986 a questão da avaliação dos professores desapareceu da agenda educativa, visto encontrar-se a sistemas de controlo característicos do passado autocrático” (Curado,2002, p. 16).

Contudo, ao desaparecer, em 1986, a figura de inspetor que observava aulas, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86 de 14 de outubro, que consagra a formação dos professores com uma das dimensões prioritárias para Portugal, nomeadamente no ponto 1 do artigo 30.º: “formação inicial de nível superior (...); b) formação contínua (...); c) formação flexível (...)”, só em 2007 é que o

observador passa a ser um professor, substituindo, a figura do inspetor, com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, no artigo 45º é que se prevê a estratégia de “Observação de aulas”.

Portanto, foi preciso passarem várias gerações de professores para que novamente uma entidade externa entrasse na “*Blackbox*”⁵(Black & William, 2001, p.3).

Assim sendo, os professores em início de carreira e experientes durante este hiato legislativo, apesar de estarem previstas no Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, no artigo 7.º, as seguintes modalidades de formação: “a) cursos de formação; b) módulos de formação; c) frequência de disciplinas singulares no ensino superior; d) seminários, e) oficinas de formação; estágios; projetos, f) círculo de estudos”, este diploma não estabelece qualquer menção à estratégia de observação de aulas e, portanto, os professores em início de carreira e professores experientes não tinham aulas observadas durante toda a sua carreira, limitando a sua formação à frequência de cursos de formação.

Deste modo, durante algum tempo as ações de formação caracterizavam-se pelo “excesso de discursos” e pela “pobreza das práticas”(...)” (Ferreira,2009a, p. 212),contribuindo para teorizar ainda mais o ensino e criar “uma ruptura entre formação e prática” (Cró, 1998, p. 123)”.

As mudanças das conceções formativas, no sentido de alterar este pendor teórico da formação docente e promover uma formação mais focalizadas nas práticas, foram publicadas no Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro, que diz no seu preâmbulo

“pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita ligação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou ensino”. Este normativo, terá fomentando à emergência das modalidades de formação do tipo “(...) Oficinas de Formação” (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC], 2002, p. 78).

Com a emergência das oficinas de formação vislumbra-se alguma tentativa de aproximação entre a teoria e a prática ao “reforçar o potencial formativo do ambiente de

⁵ O autor designa Blackbox à sala de aula, por a sala de aula estar associada a um espaço exclusivo do professor, onde normalmente não entram outros colegas.

trabalho” (Machado & Formosinho, 2009, p. 298) e que pelas suas especificidades facilitam o estabelecimento de pontes entre a teoria e a realidade, no sentido em que afiguram-se “como oportunidades de formação nas quais a teoria é sucessivamente discutida, adaptada e aplicada à realidade específica de cada escola e de cada formando” (Roldão *et al*, 2000, p.14), contudo, novamente, não se aborda a observação de aulas neste normativo.

Assim sendo, apesar de haver algum espaçamento no tempo, houve uma grande evolução no modo de conceber a formação dos professores experientes e em início de carreira, ainda que apenas em 2007, com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, no artigo 45.º, fique consagrada a estratégia de observação de aulas, como meio de recolha de registos para a reflexão das práticas.

Daí em diante, todas as revisões que têm sido feitas a este diploma preveem a observação de aulas, nomeadamente o Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, no artigo 17.º-que determina que “o órgão de direção executiva calendariza a observação (...) de pelo menos três aulas leccionadas pelo docente”, o Decreto Regulamentar 1-A/2009, de 5 de janeiro, no artigo 7.º, determina, agora facultativamente, “a observação de duas aulas, pelo avaliado”, o Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho, no artigo 9.º, mantém o carácter facultativo da observação de aulas “a observação de aulas é facultativa, só tendo lugar a requerimento dos interessados (...)”e, ainda, o último Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, que se encontra em vigor, no nº 10 artigo 42.º estabelece que “a avaliação externa centra-se na Dimensão Científica e Pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos”, o que parece deixar transparecer uma crescente preocupação com a utilização deste instrumento.

Porém, este instrumento continua associado à avaliação sumativa com efeitos na progressão na carreira, continuando a ficar oculta a vertente formativa da avaliação com o intuito da melhoria das práticas pedagógicas.

Daqui decorre, crescente preocupação pela análise das práticas pedagógicas dos professores em início de carreira e experientes, podendo ser um ponto de partida para se olhar a observação de aulas como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional.

Note-se, então, que para os professores em início de carreira e experientes se constatou um vazio legislativo no que diz respeito à formação e, conseqüente, renovação das

práticas pedagógicas, uma vez que, como acabámos de ver, durante décadas, não estava prevista qualquer modalidade de formação centrada nas práticas pedagógicas.

Mas, no que diz respeito à formação inicial, houve desde do início do Estatuto da Carreira Docente, alguma referência em torno do supervisionamento das práticas pedagógicas, que de uma forma ou de outra, usando ou não, uma nova roupagem, estava sempre presente a observação de aulas.

Repare-se que logo em 1988, com a publicação da Portaria 336/88, de 28 de maio, no artigo 3.º, deverá “desenvolver-se pela Observação- análise (...)”, deixa transparecer a importância desta modalidade de formação. Em 1989, com a publicação do Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, no artigo 16.º, estabelece que “a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de capacidades e competências que integram a função docente” e, no artigo 17.º, define a modalidade dessa prática que pode “assumir a natureza de um estágio”.

Os estágios são uma forma de experimentar a prática pedagógica, no sentido em que esta

“Visa, ainda, a compreensão das problemáticas emergentes da ação docente nos respetivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a atividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros atores sociais e educativos” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130).

Gostaríamos de salientar, a importância de os autores atribuírem relevância à prática reflexiva e às atitudes de, colaboração, desde do início da função docente e que possivelmente serão necessárias para o decorrer de toda a carreira profissional.

Os estágios eram parte integrante “dos cursos de formação de professores (Ramos de Formação Educacional) para as áreas da Física e Química, Matemática e Biologia e Geologia” (Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 197), onde “a criação destes cursos surge como projeto pioneiro inovador que desencadeia um conjunto de mudanças ao nível da formação inicial de professores em Portugal” (Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 197).

O estágio pedagógico “funcionou até 2005, numa perspetiva de início de atividade profissional, em que o estagiário estabelecia um contrato ainda que provisório, com o Ministério da Educação, tendo turmas atribuídas e assumindo total responsabilidade,

perante a escola, pelo serviço que lhe era distribuído” (Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 198).

A partir de 2005, com a publicação do Decreto-Lei 121/2005, de 26 de julho, apesar de não serem atribuídas turmas ao estagiário, por razões que para o caso não interessa explorar, estava previsto “os estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino passarem a assumir a modalidade de prática pedagógica supervisionada, não havendo lugar a atribuição de turmas (...)” (Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 198), essa prática supervisionada era “(...) apenas realizada nas turmas atribuídas ao orientador de estágio da escola, (...)” (Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 198).

Dá em diante, com a reorganização dos cursos do ensino superior, decorrente do Processo de Bolonha, determina que “(...) a qualificação profissional que habilita para a docência será adquirida, a partir de 2007/ 2008, apenas através da frequência de cursos do 2.º Ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre” (Ministério da Educação, 2007, p. 7, como citado em Nunes, Vaz- Rebelo & Nascimento, 2010, p. 198).

Portanto, a formação inicial dos professores tem sido ao longo dos tempos cada vez mais acautelada, havendo uma constante preocupação com o supervisionamento da componente prática, na formação inicial, ao invés da formação para os professores em início de carreira e experientes, que após a conclusão da formação inicial, até 2007, o professor, não teria mais oportunidades de ser supervisionado nesta dimensão.

Ora, Nunes, Vaz-Rebelo e Nascimento, (2010, p. 198) afirmam mesmo que “a formação inicial de professores, e em especial das áreas científicas, nunca poderá funcionar como suporte suficiente para sustentar uma carreira que pode prolongar-se por 30 ou 40 anos (...)”, atribuindo importância à renovação da formação, ao longo da carreira, de modo a evitar uma cristalização das práticas.

CAPÍTULO 2 – Metodologia da investigação

(Página deixada em branco intencionalmente)

Introdução

Neste capítulo, vamos começar por justificar o motivo pela investigação qualitativa, apresentando os prós e os contras, deste tipo de estudo. Seguidamente, damos a conhecer os fundamentos pela opção pelo estudo de caso, caracterizando-o, analisando as vantagens e desvantagens, e, enquadrando-o no contexto em torno do qual se desenvolve a investigação.

Posteriormente, apresentamos, o plano de investigação, no qual descrevemos, as etapas percorridas, durante, todo este estudo.

De seguida, definimos as técnicas de recolha de dados, que serviram de suporte para este estudo, assim como os procedimentos, nomeadamente, os procedimentos éticos, e as etapas que sustentaram a recolha de dados (análise documental e inquérito por entrevista).

Logo a seguir, mencionamos a técnica de análise de dados utilizada (Análise de Conteúdo), em que primeiramente estabilizamos o seu conceito, descrevemos os pressupostos que suportam esta técnica, assim como, as suas fragilidades, e, ainda, o percurso a efetuar, durante a operacionalização desta técnica.

Vamos terminar fazendo referência aos procedimentos adotados, assim como o caminho percorrido durante a fase de recolha de dados, para que o nosso estudo tenha fidelidade, validade interna e externa, não deixando de mencionar as suas limitações.

1. Natureza do estudo

Se o que nos despertou para este estudo foi tentar compreender **se as representações sobre a estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes, pode influenciar a abertura para a mudança das práticas, então a** opção pela investigação qualitativa, emergiu neste estudo de forma natural, uma vez que compreender, descrever, e analisar, são finalidades deste estudo, e, simultaneamente, “a definição de objetivos é de importância decisiva, porque permite orientar todo o processo de pesquisa” (Moreira, 1994, p. 20).

Assim sendo, a descrição serve para “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) e, “a palavra escrita assume particular importância (...) tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A compreensão também serve este tipo de investigação, na medida em que “os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Por sua vez, “a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação” (Stake, 2009, p. 24).

Se os grandes objetivos da investigação qualitativa são a descrição, compreensão e interpretação, sendo que “a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação” (Stake, 2009, p. 57), perante a análise sustentada dos autores acima apresentados, consideramos que a abordagem qualitativa será a que melhor se adequa a este estudo, uma vez que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51), experiências e vivências essas que em, nosso entender, serão o suporte de todo o nosso trabalho de modo a proceder a “uma interpretação vigorosa” (Stake, 2009, p. 24).

Porém, a investigação qualitativa também caracteriza-se como sendo:

1) “Indutiva: desenvolvem conceitos e chegam compreensão de fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo & Ferreira 2008, p.199), o que vai ao encontro do nosso trabalho, no sentido em que sustentámos as nossas inferências a partir dos dados recolhidos pelo inquérito por entrevista;

2) “Holística- Os investigadores têm em conta a realidade global. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo” (Carmo & Ferreira,2008, p.199), o que é o caso do nosso estudo, sendo que os entrevistados não foram desenquadrados do meio onde estavam a trabalhar, antes pelo contrário, foram inquiridos no ambiente escolar, mas num local que proporcionasse um ambiente calmo e facilitasse a o desenvolvimento das suas ideias;

3) “Naturalista: A fonte direta de dados são situações consideradas naturais. Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma natural, e, sobretudo de forma discreta” (Carmo & Ferreira,2008, p.199);

Os dados relativos à representação que os professores em início de carreira e os professores experientes têm acerca da estratégia da observação de aulas, e a influência

que essa representação pode ter na abertura para a mudança das suas práticas, tendo sempre em consideração essas duas perspectivas: a perspectiva dos professores em início de carreira e a perspectiva dos professores experientes, foram recolhidos através do inquérito por entrevista.

Optámos pela entrevista no sentido em que “a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas” (Sousa, 2005, p. 247), enquanto o questionário “oferece vantagens quando se trata da obtenção de dados concretos em grandes amostras” (Sousa, 2005, p. 247), desviando das finalidades deste trabalho.

Por outro lado, “a entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247).

E, ainda, ao tentarmos encontrar, durante a entrevista, um ambiente facilitador de um conversa agradável sobre a temática a estudar, esforçámo-nos por adotar um comportamento simples, humilde e discreto de modo a que o entrevistado se sentisse o mais confortável possível durante a exposição das suas ideias;

4) “Os investigadores são sensíveis ao contexto: os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto” (Carmo & Ferreira, 2008, p.199); ora, se a nossa opção foi entrevistar num contexto escolar, foi mesmo com o intuito de entender o entrevistado no seu ambiente habitual, para obter as informações o mais reais possíveis;

5) “O significado tem a sua importância: (...) procuram compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p.199); consideramos que esta característica é das mais importantes para o nosso estudo, sendo que tentámos durante as entrevistas, ser os mais isentos possíveis nas questões colocadas de modo a que, a perspectiva do entrevistado fosse totalmente enfatizada;

6) “Os métodos qualitativos são humanísticos: (...) não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas”, (Carmo & Ferreira, 2008, p.199); por isso, neste estudo, ao dar ênfase à palavra, importa mais ter em conta o “**processo de investigação** do que

unicamente pelo resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira,2008, p.199);e, ainda, como, “os métodos qualitativos procuram fornecer uma visão por dentro, é exigida aos investigadores uma **flexibilidade** e um envolvimento que não se encontram noutra tipo de estudos” (Moreira, 1994, p. 101).

Do exposto, parece-nos que as características do nosso trabalho de investigação enquadram-se perfeitamente nas características da investigação qualitativa, contudo, tal como em todas as metodologias, esta também apresenta pontos fracos.

Então, uma crítica “comum prende-se com a influência do investigador que pode “contaminar” o estudo através de falsas evidências ou visões distorcidas da realidade que observa” (Araújo, Pinto, Lopes, & Nogueira,2008, p. 10). Carmo e Ferreira (2008, p. 199) também referem que “a questão da objetividade do investigador constitui o principal problema da investigação”, e, ainda “Os riscos éticos são substanciais” (Stake, 2009, p. 60).

Contudo, Bardin (1995, p. 115) argumenta que a investigação qualitativa “confronta-se com o risco da circularidade em maior grau do que a abordagem quantitativa”.

Porém, como a “investigação qualitativa é subjetiva. Encontram-se frequentemente mais dúvidas do que soluções para as dúvidas anteriores” (Bardin, 1995, p.115) e, por outro lado, como “a subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como elemento essencial da compreensão” (Stake, 2009, p. 24), ambicionamos enveredar esforços significativos nos “procedimentos habituais de triangulação” (Stake, 2009, p. 24) no sentido de validar as observações.

De entre a diversidade de metodologias de investigação qualitativa, importa agora explicar os fundamentos da escolha pelo estudo de caso.

Na verdade, a preferência pelo estudo de caso emerge do conceito associado a esta metodologia enquadrando-se perfeitamente nesta investigação, pois segundo Bell (2004: 23) “o método de estudo de caso (...) é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

No entender de Aires (2011, p.21), “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento”.

Para Ponte (1994, p.2), o estudo de caso “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Por seu turno, o nosso estudo, será um estudo de caso “intrínseco” (Stake, 2009, p. 20), uma vez que “o caso é pré-selecionado” (Stake, 2009, p. 20), sendo que à partida foram selecionados dois grupos de professores de uma escola.

Deste modo, estamos convencidos que ao selecionar o estudo da estratégia de observação de aulas, tendo sempre em consideração dois grupos de professores na escola em questão, será uma situação relativamente singular num contexto da grande maioria das escolas portuguesas, e, daí que “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso, 2005, p. 71), pois acreditamos que a particularidade da situação em estudo, resulta do facto de estarmos a desenvolver a investigação numa escola situada na Sede Concelho do Distrito de Setúbal, numa escola com cinquenta e cinco anos de existência.

Neste sentido, como existe um grupo significativo de professores que leciona nesta escola há décadas, contrastando com uma pequena minoria de professores com uma permanência de carácter provisório, ou transitório verificando-se um hiato significativo na faixa etária entre estes dois grupos, poderá tornar-se num dos fatores que, a nosso ver, poderá trazer diferenças significativas nos princípios, práticas e objetivos de vida de cada um dos grupos de professores e, tornando-se numa situação particular, “o que interessa é a análise de uma situação singular, justamente no sentido de documentar essa singularidade” (Afonso, 2005, p. 71).

Possivelmente, se estivéssemos a estudar uma escola noutra enquadramento geográfico onde o grupo de professores permanentes na escola não fosse tão significativo, talvez esta problemática não se tornasse tão pertinente.

Por isso, gostávamos de tentar descrever o comportamento destes professores para, posteriormente, podermos contribuir para compreensão de uma forma global do acontecimento específico nesta escola, uma vez que o investigador qualitativo “não pretende modificar a situação, mas compreendê-la como tal como ela é” (Ponte, 1994, p. 2), já que o estudo de caso “se debruça deliberadamente sobre uma situação

específica que se supõe única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nele de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno” (Ponte, 1994, p. 2), já que a compreensão permite fazer uma “viagem pela interioridade dos actores envolvidos”(Friedberg, 1993, p. 293).

Deste modo, a preferência pelo estudo de caso, tornou-se óbvia para esta investigação, pois tal como já havíamos dito, vamos privilegiar a compreensão do fenómeno em causa e, a compreensão é uma das ações estreitamente associada às finalidades deste tipo de investigação, conforme os autores supracitados.

Assim sendo, como em todas as modalidades de investigação, o estudo de caso, apresenta vantagens e desvantagens, após a sua análise criteriosa consideramos que as vantagens, superavam as desvantagens e, por isso, adotamos a perspectiva de Stake (1998, p. 11) quando afirma que “espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único”.

Também, como diz Sousa (2005, p. 139)

“a principal vantagem do estudo de caso consiste exatamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso, ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia”.

Já Duarte (2008, p. 126) diz que “um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois com mais tempo e recursos. A sua vantagem é a de exigir à partida menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa”.

No que diz respeito às fragilidades desta metodologia de investigação, preocupamo-nos especialmente com o facto de alguns críticos do estudo de caso, questionarem “a credibilidade das conclusões a que conduz” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231).

No sentido de contornarmos esta crítica, ambicionamos aplicar critérios de validade interna das conclusões de modo a pautar o nosso trabalho pelo rigor científico e académico.

Uma outra crítica comum nesta metodologia é o facto de se “tratar de uma investigação *in locu* e no momento, é também difícil de voltar a verificar a informação obtida, o que não permite verificar se houve distorções na sua obtenção” (Sousa, 2005, p. 139), logo

será nossa situação tentaremos evitá-la ao suportámo-nos por um gravador durante as entrevistas.

4. Plano de investigação

É claro que um estudo desta natureza é precedido da construção de um projeto de investigação. Primeiramente, definimos o tema a abordar, para de seguida prosseguirmos com a formulação e caracterização do problema, a partir do qual definimos as questões de investigação e os seus objetivos. Prosseguimos com o enquadramento teórico e a metodologia de investigação, identificação da população seleção e suas características, assim como com a definição da técnica de recolha de dados, e, da técnica de Análise de Conteúdo, foram procedimentos, necessárias para darmos continuidade ao nosso plano de investigação que damos a conhecer de seguida.

Plano de investigação

- 1.º Pesquisa da literatura nacional e internacional e, ainda, de estudos empíricos realizados no âmbito da temática que envolvesse direta ou indiretamente o tema da estratégia da observação de aulas;
- 2.º Recolha de documentos e, posterior análise para caracterização do contexto escolar;
- 4.º Produção escrita da revisão da literatura;
- 3.º Preparação e validação das entrevistas;
- 4.º Realização e transcrição das entrevistas para o suporte de papel;
- 5.º Análise de Conteúdo dos dados, por meio de um sistema de construção de tabelas onde se definiram as dimensões, categorias e subcategorias, resultantes da interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas;
- 6.º Análise, interpretação, conclusões dos dados e, considerações finais.

Sabendo que “a seleção de um problema seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação” (Tuckman, 1994, p. 37) e, seguindo a perspetiva de Pacheco (1995, p. 67), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”,

começámos por definir o problema que segundo Sousa (2005, p. 44) “é a pergunta para a qual desejamos saber a resposta”.

Na etapa seguinte, o investigador, “formulará as questões de investigação (...) e a escolha da unidade de análise ou caso é o passo seguinte (...)” (Merriam, 1988, como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 235), etapa por nós também percorrida quando definimos duas questões de investigação.

Outro passo importante, será

“A revisão da literatura respeitante à área de estudo, quer de natureza teórica, quer de natureza investigativa (...), constitui uma componente fundamental do processo de investigação, pois poderá contribuir para conceptualização do problema, a realização do estudo e a interpretação dos resultados”(Merriam, 1988, como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 235).

etapas que também foram efetuadas por nós neste estudo, quando consultámos documentos e pesquisámos uma grande diversidade autores acerca desta temática.

5. Técnicas de recolha de dados

Partindo do pressuposto de que as “técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa (...) são a entrevista em profundidade e análise documental” (Sousa, 2005, p. 199), os dados recolhidos para esta investigação resultaram de duas etapas, uma primeira etapa que consistiu na investigação documental, e, uma segunda etapa, que consistiu na recolha de dados obtidos pelas entrevistas por nós realizadas, tendo sempre em consideração que o “objetivo é fazer, na medida do possível, uma seleção controlada, (...)” (Bell, 2004, p. 93), atendendo que temos limitações temporais.

5.1. Documentos

Durante a primeira etapa, efetuámos uma “investigação documental que pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos relações ou leis sobre determinados temas, em documentação” (Sousa, 2005, p. 88).

Assim, socorremo-nos das “fontes primárias que são documentos oficiais, legislação, (...)” (Sousa, 2005, p. 88), nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola, juntamente com a página online da Câmara Municipal de Setúbal, permitiu-nos descrever a comunidade docente, e, ainda caracterizar a escola e o meio envolvente, normativos legais, permitiu-nos, inteirarmo-nos da legislação em vigor, no que respeita ao nosso tema de estudo.

Quanto às “fontes secundárias que incluem (...) livros abordando questões teóricas, teses, (...) artigos científicos” (Sousa, 2005, p. 88), tais como os livros e artigos científicos dos diversos autores que constam nas referências bibliográficas, e teses de mestrado que também constam nas referências bibliográficas, na medida em que o “material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ ou acrescentar informações” (Araújo, Lopes & Nogueira, 2008, p. 15).

Porém, estes instrumentos apresentam alguns pontos fracos, pois como dizem Araújo, Lopes e Nogueira (2008, p.16) “É preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados”, daí que a recolha de dados através da técnica de entrevista poderá ajudar a compreender as representações que os professores em início de carreira e experientes têm sobre a observação de aulas.

5.2. Entrevistas

Dado por terminado, o trabalho de análise documental que nos permitiu conhecer e, caracterizar o contexto da escola em estudo, assim como fazer o enquadramento teórico e legislativo do tema, recorreremos à recolha de dados pela técnica de inquérito por entrevista semiestruturada.

Suportámos os dados recolhidos através das entrevistas já que para Bringman e Moore “a entrevista é uma conversa com um objetivo” e Ghiglione e Matalon (1985) definem-na como “Um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (como citado em Sousa, 2005, p. 247).

Privilegiámos a técnica de investigação de inquérito por entrevista, por estar intimamente relacionada com a investigação qualitativa, pois coloca o enfoque da investigação na descrição.

Parece-nos que se adequa a técnica de entrevista na nossa investigação porque de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193) esta técnica deve utilizar-se sempre que há necessidade:

“de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas; analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências”.

O que é o caso, sendo que vamos analisar de que modo as representações associadas à estratégia de observação de aulas, em professores em início de carreira e em professores experientes pode influenciar a abertura para a mudança das práticas, ou seja, como diz, Quivy e Campenhoudt (1998, p. 193) vamos “analisar o sentido que os atores dão às suas práticas como também, o modo como os professores, encaram os “seus sistemas de valores”, “as suas referências normativas” e as “leituras que fazem das suas próprias experiências” no que diz respeito à temática abordada nesta investigação.

Por sua vez, o tipo de entrevista (estruturada, semiestruturada e não estruturada) que se deve adotar depende do objetivo de investigação, sendo em investigação social a entrevista semiestruturada mais utilizada, razão pela qual iremos optar por este tipo de entrevista.

Este tipo de entrevista “emprega-se em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249), o que, em nosso entender, adequa-se perfeitamente ao nosso estudo, na medida em que é nossa intenção conhecer aprofundadamente as perceções que os professores experientes e em início de carreira têm acerca da estratégia de observação de aulas.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por haver uma “certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito, possa desviar-se do assunto em questão” (Sousa, 2005, p. 249), e foi com base neste princípios que nos regemos durante a realização das entrevistas.

Como em todas as técnicas, este tipo de entrevista apresenta benefícios e contras mas, em nosso entender, os benefícios superam os pontos fracos desta técnica, pois a entrevista dá a “possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado”; o sujeito pode ser questionado diretamente, para melhor explicar as suas respostas” (Sousa, 2005, p. 248); e, ainda, permite que “para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247), razão pela qual adotámos este tipo de entrevista, pois foi nossa expectativa dar espaço ao entrevistado de modo a poder expor as suas ideias de uma forma mais natural possível.

No entanto, consideramos que enveredámos todos os esforços no sentido de estar atentos aos “riscos de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta” (Sousa, 2005, p. 247), tendo em conta a nossa inexperiência na condução de entrevistas. Porém, as entrevistas semiestruturadas “são conduzidas a partir de um guião que constitui um instrumento de gestão” (Afonso, 2005, p. 99), logo, a construção do guião foi cuidadosamente elaborada, traçando o seguinte percurso:

“O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise de projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão corresponde vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (Afonso, 2005, p. 99).

Foi com base nesta estrutura que elaborámos o nosso guião, que apresentamos em forma de tabela e, que se encontra no anexo I.

Após a construção do guião, fizemos uma entrevista piloto, uma vez que “Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite-lhe eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (Bell, 1997, p. 110).

Com base, nas respostas dadas às questões das entrevistas, reformulámos algumas questões.

Este estudo suportou-se na realização de oito entrevistas: quatro entrevistas a professores em início de carreira e, quatro entrevistas a professores experientes. Os objetivos e os temas a explorar, estão descritos no quadro 1.

As entrevistas tiveram como principais objetivos:

- Averiguar a representação que o professor tem acerca do conceito de supervisão e modalidades de supervisão;
- Analisar as representações associadas à estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes;
- Recolher dados acerca das representações que os professores em início de carreira e em professores experientes, têm acerca das finalidades da estratégia de observação de aula e mudança efetiva das suas práticas.

Os temas a explorar foram:

- A supervisão e modalidades de supervisão;
- Estratégia de observação de aulas;
- Finalidades da estratégia de observação de aulas e mudanças de práticas.

Quadro 1 - Objetivos e temas a explorar nas entrevistas

Objetivos a explorar na entrevista	Temas a explorar na entrevista
Averiguar a representação que o professor tem acerca do conceito de supervisão e modalidades de supervisão.	Supervisão e modalidades de supervisão.
Analisar as representações associadas à estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes.	Estratégia de observação de aulas.
Recolher dados acerca das representações que os professores em início de carreira e em professores experientes, têm acerca das finalidades da estratégia de observação de aula para a mudança efetiva das suas práticas.	Finalidades da estratégia de observação de aulas e mudanças de práticas.

6. Procedimentos e etapas utilizadas na recolha de dados

Durante o processo de recolha de dados tivemos sempre em consideração as questões de natureza ética. Enquanto para a recolha de documentos relativos ao Projeto Educativo de Escola, não houve necessidade de solicitar nenhuma autorização, uma vez que o documento se encontra disponível *online* na página da escola, no que se refere à

realização das entrevistas, solicitámos por escrito um pedido de autorização à Direção, pois como dizem Carmo e Ferreira deve-se (2008, p. 283), “solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo”.

Quanto às entrevistas, primeiramente, deve-se mesmo “antes de iniciar a investigação estabelecer um acordo com os participantes, de forma a que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador” (Carmo & Ferreira deve-se 2008, p. 283).

Por isso, quando convidámos os professores para participarem neste estudo expressamos claramente o seu papel e, ainda, garantimos a confidencialidade das suas identidades, assim como das informações recolhidas, através da utilização de siglas dos entrevistados tendo adotado as siglas E1 a E8 e, ao nome da escola também lhe atribuímos a letra X uma vez que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 77)

As entidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal”.

A acrescentar a estes princípios tentámos sempre manter uma relação com o participante o mais cortês possível, tratando cada entrevistado pelo seu nome, seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994, p. 77) quando afirmam que “Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação”.

As entrevistas realizaram-se em março, tendo uma duração compreendida entre os trinta e, os sessenta minutos.

Após a realização das entrevistas, passámos à fase de análise de dados que implica um procedimento cuidadoso e metucioso, de preparação do material transcrito, resultante das gravações consentidas que obtivemos.

7. Técnicas de análise de dados

A complexidade de dados recolhidos obrigou-nos a tomar decisões, quanto à técnica e método a utilizar para fazer a análise, exploração e tratamento dos dados.

Ora, se “analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos (Sousa, 2005, p. 264) e, por sua vez a “Análise de Conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir para além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2005, p. 264), então parece-nos que esta técnica se adequa perfeitamente, ao propósito deste estudo.

Também Bardin (1995, p. 38), afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”, ou seja, a Análise de Conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin 1995, p. 38).

Atendendo a que

“a descrição (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa Análise de Conteúdo e se a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última etapa, a inferência é procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”(Bardin, 1995, p. 39).

Contudo, “não interessa o que é descrito, mas o que daí se poderá extrair como conhecimento relevante. Os dados obtidos são, portanto, indícios, vestígios, que permitirão efetuar inferências e interpretações (...)” (Sousa,2005, p. 275).

Assim sendo, foi partindo destes pressupostos que procedemos à Análise de Conteúdo.

Mas como se define a Análise de Conteúdo? É “um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos (Sousa, 2005, p. 264).

Ainda o mesmo autor, refere que “Analisar o conteúdo, é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (Sousa, 2005, p. 265).

Bardin (1995, p. 38) define Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

Porém, a Análise de Conteúdo é “por vezes criticada por envolver critérios subjetivos, capazes de criar dado quantificáveis, mas não válidos” (Bell, 2004, p. 97). As desvantagens desta técnica para Sousa (2005, p. 266) “residem essencialmente nos conteúdos que sendo “palavras” (temas, conteúdos semânticos, podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica”.

No entanto, segundo Sousa (2005, pp. 275- 276) a prática da Análise de Conteúdo, compreende no seu percurso três grandes etapas:

1- “Pré-análise

Leitura “flutuante” de cada documento;

Definição dos objetivos;

Escolha e ordenação dos documentos;

Referenciação das unidades;

Referenciação das categorias.

2- Exploração da documentação

Escolha das unidades;

Quantificações;

Categorização.

3- Tratamento dos dados

Tratamento estatístico;

Normalização de resultados;

Verificação da garantia e da validade;

Seleção e síntese;

Inferências;

Interpretação;

Conclusões”

Adotámos este percurso metodológico na nossa investigação, e, por isso, na fase de pré-análise, começámos por transcrever as entrevistas e fazer uma “leitura flutuante” (Sousa, 2005, p. 275) de cada uma delas, no sentido de ficar com uma ideia geral das informações transmitidas pelos entrevistados, aproveitando para sublinhar as frases que estivessem em conformidade com os objetivos deste estudo.

Seguidamente, organizámos as entrevistas de acordo com os objetivos definidos tendo determinado as unidades de contexto, que segundo Moraes (1999 p. 6) “É uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la”, ou segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 275) “constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto”, seria a frase.

Posteriormente procedemos à referenciação de categorias “que são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (Sousa, 2005, p. 270).

Na segunda grande etapa, começámos por fazer “a exploração da documentação” (Sousa, 2005, p. 270), tendo primeiramente, selecionado as unidades de contexto e, sua categorização.

Apesar de algumas categorias terem sido definidas à partida durante a fase de construção da entrevista, tendo em conta os objetivos definidos, houve necessidade de reformular algumas delas, sabendo que “o enfoque qualitativo requer flexibilidade” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 491).

Outras categorias, foram definidas *a posteriori*, ao invés, dos “procedimentos fechados que definem as categorias antes de darem início à análise, enquanto, os procedimentos abertos efetuam primeiro uma exploração, definindo as categorias em conformidade com os conteúdos que foram encontrando” (Sousa, 2005, p. 268), tendo também em consideração que a “definição de categorias *a posteriori* deve ser feita com muitos cuidados, após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção aos objetivos de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 274).

Contudo, o processo de categorização foi longo e complexo, apesar de termos obedecido às suas duas etapas: “o inventário: isolar os elementos” (Bardin, 1995, p. 118), ou seja, após a leitura num todo, separámos as unidades que nos interessava e, posteriormente, classificámo-las, pois segundo Bardin (1995, p. 118) a classificação serve para “repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens”, ou seja, fragmentámos as unidades do texto, para de seguida as enquadrarmos no texto final que faça sentido.

Mas este processo implica que se sigam as regras do processo de categorização, as quais cumprimos escrupulosamente, no sentido de validar todo o processo de Análise de Conteúdo.

Para Bardin (1995, p.36) as regras de categorização são “Homogéneas (...), exaustivas (...), exclusivas (...) objetivas (...) adequadas e pertinentes”:

Quanto à regra da “homogeneidade: poder-se-ia dizer que «não se mistura alhos com bugalhos»”; (Bardin, 1995, p.36), ou seja, para que houvesse conformidade, e, para que as frases façam sentido, seleccionámos as unidades de contexto, em relação aos objetivos definidos.

Em relação, à regra da exaustividade, tomámos especial atenção para a necessidade de se “esgotar a totalidade do texto”(Bardin, 1995, p. 36), e, portanto, todas as entrevistas foram percorridas de modo a que não ficasse nenhuma informação por recolher.

No que diz respeito à regra “exclusividade”, quando definimos as categorias, fizemo-lo de modo a que essa categoria fosse única.

No que diz respeito à regra da objetividade, tivemos particular atenção para que as categorias fossem precisas e claras e estivessem de acordo com os objetivos definidos, apesar de que “codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais” (Bardin, 1995, p. 36).

Quanto à regra de definirmos categorias “adequadas ou pertinentes; isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo” (Bardin, 1995, p. 36), tivemos sempre presente a pertinência da definição de cada categoria em função dos objetivos definidos.

Assim sendo, a Análise de Conteúdo, foi sendo construída, de acordo com uma matriz de análise qualitativa, tanto para descrever o conteúdo das entrevistas, como para inferir e, dar significados aos relatos feitos pelos entrevistados. Os dados das entrevistas foram

classificadas de modo a tentar encontrar uma certa sequência no meio da grande quantidade de unidades de contexto fragmentadas que resultaram da “análise cruzada, em que se cruzam vários procedimentos, procurando realçar os pontos que deste modo se mostram relevantes para as inferências e sínteses finais” (Sousa, 2005, p. 269).

Segundo Sousa (2005, p. 269) “Na análise vertical foca-se um determinado documento ou conjunto de documentos, passando-se em revista os diferentes temas abordados e procurando-se uma síntese individual”, ou seja, vimos e revisitámos cada uma das entrevistas, cada uma por si, com o objetivo, de definir todos os temas que cada participante abordou. Após termos percorrido todas as entrevistas, procedemos à análise horizontal onde “se aborda cada um dos temas em particular, salientando as diferentes formas em que aparecem expressos” (Sousa, 2005, p. 269).

Posteriormente, fizemos uma análise comparativa entre os temas abordados por cada entrevistado, na tentativa de encontrar parecenças e diferenças nos relatos obtidos nas entrevistas, uma vez que deste “procedimento cruzado procura-se essencialmente detetar na sua intersecção, tanto factores comuns como relacionais e diferenciais, para daí extrair as devidas conclusões” (Sousa, 2005, p. 269) e, partir daí, definir categorias.

Mas por ser esta uma tarefa longa e complexa, como optámos por realizar entrevistas semiestruturadas foi possível obter a informação com alguma sequência, constituindo, um *corpus*, isto é, “conjunto de documentos escolhidos para se proceder posteriormente à “Análise de Conteúdo” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 272).

Depois de termos um documento, resultante dos vários fragmentos que obtivemos da análise das entrevistas, mas no qual acautelámos que a retirada de unidade de contexto não ficasse descontextualizada, foi possível enquadrar as informações em dimensões, categorias e subcategorias de acordo com as suas semelhanças.

O processo de categorização, facilitou o processo de organização e clarificação de ideias permitindo que se fosse “transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto científico” (Afonso, 2005, p. 118), uma vez a interpretação, é consequência da inferência, pois como diz Bardin, (1995, p. 39) “Se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (...) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

Então, de uma forma esquemática, o processo de análise das entrevistas ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

- 1.º Leitura flutuante de cada entrevista;
- 2.º Sublinhámos frases ou períodos (unidades de contexto) que estivessem em conformidade com os objetivos definidos e /ou que nos dessem informação pertinente.
- 3.º Agrupámos as frases das entrevistas no objetivos pré-definidos nas entrevistas;
- 4.º Fizemos uma leitura vertical e horizontal dos dados das entrevistas;
- 5.º Fizemos análise cruzada dos dados das entrevistas;
- 4.º Definimos dimensões com base nos objetivos gerais da entrevista;
- 5.º Definimos categorias e subcategorias *a priori* e *a posteriori*.
- 6.º Fizemos inferências e interpretação de dados.
- 7.º Construámos uma tabela com as dimensões, categorias e subcategorias.

Deste percurso metodológico efetuado resultou a construção de duas tabelas onde definimos as dimensões, as categorias e subcategorias, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

8. Validade interna

No sentido de validar o estudo e “para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação” (Araújo, Pinto, Nogueira & Pinto, 2008, p. 19), suportámo-nos, na “triangulação das fontes de dados provenientes de diferentes fontes” (Araújo, Pinto, Nogueira & Pinto, 2008, p. 19), pois fizemos uma análise documental, nomeadamente acerca dos normativos legais, de documentos existentes na escola e, ainda, recolhemos dados resultantes das entrevistas.

Fizemos “triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes” (Araújo, Pinto, Nogueira & Pinto, 2008, p. 19), na medida em que utilizámos uma grande diversidade de autores, que abordam a temática com perspetivas bastante diferentes.

9. Validade externa e limitações deste estudo

Na verdade, este estudo apresenta algumas limitações de vária ordem, nomeadamente, o fator tempo devido à obrigatoriedade de cumprimento de prazos para a entrega da Dissertação, talvez tenha sido o maior condicionador de todas as opções e decisões tomadas ao longo desta investigação, pois como dizem Carmo & Ferreira (2008, p.43) “a verdade é que o tempo se tem vindo a posicionar como uma variável estratégica em qualquer processo de pesquisa”.

De facto, o tempo de duração da Dissertação, condicionou-nos a abrangência do estudo, uma vez que nos circunscrevemos ao estudo de uma escola, não podendo comparar com outras escolas; condicionou-nos na opção pelos instrumentos de recolha de dados, pois limitámo-nos a utilizar as entrevistas e análise documental, e, possivelmente os inquéritos por questionário poderiam ter sido mais uma fonte de riqueza de informação, dando ainda maior consistência e validade ao estudo; condicionou-nos pelo número de participantes no estudo, pois fizemos oito entrevistas e, possivelmente se tivéssemos um maior número de entrevistados, poderíamos obter mais informação relevante.

Ainda, como diz Sousa (2005, p.139) nos estudos de caso dá-se a “impossibilidade de estabelecer generalizações, colocando em causa a sua utilidade científica. O que sucede com um caso isolado, num dado contexto específico, não servirá de exemplo para outros caso noutras situações diferentes”.

Ora, de facto esta característica deste método poderá vir a ser real no nosso estudo, na medida em que como estamos a estudar dois grupos de professores de uma dada escola, com um determinado contexto, a possibilidade de generalização será relativa.

10. Fidelidade

Embora, estejamos no âmbito da investigação qualitativa, a questão da fidelidade, também se coloca pois se pretende que o nosso trabalho tenha algum reconhecimento e valor, o investigador deve ter sempre em mente a importância que uma descrição rigorosa tem no âmbito deste tipo de investigação, pois como diz Yin (1994, p. 34) essa descrição deve contemplar “todos os passos operacionais do estudo, e, a conduzir a investigação como se alguém estivesse a espreitar por cima do seu ombro”.

Deste modo, esforçamo-nos por descrever todas as informações, que considerámos pertinentes para o nosso estudo, de forma a garantir a sua fidelidade.

(Página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO 3 – Apresentação e análise de dados

(Página deixada em branco intencionalmente)

Introdução

A análise documental, nomeadamente a consulta do Projeto Educativo de Escola, foi um instrumento muito útil para ajudar a conhecer e a compreender os professores da escola em estudo.

A consulta da legislação foi uma ferramenta importante para nos permitir fazer uma retrospectiva histórica e evolutiva dos modelos de formação e avaliação dos professores, mais concretamente no que diz respeito, ao conceito de reflexão e observação de aulas.

É nossa intenção, neste capítulo, começar por definir a abrangência do projeto - População e sua seleção, caracterizando os professores da escola em estudo, e dando especial enfoque à situação profissional dos professores, a faixas etárias, e, ainda, a relação entre a situação profissional e a idade dos entrevistados, para de seguida, caracterizar a escola e o meio.

Seguidamente, vamos apresentar, um quadro que faz a análise comparativa da inclusão da estratégia de observação de aulas, entre professores em início de carreira e, em professores experientes.

Desta forma, consideramos pertinente, ajudar o leitor a comparar a perspetiva histórica legislativa sobre observação de aulas, com a representação que os professores em início de carreira e professores experientes têm sobre esta estratégia, representação essa que foi obtida pelos dados recolhidos durante as entrevistas e, assim tornar mais fácil a compreensão entre a articulação das diferentes fontes feitas neste estudo.

Ainda neste capítulo, vamos apresentar e analisar simultaneamente, os dados recolhidos através da análise documental e da Análise de Conteúdo resultante das entrevistas efetuadas, para, de seguida, fazermos a interpretação dos resultados, uma vez que no “trabalho com informação qualitativa, o trabalho de escrita não pode ser separado do processo analítico” (Afonso, 2005, p. 122), sendo este o motivo da nossa opção metodológica neste capítulo.

1. Análise documental

Foi com base no Projeto Educativo de Escola que caracterizámos a escola e o meio, assim como os professores da escola.

1.1. Abrangência do Projeto – População, seleção e características

De acordo com Afonso (2005, p. 114) “População - Conjunto de pessoas, objetos ou eventos, com qualquer característica comum que pode ser objeto de medição”. Assim, do conjunto de professores existentes na escola, analisámos os que considerámos que seriam pertinentes para o nosso estudo, em que seleccionámos quatro professores em início de carreira, com dez ou menos anos de profissão que fossem contratados e que já tivessem tido aulas assistidas. Também seleccionámos um grupo de professores que pertencessem ao quadro da escola, que tivessem vinte ou mais anos de profissão e que tivessem tido a experiência de aulas assistidas ou tivessem tido experiência de cargos de supervisão, ou ainda, que tivessem observado aulas, logo a seleção da amostra foi por “conveniência mas do qual se poderão obter informações preciosas” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 215). Portanto, a dimensão total da amostra corresponde a um número total de oito elementos.

Em relação, às situações em que foram observadas aulas, nos professores em início de carreira, dos quatro entrevistados, dois foram observados durante o estágio, dos quatro, dois foram observados após o estágio, um não teve estágio, logo não foi observado, mas foi observado no contexto de avaliação de desempenho, e um dos participantes, já foi observado quer no estágio, quer em contexto de avaliação de desempenho.

No caso, dos professores experientes, um dos participantes nunca foi observado mas observou aulas na qualidade de coordenador de Departamento, dois foram observados durante o estágio e nunca mais foram observados ao longo da sua carreira. Um participante do estudo foi observado por estagiárias e assistentes da faculdade, enquanto exercia o cargo de Orientador de estágio. Dos quatro professores experientes que participaram neste estudo, todos observaram aulas enquanto exerceram o cargo de Coordenadores de Departamento. O quadro 2 que a seguir se apresenta retrata a descrição que acabámos de efetuar.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes no estudo

N.º total de professores entrevistados em início de carreira	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação na carreira profissional	Situações em que lhe foram observadas aulas	Situações em que foi observador de aulas
4	Masc. (1) Fem. (3)	≤30 anos (4)	≤ 10anos (4)	Prof.s Contratados	Nunca: No estágio: 2 Em formação contínua: 3 Nota um entrevistado foi observado nas duas situações	Nenhum
N.º total de professores experientes entrevistados	Género	Faixa etária	N.º de anos de profissão	Situação na carreira profissional	Situações em que foram observadas aulas	Situações em que foi observador de aulas
4	Mas. (1) Fem.(3)	≥ 50 anos (4)	≥ 20 anos (4)	Prof.s Quadro	Nunca: 1 No estágio: 2 Outras situações (assistente da faculdade e estagiárias: 1) Em formação contínua: 0	Todos

1.1.1. Caracterização da escola e do meio.

a) Caracterização do pessoal docente da escola em estudo

Para a caracterização da escola e do meio, de modo a contextualizar o estudo, suportámo-nos dos documentos existentes na escola, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola e, ainda, das páginas oficiais das Juntas de Freguesia que correspondem às Freguesias que pertencem à área pedagógica da escola em estudo. Este estudo foi realizado, numa escola urbana do Centro-Sul, do País, do Distrito de Setúbal, na Sede de Concelho,

“O corpo docente da Escola sofreu nos últimos dois anos e meio significativas mudanças.

A Escola possuía há décadas um corpo docente estável, apesar da diferenciação das idades.

Neste momento, devido ao elevado número de professores que se aposentaram, verificou-se a entrada de muitos professores novos (40), provenientes de diferentes terras do país. Mesmo os professores pertencentes à categoria de Quadros de Escola são na realidade novos na Escola, ficando afectos à ESSG devido às numerosas aposentações ocorridas entretanto.

Se, por um lado, os professores que fizeram os hábitos, os costumes; contribuíram para o clima e o ambiente da Escola; preconizaram, investiram e concretizaram o PEE anterior, deixaram agora a Escola, deixando vago o

lugar da larga experiência e do vasto saber, da maturidade vivida e da tolerância que a idade cultiva;(...)

Por outro lado, os professores novos, mas com décadas de experiência, profissionalizados, viajados por muitos lugares, confrontados com diferentes modos de fazer e de crer a escola, de ritmos mais céleres e de maiores destrezas não podem deixar de ser apreciados como uma grande mais-valia para a Escola.

Mas esta não é a mesma! Por isso, é importante esta caracterização dos professores existentes na Escola: são professores, na generalidade mais novos, mas a proximidade pedagógica é uma aprendizagem ao longo da vida; a centralidade pedagógica do aluno é uma questão de maturidade profissional... A relação professor-aluno não é mais facilitada pelo factor idade. Há toda uma aprendizagem mútua a realizar; há todo um caminho de novo a percorrer...”

(Adaptado do Projeto Educativo de Escola)

Quanto à caracterização do pessoal docente, o número total de docentes é de cento e sessenta e oito, sendo cento e dezasseis do género feminino e, cinquenta e dois do género masculino, e, está representado, no quadro 3.

Quadro 3 - N.º total de docentes da escola X

N.º total dos docentes 168	
Feminino	Masculino
116	52

(Fonte P.E.E)

Quanto às faixas etárias, a escola tem quatro professores com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os vinte e nove anos, vinte com idades compreendidas entre os trinta e os trinta e cinco anos e setenta e seis com mais de cinquenta anos e, está representado, no quadro 4.

Quadro 4 - Faixas etárias dos professores da escola X

Faixas etárias	
25-29 anos	4
30-49	20
+ de 50 ano	76

(Fonte P.E.E)

Em relação à situação Profissional, a escola em estudo tem cento e dezasseis professores do quadro, cinquenta e dois além quadro e dezoito professores contratados a termo, ou seja, temos **76,1 %** de professores efetivos, contra **23,9%** de professores não efetivos e está representado no quadro 5.

Quadro 5 - Situação Profissional dos professores da escola em estudo

Situação Profissional		
Quadro	Além quadro	Contratado a termo
128	22	18

(Fonte P.E.E)

No que diz respeito à proveniência, cento e vinte e quatro professores são de Setúbal e quarenta e quatro são de fora de Setúbal, e está representado no quadro 6.

Quadro 6 - Proveniência dos professores da escola X em estudo

Proveniência	
Setúbal	Fora de Setúbal
124	44

(Fonte P.E.E)

Da análise que fizemos resultante da caracterização dos professores, gostaríamos de dar especial enfoque ao de facto de nesta escola predominarem professores do quadro e além quadro, contrariamente ao que acontece com os professores contratados que têm uma representatividade pouco relevante (Gráfico1).

Também no que se refere, às faixas etárias predominam os professores com mais de cinquenta anos, ao invés dos professores com idades compreendidas entre os trinta e cinco e os vinte e cinco anos (Gráfico 2).

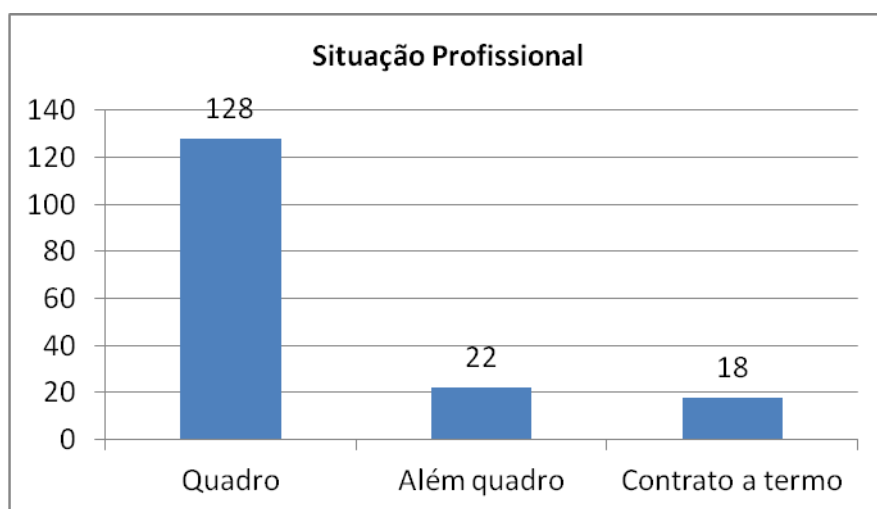


Gráfico 1- Comparação da situação profissional dos professores da escola X

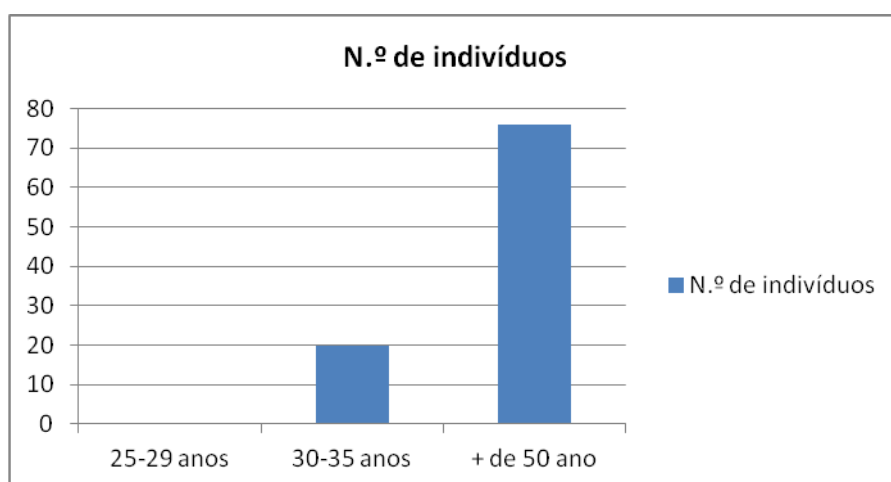
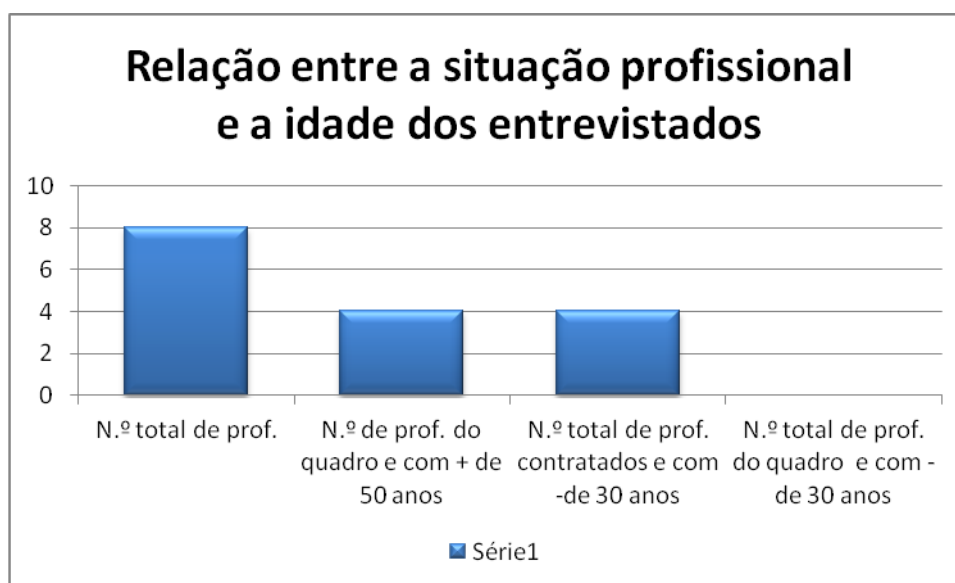


Gráfico 2- Comparação das faixas etárias dos professores da escola X

No que se refere à nossa amostra, dos oito participantes no estudo, quatro tinham mais de cinquenta anos, e pertenciam ao quadro da escola, e quatro tinham idades iguais ou inferiores a trinta anos. Embora na amostra não se tenha manifestado o forte pendor para os professores mais velhos e a predominância dos professores do quadro da escola, devido ao facto de termos selecionado um igual número de professores em início de carreira e de professores experientes, gostaríamos de focar o facto de que os professores com idades iguais ou inferiores a trinta anos, nenhum deles pertencem ao quadro da escola (Quadro 7) e que está representado na forma de gráfico (Gráfico 3).

Quadro 7 - Relação entre a Situação profissional dos entrevistados e a sua idade

N.º total de entrevistados	N.º de prof. do quadro e com 50 ou + anos de idade	N.º de prof. contratados com 30 ou – anos de idade	N.º de prof. do quadro e com 30 ou – anos de idade
8	4	4	0

**Gráfico 3- Relação entre a situação profissional e a idade dos entrevistados**

b) Caracterização do meio socioeconómico da escola em estudo

É uma escola que serve três freguesias, o que lhe confere uma população estudantil que manifesta diversidade nos níveis socioeconómicos a que pertence, embora prevaleça uma população que revela algumas fragilidades.

As freguesias não divergem muito entre si e caracterizam-se pelo número pouco significativo de população em idade escolar, consequentemente, verifica-se envelhecimento populacional destas freguesias. A crescente desertificação, destas zonas, têm sido alvo da população imigrante que se tem instalado, preferencialmente

nestas freguesias, induzindo a um contraste entre modos de vida e culturas bastante divergentes.

Na zona envolvente à escola, nos anos noventa renovou-se o parque habitacional tendo-se construindo prédios com apartamentos destinados a uma população com um nível socioeconómico médio, médio-alto, o que permitiu a instalação de casais jovens, conduzindo a um incremento da população em idade escolar.

Assim, a escola em estudo serve uma população com cerca de trinta e oito mil habitantes, em que as atividades variam desde do setor terciário, com ênfase para o comércio e serviços, e a atividade piscatória.

Por conseguinte, a população estudantil, tem-se tornado cada vez mais heterogénea o que obrigou por parte da comunidade docente, rever e reajustar as suas estratégias de atuação.

1.2. Balanço da análise da legislação

Em relação à legislação, a sua consulta, foi-nos muito útil para nos consciencializarmos e percecionarmos de que forma podemos ver plasmados nos normativos, os princípios do pensamento de Schön e, ainda, a perspetiva da Administração Central acerca da estratégia da observação de aulas para os professores.

Assim sendo, analisemos o Quadro 8 que pretende comparar a inclusão da estratégia de observação de aulas, para professores estagiários e para os outros professores.

Quadro 8 - Comparação entre a inclusão da estratégia de observação de aulas para professores em formação inicial e para professores os outros professores.

Estratégia de observação de aulas	
Entre 1947 até 1974	
“cabia à inspeção a tarefa da avaliação dos professores do secundário, com apoio dos reitores” (Tarrinha, 2010, p.27)	
Formação inicial (estagiários, iniciação à prática profissional)	Formação contínua (pós estágio, prof. em início de carreira e prof. experientes)
Iniciou-se em finais da década de 1970 e início da de 1980.	Iniciou-se em 2007, com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro.
Atualmente a iniciação à prática profissional inclui a observação e colaboração em situações de ensino, bem como a prática pedagógica supervisionada na sala de aula e na escola (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro).	Atualmente prevê-se observação de aulas por avaliadores externos, dando cumprimento ao Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro.

Da análise do Quadro 8, consideramos pertinente ressaltar o facto de a estratégia de observação de aulas deixar de ter um carácter de índole prescritiva e passar a ter um carácter formativo pois se entre 1947 e 1974 a avaliação ficava a cargo da inspeção, atualmente com o Decreto-Lei 43/2007, introduz o conceito de colaboração, outro princípio de teoria de Schön, durante a formação inicial.

Torna-se também pertinente ressaltar que enquanto para professores estagiários a observação de aulas está prevista desde da década de 70, para os outros professores, a observação de aulas só vigora a partir de 2007.

2. Análise das entrevistas

Da análise das entrevistas resultaram as tabelas que passaremos a apresentar de seguida, onde definimos as Dimensões, Categorias e Subcategorias, representadas nos Quadros 9 e 10.

No Quadro 9, apresentamos a Dimensão 1- Representações e, as Categorias 1.1. Conceito de supervisão; e a Categoria 1.2. Modalidades de supervisão;

No Quadro 10, apresentamos a Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas, e a Categoria 2.1. Relevância da estratégia e as Subcategorias; 2.1.1. Metodologia ou técnicas de observação de aulas (ciclo de observação de aulas); 2.1.2. Frequência da observação de aulas; 2.1.3. Perfil do supervisor;

Na Categoria 2.2. temos as Finalidades da observação de aulas. Na Categoria 2.3. Mudança de mentalidades; 2.4. Experiência profissional com as seguintes subcategorias 2.4.1. Sistema; 2.4.2. Modelo de formação inicial; 2.4.3. Modelo de avaliação; O ponto 2.5. será Categoria Situação profissional, e a Subcategoria 2.5.1. Progressão na carreira; Na Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada, obtivemos as subcategorias 2.6.1. Orientadores de estágio; e a Subcategoria 2.6.2. Formação especializada.

Quadro 9 - Dimensão, Categorias e Subcategorias

Dimensão	Categorias e Subcategorias
1.Representações	1.1. Conceito de supervisão
	1.2. Modalidades de supervisão
	1.3. Estratégia de observação de aulas

Quadro 10 - Dimensões, Categorias e Subcategorias

Dimensão	Categorias e Subcategorias
2. Observação de aulas e mudança de práticas	2.1.Relevância da estratégia 2.1.1. Metodologia ou técnicas da observação de aulas (ciclo de observação de aulas) 2.1.2.Frequência da observação de aulas 2.1.3.Perfil do supervisor
	2.2.Finalidades
	2.3.Mudança de mentalidades
	2.4.Experiência profissional 2.4.1.Sistema 2.4.2.Modelo de formação inicial 2.4.3.Modelo de avaliação
	2.5.Situação Profissional 2.5.1.Progressão na carreira
	2.6.Habilitação para formação especializada 2.6.1Orientadores de estágio 2.6.2.Formação especializada

Dimensão 1- Representações

Nesta primeira parte apresentamos e analisamos as representações dos entrevistados sobre o conceito de Supervisão, Modalidades de supervisão e Estratégia de Observação de aulas.

Na Dimensão1- Representações**Categoria1.1. Conceito de Supervisão**

Nesta categoria, representada no Quadro 11, pretendíamos averiguar as representações que os professores em início de carreira e professores experientes têm acerca do conceito de supervisão.

Quadro 11 - Dimensão 1- Representações; Categoria 1.1. Conceito de supervisão

Dimensão- 1- Representações		
Categoria- 1.1. Conceito de Supervisão		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
Orientação. (E2) Algo avaliativo. (E6)	Acompanhamento dos colegas. (E1) Orientação da prática. (E5) Orientar a reflexão. (E7) Ajudar outra pessoa. (E8)	Alarcão e Roldão (2008, p. 56) definem supervisão “ (como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”.

Nesta categoria não registámos divergências acerca deste conceito quer para os professores em início de carreira quer para os professores experientes, sendo uma constante o termo “*orientação*” (E2 e, E7). Também notámos que este conceito para os dois grupos de professores supracitados está associado ao “*acompanhamento*” (E1) e “*orientação*” (E2 e, E7).

Por outro lado, a representação que os entrevistados têm acerca do conceito de supervisão articula-se com Alarcão e Roldão (2008, p. 56) que definem supervisão “como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”.

Na Dimensão1- Representações

Categoria 1.2. Modalidades de supervisão

Nesta categoria, representada no quadro 12, também continuámos com a intenção de averiguar as representações que os dois grupos de professores em estudo têm acerca das modalidades de supervisão.

Quadro 12 – Dimensão- 1- Representações; Categoria 1.2.Modalidades de supervisão

Dimensão- 1- Representações		
Categoria1.2. Modalidades de supervisão		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
Reflexão sobre a ação. (E3) Demonstração e por meio de diálogo explicativo. (E2) Análise e reflexão. (E4) Discussão dessas práticas. (E6)	Colaborativa haver partilha, trabalho colaborativo; de reflexão sobre a ação dá mais frutos em vez de demonstração. (E1) Todas aos mesmo tempo de tudo um pouco. (E5) Despoletar aquela discussão para prof. experientes, a discussão mas se calhar a demonstração de determinadas coisas (...). (E7) Nunca se deve só usar uma modalidade, nunca, nunca, tem que ser em conjunto e a reflexão tem que fazer parte. (E8)	O modelo reflexivo apoiado por Dewey, Schön, Zeichner em que o professor é um agente ativo, capaz de intervir na construção do contexto educativo, atuando em função de finalidades justificadas por fatores de ordem moral, ética e instrumental (Vieira & Moreira, 1993, p. 161).

Embora prevaleça nos professores em início de carreira e professores experientes uma representação associada à “*reflexão*” (E4); “*análise*” (E4), “*discussão das práticas*” (E6), tivemos entrevistados quer em início de carreira, quer em professores experientes que fizeram referência à “*demonstração*” (E2 e E7).

Convém, no entanto, salientar que dos oito entrevistados apenas dois professores, um em início de carreira e um professor experiente, fizeram referência à modalidade de demonstração e dois professores experientes disseram que se deve usar várias modalidades, tomando as palavras de (E5) “*todas ao mesmo tempo, de tudo um pouco*” e, do professor também experiente (E8) “*nunca se deve só usar uma modalidade, nunca, nunca, tem que ser em conjunto e a reflexão tem que fazer parte*” (E8).

Logo, parece-nos importante realçar que dos oito entrevistados, seis professores mencionaram a modalidade de supervisão associada às práticas reflexivas, fazendo prevalecer nas representações do grupo de entrevistados a tendência para este tipo de modalidade, estando de acordo com as novas tendências supervisivas em que se dá especial “*ênfase na problematização do saber e das práticas educativas, no desenvolvimento de uma consciência crítica de capacidade para uma prática reflexiva e de uma atitude favorável à mudança*” (Vieira & Moreira, 1993, p. 161).

Dimensão- 1- Representações

Categoria 1.3. Estratégia de observação de aulas

Era nossa intenção, nesta categoria, que está representado no Quadro 13, analisar as representações associadas a esta estratégia, quer para os professores em início de carreira, quer para os professores experientes.

Quadro 13 - Dimensão 1- Representações; Categoria1.3. Estratégia de observação de aulas

Dimensão - 1- Representações		
Categoria 1.3. Estratégia de observação de aulas		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>É bom que alguém entre lá e veja minimamente o que se passa (...) não devia ter um caráter de avaliação sumativa, (...) pares pedagógicos ao fim ao cabo estavas sempre a observar (...). (E4)</p> <p>Uma conceção de julgamento (linhas; (...)) foi associado à medida. (E6)</p> <p>Uma fase que funcionava essencialmente para os estagiários) (...) julgamento, devia estar ligada à formação; a (...), há ainda um receio das pessoas serem observadas pelos seus pares, a palavra observação está muito ligada ao julgamento e à avaliação e não devia estar.(E3)</p>	<p>Os mais novos estão mais treinados a nível da faculdade e não lhes mete nenhum bicho-de-sete-cabeças que esteja alguém a observar aulas. (E1)</p> <p>Conceção positiva desde o momento que não seja para avaliação, reflexão; automaticamente pensas mais trabalho, automaticamente crias mais resistências aquilo, ou seja, nunca quiseram saber e agora vou à tua aula para seres avaliado.(E7)</p> <p>(...), Porque está associado à avaliação. (E8)</p> <p>Tinha a ver com a sua experiência, o seu percurso de formação inicial. (E5)</p>	<p>Damas e De Ketele (1985, p. 20) definem a observação como “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação.</p> <p>Alarcão e Roldão (2008, p. 45) “Observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, demonstrar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?”</p> <p>“índole inspectorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Formosinho,2002a, p.135).</p> <p>Para estagiários: da Portaria 336/88, de 28 de maio, no artigo 3.º deverá “desenvolver-se pela Observação- análise (...)”.Para professores Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro</p>

As respostas dos entrevistados deram-nos a conhecer que consideram que a observação de aulas está associada “*juízo*”, “*avaliação*”; “*medida*”; que é uma representação que continua muito associada à “índole inspetorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Formosinho, 2002b, p.135).

Os oito entrevistados, ou seja, quer os professores em início de carreira, quer os professores experientes, de uma forma geral, aproximam as suas palavras, ao conceito de observação ao de Damas e De Ketele (1985, p. 20) que definem a observação como “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o juízo (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação”.

Porém, gostávamos de destacar o facto de um professor experiente que foi entrevistado, ter distinguido a conceção de observação de aulas para professores estagiários e para professores em início de carreira e professores experientes, dizendo que *os mais novos estão mais treinados a nível da faculdade e não lhes mete nenhum bicho-de-sete-cabeças que esteja alguém a observar aulas (E1)*. Esta representação conjuga-se com o facto de a observação de aulas para estagiários ter-se iniciado em 1988, com base na Portaria 336/88, de 28 de maio, no artigo 3.º deverá “desenvolver-se pela Observação-análise (...)”.

Através do mesmo testemunho, notámos também que o professor experiente (E1), considera que os colegas mais novos já têm uma conceção acerca da estratégia de observação de aulas mais renovada e arejada que a sua e a dos seus colegas mais experientes, pois afirma que *os mais novos estão mais treinados a nível da faculdade e não lhes mete nenhum bicho-de-sete-cabeças que esteja alguém a observar aulas (E1)*.

Embora um dos entrevistados, dos professores em início de carreira, associe a observação de aulas a uma função prescritiva, outro entrevistado em início de carreira diz que não tem *nenhuma relutância relativamente a esta estratégia* (E6) e, ainda, o seu colega (E4), mantém a mesma perspetiva sobre esta estratégia e, por isso, afirma mesmo que *é bom que alguém entre lá e veja o que minimamente o que se lá passa* (E4), o que vem confirmar o que o professor experiente (E1) disse acerca dos colegas mais novos.

Também o professor em início de carreira E3 diz que a observação de aulas devia estar ligada à formação mas, o professor considera que “*este processo foi associado à medida*”.

Portanto, dos quatro professores em início de carreira que foram entrevistados, demos três exemplos que já têm uma representação renovada acerca observação de aulas, articulando-se com a visão de Alarcão e Roldão (2008, p. 45) “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, demonstrar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?”.

Então, ficámos a saber que os professores em início de carreira, embora tenham uma representação, mais positiva e renovada da estratégia de observação, estando disponíveis para abrir as portas das suas salas de aulas, pois um dos colegas em início de carreira, acredita que é mesmo necessário outras pessoas entrarem nas salas de aulas, consideram que continua associada a uma função prescritiva, pela forma como foi implementado o processo pela tutela.

Contrariamente, os professores experientes têm uma representação da estratégia de observação mais fechada que a conceção dos professores em início de carreira, pois um dos entrevistados diz mesmo que continua associada à avaliação, resultante do efeito “da sua experiência, o seu percurso de formação inicial” (E5).

Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas

Categoria 2.1. Relevância da estratégia

De acordo com esta categoria, que está representada no Quadro 14, pretendíamos apreender qual o grau de relevância que a estratégia de observação de aulas tem em relação a outras estratégias, como por exemplo, os relatórios para a mudança das práticas em professores em início de carreira e em professores experientes.

**Quadro 14 – Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas; Categoria
2.1. Relevância da estratégia**

Dimensão 2 – Observação de aulas e mudança de práticas		
Categoria 2.1. Relevância da estratégia		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>A observação de aulas é a mais fidedigna de todas as outras estratégias. (E4)</p> <p>Não acho que o relatório acrescente nada às práticas do professor; um portfólio nunca nos dará esse feedback; (...), feedback, retorno, a observação foi sempre uma mais-valia; Em qualquer momento, não me parece nada de errado. (E6)</p> <p>Todos os professores devem ter aulas observadas, depois desenvolver um trabalho colaborativo; Eu acho bem a observação de aulas porque é o domínio do nosso trabalho olha um portfólio, vou escrever o quê? (E4)</p> <p>A observação de aulas é mais produtiva que as outras estratégias. (E2)</p> <p>Para prof. experientes</p> <p>não necessitam propriamente de ser um modelo avaliador- avaliado- pode ser de uma forma informal.(E6)Observação é quase de certeza muito fiel daquilo que nós queremos observar; Eu optava por esta estratégia dependendo da fase em que em encontre se eu tiver numa fase como estou agora provavelmente a minha observação de aulas continuava a optar pela observação de aulas, mas provavelmente daqui a 10 anos já não. (E3)</p>	<p>Quem está no final de carreira, estamos a falar de 37 anos de carreira não faz grande sentido que existam observação de aulas Aqui pode passar portefólio, relatórios. (E1)</p> <p>a estratégia da observação de aulas é a ideal para melhoria da prática, o meu trabalho é na sala de aulas e relevância do meu trabalho é na sala de aulas e é ai que se melhora a pratica profissional, o produto final é aquele (em vez de relatórios); esta dualidade de professor, observador e observado, isto enriquece as duas partes. (E5)</p> <p>(...) Relatórios, acho que isso é tudo superfalcioso. (E7)</p> <p>Para melhorar a prática letiva só a observação de aulas, mas tem que haver disponibilidade mental.</p> <p>Mesmo estando em final de carreira</p> <p>Uma coisa é estarmos a observar aulas de estagiários, completamente diferente nós estamos a observar aulas de colegas. (E8)</p>	<p>Reis (2011, p. 119) reforça a ideia de que a “observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhe permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento”</p> <p>A observação de aulas deve ser reforçada através do cruzamento de informações provenientes de diferentes fontes, nomeadamente os planos de aulas, as discussões realizadas nas reuniões pós-observação (...) os portfólios dos professores e os documentos de autoavaliação” (Dyers, 2001; Peterson, Stevens e Ponzio, 1998, Sá-Chaves, 2001, 2005, como citado em Reis, 2011, p. 5)</p> <p>Alçada (1982, p. 19) “A utilidade da observação de aulas reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a auto-avaliação do trabalho do professor, tanto daquele que é observado como do que observa”.</p>

A opinião dos professores em início de carreira e dos professores experientes é coincidente em ambos os grupos, considerando que é das melhores estratégias para a mudança das práticas. Note-se, por exemplo, que um professor em início de carreira afirma que “*A observação de aulas é a mais fidedigna de todas as outras estratégias*” (E4), outro professor também em início de carreira, diz que “*não acho que o relatório acrescente nada às práticas do professor; um portfólio nunca nos dará esse feedback*” (E6). O professor (E2) também deste grupo afirma que “*A observação de aulas é mais produtiva que as outras estratégias*”. O professor (E3) apresenta a mesma linha de pensamento dos seus colegas e diz que “*observação é quase de certeza muito fiel daquilo que nós queremos observar*”.

Os professores experientes também consideram que esta estratégia é da maior importância para a melhoria das práticas dos professores. É o caso do professor (E5) que diz que a “*estratégia da observação de aulas é a ideal para melhoria da prática*”. O professor (E7) compara a estratégia de observação com os relatórios e conclui que “*relatórios, acho que isso é tudo superfalcioso*”.

Esta opinião é concordante com os autores, nomeadamente Reis (2011, p. 119), o que reforça a ideia que a “*observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhe permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento*”, dando a entender que também considera a observação uma estratégia de excelência para melhoria das práticas.

Repare-se que o Entrevistado (E5) realça a importância desta estratégia quer para o observado, quer para o observador, e diz que “*esta dualidade de professor, observador e observado, enriquece as duas partes*” (E5), entrando em consonância com Alçada (1982, p. 19), quando afirma que “*a utilidade da observação de aulas reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a autoavaliação do trabalho do professor, tanto daquele que é observado como do que observa*”.

O entrevistado (E4), que se encontra em início de carreira, enfoca a importância do trabalho colaborativo e, ainda, a necessidade de se utilizar esta estratégia indiferentemente em professores em início de carreira e em professores experientes

quando diz que *“todos os professores deviam ter aulas observadas, depois desenvolver um trabalho colaborativo”*, tendo a mesma linha de pensamento que Reis, (2011, p. 30) quando afirma que a *“observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas (...)”*.

Por outro lado, o entrevistado (E6), que também se encontra em início de carreira, refere que os professores experientes *“não necessitam propriamente de ser um modelo avaliador-avaliado-pode ser de uma forma informal”* (E6), ou seja, vem reforçar o que o seu colega (E4) diz: *“todos os professores deviam ter aulas assistidas, porém o processo é que pode ser diferente”*.

No entanto, dos quatro professores experientes entrevistados, um deles considera que a estratégia de observação de aulas para este grupo de professores não deveria ser prioritária em relação a outras estratégias: Para *“quem está no final de carreira, estamos a falar de 37 anos de carreira não faz grande sentido que existam observação de aulas (...) Aqui pode passar portefólio, relatórios”* (E1), isto, contrariamente ao que diz o seu colega, o professor experiente que está convicto que para a melhoria das práticas a observação de aulas é a melhor estratégia, afirmando que *“para melhorar a prática letiva só a observação de aulas, ... mas tem que haver disponibilidade mental, mesmo estando em final de carreira”* (E8).

Porém, o mesmo entrevistado considera que a relevância da estratégia é diferente, consoante a fase da carreira em que o professor se encontra e, por isso, diz que uma *“coisa é estarmos a observar aulas de estagiários e completamente diferente nós estarmos a observar aulas de colegas”* (E8).

Por sua vez o entrevistado (E7), que também é um professor experiente, não releva nenhuma estratégia e propõe uma complementaridade entre as diferentes estratégias, fazendo notar que se devem complementar informações obtidas das diferentes técnicas de recolha *“o relatório só é válido se tiver de certa maneira subjacente algo da parte formativa que a observação de aulas tem”*(...) *“ia alternando porque eu acho que as duas coisas acabam por serem complementares”*, estando em concordância com Dyers,(2001); Peterson, Stevens e Ponzio, 1998), Sá-Chaves, (2001, 2005) *“A observação de aulas devem ser reforçadas através do cruzamento de informações provenientes de diferentes fontes, nomeadamente os planos de aulas, as discussões realizadas nas*

reuniões pós-observação (...) os portfólios dos professores e os documentos de autoavaliação” (como citado em Reis, 2011, p. 5).

Em jeito de balanço, apesar de os professores em início de carreira e os professores experientes terem realçado aspetos diferentes, a essência das ideias é comum em ambos os grupos e todos os entrevistados atribuíram prioridade à técnica de observação de aulas em detrimento de outras, nomeadamente, dos relatórios e portfólios, para a mudança das práticas, chegando mesmo a dizer que *“um portfólio, vou escrever o quê?”* (E4).

Porém atribuem relevância diferente conforme a etapa da carreira, pois um professor experiente (E7) que foi entrevistado referiu a importância de fazer uma articulação das diferentes técnicas quando se já é experiente, outro professor experiente distingue claramente as etapas da carreira. Houve mesmo um caso de um professor experiente que se desviou da opinião dos restantes colegas, por considerar que em fase final de carreira se deve dar prioridade a outras estratégias.

É curioso que um professor em início de carreira tem uma perspetiva acerca da relevância da estratégia de observação de aulas, para as diferentes fases da carreira semelhante, à dos seus colegas experientes e, discursa assim: *“Eu optava por esta estratégia dependendo da fase em que em encontre se eu tiver numa fase como estou agora provavelmente a minha observação de aulas continuava a optar pela observação de aulas, mas provavelmente daqui a 10 anos já não”* (E3).

Dimensão 2 – Observação de aulas e mudança de práticas

Categoria 2.1. Relevância da estratégia 2.1.1. Metodologia ou técnicas da observação de aulas (ciclo de observação de aulas)

Nesta subcategoria desta categoria, representada no Quadro 15, pretendíamos saber se os professores reconhecem que a observação de aulas implicava uma preparação prévia, para de algum modo, ter efeitos positivos na mudança das práticas.

Quadro 15 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas; Categoria 2.1. Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.1. Metodologia ou técnicas da observação de aulas (ciclo de observação de aulas)

Dimensão 2 – Observação de aulas e mudança de práticas		
Categoria 2.1. Relevância da estratégia		
2.1.1. Metodologia ou técnicas da observação de aulas (ciclo de observação de aulas)		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>A base tem que ser igual ser igual em todos os momentos da carreira.(E2)</p> <p>Seria mais interessante um sistema rotativo de observação entre todos; as fases de pré observação, observação e pós observação, fazem muito sentido e são fundamentais (...); essa partilha essa conjugação acabou por acontecer de uma forma informalmente. (E6)</p> <p>trabalho de partilha entre prof, experientes e os não tão experientes ía trazer ganhos para toda a gente para nós ;o trabalho colaborativo era excelente; para professores mais experientes o trabalho colaborativo contribuiria muito para mudança de práticas (E4).</p> <p>Observação de classes mas vendo uma estratégia de formação e nunca de avaliação e, portanto, essa rotina que há deveria de alguma forma ser possível pós estágio portanto haver um prolongamento do estágio, (...), mas pontualmente haver essa interação de aulas em determinada fase da carreira, a partir do momento em que nós nos tornamos experientes,(...) um ciclo em que esse ciclo se tornava numa espiral ; esse ciclo acontece várias vezes no ano tem um momento em que prepara observa, reflete, prepara observa, reflete, prepara observa reflete essa reflexão ajuda a melhorar (E3).</p>	<p>Observação de aulas devia ser feita da mesma maneira que se faz aos professores em início de carreira. (E5)</p> <p>Isto é produtivo e podia-se refletir o trabalho da observação de aulas no relatório , ou fazer por ciclos uma coisa e outra; grupos voluntários devem ir mudando e rodando, fazendo ciclos extensivos ao longo de 3 ou 4 anos em que houvesse observação e reflexão aquela prática (...). (E7)</p> <p>Promover trabalho de grupo (se for numa de observação e posterior reflexão de aprendizagem e daí é que vem a melhoria eu acho que só melhora depois de uma reflexão, só pegando na prática; mais importante após a observação é a reflexão; são muito importantes as conversas antes da observação e as conversas depois da observação(...). (E8)</p> <p>a observação de aulas (...)requer uma preparação antes (...) pós observação para aferir situações. (E1)</p>	<p>O ciclo de observação de acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 28) compreende “ três fases principais: Pré-observação; Observação; Pós-observação”.</p> <p>Oliveira (1992, p. 18), o modelo reflexivo “atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo.”</p> <p>Garcia (1999, p. 163)</p> <p>“oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; o aprender técnicas de observação de classe, aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a autoavaliação dos professores” ajudando a quebrar os mitos associados à técnica de observação de aulas”.</p>

Constatámos que tanto o grupo dos professores em início de carreira, como o grupo dos professores experientes, consideram que a observação de aulas deve obedecer a um ciclo, tal como diz o professor em início de carreira (E6) *“as fases de pré observação, observação e pós observação, fazem muito sentido e são fundamentais para que o processo tenha uma forma mais positiva possível”*, outro colega, também em início de carreira, o entrevistado (E3), diz que deve *“haver um ciclo em que esse ciclo se tornava numa espiral em que se prepara observa, reflete, prepara observa, reflete, prepara observa reflete, essa reflexão ajuda a melhorar”* (E3).

O professor experiente (E1) aproxima-se das ideias dos seus colegas mais novos e afirma que *“a observação de aulas (...) requer uma preparação antes (...) e depois há um trabalho todo a desenvolver com o colega pós observação para aferir situações”*. Outro professor experiente afirma que *“são importantes as conversas antes da observação e as conversas depois da observação”* (E8), estando de acordo com Vieira e Moreira (2011, p.28) que dizem que o ciclo de observação compreende *“três fases principais: Pré-observação; Observação; Pós-observação”*.

Outro aspeto que foi uma constante nesta categoria, e que os dois grupos de entrevistados revelaram, foi o facto de atribuírem grande importância à fase da pós observação, fazendo referência à reflexão, pois usando ou não o termo explicitamente, este conceito esteve presente no discurso entrevistados.

Por exemplo, o professor em início de carreira (E3) refere que o ciclo de observação de aulas deve acontecer várias vezes no ano e deve compreender as três etapas: *“esse ciclo acontece várias vezes no ano tem um momento em que prepara observa, reflete, prepara observa, reflete, prepara observa reflete, (...) essa reflexão ajuda a melhorar”* (E3).

No caso dos professores experientes, o professor (E8) só concebe a observação de aulas numa perspetiva reflexiva e, diz que *“se for numa de observação e, posterior reflexão de aprendizagem e daí é que vem a melhoria”* (E8).

Repare-se também que os professores experientes e em início de carreira consideram que a melhoria surge após a reflexão, tal como diz (E8) *“(…), posterior reflexão de aprendizagem e, daí é que vem a melhoria”*, e como diz (E3), *“(…) essa reflexão ajuda a melhorar”*.

Outro conceito constante que testemunhámos em ambos os grupos de professores foi a menção ao trabalho “*colaborativo*” (E4), a “*partilha*” (E6), e a “*trabalho de grupo*” (E8), conceitos que fazem parte dos princípios da prática reflexiva da corrente de Schön e estando na mesma linha de ação das novas tendências supervisivas pois, no dizer de Oliveira (1992, p. 18), o modelo reflexivo “atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo”.

Um aspeto que gostaríamos de salientar é a conceção inovadora que o discurso do professor (E6) em início de carreira tem acerca do processo de observação de aulas quando diz que “*seria mais interessante um sistema rotativo de observação entre todos*” e que é coincidente com um colega experiente (E7), quando sugere que para incentivar os colegas a aderirem ao processo de observação de aulas, afirma que deve “*haver grupos voluntários de professores e devem ir mudando e rodando*”, de modo a “*fazerem ciclos extensivos ao longo de 3 ou 4 anos em que houvesse observação e reflexão daquela prática que tinha ganho durante aqueles anos*”.

Este processo de implementação da observação de aulas que estes colegas sugerem, conjuga-se com a perspetiva de Garcia (1999, p. 163) que afirma que:

“deve haver oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; o aprender técnicas de observação de classe, aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a autoavaliação dos professores” ajudando a quebrar os mitos associados à técnica de observação de aulas”.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.1.Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.2. Frequência da observação de aulas para mudança de práticas.

Em relação a esta Subcategoria, que está representado no Quadro 16, pretende-se perceber se existe alguma relação entre a representação da estratégia de observação de aulas e a frequência com que essa estratégia se operacionaliza para efeitos da mudança das práticas.

Quadro 16 - Dimensão- 2-Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.1.Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.2. Frequência da observação de aulas para mudança de práticas

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.1.Relevância da estratégia		
Subcategoria 2.1.2.Frequência da observação de aulas		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
<p>Nem que fosse uma ou duas três aulas observadas de início. (E2)</p> <p>Se houvesse uma rotinização o processo seria natural. (E6)</p> <p>Ou se torna, a observação de aulas uma rotina e no final do ano faz-se uma avaliação sumativo; penso que esse ciclo essa rotina de observação é realmente a forma mais correta como por um lado ser formativo, e de ser a mais justa porque tem vários momentos de avaliação, e não só aqueles dois momentos que estão previstos legalmente. (E3)</p>	<p>Porque as pessoas não estão habituadas a terem aulas observadas ter que ir às aulas nas dos outros e tornar isso rotineiro.(E8)</p> <p>Houve pessoas que nunca tiveram uma aula observada. (E5)</p> <p>Eu acho que se as pessoas se começarem a habituar a fazer determinadas coisas e eventualmente com grupos voluntários aso poucos as coisas iam começar a mudar; acho que as duas aulas observadas são pouquíssimo e não muda as práticas. (E7)</p>	<p>Avaliando constantemente, ou seja, monitorizando a prática pedagógica através de um processo de reflexão e experimentação individual e colaborativo, que permita elevar progressivamente a eficácia do professor (Vieira,1993b, p. 78)</p>

Dos testemunhos que obtivemos, tanto os professores experientes como os professores em início de carreira sentem que há necessidade de aumentar a frequência da observação de aulas, passando por rotinizar essa observação.

É o caso do professor em início de carreira (E6) que afirma que “*se houvesse uma rotinização o processo seria natural*” e o professor (E3), também em início de carreira que diz que deve “*fazer da observação de aulas uma rotina e no final do ano faz-se uma avaliação sumativa*” (E3).

Pudemos constatar que os professores experientes reconhecem que a observação de aulas não está entranhada na prática deste grupo e, por isso, um deles diz que “*(...) as pessoas não estão habituadas a terem aulas observadas(...)*”(E8).

Por conseguinte, esse professor afirma que se deve *“ter que ir às aulas de uns e dos outros e tornar isso rotineiro”* (E8). Houve mesmo um professor experiente que constatou que *“houve pessoas que nunca tiveram uma aula observada”* (E5). Outro professor experiente sugere a criação de grupos voluntários e afirma que *“eu acho que se as pessoas se começarem a habituar a fazer determinadas coisas e, eventualmente com grupos voluntários, aos poucos as coisas iam mudar”* (E7), no sentido em que reconhece que *“as duas aulas observadas previstas na legislação são pouquíssimas e não mudam as práticas”* (E7).

Em relação aos professores em início de carreira, estes também sugerem que só com a rotinização da observação de aulas é que se melhoram as práticas de ensino, pois, por exemplo, como diz o professor (E3), *“... esse ciclo, essa rotina de observação é realmente a forma mais correta por um lado para ser formativo e, por outro lado, por ser a mais justa, porque temos vários momentos de avaliação e não só aqueles dois momentos que estão previstos legalmente”* e, reforça, dizendo que *“esse ciclo deveria acontecer várias vezes no ano, tem um momento em que prepara observa, reflete, prepara observa reflete, a partir do momento em nós dermos por nós a aula que nós demos no início já não tem nada a ver, pois já estamos a melhorar”* (E3).

Ora, estas constatações de ambos os grupos estão em concordância com Vieira (1993b,p. 78) quando diz que *“Avaliando constantemente, ou seja, monitorizando a prática pedagógica através de um processo de reflexão e experimentação individual e colaborativo, que permita elevar progressivamente a eficácia do professor”*.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas

Categoria 2.1. Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.3. Perfil do supervisor

Nesta Subcategoria, que está representada no Quadro 17, tentámos saber qual a influência que o perfil do formador pode ter na representação sobre a observação de aulas como instrumento relevante para a mudança das práticas.

Quadro 17 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas
Categoria 2.1. Relevância da estratégia; Subcategoria 2.1.3. Perfil do formador

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.1. Relevância da estratégia Subcategoria 2.1.3. Perfil do supervisor		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
<p>O que pressupõe que o orientador tem que ser uma pessoa com muita flexibilidade para ter a capacidade de se despir do seu modelo; poderá de facto ser um processo com uma mais-valia se o supervisor de facto tiver um perfil adequado correto para desempenharem o cargo; avaliação e observação de aulas, só poderá ser uma mais-valia se tiver por trás pessoas adequadas e se assim não for será um falhanço. (E6)</p> <p>Eu não teria muita tolerância para ser observada por uma pessoa á qual eu não reconheça competência, percebes? Quando existir uma boa relação, esta relação positiva (...)s acho que tinha vantagens quer para os professores mais novos, como para os professores mais velhos. (E4)</p> <p>Como desvantagens, só mesmos neste caso em que não haja uma simbiose perfeita em a pessoa que vai ver tem que ter uma atitude positiva, pela crítica construtiva e não doutra forma. (E4)</p>	<p>eu acho ainda a possibilidade de haver incompatibilidade com alguém, o que se pode tornar numa coisa que acaba por não resultar; também tem que ser pessoas que tenham alguma empatia (E7).</p> <p>O mais complicado são os agentes de todo este processo: quem é que vai observar, ‘tás a perceber ? (E8).</p>	<p>O modelo reflexivo “atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo.” (Oliveira, 1992, p. 18)</p>

O professor em início de carreira (E6) frisou bem a importância do perfil adequado do supervisor, dizendo que “*o orientador tem que ser uma pessoa com muita flexibilidade para ter a capacidade de se despir do seu modelo*”, e dá robustez à sua ideia afirmando que “*a avaliação e observação de aulas, só poderá ser uma mais-valia se tiver por trás pessoas adequadas e, se assim, não for será um falhanço*” (E6). O professor em início de carreira (E4) tem uma perspetiva concordante com o seu colega e diz que “*quando existir uma boa relação, esta relação positiva*” facilita o processo de análise de uma aula.

Note-se que o professor experiente (E7) também se preocupa com a questão do perfil do supervisor porque acha que existindo a “*possibilidade de haver incompatibilidade com*

alguém, pode tornar-se numa coisa que acaba por não resultar” e, ainda, enfatiza a ideia quando propõe a existência de grupos informais para observação de aulas mas estas pessoas “ têm que ter alguma empatia” (E7). Também o professor experiente (E8) opina sobre as características do supervisor e diz que “o mais complicado são os agentes de todo este processo. Quem é que vai observar, ’tás a perceber?”.

Estas características do supervisor referidas pelos professores entrevistados articulam-se com algumas das dimensões em que se baseia o modelo reflexivo, pois como diz Oliveira (1992, p. 18), “o modelo reflexivo atribui uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo”, ou seja, apesar dos professores não se referirem explicitamente às características do modelo reflexivo, evocam-no de uma forma implícita.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas

Categoria 2.2. Finalidades

De acordo com esta Categoria, que está representada no Quadro 18, ambicionávamos compreender se existe alguma relação entre finalidades da observação de aulas com a mudança das práticas.

Quadro 18 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria

2.2. Finalidades da observação de aulas

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.2. Finalidades		
Significado para os Prof.s em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>Para os prof.s experientes é sempre útil; se a observação de aulas fosse construtiva, Será formativo, porque até agora só tem fins sumativos e não tem contribuído para nada, e para os contratados é igual só peço mesmo se for obrigada, porque não me serve para nada. (E2)</p> <p>Neste momento a perspectiva da melhoria da prática fica sempre de lado. A maneira como eles criaram a estrutura do ensino em Portugal neste momento sim. Ficando sempre associado à progressão na carreira e não à melhoria da prática profissional. (E2)</p> <p>A cultura que há da observação de aulas é somente nesses dois momento em que eu falei na avaliação docente. (E3)</p> <p>Só consegui melhorar as minhas práticas se me tiveram a observar numa estratégia de melhoria não numa estratégia de avaliação; Formativo (E3) O formativo; eu ainda não consegui frequentar nenhuma formação em termos de prática letiva que me acrescentasse algo. O mais importante é a avaliação formativa”(E6).</p>	<p>Para ter o excelente é a única razão, e nunca com o intuito da melhoria da prática profissional, tudo relacionado com a avaliação; promover trabalho de grupo; antes de serem elas a ser observadas, (...). (E8)</p> <p>O haver aulas assistidas para avaliação é que perde todo o interesse; Daí esta polémica da observação de aulas, porque os professores sentiram que o que está subjacente....é a desconfiança e de punição; Separar a carga da avaliação sumativa da avaliação formativa, seria o primeiro aspeto; nos Prof. experientes, não vemos porque havemos de estar a fazer isso porque esta estratégia não está direcionada para a melhoria .(E7)</p> <p>Formativos(E1) A estratégia de observação de aulas se estiver associada à progressão na carreira, não tem qualquer efeito! Não faz nada, a não ser que as pessoas sejam todas muito boas. (E5)</p>	<p>Decreto-Lei-15/2007, de 19 de janeiro, no artigo 45.º</p> <p>Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro que se encontra em vigor, no artigo 42.</p> <p>Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009, p. 1)“ É importante resolver com atenção um eventual conflito entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira e promover a sua complementaridade e articulação”.</p>

O professor em início de carreira (E3) considera que a observação de aulas continua apenas com a finalidade de avaliação e diz que “*a cultura que há de observação de aulas é somente nesses dois momentos em que eu falei na avaliação docente*” e, por sua vez, um seu colega do mesmo grupo também tem a mesma opinião e afirma “*que se a observação de aulas fosse construtiva (...)*” (E2). O mesmo professor, entende que a

observação de aulas poderá vir a ter uma finalidade “*formativa porque até agora só tem fins sumativos e não tem contribuído para nada*” (E2).

Outro professor, também em início de carreira, diz que “*só consigo melhorar as minhas práticas se me tiverem a observar numa estratégia de melhoria, não de numa estratégia de avaliação*” (E4) e acrescenta ainda que “*o aspeto formativo*” será mais profícuo, desabafando que “*eu ainda não consegui frequentar nenhuma formação, em termos de prática letiva, que me acrescentasse algo*” (E4), estando em concordância com o seu colega (E6), que diz que “*o mais importante é a avaliação formativa*” (E6). O entrevistado deste grupo (E2) considera que atualmente a observação de aulas não tem qualquer efeito para a melhoria das práticas e, afirma que “*neste momento a perspetiva da melhoria da prática fica sempre de lado. A maneira como eles criaram a estrutura do ensino em Portugal neste momento sim, fica sempre associado à progressão na carreira e não à melhoria da prática profissional*” (E2) e adiantando que, na sua situação, “*só peço aulas assistidas se for mesmo obrigada, porque não me servem para nada*” (E2).

Relativamente ao grupo dos professores experientes, o professor (E8) considera que a finalidade da estratégia da observação de aulas atualmente continua com uma função avaliativa sumativa, associada à progressão na carreira e, por isso, afirma que os professores só pedem aulas assistidas para “*para terem o excelente; é a única razão; e nunca com o intuito da melhoria da prática profissional, é tudo relacionado com a avaliação*” (E8). O entrevistado (E7) também considera que a observação de aulas não está focalizada para a melhoria das práticas: “*nos professores experientes não vemos porque havemos de estar a fazer isso, porque esta estratégia não está direcionada para a melhoria*” (E7).

Esta opinião é concordante com a do entrevistado (E5), professor experiente, que afirma que “*a estratégia de observação de aulas se estiver associada à progressão na carreira, não tem qualquer efeito! Não faz nada, a não ser que as pessoas sejam todas muito boas*” (E5). Outro colega, também experiente, diz que “*haver aulas assistidas para avaliação é que perde todo o interesse, daí esta polémica da observação de aulas, porque os professores sentiram que o que está subjacente... é a desconfiança e de punição*”, (E7) chegando mesmo a sugerir que se deve “*(...) separar a carga da avaliação sumativa da avaliação formativa, seria o primeiro aspeto*” (E7).

Esta perspectiva articula-se com Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009, p. 1), quando afirmam que “É importante resolver com atenção um eventual conflito entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira e promover a sua complementaridade e articulação”.

Constatamos que os pontos de vista destes dois grupos de professores são condizentes com as diretrizes emanadas no Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, no seu artigo 18.º, que prevê que observação de aulas tem efeitos na progressão na carreira.

Porém, os dois grupos de professores, apesar de considerarem ambos que a finalidade da observação de aulas está principalmente focalizada para efeitos de progressão na carreira, também consideram que a observação de aulas só poderá ter efeitos na melhoria das práticas se estiver associada a uma dimensão formativa, em torno da qual a abordagem reflexiva seria um instrumento a privilegiar.

Esta perspectiva une-se às orientações consagradas no Decreto-Lei 240/ 2001, de 30 de agosto, em que emerge o conceito de reflexão, o que nos permite casar este ponto de vista com a nossa análise da legislação, feita no ponto 2.4, *supra*.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas

Categoria 2.3. Mudança de mentalidades

Nesta Categoria, representada no Quadro 19, era nosso propósito compreender se existe uma relação entre a representação que os professores têm acerca da estratégia de observação de aulas e a abertura para a mudança das suas práticas, tendo em consideração a sua situação na carreira profissional, nomeadamente a mudança de mentalidades.

Quadro 19 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudança das práticas; Categoria 2.3. Mudança de mentalidades.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.3. Mudança de mentalidades		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
<p>Eu acho que o modelo de avaliação não vai alterar isso. Acho que é preciso uma mudança mentalidades; tínhamos que entrar todos nesta mentalidade, começávamos pela base, pelos mais novos neste sentido quando eles forem mais velhos o sistema estava todo mudado.</p> <p>Até que as mentalidades mudem, e que nós consigamos abstrairmo-nos disto, se isto acontecer podemos chegar a uma altura que ninguém ía ligar, podia estar ali alguém e nós não íamos estar tão condicionados. (E4)</p> <p>Se não há mentalidade, se a pessoa não quer. (E3)</p> <p>As pequenas mudanças podem fazer a mudança e que de certeza iriam contribuir para a melhoria do nosso sistema de ensino das escolas. (E6)</p>	<p>O que era necessário acontecer para os colega aceitarem alguma crítica construtiva eu acho que é uma mudança de mentalidades; mudança informal e não imposta, se isso não for uma atitude interior se tiver escrito não dá, mas tem que haver disponibilidade mental. (E8)</p>	<p>Reis (2011, p.6) “a modificação desta conotação negativa passará necessariamente pela formação dos observadores, pela conceção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação entre os professores, de uma forma sistemática de atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional”.</p>

Nesta Categoria nem todos os professores se pronunciaram, porém os que se pronunciaram têm ideias muito concretas acerca desta matéria, chegando a apresentar sugestões. É o caso do professor (E4), em início de carreira, que diz que “*Acho que é preciso uma mudança de mentalidades, tínhamos que entrar todos nesta mentalidade, começávamos pela base, pelos mais novos neste sentido quando eles forem mais velhos o sistema estava todo mudado*” e reforça dizendo que “*(...) se isto acontecer podemos chegar a uma altura que ninguém ia ligar, podia estar ali alguém e nós não íamos estar tão condicionados*” (E4), ou seja, considera que se houvesse rotinização das práticas de observação de aulas, o processo passaria a ser natural e normal, quer para os colegas em início de carreira, quer para os colegas experientes.

Ora, esta perspetiva une-se à de Reis (2011, p. 6) quando afirma que:

“a modificação desta conotação negativa passará necessariamente pela formação dos observadores, pela conceção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação entre os professores, de uma forma sistemática de atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional”.

O professor (E3), também em início de carreira, acentua o que o seu colega anterior diz afirmando que *“se não há mentalidade, se a pessoa não quer (...)”* (E3) e dá a entender que tem que haver disponibilidade mental para a mudança e, ainda, o colega (E6), em início de carreira, afirma que *“as pequenas mudanças podem fazer a mudança e que de certeza iriam contribuir para a melhoria do nosso sistema de ensino das escolas”*.

No que diz respeito aos professores experientes também casam o seu discurso com os seus colegas mais novos, pois, por exemplo, enquanto o colega em início de carreira diz que *“se não há mentalidade, se a pessoa não quer”* (E3), o professor experiente (E8) considera que o *“que era necessário acontecer para os colegas aceitarem alguma crítica construtiva eu acho que é uma mudança de mentalidades”* (E8) e, propõe mesmo: *“uma mudança informal e não imposta”* (E8), pressupondo que *“se isso não for uma atitude interior se tiver escrito não dá (...) mas tem que haver disponibilidade mental”* (E8).

Assim ficámos a saber que ambos os grupos dão prioridade à mudança de mentalidades como ferramenta para renovação das práticas.

Dimensão- 2 Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.4. Experiência profissional; Subcategoria- 2.4.1.Sistema

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 20, procurámos compreender se o sistema terá tido alguma influência nas representações associadas à observação de aulas para a abertura das mudanças das práticas em professores em início de carreira e em professores experientes, consoante a respetiva experiência profissional.

Quadro 20 - Dimensão- 2 Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.4.Experiência profissional; Subcategoria- 2.4.1.Sistema

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.4. Experiência profissional Subcategoria- 2.4.1.Sistema		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
<p>O sistema ajudou a criar resistências a este tipo de estratégia. (E3) O próprio sistema contribui para a inércia do sistema; Porque o sistema não é exigente. (E4)</p> <p>Durante estes anos todos o senhor professor tem sido dono e senhor da sua aula, completamente. (E5)</p> <p>Acabou por ter uma influencia menos positiva e acabou por criar mais resistências e mais barreiras. (E6)</p>	<p>Teve influencia; Completamente. (E5)</p> <p>Completamente, porque durante anos e anos nunca ninguém vinha contestar o trabalho do professor (E8)</p> <p>Ou seja nunca quiseram saber e agora vou à tua aula para seres avaliado. (E7)</p>	<p>Black e William (2001) que chamaram à sala de aula “<i>blackbox</i>” (como citado em Casanova, 2011, p. 105); e, ainda com Alarcão e Roldão (2008, p. 66) “referem-se à sala de aula como uma ilha dentro da escola”; Para Bullough (1998) “a sala de aula é santuário dos professores” (como citado em Marcelo, 2010, p. 16).</p> <p>Formação inicial</p> <p>Iniciou-se em finais da década de 1970 e início da de 1980. Atualmente a iniciação à prática profissional inclui a observação e colaboração em situações de ensino, bem como a prática pedagógica supervisionada na sala de aula e na escola” (Decreto Regulamentar 43/2007).</p> <p>Formação contínua</p> <p>Iniciou-se em 2007, com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro. Atualmente mantém-se em vigor observação de aulas por avaliadores externos” dando cumprimento ao Decreto-Lei, 41/2012, de 21 de fevereiro.</p>

É curioso testemunhar que, em ambos os grupos de estudo, os professores admitem que o sistema ajudou a criar resistências à mudança das suas práticas, tendo mesmo discursos coincidentes.

Note-se que o colega em início de carreira (E5) afirma que “*durante estes anos todos, o senhor professor tem sido dono e senhor da sua aula, (...)*”, e o colega (E8), experiente diz que “*(...) porque durante anos e anos nunca ninguém vinha contestar o trabalho do professor*”, e, a sua colega também experiente reforça a ideia e diz que “*nunca quiseram saber e agora vou à tua aula para seres avaliado?!..*” (E7).

Ora, esta visão sobre esta matéria, articula-se com Black e William (2001) que chamaram à sala de aula “*black box*” (como citado em Casanova, 2011, p. 105); e, ainda, com Alarcão e Roldão (2008, p. 66), “referem-se à sala de aula como uma ilha dentro da escola”. Para Bullough (1998) “a sala de aula é santuário dos professores” (como citado em Marcelo, 2010, p. 16).

O professor em início de carreira (E6) pensa mesmo que o sistema “*acabou por ter uma influência menos positiva e acabou por criar mais resistências e mais barreiras*” e o professor em início de carreira (E3), tem um discurso concordante com o seu colega e diz que “*o sistema ajudou a criar resistências a este tipo de estratégias*”, assim como o professor em início de carreira (E4) que casa a sua afirmação com a dos seus colegas em início de carreira e diz que “*o próprio sistema contribui para a inércia do sistema*”.

Não esqueçamos que a observação de aulas para professores em início de carreira e professores experientes se iniciou em 2007, com a normativa do Decreto-Lei 15/ 2007, de 19 de janeiro, enquanto que para os professores em formação inicial a observação de aulas se iniciara em finais da década de 70 e início da década 80.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.4. Experiência profissional; Subcategoria 2.4.2. Modelo de formação inicial

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 21, objetivámos compreender se o modelo de formação inicial influencia a representação associada à observação de aulas para a abertura das mudanças das práticas, em professores em professores em início de carreira e em professores experientes, consoante a respetiva experiência profissional,

**Quadro 21 - Dimensão 2 - Observação de aulas e mudanças das práticas;
Categoria 2.4. Experiência profissional; Subcategoria 2.4.2. Modelo de formação
inicial**

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.4. Experiência profissional Subcategoria- 2.4.2. Modelo de formação inicial		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores
<p>Não mudou a minha concepção acerca da estratégia. (E2)</p> <p>Tem a ver com minha formação inicial; O modelo de formação pesou muito na minha concepção acerca da observação de aulas. (E3)</p> <p>O modelo de formação influenciou a minha concepção da estratégia de observação de aulas. (E4)</p>	<p>não influenciaram. (E1)</p> <p>O meu estágio. (E5)</p> <p>Meu modelo de formação. (E8)</p>	<p>Do Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, no artigo 16.º estabelece que “a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de capacidades e competências que integram a função docente” e, no artigo 17.º, define a modalidade dessa prática que pode “assumir a natureza de um estágio.</p>

O professor (E2), em início de carreira, diz que “*não mudei a minha concepção acerca da estratégia observação de aulas*”, contrariamente ao que diz o seu colega (E3) que afirma que a sua concepção sobre a observação de aulas, teve “*a ver com a minha formação inicial*” (E3), assim como a do seu colega (E4), que também considera que “*o modelo de formação influenciou a minha concepção da estratégia de observação de aulas*” (E4).

Curiosamente, no grupo de professores experientes as opiniões são semelhantes, pois apenas o professor (E1) diz que o seu modelo de formação inicial “*não influenciou*” (E1) a sua concepção sobre a observação de aulas e mudança das práticas, ao invés do seu colega (E5) que afirma que o “*seu estágio*” influenciou a sua concepção, bem como o colega (E8) que afirma que “*o modelo da minha formação*” influenciou a sua concepção sobre a observação de aulas.

Conjugamos estas afirmações, com o facto de desde 1989 se ter legislado sobre a prática pedagógica, através do Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, no seu artigo 16.º que estabelece: “a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de capacidades e competências que integram a função docente” e que, no artigo 17.º, define ainda essa prática pode “assumir a natureza de um estágio”.

Assim, dos oito entrevistados apenas um professor em início de carreira e um professor experiente afirmaram que a formação inicial não influenciou a sua representação acerca da estratégia de observação de aulas, contrariamente, seis professores afirmaram que a formação inicial teve forte influência na representação associada à estratégia para a observação de aulas para a abertura para a mudança das práticas.

Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.4. Experiência profissional; Subcategoria; 2.4.3. Modelo de avaliação

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 22, era nosso intuito compreender se o modelo de avaliação poderá ter tido alguma influência na representação associada à observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes, para a abertura das mudanças das práticas, consoante a respectiva experiência profissional.

Quadro 22 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas Categoria 2.4. Experiência profissional; 2.4.3. Modelo de avaliação

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.4. Experiência profissional		
Subcategoria- 2.4.3. Modelo de avaliação		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>Influenciou a maneira de ver a observação de aulas.(E2)</p> <p>Se for um modelo de avaliação/ observação fechado cria resistências; na avaliação do desempenho. (E3)</p> <p>Se estamos a falar da avaliação docente é algo que é imposto por decreto, a questão é se pergunta é esta avaliação vai fazer a mudança das práticas? Não acredito; mas depois essa prática nunca mais será refletida, não será nunca refletida de uma forma diária, de uma forma constante e não se ganhou nada com essa avaliação enquanto se for numa perspectiva formativa sem ser só para progressão na carreira aí sim, sim, haveria mudanças radicais. (E6)</p>	<p>a avaliação dos Prof. deve ter sempre, repito uma perspectiva formativa sempre de entre de ajuda e nunca de julgamento. (E1)</p> <p>Contribuiu para aumentar estas resistências; a partir do momento em que é implementado este modelo de avaliação as pessoas deixaram de ter preocupações com as questões pedagógicas; a pessoa vai ser observada, não é porque quer é porque tem que ser, é obrigatório então diz-me lá o que é que isso tem, a ver com melhoria de práticas letivas? É zero! (E8)</p> <p>acho mal no atual modelo de observação é a pessoa estar ali só para avaliar sumativamente e para julgar ; vertente punitiva um pouco castrador, e maneira como o processo foi implementado, processo de avaliação não tem o intuito de melhorar. (E7)</p>	<p>Iniciou-se em 2007, com o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro.</p> <p>Atualmente mantém-se em vigor observação de aulas por avaliadores externos” dando cumprimento ao Decreto-Lei, 41/2012, de 21 de fevereiro.</p> <p>Desenhar uma componente de avaliação predominantemente orientada para o desenvolvimento profissional e totalmente desenvolvida no interior da escola poderá evitar esse risco (...). (Amelvoort, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009, p. 2)</p>

Tivemos oportunidade de registar que tanto os professores em início de carreira como os professores experientes encaram o modelo de avaliação como um entrave para a mudança das suas práticas, uma vez que a observação de aulas tem efeitos exclusivos para a progressão na carreira.

Note-se que o professor (E2), em início de carreira, afirma que o modelo de avaliação, “*influenciou a maneira de ver a observação de aulas*” (E2), enquanto que, o professor (E6), também em início de carreira, afirma que “*se estamos a falar de avaliação docente é algo que é imposto por decreto, a questão é que se pergunta se é esta avaliação que vai fazer a mudança das práticas?*”, ou seja, este professor questiona-se se a observação de aulas ao serviço da avaliação de desempenho, provoca mudanças de

práticas, mostrando-se muito incrédulo, chegando a questionar-se “*Não acredito?*” (E6), para seguidamente, considerar que “*(...) mas depois essa prática nunca mais será refletida, não será nunca refletida de uma forma diária, de uma forma constante, e, não se ganhou nada com essa avaliação*”, sugerindo que se a avaliação “*for numa perspectiva sem ser só para progressão na carreira aí sim, haveria mudanças radicais*” (E6). Esta perspectiva está em sintonia com Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare, e Santiago (2009, p.3) quando propõem que se deve “Desenhar uma componente de avaliação predominantemente orientada para o desenvolvimento profissional e totalmente desenvolvida no interior da escola (...)”.

O professor (E1), experiente, mantém a mesma visão do seu colega em início de carreira e diz que “*a avaliação de professores deve ter sempre, repito uma perspectiva formativa sempre de entre ajuda e nunca de julgamento*” (E1).

Outro professor experiente, considera que este modelo de avaliação “*Contribui para aumentar estas resistências*” (E8), reforçando que “*a pessoa vai ser observada, não é porque quer, é porque tem que ser, é obrigatório, então diz-me lá o que é que isso tem a ver com a melhoria das práticas? É zero!*” (E8).

O seu colega, também experiente, mantém o mesmo raciocínio e diz que “*acho mal no atual modelo de observação é a pessoa estar ali só para avaliar sumativamente para julgar*” (E7), acrescentando que este modelo parece-lhe que tem “*uma vertente punitiva, um pouco castrador*” (E7) discordando da “*maneira como foi implementado*” (E7) e, conclui que este “*processo de avaliação não tem o intuito de melhorar*” (E7).

Ora, se formos consultar o Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro, no seu artigo 18.º, atualmente em vigor, a observação de aulas está prevista obrigatoriamente para a passagem do 2.º para o 3.º escalão e do 4.º para o 5.º escalão, demonstrando o discurso dos professores entrevistados.

Dimensão 2 - Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.5. Situação Profissional; Subcategoria 2.5.1. Progressão na carreira

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 23, pretendíamos compreender se existe uma relação entre a representação que os professores têm acerca da estratégia de observação de aulas e a abertura para a mudança das suas práticas, tendo em

consideração a sua situação na carreira profissional, nomeadamente a progressão na carreira em professores em início de carreira e professores experientes.

Quadro 23 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria

2.5. Situação Profissional; Subcategoria 2.5. 1. Progressão na carreira

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas		
Categoria 2.5. Situação Profissional		
2.5.1. Progressão na carreira		
Significado para os Prof. em início de carreira	Significado para Prof. experiente	Autores/ Legislação
<p>Devíamos preocupar em fazer uma avaliação formativa numa perspectiva de melhorar práticas e não numa perspectiva de estar quantificar para progressão na carreira. (E6)</p> <p>Se fores do quadro... (para que possas progredir mais rápido); Sendo contratado é rara a escola ... a pedir a nota de avaliação de desempenho; eu conheço mais prof. do quadro que costuma desistir das aulas observadas porque além de dar mais trabalho , porque tem muito mais papelada anexada e eu sei porque eu já as fiz ,não surte efeito nem motivação para progredir na carreira e então estamos estagnados numa situação que neste momento a avaliação não serve para nada ;tem toda a influencia nesta opção, se eu conseguir entrar na carreira docente é óbvio que vou optar por este método avaliativo e espero que melhore, que é óbvio como está não surte o efeito desejado naquilo que se tem visto, mas pronto se dá para progredir na carreira.(E2)</p> <p>Tem influência ..._Alguns são mesmo obrigados a isso; o facto estarmos estáveis ajuda-nos a optar por sermos observados e por observarmos também outros colegas. (E3)</p> <p>Professor experiente tem uma situação estável, não opta por esta estratégia. (E4)</p>	<p>Agora exigir observar aulas, para mudar de escalão, e ainda por cima até se sabe que está tudo congelado, não faz qualquer sentido e só põe a comunidade docente à bulha uns com os outros e a criar resistências a esta estratégia; A estratégia de observação de aulas não devia estar diretamente ligada à progressão na carreira, porque isso não melhora a prática profissional;(...). (E5)</p> <p>aos que estão inicio de carreira a observação de aulas será mais um elemento que beneficiará pela positiva; Tem influencia positiva, escolhia para progredir. (E1)</p> <p>Eu acho que não tem efeito nenhum na mudança das práticas; hoje em dia a pessoas só pedem observação de aulas por razões muito explícitas, ou seja, por serem obrigados; mas não será sobretudo a observação de aulas desta maneira feita como está, aí não distingue em nada; não tem incentivo algum para estar a pedir esta estratégia; que faz com que as pessoas só peçam observação de aulas quando são obrigadas e são penalizado se não fizerem,(...). (E7)</p> <p>Eu tb só pediria aulas assistidas se quisesse ter o excelente; quem está em situação instável é capaz de optar mais que os outros. (E8)</p> <p>(...) Os contratados pediam as aulas assistidas porque isso contava para o concurso.(E7)</p>	<p>Atualmente mantém-se em vigor observação de aulas por avaliadores externos” dando cumprimento ao Decreto-Lei, 41/2012, de 21 de fevereiro.</p>

As respostas às entrevistas foram uníssonas, tanto dos professores em início de carreira como dos professores experientes, embora por motivos diferentes. Ficámos a saber que estes professores reconhecem que atualmente o modo como está implementado o processo de observação de aulas não tem qualquer efeito, nem para a progressão, nem para a melhoria das práticas profissionais, um colega experiente (E7) diz *“mas não será sobretudo a observação aulas desta maneira, feita como está, aí não distingue em nada; e, acrescenta que “não nada dá incentivo algum para estar a pedir esta estratégia”* pois, *“pela melhoria não, porque a estratégia de observação de aulas não está direcionada para a melhoria.*

Mas quem está em situação profissional instável optaria preferencialmente por esta estratégia do que os outros, e os professores do quadro pedem aulas assistidas só porque são obrigados, ou para terem o ‘excelente’, tal como testemunha o professor (E7) *“Só faz com que as pessoas só peçam observação de aulas quando são obrigadas e, são penalizado se não fizerem”*.

Logo, estes professores, identificam esta estratégia diretamente com a progressão na carreira, refletindo as diretrizes do Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro, apesar de atualmente a progressão na carreira estar congelada.

Vejamos outro exemplo, o caso do professor experiente (E5), *“(...) agora exigir observar aulas, para mudar de escalão e ainda por cima até se sabendo que está tudo congelado, não faz qualquer sentido e só põe a comunidade docente à bulha uns contra os outros e a criar resistências a esta estratégia”* e, por isso, adianta que *“a estratégia de observação de aulas não devia estar diretamente ligada à progressão na carreira, porque isso não melhora a prática profissional”* (E5).

Agora atentemos no testemunho do professor em início de carreira que compara um professor de quadro e um professor contratado e, diz, *“eu conheço mais professores do quadro que costumam desistir das aulas observadas, porque além de darem mais trabalho, porque tem muito mais papelada anexada - e eu sei porque eu já as fiz - , não surtem efeito, nem motivação, para progredir na carreira e, então, estamos estagnados numa situação em que, neste momento, a avaliação não serve para nada”* (E2).

Este raciocínio é seguido pelo seu colega experiente, quando afirma que *“(...) mas no último modelo de avaliação muito deles, excetuando, um ou dois casos, o que é que tu tinhas? Eventualmente, aqueles que obrigatoriamente tinham que ter aulas assistidas e,*

tinhas os contratados que pediam as aulas assistidas, porque isso, contava para o concurso” (E7).

Também podemos encontrar a mesma linha de pensamento do colega anterior quando o colega (E4), em início de carreira, aborda o tema sob a perspectiva dos professores experientes, dizendo que *“o professor experiente tem uma situação estável, não opta por esta estratégia” (E4)*, mas esta opinião, é discordante do seu colega também, em início de carreira (E3), que diz que *“o facto de estarmos estáveis ajuda-nos a optar por sermos observados e, por observarmos também outros colegas” (E3).*

Por outro lado, ficámos a saber que os professores entrevistados acreditam que observação de aulas está diretamente relacionada com progressão na carreira, influenciando a tomada de decisão por esta estratégia e, por isso, o professor (E2), em início de carreira, diz que *“tem toda a influencia nesta opção, se eu conseguir entrar na carreira docente, é óbvio que vou optar por este método avaliativo e, espero que melhore, que é óbvio como está não surte o efeito desejado naquilo que se tem visto, mas pronto se dá para progredir na carreira, então ...’bora lá!” (E2).*

Outro professor, também em início de carreira (E3), afirma que a observação de aulas tem efeito na progressão na carreira e diz que *“(...) tem influência....Alguns são mesmo obrigados a isso”* e, por sua vez, está em consonância com o seu colega experiente que diz *“eu também só pediria aulas assistidas se quisesse ter o excelente” (E8).*

Também o seu colega experiente afirma que tomava a decisão pela observação de aulas *“(…), para progredir” (E1)* e, ainda, a sua colega também experiente, reforça a ideia de que *“hoje em dia as pessoas só pedem observação de aulas por razões muito explícitas, ou seja, por serem obrigados” (E7)*, isto é, para a progressão na carreira, acrescentando que *“(…) não tem efeito nenhum na mudança das práticas” (E7).*

Assim, os discursos dos professores em início de carreira e experientes permitem-nos verificar que a tomada de decisão pela observação de aulas é influenciada diretamente pelo seu efeito de progressão na carreira e não para a mudança das práticas.

Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.6. Habilitações; Subcategoria 2.6.1. Orientador de estágio

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 24, pretendíamos averiguar se obtenção de habilitações para a formação especializada, neste caso o desempenho do cargo de orientador de estágio, influenciava as representações acerca estratégia da observação de aulas em professores experientes para as possíveis mudanças das suas práticas.

Quadro 24 - Dimensão 2- Observação de aulas e mudanças das práticas; Categoria 2.6. Habilitações; Subcategoria 2.6.1. Orientador de estágio

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas
Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada
Subcategoria- 2.6.1. orientador de estágio
Significado para Prof. experientes
<p>Contribuiu para me dar uma visão completamente diferente para achar que isso é importante e pronto dá-me á vontade para ser observada; agora ninguém queira que uma pessoa que nunca teve formação especializada que nunca ligou, chegar a uma aula e ir ver uma aula, isso é péssimo, eu acho que isso é mesmo mau! (E8)</p> <p>sobre supervisão, fui muito auto didata, não havia formação especializada, nem nunca tive conhecimento disso, enquanto fui orientadora de estágio nunca me apareceu nenhuma oportunidade dessas, pois se me tivesse aparecido eu teria ido , mas esta função abriu-me muito os meus horizontes.(E5)</p>

É evidente que neste *item* os professores em início de carreira não se puderam pronunciar, porque este cargo, enquanto vigorou, estava destinado a professores experientes.

Dos quatro professores experientes, apenas dois foram orientadores de estágio e ambos classificam essa tarefa como bastante enriquecedora para abrir horizontes e dar uma perspectiva mais aberta para a estratégia de observação de aulas.

Ora vejamos a opinião do professor experiente (E8) que diz que o cargo de orientador de estágio lhe serviu para “(...) *dar uma visão completamente diferente para achar que isso é importante e, pronto, dá-me mais à-vontade para ser observada*” (E8). Esta mesma professora atribui enorme importância a esta função e diz que o observador de aulas deve ter uma formação adequada à tarefa que vai desempenhar, “*agora ninguém queira que uma pessoa que nunca teve formação especializada, que nunca ligou, chegar a uma aula e ir assistir a uma aula. Isso é péssimo, eu acho que isso é mesmo mau!*” (E8).

O seu colega (E5) experiente diz que *“a função de orientadora de estágio permitiu-lhe abrir horizontes e ter novas perspetivas sobre esta estratégia”* mas tudo o que aprendeu sobre supervisão: *“fui muito autodidata. Não havia formação especializada, nem nunca tive conhecimento disso enquanto fui orientadora de estágio nunca me apareceu nenhuma oportunidade dessas, pois se me tivesse aparecido eu teria ido”*.

As respostas às entrevistas permitiram-nos compreender que apesar de estes professores não terem tido formação especializada nesta temática, pois não havia este tipo formações à época em que as colegas exerceram o cargo, a autoaprendizagem conjugada com a experiência do dia-a-dia, enriqueceu estes professores, dando-lhes novas perspetivas sobre a observação de aulas, como uma estratégia para a mudança das práticas, pois tal como a colega (E8) chega mesmo a afirmar *“(…) e, pronto, dá-me mais à-vontade para ser observada”*.

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;

Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada; Subcategoria- 2.6.2. Formação especializada

Nesta Subcategoria, representada no Quadro 25, pretendíamos apurar se a obtenção de habilitações para a formação especializada influenciava as representações acerca estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes para as possíveis mudanças das suas práticas.

**Quadro 25 - Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas;
Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada; Subcategoria- 2.6.2.
Formação especializada**

Dimensão- 2- Observação de aulas e mudanças das práticas
Categoria 2.6. Habilitações para a formação especializada Subcategoria- 2.6.2. Formação especializada
Significado para Prof. experiente
Enriqueceu bastante e de alguma maneira contribuíram para que o meu trabalho em escola fosse ainda melhor; quando voltei ao terreno, melhorou as praticas quando se passa por cargos de direção melhora bastante não tenho dúvidas nenhuma sobre isso. (E1)

Tal como no *item* anterior, este só pode ser dirigido aos professores experientes, no sentido em que os professores em início de carreira não podiam reunir os critérios necessários para poderem frequentar um curso de formação especializada. No caso dos professores experientes, dos quatro professores entrevistados, apenas um frequentou um curso de formação especializada em Administração Escolar que, de acordo com o seu testemunho, *“Enriqueceu-me bastante e, de alguma maneira, contribuíram para que o meu trabalho em escola fosse ainda melhor quando voltei ao terreno, melhoraram as práticas, quando se passa por cargos de direção melhora bastante. Não tenho dúvidas nenhuma sobre isso”* (E1).

Apesar de termos obtido apenas um testemunho, ficámos a saber que este tipo de formação terá contribuído para renovar e refrescar as ideias e as conceções acerca das práticas dos professores.

3. Breve síntese da análise e interpretação dos dados recolhidos

Após termos analisado e interpretado detalhadamente os dados recolhidos através das entrevistas aos professores da Escola X, no concelho de Setúbal, fazemos uma breve síntese dos dados recolhidos, atendendo às duas dimensões definidas neste trabalho: Dimensão 1- Representações e Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas em professores em início de carreira e experientes.

No que diz respeito à Dimensão 1- Representações sobre o conceito de supervisão, modalidades de supervisão, podemos averiguar que a maioria dos professores entrevistados tem uma representação aberta acerca destes conceitos, dando-nos a entender que reconhecem a importância da supervisão, assim como valorizam as modalidades de supervisão associada às práticas reflexivas, para a melhoria das práticas profissionais.

Ainda na Dimensão 1- Representações sobre a estratégia de observação de aulas, podemos verificar que, embora os professores em início de carreira demonstrem uma representação acerca desta estratégia transformadora, aproximam a representação prescritiva à dos professores experientes, sendo o modelo de formação inicial e o perfil

do supervisor variáveis fulcrais para a construção da representação da observação de aulas.

Assim, somos levados a pensar que se deve acautelar o modelo de formação inicial, no sentido em que este pode deixar impressões sobre esta estratégia que se prolongam ao longo de toda a carreira profissional. Também o perfil do supervisor parece poder influenciar esses registos sobre a representação da estratégia de observação de aulas.

Em relação à Dimensão 2- Observação de aulas e mudança de práticas em professores em início de carreira e experientes.

Apesar da maioria dos professores dar relevância à estratégia de observação de aulas, para a melhoria das práticas em sala de aula, em detrimento de outras técnicas, como por exemplo relatórios e portfólios, os professores atribuíram prioridades diferentes, consoante falamos de professores em início de carreira ou de professores experientes.

Enquanto os professores em início de carreira encaram esta estratégia como prioritária, em relação a um relatório ou portfólio, os professores experientes ponderam esta estratégia articulada com outras. Assim somos levados a acreditar que o peso de experiência profissional pode ser uma variável determinante na opção da estratégia de observação de aulas, no sentido de incrementar a mudança das práticas.

Porém, para os professores entrevistados a observação de aulas pode ser uma mais-valia, desde que essa observação respeite uma metodologia adequada, ou seja, que se operacionalize o ciclo de observação de aulas e acrescentam, que um aspeto fundamental é a implementação de uma prática regular de observação entre os colegas, onde o perfil do supervisor é determinante para o sucesso da operacionalização da observação de aulas, como estratégia para a melhoria das práticas.

Dá ser imprescindível cuidar de todo o processo inerente à observação de aulas, tanto no que se refere à metodologia, como à forma como é implementado e aos perfis dos supervisores diretamente envolvidos no processo.

Por outro lado, os professores entrevistados enfocaram a importância de definir à partida a finalidade da observação e que a estratégia de observação de aulas deverá estar associada à vertente formativa, para produzir efeitos positivos na mudança das práticas letivas, levando-nos a sugerir ser pertinente separar o processo avaliativo do processo formativo.

Contudo, os professores frisaram a importância que para se proceder à mudança de práticas letivas é necessário estar disponível para proceder à mudança de mentalidades, sendo que as habilitações para a formação especializada, ou seja, a formação, é um dos instrumentos em que os professores acreditam para incrementar o processo de mudança.

Se a formação pode ser uma alavanca para a mudança, o sistema tem por sua vez contribuído para atrasar esse processo de mudança das práticas letivas, pelo que os professores entrevistados admitem que o modelo de avaliação, ao ter efeitos na progressão na carreira, tem influenciado negativamente a representação da estratégia de observação de aulas, como estratégia para a mudança das práticas, uma vez que a decisão pela opção - ou não - pela estratégia de observação de aulas é perspectivada pelos seus efeitos na progressão na carreira e não numa ótica de melhoria das práticas.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo vamos responder às questões de partida e, seguidamente, apresentamos os constrangimentos que encontramos neste trabalho.

Posteriormente, apresentamos possíveis propostas de solução para esses constrangimentos, sem nunca esquecer de referir as janelas de oportunidade que possam decorrer deste estudo para futuras investigações.

Perante os objetivos que nos propusemos atingir no nosso estudo pensamos estar agora, aptos para responder às questões de partida.

Questão de investigação 1

Qual a representação que os professores em início de carreira e que os professores experientes têm acerca da estratégia da observação de aulas?

Perante a análise dos dados obtidos, pensamos podermos afirmar que os professores em início de carreira, embora tenham demonstrado um potencial mais renovado acerca da representação da estratégia observação de aulas, o que lhes permite alavancar, progressivamente, para novas representações acerca desta estratégia, acompanham a representação prescritiva clássica e tradicionalista que os professores experientes mantêm acerca desta representação.

Assim, enquanto os professores em início de carreira já demonstram uma visão mais arejada acerca desta representação, os professores experientes deram a entender que mantêm uma visão fechada e estática da mesma.

Atribuímos a construção destas representações a diversas variáveis que iremos abordar nas respostas às outras questões de investigação.

Questão de investigação 2

Qual a influência, de acordo com a sua experiência profissional, que o sistema, os modelos de formação inicial e o modelo de avaliação de professores, podem ter sobre a construção da representação da observação de aulas para a abertura da mudança das suas práticas?

Perante a análise de dados que obtivemos, poderá afirmar-se que a representação da observação de aulas é influenciada pela experiência profissional, uma vez que a maior ou menor experiência profissional que têm, respetivamente, os professores em início de carreira e os professores experientes, refletem vivências e experiências de determinadas correntes do sistema, modelos de formação inicial e modelos de avaliação de professores diferentes, consoante o professor está enquadrado numa ou noutra situação.

Vamos responder a esta questão de investigação refletindo em cada uma das variáveis *de per se* para, depois, tirarmos as ilações de uma forma global.

Sistema

No que diz respeito à variável ‘sistema’, poder-se-á concluir que, apesar de haver uma grande diferença de idade entre estes dois grupos de professores e, conseqüentemente, terem experiências profissionais diferentes, a pouca dinâmica imposta pelo sistema tem sido uma constante, sustentada nas lacunas que sucessivas reformas legislativas que a tutela emanou propiciaram.

Essas lacunas foram notórias, sobretudo no que se refere à falta de consagração legislativa de estratégias formativas e avaliativas para os professores em início de carreira e para os professores experientes. Conseqüentemente, esta situação poderá estar a retardar o processo de mudança das práticas dos professores e, ainda, poderá ter também alimentado e fundamentado os testemunhos dos professores, uma vez que durante décadas, a estratégia de observação de aulas foi omissa nos normativos emanados pelo Ministério da Educação para os professores experientes.

Modelo de formação inicial

Em relação a esta variável, os dados obtidos podem sugerir-nos que o modelo de formação inicial dos professores tem uma forte influência na representação associada à estratégia de observação de aulas, para a abertura para a mudança das práticas. Porém essa influência é sentida de maneira diferente nos dois grupos de professores entrevistados, uma vez que decorrem pelo menos duas décadas entre as teorias que sustentam os modelos de formação inicial de professores em início de carreira e dos professores experientes.

Como a maioria dos entrevistados, durante a sua formação inicial, passou pela fase de estagiário, na modalidade de prática pedagógica, as suas experiências como estagiários

parecem ter modelado as suas representações sobre a estratégia de observação de aulas, tendo ficado, para o bem ou para o mal, inalteradas essas representações até 2007, com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, onde se prevê a observação de aulas para todos os professores.

Modelo de avaliação

Nesta variável repetiu-se a sintonia das respostas nos dois grupos, uma vez que todos os professores consideraram que o modo como foi implementado o processo de avaliação e a ambivalência de finalidades consagradas no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, quando se iniciou o processo e, ainda, com o atual Decreto Regulamentar, 26/2012, de 21 de fevereiro, veio ajudar a denegrir as representações sobre a estratégia de observação de aulas e, por outro lado, veio também ajudar a criar resistências a esta estratégia. Também contribuiu, ainda, para atrasar a motivação para alavancar a mudança das práticas.

Em jeito de balanço, e com o intuito de responder a esta segunda questão de partida de uma forma holística, ficámos a compreender que, sendo o modelo de formação inicial e o modelo de avaliação componentes do sistema, são algumas das possíveis dimensões responsáveis pela arquitetura das representações acerca da estratégia da observação de aulas como instrumento para incrementar a mudança das práticas.

Por um lado, como o modelo de formação inicial e as experiências vividas durante a fase de estágio deixam representações acerca desta estratégia para as restantes fases da carreira e, também, o modo como foi implementado o processo, bem como o modo como foram emanadas as orientações publicadas nos modelos de avaliação, vieram ajudar a criar resistências a esta estratégia.

Contudo, é necessário ter em conta que decorreu um grande hiato de tempo entre o modelo de formação inicial que experimentaram os professores em início de carreira e os professores experientes.

Pensamos que a representação mais arejada acerca da estratégia de observação de aulas para os professores em início de carreira, de que falámos na resposta à primeira questão, poderá ser consequência de estes professores terem sido sujeitos a modelos de formação inicial onde a teoria de Schön e os princípios desta teoria já estiveram mais presentes, ao contrário dos professores experientes que se sujeitaram a modelos de formação

behavioristas e daí termos obtido representações diferentes acerca da estratégia de observação de aulas para estes dois grupos de professores.

Em relação ao modelo de avaliação, consideramos que poderá ter desenhado de igual modo as representações acerca da estratégia de observação de aulas para estes dois grupos de professores, pois ambos vivenciaram os mesmos modelos de avaliação.

Mas achamos que, possivelmente, contribuiu para retardar o processo de reconstrução das representações acerca da estratégia de observação de aulas, sobretudo dos professores experientes, uma vez que estes, para além de terem experimentado um modelo de formação inicial clássico, baseado em teorias behavioristas, e de não terem tido ao longo da sua carreira outras oportunidades de experimentarem uma estratégia de observação de aulas, ao serem sujeitos ao modelo de avaliação em vigor, parecem ver reforçada uma representação punitiva da estratégia da observação de aulas, podendo mesmo dificultar o processo de mudança das práticas.

Já os professores em início de carreira tiveram que fazer uma gestão de contrários entre os laivos de renovação desta representação, resultante do modelo de formação inicial que vivenciaram e dos normativos publicados sobre a avaliação de professores.

Questão de investigação 3

Qual a influência que a situação na carreira profissional pode ter sobre a construção da representação da estratégia da observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes, para a abertura da mudança das suas práticas?

Os discursos dos entrevistados podem sugerir-nos que a situação na carreira profissional influencia diretamente a tomada de decisão da estratégia da observação de aulas, embora os motivos dos professores em início de carreira e dos professores experientes sejam diferentes.

Consequentemente, somos levados a acreditar que a perspetiva da mudança de práticas fica sempre posta de lado, uma vez que os professores entrevistados atribuíram prioridade à sua situação na carreira profissional, em detrimento da sua utilização potencial para a melhoria das práticas.

Perante os dados recolhidos, pensamos poder afirmar que se torna muito pertinente clarificar e separar as finalidades da estratégia de observação de aulas, uma vez que esta estratégia poderá gerar controvérsia e resistências entre a comunidade docente, se estiver ligada à avaliação sumativa, com efeito na progressão na carreira.

Contrariamente, se esta estratégia estiver direcionada, exclusivamente, para a melhoria das práticas, pois só nesta dimensão parece poder emergir a sua dimensão positiva, no sentido em que os dois grupos de professores entrevistados acreditam que a estratégia de observação de aulas é a estratégia mais eficaz para provocar a mudança das práticas letivas, apesar de atribuírem prioridades diferentes a esta estratégia, sendo os professores em início de carreira que priorizam esta estratégia em detrimento de outras.

Porém, também fomos levados a pensar que outras razões, para além da situação profissional, poderão concorrer, embora indiretamente, para a pouca eficácia desta estratégia, uma vez que dos testemunhos que recolhemos, constatámos que a falta de rotinização das práticas de observação de aulas tem contribuído para dificultar o processo de mudança das mesmas.

Assim como a prática da observação de aulas com a finalidade formativa parece estar a mostrar-se pouco consistente, também a reflexão sobre as práticas com intuito construtivo o poderá ser.

Os professores entrevistados consideraram que, de entre outras estratégias formativas, nomeadamente, o relatório e o portfólio, a prática da observação de aulas com finalidade formativa poderá ser um dos motores da mudança, uma vez que será nestes momentos de reflexão informal que se privilegia o trabalho de grupo, a colaboração entre colegas e daí poderá emergir a melhoria, propiciando a mudança de mentalidades, resultante da troca de experiências.

Por outro lado, somos levados a pensar que para que a estratégia de observação de aulas tenha efeitos positivos na mudança das práticas, esta também deve obedecer a uma planificação prévia, no sentido em que a reflexão corresponde à fase de pós observação de aulas que é precedida, respetivamente, pela fase de observação e, anteriormente, pela fase de pré-observação.

Porém, fizemos ainda outra constatação neste estudo que nos poderá sugerir que o sucesso da estratégia de observação de aulas poderá também ser influenciado pelas relações interpessoais estabelecidas entre o supervisor e o observado, pois devemos ter

em conta que esta estratégia requer um trabalho conjunto e, portanto, poderá ajudar a (re)construir as representações desta estratégia, de forma positiva ou negativa, podendo determinar a abertura para a mudança das práticas.

Sistematizando, somos levados a concluir que as finalidades das estratégias de observação de aulas devem ficar definidas à partida, pois se tiver fins avaliativos com efeitos na progressão na carreira talvez iniba essa mudança de práticas; ao invés, se a estratégia estiver ligada a uma dimensão formativa, possivelmente promove a mudança das práticas, ajudando a criar janelas de oportunidade para a mudança de mentalidades.

Convém ainda acrescentar que a eficácia da estratégia de observação de aulas parece estar intrinsecamente ligada à sua operacionalização, nomeadamente, julgamos ser necessário ter em conta, para a sua operacionalização, entre outros fatores, a sua metodologia, a frequência dessas observações e o perfil do supervisor.

Questão de investigação 4

Qual a influência que a formação especializada pode ter sobre a construção da representação da estratégia da observação de aulas, em professores em início de carreira e em professores experientes, para a abertura da mudança das suas práticas, de acordo com as seguintes variáveis:

1. Orientadores de estágio
2. Formação especializada

Depois de nos confrontarmos com os testemunhos dos entrevistados, verificámos que o desempenho de cargos supervisivos e a formação especializada parecem poder ser ferramentas muito úteis para alterar as representações sobre a estratégia de observação de aulas, de modo a mudar as práticas.

Em relação ao desempenho do cargo de orientadores de estágio, a análise de dados poderá sugerir-nos que o desempenho destas funções é promotor de oportunidades de renovação de representações e, conseqüentemente, favorece a mudança das práticas, no sentido em que emergem muitas mais situações e momentos em que há troca de saberes e experiências entre o supervisor e os supervisandos e, também, entre os supervisandos entre si, emergindo mais naturalmente novas perspetivas.

Daqui, podemos ser levados a concluir que todos participam no processo de “formação em contexto que corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores, educativos-pessoais, profissionais, pedagógicos, organizacionais e comunitários” (Ferreira, 2009b, pp. 343- 344).

Deste modo, é reclamado por todos um “papel activo de construtores de saber e não meros consumidores passivos de programas de formação e créditos correspondentes” (Ferreira, 2009b, p. 344).

No caso da formação especializada, apesar de termos só obtido um registo, foi-nos útil para verificar que este tipo de formação, embora eclética, poderá alavancar a mudança pois implica uma “experiência analisada, refletida e questionada, logo enriquecida, (...) da formação especializada” (Formosinho & Niza, 2009, p. 194), por ter como pré-requisito um tempo mínimo de serviço de cinco anos para o professor que a frequenta.

Apesar de este pré-requisito limitar e direccionar para um público-alvo mais experiente, impedindo os professores mais novos de frequentarem estes cursos, fomenta a renovação das práticas dos professores mais experientes, uma vez que a “formação especializada desenvolve novas competências que permitem uma actuação profissional mais adequada e eficaz” (Formosinho & Niza, 2009, p. 196).

Portanto, se por um lado, este tipo de formação é limitante, por outro, ao estar vocacionado para professores experientes, estimula a mudança das práticas deste grupo de professores que, muitas vezes, é o grupo que potencialmente poderá apresentar mais carências ao nível da renovação de fundamentos teóricos que sustentem a mudança das práticas, tornando-se, assim, numa mais-valia.

Conclusões

Assim, das respostas às questões de partida somos levados a tecer algumas considerações finais, no sentido em que percecionámos alguns constrangimentos, dos quais gostaríamos de destacar a representação negativa da observação de aulas em alguns professores e a falta de rotinização da prática de observação de aulas, associada à falta de hábito de trabalho de grupo e de colaboração entre os colegas. Estes constrangimentos poderão estar a retardar o processo de mudança de práticas, daí termo-nos desafiado a apresentar algumas estratégias de mudança.

Com efeito, se por um lado, das evidências recolhidas, fomos induzidos a concluir que existem alguns constrangimentos às representações sobre a estratégia de observação de aulas, também fomos levados a pensar que poderão existir oportunidades para se poder dar início a um processo de renovação de representações.

Se dos testemunhos dos colegas experientes registámos que o desempenho de cargos supervisivos e formação especializada estimulam a renovação de mentalidades, então somos levados a pensar que se poderá apostar na formação para dar início ao processo de mudança, “sendo que o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas” (Ferreira, 2009b, p. 340).

Deste modo, somos remetidos a sugerir que se deve preparar a comunidade docente através de formação e de debates reflexivos informais, “uma vez que uma maior valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para saberes experienciais dos professores, em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009b, p. 335).

Não menos importante, seria o facto de se encontrar afinidades entre as pessoas que constituiriam esses grupos informais, mas que também primassem pela maior abrangência possível entre professores em início de carreira e professores experientes, acreditando que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (Nóvoa, 2009, p. 7).

Nesses debates informais poder-se-ia, possivelmente, abordar a temática da observação de aulas para que futuramente se pudesse passar “pela estimulação entre os professores, de uma forma sistemática de atitude mais desenvolvimentista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional” (Reis, 2011, p. 6), uma vez que das palavras que registámos dos nossos entrevistados, as representações acerca desta estratégia, sobretudo dos colegas experientes, foi um dos principais constrangimentos que encontramos.

Também somos levados a concluir, com base nos depoimentos obtidos, que a maior ou menor aceitação da estratégia de observação de aulas poderá depender do perfil do supervisor e, daí, sermos levados a sugerir que a renovação da representação da estratégia de observação de aulas poderá passar “necessariamente pela formação dos observadores” (Reis, 2011, p. 6).

Ora, se se conseguisse renovar a representação da estratégia de observação de aulas, mais concretamente dos professores experientes, acreditamos que estes começariam a estar potencialmente mais disponíveis para a “conceção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação” (Reis, 2011, p. 6).

Daqui poderá decorrer que, se se conseguisse vulgarizar a observação de aulas como estratégia para a mudança, poderia emergir uma dinâmica de trabalho de grupo, ancorado pelo modelo de supervisão clínica, e

“criar oportunidades de interação entre os professores de modo que, a partir de interações realizadas com regularidade, seja possível um conhecimento mútuo que permita o estabelecimento e de uma relação de confiança facilitadora da partilha e da comunicação, condições indispensáveis para a conceção e a concretização das iniciativas coletivas” (Sanches, 2008, p. 281).

Consequentemente, poderia emergir, de uma forma natural, a reflexão em conjunto entre professores em início de carreira e professores experientes, uma vez que somos levados a pensar, dos discursos obtidos, que os professores atribuem grande importância à reflexão, sendo que daí pode brotar a melhoria, pois os professores podem formar-se “valorizando os saberes adquiridos pela experiência e nos contextos coletivos da ação profissional” (Ferreira, 2009b, p. 338), “sobretudo, dos professores mais experientes e reconhecidos” (Nóvoa, 2009, p. 9).

Deste modo,

“a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os atores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores” (Formosinho, 2002a, p. 219).

Ora, esta perspetiva, é condizente com Alarcão e Roldão (2008, p. 30) quando afirmam que a reflexão é considerada uma ferramenta promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e, geradora de novas questões”.

Assim, parece-nos que estas experiências poderão gerar uma certa inquietude no professor que, a nosso ver, provavelmente possibilitará ao professor mais facilmente “constatar a ineficácia e o insucesso das suas conceções; (...)” (Reis, 2010, p. 33) e, por

isso, “as pessoas sentem-se prontas para expandir as suas zonas de conforto para a mudança” (Korthagen, 2009, p. 58).

Daqui decorre que,

“se queremos mudar a escola (...), temos de fazê-lo ao nível da organização que é cada uma das escolas. Como a escola é constituída por pessoas (...), é ao nível do pensamento coletivo e da compreensão do que deve ser, do que é e como funciona a escola que será possível introduzir a mudança” (Formosinho, 2002a, p. 219).

É que “(...) uma escola reflexiva pensa-se no presente, para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas actuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento. E fá-lo através da aprendizagem” (Formosinho, 2002a, p. 219), suportando-se na metodologia da Investigação-Ação, articulada com a supervisão clínica.

Deste modo, a Investigação-Ação pode ser um método a utilizar para operacionalizar a abordagem da prática reflexiva pois, no dizer de Nóvoa (1992, p. 28), “a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão”.

Com efeito, depois de consciencializar a comunidade docente, de um modo informal, para que a prática de observação de aulas seja uma rotina, possivelmente poder-se-ia partir para um processo que tivesse um carácter mais formal, por forma a que as diretrizes emanadas pela tutela pudessem ser encaradas com outra perspetiva e desde de que não houvesse “finalidades incompatíveis num mesmo processo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 20).

Deste modo, somos levados a acreditar que se houvesse a possibilidade de “desenhar uma componente de avaliação predominantemente orientada para o desenvolvimento profissional” (Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009, p. 3), separada da avaliação com efeitos na progressão na carreira, em algum normativo emanado pela tutela, a representação negativa da estratégia de observação de aulas deixaria progressivamente de ter conotações com “pendor classificativo, discriminatório e seletivo tradicionalmente atribuído à avaliação do professor” (Vieira, 1993a, p. 78) e poderia passar a ser uma mais-valia para a mudança das práticas.

Aspetos inovadores do estudo e futuras investigações

Ao problematizar as perspetivas de vários autores acerca da metodologia observação de aulas ambicionámos mostrar, ao longo deste estudo, como esta estratégia poderia ser encarada como inovadora para a mudança das práticas dos professores em início de carreira e dos professores experientes, desde que a observação de aulas passasse a estar integrada num esquema de ação de supervisão, de modo a corresponder aos novos desafios que os professores enfrentam hoje.

Recorde-se que, ao longo deste estudo, tentámos perspetivar a estratégia de observação de aulas como promotora da mudança das práticas, dando enfoque à dimensão formativa desta estratégia.

Esta estratégia deverá cumprir as fases do ciclo de observação de aulas, fase de pré-observação, fase de observação e a fase de pós-observação.

A fase de pós-observação, em que se operacionaliza a reflexão, é da maior pertinência para incentivar o trabalho de grupo ancorado no modelo da supervisão clínica.

Por sua vez, o modelo de supervisão clínica deverá desenvolver-se articulando com o modelo de Investigação-Ação e, daí, poderem emergir novos conhecimentos e surgirem as novas práticas.

Porém, não menos importante, poderá ser o facto de sentirmos necessidade de realçar alguns dos aspetos inovadores que possam decorrer dos resultados deste estudo.

Repare-se que parece não existir uma grande abrangência de estudos comparativos entre os professores em início de carreira e os professores experientes sobre esta temática, contrariamente ao que parece acontecer com professores em formação inicial e professores em formação contínua, o que, por um lado, constituiu um desafio acrescido que tivemos que enfrentar.

Possivelmente, este estudo, sem pretender generalizar, poderá ser um ponto de partida para a renovação das representações acerca da estratégia de observação de aulas dos professores em início de carreira e dos professores experientes, com vista à mudança das práticas, uma vez que aqui se apontam alguns caminhos para se iniciar um processo de renovação de representações.

Contudo, como nem todos os caminhos foram esmiuçados, consideramos que apenas levantámos uma ponta do véu e a busca de outras estratégias potenciadoras de mudança

de representações, com vista à abertura para a mudança das práticas, poderão despertar o interesse para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. rev. e desenv.). Coimbra: Almedina.
- Alçada, I. (1982). A observação das aulas. *O Professor*, 37, nova sér., 18-24.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: Dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz e J. F. Ângulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 553-597). Madrid: Akal.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, F. R. (2004). Do professor reflexivo ao professor competente. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2002). *Relatório de actividades*. Braga: Autor.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores-professores: Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

-
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2009a). As lógicas da formação: Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-221). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2009b). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-345). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-141). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002a). *A supervisão na formação de professores: Vol. I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002b). *A supervisão na formação de professores Vol. II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-303). Porto: Porto Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*, 22(37), 7-31.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-115). Lisboa: Dom Quixote.

-
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalismo e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H., & Duarte, G. (2000). *Avaliação do impacto da formação: Um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-1998*. Lisboa: Colibri.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-93). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13, 267-274.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor num contexto de investigação educacional. *Cadernos CIDInE*, 5, 23-31.
- Vieira, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da educação em língua estrangeira* (pp. 69-90). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

- Vieira, F. (1993b). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes...: A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspetiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 105-138). Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Recuperado em 12 agosto, 2013, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D., & Santiago, P. (2009, julho). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo OCDE. Recuperado em 12 agosto, 2013, do sítio web da Organização de Estados Iberoamericanos: http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008, janeiro). *Estudo de caso*. Recuperado em 1 agosto, 2013, de http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

- Batista, I. (2011, julho). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Recuperado em 21 janeiro, 2012, do sítio web do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Black, P., & William, D. (2001, November 6). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Recuperado em 10 agosto, 2013, de <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Câmara Municipal de Setúbal. (n.d.). *União das freguesias de Setúbal*. Recuperado em 20 julho, 2013, de <http://www.mun-setubal.pt/pt/pagina/uniao-das-freguesias-de-setubal/344>
- Campos, B. P. (2008, fevereiro). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. In Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Ed.), *Actas da conferência internacional "Avaliação de Professores: Visões e Realidades"* (pp. 49-54), Lisboa, 2007. Recuperado em 30 janeiro, 2013, do sítio web do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Casanova, M. P. S. M. (2011, novembro). *Desafios da avaliação do desempenho docente*. Comunic. apresentada ao 8º Congresso da Administração Pública, Carcavelos. Recuperado em 24 dezembro, 2012, de <http://www.slideshare.net/mpsmcasanova/desafios-da-avaliacao-do-desempenho-docente>
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Recuperado em 15 de agosto, 2012, de <http://hdl.handle.net/1822/492>
- Craveiro, C. (2004). A observação e o registo educacional: Um tópico para a formação reflexiva no âmbito de supervisão. *Saber (e) Educar*, 9, 47-61. Recuperado em 9 janeiro, 2013, de <http://purl.net/esepef/handle/10000/259>
- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: Estratégia de desenvolvimento profissional. *ELO*, 16, 137-145. Recuperado em 10 janeiro, 2013, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Recuperado em 15 agosto de 2012 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Escola Secundária Sebastião da Gama. (2011, janeiro). *Projeto Educativo*. Recuperado em 5 de agosto, 2013, de <http://essg.pt/index.php/documentos>
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Monteiro, M., & Silva, V. R. (2001). *Formação contínua, actores, políticas e práticas*. Recuperado em 20 agosto, 2013, de <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/publica/Forma%E7%E3o%20Cont%EDnua.%20Actores,%20Pol%E Dticas%20e%20Pr%Elticas.pdf>
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, 23-36. Recuperado em 10 maio, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 02(03). Recuperado em 9 junho, 2013, de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 03. Recuperado em 11 janeiro, 2013, de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2124>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-69. Recuperado em 20 junho, 2013, de <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Texto submetido à *Revista de Educación*, nº 350. Recuperado em 18 agosto, 2013, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Nunes, M. L. G. C., Rebelo, M. P. P. V., & Nascimento, M. A. V. (2010). A formação inicial de professores de física e química na Universidade de Coimbra: A evolução dos currículos no âmbito do processo de Bolonha. *Revista Portuguesa*

-
- de Pedagogia*, 44(1), 195-214. Recuperado em 23 junho, 2013, de <http://hdl.handle.net/10316.2/4801>
- Oliveira, I, & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Recuperado em 1 de agosto, 2013, de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. Recuperado em 20 junho, 2013, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Recuperado em 5 junho, 2013, de <http://hdl.handle.net/10451/4707>
- Reis, P. (2011, junho). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Recuperado em 5 junho, 2013, do sítio web do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19. Recuperado em 10 junho, 2013, de <http://hdl.handle.net/1822/459>
- Tarrinha, A. J. S. (2010). *Observação do ensino*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 11 julho, 2013, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15592/1/TESE.%20Ab%C3%ADlio.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão escolar. *Educação & Sociedade*, 30, 197-217. Recuperado em 10 maio, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Recuperado em 29 janeiro, 2012, do sítio web do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do

Ministério da Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.

White, G. (1999). A indução de professores em princípio de carreira: Uma perspectiva escocesa. *Aprender*, 23, 102-107. Recuperado em 20 julho, 2013, de <http://www.esep.pt/publicacoes/aprender/index.php>

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29, 535-554. Recuperado em 10 agosto, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei 36.507, de 17 de setembro de 1947 (*Diário do Governo, I Série, nº 216, p. 879-887*). Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto 36.508, de 17 de setembro de 1947 (*Diário do Governo, I Série, nº 216, p. 888-927*). Aprova o Estatuto do Ensino Liceal. Cria (art. 173º) a inspeção do ensino liceal como meio para fiscalizar quer os seus professores quer a escola.

Lei 46/86, de 14 de outubro, *D.R. I Série, nº 237 (1986-10-14)*, p. [3067]-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria 336/88, de 28 de maio, *D.R. I Série, nº 124 (1988-05-28)*, p. 2306-2309. Regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º Ciclos do ensino básico.

Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, *D.R. I Série, nº 234 (1989-10-11)*, p. 4426-4431. Define o regime jurídico da formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, *D.R. I Série, nº 98, Supl. (1990-04-28)*, p. 2040-(2)-2040-(19). Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, *D.R. I Série-A, nº 259, Supl. (1992-11-09)*, p. 5176-(3)-5176-(10). Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro, *D.R. I Série-A, n° 254* (1996-11-02), p. 3879-3893. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, *D.R. I Série-A, n° 201* (2001-08-30), p. 5569-5572. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 121/2005, de 26 de julho, *D.R. I Série-A, n° 142* (2005-07-26), p. 4369-4371. Aprova a terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, *D.R. I Série, n° 14* (2001-01-19), p.501-547. Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro.
- Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, *D.R. I Série, n° 38* (2007-02-22), p.130-1328. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência no ensino pré-escolar, básico e secundário.
- Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, *D.R. I Série, n° 7* (2008-01-10), p. 225-233. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Regulamentar 1-A/2009, de 5 de janeiro, *D.R. I Série, n° 2, Supl.* (2009-01-05), p. 122-(2)-122-(4). Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
- Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho, *D.R. I Série, n° 120* (2010-06-23), p. 2237-2244. Estabelece as alterações o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho.

Decreto-Lei, 41/2012, de 21 de fevereiro, *D.R. I, Série, nº 37* (2012-02-21), p. 829-855.

Procede à 11.^a alteração ao estatuto da Carreira do Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar, 26/2012, de 21 de fevereiro, *D.R. I, Série, nº 37* (2012-02-21), p.

855-861. Estabelece o desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.^a alteração ao estatuto da Carreira do Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

ANEXO

(Página deixada em branco intencionalmente)

Anexo I - Elaboração da Entrevista

Elaboração da Entrevista		
	Objetivos	Operacionalização
Validação da entrevista	<p>Justificar a necessidade da entrevista</p> <p>Apresentação do entrevistador</p> <p>Relevar a importância da participação do entrevistado na investigação em causa</p> <p>Finalidade dos dados recolhidos</p>	<p>Como é do seu conhecimento sou mestranda do MSVP 10-12 da UA e no âmbito do desenvolvimento dos trabalhos para a elaboração da dissertação pretendo saber qual a influência que a conceção sobre a estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes pode ter na mudança nas práticas do professor</p> <p>Sou mestranda da UA do MSVP 10-12</p> <p>Uma vez que colega se encontra em início de carreira/ em final de carreira, a sua participação torna-se imprescindível, para opinar se a representação sobre a estratégia da observação de aulas influencia ou não a mudança de práticas do professor</p> <p>É meu dever informá-los que os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima.</p>
Dados biográficos do entrevistado	<p>Caracterizar o entrevistado</p>	<p>Sexo Feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Faixa Etária ≤ 30 anos <input type="checkbox"/> ; ≥ 31 e ≤ 40 <input type="checkbox"/> ; ≥ 41 e ≤ 50 <input type="checkbox"/> ; + de 50 <input type="checkbox"/> anos</p> <p>Quantos anos tem de profissão ≤ 10 <input type="checkbox"/> ; ≥ 11 e ≤ 20 <input type="checkbox"/> ; + 20 <input type="checkbox"/> anos</p> <p>Em que situações foram observadas as suas aulas Nunca <input type="checkbox"/> No estágio <input type="checkbox"/> em formação contínua <input checked="" type="checkbox"/> X <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/></p>

Objetivos Gerais	Objetivo Específico	Propostas de questões
<p>Criar ambiente favorável</p> <p>Averiguar a representação que o professor tem acerca do conceito de supervisão e modalidades de supervisão</p> <p>Analisar as representações associadas à estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professor mais experientes</p>	<p>Analisar as representações associadas à estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professor mais experientes</p> <p>Compreender de acordo com a experiência profissional se os modelos de formação inicial, de avaliação, sistema terão alguma influência na representação da estratégia de observação de aulas para a abertura da mudança das práticas</p>	<p>Porque é que acha que o debate em torno da observação de aulas, tomou especial relevo entre a comunidade docente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diga o que entende por supervisão; ou o que é a supervisão para si? 2. Quais as modalidades de supervisão com que se identifica mais? Então entre a modalidade de supervisão por demonstração e explicada e imitação comentada, por meio de demonstração e réplica, por observação análise e experimentação, pela reflexão na e sobre a ação (reflexiva), por meio de diálogo explicativo, libertador (dialógica), com quais é que se identifica? 3. Quais os fatores que o mais influenciaram na formatação das suas concepções da estratégia observação de aulas? Depois de o colega responder, encaminhava para a influencia dos modelos de formação, de avaliação, cultura de escola, influencia do sistema 4. O que pensa acerca da estratégia de observação de aulas em professores em início de carreira e em professores experientes. Refira quais as vantagens e as desvantagens

<p>Recolher dados acerca das representações que os professores em início de carreira e que os professores experientes têm acerca das finalidades da estratégia de observação de aulas e mudança efetiva das suas práticas (este inclui o 4.º e o 5.º objetivo)</p>	<p>Depreender qual o grau de relevância que a estratégia de observação de aulas tem em relação a outras estratégias, para a abertura na mudança das práticas, em professores em início de carreira e em professores experientes, tendo em consideração o ciclo de observação de aulas; frequência da observação e o perfil do formador;</p> <p>Depreender se os professores consideram que a estratégia de observação de aulas tem relevância diferente em início de carreira e em professores experientes de modo a contribuir para a mudança efetiva das suas práticas</p> <p>Relacionar as finalidades da observação de aulas com a mudança das práticas</p> <p>Compreender se existe uma relação entre a representação que os professores têm acerca da estratégia de observação de aulas, e a abertura para a mudança das suas</p>	<p>5. Neste momento da sua carreira, como é que acha que devia ser feita a observação de aulas?</p> <p>6. A sua experiência de observado, tem algum peso na sua tomada de decisão pela opção desta estratégia</p> <p>7. Considera que a estratégia de observação de aulas, contribui para a mudança efetiva das suas práticas, ou contribui para criar resistências à mudança das suas práticas?</p> <p>8. Como a observação de aulas pode ter fins corretivos, avaliativos ou interpretativos ou simultaneamente avaliativos e interpretativos, qual das vertentes considera que mais o influencia à mudança efetiva das suas práticas. Porquê?</p> <p>9. Considera que a situação profissional (estável/ instável) influencia a opção pela estratégia de observação de aulas em prof. em início de carreira e em professores experientes? Porquê? E a progressão na carreira tem</p>
---	---	--

