



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

**SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA:  
UM COMPROMISSO (*im*)POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Elisabete Simões Tibúrcio Cristóvão

Viseu, março de 2015





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

**SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA:  
UM COMPROMISSO (*im*)POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Elisabete Simões Tibúrcio Cristóvão

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor

José Afonso Baptista

Viseu, março de 2015



## **Resumo**

O professor de hoje é altamente qualificado, mas todos os dias se debate com a mudança, conceito que, paradoxalmente, é o mais permanente da profissão. Esta antítese reflete-se também, na forma como enfrenta obstáculos quotidianos: ou isolado e protegido das críticas dos pares, mas também privado de elogios motivadores e de oportunidades de aprender com eles, ou aproximando-se e trabalhando em moldes mais colaborativos, expondo-se ao erro e à crítica, mas aproveitando-os como oportunidades de crescimento e melhoria.

O estudo que agora se apresenta situa-se no espectro da supervisão pedagógica, prática passível de reunir caminhos bifurcados se exercida em moldes mais colaborativos e menos hierárquico-avaliativos, como tem sido tradicional e prescrito nos normativos. Substituindo as relações assimétricas entre supervisores e supervisionados por relações de paridade e reciprocidade geram-se compromissos de aprendizagem e formação em contexto de trabalho, com benefícios para os próprios e para as escolas, constituídas comunidades profissionais de aprendizagem.

Para mudar uma situação, há que conhecer para compreender. Assim, começou-se questionando o corpo docente de um agrupamento vertical do interior centro sobre as suas perceções acerca da temática exposta, tentando apurar onde radicam os receios associados à supervisão e se ancoram as resistências a práticas colaborativas abrangentes que abram a sala de aula, palco efetivo dos fracassos e sucessos quotidianos, tão potencialmente formativos quanto reais.

O estudo de caso de tipo exploratório inicial possibilitou a passagem à investigação-ação com 22 voluntários que implementaram a observação de aulas inter pares multidisciplinar, inspirada no modelo clínico, com momentos em ambiente virtual, agilizando e simplificando procedimentos, numa adaptação à voracidade dos tempos “pós-modernos” e ao contexto onde decorreu.

O elevado grau de satisfação dos participantes corrobora as virtualidades desta abordagem e sugere, fortemente, o seu aprofundamento como mais-valia quer para o crescimento profissional, quer para o reforço motivacional e espírito identitário da comunidade docente.

### **Palavras-chave**

Supervisão pedagógica, colaboração, observação de aulas inter pares, comunidade profissional de aprendizagem, formação em contexto de trabalho.



## **Abstract**

Today's teachers are highly qualified, but every day they face change – a concept which, paradoxically, is the most enduring in their profession. This antithesis is also reflected in the way in which teachers face daily obstacles: isolated and protected from criticism by their peers, yet also denied motivating praise and the chance to learn alongside their colleagues, or to grow closer and work in more collaborative ways, which would make them open to the possibility of errors and criticism, but would also allow them to benefit from opportunities for growth and improvement.

The study presented here falls within the field of pedagogical supervision, a practice that is able to forge new links between paths that have diverged if it is carried out in a collaborative way, while eschewing evaluation based on hierarchies, as has been traditionally prescribed in regulations. Replacing the imbalanced relationships between supervisors and those under supervision with relationships based on parity and reciprocity results in a commitment to learning and training in the workplace, with benefits for those involved and for the schools themselves, which constitute professional learning communities.

In order to change a situation, we have to be capable of understanding it. We therefore began by questioning the teaching body of a vertical inner centre grouping about their perceptions of the topic under examination, in an attempt to determine the root of fears associated with supervision, and to see whether there was deep-seated resistance to wide-ranging collaborative practices that open up the classroom as a stage for everyday failures and successes, which are potentially both real situations and education tools.

The initial exploratory case study allowed for a transition to active research and involved 22 volunteers, who observed multidisciplinary classes led by peers, inspired by a clinic model, including moments that drew on a virtual environment, streamlining and simplifying procedures. It thus adapted to the voracity of our “post-modern” times and the context in which the study occurred.

The high level of satisfaction among the participants confirms the virtues of this approach and strongly suggests that it should be developed as a way of adding value and with a view to professional growth, and in order to provide greater motivation and promote a sense of identity among the teaching community.

## **Keywords**

Pedagogical supervision, collaboration, peer observation of teaching, professional learning community, training in the workplace.



*Dedico este trabalho à minha mãe pela força e amor incondicional, que sempre me retemperam e animam, e ao meu pai, já falecido, que teria ficado muito orgulhoso desta filha que teima em continuar a aprender.*

*O que sou, pessoal e profissionalmente, devo-o aos seus exemplos de trabalho e perseverança na adversidade, sacrifício e abnegação que me permitiram realizar caminhos que eles nem puderam idealizar.*



## Agradecimentos

*A gratidão não é apenas a nossa maior virtude: é a mãe de todas as outras.*

Cícero, jurista e orador romano (106-43 a.C.)

Quem se der ao esforço de ler este trabalho aperceber-se-á que usámos muito a palavra caminho pois, foi disso que se tratou, de uma viagem a outros “não lugares” tão diferentes dos lugares habituais. Estamos imensamente gratos a quem caminhou connosco e por isso aqui deixamos o nosso bem-haja:

Ao nosso estimado orientador, o Professor Doutor José Afonso Baptista, mentor e amigo, por ter estado sempre tão perto e ter sido o farol nos troços enevoados;

À direção do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, em especial à pessoa do seu diretor António Salgueiro, que acreditou em nós, por todo o apoio logístico e por ter “adotado” esta utopia que agora já não é só nossa;

À Rosa Santos pela generosidade na partilha de conselhos e bibliografia difícil de aceder;

Aos docentes anónimos participantes e, em especial, ao “Grupo dos 22” que abriram mais que as suas salas aderindo ao projeto “Aula Aberta” – sem vós o caminho tinha que ter sido outro;

Ao Ilídio Vicente, que conhecemos na encosta mais agreste, por tê-la subido connosco, e por todos os contributos informáticos ao longo deste trabalho;

A todos os que foram ombro amigo, nas curvas menos iluminadas, e que sabem bem quem são: não vos retribuí o suficiente ao longo do percurso – a minha gratidão para convosco não cabe nestas linhas;

Ao meu filho João Maria por ter estado tanto tempo sem achar o caminho para a mãe e saber aguardar com tolerância e paciência.

Ao meu marido José Cristóvão... Por tudo.



## Índice Geral

Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Gráficos .....	XVIII
Índice de Figuras .....	XVIII
Siglário .....	XXI
Introdução.....	1
PARTE I - Na dimensão teórico-conceptual.....	7
Capítulo 1 – Ser professor hoje, profissão do amanhã.....	9
1.1. Ser e Estar na profissão docente .....	9
1.1.1. Ainda nas malhas de uma profissão-missão.....	10
1.1.2. Na linha de fogo .....	13
1.2. Tão sós no meio de tanta gente .....	15
1.2.1. A <i>praxis</i> solitária .....	16
1.2.2. Prisão ou refúgio; solidão ou retirada.....	17
1.3. A urgência de uma nova profissionalidade.....	18
1.3.1. Com os outros professores .....	19
1.3.2. Professor-pessoa. Pessoa-professor.....	20
Capítulo 2 – Supervisão Pedagógica: olhares .....	23
2.1. A importância de um nome.....	23
2.1.1. Supervisão .....	23
2.1.2. Supervisor.....	25
2.1.3. Supervisão Pedagógica.....	28
2.2. Evolução e faces de uma temática em moda .....	29
2.2.1. Evolução das modas .....	29
2.2.2. Modelos .....	34
2.3. Mais do que uma moda, uma necessidade.....	38
2.3.1. Ao serviço da melhoria da aprendizagem .....	39

2.3.2. Ao serviço da melhoria da <i>ensinagem</i> .....	41
2.2.3 A questão do(s) grande(s) <i>A('s)</i> .....	44
Capítulo 3 – Colaboração e Cooperação: o ouro oculto.....	49
3.1. Palavras de ação.....	49
3.1.1. Colaboração ou cooperação, eis a questão? .....	49
3.1.2. Das palavras aos atos.....	51
3.2. O referencial das ações .....	53
3.2.1. Culturas profissionais colaborativas.....	54
3.2.2. Tempos e lugares das ações.....	58
3.3. Lugar de aprender, lugar de fazer .....	62
3.3.1. Escola aprendente e qualificante .....	62
3.3.2. Fazendo e aprendendo, aprendendo e fazendo .....	65
Capítulo 4 – Sala de aula: o salão nobre .....	71
4.1. <i>Locus solitarius</i> .....	71
4.1.1. Frágil: caixas de ovos – manusear com cuidado .....	71
4.1.2. <i>Locus sanctus</i> .....	73
4.2. Observação de Aulas: pretextos e contextos.....	75
4.2.1. Pretextos .....	75
4.2.2. Contextos.....	77
4.3. A dessacralização do espaço da aula .....	79
4.3.1. Observação de aulas inter pares: <i>velhas receitas novas</i> .....	80
4.3.2. Moldura de formação em contexto de trabalho.....	83
PARTE II – Na dimensão empírica.....	85
Capítulo 5 – Os desafios que enfrentamos .....	87
5.1. O ponto de partida.....	87
5.1.1. Justificação das áreas e tipo de intervenção .....	87
5.1.2. O lugar da investigadora.....	89

5.1.3. O lugar da investigação .....	90
5.2. Objetos e objetivos: esboço conceptual da investigação .....	90
5.2.1. Objetos.....	90
5.2.2. Objetivos .....	91
5.3. Os caminhos metodológicos: do estudo de caso de carácter exploratório e descritivo à investigação-ação .....	93
5.4. Os procedimentos e ferramentas da investigação .....	94
5.4.1. O questionário Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo aos professores do Agrupamento .....	95
5.4.2. A preparação do terreno para o Projeto Aula Aberta .....	99
5.4.3. A observação naturalista no espaço real e no espaço virtual .....	103
5.4.4. A Grelha de observação orientada.....	108
5.4.5. O questionário aos alunos das turmas envolvidas na Aula Aberta.....	111
5.4.6. A entrevista semiestruturada aos participantes na experiência e a entrevista em profundidade ao diretor do agrupamento .....	113
Capítulo 6 – O chão que pisamos, o ar que respiramos .....	117
6.1. O lugar e as gentes .....	117
6.1.1. Um Agrupamento vertical na Raia e corpo respondente.....	117
6.1.2. Supervisão e Colaboração: convicções e sentires .....	121
6.2. A Aula Aberta Acontece: na antecâmara.....	132
6.2.1. O lugar aos protagonistas: professores e alunos.....	133
6.2.2. Os espaços colaborativos: espaço virtual e espaço real .....	138
Capítulo 7 – O que fica do que passa .....	141
7.1. A Aula Aberta acontece: no terreno .....	141
7.1.1. A perceção dos atores na intermutabilidade de papéis.....	142
7.1.2. Diz-me como ensinas (e observas o ensinante), dir-te-ei quem és? .....	151
7.2. A Aula Aberta acontece: nos bastidores .....	154
7.2.1. Crescimentos e constrangimentos .....	154

7.2.2. A observação de aulas interpares: (re)intelectualização da supervisão pedagógica .....	163
7.2.3. A escola que ensina e que aprende: (re)intelectualização da formação docente .....	167
7.3. Fechando o círculo: a percepção dos alunos.....	172
7.3.1. O impacto e utilidade da presença dos observadores na sala de aula... ..	172
Capítulo 8 – Cogitações (pouco) finais .....	179
8.1. Toda a viagem tem um regresso .....	179
8.1.1. Acabou? – A pergunta do Grupo dos 22 .....	180
8.2. O caminho andado. O caminho por andar... ..	184
8.2.1. E agora? – Possíveis respostas aos 22 (+55?) .....	188
Referências Bibliográficas .....	191
Apêndices .....	203
Apêndice 1. Apresentação da intervenção ao Conselho Pedagógico do AEJSR.....	205
Apêndice 2. Questionário: Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo .....	211
Apêndice 3. Cartaz do debate: Melhorar a Escola, Melhorar as aprendizagens.....	229
Apêndice 4. Folheto do debate: Melhorar a Escola, Melhorar as aprendizagens....	231
Apêndice 5. Certificado de participação no debate .....	233
Apêndice 6. Quadro Geral dos Grupos participantes na Aula Aberta .....	235
Apêndice 7.1. Cronograma de Observações de Aulas Interpares – Aula Aberta ....	237
Apêndice 7.2. Cronograma Articulado: observações/substituições.....	239
Apêndice 8. Guião Prático: Procedimentos na experiência Aula Aberta .....	241
Apêndice 9. Grelha de Observação Orientada: AA/OAI.....	245
Apêndice 10. Questionário aos alunos: impacto da presença de observadores .....	247
Apêndice 11. Balanço da experiência Aula Aberta: Guião da Entrevista .....	249
Apêndice 12. Protocolo de Entrevista.....	251
Apêndice 13. Análise de conteúdo das entrevistas: Aula Aberta (já) Aconteceu....	253
Apêndice 14. Resumo estatístico das Grelhas de Observação Orientada.....	281

## Índice Geral

---

Anexos.....	285
Anexo 1. Relatório do “Incidente M” .....	287



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Quartetos de professores: observações cruzadas.....	101
Quadro 2 – Habilitação profissional.....	119
Quadro 3 – Distribuição dos docentes respondentes pelos ciclos de ensino.....	120
Quadro 4 – Palavras ou expressões associadas a Supervisão Pedagógica.....	121
Quadro 5 – A prática da Supervisão Pedagógica: quem deve ser supervisionado?.....	122
Quadro 6 – A prática da Supervisão Pedagógica; o que se deve supervisionar?.....	123
Quadro 7 – A prática da Supervisão Pedagógica: a quem deve caber?.....	123
Quadro 8 – A prática da Supervisão Pedagógica: qual o perfil do supervisor?.....	124
Quadro 9 – O exercício da Supervisão Pedagógica no terreno.....	125
Quadro 10 – Importância da Supervisão Colaborativa.....	126
Quadro 11 – Dinâmicas colaborativas no terreno.....	127
Quadro 12 – Contextos espaço-temporais das práticas colaborativas.....	128
Quadro 13 – Constrangimentos na implementação ou melhoria de práticas colaborativas... ..	129
Quadro 14 – Importância das TIC no trabalho colaborativo.....	130
Quadro 15 – Percepções gerais sobre formação contínua.....	131
Quadro 16 – Percepções gerais sobre observação de aulas.....	131
Quadro 17 – Observações de Aula: Envolvimentos por ciclos/áreas/turmas.....	134
Quadro 18 – Experiência prévia de aulas assistidas enquanto observados.....	134
Quadro 19 – Universo discente do Projeto AA: Ciclos/Turmas.....	137
Quadro 20 – Entrevistas, Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares, tempo do terreno .....	143
Quadro 21 – Bloco temático C.1: Práticas Reflexivas, tempo dos bastidores.....	155
Quadro 22 – Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas, tempo dos bastidores.....	159
Quadro 23 – Bloco temático D.1: Supervisão Pedagógica, tempo de (re)intelectualização ..	164
Quadro 24 – Bloco temático D.2: Formação Contínua, tempo de (re)intelectualização .....	168

Quadro 25 – Alunos: impacto da presença dos observadores na sala de aula – diferenças ...	173
Quadro 26 – Alunos: impacto da presença dos observadores na sala de aula – finalidades ..	175
Quadro 27 – Alunos: Impacto da presença dos observadores na sala de aula – utilidade .....	176
Quadro 28 – Alunos: Impacto da presença dos observadores na sala de aula – justificações	176

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Género dos docentes .....	118
Gráfico 2 – Escalões etários dos docentes .....	118
Gráfico 3 – Tempo de serviço docente.....	119
Gráfico 4 – Habilitações académicas dos docentes.....	119
Gráfico 5 – Vínculo profissional.....	120
Gráfico 6 – Conhecimento de projetos específicos no AEJSR .....	127
Gráfico 7 – Número médio de docentes com quem se colabora .....	129

### **Índice de Figuras**

Fig. 1 – Tópico 0: AA no Moodle: espécie de “sala de visitas” (captura de ecrã).....	105
Fig. 2 – Tópico 1: AA no Moodle, espaço de organização logística (captura de ecrã) .....	105
Fig. 3 – Tópico 2: AA no Moodle, espaço de discussão da GOO (captura de ecrã).....	106
Fig. 4 – Tópico 3: AA no Moodle, espaço de tarefas burocráticas e diálogo intergrupos (captura de ecrã).....	106
Fig. 5 – Tópico 4: AA no Moodle, espaço do modelo de observação clínico em ambiente virtual (captura de ecrã).....	107
Fig. 6 – Fórum de discussão da GOO em draft, acessível no Tópico 2: AA no Moodle (captura de ecrã).....	111
Fig. 7 – Fórum de Apresentação, Tópico 1: AA na Plataforma Moodle: espaço dos participantes (captura de ecrã).....	135
Fig. 8 – Fórum de pré-observação, acessível no tópico 4: AA no Moodle (captura de ecrã)	139

Fig. 9 – Fórum de pós-observação, acessível no tópico 4: AA no Moodle (captura de ecrã) 142

Fig. 10 – Exemplo de envio de tarefa (GOO), acessível no tópico 3: AA no Moodle ..... 151



## **Siglário**

AA – Aula Aberta

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

AEJSR – Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro

CE – Ciências da Educação

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

DACL – Destacamento por Ausência de Componente Letiva

DC – Despacho Conjunto

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

DR – Despacho Regulamentar

EBS – Ensino Básico e Secundário

ECD – Estatuto da Carreira Docente

GOO – Grelha de Observação Orientada

NAC's – Novas Áreas Curriculares

OAI – Observação de Aulas Interpares

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

POT – *Peer Observation of Teaching* (o mesmo que OAI)

RI – Regulamento Interno

SC – Supervisão Colaborativa

SP – Supervisão Pedagógica

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UR – Unidades de Registo



## Introdução

*As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem.*

(Hargreaves, 1998: 296)

Ser professor nos dias de hoje tornou-se num desafio à resiliência do ser humano que poucas profissões enfrentarão. Foi-se treinado para atuar num cenário profissional que já não existe, o que gera incertezas várias quer nos indivíduos, quer nas instituições escolares que têm noção da urgência da mudança, mas hesitam nos caminhos a seguir.

As investigações apontam, de forma consensual, trilhos colaborativos nem sempre fáceis de percorrer, porque é grande a distância entre a teoria e a realidade, e o isolamento ainda é dominante. É tempo de abandonar a ideia de que o professor solitário na sua sala de aula poderá auto capacitar-se para resolver com sucesso questões multifacetadas e em constante mutação que necessitam de uma abordagem coletiva. Na “transição para a pós-modernidade, as relações de colaboração e as formas particulares que estas assumem são muito importantes” (*id.*: 284) e, dentro dessas formas, pode emergir a supervisão pedagógica exercida em moldes colaborativos que elegemos como temática central no trabalho que agora apresentamos.

No caso português, a supervisão da prática profissional de todos os professores, e não apenas dos que se iniciam na profissão, avança decisivamente para a ribalta no século XXI, não só pela força dos argumentos científicos que a colocam ao nível da formação continuada – partilhados pelos investigadores mais conceituados – mas, também, por imperativos da legislação publicada a partir de 2007 que altera o Estatuto da Carreira Docente (ECD).<sup>1</sup>

Surge, então, associada à avaliação do desempenho docente (ADD), pelo que a prática supervisiva se distanciou da função securizante de apoio entre pares na resolução de problemas comuns e (re)assumiu um carácter inspetivo/punitivo, dado o ascendente hierárquico do supervisor sobre o supervisionado e as consequências avaliativas que o processo poderia implicar em termos de progressão na carreira.

---

<sup>1</sup> DL nº 15/2007 de 19 de janeiro que, com as alterações ao Estatuto da carreira Docente (ECD), introduz um novo modelo de avaliação. O mesmo viria a ser sujeito a alterações sucessivas, contribuindo para um acentuado mau estar da profissão, em busca de identidade.

A intenção do legislador até poderia ser o crescimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, mas não foi assim que a situação passou para o terreno, assistindo-se, inclusive, a um acentuar do individualismo e isolamento do professor para quem a partilha poderia significar “dar trunfos” aos colegas que são vistos como potenciais concorrentes.

Atualmente, com o congelamento prolongado da carreira, a tensão acabou por se desvanecer um pouco e as práticas colaborativas vão-se restabelecendo, mas com uma feição que Hargreaves (1998: 279) designa de “confortável e complacente”, confinadas a “áreas de trabalho mais seguras e menos controversas que evitam a colaboração ao nível da prática de sala de aula, ou da reflexão partilhada e sistemática, em favor do apoio moral e da partilha de recursos e ideias” (*id.*, *ibid.*). As sequelas da ADD ainda se notam no privatismo da sala de aula, sentida pelos professores como o último reduto da sua maioria profissional.

Ora, é precisamente esse lugar primeiro onde as aprendizagens acontecem – e a partir do qual a escola poderia transformar-se – o mais resguardado do olhar supervisão, que poderá ser um olhar amigo e construtivo, capaz de lançar as bases do edifício de uma escola que se veja como “comunidade profissional de aprendizagem” (Bolívar, 2007, 2012, Lima 2002, 2008), sem receio do erro e dos julgamentos (Santos Guerra, 2001, 2003), em genuína colaboração, de forma que todos aprendam com todos.

Ninguém pode mudar o que não conhece e, frequentemente, a rotina instala uma doença míope que torna o conhecido desconhecido, ou invisível, pela força da habituação. Por isso nos propusemos a um estudo exploratório do terreno onde exercemos a nossa atividade profissional há cerca de duas décadas, sob a forma de questionário, com vista apurar as sensibilidades presentes relativamente à temática em apreço. Além disso, equacionávamos desafiar os colegas a abrirem as suas aulas aos pares, ensaiando uma prática supervisiva de modelo simétrico e intermutável que pudesse desmistificar a vulgarizada incompatibilidade conceptual entre supervisão e colaboração. Cumulativamente, poder-se-ia trazer, a formação para dentro da profissão (Nóvoa, 2008). Reunindo voluntários, o modelo de supervisão clínica, seria a opção para romper o perímetro do recinto sagrado da sala de aula (Azevedo, 2012).

A metodologia de supervisão clínica é, comprovadamente, uma ferramenta eficaz para o aperfeiçoamento das proficiências de ensino, permitindo diagnosticar problemas, emendar e aprimorar práticas pedagógicas na sala de aula, através da reflexão conjunta entre observadores e observados, conforme constatamos da abundante bibliografia sobre o tema. Destaca-se como qualidade fundamental desta técnica a reflexividade sobre a ação, particularmente enfatizada

por investigadores como, por exemplo, Alarcão, Roldão, Tavares, Vieira, em múltiplas publicações. Habitualmente, esta prática tem-se revestido de uma atuação assimétrica subordinada a um referencial rígido de critérios pré-definidos e procedimentos protocolares que comprometem o seu carácter formativo, pelo artificialismo ou encenação que lhes são associados.

Recentemente, e em particular no ensino superior<sup>2</sup>, têm sido experimentados modelos de supervisão horizontal que implicam que saberes e competências de observadores e observados sejam reconhecidos como mais-valias recíprocas, tão maiores quanto mais plurais forem os olhares. Tais práticas permitem a livre escolha dos pares, adicionando confiança e subtraindo formalismos ao processo e promovem um ambiente de observação natural, exponenciando o grau de fiabilidade ao real, minorando o risco da experiência ser alterada pelo ato supervisivo. A empatia e a intermutabilidade de papéis acrescentam, ainda, à-vontade para análise e discussão das observações, bem como para a produção e aceitação de críticas e sugestões de melhoria.

Neste segundo momento da nossa investigação empírica, que contou com a participação de 22 professores de diferentes ciclos e disciplinas, optámos, especificamente, por um modelo colaborativo de supervisão clínica, aplicado à experimentação inter pares multidisciplinar em que os professores voluntários, agrupados em quartetos, também puderam escolher os seus pares, numa estrita relação de confiança pessoal e admiração profissional.

Por imperativos logísticos de gestão de espaço e tempo, a observação de aulas inter pares (OAI) a que demos o nome de “Aula Aberta” (AA) decorreu, em parte, em ambiente virtual, numa disciplina criada para o efeito na plataforma Moodle®, onde se efetuaram a maioria das iniciativas relacionadas com as fases de pré e pós observação, características deste modelo. Obviaram-se, deste modo, os constrangimentos decorrentes da exiguidade do tempo, do facto de a maioria dos professores não residirem no local onde se situa a escola, e ampliaram-se ganhos pela simplificação do processo e pela autonomia na gestão dos tempos pessoais de cada participante. A assincronia dos fóruns e a disponibilização de todas as informações relevantes *on-line*, reduziram os procedimentos burocráticos ao mínimo e, simultaneamente, constituíram um atrativo para muitos dos professores “*e-estreadantes*”, e outros, observados e/ou observadores, pela primeira vez, em carreiras que podem rondar os 30 anos.

---

<sup>2</sup> O Projeto “De Par em Par” da Universidade do Porto é um exemplo de práticas ensaiadas em Portugal com o objetivo de explorar o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar (Mouraz, Lopes, Ferreira, & Pêgo, 2012).

A noção de que da colaboração resulta um benefício inequívoco para professores e escolas, entra em consonância com a nossa própria noção de desenvolvimento profissional. Ao longo dos anos, sempre trabalhámos de modo colaborativo e, por inerência do desempenho de alguns cargos de gestão intermédia, por vezes, acrescentámos-lhe uma dimensão supervisiva. Podemos dizer que, nesta prática, foi sempre mais o que aprendemos do que aquilo que ensinámos e que estamos gratos por nos termos cruzado com colegas que também entenderam a colaboração como caminho para o crescimento profissional e enriquecimento pessoal.

Considerando estes pressupostos iniciais, o estudo a seguir apresentado, foi organizado em duas partes, cada uma com quatro capítulos. A Parte I – “Na dimensão teórico-conceitual – inclui os referenciais teóricos que sustentam a investigação elegida; a Parte II – “ Na dimensão empírica” – dá-nos conta do projeto empírico desenvolvido no terreno do Agrupamento de Escolas em que lecionámos.

Começemos pela parte I:

O capítulo 1 foi dedicado ao significado e implicações de ser professor hoje, porque não há supervisão colaborativa sem professores, mas os professores isolam-se e retraem-se. Há dificuldades em construir uma sólida consciência profissional: já não nos reconhecemos na escola do século XX onde começámos, mas ainda não sentimos pertença à escola do século XXI onde já se leva década e meia. As práticas não mudam com as páginas do calendário, todavia, tardam os referenciais do tempo presente: que é “passado” a cada dia que regressamos a casa e “futuro” a cada outro dia que regressamos à escola. Designámo-lo “Ser Professor hoje, profissão do amanhã”, pois se há fazedores de futuro, são os professores que lidam com responsabilidade suprema de ajudar a ser cidadão cada pessoa que entra na escola como aluno.

O capítulo 2 centra-se na supervisão pedagógica, procurando perceber as causas da rejeição às práticas supervisivas e a desconfiança face àqueles que a exercem. Expõe-se a evolução do conceito e apresentam-se, brevemente, os diferentes modelos que pode assumir, enfatizando as vertentes clínica, reflexiva, de horizontalidade/paridade e ecológica por serem as que mais diretamente se relacionam com parte da experiência empírica que esboçámos atrás. De formação inicial a formação contínua, a supervisão apresenta muitos rostos e está “na moda”, assumindo-se como potenciadora do crescimento profissional e instrumento de excelência para a promoção da melhoria da escola, associada a auto avaliação e a autonomia. Reunimos estas ideias plurais sob o título “Supervisão Pedagógica: olhares”, porque diversos são os ângulos de observação e os contextos ou necessidades a que deve atender.

No capítulo 3 destaca-se o valor da colaboração e cooperação enquanto ações insurgentes contra a apatia e o conformismo em que parte do professorado se apoiou por resignação ou por cansaço, pois colaboração e cooperação são conceitos atrativos, por natureza. O ser humano é um ser gregário, e o professor não será exceção, suporta é diferentes níveis e tipologias de colaboração ou cooperação, “por defeito ou por feito”, pois estes conceitos têm tanto de gratificante quanto de “sugadores” de energia. Distinguem-se as culturas colaborativas mais consensuais entre a comunidade científica e remata-se concluindo que a colaboração é essencial na construção de uma identidade de escola e sentido de pertença que a constitua numa comunidade profissional de aprendizagem. Nomeámos este capítulo de “Colaboração e Cooperação: o ouro oculto”, pois o maior tesouro de uma escola são as suas pessoas em ação reflexiva conjunta.

O capítulo 4 foi dedicado à sala de aula, lugar por excelência onde se processam as aprendizagens de alunos e professores e, portanto, centro nevrálgico da melhoria da ação docente e da qualidade do crescimento académico e pessoal dos alunos. Tentámos perceber o carácter “sacro” desse lugar, no qual ainda é tão delicado entrar para aprender com os colegas em ação. Aberta a olhares externos somente em situações de imposição legislativa ou hierárquica, é o último reduto do isolamento do professor com os seus alunos. No entanto, algo está a mudar e a observação de aulas interpares (OAI), voluntária e sem carácter avaliativo está a “laicizar” o espaço sagrado, a acrescentar-lhe nobreza, revelando-o como lugar altaneiro para a formação em contexto de trabalho. Este conceito, sim, vai ganhando cada vez mais relevância na literatura especializada e simpatia entre os professores no terreno. Intitulámo-lo de “Sala de aula: o salão nobre”, pelas honrosas tarefas que aí têm lugar.

Passando à parte II:

O capítulo 5 é o espaço da apresentação do projeto empírico, onde explicitamos o ponto de partida, os objetivos e esboçamos conceptualmente a investigação. Justificamos as opções metodológicas, demonstrando como um estudo de caso de feição exploratória evolui rumo à investigação-ação, acarretando uma logística extremamente pesada e difícil de operacionalizar no terreno, o que implicou, também, que a extensão do estudo fosse para além do previsto, inicialmente, e as ferramentas de investigação assumissem tipologias diversas. Todavia, a escola inclusiva, a que “não deixa ninguém para trás”, também o deve ser, olhando pelo prisma dos professores: não podíamos rejeitar nenhum dos 22 voluntários quando o objetivo era abrir portas, não fechá-las. Aqui, começa verdadeiramente *o nosso caminho novo*, por isso o designámos “Os desafios que enfrentamos”.

Os capítulos 6 e 7 abarcam ambos a apresentação e discussão dos dados, pois a investigação empírica teve dois momentos distintos: um que se destinou a todo o universo do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro (AEJSR) e se centrou num questionário exaustivo destinado a conhecer para compreender e outro, o do Projeto Aula Aberta (AA), que se materializou na OAI multidisciplinar e interciclos, com formato clínico, numa lógica operativa de investigação ação-reflexão. Assim, o capítulo 6, “O chão que pisamos, o ar que respiramos” apresenta o território onde decorreu o estudo, as gentes e os sentires relativamente à supervisão e colaboração, numa perspetiva estatística descritiva, porque mais centrado na informação recolhida por questionário. Introduz-nos já na antecâmara da AA, dando-nos a conhecer os participantes e respetivas motivações e, introduzindo alguma discussão pelas lentes teóricas adquiridas, leva-nos aos locais onde nos encontramos na ação colaborativa. O capítulo 7 transporta-nos para o terreno por meio da ação revisitada pelos protagonistas, pois nós observámos através dos seus olhos, ouvimos através das suas vozes, revivemos com eles a nostalgia dos bastidores, quando quisemos saber como se sentiram nesta intermutabilidade de observados/observadores, quais os constrangimentos e potencialidades da experiência e como a percecionaram enquanto exercício supervisivo ou de formação em contexto de trabalho. Quisemos conhecer, ainda, o entendimento dos alunos, pois são eles a razão de querermos ser melhores professores. “O que fica do que passa” é o título que abriga a apresentação e discussão da OAI. E se ficou muito em cada um, muito ficou por dizer. Os professores têm sido demasiadas vezes coro. Dar-lhes voz de protagonistas também é nosso preceito.

Uma coisa é certa, se o capítulo 8 é o fim deste trabalho académico que já vai longo, é também o início de um caminho que só agora começa. Chama-se, então, “Cogitações (pouco) finais” porque se toda a viagem tem um regresso e nós acabámos de regressar satisfeitos pelo caminho andado, sabemos também que foi muito curto comparado ao caminho por andar. A vontade de partir de novo mora em todos os que fizeram a viagem. Abriram-se portas que não se voltarão a fechar, simplesmente, porque já lá não estão.

## **PARTE I - Na dimensão teórico-conceptual**

*[...]*

*O essencial é saber ver,*

*Saber ver sem estar a pensar,*

*Saber ver quando se vê,*

*E nem pensar quando se vê*

*Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma  
vestida!),*

*Isso exige um estudo profundo,*

*Uma aprendizagem de desaprender*

*[...].*

(Fernando Pessoa, pela visão de Alberto Caeiro  
Poema XXIV, In *O Guardador de Rebanhos*)



## Capítulo 1 – Ser professor hoje, profissão do amanhã

*Para se ser um professor tem de se ser um profeta – porque se está a tentar preparar pessoas para um mundo futuro daqui a trinta ou cinquenta anos.*

(Figel, 2008: 17)

### 1.1. Ser e Estar na profissão docente

Ser Professor. O que nos define enquanto pessoas não é o que fazemos, mas o que somos, mas é o verbo *ser* que usamos quando nos referimos à atividade profissional.

Hoje e amanhã. Porque se é certo que a mudança é o que há de mais permanente nesta profissão, nunca ela foi tão apressada e ansiosa... O *hoje* de um professor é sempre *amanhã*, firmemente professamos, relendo a frase de Figel com que abrimos esta caminhada. Tão certo quanto *ser* professor, se nos conjugarmos com esse verbo e vivermos a profissão.

Sendo eslovaco, o autor, terá discursado em inglês<sup>3</sup>, língua em que os verbos *ser* e *estar* são um só: *to be*. Descomplexada forma verbal de se situar, talvez bem mais complacente, quando “os desafios e as mudanças que os professores e as escolas enfrentam não se confinam paroquialmente à educação, mas antes se enraízam numa transição socio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade” (Hargreaves, 98: 27). Transição inquieta de um presente que já é futuro adivinhado, mas intimidante.

Porque “lo que ha de venir ya ha llegado<sup>4</sup>”. Alerta: para se ser professor, hoje, há que ter bem cientes as questões das horas que vivemos, sem dúvida, mas convém trajar de relógio bem adiantado e alma despida. Só assim nos permitiremos a *aprendizagem do desaprender*, condição do *saber ver essencial* de quem arquiteta futuro no presente.

---

<sup>3</sup> Referir-mo-nos a uma comunicação inaugural por Ján Figel, na altura, Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, da Conferência *Desenvolvimento profissional para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, durante a Presidência Portuguesa do Conselho da UE, Lisboa 2007.

<sup>4</sup> Título de uma exposição coletiva de artes multidisciplinar coproduzida pelo Centro Andaluz de Arte contemporâneo y el Museo de Arte Contemporâneo de Castilla y León, patrocinada pela Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Sevilha, 23 de maio - 21 de setembro de 2014. Visitada pela investigadora a 29 de agosto de 2014, fez-nos pensar na nossa condição de “fazedores de futuro” e no poema de Pessoa com que abrimos a Parte I deste trabalho – o essencial é *mesmo*, saber ver.

### 1.1.1. Ainda nas malhas de uma profissão-missão

Lessard e Tardif (2008: 255) apresentam-nos o ensino como uma das profissões mais antigas, tanto como o direito ou a medicina, direcionando quem os lê para a elevada especialização acadêmica exigida ao exercício da tarefa, equiparando-a com outras áreas profissionais, reconhecidamente prestigiantes nas sociedades contemporâneas.

Mas quando os autores prosseguem destacando, retrospectivamente, a histórica associação da profissão de ensinar a “vocação”, “apostolado”, ou mesmo, “sacerdócio leigo” (*id.*, *ibid.*) separam-se as águas e tocam-se em aspetos sensíveis que, embora datados, não foram ultrapassados pela sofreguidão dos tempos *pós-modernos*.

A própria designação da profissão – *professor* – “entendido como ‘aquele que professa’, que torna público o seu saber para outros” (Roldão, 2004: 96), anacrônica que poderá estar “pela vertigem da crescente difusão, complexificação e acessibilidade do saber” (*ibid.*) continua a carregar um certo estigma etimológico, ainda que semiculto pelo laicismo contemporâneo, pois o verbo “professar” também tem uma aceção religiosa.

As dificuldades começam com os próprios professores, que encarnam as suas *personae* profissionais de diferentes prismas, conforme revelam vários estudos. Parte substantiva revê-se – e aprecia ser reconhecido – nas arestas cortantes desse prisma onde se (des)equilibra a *militância*, elevando-se profissionalmente na vertente sacrificial de “uma missão [...], uma causa à qual o professor se entrega com todas as capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 78).

O que seria uma profissão transfigura-se numa *missão* e o professor no missionário que responde à *vocatio*, ao chamamento, relegando-se para um plano secundário os padrões profissionais sobre os quais os professores não detêm o controlo, contrariamente aos médicos e advogados, e exilando o ensino para uma condição de “semiprofissão” (Etzioni, 1969 *apud* Day, 2001: 22).

Esta negação de um saber próprio à atividade docente tem sido por demais debatida entre a comunidade científica e lastimada entre o professorado, como dão conta muitos estudos que

destacam a erosão social da profissão, e que a popularizada expressão de George Bernard Shaw *quem sabe faz, quem não sabe ensina*<sup>5</sup> tem ajudado a ensombrar.

E em Portugal, *é-se* professor ou *está-se* professor? Poderemos pensar que não faz sentido questionar nos tempos que correm. Mas, *é-se* e *está-se*... Dependendo das circunstâncias, incluindo contratuais, dos professores que são *peessoas* e não estão incólumes à conjuntura difícil que rodeia o país. Uns à espreita de uma ocupação melhor porque jovens, ainda, outros à espera da aposentação porque “velhos” demais para mudar, outros ainda, encruzilhados a “meio da vida”, presos num limbo de uma *meia-profissão*. Estranha condição, inferida, também de Roldão (2004: 96,) quando refere que a “concepção mais dominante no senso comum e consolidada no imaginário social [é a do] professor como alguém que ‘dá aulas’ de alguma área ou disciplina”, como se a conceção socialmente dominante de um médico fosse a de alguém que *dá umas consultas clínicas*, ou a de um advogado a de alguém que *dá uns pareceres jurídicos*, para retomarmos os paradigmas de comparação apresentados por Lessard e Tardif (*ibid.*).

Este fenómeno, apelidado por Nóvoa (1999: 21), de *desprofissionalização* ou *proletarização* do professorado deve-se a múltiplos constrangimentos, com raízes históricas de alguma profundidade, que não iremos extirpar, de todo. Centrando-nos apenas na história recente, ter-se-á agudizado com a súbita massificação do ensino em Portugal decorrente da democratização pós 25 de abril de 1974.

Vejam: no palco das escolas os atores foram-se apresentando cada vez mais diversificados, quer fossem educandos, quer educadores, e se da parte dos primeiros se frequentava a escola a contragosto, porque coibidos pelo alargamento da escolaridade obrigatória, também alguns dos segundos aproveitaram a exponencial procura de sujeitos para a docência, enquanto não surgiam outras oportunidades profissionais. E iam *dando umas aulas*... Iam *estando* professores. A maioria dos contratados possuía licenciaturas (ou frequência universitária) na área da disciplina a lecionar, mas pouca ou nenhuma especialização educativa e só alguns deles optariam, definitivamente, pelo ensino, obtendo a profissionalização

---

<sup>5</sup> Da peça teatral *Man and Superman: a comedy and a philosophy*, publicada pela 1ª vez em 1903, e tão frequente e ironicamente usada para diminuir o trabalho dos professores. No original inglês: “*He who can, does. He who cannot, teaches.*” Aquele que *pode* faz. O que não *pode* ensina. O que não significa não *saber* o *que* e *como* se faz. A tradução corrente para português não será a mais adequada, no nosso entendimento não especializado, mas foi a que vingou. Uma pesquisa rápida (0,33 segundos) com o motor de busca Google.pt deu-nos cerca de 28700 resultados em 4/08/2014 e 152 no Google Académico.

mais tarde, já com vários anos de serviço nas escolas – e de vícios de rotinas entranhados – sem supervisão pedagógica.

De então para cá, longe de assumir contornos identitários bem definidos, a profissão de professor viu, antes, esbater-se os traços do perfil profissional (mal) rascunhado até há duas ou três décadas atrás, como num retrato antigo. Se à pergunta “o que faz o professor?” se responde ainda “dá aulas” ou “ensina”, o retrato é, mesmo, uma peça museológica.

O professor *representa*. Qual ator de muitos rostos desdobra-se em múltiplos e exigentes papéis. É o especialista detentor de conhecimentos científico-didáticos atualizados e ajustados à pluralidade de situações escolares sempre em mutação; é o agente promotor e facilitador da aprendizagem; é o organizador do trabalho na sala de aula que se desdobra para diferenciar e diversificar as estratégias metodológicas, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos. É, ainda, o psicólogo de recurso, quando os recursos escasseiam e, sempre, porque é *gente que sente*, o adulto que vela pela estabilidade e equilíbrio emocional e afetivo de todos os alunos, enquanto seres individuais, e o sociólogo preocupado em compreender e gerir a turma como organismo social.

Somos absolutamente crentes em Esteve (1999: 108) quando afirma que “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem simultaneamente, um enorme leque de funções”. De facto, a pluralidade das proficiências intrínsecas à atividade docente acentuou-se no ocaso do século XX / dealbar do século XXI, expondo o desajuste da classe docente às necessidades do seu público e exigências da sociedade.

Essa indefinição de papéis e a massificação do ensino alargaram o caminho para a desvalorização da docência, com impactantes reflexos negativos, quer ao nível da imagem, quer da identidade profissional do professor, que permanecem, se ampliam, distorcem... Diz Azevedo (2012: 3):

“Os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca dantes navegados, que são as escolas de hoje, os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção. Por isso, e por muito mais, alguma literatura lhes chama ‘quase profissionais’. De facto, os professores são profissionais com graves problemas de identidade profissional, sempre a obedecer desajeitadamente a ordens superiores que os mandam fazer agora de um modo e amanhã de um modo contrário [...]”

Ora, é aqui que o trabalho de supervisão pedagógica poderá ser leme, capitão do navio desgovernado que é a escola pública, mas que os marinheiros (leia-se professores), remando

“contra ventos e marés” não desistem de, meritoriamente, manter à tona. O melhor que podem, o que melhor que sabem, o melhor que lhes é permitido.

Ainda que “navegando por mares nunca dantes navegados” (Azevedo: *ibid.*), não há *monstrengo*<sup>6</sup> que sustenha os professores, porque muito mais “manda a vontade que [os] ata ao leme”<sup>7</sup>. Retomando Lessard e Tardif (2008: 255-256), chamemos a essa vontade “vocação”, sentido de missão... Ou sentido de dever, responsabilidade, ética. Ou, simplesmente, gosto de ser. O que importa, é que as citadas “missão, ofício, profissão” (*id.*, *ibid.*), podem não ser páginas viradas numa leitura sequencial do ato de ensinar, mas uma sala de espelhos onde se refletem as múltiplas facetas inseparáveis à condição docente e que a supervisão poderá ajudar a desembaciar.

### 1.1.2. Na linha de fogo

O “gosto de ensinar” aparece em vários estudos cujos dados empíricos revelam o uso deste argumento emocional, como forma de os professores justificarem a entrada ou permanência na profissão, mesmo quando a razão a isso os desaconselhava. Sim, o verbo primordial associado ao exercício da atividade do professor é “ensinar”, do latim *insignare*, “pôr uma marca, distinguir”, e não há dúvida que uma das maiores recompensas é a de saber que se marcou um aluno, que se fez a diferença na vida de alguém.

Mas tal ação de “ensinar” não é exclusiva da profissão docente... O que começa por ser, desde logo, um problema. A juntar (e a agigantar) ao que expusemos anteriormente.

Desde sempre que as sociedades humanas ensinaram aos seus, mesmo antes da existência da escola formal, e na atualidade muitas coisas são ensinadas e aprendidas fora da escola. As linhas de fronteira que delimitam a exclusividade do exercício do professor enquanto “ensinante” são, pois, muito ténues, diferentemente do que se passa noutras profissões, como nos corrobora Nóvoa (1999: 21) ao afirmar que “o campo educativo está ocupado por inúmeros

---

<sup>6</sup> Entendamos por *monstrengo*, uma apropriação do título do poema homônimo de Fernando Pessoa (1934) in *Mensagem*, chamado pelo poeta de “livro pequeno de poemas”. O poema integra a Parte II – Mar Português. Aqui grafado com inicial minúscula, por personificar não o Adamastor, mas “as ordens superiores que [...] mandam fazer agora de um modo e amanhã de um modo contrário”, como refere Azevedo no excerto apresentado anteriormente e que, na nossa modéstia, por mais aterrorizadoras que possam ser, não merecem a “maiusculização”.

<sup>7</sup> De novo, nos ancoramos, em Pessoa e no poema O Monstrengo, penúltimo verso “Manda a vontade, que me ata ao leme”, quando o timoneiro reage ao medo.

atores (Estado, Igreja, famílias)” que sentem o professorado como uma ameaça aos seus projetos e interesses.

O mesmo se passa com o debate sobre a ação específica dos profissionais do ensino. Particularmente quando as sociedades atravessam ciclos economicamente depressivos, como o que vivemos, de educação toda a gente parece perceber e poder opinar nos *media*, como se para tal lhe bastasse a habilitação de ter frequentado a escola, e como se a escola fosse a cura de todos os males sociais. Como diz Hargreaves (1998: 5):

“Em momentos como estes, a educação em geral e as escolas em particular tornam-se naquilo a que A. H. Halsey chamou “o cesto de papéis da sociedade”; receptáculos e políticas nos quais são depositados, sem cerimónia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade. Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação.”

Nos finais do século XX, inícios do século XXI a prolongada crise económica, a acelerada transformação do mundo e o advento das novas tecnologias trouxeram de novo à ribalta o papel do professor. Quando a sociedade falha, culpam-se os professores, a escola, o sistema: “a escola é uma instituição que está debaixo da linha de fogo da sociedade” (Férrandez, 1994, *apud* Santos Guerra, 2001: 31”.

Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – catapultaria para centro da discussão “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (*apud* Nóvoa, 2008: 21) mas isso não tranquiliza os docentes que estão sob a uma imensa pressão social “sempre a querer que os professores mudem” (Hargreaves: *ibid.*) e sejam agentes das mudanças que a sociedade não consegue, não pode, ou não quer efetuar. Sem contrapartidas.

Atualmente, não obstante serem portadores de elevadas qualificações académicas e técnicas, os professores não veem projetada essa condição no reconhecimento da sua profissão, uma vez que “são tratados e funcionam não como trabalhadores de conhecimento com elevada capacidade, mas como produtores de desempenhos estandardizados, obedientes [...]” (Hargreaves, 2004: 23).

Embora se debruçasse sobre um contexto geográfica e culturalmente distante, e tendo como cenário uma reforma do ensino que não é (nenhuma das) nossa(s), não nos é esdrúxulo

imaginar que quem teve o privilégio de ouvir Andy Hargreaves<sup>8</sup>, e estivesse só ligeiramente distraído, poderia facilmente pensar que o conteúdo da comunicação dizia respeito aos professores portugueses, sobretudo se, apurados os sentidos, apanhasse o discurso quando o autor prosseguia: “os professores perdem a fé nos governos, agarram-se a qualquer oportunidade para se aposentarem e chegam a dizer aos filhos que não lhes sigam o exemplo” (*id.*, *ibid.*).

Mais diríamos: o discurso do autor acabaria por ser profético, pois uma década passada sobre essas palavras, elas são presente e, tememos, futuro, do sentir do professorado português<sup>9</sup>. Para se ser professor hoje é preciso uma certa dose de paixão que, se quisermos, igualmente, acompanha bem com irracionalidade. Figel (2008) compara os professores com profetas. Estes, mais não são que gente que afiança futuro antes de acontecer – são loucos, no senso comum.

## 1.2. Tão sós no meio de tanta gente

Como constatámos, os professores veem “dia-a-dia multiplicar-se as suas funções e papéis, geradores de novas identidades e alargados os seus campos de ação” (Estrela, 2010: 6). Poder-se-ia pensar que essas contingências os aproximariam, numa filosofia de entreajuda capaz de dar solidez à profissionalidade, mas “as inovações não estão a tornar o trabalho dos professores mais suportável: estão a piorá-lo” (Fullan & Hargreaves, 2001: 21) e a deteriorar as relações.

As lides continuam a apresentar arestas vivas, cortantes, denunciando divergentes apropriações da docência. Se, por um lado, os militantes missionários lá continuam, inabaláveis a qualquer desmotivação por interferência externa, fazendo da matriz sacrificial, a marca de distinção, há os que, para não se deixarem estremecer, se isolam na face oposta e, trajando a docência de ofício, adotam uma conceção *laboral* onde “o bom professor é aquele que faz o que lhe mandam, que cumpre o seu dever de trabalhador” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 79). Elaboram planificações, dão as aulas, constroem e corrigem testes, participam em reuniões, fazem atas, esmeram-se para que tudo o que fazem fique escrito na sua “folha profissional”. Estão próximos de engrossar o grupo crescente de visão *funcionarista*, do tipo *nine to five*, para o qual tendem a resvalar à medida que o que lhes mandam fazer é cada

---

<sup>8</sup> Referimo-nos ao 4º Colóquio de Ciências da Educação, realizado em Lisboa a 13 e 14 de março de 2003, por iniciativa da UID Observatório das Políticas Educativas e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

<sup>9</sup> Muitos dos que sempre *foram* professores, neste momento estão cansados de *estar* na profissão, pelo que equacionam aproveitar a Portaria n.º 332-A/2013 de 11 de novembro para se desvincularem, recorrendo à figura jurídica da “modalidade de rescisão voluntária”.

vez mais e mais complexo e lhes acentua “a condição de funcionário público [...] e os princípios da impessoalidade, da uniformidade e da universalidade de regras com as quais se deve conformar a acção docente” (*id.*, *ibid.*). Estão próximos de escorregar – se é que já lá não estão – para o exercício solitário da profissão que, segundo a maior parte dos autores consultados, é dominante nas escolas.

### 1.2.1. A *praxis* solitária

Asseguram Fullan e Hargreaves (2001: 72) que “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo, mas é, certamente, uma das mais solitárias”, sendo o “estado de isolamento profissional dos professores, de trabalho solitário, longe dos colegas, [...] o estado mais comum para um professor.”

As causas do individualismo docente são antigas e plurais. Antes de mais, teremos a irrefutabilidade da ascendência de condições de temperamentos intrínsecos, como timidez, inseguranças várias e a evidência de os professores não gostarem, mesmo, de ser observados, escrutinados, por temerem as valorações pessoais que, usualmente, se associam a estes fenómenos (Hargreaves, 1998). Na maioria dos casos, esta desconfiança face aos outros remonta à formação inicial, e agudizou-se com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no caso português. Ambos os momentos, ao gerarem avaliações associadas à entrada ou progressão na carreira, evocam as sensações desconfortáveis “[do]s sobrolhos franzidos e [d]as pálpebras requebradas” (Fullan & Hargreaves (*ibid.*: 73) que pouco *feedback* formativo concedem ao professor, mesmo se, em vez de rostos fechados, os observadores exibirem sorrisos. Poucos. Crê-se que o que sobressai são os semblantes solenes dos que se exercitam em apreciações ambíguas, amiúde, castigadoras, quando teriam o imperativo de colaborar na identificação de obstáculos e mecanismos de superação. Os professores, então, assimilando observação/colaboração a exame do seu trabalho, escudam-se num individualismo protetor contra o que sentem como intromissões abusivas nas suas práticas, potencialmente pejorativas.

A couraça individualista que escolhem envergar, apelidada de “privatismo” por Fullan e Hargreaves (2001:75) é capaz de erguer muros extremamente difíceis de derrubar, pois:

“quando os professores receiam partilhar ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza uma mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar [...] *institucionalizam o conservadorismo.*” (Itálico dos autores)

A destacada institucionalização do conservadorismo é um dos alicerces do muro do privatismo citado, por detrás do qual nem todos escolheram esconder-se de forma deliberada.

Hargreaves (1998) define três tipologias globais de individualismo: i) constrangido; ii) estratégico e iii) eletivo. O individualismo constrangido manifesta-se quando um professor trabalha solitário em resultado de restrições físicas e administrativas cujas variáveis não controla, como ausência de locais adequados e desencontros horários, que o impedem de atuar colaborativamente com os seus colegas, mesmo que o desejasse. O individualismo estratégico deriva de uma opção intencional do professor que elege esta forma de estar como subterfúgio defensivo face a eventuais hostilidades internas do meio em que exerce e/ou a pressões externas, acolitadas de prestações de contas, impostas burocrática, hierárquica e institucionalmente. Quanto ao individualismo eletivo, ao invés dos anteriores, não resulta de uma resposta à força das circunstâncias, antes é reflexo de uma forma de ser e estar profissionalmente assumida no singular, ainda que se possam vislumbrar terrenos férteis a desempenhos plurais, mas rejeitados.

Podemos, pois, asseverar, olhando por uma lente grande angular, que coabitam na docência várias tipologias de individualismo – e tantas mais razões para que seja prática imperante nas nossas escolas – do mesmo modo que se constatarão tantas formas de trabalhar individualmente quantos os indivíduos. Usando uma teleobjetiva que nos aproxime de realidades concretas, vemos que nem sempre o professor exerce solitariamente por opção expressa e, mesmo quando o faz, isso não atesta irrefutavelmente que esteja a agir isolado dos colegas, pois poderá estar a desenvolver de forma autónoma a parte que lhe coube num projeto comum. Não é um retrato a preto e branco... Mas as cores também não são brilhantes, nem os contornos definidos.

### **1.2.2. Prisão ou refúgio; solidão ou retirada**

Comungando com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001: 81), importa esclarecer que “ao procurarmos eliminar o *individualismo* [...] não devemos erradicar, com ele, a *individualidade*”, pois esta “continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez constitui a base da renovação colectiva.”

Os professores precisam de tempo a sós para meditar, atitude basilar no seu encontro com a profissão, enquanto práticos reflexivos. Na construção da sua própria identidade profissional, muito do trabalho terá, e deverá na nossa opinião, ser necessariamente desenvolvido sem os outros. O individualismo revestirá, pois, um semblante menos repulsivo se perspectivado como manifestação de autonomia, emancipação ou maturidade profissional. Por norma, a literatura

refere-se-lhe com uma conotação negativa, mas parece-nos que o individualismo terá que existir como lugar de refúgio da individualidade. Pois, “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (Nóvoa, 2000: 16).

Se não entendermos individualismo como *insularidade* permanente, achamos saudável esse espaço de diálogo connosco próprios, sem o qual nada teremos de nosso a acrescentar aos outros. Retirar-se transitoriamente para refletir em solidão “pode representar uma das maiores e mais ignoradas qualidades que caracterizam a maturidade intelectual: a capacidade para estar só” (Storr, n.d., *apud* Hargreaves, 1998: 204). A azáfama dos tempos desabitou-nos de nós.

Roldão (2007b: 28) salienta que as práticas colaborativas exigem de cada professor um contributo próprio resultante de conhecimento construído de atuações e tempos de reflexão individuais. Assim, a constituição de grupos de colaborativos não implica uma modalidade presencial e simultânea de todos os intervenientes, mas “trabalho e estudo individual [...] que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros”.

Tomámos o subtítulo de empréstimo de Hargreaves (*ibid.*: 203) que entende que “o isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada”, mas não nos sentimos confortáveis com a dicotomia que o autor estabelece, a palavra refúgio para nós é o lugar aconchegante para onde nos retiramos para refletir em solidão, foi nesse sentido que o utilizámos. As grades só lá estão, se nos foram impostas por outros que deitaram a chave fora; se foram auto erigidas por uma questão de *selfpreservation*, podemos abrir a porta e sair quando quisermos, for altura, ou nos sentirmos em condições de o fazer.

### **1.3. A urgência de uma nova profissionalidade**

A questão da profissionalidade docente, como procurámos dar conta, tem estado na ribalta nos últimos anos e só os perfis de competências associadas ao profissional do século XXI encheriam vários volumes de respeitável erudição pedagógica. Questionamo-nos, enquanto docentes, sem o atrevimento de desvirtuar a validade do esforço organizativo de cada autor, se tamanha parafernália de perfis não parecerá apontar um “superprofessor”, “potencialmente capaz de assumir sem preparação adicional, todas as especializações funcionais” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 81). Assustador. Tanto quanto desmotivador. No seu jeito irónico, Nóvoa (2009: 27) fala do um “*excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.” Degustamos o acre dessa desconfortabilidade – pois

também nós “sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (*id.*, *ibid.*) – e, ao mesmo tempo, o agridoce de não sermos os únicos encruzilhados.

A ninguém restará dúvidas de que a “perspectiva tradicional [que] via o professor como um “mestre” atrás de uma cadeira em frente de um quadro preto com um manual numa mão e um livro de notas na outra” (Zgaga, 2008: 31) é uma ilustração ingênua de contos infantis. Já não temos quadros negros – na maioria das escolas são verdes ou brancos, e até podem ser interativos – mas como o “mestre” de Zgaga, o professor da era tecnológica pode continuar isolado “com os seus alunos numa sala de aula sem grande apoio e/ou cooperação do “exterior” (*ibid.*) porque as causas do individualismo e do isolamento “não têm absolutamente nada de material” (Fullan & Hargreaves, 2001: 77).

### **1.3.1. Com os outros professores**

Assumindo que um professor competente é mais que o somatório do que se pode apurar em “listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável” (Nóvoa, 2009: 28), importa, todavia, clarificar o que se espera da nova profissionalidade. A necessidade de desfazer a incerteza e alumiar o caminho de profissionais angustiados levou-nos a buscar o quadro mais simples da literatura revista, em linhas de orientação gerais.

Na sua comunicação na Conferência de Lisboa, onde Nóvoa, também esteve presente, Zgaga (2008) referiu-se aos Princípios Europeus Comuns que agrupam as qualidades dos professores do século XXI em três áreas principais: i) trabalhar com os outros; ii) trabalhar com conhecimento, tecnologia e informação e iii) trabalhar com e na sociedade. No contexto da nossa investigação, interessa-nos particularmente a primeira enunciada, pois o trabalho em colaboração com os outros não colide com o exercício da autonomia profissional e antes se enriquece pela individualidade de cada um. Assim se vislumbra um caminho possível que nos coloca no trilho do “profissionalismo interativo” (Fullan & Hargreaves, 2001: 111), conceito que parece encomendado para nós, ligando inclusive as áreas supracitadas.

O futuro da profissionalidade docente provirá, não duvidamos, da capacidade dos docentes assumirem uma atitude profissional que não seja uma simples adaptação às condições impostas, pois “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (Sacristán, 1999: 74). Os contextos das escolas reais onde estão os sujeitos que podem criar mudança. Com os outros, seus iguais. O desenvolvimento profissional de cada um

implicará, pois, um envolvimento coletivo de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva [...] assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados” (Alarcão & Roldão, 2010: 54).

Igualmente, António Nóvoa (2008) considera que ao professor do século XXI cabem novas competências assentes em trabalho de equipa, colaborativo, o que remete, necessariamente, para a supervisão, entendida como um processo de enriquecimento e apoio mútuos entre os colegas, cimentado em relações de confiança, de autenticidade, de verdade, despidas de trajes cerimoniais hierárquico-avaliativos.

### 1.3.2. Professor-pessoa. Pessoa-professor

Na discussão da profissionalidade não foi ainda devidamente destacado o que, em boa verdade, deveria ter sido em primeiro lugar: não há bons profissionais onde não houver, antes e sempre, boas pessoas.

Ensaiaando definir a profissionalidade futura, Nóvoa (2009: 29-39) encaminha-se para a adoção de:

“um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores [...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*.”

Os itálicos do autor indiciam bem as faces desse espécime ensinante, encontrando-se com a sua essência unitária 3 *P*'s: *professor*, *pessoa*, *profissional*. A ordem das categorias é-nos indiferente, não as dissociamos. Já em 2000 o autor supra referido dizia que era “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2000:17), posição reiterada por outros: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, J., 1991, *apud* Nóvoa, 2000: 15).

Revisitando as várias aceções da profissão discutidas por Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, alteia-se que, tecnicismos à parte, esta é uma profissão que se desenvolve num contexto de “contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (2010: 12). Para nós este é um daqueles momentos de *dizeres felizes*: são “profissionais de desenvolvimento humano” (*id.*, *ibid.*). Não substituirá a palavra professor, nem queremos, mas é nesta aceção que a gostávamos de ver comumente aceite – os que ajudam pessoas a *ser*.

Este distintivo de permanente interação com os outros é pivô de atos e/ou reações de efeito *boomerang* – voltam para quem os despoletou – que dificilmente podem ser explicados apenas sob o prisma da racionalidade. O exercício de um bom professor é regulado por afetos, emoções e vontades que enformam a reflexão racional e determinam o (in)sucesso da ação profissional, seja com os alunos no ato de ensinar ou no trabalho com colegas professores. “O bom ensino envolve a cabeça e o coração” (Day, 2004: 151).

Correndo o risco do enfado da “repetitividade”, lembramos que iniciámos esta viagem com um capítulo designado “Ser professor hoje, profissão do amanhã”, porque todos os desafios estão, precisamente, nas exigências compreendidas pelo verbo *ser*. Na sociedade contemporânea, outros parecem ultrapassá-lo rápido: não há tempo para ser, como não há para pensar em como o ser. Os tempos modernos são os tempos da ação impaciente e pouco refletida dos verbos *fazer* para *ter*, para *parecer* que se *faz*, que se *tem*..., em última análise, que se *é*.

Como no consultório do psicanalista, tomamos de empréstimo as palavras de Vieira (2005: 117), que tão bem traduzem o que nos vai no âmago:

“Cada vez mais me convenço de que no fundo e no topo de tudo *o que fazemos* está *quem somos*. Sei que não posso separar as coisas, a ação da forma de ser, das convicções, dos princípios. Pelo contrário, o que faço intervém no que sou, e vice-versa.”

Os desafios da profissionalidade estão pois, em nossa opinião, na conjugação dupla do verbo Ser a *três tempos*, como na valsa, que também não se dança sem par:

i) na primeira pessoa do *singular*: o que aprendi com o professor que *fui*, de que me serve para o que *sou* hoje, como utilizarei essas mais-valias para o professor que *serei* futuramente;

ii) na primeira pessoa do *plural*: até que ponto estamos satisfeitos com o que *fomos* enquanto comunidade docente, como é que isso pode ajudar a transformar o que *somos* presentemente e o que *seremos* se tivermos coragem de sair do lugar acomodado em que temos estado.

Mas atenção, o colaboracionismo ou cooperativismo não são panaceia para todas as enfermidades da escola. Como alerta Hargreaves (1998: 19) “expurgar o isolamento e o individualismo dos professores das nossas escolas” numa ânsia colaboracionista desmedida, pode fazê-las correr o “sério risco de eliminar a individualidade entre os professores e, com ela, a criatividade discordante [...] poderosa força de mudança.” Nada muda sem a vontade dos professores, de todos... E de cada *um*. Vontade é coisa que não se compra, não se vende, não se empresta..., não se impõe por decreto, mas contagia.

O que tem a fazer a supervisão pedagógica colaborativa, horizontal, interpares é ajudar cada um a encontrar a *sua* vontade. É ser foco, paciente zero, de epidemias colaborativas.

## Capítulo 2 – Supervisão Pedagógica: olhares

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Freire, 1991: 58, *apud* Vasconcellos, 2007: 71)

### 2.1. A importância de um nome

É dentro das palavras que permanecem as coisas.<sup>10</sup>

Amiúde, esta frase que nos acompanha há alguns anos emerge e escora-nos o esforço de entender o que está à nossa volta. Pensamos com palavras. Comunicamos com palavras. Relacionamo-nos com os outros através das palavras. Assim, as palavras enformam a realidade, dão-lhe corpo e significância. É dessa significância que iremos dar nota, pois este dueto de palavras – *Supervisão Pedagógica* – tem resultado muito fértil na produção de... palavras entre a literatura das ciências da educação.

Lugar às palavras, pois. Reportemo-nos ao dicionário<sup>11</sup>. Começemos pelo nome próprio e, depois, pelo apelido familiar.

#### 2.1.1. Supervisão

*Supervisão*. Palavra composta por justaposição, do latim *super* (sobre) que exprime a noção de superioridade e *visio* (visão) que significa percepção do mundo exterior operada através dos órgãos da vista. Ver. Numa palavra. Supervisão é, então, ver de cima o exterior. Surgem as dúvidas... Então não se pode supervisionar a partir de dentro? Temos que despir a roupagem de professor porque não é disso que se trata ainda. Ato ou efeito de supervisionar, continuamos, e escavando no baú das palavras, eis que surge o significado temido: *fazer a inspeção, dirigir, revisar*. O nosso pesado dicionário tem mais de uma década, socorramo-nos do etéreo espaço

---

<sup>10</sup> Extraído de um artigo de opinião de Maria José Nogueira Pinto, “A importância da palavra”, publicado no Diário de Notícias em 22 de setembro de 2006.

<sup>11</sup> In Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia de Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian, Editorial Verbo, 2001.

virtual, talvez o significado atual seja mais leve: *Visão superior à normal*.<sup>12</sup> Só isto?! Dá que pensar, mas dicionários há muitos, à distância de um clique.

Continuando a pesquisa, supervisão emerge acoplada à atuação de *coordenar*, *inspecionar*<sup>13</sup>. Por esta ordem. As palavras importam, mas o lugar que ocupam também. Agrada-nos mais esta hierarquização explicativa; os dois sinónimos apresentam-se no mesmo dicionário com significados distintos: enquanto *coordenar* se liga a *dispor obedecendo a determinadas relações com vista a um determinado fim; organizar e orientar (um projeto ou atividade de grupo); arranjar ou dispor de uma forma harmoniosa e combinar*, o verbo *inspecionar* remete-nos para *fazer inspeção, vistoriar e examinar*. Não porque rejeitemos em absoluto a segunda aceção, mas porque nos sentimos mais confortáveis que venha depois da primeira.

A tensão dicotómica entre os dois verbos é evidente e tem espelhado o sentir da comunidade docente em relação às práticas que podem vir dentro deste vocábulo. É a conotação inspetiva, fiscalizadora, controladora, avaliadora e imposta a partir de um plano superior (Gaspar, Seabra & Neves, 2012:30) a responsável pela má receção da atividade supervisiva nas escolas, malgrado as modernas ações de acompanhamento, regulação, orientação e liderança de que o conceito se foi adornando (*id.*, *ibid.*). Para muitos professores ainda se trata só de maquilhagem que não disfarça a feiura com que a supervisão se lhes apresenta.

As autoras citadas referiam-se às conotações do conceito, em geral, mas não temos qualquer pejo em transportá-lo, desde já, para o cenário pedagógico. Como prosseguem, a supervisão “pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns as pessoas, os processos e as organizações” (*id.*, *ibid.*) e se nos processos e organizações se vão aceitando as práticas supervisivas, e até se consideram benéficas aos olhos da sociedade de que os professores são parte, e dos próprios, já quando se trata das Pessoas dos Professores, (iniciais maiúsculas intencionais, não foi nenhuma correção automática do processador de texto) as virtualidades da atividade supervisiva deixam de ser tão evidentes e esta é sentida como um ataque à credibilidade e competência profissional.

Nas palavras de Alarcão e Tavares (2013:3), supervisão “era uma designação que, na língua portuguesa evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas

---

<sup>12</sup> In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa disponível *on-line*.

<sup>13</sup>In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2013-2014 disponível *on-line*.

capacidades auto formativas” (2013: 3). Os autores usam o verbo ser no pretérito imperfeito, dando a entender que essa forma de apresentação da supervisão ficou no passado, mas salvaguardam entre parênteses que essa conotação inspetiva e castradora da autonomia profissional ainda envolve o conceito, num véu que vai ficando mais fino, sim, mas que ainda esconde relações desiguais e desconfianças.

Dada a conjuntura política em que Portugal viveu até ao último quartel do século XX, aos professores pedia-se que fossem exímios replicadores da ideologia uniformizadora do Estado Novo e, quiçá, também por isso “a noção de supervisão tenha uma herança histórica tão associada às funções de inspeção e controlo que os autores reconhecem” (Vieira, 2009: 199, citando Duffy, 1998 e McIntyre & Byrd, 1998), mesmo referindo-se a contextos onde não existiram regimes autoritários. Esta autora demarca-se da associação a controlo e prestação de contas, usando frequentemente a palavra supervisão com *V* maiúsculo em muitas das suas publicações, acentuando a prevalência da *Visão* da educação nas práticas supervisivas, na senda de autores estrangeiros pela própria citados “que usam as grafias superVisão e SuperVisão para sublinhar a necessidade de construir uma visão comum do que a educação deve ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica ” (*id.*: 202); destacamos a dupla adjetivação final, por nesta aceção de prática nos revermos.

Gostamos de jogos de palavras, mas pelo fascínio que nos provocam, num misto de desafio e humildade, não conseguimos evitar de escrever que este jogo de grafias nos incomoda, particularmente, a *SuperVisão* que nos remete para um *SuperVisor*. A subalternização das letras minúsculas sugere-nos uma diminuição do professor supervisionado, ideia nos antípodas da prática supervisiva colegial que se pretenderia transmitir com tal experimentalismo gráfico.

### 2.1.2. Supervisor

Quem faz supervisão é... Supervisor. Outra palavra pouco cara ao professorado, fermento para ambientes de reserva e suspeita, mesmo sabendo os professores que os normativos legais incumbem a alguns elementos da sua comunidade responsabilidades de supervisão, nomeadamente, ao diretor, aos coordenadores de departamento, aos representantes ou delegados de disciplina<sup>14</sup>, aos coordenadores de diretores de turma, aos diretores de turma, ao

---

<sup>14</sup> Figura não expressa no DL nº 75/2008 que, todavia, contempla no Artigo 45.º, no âmbito da autonomia dos agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas e nos termos dos seus regulamentos internos, a abertura para outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

próprio professor dentro da sua sala de aula. Ainda assim, para consumo interno, a palavra supervisor disfarça-se noutros títulos menos intimidantes para os atores educativos (Pawlas & Oliva, 2007, *apud* Coimbra, Marques & Martins, 2012). Supervisor fica associado a quem vem de fora e à aceção primária de inspetor, carregando, pois, um forte ascendente hierárquico sobre quem está na escola.

As palavras são importantes, mas as pessoas são mais. Se o conceito de supervisão necessita de reconstrução, como todos os conceitos, é uma abstração; como tal, só se torna real sendo praticado. Assim, na nossa opinião é prioritário ir desconstruindo o conceito fossilizado de supervisor. Alarcão e Roldão (2010: 54) oferecem-nos uma lente mais límpida para a observação, dizendo que o supervisor é:

“alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.”

E de novo a visão. O supervisor educa a visão do outro, transmitindo-lhe conhecimentos, desembacia-lhe o olhar, mas para que veja por si. É ele próprio uma lente, mas as lentes não mudam as realidades, só oferecem diferentes perspetivas de as perceber. Porém para ajudar a ver, não pode ser um cego...

Da revisão da literatura e da nossa vivência em ambiente escolar, pensamos que esse mau estar provocado pelas palavras supervisão e supervisor, ainda hoje, derivará dos estilhaços da bomba fraturante que foi a publicação do DL 15/2007, de 19 de Janeiro. Este diploma introduziu alterações estruturais ao ECD, dividindo os professores em duas categorias hierárquicas ao instituir a figura do professor titular e associando a supervisão à ADD. Restabelecida a carreira única pelo DL 75/2010, de 23 de Junho, ficaram, todavia, feridas por sarar e a suspeição em relação a quem exerce funções supervisivas, pois o primeiro diploma catapultou para essa situação os docentes com maior antiguidade, não necessariamente os mais preparados e reconhecidos entre os pares, pois, como podemos entender, da afirmação de Fullan e Hargreaves (2001: 31) “vinte anos de experiência a fazer a mesma coisa equivalem a um ano de experiência multiplicado por 20”. Semelhante posição assume Santos Guerra (2001: 96) para quem experiência não é sinónimo de saber pedagógico, enfatizando que “há quem tenha vivido muitos anos numa escola e tenha aprendido muito pouco sobre a prática”, repetindo-se ciclicamente a cada ano num molde bem cimentado que não deixa brechas para a reflexão e

análise. Sim, “experiência não é apenas a passagem do tempo na actividade” (*id.*, *ibid.*: 97), se o tempo foi míope e não logrou olhar mais longe.

A literatura é profícua em análises dos “estilos supervisivos”, desenhando perfis baseados na situação relacional de poder, que percorrem desde o espectro do supervisor não diretivo ao supervisor diretivo, passando pelo supervisor colaborativo. A estes perfis estão associadas formas de se relacionar com o outro bem diversas que derivarão não só da personalidade do profissional supervisor, mas também do tipo de supervisão que lhe é exigido e das características dos professores que deve supervisionar. Por isso, também aqui, há que ter uma mentalidade aberta e capacidade de entender a realidade envolvente, parecendo-nos bastante pragmática a “abordagem *desenvolvimentista* da supervisão onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia do formando evolui” (Vieira & Moreira 2011: 16). Isto é, num supervisor no espaço escolar, nem as funções nem a forma como as exerce são estáticas, o que, reconhecemos é difícil para todos, pois papéis de definição fechada são bem mais securizantes, numa perspectiva do conformismo disseminado, porque exigem menos de cada um. Muitos professores estão cansados de exigências, tantas delas tão vãs que impedem que vejam as virtualidades de outras práticas.

Na regulação das actividades económicas a figura do supervisor está bem presente com as funções e regras de exercício bem definidas, o que evita fricções e constrangimentos, assumindo-se com naturalidade e, mesmo, necessidade a sua existência dentro das organizações (Gaspar, Seabra & Neves, 2012: 30). Todavia, as carreiras são verticais e o conteúdo funcional de supervisores e supervisionados é distinto. Não é o que se passa na docência.

Assim, afigura-se-nos que, malgrado todos os normativos, a supervisão e a figura do supervisor carecem de clarificação e assimilação consciente no seio das escolas onde, na realidade, os próprios professores já são supervisores executantes, mas não verdadeiros intérpretes, pois as mais das vezes não internalizaram o ato supervisivo, como tal. De novo, é dentro das palavras que se encerram as coisas e as palavras precisam, para ganharem significância, de entrar dentro das pessoas seus *performers* profissionais.

Alarcão (2009: 120) suaviza o impacto da palavra supervisor clarificando que:

“O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.”

Ressaltam várias ideias chave que vêm reconfigurar a discussão, quer em torno do perfil do supervisor, quer dos professores supervisionados.

Mas antes, o destaque à palavra *pessoa* que humaniza a relação. Dentro dos professores moram pessoas. Relacionamo-nos melhor se não esquecermos o fator pessoa humana a querer tornar-se melhor professor. Ambos beneficiam, pessoa e professor. Depois o despojamento do caráter autoritário e dirigista em benefício da faceta do facilitador, do criador de pontes de entendimento para que o desenvolvimento profissional aconteça pelas mãos dos protagonistas da ação: os professores.

O supervisor passa a ser um gestor de pessoas em situação, capacitadas para refletir com os pares sobre a sua própria ação. Desenha-se aqui o perfil do professor autónomo que levará “à morte do supervisor”, na metáfora de Sá-Chaves (*apud* Alarcão & Canha, 2013: 113), pois, naturalmente, a sua figura esfumar-se-á quando os supervisionados deixarem de ter necessidade de o serem, em consequência da emancipação proporcionada pelo seu desenvolvimento.

Alarcão (2009: 126) conclui que o supervisor é um líder de comunidades aprendentes, concordamos em pleno, mas um líder a prazo, um suicida porque sabe que quanto mais se qualificarem os professores em comunidade, mais se aproxima do fim para o qual ele próprio se encaminhou. Mas isso significa que os fins foram atingidos, que teremos erigido “a escola reflexiva e qualificante” ou “emancipatória” (Alarcão: 2001, Brzezinski: 2001).

Por isso, quando acontecer, regozijemo-nos: o supervisor está morto. Viva o Professor!

### **2.1.3. Supervisão Pedagógica**

Supervisão Pedagógica. Não julgamos necessário demorarmo-nos a explicar o adjetivo. Vivemos com ele desde a Grécia Antiga, dispensa apresentações. É nome de família para os professores, patronímico de todas as manifestações da profissão. A combinação com Supervisão é que não data do século V a.C., mas da segunda metade do século XX da nossa era, quando a supervisão encontra na escola o objeto da sua ação e se descobre com uma função educativa e formativa.

O adjetivo assume-se questão identitária, reportando-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia – mas também ao seu préstimo, significando que “a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009: 200).

Por isso, avancemos que é o novo que receiam os professores, não o velho que, todavia, se renova. Porque as palavras têm vida, regeneram-se em cada ato de escrita ou pronúncia e “supervisão é uma palavra em constante reinvenção” (Coimbra, Marques & Martins, 2012:32).

## **2.2. Evolução e faces de uma temática em moda**

A supervisão pedagógica não é um assunto novo, mas vem assumindo novos contornos nos últimos anos. Recentemente, Alarcão e Canha (2013: 114-117) apresentaram uma singular listagem de livros originais publicados em Portugal no período compreendido entre 1950 e 2012, cujos títulos ou subtítulos integram a palavra supervisão, onde contamos trinta e quatro publicações. Mas o crivo usado é muito fino. Foi uma opção dos autores, aliás expressamente assumida, todavia, poderia apanhar desprevenido quem tivesse o primeiro contacto com o tema através desta obra e fizesse o que se faz num primeiro contacto, folheasse apenas. Poder-se-ia considerar que se produziu pouca reflexão sobre o tema, mas o panorama da investigação é, efetivamente, tão vasto que não temos, sequer, a ousadia de ensaiar uma contagem. Como afirmam os autores (*id.*: 25) seria um estudo interessante de fazer.

Há, sem sombra de dúvida, um amplo interesse pela supervisão pedagógica, conforme evidencia o elevado número de publicações científicas, sob os mais distintos formatos, a multiplicação de congressos centrados no tema e, até, de cursos de especialização, mestrados e doutoramentos, como corroboram Coimbra, Marques e Martins (2012) num trabalho onde procuraram saber o que move os professores a regressarem às universidades para frequentar especializações em supervisão pedagógica. A ponto de lhe chamarmos uma temática em moda..., na qual, também nós embarcamos. Mas de uma moda *vintage* se trata, pois a primeira das obras originais portuguesas dedicada à supervisão pedagógica data da década de 80 do século XX e tem no dueto de autores Isabel Alarcão que nos apresenta a lista de que falámos atrás.

### **2.2.1. Evolução das modas**

A estreia em Portugal dos termos “supervisão” e “supervisionar”, no contexto específico da educação, terá mesmo ocorrido na década anterior. O primeiro num artigo publicado em 1974 na Revista *O Professor*, e em associação ao papel fiscalizador dos metodólogos e assistentes pedagógicos, o segundo em 1977 em articulação com o papel dos professores das

Faculdades de Ciências no acompanhamento científico dos estágios profissionalizantes, como referem Alarcão e Canha (2013: 28), baseando-se em estudos de outros autores.

Em 1982, é a vez de Alarcão publicar um artigo onde lança a expressão “supervisão clínica”, explicitando o conceito e o modelo, nascido nos Estados Unidos da América, entreabrindo uma porta que se foi alargando a partir das Escolas Superiores da Educação e Universidades com cursos para a docência, impulsionados nos anos 80 pela aparição da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e pelo Decreto-Lei nº344/89 que vem regulamentar a formação inicial de professores exigindo, a par de uma formação científica na área específica de docência, uma formação pedagógica adequada.

Acentuam-se, então, as preocupações com a formação inicial e a supervisão dirige-se aos aspirantes a professores ou professores em início de carreira, visando a profissionalização numa escala alargada, contribuindo decisivamente para a associação entre supervisão e formação inicial de professores. Associação, essa, que é a mais recorrente entre a comunidade profissional docente até aos dias de hoje.

Contudo, Alarcão e Tavares, já em 1987 extravasam o conceito destas fronteiras, alargando-o à supervisão contínua, perfilhando a ideia capital da supervisão emergente nos Estados Unidos da América, em meados do século XX, que enfatiza a auto e a hetero supervisão com feições reguladoras de um trabalho colaborativo e democrático, situado na Escola.

Mas se bem que assim seja, a verdade é que uma prática supervisiva dessa abrangência tem tido dificuldade em enraizar-se em Portugal, como podemos deduzir da produção científica da maioria dos autores com quem nos cruzámos. Abundam trabalhos que se debruçam sobre a formação inicial dos professores, tendo nos alunos do ensino superior/professores estagiários o seu objeto de estudo, centrando-se na supervisão pedagógica associada à didática das disciplinas e restringida ao espaço da aula. Porque era, é, essa a matéria-prima disponível para estudo.

O entendimento mais consensual e que tem forte tradição começou, pois, por ser o que considerava a supervisão pedagógica como um “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, 1987: 18, citados em Alarcão e Canha, 2013: 33). Compraz-nos que o conceito contemple o professor iniciante numa perspetiva humanista e não meramente tecnicista mas, intrigou-nos, desde o primeiro contacto com o texto, o espaço que deixava para que a orientação pudesse ser feita por um professor

menos experiente e menos informado... Resignamo-nos por ser esta a obra fundadora da discussão da supervisão entre nós. Sim, “do princípio” da discussão e centrada no princípio da atividade de professores jovens, daí os autores também a designarem de “orientação da prática pedagógica” (*id.*: 16).

Nesta aceção está, ainda, subjacente um modelo tradicional do mestre que guia e do discípulo que segue as orientações, um modelo criticado por Vieira (1993:60) por ser “de natureza prescritiva e [conferir] ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando.” O professor em formação, conduzido pelo orientador pedagógico, percorre um caminho unidirecional, muitas das vezes interpretado como um calvário necessário, com o único objetivo de chegar depressa ao fim para a certificação profissional. Ora, em muitos casos, as marcas do percurso perduraram, o que explica, em parte, a desconfiança das palavras e das práticas que encerram, e a rejeição às ciências da educação e ao conhecimento por elas produzido, verbalizado por muitos dos professores no terreno.

No seu jeito desafiador inimitável, António Nóvoa (2009:16), em reação à mesma ferida aberta pela frase de Bernard Shaw que já referenciámos neste trabalho, mostra o seu profundo conhecimento do terreno real, tocando noutras feridas, autoflagelando-se, como também reconhece:

“Deixem-me retomar uma provocação que fiz há quase vinte anos e que me causou alguns dissabores. Em 1991, reagi ao insulto de Bernard Shaw, acrescentando-lhe duas máximas: [...] *Quem não sabe ensinar, forma os professores. Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.* Procurava, num raciocínio *ab absurdo*, chamar a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referência especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar ao mesmo tempo que deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional.”

Efetivamente, nos últimos trinta anos o debate cresce exponencialmente à passagem do tempo e, em boa verdade, à margem dos professores. Nos finais do século XX / dealbar do século XXI, também as definições do conceito de supervisão pedagógica se multiplicam, alargando-se os objetos e campos de ação, definindo-se paradigmas e perfis dos supervisores... Depois do vazio inicial e do tardio *Big Bang* da supervisão entre nós, o universo supervisivo expande-se a uma velocidade vertiginosa e assustamo-nos com a sua dimensão e complexidade.

Bebendo em autores estrangeiros e na realidade portuguesa vários especialistas apontaram caminhos novos ou, revisitando-se, rasgam os antigos noutras direções. Tentamos encontrar pontos de convergência, procurando ensinamentos que orientem para a ação e deem corpo à

entidade abstrata do conceito. Afinal, o que faz e para que serve, na prática, a supervisão pedagógica?

Ancorando-nos apenas em alguns autores portugueses de referência, volteamos as fichas de leitura. Revisitando-se, em 2003, Alarcão e Tavares redefinem o seu próprio conceito de supervisão, como nos dá testemunho a primeira (Alarcão & Canha, 2013: 33):

“O objeto da supervisão, que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes.”

É a própria autora, agora com Canha (*id.*, *ibid.*), que usa os seus escritos separados por mais de uma década e meia para relançar a discussão, desafiando os leitores a comparar as definições em 1987 em 2003, simplificando-lhes a tarefa, com uma grelha comparativa que aponta o foco do olhar: o objeto e finalidade da supervisão, intervenientes, contexto da formação e processos supervisivos. Antes de respondermos ao desafio, ajustamos as lentes sugeridas a outras propostas.

Alarcão e Roldão (2010:54) clarificam que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional”, reforçando mais adiante (*id.*: 56) que a supervisão “como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas.”

Vieira (2009: 199) apresenta uma definição sintética onde não há margem para dúvidas sobre o objetivo da supervisão: “teoria e prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto”.

Nestas definições as conceptualizações cruzam-se na componente reguladora da atividade supervisiva, remetendo-nos para um certo carácter normativo, de aferição, de um controle de qualidade dos desempenhos, com vista à obtenção de melhores resultados finais, à semelhança do que se passa noutras áreas, nomeadamente da vida económica. Todavia, a ênfase dada a aspetos como apoio, orientação, formação e pedagogia, descentralizam a regulação, secundarizando o enquadramento institucional e espartilhante que a palavra regulação pode ter. Fica apenas o lembrete: o da regulação, para que não esqueçamos que a supervisão existe com propósitos de melhoria reportados a um referencial pré-definido.

Apropriando-nos da metáfora do caleidoscópio de Vieira (2011), vemos desdobrarem-se as imagens da supervisão em retratos novos, mas que exibem sempre traços de família. Ouvimos Alarcão (2009:120), folheando o álbum: “já em 1987 tínhamos a convicção, mas ela tem vindo a intensificar-se e, hoje, pretendo alertar-vos para o papel da supervisão na linha da formação contínua mais do que propriamente da formação inicial.” Ecoa em nós “formação contínua”, pois, vai de encontro ao que nos propusemos no nosso projeto – aprendizagem permanente com os pares, em contexto de trabalho e sem artificialismos.

Depois, há outra realidade demográfica que não podemos ignorar: o envelhecimento do nosso corpo docente. Sendo cada vez menos os que entram na carreira, é cada vez mais necessário cuidar do acompanhamento dos que aí permanecem, mas se resguardam atrás de muros altos.

Concordamos que é preciso que se veja, e faça ver, que “todos os que estão na escola são supervisores.” Entendendo a supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo, “todos têm a função de se entreajudarem e de contribuírem para uma escola melhor” (*id.*:121).

Dizem-nos Cardoso, Alarcão e Celorico (2010: 50) que se pode parar quando se atingiu “o ponto de saturação” o que, não sendo bem o caso, poderá, no entanto, sustentar que pausemos e ensaiemos a resposta ao desafio inicial de Alarcão e Canha – objeto e finalidade, intervenientes, contexto da formação e processos supervisivos – pois o puzzle começa a compor-se.

O conceito de supervisão pedagógica vai-se alargando como se desvendássemos uma matriosca no sentido inverso: começamos com uma observação do professor iniciante na sua sala de aula, num período de tempo finito e predeterminado do seu estágio pedagógico, e fomos num crescendo até uma visão que engloba todos os professores, num espaço que se estende à escola, num tempo que é o de toda a permanência na carreira, num processo contínuo de formação e aperfeiçoamento profissional, de todos com todos.

“Abriu-se, portanto, o espaço da supervisão pedagógica, ecológica e, sobretudo, humanizada” (Rocha e Sá-Chaves, 2012: 13). Identifica-se a nossa utopia<sup>15</sup>, que não é uma ilha, mas um caminho. Onde está o cais de embarque para esse *não lugar* onde queremos chegar?

---

<sup>15</sup> Na opinião de Fátima Vieira, da U.P. “Hoje, a utopia não é, de forma alguma, um objetivo, é um processo”. Adotamos o conceito nesta aceção: como exercício reflexivo de possibilidades que comprometam supervisão e colaboração rumo a uma escola melhor. Em entrevista à Página da Educação, série II, nº 200, primavera de 2013, disponível *on-line* em <http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=14392&mid=1>

### 2.2.2. Modelos

Ao lado, para rumar a uma escola melhor bastará olhar para os colegas do lado. Marinheiros solitários como nós. Serão os professores, o cais de abrigo dos pares de onde podem partir expedições hetero supervisivas capazes de sulcar “mares nunca dantes navegados”?

Há já algum tempo que esse abrigo estava sinalizado com as designações de *supervisão horizontal* ou *interpares* (Sá-Chaves: 2002, Alarcão: 2009, Alarcão & Roldão: 2010 entre outros). Embarcando, porém, encalhamos nos baixios dos “processos supervisivos”... Somos marinheiros de água doce, temos pouca experiência de navegação no mar alto, sem referências em terra. Essa peça do *puzzle*, “processos”, não encaixa bem nas outras, pois aí somos confrontados com uma imensidão de modelos.

Sergiovanni e Starratt (*apud* Tracy, 2002) comparam os modelos no ensino e na supervisão a janelas e muros, que tanto podem alavancar a resolução dos problemas como estreitar a visão e cegar para outras percepções da realidade. Onde nos devemos situar?

Só Alarcão e Tavares (2013) agrupam as práticas de supervisão em nove cenários: i) imitação artesanal, ii) aprendizagem pela descoberta guiada, iii) behaviorista, iv) clínico, v) psicopedagógico, vi) pessoalista, vii) reflexivo, viii) ecológico, ix) dialógico. Embora compreendendo a necessidade de modelos teóricos para ajudar à conceptualização, não iremos dissecar cada um, até porque acreditamos que para a nossa utopia não há caminhos de sentido único. Os autores, aliás, acabam por nos tranquilizar, pois “[o]s cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita” (Alarcão e Tavares, 2013: 41), sendo que também perpassa da leitura de Tracy (2002) que os modelos rasgarão novas janelas que iluminam a investigação e a prática da supervisão, mas não se restringem a uma interpretação.

A continuação da leitura repõe-nos na rota: os investigadores sustentam, ainda, que os vários cenários não enformam compartimentos estanques, mas que se interpenetram, contaminam, coexistindo na *praxis* supervisiva, frequentemente. Podem, pois, ser simultâneos no espaço e no tempo, encaixando-se, também, na nossa metáfora da matriosca, uma vez não se excluem reciprocamente, incluem-se, e cada “um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2013: 41).

Sejam quais forem os cenários da *praxis* supervisiva, apresentam-se duas vertentes complementares e indissociáveis: a auto supervisão, expressa através do duplo objetivo “intrapessoal”, exprimindo a ideia de comunicação consigo próprio, abrindo o espaço ao profissional reflexivo emancipado, capaz de se auto supervisionar, e “interpessoal” que envolve as outras pessoas à volta do professor, seus “amigos críticos” que mutuamente trabalham para o objetivo comum da melhoria dos resultados das aprendizagens.

Apresentando dinâmicas distintas, os vários cenários ou modelos entrelaçam-se tecendo o ambiente favorável ao desenvolvimento humano e profissional do professor, “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes” (Sá Chaves & Amaral, 2000: 84).

Finalmente, a calma, tempo de nos recolocarmos no caminho, pois, ainda que os cenários se possam interpenetrar, nem todos nos são igualmente atraentes e temos que ser pragmáticos. Fala-se muito mais de supervisão do que aquilo que se pratica. É o “como” que está em causa, quando se quer “acontecer”.

Três modelos se destacam, no nosso entender, na rota das escolas da nossa realidade e que nos chamam particularmente a atenção, pois são esses os que mais tranquilamente nos podem conduzir ao bom porto da melhoria. Por outro lado, pensamos que são capazes de conter os outros e de se conterem mutuamente.

Socorremo-nos, como agulha de marear, novamente, de Alarcão e Tavares (2013) e de Tracy (2002: 19-91), que já percorreram o caminho, e numa análise panorâmica congregadora das nossas leituras.

O modelo clínico, teorizado por Cogan e Goldhammer nos EUA, nos anos 50, visa ajudar o professor a manter e a desenvolver a sua competência profissional, elegendo como etapa central do processo supervisivo a observação direta em sala de aula, metaforicamente apelidada de “clínica”. Implica cinco fases: i) encontro de pré-observação; ii) observação; iii) análise de dados e planificação da estratégia da discussão; iv) encontro de pós-observação; v) análise do ciclo de supervisão. Operacionalizadas na prática, essas cinco fases, podem resumir-se a três momentos onde se encontram supervisor e supervisionado: i) a pré-observação, que inclui a concertação entre observador e observado sobre o foco da observação, eventual planificação conjunta das atividades e acordo sobre o modo de operacionalizar a discussão posterior; ii) a observação direta, propriamente dita, na sala de aula onde se procederá à recolha dos dados e

iii) a pós-observação, espaço de análise e discussão dos dados, sustentáculo da interação formativa entre observador e observado.

Cada uma dessas fases obriga a um processo dialógico que se realiza, por um lado, com o par e, por outro, na introspeção de uma conversa unipessoal. Por isso, a reflexão deverá atravessar transversalmente todos os momentos, não sendo predicado de nenhum em exclusividade. O objetivo do supervisor, ou observador, se quisermos, é proporcionar ao professor observado elementos extra, que não poderia recolher sozinho, que o levem a analisar a sua prática através do confronto de olhares; dessa discussão, que inclui auto e hetero supervisão, o professor sairá apetrechado de ferramentas capazes de lhe proporcionar as almejadas melhoria e eficácia das suas práticas, reiniciando o ciclo, agora num degrau superior.

O modelo reflexivo de Donald Schön, apresentado em Portugal por Isabel Alarcão, aposta no crescimento pessoal e profissional enraizado nas teorias de emancipação do professor. Ancora-se num processo que gira em torno de um ciclo de reflexão com três ocasiões distintas que se complementam, numa espiral de aperfeiçoamento: i) a reflexão na ação; ii) a reflexão sobre a ação; iii) a reflexão sobre a reflexão na ação. Entenda-se “reflexão na ação” como o processo dialógico permanente com a situação em decurso e a sua constante reformulação enquanto ela decorre; “reflexão sobre a ação” como o pensamento sobre a mesma *a posteriori*, como análise retrospectiva do que se passou e como se (re)agiu enquanto passava, recorrendo às várias perspetivas, ou visões, de quem assistiu de fora à ação e “reflexão sobre a reflexão na ação” como o movimento gerador de conhecimento pela desconstrução e reconstrução, pela intelecção do que fazer, como fazer e porque fazer, isto é, o “processo que leva o profissional a progredir no desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996:17).

O supervisor assume-se como um mentor que impele o professor a (re)edificar-se perfilhando as inseguranças e os erros, sem constrangimentos, usando-os como andaimes para atingir o patamar superior. A “andaimação”, ou *scaffolding*, figura metafórica importada de Sanches e Sá-Chaves (2000, *apud* Alarcão & Canha, 2013: 112) pode ser sustentada no modelo reflexivo.

Pressupõe-se aqui um cenário em que o professor está firmemente empenhado na mudança através da internalização da auto supervisão que lhe sustenta o desafio permanente da (re)definição e (re)construção assumindo como Gonçalves (2006: 79) que “o professor é sempre um profissional em projecto”.

Vemos neste modelo uma extensão ou evolução natural do anterior, particularmente da sua última fase, a pós-observação, a qual deverá enformar um carácter profundamente reflexivo e indutor de mudanças na ação, sob pena de desperdício do potencial formativo que a discussão pudesse conter. Como de um ciclo se trataria, nas subsequentes observações o professor estaria mais focado na ação enquanto *performer*, mais capaz de reunir elementos de reflexão sobre a ação e mais capaz de desenvolver competências de meta reflexão.

No entender de Hameline (1999: 39) “apenas aquele que tem consciência de estar sob a ação dos acontecimentos provocados pela sua própria ação beneficiará do enriquecimento trazido pelo pós-acontecimento”. Consideramos que, mais do que um modelo de supervisão, estamos perante uma atitude perante a profissão que o supervisor, ou qualquer outro agente externo, pode ajudar a despoletar ou potenciar, mas que tem de ser intrínseca ao próprio professor. É esta atitude verdadeiramente emancipatória; mas difícil, como um parto e igualmente venturosa. O método de a alcançar, na nossa opinião, emparelha com a maiêutica socrática, pois a auto supervisão, ou a autorreflexão que conduz à máxima “conhece-te a ti mesmo”, emerge do diálogo do professor consigo próprio e com o supervisor que, mais não faz, que coadjuvar nesse processo de autodescoberta.

O enfoque é dado à prática profissional, pois o conhecimento vive na ação e dentro de quem a pratica; é praticando que se aprende a prática, vivenciada por cada professor de acordo com valores expressos, ou ocultos, que tornam cada estilo docente único. A supervisão deve ser orientada para o confronto com a realidade escolar e procurar resolver os problemas que ocorrem nessa realidade, através da problematização e tomada de consciência sobre essa realidade (Alarcão & Tavares, 2013; Estrela, 2010), com os recursos próprios de cada indivíduo que são as suas vivências experienciadas e as suas capacidades de aprendizagem transformadas em competências de resolução de problemas.

O modelo ecológico considera um cenário onde o contexto se torna fator de grande importância para o processo. Segundo Alarcão e Tavares (2013: 37) desenrola-se “na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também em permanente transformação”. Apresenta-se como um sistema onde todas as partes são importantes, pois a atividade do professor não é isolada e, como tal, todos atores educativos estão envolvidos e interagem em padrões de influência recíprocos (Alarcão & Tavares: 2013; Oliveira-Formosinho, 2002).

Para nós, engloba os modelos anteriores, pois a vertente reflexiva da supervisão sustenta o desenvolvimento integral do professor ao nível pessoal, social e profissional. Da sua sala de aula, lugar da supervisão clínica, a qualquer espaço físico ou virtual onde decorram as reflexões e interações com os pares, seja para atalhar problemas didáticos, pedagógicos ou para congregar dinâmicas de implementação de projetos de turma ou escola, tudo cabe neste modelo ecológico: “a utopia [que] parte de um conhecimento muito concreto da realidade, daquilo que está mal e daquilo que temos de mudar” (Vieira, 2013: n. p.).

Valoriza-se o desenvolvimento de relações interpessoais que se baseiem no trabalho em equipa no qual todos cooperam em proveito de uma ação conjunta, permitindo a emergência de um tipo de relações supervisivas despojadas do estigma da inspeção da pequena falha, num momento fugaz.

Assim, colocamo-nos na linha de Sá-Chaves (Rocha e Sá-Chaves, 2012: 11) e da sua proposta de “modelização aberta, centrada numa postura reflexiva”, e dialógica, transversal e condição de todas as outras, ou como refere mais adiante, na continuação da entrevista a J. Rocha, (*ibid.*: 12) na linha de um:

“**cenário integrador**, porque não reproduz acriticamente nenhum dos anteriores, mas tem uma atitude nova, integradora, reflexiva e crítica, caracterizando-se por ser *não standard*, ou seja, considerar que não há respostas únicas que sirvam a todas as situações, devendo portanto ser construídas *à medida*.”

Mantivemos a grafia negrito e itálico de autor, por respeito às regras de transcrição, mas, sobretudo porque nesse espelho nos revemos. Cada processo supervisivo é ímpar, porque singulares são os indivíduos e os contextos em que se inserem, sempre em constante mutação. Por isso, não há receitas, nem tamanhos únicos... Agora, há necessidades gerais.

### 2.3. Mais do que uma moda, uma necessidade...

No ano 2000, o Conselho dos Ministros da União Europeia, reunido em Lisboa, elaborou um compromisso conhecido por “Estratégia de Lisboa” onde se assumia como objetivo estratégico, a atingir em 2010, elevar a economia europeia à categoria de a mais competitiva e dinâmica no âmbito de “uma economia baseada no conhecimento” (Europeia, 2000, n. p.)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A Estratégia de Lisboa, também conhecida como Agenda de Lisboa ou Processo de Lisboa, é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa em reunião extraordinária nos dias 23 e 24 de março de 2000. A expressão citada é apresentada, repetidamente, no documento: *Conclusões da Presidência*, disponível em <http://www.cnel.gov.pt/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.pdf>

Vamos quase a meio da década estipulada e, na altura em que escrevemos, a Europa, e Portugal em particular, encontram-se a braços com uma crise económica que está longe de encarnar o desiderato formulado no dealbar do novo milénio, com repercussões diretas no sector da educação.

Neste contexto adverso, multiplicam-se os mandatos sociais da escola, que é obrigada a fazer “mais com menos” para acudir às necessidades e exigências gerais, e a repetidos atos de contrição quando, a cada outono, se repetem as discussões nos *media* portuguesas em torno dos já famigerados *rankings* que ordenam os estabelecimentos de ensino numa lista, de acordo com as prestações dos alunos na avaliação externa, ou quando surge mais um relatório internacional que nos dá conta do posicionamento em relação aos países da OCDE.

### **2.3.1. Ao serviço da melhoria da aprendizagem**

Sempre debaixo do escrutínio social, a escola é simultaneamente repositório de expectativas e recetáculo dos azedumes e desesperanças dessa sociedade que a expõe e condena publicamente de forma tão desproporcionada. Questiona-se para que serve, quais os segredos do sucesso de umas e as razões do fracasso de outras (Roldão: 2012), num formato de discussão inconsequente porque, a cada ano, o ciclo repete-se e as notícias... Querem-se “frescas” na sociedade de consumo imediato, acrescentamos nós.

Mal adaptada “à modernidade, à necessidade de alargar e generalizar a formação a todos, de aceitar e de gerir novos saberes; por desvios [a escola] gerou a massificação, a regularidade e o conformismo” (Cavaco, 1999: 188), teimando em reagir em vez de agir, ou às vezes, nem isso. No tocante aos maus resultados académicos as causas são atribuídas aos alunos ou às carências socioeconómicas e culturais do meio o que, não deixando de ser verdadeiro, pouco espaço deixa para partilha de eventuais fragilidades dos professores com peso nessas classificações, desmotivadoras para uns e outros e comprometedoras do futuro de todos, enquanto partes de um organismo social.

Alarcão e Tavares (2013: 133), citando Hargreaves (1995), alertam que a escola não pode continuar a ser “pré-moderna na época pós-moderna”, constatação academicamente axiomática, mas repetida *ad nauseam*, apropriada por todos e qualquer um, vulgarizou-se, tornando-se bordão que fica bem em qualquer discurso político, sem todavia, ter despoletado de forma abrangente e efetiva os mecanismos de resposta ajustados à situação que expõe. Talvez, por ser

complexa e multifacetada, necessita também de atuações caleidoscópicas que só a supervisão pedagógica pode fornecer.

Citando um texto datado na escrita, mas testemunho de uma gritante atualidade de conteúdo, Roldão (2012) obriga-nos a enfrentar a crua realidade:

“Se esse (a melhoria do ensino) é o nosso compromisso, sejamos coerentes com ele [...]. A necessidade de supervisão – entendida como a necessidade de assegurar que todas as crianças recebem uma educação de boa qualidade e de ajudar os professores a proporcioná-la – existiria mesmo se não houvesse dúvidas quanto à qualidade do ensino. [...] Cada professor deveria expor o seu trabalho ao escrutínio dos colegas de modo a que as críticas recebidas pudessem estimular a melhoria do seu desempenho. [...] A ênfase nos resultados do ensino é importante. Indica que o desempenho de um docente é inseparável dos seus efeitos – isto é, que o elemento essencial do desempenho de um docente se situa naquilo que os seus estudantes aprendem.”

(Mosher e Purpel, 1972: 79-80, *apud* Roldão, 2012: 20)

Assim sendo, a escola não pode olhar para a supervisão pedagógica como uma moda passageira e demitir-se do exercício da supervisão, sob pena de hipotecar o futuro, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores ressoa no desenvolvimento pessoal e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

A escola não é o hospital que cura todos os males da sociedade, mas tem a sua quota-parte de responsabilidade na perpetuação de um certo *status quo* enfermo de uma melancolia regressiva, saudoso de uma época em que “dar a matéria” era suficiente para que os alunos que tinham que se sair bem, saíssem. Aos outros, bem, restava-lhes sair... da escola.

Mas hoje, a escola inclusiva que defendemos exige que saibamos ensinar a todos, mesmo àqueles que parecem não querer aprender e, assim, num retorno às coisas simples, repescamos uma definição de supervisão que inicialmente rejeitáramos, precisamente, pela sua simplicidade desconcertante: “a supervisão é ensinar os professores a ensinar”. Admitamos: algumas vezes, o maior obstáculo a superar não serão as dificuldades de aprendizagem nos alunos, mas as dificuldades de *ensinagem*<sup>17</sup> nos professores.

---

<sup>17</sup> Apropriamo-nos do neologismo provocadoramente criativo de José Pacheco, em entrevista de 14 de janeiro de 2014, na revista eletrónica em [educare.pt](http://educare.pt) “Compreendi que não havia dificuldades de aprendizagem neles, mas de ‘ensinagem’ em mim.” Agradecemos ao autor. Acesso disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14504&langid=1>.

### 2.3.2. Ao serviço da melhoria da *ensinagem*

Elegêramos atrás três cenários de supervisão aos quais foi concedido um pouco mais de espaço que o de uma mera elencagem. Não o fizemos por um gosto desprendido por umas *modas* mais que por outras, mas porque as roupagens se devem ajustar às ocasiões e, convenhamos, já passou o tempo de fazer de conta que os resultados não interessam.

A ocasião exige resultados de qualidade, pois “os tempos difíceis não permitem a ninguém ser medíocre”. Proferida pelo Papa Pio XI<sup>18</sup>, a afirmação relativa aos tempos da crise económica dos anos 30 e da ascensão dos regimes nazi-fascistas, torna-se o autêntico “vestido preto” dos nossos dias – ajusta-se, por isso, à sociedade e à escola. Escola que, mobilizando os instrumentos adequados, e mobilizada para um projeto comum, se pode ir libertando da mediocridade.

Deste modo, confluímos para o pensamento de Roldão (2012: 21) que vê nos modelos supervisivos de matriz clínica e reflexiva, dispositivos de eleição ao serviço das potenciais melhorias dos resultados do ensino, daquele que se pratica na sala de aula e é avaliado, também, nos exames nacionais. Acrescentámos o modelo bio ecológico porque o que se passa na sala de aula carrega a influência de fenómenos exteriores às suas paredes, mas que se desenrolam entre os muros da escola ou que vêm de um *limes* ainda mais distante, mas de influência substantiva. Devendo ser esse *habitus* supervisivo gerado, liderado e avaliado no interior de cada escola, terá, no nosso entender que ser abraçado numa perspetiva global e contemplado no PE, implicando todos os seus agentes.

Em 2007, a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia promoveu em Lisboa, uma conferência intitulada “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, trazendo para a discussão a problemática da formação contínua nos países da UE, de modo a fazer face às exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural.

Importa aqui salientar como, sete anos passados sobre o evento, se torna cada vez mais cheio de presente aquele passado.

---

<sup>18</sup> In *Quadragesimo anno*, uma encíclica do Papa Pio XI, de 15 de maio de 1931, sobre a restauração e aperfeiçoamento da ordem social, no 40º aniversário da encíclica de Leão XIII, *Rerum Novarum*.

Agudizaram-se tendências na composição do corpo docente que nos pedem que escutemos e reflitamos sobre o que disse Figel, à altura (2007) Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude:

“Comparativamente a outras profissões, o ensino possui uma proporção elevada de pessoal mais velho; em alguns países, mais de 40% dos professores estão na faixa etária dos 45 aos 64. Isto significa que corremos o risco de perder experiências muito valiosas quando estes professores se reformarem.”

(Figel, 2008: 18)

Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida está intrinsecamente ligada a uma necessidade emergente da profissão docente, que precisa de se reinventar através de práticas pedagógicas inovadoras, as quais serão mais facilmente implementadas se acompanhadas, em contexto de formação. A supervisão pedagógica surge-nos, assim, investida de prioridade máxima, ao serviço das necessidades formativas dos professores, pois “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (Roldão: 2007a: 102).

Como afirma Eraut, “para lidar com a mudança e com o inevitável declínio de rotinas há muito estabelecidas, os professores têm de se envolver em aprendizagens *double loop* em que os pressupostos tácitos se tornem explícitos, são questionados e reavaliados” (*apud* Day, 2001: 12-13). Nesta contemporaneidade veloz e incerta, o entrelaçamento entre pares – *double loop* – sugerido como solução pode ser ele mesmo um problema em comunidades pouco habituadas a porem-se em causa face ao questionamento social da sua ação. No entanto, se as práticas não são postas em dúvida, se não se formulam novas perguntas, se se tem medo das respostas, a rotina defensiva domina as práticas. Admitindo as suas fragilidades, assumindo a necessidade de as superar e introduzindo mecanismos supervisivos que sejam a “andaimação” da melhoria contínua, os professores podem evitar ser atingidos pelo ricochete dos juízos públicos.

Como temos vindo a discutir, o conceito de supervisão não se assoma apartado do conceito de formação. Glickman (1985), citado por Formosinho (2002:23), contempla a supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”. Este entendimento, patrocinado por diversos autores, desemboca no desenvolvimento da escola no sentido ecológico, enquanto ecossistema preocupado em criar condições de desenvolvimento e de conhecimento aos seus elementos, em interação permanente. Mas para que a comunidade possa evoluir, é preciso questionar, investigar, dialogar e, compreendendo,

poder comprometer-se. Agora, é difícil comprometer-se quando não pode intervir adequadamente, por isso é necessário acionar iniciativas que possibilitem a reflexão e a aprendizagem, que passam pela formação em ação ou, se quisermos, pela formação em contexto de trabalho.

À medida que as exigências profissionais do professor se têm multiplicado através de sucessivas alterações legislativas introduzidas no ensino nos últimos anos, maior parece ser a urgência em redimensionar a função da supervisão dirigindo-a mais no sentido da formação continuada dos docentes no terreno, (re)calibrando localmente a máquina supervisiva instituída pela administração central. Assim, a formação de professores e, mais especificamente, a supervisão pedagógica, devem ser impulsionadas por processos de participação ativa, de reflexão conjunta e de espírito de abertura à mudança, quer da parte dos supervisores, quer da parte dos supervisionados. Uma formação humanizada que parta das necessidades de gente com rosto e angústias pessoais provocadas por questões concretas que se querem superar.

Salienta Lima (2008: 213):

“A esmagadora maioria dos estudos sobre a eficácia da escola aponta para a ideia de que a formação contínua de professores deve ser realizada em contexto, na própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de aula. Levine e Lazzote (1990), por exemplo, mostraram que a realização de cursos intensivos, ou excessivamente localizados no tempo, por especialistas externos, estava associada negativamente com a eficácia das instituições.”

A formação proficiente “passará, deste modo, por processos de investigação directamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992: 28), num ambiente de interação, coordenado por supervisores formadores, ou formadores supervisores, ou tão só professores. Professores que estejam, que venham de dentro da escola, profundos conhecedores do contexto e das fragilidades e potencialidades do seu grupo. Os professores devem acostumar-se a desempenhar um papel proactivo no seu projeto de formação continuada desde a conceção, acompanhamento, regulação e avaliação, fases do processo de formação (Nóvoa: 1992), em que a prática funcionará como o elemento de análise e reflexão, garantindo o desenvolvimento profissional, associado às ideias de continuidade e evolução.

A formação não poderá passar só pela aquisição de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pelo trabalho de construção de conhecimento a partir da reflexão crítica sobre as práticas, em que cada participante é simultaneamente formador e formando, pois assenta numa partilha de saberes onde a mediação da supervisão humanista é fundamental.

Caso não se encaminhe nesse sentido o processo formativo, pode tornar-se mais um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores do que um incentivo, perpetuando “modelos de défice”, em que a formação é vista como simples atividade de preenchimento de lacunas no repertório dos professores, numa demonstração de que continuam a ser vistos como meros agentes executores dos seus empregadores (Day, 2001: 207).

### 2.2.3 A questão do(s) grande(s) A(s)

Falar da necessidade de supervisão, inevitavelmente, leva-nos a falar da tal palavra que carrega um fardo conceptual tremendo, mas que deveria ser tão natural para os professores como respirar, pois faz parte da sua prática pedagógica quotidiana... Com os alunos.

*Avaliação.* É a tal palavra que reservámos para este momento em que a avaliação, a do desempenho docente, se assume como demonstração paradigmática das mudanças dos tempos contemporâneos e das reservas dos docentes à mudança, em geral. Faz parte da natureza humana o receio em sair da sua área de conforto e, sem dúvida, este tem sido o lado mais desconfortável do estar professor nos últimos tempos. Como salienta Day (2002: 155):

“A avaliação por muito ‘amigável (que seja) para o utilizador’, implica confrontação e o processo de questionar e desvendar valores, rotinas e práticas estabelecidas, quer por si próprio, quer com a ajuda de outros, pode ameaçar a estabilidade confortável da prática.”

A questão da ADD foi, no passado próximo, questão fraturante da carreira docente e acerca dela muito se discorreu nos mais variados espaços comunicacionais, desde a literatura científica, a artigos de opinião nos média ou nos blogues que se multiplicaram no espaço virtual... Da rejeição total à indiferença do “esperar p’ra ver”, muitas foram as *nuances* das atitudes dos professores talvez porque, também nesta questão, a mudança tenha sido, ironicamente, o fator de constância desde que o processo arrancou em 2008<sup>19</sup> até à estabilização em 2012<sup>20</sup>, com a publicação de nova legislação sobre a matéria.

A questão é que, malgrado o aumento dos profissionais do ensino habilitados com formação de pós-graduação no âmbito da supervisão pedagógica, a prática da supervisão não se generalizou muito para além da formação inicial. Só por imperativos do disposto no nº2 do artº18 do normativo que regula a ADD, outros docentes se viram obrigados a supervisão,

---

<sup>19</sup> DR nº 2/2008 de 10 de janeiro.

<sup>20</sup> DL nº 41/2012, de 21 de fevereiro e DR nº 26/2012.

institucional e formal. Alguns deles, docentes posicionados no 4º escalão, rondam os vinte anos de serviço docente e aqui começa a mudar o universo dos supervisionados, acendendo-se a animosidade contra a supervisão. Imposta pela tutela, associada à ADD, acaba por se desvirtuar e esgotar nesse processo que, uma vez concluído, conduz novamente os professores ao trabalho solitário.

No tocante ao ECD, a avaliação docente está associada a diferentes finalidades: a de controlo da ação docente relacionada com “uma gestão da carreira mais apertada e a rígida prestação de contas” (Moreira, 2009a: 249) e a de “mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos” (Paquay, 2004, *apud* Moreira, 2009a: 249).

Na senda de Moreira (*ibid.*: 250), que ressalta o ambiente tenso e ambíguo que envolve esta dupla finalidade da avaliação docente, também nós nos apropriamos das questões levantadas por Paquay: “será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o *stressar* e meter-lhe medo? É possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projectos colectivos e no seu próprio desenvolvimento profissional? Em que condições?”

Atrevemo-nos, na nossa modéstia, a responder que sim às duas primeiras perguntas. Quanto à terceira, as condições, elas dependerão, em larga escala do que cada escola conseguir mobilizar em termos de preparação a montante dos processos... Com muita persistência.

Sim, à primeira – *será que a avaliação do desempenho pode motivar o docente, sem necessariamente o ‘stressar’ e meter-lhe medo?* – porque se a supervisão pedagógica instituir práticas de desenvolvimento de competências de forma sistemática, democrática e aberta por parte dos seus agentes de proximidade (gestores intermédios, direção, os próprios pares) não haverá que temer os supervisores externos, avaliadores de vertente mais inspetiva e certificativa. Os desempenhos que vêm verificar estarão treinados, trivializados pela rotina da exposição ao outro, assumidos em consciência como o melhor que se pode fazer com o que se tem à disposição, na velha máxima de que “quem não deve, não teme”... Quando todos os outros argumentos de carácter erudito falham, a sabedoria popular, vulgo “bom senso”, costuma ser boa conselheira e parece-nos que neste processo, como noutros de imposição normativa, tem faltado, sobretudo, senso comum.

Sim, à segunda – *é possível mobilizar um professor para o envolvimento nos projectos colectivos e no seu próprio desenvolvimento profissional?* – de novo pela prática supervisiva

interna, sem intuítos de juízos classificativos, pode-se mobilizar os professores, fazendo-os sentir que as *skills* de cada um podem ser ampliadas e potenciar a ampliação das competências daqueles com quem interagem. Sim, à terceira, em condições de paridade ou de supervisão democrática como lhe chama, entre outros, Alarcão, em várias obras.

Acrescentamos outra questão: têm estas duas vertentes – avaliação de desempenho e motivação para a melhoria de desempenho – que ser irreconciliáveis? Gostaríamos de responder: de todo, não! Porque acreditamos. Mas honestamente, o pragmatismo implica que respondamos... Depende. De quê e de quem? Da liderança das escolas e dos professores e que têm que fazer a escolha de pegar o leme em vez de se deixarem arrastar pela corrente, fazendo por “encontrar o equilíbrio entre o realismo conservador e idealismo ingénuo, através de um realismo inovador”, seguindo o conselho de Perrenoud (*apud* Vieira & Moreira, 2011: 8). De novo, com o bom senso que só o conhecimento do terreno real pode facultar e com a vontade de mudar dos que lá estão. Como rematam Vieira e Moreira (2011: 8), “é aqui, entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional poderão desempenhar um papel relevante. Ou não”.

Depende... Uma espécie de não resposta. Todavia, nem tudo é esbanjamento de tempo. Se algo de notável há a destacar da implementação acidentada do sistema de ADD em Portugal, é a revitalização do conceito de supervisão e da discussão em torno do seu âmbito e objetivo, isto é, se estamos perante um paradigma avaliativo de controlo e certificação ou, na esteira da formação profissional, numa perspetiva crítica e emancipatória promotora do desenvolvimento profissional dos professores.

Infelizmente inclinamo-nos mais para a primeira e dados recentes vêm ao encontro dessa constatação. Segundo o inquérito TALIS<sup>21</sup> 2013, no que respeita à avaliação docente, cerca de metade dos professores portugueses consideram que, na maioria dos casos, não passa de um exercício administrativo e 43% que não tem nada a ver com o modo de ensinar. Uma significativa percentagem de 69,5% considerou que apreciação do desempenho docente e o respetivo *feedback* são feitos, a maioria das vezes, para cumprir requisitos administrativos e os que afirmam que o *feedback* recebido levou à melhoria da prática letiva também se fica pelos

---

<sup>21</sup> *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. A Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência, foi “o organismo responsável pela condução do TALIS 2013 em Portugal. O TALIS é o segundo inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes. O primeiro decorreu em 2008 em 24 países e, devido ao seu sucesso e relevante contribuição para as políticas de desenvolvimento educativo nos países participantes, foi decidido implementar uma segunda edição do estudo - TALIS 2013”. In <http://www.dgeec.mec.pt/np4/TALIS/>

48,9%. São números preocupantes e que mostram que *algo está podre no reino da avaliação*. Claro que não serão alheios a estes números o contágio da sensação de inutilidade do processo avaliativo pelo congelamento das carreiras em virtude da conjuntura económica que atravessa o país e a desmotivação e amargura docente, objeto de muitos estudos. Mas mesmo com todas essas reservas, confessamos que é muito inquietante que mais de metade dos docentes portugueses respondentes<sup>22</sup> não esteja a retirar mais-valias formativas da avaliação.

Aqui convergimos em pleno com Baptista (2012: 263), o cerne da questão não é, sequer, a existência ou não de avaliação, mas sim o “facto de se eleger e privilegiar a avaliação como instrumento do controlo remoto do sistema educativo e seus actores, reduzindo a importância da supervisão pedagógica, formativa e reflexiva, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo”. Entre as muitas leituras que se possam ter, uma nos parece evidente e diz-nos respeito mais diretamente: a supervisão não está a cumprir os seus desígnios. Seja por negligência, incapacidade, ou desinteresse dos seus executores, que não se reveem num formato ADD que não lhes deixou espaço pelo excesso de burocratização e esvaziamento da componente formativa em privilégio da classificativa.

No entendimento de Danielson (2010), os supervisores são especialistas de apoio, são professores especializados que não têm como função avaliar os pares. Destaca a autora que, trabalhando eles a tempo inteiro com os colegas, numa dimensão alargada que se estende à melhoria da prática de todo o corpo docente da escola, da qual devem ser profundos conhecedores, são figuras de proa de um processo supervisivo colegial e de características democráticas. Todavia, a democraticidade pode ser comprometida pelo facto de o coordenador de departamento ser nomeado pela direção e não eleito entre os pares.

*Autonomia*. Outro “A”... De acordo com Afonso (2006: 9), autonomia significa “estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens de ‘autonomia relativa’, com a correspondente disponibilidade para a prestação de contas e a responsabilização (*accountability*).” O autor acrescenta, ainda, que é “justamente a questão da autonomia profissional que tem sido um dos alvos principais do cerceamento crescente que pesa sobre os professores e as escolas”, muito por culpa, continua, da “obsessão avaliativa, indutora de novas formas de controlo” (*ibid.*) que lhe acabam associadas. Não há autonomia sem responsabilidade e prestação de contas, é certo, por isso, avaliação e autonomia são palavras irmãs, muitas vezes

---

<sup>22</sup> O público-alvo do TALIS são os professores da *lower secondary school*, que tem equivalência no 3º ciclo do sistema educativo português. Todavia, os docentes do 3º ciclo em Portugal lecionam, também, ensino secundário.

desavindas. Sobretudo porque avaliação é aqui, uma espécie de irmã mais velha, conservadora, tradicionalista, nem sempre concordante com os arrojados da irmã mais nova – a autonomia – qual adolescente rebelde que tende a desafiar as convenções.

Mas é inevitável que a avaliação se adapte aos tempos da autonomia e que ambas se assumam como caminhos de melhoria quer das pessoas, quer das instituições, nomeadamente através da prática da autoavaliação, pois tanto professores como escolas têm que aprender a olhar para dentro de si. Deste modo, reúnem-se as condições para uma escola reflexiva que, pensando-se “quer, além disso, saber se está no bom caminho e para tal investiga-se e avalia-se a si própria” (Alarcão & Tavares: 20013: 136). Buscando as soluções para os seus problemas presentes, inevitavelmente, se projeta no futuro, mormente criando um PE próprio que, de acordo com Canário, seja “o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino” (1992:12, *apud* Alarcão e Tavares, 2013: 134).

Avaliação e autonomia exigem supervisão construindo as pontes entre a hetero e a auto avaliação, o que não é o mesmo que controlo ou prestação de contas. Sullivan e Glantz, na viragem do milénio, citados por Alarcão (2009), pressagiam que a supervisão do século XXI apresentará duas características fundamentais: a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade, porque deve assentar na colaboração entre os professores, decisões participadas, reflexividade e autonomia; liderança com visão, porque capaz de enxergar futuro e apostar na cooperação com vista ao desenvolvimento de programas supervisivos com impacto na melhoria dos professores e dos alunos.

Esse futuro é hoje... E está atrasado quem ainda não avistou que o que há de vir, já chegou.

## Capítulo 3 – Colaboração e Cooperação: o ouro oculto<sup>23</sup>

*Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós.*

(Fullan & Hargreaves, 2001:71)

### 3.1. Palavras de ação

“As palavras são importantes”<sup>24</sup>. São mais do que sons articulados. Algumas são, elas próprias, ação. Dependendo de quem e como se usam, constroem realidade tangível. Quem conjuga, vivendo a profissão docente, os seus verbos siameses – colaborar e cooperar – pode fazer, está a fazer, muito pela mudança de que as escolas carecem. E não está só, porque estas palavras são daquelas que obrigam à existência do outro para elas próprias existirem, plenas de significado criador de realidades mais felizes.

Esperamos destas palavras o motor que ponha em marcha ações consequentes, mas também receamos que, pelo excesso de aceleração discursiva em ponto morto, o motor gripe antes de nos conduzir ao destino. É algo que pode acontecer, quando se usa em demasia palavras de ação apenas na disputa especulativa.

#### 3.1.1. Colaboração ou cooperação, eis a questão?

Tal como na supervisão, também o conceito de colaboração tem sido amplamente teorizado e elevado ao estatuto de solução para os problemas apresentados em diversos setores de atividade, tendo, até, empresas e organizações substituído a designação de “funcionários” pela de “colaboradores”.

De acordo com Hargreaves (1998: 277), “a colaboração acabou por se tornar num *metaparadigma* da mudança [...]. Na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a enfrentar”.

Como organização complexa e problemática que é, a escola não escapou ao discurso das “receitas” colaborativas – e cooperativas – clamadas tanto pelos agentes políticos, que espelham

---

<sup>23</sup> Pedimos emprestado a Santos Guerra (2003) o seu “ouro oculto” para título deste capítulo, por não nos ter ocorrido nada tão elucidativo do valor que atribuímos ao tesouro intrínseco de cada um, quando quebra a insularidade. Gratos ao autor, esperamos, humildemente, contribuir para “desocultar” um pouco da riqueza que partilha.

<sup>24</sup> Fala da personagem de Michele Apicella no filme *Palombella Rossa*, realizado e protagonizado pelo italiano Nanni Moretti, em 1989.

estas apropriações nos normativos legais, como pelos investigadores que têm produzido abundante literatura sobre culturas de escola associadas a esses vocábulos.

A título de exemplo destacamos aqueles cujas leituras, mais diretamente, nos despertaram as reflexões agora apresentadas: Alarcão e Canha (2013); Bolívar (2012); Day (2001); Fullan e Hargreaves (2001); Hargreaves (1998); Lima (2002, 2008); Roldão (2007a); Torres, Alcântara e Irala (2004). Entre outros. Todos eles concluem que as práticas colaborativas são determinantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos professores e das escolas.

Neste percurso somos, então, confrontados com a necessidade de perceber o que mora dentro das palavras “colaboração” e “cooperação”. Apresentam-se, reciprocamente, como primeiro sinónimo no dicionário automático do processador de texto *do Office 2013*® que estamos a usar e são empregues quotidianamente de forma indiferenciada nos mais diversos contextos, mas os investigadores teorizam muito sobre estes conceitos, procurando encontrar-lhes traços individualizantes.

Não resistimos, pois, a desmontá-las, com curiosidade. Às vezes encontramos dentro das palavras aquilo que tínhamos dificuldade em encontrar dentro de nós; encontrando, é deixarmos-nos contagiar.

*Colaboração.* Ato ou efeito de colaborar. Do latim *collaborare (cum laboro)* – trabalhar com – sendo que *labor*, a raiz, é “trabalho” e o prefixo *co (cum)* significa, simplesmente, “com, em companhia de”, deixa-nos entender uma ação conjunta. É assim mesmo que nos aparece no dicionário, logo em aceção primeira: “trabalhar em comum com outrem”, equivalente a “cooperar, coadjuvar”, seguida de “agir com outrem para a obtenção de determinado resultado”.

Colaboração aponta-nos, pois, na direção a seguir. Gostamos do que a palavra nos oferece: um mecanismo de ação que se apresenta como “o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002: 7). É esse o resultado pretendido, uma ação conjunta, continuada no tempo, com vista a um resultado de melhoria de alunos e professores que transfigure o espaço onde ambos laboram.

*Cooperação.* Ato ou efeito de cooperar. Do latim *cooperari (cum operor)* – operar, executar, trabalhar, fazer funcionar – com alguém, lá está o prefixo *cum* flexionado. No dicionário, “operar simultânea ou coletivamente”; equivalente a “colaborar”.

Antes de extravasar para o campo da educação, o conceito de cooperação carrega já uma longa tradição discursiva, nomeadamente nos contextos da economia e da sociologia, onde se reveste de uma certa feição marxista ao assumir-se como uma relação que tem como base a colaboração entre indivíduos ou organizações no sentido de alcançar objetivos comuns recorrendo a métodos mais ou menos consensuais, abdicando, de certo modo, da individualidade em benefício do coletivo.

Colaboração e Cooperação, as palavras. Apresentam-se nos vários dicionários como equivalentes ou sinónimos primários. *Idem per idem*<sup>25</sup>. Será assim, no campo das relações entre os agentes educativos?

### 3.1.2. Das palavras aos atos

Já referimos que entre a comunidade científica não é linear o entendimento sobre a complexidade e traços individualizantes das práticas colaborativas *versus* cooperativas. Torres, Alcântara e Irala (2004) atestam esta discussão num artigo em que lançam, precisamente, a interrogação “colaboração ou cooperação?” Embora os autores se situem no plano da aprendizagem colaborativa tendo como público os alunos, podemos transportar essa problemática para o público docente. Citando Panitz (1996), que lhes pedimos emprestado, os autores levam-nos na direção de um entendimento em que a “*colaboração* é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a *cooperação* é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (*id.*: 4). O mesmo autor reforça o sentido de cooperação como um conjunto de técnicas e processos ao serviço dos indivíduos como meio para atingir um fim ao afirmar que a “premissa subjacente da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à ideia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros” (*id.*, *ibid.*). Podemos inferir que a cooperação pode encerrar um carácter transitório, em que os indivíduos se propõem abdicar de protagonismos e a envidar esforços direcionados para o todo, sem que isso signifique que, uma vez alcançados os propósitos que os juntaram, não se possam dispersar por outros projetos comungantes de outras filosofias, uma vez que a definição desses objetivos até lhes pode ser externa.

---

<sup>25</sup> Locução latina. *O mesmo pelo mesmo*. Usada aqui para designar um argumento vicioso que consiste em demonstrar um facto com palavras que significam, substancialmente, a mesma coisa, *In Dicionário da Língua Portuguesa*, 6ª edição, Porto Editora, 1992. *What ever* (tanto faz) diriam os *teenagers* atuais, mesmo os luso-falantes que se deixaram contagiar por estes anglicismos.

Boavida e Ponte (2002: 3) com toda a propriedade alertam para o facto de a colaboração exibir muitas e diversas formas, natural e legitimamente, tendo em conta que “a colaboração não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos. Por isso, objectivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas”. De novo, a ênfase na colaboração como o que poderemos chamar “conceito ponte”: liga a margem da intenção ou objetivo, à margem do resultado ou produto pretendido. Ou seja, permite acontecer.

Para Hord (1986) citado em Lima (2002: 46), colaboração e cooperação são processos operacionais distintos.

“Na cooperação, as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro mas não resultam necessariamente em benefícios comuns. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. Na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos. Na colaboração a responsabilidade pelo processo de partilha e as decisões críticas são tomadas conjuntamente.”

Alarcão e Canha (2013: 40) são dos investigadores que mais se destacam por afirmar que “colaboração parece ser uma palavra cada vez mais na moda” e, de certo modo, é por nos encontramos com eles nesta preocupação de que o entendimento tácito do seu significado possa “dar origem a ambiguidades e equívocos, com consequências que podem perturbar os propósitos de realização” que nos demoramos mais um pouco a destrinçar esta questão semântica. Preocupa-nos, precisamente a “realização”, pois sendo palavras de ação, é preciso que todos os envolvidos entendam o seu papel concretizador.

Aqui chegados, e com base nas leituras dos autores que nos auxiliaram neste caminho, podemos concluir da eventualidade de maior abrangência de ação e liberdade criteriosa no exercício da colaboração do que no da cooperação, pois embora pese o auxílio mútuo na execução das tarefas em cooperação, os seus desígnios podem não ter sido discutidos democraticamente no grupo, seu mero executante. Daqui se inferem relações hierárquicas quer entre os próprios elementos do grupo, quer derivadas de decisores externos. Em contrapartida, a colaboração pressuporá uma postura dialógica e negocial permanente e uma liderança partilhada entre os membros que poderão ter um envolvimento muito maior na ação, inclusive emocional, porque a sua conceção é obra coletiva. Logo, a motivação também é maior e acarreta outra responsabilidade de cada parte na ação do todo.

Colaboração será intrínseca ao indivíduo, aproximando-se, mais do verbo ser, enquanto cooperação (que pode ser imposta) se aproxima do verbo estar. Iremos, pois, manter-nos no registo da colaboração, escolhido para título deste trabalho, sem rejeitar a cooperação, pois, não só pode ser um estágio intermédio para a colaboração, como poderão conviver no mesmo espaço e tempo, se consideramos a cooperação um instrumento realizador ao serviço da ação de colaborar.

De qualquer modo, Torres, Alcântara e Irala (2004: 6) ressaltam que, apesar das suas diferenças teóricas e práticas, ambos os conceitos derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica unilateral e promoção da socialização, não só pela aprendizagem mas, principalmente, na aprendizagem.

Colaboração e Cooperação, pois. Em comum: os atos; têm na sua etimologia verbos, – dentro destas palavras moram ações – aí está... Estas palavras são incompatíveis com inércia, procrastinação, solidão. São palavras de ação. Palavras de ação *com*. E o que importa, sejam quais forem as estirpes vocabulares, são as ações *com*. Costuma-se dizer que uma ação vale mil palavras, não sabemos quantas já escrevemos a este respeito, mas podemos ter a certeza, como Maria do Céu Roldão (2007a: 26), que sejam quais forem “as dimensões da colaboração [ou da cooperação, acrescentamos] surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente”.

### 3.2. O referencial das ações

*Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar.*  
(Lima, 2002: 20)

Assumimos esta declaração como uma verdade insofismável, uma vez que, como já dissemos, é nas ações que as palavras ganham vida perante os outros, nos desafiam e nos transformam.

Nas escolas, esse “fazer” e “agir” foi planeado (portanto está sempre ligado ao verbo “pensar”), desencadeando outras ações que, necessariamente, despertam sensações de satisfação ou frustração com os resultados obtidos, por isso, o verbo “sentir” também está presente. Concordamos, pois, com os verbos escolhidos para acionar a espiral reflexiva necessária à melhoria. Fazer; Agir; Sentir; Pensar. Mas para enformar uma cultura colaborativa humanista, acrescentamos outros dois verbos que apelam aos sentidos e abrem a mente. Ver;

Escutar. O que está em volta, a nossa voz interior, o outro, os outros. Para (re)Fazer e continuar o ciclo, ampliando-o a cada recomeço.

Tendo elegido a palavra colaboração (a par com supervisão) como um dos conceitos âncora deste trabalho, avançamos percorrendo as exteriorizações dos fenómenos colaborativos, os lugares e os tempos onde decorrem e a forma como moldam o ser e o estar das comunidades escolares. Andamos à procura do lugar desses verbos em ação, é a nossa *utopia*, queremos reconhecê-lo quando lá chegarmos. Terá vários contornos, pois, seguindo as direções de Lima (2002: 25) “as culturas dos professores diferem, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola.” Prudência recomenda-se, sensibilidade, ainda mais, pois as culturas dos professores devem ser perspetivadas, “não em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas” (*id.*, *ibid*: 20).

Serão então, esses comportamentos e práticas que nos indicarão que tipos e graus de culturas colaborativas poderemos encontrar no mundo das escolas, lugares com gente dentro.

### **3.2.1. Culturas profissionais colaborativas**

O conceito de cultura profissional é algo que tem gerado grandes discussões entre os académicos. Não vamos entrar por debates de natureza sociológica; o conceito de cultura profissional dos professores que adotamos é simples e pragmático. Conforme Fialho e Sarroeira (2012: 4), referir-nos-emos à colaboração como:

“a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola. [...] um modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como as rotinas que os motivam nas atuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos,”

Mas nem tudo o que parece é, inequivocamente: “aquilo que passa por colaboração corresponde, de facto a realidades muito diferentes nas várias escolas” (Fullan & Hargreaves (2001: 86). A literatura é extremamente profícua na definição de culturas profissionais e não temos espaço para aqui discutir, em detalhe, os vários rostos que podem assumir, mas seleccionámos das leituras aquelas em que os autores se avizinham (Day: 2001; Hargreaves: 1998, 2003; Fialho & Sarroeira: 2012; Fullan & Hargreaves: 2002; Lima: 2002; Prates, Aranha & Loureiro: 2010; Santos Guerra: 2000), e que podem, eventualmente, desvelar o chão que pisamos.

Embora com terminologias nem sempre totalmente coincidentes, podemos observar, *grosso modo*, que acabam por convergir para propostas passíveis de serem agrupadas em três grandes culturas escolares que apresentam traços colaborativos, com diversos graus de desenvolvimento e diferentes manifestações<sup>26</sup>:

i) Balcanização (ou fragmentação): uma cultura caracterizada por modelos distintos de interação entre os professores em que o seu trabalho nem é isolado, nem em grandes grupos, mas em subgrupos mais pequenos no interior da escola, como nos departamentos curriculares ou grupos disciplinares, que exibem lealdade ao seu grupo e não à escola.

ii) Colegialidade artificial (ou forçada): uma cultura caracterizada por relações de colaboração impostas administrativamente e regulamentadas, ou persuasivamente recomendadas pela direção da escola. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas decorre da exigência dos normativos em vigor, forçado ou inventado, por forma a exigir aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

iii) Colaboração (e colegialidade): uma cultura que se caracteriza pela entreajuda, confiança, interação, em que os professores de forma espontânea se arrogam da responsabilidade de tomar iniciativas e ter de lidar com os fracassos das mesmas, mas também de crescer com os sucessos construídos coletivamente.

Pela síntese apresentada deduz-se que a cultura profissional colaborativa com um menor grau de colaboração profissional consequente é a balcanização. Day (2001: 129) chega a afirmar que “os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo”. Com o estilo irónico e provocador que tanto lhe apreciamos Santos Guerra apelida de “califados” (2000: 63) estes grupos em que os professores não se consideram docentes de uma escola, mas professores de química, ou de outras áreas. Hoje, com a diminuição do número de alunos nas escolas, por efeitos da crise demográfica que atinge a nossa sociedade, as rivalidades entre os grupos disciplinares parecem ter reacendido, especialmente naqueles em que se lecionam disciplinas de opção, procurando cooptar alunos, ou naqueles que têm habilitações de largo espectro que lhes permitem lecionar várias disciplinas, e assim garantir horários. Entre os professores fala-se de *lobbies* referindo-se aos grupos ou departamentos que exercem maior pressão sobre as direções ou que têm com elas maiores cumplicidades.

---

<sup>26</sup> Na pegada de Hargreaves (1998: 183-208), a generalidade dos autores aborda uma outra cultura considerada predominante nas escolas e ausente de feições colaborativas, o individualismo, de que tratámos no Capítulo 1.

Esta cultura é, possivelmente, a mais difundida nas nossas escolas, particularmente nas secundárias (Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 29), tornando-se urgente combatê-la.

Gradativamente, vamos subindo mais um degrau na escala das relações profissionais colaborativas quando referimos a colegialidade artificial ou forçada. Os adjetivos que aqui acompanham a colegialidade afeiam-na aos nossos olhos porque colegialidade nos parece ser prática bonita, mas nem sempre se a beleza é artificial. Trata-se de uma falsa cultura de colaboração *top down* (Hargreaves: 2003), emergente onde lideranças fortes se apercebem da necessidade de desenvolver e implementar processos de melhoria, decorrentes, por vezes, do quadro de compromisso das escolas com contratos de autonomia e metas negociadas com a tutela a cumprir num curto espaço de tempo. Hargreaves (*ibid.*: 221) designa este tipo de práticas colaborativas de “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange”.

Na mesma linha já anteriormente o autor supracitado, num trabalho acompanhado de Fullan, tinha depreciado esta cultura por a mesma se reger “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001: 103).

Não deixando de concordar, em parte, com a carga do negativismo associado ao caráter impositivo da colegialidade artificial pelos eventuais constrangimentos que possa acarretar, não nos aparenta justo que se castigue tanto esta opção das lideranças culpabilizando-a de “enfraquece[r] as oportunidades dos professores de tomarem a iniciativa ou desenvolverem os seus próprios projetos, o trabalho em equipa ou a aproximação ao grupo” (Fialho & Sarroeira, 2012: 7).

Ora este tipo de cultura só existe, precisamente, porque vem preencher a lacuna ou a incapacidade de algumas escolas desenvolverem uma cultura de colaboração de forma espontânea. Poder-se-á argumentar que elas lá chegarão com o tempo, que uma atuação como esta “pode ser entendida como um procedimento administrativo ou estratégia de controlo que vai criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria” (*id.*, *ibid.*), mas tempo é coisa que não abunda... O mundo corre rápido demais para que nós não corramos também. Pela parte que nos toca, atrevemo-nos a defender a aplicação do “remédio”, esperando que os efeitos secundários não matem o “doente” da cura. É urgente! Porque “as escolas sofrem. Nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001: 95).

Segundo Day (2001) esta forma de cultura pode representar uma etapa na evolução de culturas individualistas ou balcanizadas para culturas de colaboração. Situamo-nos nessa linha. A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração – a fase em que é preciso um “suplemento vitamínico” – na qual as lideranças assumem um papel fundamental, como administradoras do “remédio”. Também aqui é preciso uma posição clínica: um bom diagnóstico, um bom conhecimento do “paciente” e das opções de tratamento, a dose certa do remédio, a boa escolha dos cuidadores. Estamos, com esta última metáfora, a referir-nos às lideranças intermédias, uma espécie de enfermeiros, os que fazem a ponte entre quem balizou as opções estratégicas iniciais (os “médicos” / a direção) e quem tem que coordenar a aplicação no terreno dessas opções (os coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias ou outros agentes educativos mandatados para o exercício de supervisão pedagógica).

Todavia, o plano terapêutico deverá ser aplicado com *sensibilidade e bom senso*, isto é com “um tipo de liderança mais subtil que [faça] com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam” (Fullan & Hargreaves, 2001: 93). Com o tempo, a colegialidade fabricada poderá potenciar a germinação de formas mais autênticas de colaboração... E o “desmame” acontecerá naturalmente... Mas aí, dependerá mais do “paciente” que do “médico”. Os professores têm de querer colaborar entre si e envidarem esforços pessoais nesse sentido. Como nos dizem Alarcão e Canha (2013: 48), “colaboração exige vontade de realizar com os outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe que sozinho.”

Sintetizando vários autores, Fullan e Hargreaves (2001), concluem que a colaboração é uma componente relevante na mudança do paradigma relacional dos professores, dilatando a confiança e encolhendo o impacto das incertezas, pois minora o sentimento de impotência dos professores e exponencia o seu sentido de eficácia.

Embora pareça difícil entender que as culturas de colaboração, ou genuína colegialidade, ainda não se tenham expandido por “a colaboração [ser] um conceito automaticamente atractivo” (*id.*, *ibid.*: 95), deve-se tomar em consideração que as práticas colaborativas exigem uma elevada dose de humildade e autoconhecimento, para não se recriar as exposições de fragilidades e a assunção de erros. A chegada a esse patamar exige persistência e o abandono das roupas velhas, já tão moldadas ao corpo que custa trocá-las pelas modas novas.

Esta é uma proposta extremamente poderosa, *se* partir de um esforço gregário dos professores, conforme alerta Bolívar (2012:128):

“*Conceber a escola como tarefa coletiva é transformá-la num lugar onde se analisa, discute e reflete, em conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar. É partilhada a convicção de que se as pessoas trabalharem em conjunto, todos podem aprender uns com os outros, podem partilhar as realizações profissionais e pessoais, e também as dificuldades e problemas existentes no ensino.*”

Estimular e alimentar essa aspiração é um desafio maior do que se possa pensar à partida, pois as ações colaborativas conducentes a uma verdadeira cultura colegial esbarram com imensos constrangimentos práticos e melancolias regressivas de alguns saudosos da boa escola de outrora – o itálico de autor bem denuncia o esforço hercúleo do empreendimento.

### **3.2.2. Tempos e lugares das ações**

Ao referir-se aos significados da colaboração e às suas virtualidades, Hargreaves confessa que “não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade ‘real’ ou ‘verdadeira’, mas unicamente formas diferentes de colaboração ou colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (1998: 212). Tal como não existirão um tempo e lugar únicos ou ideais para as ações colaborativas ou cooperativas. O importante é que cada vez mais existam como práticas quotidianas e não apenas associadas a projetos pontuais e efémeros.

Neste sentido concorrem outros autores que também apontam o carácter ocasional e pouco significativo da maioria das interações colaborativas como é o caso de Little (199: 523 *apud* Lima, 2002: 52) que considera que se tem vindo a dar primazia à forma e não ao conteúdo. Lima discorda daquela autora, considerando a ausência de estudos que explorem as duas vertentes (*id.*, *ibid.*).

De qualquer modo, o que é para nós determinante é a qualidade das interações colaborativas centradas na resolução de problemas concretos. Mais do que o formato, espaço, tempo ou frequência com que ocorrem, o teor das colaborações determinará se se está efetivamente a lançar as bases de um edifício de culturas colaborativas ou simplesmente a trocar impressões.

A mesma autora (*apud* Fullan & Hargreaves, 2001: 87) descreve quatro tipos de relações colegiais: as três primeiras serão “contar histórias”; “ajudar e fornecer apoio”, “partilhar” de forma rotineira materiais e métodos ou ideias e opiniões de forma esporádica, superficial, e apenas quando solicitado, o que na sua opinião especializada poderá “limitar-se a confirmar o

*status quo*”, uma vez que nenhuma destas interações assumiu um carácter sistemático e intencionalmente reflexivo, apenas se destinou a casos pontuais.

Esta categoria de ações acontece, frequentemente, na sala de professores, nos intervalos entre as aulas. É neste local, espécie de porto de abrigo, que se refugiam os docentes depois de uma aula tempestuosa, ou frustrante, pela ineficácia de estratégias que julgaram tão bem planeadas... É aqui que, no rescaldo dos eventos inquietantes, se desabafa, se pede apoio e conselhos aos colegas mais próximos. Aqui, onde o simples facto de falar e de ser ouvido pelos pares parece mitigar as dificuldades.

Todavia, “é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa” (Fullan & Hargreaves, 2001: 86). Efetivamente, se um ambiente descontraído ajuda a aproximar as pessoas, facilitando que o professor, pessoa, exponha vulnerabilidades, a reflexão intencional, generalizada e consequente não decorre destes episódios, nem se compadece com olhadelas rápidas a planos, fichas e outros materiais por meio de chávenas de café em intervalos que se contam por breves minutos.

O quarto tipo de relações colegiais, que Little designa de “trabalho conjunto” e que incluirá “o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos pares, a mentoria, etc.” (*id.*, *ibid.*: 87), constituir-se-á na forma mais forte de criar fortes laços de interdependência por criar responsabilidade partilhada, empenhamento e aperfeiçoamento coletivos, e implicar todos na revisão e crítica dos trabalhos realizados o que, consequentemente, terá maior probabilidade de conduzir a progressos expressivos.

Ora, acontece que estas variedades de relações que a autora descreve, nem todas se confirmam, na realidade, ou de forma contínua, ao longo de um ano letivo: “ficam ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas, pois a teoria ainda se sobrepõe à prática, na maior parte das escolas” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 34).

A planificação, traduzível em gestão dos conteúdos programáticos e estratégias de leccionação, normalmente constrói-se no início do ano letivo em sede de grupo disciplinar e, por norma, em subgrupo entre os professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade. É feita em reuniões presenciais ou, com o advento das novas tecnologias de comunicação, no resguardo doméstico, trocando impressões e partilhando documentos através do correio eletrónico.

Vários autores, e a nossa experiência em campo, confirmam “que no modelo cooperativo: além da relação entre sujeitos é acrescida a possibilidade de cooperação entre eles e as entidades de *software* (os agentes), transformados em elementos facilitadores do processo de comunicação” (Cunha Filho et al., 2000: 63, cit. em Torres, Alcântara e Irala: 2004: 5).

Desta forma, as ações colaborativas, ou cooperativas, deslocam-se, com vantagens de economia de tempo e facilidade de gestão da vida pessoal e profissional, do espaço físico da escola para o espaço virtual. Mas elegendo o correio eletrônico como o meio mais comum, a colaboração limita-se a dois indivíduos ou pequenos grupos que trocam entre si mensagens, não à escola. Seria necessário um salto global para plataformas interativas de comunidades virtuais, como a *Moodle*, talvez a mais popular e acessível. Explorados em todas as suas potencialidades, esses programas de gestão de documentos, correio eletrônico, espaços de trabalho e de discussão (como fóruns, *chats*, vídeo conferência), potenciam o trabalho colaborativo ou *groupware*<sup>27</sup>, facilitando a comunicação e a coordenação entre indivíduos com objetivos comuns, incrementando a sua produtividade e reforçando laços entre os membros de toda uma comunidade, no caso que nos interessa, uma escola ou agrupamento. As ferramentas assíncronas, como é o caso dos fóruns oferecem a vantagem suplementar de promoverem a reflexão e a interação, já que os textos/mensagens podem ser (re)lidos a qualquer momento, e comentados posteriormente.

Claro que o uso destas ferramentas pressupõe um conhecimento básico e uma apetência para o seu manuseio que nem todos os professores possuem, particularmente nas gerações mais veteranas, e não substitui, de modo algum, os encontros presenciais, mas pode agilizar tarefas burocráticas, nomeadamente análise individual de documentos, deixando o tempo das reuniões presenciais para aquilo que realmente importa: a realização de trabalho conjunto de reflexão, planeamento da ação, reflexão sobre os resultados da ação.

O fator tempo é, sem dúvida, uma variável de peso a considerar na implementação do trabalho colaborativo. Embora o autor, citado abaixo, se esteja a referir à realidade espanhola, com facilidade transpomos as suas palavras para o panorama das escolas portuguesas:

“El tiempo empleado en la docencia, en la relación cara a cara con nuestros alumnos, ocupa la mayor parte de la dedicación profesional de quienes enseñamos. Nuestra actividad central y más importante se desarrolla en las aulas. Por lo tanto, no es de extrañar que la

---

<sup>27</sup> A expressão *groupware* é definida como um *software* que suporta colaboração, a comunicação e coordenação de vários usuários em uma rede. In Kamienski, C. Souto, E. Rocha, J. Domingues, M. Callado, A. & Sadok, D. (2005). Colaboração na Internet e a Tecnologia Peer-to-Peer. Actas do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 1407-1454. São Leopoldo, RS, Brasil.

mayor parte del tiempo de nuestro trabajo profesional se consume en ellas. Como consecuencia existe la tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una dedicación muy elevada a las tareas de aula que no siempre trae consigo la razonable y proporcionada disponibilidad de horas para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes.”

(Antúnez, 1999: 99)

Volvida década e meia sobre o texto de Antúnez, não sabemos se a situação dos professores espanhóis melhorou, mas o que experienciamos quotidianamente em Portugal converge para as suas palavras. As escolas não estão preparadas para acolher na sua orgânica funcional o trabalho colaborativo de forma sistemática, quer por sobrecarga horária e normas rígidas de elaboração dos horários e distribuição de serviço docente, quer pelas dificuldades em incluir espaços temporais coincidentes no horário dos professores para que se possam encontrar e desenvolver tarefas conjuntas, quer de espaços físicos, calmos e apetrechados para o trabalho que se substituam à sala de professores.

Assim, os tempos da colaboração resumem-se às duas reuniões<sup>28</sup> ordinárias periódicas dos órgãos de gestão intermédia (departamentos curriculares, conselhos de grupo disciplinar, conselhos de diretores de turma, conselhos de turma). Atendendo a que todos os professores fazem parte de praticamente todos estes órgãos, parecerão reuniões a mais para o pouco tempo de que dispõem... E efetivamente, neste caso, o que parece, é.

Não deixa de ser, também, um facto irrefutável, por demais ouvido nos discursos sobre a escola nos mais diversos meios (que frequentemente excluem os docentes da discussão), que urge mudar para melhorar. Porém, na maioria dos casos, as propostas de mudança têm sido determinadas por via de reformas educativas ou normativos legais que vêm esbarrando com o muro da inconsequência por não terem em atenção a dimensão *3P's*, já referenciada: os *Professores são Profissionais*, mas são *Pessoas*. Acrescentaríamos, agora, um quarto *P*, de *Pensantes*. E porque pensam, muitos professores apresentam também “dúvidas e desacordos sensatos sobre a validade daquilo que se lhes pede que façam, de como isso encaixa naquilo que já fazem e de como se relaciona com a multiplicidade de modelos que veem chegar e partir” (Fullan & Hargreaves, 2001: 46).

---

<sup>28</sup> Norma consagrada no Regulamento Interno (RI) da nossa e de muitas escolas.

### 3.3. Lugar de aprender, lugar de fazer

*Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola.*

(Azevedo, 2011: 289)

Concordamos que, de facto, talvez pudesse estar afixado à entrada de cada estabelecimento de ensino. Acrescentamos: em suporte material nobre, grafado em letra capital quadrada, à boa maneira das epígrafes romanas. Em tamanho bem visível, proporcional à grandeza dos desideratos que estas palavras de Joaquim Azevedo encerram.

A expressão “aprender fazendo”, tornou-se um *slogan* das pedagogias de filiação construtivista, centradas nos alunos e nas competências, como forma de dar significado aos saberes prévios dos alunos, aproximando o mundo real dos conteúdos escolares. Em muitas salas de aula, os professores usaram as técnicas aprendizagem colaborativa e cooperativa ao serviço desses desígnios e, com indubitável mérito, consumiram tempos imensos na planificação de aulas com recursos a metodologias interativas, promotoras de autonomia do aluno, crenças de que estavam a contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) questionam-se se, diariamente, os professores exercitam os alunos para os tornarem obreiros do seu próprio conhecimento, estimulando-os a interagir, colaborar e refletir conjuntamente com os seus pares, sob sua orientação, então também deveriam ser capazes de desenvolver a sua profissionalidade no trabalho colaborativo com outros professores.

Não se sabendo ao certo porquê, como em muitas outras coisas que valem para os alunos, mas não valem para os professores, esta máxima pedagógica passou ao lado da aprendizagem dos professores. Podemos estar a ser vítimas de uma “esquizofrenia profissional” não diagnosticada, pois aquilo que pedimos e impomos aos alunos, e que nos impõem os *curricula*, não temos sido capazes de alcançar nós próprios (ou não nos têm permitido): aprender com os pares, fazendo.

#### 3.3.1. Escola aprendente e qualificante

As características das escolas eficazes (Rosenholtz, 1989: *apud* Fullan & Hargreaves, 2001: 83), estão associadas a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira, numa assunção de que a eficácia do ensino poderá passar mais por um desempenho coletivo, do que por um desempenho individual, sendo “uma empresa colectiva,

[onde] a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores.” Desta forma, assume-se que a colaboração com os pares pode ser capaz de impulsionar o aperfeiçoamento das práticas individuais, em modo coletivo e, por conseguinte, aumentar a eficácia da escola, enquanto instituição.

Essa concertação com os colegas, ou colaboração, passa pela experimentação, pelo fazer, ultrapassando o plano teórico das aprendizagens transmissivas de que se revestem em demasia, quer a formação inicial dos professores, quer a formação contínua, especialmente quando organizada na modalidade de cursos de formação.<sup>29</sup>

Canário (2008: 141) alertou para as dificuldades “de resolução do ‘velho’ e sempre renascido problema da articulação entre a teoria e a prática e da ‘transferência’ dos resultados da formação para o campo do desempenho profissional”, mostrando que não é forçoso que assim continue, pois a teoria e a prática não podem ser encaradas como duas dimensões dissociáveis, uma vez que o conhecimento e sua aplicação estão interligados. Na nossa opinião, o velho problema é antes uma falácia pois, sendo a escola o local por excelência onde se faz a intersecção dos planos, o problema só existe porque a escola ainda não se assumiu como o lugar onde todos aprendem e onde tem de aprender sobre si própria. Fazendo-o, passa a ser outra escola – uma escola aprendente – lugar onde os professores sejam capazes de se constituir como uma comunidade profissional de aprendizagem.

Defende Bolívar (2012: 136-137) que “uma ‘comunidade de aprendizagem’ nasce quando um grupo de pessoas com objetivos comuns participa e partilha a aprendizagem contínua e sistemática”, acionando um “processo ativo e dinâmico no qual os membros aprendem cooperativamente, partilham conhecimentos e participam na reflexão pessoal e coletiva”. De novo a insistência no mesmo engenho de ignição que é a vontade ou objetivos comuns dos professores, adultos com a faculdade de livre-arbítrio que não podem temer usar.

Dizem Alarcão e Tavares (2013: 121) que os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas como, sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas. A escola que urge edificar é, então, aquela “onde se realize com êxito a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional, a social, onde se geram

---

<sup>29</sup> Modelo por excelência da “formação *sentada*” nas escolas. Ironia gráfica e fonética, a partir da corruptela de “formação centrada nas escolas”, carregada de simbolismo, usada por alguns investigadores. Canário, Rui (2001). Fazer da formação um projecto - Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Em [http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto\\_canario\\_mudar\\_as\\_escolas.htm](http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto_canario_mudar_as_escolas.htm)

conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos” (Alarcão, 2001: 12). Sim, concordamos, mas como fazer? Como afirma Day (2001: 45), “tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de trabalho, são determinantes no desenvolvimento profissional contínuo”. Como reunir essas condições?

Na disposição de encontrar o elixir que fortaleça a escola para enfrentar os desafios dos tempos pós-modernos, a cada início de ano letivo, tem-se olhado para “cima” ou para “fora”, à espera do catálogo da oferta formativa dos centros de formação, quando só temos que olhar para o lado ou olhar ao espelho.

Santos Guerra (2003: 19) tem o mapa do tesouro e partilha-o: “uma escola que aprende cooperando, vive o seu ouro oculto, o seu compromisso intelectual e moral com a ação, com relações interpessoais enriquecedoras”. O “ouro oculto” não são as verbas para formação que vêm da União Europeia para financiar as formações *fast food*, condensadas aos sábados e realizadas penosamente e com sacrifício pessoal e familiar: são os professores na sua labuta diária a precisarem de se libertar da “creditocracia”, associada a grande parte da formação a que se sujeitam. Parece-nos, pois, mais consequente escutar vozes como as de Fullan e Hargreaves (2001: 174) sugerindo:

“que a todos os níveis, se canalize uma boa proporção dos recursos destinados ao desenvolvimento dos docentes, não para *workshops* e acções de formação contínua, mas para a criação de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros, observarem-se mutuamente e desenvolverem redes de contactos entre si.”

No terreno, com os pares, será, pois “o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002: 7), recentrando a escola naquilo que é a sua missão: proporcionar aprendizagens com sentido para quem as faz, e certificá-las para lhes conferir validação social e profissional.

Fazendo o balanço dos trabalhos da Conferência de Lisboa de 2007, Canário (2008: 135) sanciona-nos o raciocínio:

“na perspectiva de fazer coincidir a gestão das escolas com as políticas de formação de professores, foi defendida (Portugal, Estónia, Holanda) a necessidade de encarar os professores de cada uma das escolas como um colectivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais. A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, referenciada ao incremento de modalidades de aprendizagem

colaborativa, permite evoluir para modos de ‘transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada’ (Holanda).”

Esta transformação “não pretende alcançar níveis maiores de colaboração entre os professores como um fim em si mesmo”, mas sim tomar essa colaboração como um instrumento para concretizar “a finalidade básica da instituição escolar que é fazer do trabalho conjunto uma condição da melhoria da aprendizagem de todos os estudantes” (Bolívar, 2012: 134-135).

Como refere Nóvoa (1992: 31), “toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação”. Certo. Mas para que a formação transforme, terá de derivar do desejo de atuar no sentido da aquisição de uma nova forma por parte dos envolvidos. É preciso querer *ser* outro.

### 3.3.2. Fazendo e aprendendo, aprendendo e fazendo

Tomando por premissa que a escola é o local de aprendizagem, ou de formação continuada dos professores, tal como foi subscrito por Portugal no encontro internacional referido, é conveniente tentar encontrar os tais mecanismos que permitam efetivar a conciliação entre a teoria e a prática de que se falou atrás. Como refere Nóvoa (2008: 23) “temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.” Fazer é, portanto, a palavra-chave.

Deixando sempre um espaço para o deslumbramento de se poder ser surpreendido por algo que nunca foi feito, não é preciso inventar o que já foi inventado. É só preciso fazer, pensando *no, como e para que se faz*. Mas *fazer*, se não se quer permanec[s]er “professor-nêsp<sup>30</sup>era”.

Afinal, como diz Hargreaves (1998: 211):

“Na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir algumas.”

As várias formas sugeridas de fazer acontecer a colaboração configuram diferentes intensidades de implicação dos professores e afetam gastos de tempo que não podem ser

---

<sup>30</sup> Profissional do tipo calado, passivo e (des)comprometido, por analogia com o poema “A Nêsp<sup>30</sup>era” de Mário-Henrique Leiria, em *Novos Contos do Gin*. Não tem fundamento na literatura científica das Ciências da Educação..., que saibamos, mas em todas as escolas existe – e há quem o conheça – embora faça por parecer invisível, a principal virtude que cultiva... E com mais eficácia que a nêsp<sup>30</sup>era, comida pela velha.

ignorados, nem tão-pouco dependem exclusivamente dos indivíduos, pois interferem com a distribuição de serviço e elaboração dos horários dos docentes e das turmas.

No caso do ensino em equipa pode significar que os professores trabalham em par pedagógico ou em coadjuvação, se estivermos a pensar em trabalho direto de sala de aula, onde a lecionação pode ser conjunta em todas as aulas da turma, no primeiro caso, e em parte do horário, no segundo, onde um dos professores assume a titularidade da turma e o outro poderá, eventualmente estar com a tarefa específica de acompanhamento individualizado de alguns alunos com necessidades específicas, permanentes ou temporárias. O ensino em par pedagógico esteve em vigor até há pouco tempo no 2º ciclo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e nas “velhas” Novas Áreas Curriculares (NAC’s), por um breve espaço, também no 3º ciclo<sup>31</sup>. Não vamos aqui discutir os motivos que levaram ao seu abandono, mas convém lembrar que o potencial do modelo nunca foi plenamente aproveitado, pois os professores do par pedagógico não dispunham de tempos específicos nos seus horários para a planificação em colaboração a que se refere Hargreaves. Assim, apesar de juntos na lecionação em sala de aula, muito do trabalho dos pares era feito individualmente e a colaboração efetiva passava pelos tempos subtraídos aos intervalos e pelo grau de conhecimento profissional e cumplicidade pessoal do par pedagógico.

O modelo de coadjuvação<sup>32</sup> afigura-se pleno de potencialidades, quer para os alunos, quer para os professores. Para os primeiros, os alunos, porque é um instrumento realmente promotor da escola inclusiva, da igualdade de oportunidades e do sucesso de todos na escola que a todos deve educar sem deixar ninguém para trás (Baptista: 2011). Isto aplica-se não só aos alunos com necessidades educativas especiais (a educação não é toda especial?), mas também aos que andam “desencontrados” da escola e se perdem nas aulas..., e fazem perder a paciência a todos – colegas e professor – até aos alunos mais “dotados” que avançam mais rápido que a turma. Para os segundos, os professores, porque o colega coadjuvante pode, para além do apoio à lecionação dos conteúdos, atuar preventivamente em situações emergentes de indisciplina, antes que atinjam dimensão, facilitando o clima de trabalho favorável e simultaneamente – como “bónus” para ambos – servir de espelho ao colega e nas suas práticas remirar-se, também.

---

<sup>31</sup> Vigorou até à entrada em vigor do DL n.º 18/2011, de 2 de fevereiro introduz um conjunto de alterações ao DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, nomeadamente na alínea b) do artigo 1º que procede à eliminação da Área de Projeto do elenco das áreas curriculares não disciplinares. O Estudo Acompanhado permanece, mas passa a ser assegurado por um só professor, nos termos definidos na portaria referida no artigo 5.º A.

<sup>32</sup> DN n.º 7/2013, de 11 de junho.

A coadjuvação seria, na nossa opinião, a observação interpares a entrar na rotina docente com “pezinhos de lã”, pois, malgrado não visasse esse propósito primordial, arrastá-lo-ia como efeito secundário. Quando se der por ela... Já lá está, instalada no meio de dois professores que ocuparam o mesmo espaço, ao mesmo tempo, e se (re)descobrem a refletir sobre o trabalho conjunto e sobre eles próprios que o implementaram. Parece simples... É porque é mesmo. Poderá ser um dos nossos conceitos-ponte: ponte da ligação à escola inclusiva, ponte da ligação a uma supervisão que os professores envolvidos nem chamariam por esse nome, introduzindo-lhe uma dimensão nova. Vejamos, como se afirma em Rocha e Chaves (2012: 17), uma:

“dimensão horizontal, traduzida na consciência de que alguém pode aprender com o outro, mesmo que este não tenha um estatuto diferente, mas tão só, porque tem uma visão diferenciada que acresce e por poder ter alguma proximidade e afinidade em termos de vida, em termos de compreensão, em termos de interesse.”

Não estaremos ainda em presença do modelo de supervisão, no sentido “clássico”, pois não houve negociação prévia ou planeamento e execução da tarefa supervisiva com essa finalidade à cabeceira – antes de mais, o professor coadjuvante está na aula pelos alunos, não pelo seu colega – mas a verdade, é que não é possível que não olhem e discutam as práticas, que não haja uma reflexão, mesmo que não seja intencionalmente estruturada, e para a qual não haja o espaço próprio que lhe era devido. Mas uma pequena reflexão é melhor que nenhuma.

Plantada uma ideia, é só ir adubando, pela prática, que a semente se faz árvore e muitas já farão a floresta. “Os professores experientes reconhecem as qualidades mais relevantes uns dos outros – a maneira como oferecem e aceitam sugestões sobre o ensino é uma marca de profissionalismo” (Danielson, 2010: 177).

Lamentavelmente, e sem que se possa culpar as escolas cuja autonomia efetiva é limitada, não nos parece que a intenção prioritária do legislador com a introdução da figura da coadjuvação fosse a de melhorar as aprendizagens dos alunos ou o desempenho dos professores. A redação da lei deixa transparecer o caricato do despacho em termos de intencionalidade pedagógica, evidenciando que o fator tempo é “quem mais ordena”<sup>33</sup>. Consequente, fica vedada às escolas a criteriosa inventariação das suas necessidades e a seleção dos pares pedagógicos com os perfis adequados, pois o imperativo é preencher as cargas horárias dos professores. Isto,

---

<sup>33</sup> No n.º 4 do art.º 8.º do DN n.º 7/2013, de 11 de junho, estipula-se a componente letiva no caso de docentes do quadro “em caso algum, conter qualquer tempo de insuficiência” pelo que, conforme o ponto 5, se “subsistirem docentes [...] com a componente letiva apenas parcialmente completa, podem ser imputadas a esta componente atividades desenvolvidas com alunos, com vista a promover o sucesso escolar e a combater o abandono escolar, designadamente: a) Coadjuvação no mesmo ou noutro ciclo de estudos e nível de ensino [...]”.

apesar da retórica discursiva subsequente ao Despacho Normativo 6/2014 assegurar no preâmbulo que “a promoção do sucesso escolar dos alunos passa, assim, a constituir um eixo primordial e transversal da distribuição de serviço”<sup>34</sup>. Ora a insistência no completamento da componente letiva de docentes do quadro ou o relegar da coadjuvação para a componente não letiva, quando é de *trabalho com alunos em sala de aula* que estamos a falar, é, para nós, mais que evidência de que o potencial formativo da coadjuvação, quer para professores, quer para alunos, ou seja, para a melhoria da escola e dos resultados escolares não foi assim percecionado pelo legislador. Opção pedagógica, constrangimentos económicos? São questões a que não sabemos responder mas como cidadãos, e professores, arrogamo-nos o direito de as colocar.

Gostaríamos de ter tido acesso a estudos sobre a forma como estas medidas legislativas estão a ser implementadas e quais o seus eventuais contributos para a construção de uma escola onde os pares em coadjuvação possam ir fazendo e aprendendo, aprendendo e (re)fazendo, isto é, até que ponto é que estes normativos contribuiriam para a construção de uma escola reflexiva e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Malgrado os esforços, não encontramos literatura científica. Fica lançado o desafio. Porque se interrompem caminhos, por via da lei, antes de se perceber onde nos poderiam ter levado?<sup>35</sup>

Outros modelos, também referidos por Hargreaves (1998), que permitem ir aprendendo/fazendo e fazendo/aprendendo são o “*peer coaching*, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração.” Na opinião de vários autores consultados, não é fácil estabelecer fronteiras entre os conceitos de *coaching*, tutoria, aconselhamento, por vezes, até conotados com orientação/supervisão.

Kilhornar (1990, *apud* Marcelo García, 1999: 162) considera o apoio profissional recíproco (*coaching*) e a mentoria/mentorato como processos de reflexão sobre a ação, baseados na análise do ensino praticado no terreno. Portanto, em qualquer das modalidades, o diálogo profissional está sempre omnipresente. Todavia, *mentoring* inclinar-se-á para uma prática firmada na interação entre uma pessoa com experiência (mentor) e alguém que necessita de desenvolver as suas competências num âmbito formativo ou profissional, num processo de

---

<sup>34</sup> Na introdução ao DN nº 6/2014 refere-se que “mantêm-se procedimentos relacionados com as atividades a realizar por conta da componente não letiva de estabelecimento, designadamente a coadjuvação”, insistindo na secundarização desta prática como nos documentos legais precedentes, nomeadamente, no artº 2º, alínea i) “Fomentar, sempre que necessário e em função dos recursos disponíveis, a coadjuvação em sala de aula, incrementando a cooperação entre docentes e a qualidade do ensino [...]”.

<sup>35</sup> Referimo-nos não só às práticas de coadjuvação, mas também à supressão do DL nº 6/2001 de 18 de janeiro que criou a lecionação em par pedagógico nas NAC’s, experiência que poderia ter sido rentabilizada e extensiva às áreas curriculares, vulgo disciplinas, em particular nas turmas de maior dimensão ou com diferentes ritmos de aprendizagem, por exemplo. Ter-nos-emos atrasado mais de uma década, voltando a fechar as portas que já se começavam a abrir aos pares.

transição, remetendo-nos, no caso português para o período probatório, ou de indução na carreira dos professores recém-chegados. Logo, aproximar-se-á, entre nós, de supervisão<sup>36</sup>.

Atendendo a que não é este *aprender fazendo*, numa perspetiva vertical e avaliativo-certificativa o cerne da nossa investigação, e todos os nossos participantes são profissionalizados, ficar-nos-emos por aqui.

Quanto ao *coaching*<sup>37</sup>, termo derivado do desporto e da gestão é-nos apresentado “como um processo sistemático de aprendizagem centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram” (Bou Pérez, 2009: 17). Agrada-nos esta ligação ao desenvolvimento do *aprender a fazer* e do *fazer para aprender* em múltiplas situações de trabalho que permitam melhorar o exercício profissional. Baseia-se “na herança das teorias de Sócrates e na aplicação dos seus postulados maiêuticos, assentes nos diálogos de Platão” (*id.*: 19). Refere-se o autor à capacidade, ou potencial, que cada pessoa tem de procurar e poder encontrar as respostas por si própria, como já defendemos, a propósito da autorreflexividade docente.

O “*peer coaching*” apresenta-se como um caminho percorrido de companhia, mas tendo como objetivo a autonomia, a responsabilidade e a disponibilidade, não visando a reprodução de modelos, mas o achar-se a si próprio. Neste processo traduzível por “aprender em parceria”, o próprio treinador, ou *coach*, poderá fazer um percurso de descoberta com o(s) outro(s) e, por isso, a investigação-ação em colaboração pode ser a matéria ligante do trabalho interpares. Este “coach” será um par, um membro da equipa que partilha experiência no terreno onde também é um dos jogadores. Não é aquele que, por não saber/poder fazer, ensina; ensina porque também faz, e fazendo, aprende.

---

<sup>36</sup> ECD, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, de acordo com as alterações introduzidas pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artº 31, ponto 1 que versa sobre o período probatório, o qual se destina a “a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente.” As alterações introduzidas ao ECD pelo DL 75/2010, de 23 de junho, especificam no ponto 4 que “durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior” que a) “Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores; e/ou b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente.”

<sup>37</sup> A bibliografia consultada não traduz o termo para português. O verbo *to coach* nos dicionários ingleses *on-line* (como em <http://www.thefreedictionary.com/coach>, acessado em 5 de junho de 2014) remete-nos para os significados: *to train or tutor or to act as a trainer or tutor*. O nome *coach* surge especificamente associado a educação em três entradas: “4. (Education) a trainer or instructor: a drama coach. 5. (Education) a tutor who prepares students for examinations 6. (Education) to give tuition or instruction to (a pupil)”. Nos dicionários de inglês/português a que acedemos pode ser entendido com dois significados básicos: “1. treinar um jogador ou equipa (no desporto)” ou “2. dar lições particulares, para passar um teste importante.”

O *coaching*, utilizado para se referir à observação e supervisão entre colegas, é um processo que tem como finalidade “proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho” (Neubert & Bratton, 1987: 29, *apud* Marcelo García, 1999: 162). Deste modo, ao contrário do que se pode deduzir da primária aceção desportiva, não pressupõe uma relação hierárquica, nem alguém detentor de saberes superiores aos dos parceiros de “treino”, por isso, não nos parece adequado traduzir para português para a palavra *treinador* – o que fica de fora a dar indicações, enquanto os outros as implementam.

De acordo com Charlotte Danielson (2010), o verdadeiro profissional é aquele que encara o seu desenvolvimento profissional de forma contínua e em permanente evolução com o objetivo de melhorar a sua prática, devendo este desenvolvimento atender à mais rica de todas as fontes: os colegas. Como um atleta que, para se manter em forma não pode descurar o treino diário, também o professor, “profissional de alta competição”, tem em cada aula uma prova de fundo e aí o *coach* ou *personal trainer*, será quem joga no “mesmo campeonato” e melhor conhece o estado do terreno, os nossos colegas; aí sintonizamo-nos bem com a autora.

O *coaching*, onde nos revemos, será a supervisão interpares, despreziosa e flexível, pois tal como menciona Juan Fernando Bou Pérez (2009: 25) pressupõe a “capacidade de aprender do zero, mas também de desaprender o aprendido, para gravar no seu lugar algo diferente e novo”. Não sabemos se leu o poema XXIV do *outro* Fernando, o Pessoa, e se inspirou na *aprendizagem de desaprender* do mais “singelo” e menos instruído dos seus heterónimos<sup>38</sup>. Mas na singeleza das suas palavras está o segredo do desenvolvimento pessoal e profissional.

---

<sup>38</sup> Fernando Pessoa, pela visão de Alberto Caeiro no Poema XXIV, In *O Guardador de Rebanhos*, 1914. O poeta criou uma biografia de todos os seus heterónimos e deste diz-nos que não teve profissão, nem educação quase alguma, só a instrução primária. É o menos metafísico de todos os heterónimos e dizia que “pensar é estar doente dos olhos”. Talvez por isso, o tenhamos escolhido para abrir a nossa Parte I, para curar a tal doença de pensar demais e que cega ao que é essencial. “*Saber ver sem estar a pensar [...] exige uma aprendizagem de desaprender*”, porque as operações se fundiram e são uma só, naturalmente indissociáveis.

## Capítulo 4 – Sala de aula: o salão nobre

*António Gil não conseguia deixar de pensar como é que os seus colegas ensinavam. [...] Apercebeu-se que, desde que viera para aquela escola, nunca tinha assistido a qualquer aula dos seus colegas, assim como ninguém tinha assistido a uma aula sua. Como é que eles lidavam com situações difíceis? Que aprendizagem real acontecia nas aulas dos seus colegas? E na sua própria aula?*

(MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005: 69)

### 4.1. *Locus solitarius*

A personagem que se espanta com os quinze anos que passou naquela escola sem saber o que se passava na porta ao lado, com os mesmos alunos com quem compartia o seu saber, e que agora fruía da sabedoria de outros professores, é como a nossa imagem refletida no espelho... É um professor de História, como nós, interroga-se com as mesmas inquietações que nós. É uma personagem de ficção como *nós*?! Às vezes parece que saímos de uma aula com a sensação que estivemos a representar um papel, que nos afastamos dali para representar outro na sala dos professores e que dentro de dez minutos assumiremos outro, noutra turma onde o “filme” é outro e que teremos que desmultiplicar-nos em múltiplos papéis, tantos quantas as turmas que lecionarmos. Esgotante.

Como saber se estivemos bem? Se ao menos houvesse um espelho no fundo da sala para corrigirmos os gestos, para sairmos de nós e nos podermos ver... Se ao menos a aula não fosse um lugar tão solitário, palco de “*one teacher show*”..., talvez pudéssemos ter as nossas respostas às questões da personagem António Gil.

#### 4.1.1. **Frágil: caixas de ovos – manusear com cuidado**

A não ser que sejam obrigados ao contrário, a maior parte dos professores continua a isolar-se no interior das respetivas salas de aula, naquilo que Lortie (1975, *apud* Hargreaves, 1998: 187) apelidou de “estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que os professores observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem.”

Que se passa por detrás dos muros de cada sala? Depois da conclusão das planificações disciplinares ou dos projetos curriculares de turma (PCT) feitos colaborativamente, como é que

se passam as soluções do papel para a sala de aula? Como superam os colegas as dificuldades que nós não conseguimos? Logo perguntaremos no intervalo ao professor A, B ou C... se houver tempo, entre o tomar um café, o tirar fotocópias, o ir à secretaria... Se os virmos. Costumam ser boas as conversas com eles, estão sempre prontos a dar um conselho, uma opinião. Conversa. Opinião. O termo seria *reflexão*, mas ficou de fora por falta de espaço. É de *espaço* que estamos a falar – com a polissemia tão singular que os professores de História lhe costumam dar – *espaço-lugar*, *espaço-tempo*. O lugar da sala 16 onde no tempo das 10.30h estamos nós, mas também podiam estar connosco outros professores. Mas lançar o repto, assim, a frio, poderia até levantar dúvidas sobre a nossa sanidade mental. *Há mais de vinte anos a “dar aulas”, que queres tu?* – Diria qualquer colega pouco à-vontade para amizades críticas.

É com relutância – com a delicadeza de quem abre uma caixa de ovos para não fazer gemada (leia-se, disparate) – que se bate à porta de um colega, nem que seja para dar um recado urgente à turma, ir buscar um mapa que se esqueceu. *“Não podia esperar?”*

Pedir para entrar na sala de outro colega é algo que se faz com o pudor da intrusão na intimidade de quem está em privado com os *seus* alunos... Que até podem ser os *nossos* alunos. Mas não ali, não naquele espaço, não naquela hora. São os alunos do colega. Ainda que haja quem dê aula de porta aberta, quando o estio aflige, não se tem a *aula* aberta. Há uma espécie de linha invisível no umbral que separa os espaços, resguardando quem é de dentro, apartando quem é de fora, delimitando o espaço sagrado da aula do espaço profano do corredor.

Caldeira e Rego (2004: 305-306) confirmam-nos essa sensação de intrusão:

“Como se sabe, uma parte considerável da atividade profissional do professor decorre em salas de aula, num ambiente que se caracteriza por uma grande privacidade e intimidade. Este ambiente concorre para o facto de o professor, geralmente, sentir e manifestar dificuldades em se expor a olhares de elementos exteriores.”

E em solicitar olhar exteriores, também. Esse acanhamento tem uma dupla direção. Sentimos. Vemos. Ouvimos. Pensamos..., duas vezes. Muitas mais, recuamos.

A personagem ficcional António Gil, do livro *A História de Serena*, sentir-se-ia menos desacompanhada nas suas interrogações, na sua sensação de trabalhar no meio de “estranhos conhecidos” se tivesse lido alguns dos nossos autores. A este respeito, Roldão (2007a:25), na direção de Tardif (2005), ter-lhe-ia dito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isto significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Isto significa que faz falta bater à porta... Que faz falta quebrar os ovos e atrever-se a receitas novas.

#### 4.1.2. *Locus sanctus*

Há coisas que custam a mudar. Aprende-se na História (e com a vida) que, entre as manifestações humanas, as mentalidades são as estruturas que mais lentamente se movem e que não se alteram por decreto, é certo. Como nos diz Azevedo (2011: 80-81):

“ [O MEC] decreta alterações profundas nos tempos letivos, nos modelos de ensino e de estudo, na organização curricular das turmas, mas cada professor continua a fazer o que quer dentro da sua sala de aula, sem que alguém saiba o que realmente aí se passa, o que, por sua vez, também não constitui problema para ninguém.”

A sala de aula é um lugar solitário, mas nem sempre *locus* de uma solidão procurada. Palácio-fortaleza para muitos, onde “cada um continua a fazer o que quer”. Será. Ou fortaleza-prisão para outros que não fazem o que querem, mas fazem o que podem. Ou, ainda, a *única* sala da escola, tão só a que interessa àquele professor, a *sua* sala com muros à prova de som que impedem de perceber que ao lado o colega não consegue dar aula, “o que também não constitui problema para ninguém”. Ou constituirá... Mas como intervir no *locus sanctus*, lugar sagrado, ou santuário<sup>39</sup> onde só entram os iniciados (os alunos) e o oficiante (professor)?

O que se passa na sala de aula fica na sala de aula. Não pode, não deve, pois se é na sala de aula que a escola acontece! É lá o lugar central do processo educativo, o sítio onde os alunos aprendem, ou não... E os professores também.

À boleia de Bolívar (2007), as transformações podem ser prescritas e legisladas, sim, mas *mutatis mutandis*<sup>40</sup> têm de implicar os agentes, pois só afetarão a trave mestra do santuário fazendo-o ruir, quando comprometerem as escolas e os professores, isto é, quando incidirem no que os alunos sabem e na forma como os professores ensinam.

Apercebemo-nos pelas várias leituras que a evolução do conceito de supervisão para uma perspectiva ecológica, valorizando todo o ecossistema escola, trouxe imensos benefícios que já enaltecemos, mas também acarretou, sem que isso estivesse nos seus propósitos, a inquietante secundarização da sala de aula como *salão nobre*, que é, da aprendizagem.

Se tivermos em consideração escolas com um corpo docente que já não é iniciante, com a experiência acumulada, dinamismo e capacidades mobilizadoras dos professores até se podem estabelecer pontes da sala “ilha” para a comunidade escolar, mas são pontes levadiças que

---

<sup>39</sup> De *sanctuarium*: 1.lugar sagrado, 2.santuário, 3.gabinete particular do imperador. Qualquer uma das três aceções possíveis da palavra, de acordo com o Dicionário de Latim-Português de A. Gomes Ferreira, Porto Editora, pode metaforicamente adequar-se ao cenário descrito – a sala de aula.

<sup>40</sup> Expressão latina que significa *mudando o que tem de ser* mudado.

fecham a porta atrás de si. Porque é do lado de fora que a colaboração, mais ou menos encenada, vem acontecendo. Acometidas de uma contagiante “projetomania” as escolas foram-se desdobrando em atividades externas à sala de aula de mérito gregário inegável – e mostra de eficiência docente discutível – cujo efeito na qualidade das aprendizagens dos alunos poderá não justificar o investimento de tempo e esforço na concretização de tantos “mandatos sociais” entregues à escola pelo poder central, como refere Nóvoa em 2006 (*apud* Azevedo: 2011: 37-38).

Não conseguimos reprimir a lembrança de Perrenoud afirmando que a “escola despende muita energia a fingir que cada um faz o que deve” (1997: 200, *apud* Viera e Moreira (2011:7). E atrevemo-nos a asseverar que onde urge *fazer* é no centro nevrálgico da escola: a sala de aula, não fora de portas. Como? Observando e permitindo a observação das práticas. Deixando entrar a luz da reflexão conjunta na *black box*, porque “learning is driven by what teachers and pupils do *in classrooms*” (Black & Williams, 2001: 1). Não só, mas principalmente. O itálico não é nosso, mas não podíamos estar mais em consonância com a opção gráfica dos autores.

A supervisão, processo de muitos rostos, definida enquanto “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira & Moreira, 2011: 11) focaliza-se na sala de aula, sim. Chamemos-lhe, simplesmente, observação de aulas, façamos cair o *super* para que se possa romper o “cordão sanitário” que transforma as salas em ilhas ou caixas de ovos e, com serenidade, desvelemos a cortina e entremos, olhemos, ouçamos, sintamos a atmosfera. Usemos de todos os sentidos, até do sexto.

Antes de atravessar a porta, impõe-se recordar Hargreaves que assume que a dimensão emocional é o aspeto mais relevante quer do ensino, quer do modo como os professores relacionam. Remando contra a maré dos tecnicismos de alguns movimentos “retropedagógicos” do século XX, salienta que “as an emotional practice teaching activates, colors and express the feelings and actions of teachers and those they influence. [...] Teachers can trust their colleagues or be suspicious of them. All teaching is therefore inextricably emotional – by design or default” (2001: 1057).

De facto, o melhor ensino costuma estar associado, não apenas a conhecimentos científico-didáticos, mas também a emoções positivas, pois os professores fascinantes, aqueles que deixam “marca” (*insigne*) e se tornam mestres inesquecíveis, são seres emocionais ou passionais que se conectam com sensibilidade aos seus alunos, sentindo o seu trabalho com prazer, criatividade e abertura à mudança. Com verdade, educam para a vida, usando a memória

como suporte da arte de pensar. Resolvem conflitos, não os nutrem (Cury, 2004). Vale a pena tentar o mesmo com os colegas de profissão.

## **4.2. Observação de Aulas: pretextos e contextos**

A longa noite de quase meio século antidemocrático que escureceu Portugal até 1974 em muito contribuiu para que a observação de aulas fosse sinónimo de inspeção e para a carga intimidante que esta prática continua a suportar. Com o advento da democracia, a observação de aulas de professores no ativo foi suprimida e a avaliação dos professores “desapareceu da agenda educativa” (Curado, 2002: 16), dada a sua conotação com o antigo sistema autoritário exalando aromas algo anacrónico-reacionários.

Deste modo, num período histórico conturbado, enquanto o enquadramento legislativo o permitiu, os professores dispensaram-se – e desabituararam-se – da presença de outros olhares, fossem eles exteriores ou internos ao estabelecimento de ensino, libertando-se de qualquer outra sujeição que não derivasse da sua própria consciência ética e autoavaliação. Nesse processo de suposta emancipação vão-se isolando e, se assim se resguardam de críticas negativas, também se negam à oportunidade de colherem elogios motivadores. Paradoxalmente, “quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001: 29).

Ainda que o fenómeno de associação de observação de aulas a inspeção ou controlo não seja exclusivo do nosso país, nem tão-pouco de regimes com cicatrizes totalizantes, continua estigmatizado pela avaliação enquanto fator imprescindível à progressão na carreira e aumento salarial e, conseqüentemente, reconhecimento de *status* profissional e social.

### **4.2.1. Pretextos**

No caso da observação de aulas, é forçoso que nos aproximemos pela sua vertente supervisiva, pois é com o aparecimento da supervisão pedagógica enquadrada no referente legal que o controverso tema regressa à discussão. A supervisão passará a ter estatuto jurídico que a categoriza de formação especializada de relevo para o exercício de outras funções específicas no sistema educativo, para além da docência.<sup>41</sup> Essas funções serão ampliadas quando se

---

<sup>41</sup> DL nº 95/97 de 23 de abril, artº 3º que reconhece a “supervisão pedagógica e a formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.”

acrescentam à observação de aulas dos professores iniciantes a qualificação para a função de conceber, supervisionar e executar projetos envolvendo os pares<sup>42</sup>. É o prenúncio de um movimento que tenderia a abrir caminho para a supervisão de colegas de um mesmo estabelecimento de ensino, e que passaria a ter força de lei a partir de 2007<sup>43</sup>, remetendo para os professores a obrigatoriedade de uma monitorização das práticas educativas e da observação de aulas, de forma inequívoca.

Até à publicação do decreto supracitado, e subsequente alteração em 2008 do ECD, o relatório reflexivo de autoavaliação e a obtenção de créditos pela frequência de ações de formação contínua (Curado, 2000: 26) eram quanto bastava para obter a menção de Satisfaz e progredir na carreira docente, mas era já evidente a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores. Não se reconhecia era na prática letiva as mesmas faculdades formativas potencialmente creditáveis, porque credíveis, e assim continuaria até surgirem questões tão fraturantes do *status quo* docente que seria impossível não as ver.

É nessa altura que, questionando a idoneidade dos iguais para observar e avaliar as suas competências científico-didáticas e pedagógicas, os professores despertam para a questão de se poderem formar a si próprios, pela prática. Não foi um despertar tranquilo, nem efetivado da maneira mais proveitosa ou pelos melhores motivos. Na revolta da “dança das cadeiras” para os lugares de “categoria diferenciada”, emergem discussões calorosas centradas na dicotomia experiência (entendida como tempo de serviço) e competência.

Santos Guerra (2000: 96-97) é esclarecedor a esse respeito, dando razão a quem questiona a legitimidade dos critérios de escolha, uma vez que:

“experiência não é sinónimo de ciência pedagógica. Há quem tenha vivido muitos anos nas escolas e tenha aprendido muito pouco sobre a prática. Continuam com os mesmos esquemas, os mesmos métodos e as mesmas atitudes. Estes podem ser excelentes, só que a prática não os enriqueceu. A experiência não é apenas a passagem do tempo na atividade. É a capacidade de reflexão, análise e aprendizagem.”

---

<sup>42</sup> DC n° 198/99, de 3 de março que define as competências que devem ser desenvolvidas nesta área e os objetivos da área de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores, explicitando no ponto 2.3 quais as competências de formação, de supervisão e avaliação que caberiam aos executores, com destaque na alínea 4) para a função de “supervisionar a execução de programas e projectos de formação contínua de professores.”

<sup>43</sup> DL n° 15/2007 de 19 de janeiro. No preâmbulo destaca-se a que urge “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, visando a melhoria qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Implica a dotação de “cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.”

As profundas alterações na estrutura da carreira e progressão dos docentes e a divisão entre professores titulares e não titulares<sup>44</sup> – ficando reservada aos primeiros a coordenação das estruturas educativas, por designação do diretor<sup>45</sup>, quando antes eram cargos eletivos entre os pares – mina o próprio conceito de paridade e instala nas escolas um clima de reserva e desconfiança entre colegas cujas feridas até hoje não sararam, malgrado a curta vigência dessa figura “diferenciada” em quem também recaíam as funções de supervisão e de observação de aulas, com fins avaliativos. Os professores não vislumbraram neste modelo o caminho para “promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (DL nº 15/2007 de 19 de janeiro, preâmbulo) e por isso recusaram-se a ir por aí. As escolas transformam-se em lugares pantanosos e pouco felizes, e os professores tornam-se mais fechados e desconfiados das intenções quer da tutela, quer dos próprios pares.

#### 4.2.2. Contextos

As tão esfareladas quanto efêmeras “reformas” legislativas a que se habituaram os professores em Portugal, sempre suplementadas de trabalho burocrático, têm igualmente atuado como um veneno que, servido em doses sucessivas, foi dessensibilizando os professores. Assim, a cada novidade é um encolher de ombros. Exceção ao amorfismo que se ia instalando foi, com efeito, a controversa introdução da obrigatoriedade de aulas observadas, no contexto da ADD, também ela objeto de sucessivas regulamentações<sup>46</sup>.

Depois da implementação desta saga avaliativa, ficou ainda mais difícil falar-se em colaboração e, sobretudo, em observação de aulas. A instituição de quotas para as menções de melhores desempenhos apodreceu o ambiente entre docentes e o clima que se pretendia tranquilo e propiciador de partilha degrada-se evidenciando, ainda mais, o individualismo ou, mais grave ainda, porque diretamente lesivo do que se passa em sala de aula, o desinvestimento e a alienação, frutos do congelamento das carreiras, a pretexto das dificuldades económicas que o país atravessa.

Muito simplesmente, como Machado (2011: 19) refere, “o sucesso como professor depende [...] da aplicação correcta das melhores estratégias de aprendizagem, do uso das ferramentas e

---

<sup>44</sup> DR nº 2/2008 de 10 de janeiro, artº 34º.

<sup>45</sup> DL nº 75/2008 de 22 de abril, secção III, artº 40º, ponto 4.

<sup>46</sup> As últimas, que na prática suspenderam o processo de ADD devido ao (re)congelamento das carreiras da Administração Pública, são os DL nº 41/2012 de 21 de fevereiro e o DR nº 26/2012 de 26 de fevereiro que estabelece uma “Bolsa Externa de Avaliadores”, reaproximando os conceitos de supervisão e avaliação.

das técnicas assimiladas em anos de estudo, mas sobretudo de muita entrega.” A entrega – *a vontade que nos ata ao leme* – é a última coisa que se pode tirar a um professor, senão corre o risco de ficar ferido de morte na sua essência. A avalanche de aposentações desde 2008 é efeito de a “muita entrega” ter sido o pouco que ficou, do muito que foi sendo tirado.

Assim, as observações de aulas têm, quase exclusivamente, decorrido da obrigatoriedade do estágio pedagógico da formação inicial e do período probatório (entretanto suspenso), bem como dos imperativos do disposto no nº2 do artº18 do normativo que regula a ADD que empurra outros docentes para a supervisão, institucional e formal por força do escalão em que se encontram posicionados. No momento em que escrevemos, nem isso se verifica, está-se, de novo, num “limbo observativo” por tempo indeterminado.

Uma experiência levada a cabo pela Universidade dos Açores, inserida num programa de formação contínua do seu Departamento de Educação, conduzida nos anos de 1993/94, ainda distantes das convulsões da ADD, já antecipava o que viemos afirmando. Os professores não gostam de ver a sua prática escrutinada. Do estudo, concluem as autoras (Caldeira & Rego, 2004: 308) que:

“duas crenças, relacionadas entre si, parecem salientar-se de forma particular. Nomeadamente a crença em que as aulas observadas estão extremamente associadas à avaliação e a crença em que, regra geral, não é fácil para o professor aceitar a presença de alguém, ou de algum instrumento de registo que ‘observe’ o seu trabalho na sala de aula.”

É inegavelmente robusta esta associação, mesmo quando não estaria em causa avaliação docente mas tão-somente atualização pedagógica entre pares, conforme o caso referido. Contudo, aqui verificava-se uma hierarquia mais ou menos explícita: a de um coordenador ou formador externo que se serve dos professores para um estudo. Logo, está presente observação com a finalidade de criar um juízo, mesmo que científico. Haverá ganhos de ambos os lados, sem dúvida, pois “estando reunidas algumas condições relevantes, a expressão e a revisão de teorias pessoais deixa de ser entendida como uma atividade ameaçadora” (*id.*, *ibid.*). No entanto, o efeito é transitório e associado a experiências pontuais, não a práticas regulares.

O sentimento de insegurança regressa a cada nova situação de observação que se venha a verificar, independentemente do contexto, e não tem “nacionalidade” como comprova o testemunho de Richards<sup>47</sup> (2005b: 85): “in our experience, many teachers have a negative

---

<sup>47</sup> O professor universitário Jack C. R. Richards, de nacionalidade neozelandesa, tem uma vastíssima experiência internacional, repartida em vários continentes. Daí o destaque que demos ao excerto apresentado. Mais dados biográficos do autor podem ser consultados em <http://www.professorjackrichards.com/about/>.

reaction to the idea of someone observing their classes. [...] Observation tends to be identified with evaluation, and consequently it is often regarded as a threatening or negative experience.”

Efetivamente, ameaça, intrusão, sensação de incapacidade acompanham as observações de aula, mesmo quando a intenção é ajudar a resolver problemas, especialmente se não é o professor que solicita essa ajuda.

Em raros casos, são as próprias direções das escolas que diligenciam a observação de aulas quando existem ocorrências de manifesta indisciplina ou insucesso em algumas turmas, ou com alguns professores, mas a literatura pouco nos diz da eficácia dessas práticas na melhoria dos desempenhos ou do impacto psicológico nos docentes e turmas alvo, a médio/longo prazo. Quando estas iniciativas, por bem intencionadas que sejam, se alicerçam na busca do erro incorre-se no risco de as desvirtuar aos olhos dos observados, ainda que os observadores entendam “que esta [possa ser] uma ocasião para a aprendizagem e não para a humilhação” (Santos Guerra, 2000: 98). O erro pode tornar-se uma excelente oportunidade para a reflexão e para a possibilidade de melhoria, mas é preciso que as partes envolvidas estejam conceptualmente sincronizadas. O que raramente acontece por falta de hábitos reflexivos.

Mas, toda a noite, por longa e tenebrosa que seja, tem a sua alvorada e se alguma luz bruxuleou neste processo foi a do relançamento da discussão em torno de algo tão sensível quanto a possibilidade de entrar pela “sala dos outros”. Embora, saibamos, que é uma entrada envolta em nevoeiros avaliativos, ainda distando do “dia inicial inteiro e limpo”<sup>48</sup> que inaugure a era da aprendizagem interpares e trivialize o entendimento da escola como comunidade aprendente.

### 4.3. A dessacralização do espaço da aula

*“Já imaginou o bom que seria se alguém, de vez em quando, lhe dissesse de forma clara e honesta o que pensa do seu trabalho e o que poderá fazer para melhorar? Quantos erros poderia corrigir e quantas imperfeições limar? Já para não falar da hipótese de o poderem ajudar com as suas dificuldades e trabalhar consigo para as colmatar ou pelo menos evoluir nesse sentido. Já pensou como seria? Aproveite para o fazer com os seus alunos.”*

(Machado, 2011: 63)

---

<sup>48</sup> Excerto do poema “25 de Abril” de Sophia de Mello Breyner Andresen, In *O Nome das Coisas*.

O autor que acabamos de citar interpela-nos a propósito da atitude do professor para com os seus alunos, numa abordagem pedagógica que todos os profissionais reconhecem como enquadrável num ensino humanista, individualizado, que valoriza o erro como fator de aprendizagem, promotora da autonomia, assente na avaliação formativa.

Retomamos as suas questões e, de novo, como já fizemos antes, convidamos os professores a tomar do “remédio” que desejariam poder dar aos alunos.

Peguemos, então, na fórmula de Machado (*id.*; *ibid.*). Adaptemos a dose – que infelizmente não pode ser diária – e a composição, e substituamos os componentes genéricos “trabalho”, “trabalhar” e “alunos” pelos de marca específica “aulas”, “refletir” e “colegas”, respetivamente... Bom se não encontrar os outros ingredientes específicos, só “colegas” é que faz diferença no resultado final. Tem que incluir pelo menos um “colega” na receita.

Agora refaçamos o fármaco: já imaginou o bom que seria se alguém, de vez em quando, lhe dissesse de forma clara e honesta o que pensa das suas *aulas* e o que poderá fazer para melhorar? Quantos erros poderia corrigir e quantas imperfeições limar? Já para não falar da hipótese de o poderem ajudar com as suas dificuldades e *refletir* consigo para as colmatar ou pelo menos evoluir nesse sentido. Já pensou como seria? Aproveite para o fazer com os seus *colegas*”.

Ah, e esquecemo-nos de dizer, não precisa de sair do *seu* lugar de trabalho habitual – é na aula que a fórmula resulta... Como em todas receitas, não desanime, se não sair bem à primeira, insista. Substitua os colegas, ou junte-lhe outros, ou... Troquem de papéis. Aumente a quantidade/qualidade da reflexão. Sejam criativos... Sejam reflexivos!

#### **4.3.1. Observação de aulas inter pares: *velhas receitas novas***

O que estamos aqui a tratar em jeito de brincadeira muito séria é a observação de aulas inter pares (OAI), tentando responder ao desafio de Perrenoud, de “inventar outros modelos que passe[m] pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (Perrenoud, 1997: 200 *apud* Viera e Moreira, 2011: 7).

Na verdade, não estamos a ser criadores de arquétipos novos: estamos apenas a pegar em modelos que resultaram noutros países e que por cá mal saíram da gaveta, apesar dos esforços de investigadores como Alarcão e Tavares.

Contudo, desengane-se quem conta encontrar aqui panaceia para todos os males de que padece a escola portuguesa, pois, os autores (2013:119), ressaltam que:

“nem tão-pouco se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de “guerra-fria” entre supervisor e supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança.”

No tocante à supervisão entre pares em contexto da sala de aula retomamos, então, o modelo de supervisão clínica que, na opinião dos autores supracitados, até se adequa melhor à formação contínua do que à formação inicial de professores, enquanto cenário supervisivo emoldurável no retrato das escolas reflexivas, onde nos desejamos rever.

Esta prática de OAI, ou *Peer Observation of Teaching* (POT), é usual nos países de tradição anglo-saxónica desde a década de 80 (Showers & Joyce, 1996) e tem despertado um crescente interesse nas instituições de ensino superior, fruto da tomada de consciência de que erudição sem pedagogia não faz um bom professor, assim como da premente necessidade das universidades em se adaptarem aos novos tempos<sup>49</sup>.

Conforme testemunha Taylor (2012: 1), da London's Global University:

“Peer observation is a means of obtaining feedback on your teaching. You ask a colleague to attend one of your teaching sessions and afterwards the two of you discuss it. Your colleague can provide feedback on what went well and suggest changes that might improve the teaching session. You might also ask for feedback on specific areas.”

Ora o que acabamos de testemunhar é, efetivamente, observação interpares sem fins avaliativos, sustentada no modelo clínico de supervisão em que, além da observação de aula e do encontro de pós-observação onde é dado o *feedback*, é contemplada a possibilidade de a observação se concentrar em áreas específicas do interesse do observado o que implicou, necessariamente, um momento prévio de negociação onde focalizar a prática supervisiva.

De destacar, ainda, a possibilidade da escolha do colega observador por parte do observado, baseada no conceito de amigo crítico, e a não imposição de um supervisor por uma qualquer

---

<sup>49</sup> Incluindo em Portugal. O surgimento de dificuldades, até há pouco tempo inexistentes no ensino superior, em lidar com “alunos perturbadores” e as incertezas no uso de – com o devido respeito, seja lá o que isso significa – “estratégias liceais para os chamar à aula” (Mouraz, Lopes, Ferreira & Aranha, 2012: 89) tem ampliado essa demanda de competências pedagógicas. Como no ensino superior a avaliação docente se rege por princípios diferentes da ADD dos Educadores e Professores do EBS, a observação de aulas interpares vem angariando adeptos num verdadeiro modelo de entreaajuda onde os participantes não concorrem entre si por questões de carreira. O Projeto “De Par em Par” da Universidade do Porto é exemplo disso, e foi para nós francamente inspirador em várias etapas deste percurso, incluindo a nível metodológico. O nosso agradecimento, pois, aos autores.

entidade externa ao processo, bem como a ênfase formativa colocada no facto de se atentar nos aspetos que correram bem e, caso se justifique, a sugestão de mudanças indutoras de melhoria.

A POT, ou OAI, implicam diálogo aberto gerador de convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada e antecipação de ganhos individuais e comuns (Tripp, 1989, *apud* Alarcão & Canha: 2013). Tudo o que podemos traduzir por práticas colaborativas devidamente interiorizadas. Desta forma, os professores – observados e observadores – aprendem e têm oportunidade de crescer profissional e pessoalmente.

É sobejamente conhecida a declaração de Auguste Comte “ninguém pode estar à janela para se ver passar na rua”. Embora datável de um contexto histórico-filosófico positivista ultrapassado que nega a objetividade da introspeção – ou autoavaliação, como lhe poderíamos chamar neste contexto – não deixa de se aplicar às vantagens de ter outros olhares que corrijam a imagem distorcida que o professor logrará ter de si próprio em ação. O(s) colega(s) será(ão) espelho(s) que ajuda(m) a refletir a aula como ela foi, e não como o professor a imaginou, conforme se constata da leitura do capítulo 6 de Richards (2005b: 94) , na obra escrita em parceria com Farrel:

“Peer observation can help teachers become more aware of the issues they confront in the classroom and how these can be resolved. Observation can also help narrow the gap between one’s imagined view of teaching and what actually occurs in the classroom.”

Toda a aula é um espaço de imprevistos, por mais bem planeada que tenha sido. Tendo que atender a múltiplas solicitações, enquanto gere tempo, conteúdos, conflitos, por mais reflexivo que seja, quando “the teacher is [...] *on show*” (*id.*, *ibid.*), não tem meios para se ver a si próprio. No desempenho do seu papel precisa de espetadores com a distância que capacite a reunião de dados, esteios do diálogo crítico e reflexivo posterior, que impulse para um aperfeiçoamento do exercício docente. Importa, pois, reconhecer que, embora o centro de observação seja o professor, o objetivo final é a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Essa é a aspiração maior da supervisão pedagógica.

Nesta abordagem supervisiva horizontal está ausente o juízo intimidante e impera o carácter formativo. O espelho tem tantas faces quantos os professores envolvidos, pois a OAI pressupõe intermutabilidade de papéis, o que acentua a paridade e diminui os constrangimentos.

É uma supervisão caleidoscópica que algumas instituições de ensino superior já começam a ensaiar em Portugal, conforme constatámos nas leituras. Particularmente uma captou a nossa atenção, precisamente porque o abeiramento da supervisão horizontal em formato de livre

paridade, não é prática comum, muito menos com o enquadramento multidisciplinar que o projeto “De Par em Par” da Universidade do Porto lhe imprimiu entre docentes voluntários, nos anos letivos de 2008-2011. Procurava-se averiguar qual o potencial formativo da POT quando “na observação não está em causa a dimensão específica do saber científico, tão-somente a dimensão pedagógica, que todos observam e partilham” (Mouraz, Lopes, Ferreira & Aranha, 2012: 83).

Vimos aqui uma oportunidade de “acionar iniciativas concretas que possibilitem a reflexão e a aprendizagem” para chegar à *nossa* “escola que aprende” de que fala Santos Guerra (2001).

#### **4.3.2. Moldura de formação em contexto de trabalho**

Nos tempos recentes, tem-se verificado um interesse crescente entre os vários investigadores pela formação em contexto, isto é, centrada na escola, o espaço onde se poderá, efetivamente, aliar significância teórica e eficácia prática à formação docente.

Bolívar (2012: 127) é perentório a afirmar que “a inovação centrada na escola e a formação contínua de professores são processos educacionais paralelos, não só por se realizarem dentro da escola, mas também porque um está relacionado com o outro.” Não restam, pois, dúvidas que a evolução dos professores enquanto profissionais e o progresso da própria instituição se influenciam reciprocamente, isto é, crescendo profissionalmente o professor também a escola amadurece, já que o professor é uma parte desse todo.

Não podíamos estar mais de acordo com Nóvoa (2008: 24) quando diz que “é preciso passar a formação dos professores para dentro da profissão”, atrevemo-nos mesmo a aclarar, *para dentro da sala de aula*. Mas a verdade é que continuamos demasiado no plano da discussão e tardamos em passar à ação: “temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (*id.*:23). Concordamos, porque o vivenciamos: há um enorme fosso entre a teoria e a prática. É preciso edificar pontes que bem podem ser arquitetadas com a Observação de Aulas Inter pares (OAI). Como afirma Marcelo García (1999), os professores aprendem melhor em confronto direto com as situações problemáticas, adquirindo daí uma maior consciência das suas necessidades de aprendizagem e dos aspetos a melhorar.

A OAI, decorrendo de um processo dialógico e analítico ajustado ao microcosmos social e cultural que faz de cada escola, cada professor, cada turma, cada aluno, entidades únicas, pode encaminhar para o que se precisa: soluções específicas para problemas específicos. Soluções,

essas que, concordamos com Azevedo (2012: 324), deverão ser encontradas com e pelos “professores como actores e autores, como verdadeiros profissionais e não como quase-profissionais proletarizados”, pois, “os professores não são recursos, são pessoas concretas, que precisam de ver como fazer diferente e melhor, num quadro institucional novo que lhes dê alguma segurança e confiança.” Esse quadro resultará, cremos, do rompimento com o paradigma da formação contínua tradicional, demasiado divorciado do contexto imediato onde decorre a ação educativa.

Assim, é urgente que o entendimento de formação contínua de professores vá para além do “consumismo de cursos, seminários e acções” (Nóvoa, 2008: 26), estandardizados e repetidos pelos “franchisados” dos vários centros de formação espalhados pelo país e que se reconheça à escola a autonomia certificadora das aprendizagens promovidas pelos seus professores. As vivências profissionais experienciadas nas escolas não podem ser alcançadas ou ensinados nas instituições de formação, antes derivam de um processo de reflexão-ação-reflexão, onde não se rejeita a colaboração especializada, de modo algum, mas sim a imposição de iniciativas “*top-down*” (Hargreaves, 2004), sejam elas de que natureza for. Mas aí cabe um papel às lideranças que têm de ser capazes de reclamar o “direito à diferença dos seus membros” (Bolívar: 2012: 137), em vez de “esperar por uma melhoria através de exigências externas” (*id.*: 127).

Numa comunidade escolar “todos os professores e gestores pedagógicos são supervisores [...] embora disso não tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas ações e atitudes e sobre as implicações que a consciência das mesmas pressupõem” (Sá-Chaves & Amaral, 2000: 82).

Então há que crer, e querer, para fundar localmente as condições.

## **PARTE II – Na dimensão empírica**

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(Freire, 2010: 29)



## Capítulo 5 – Os desafios que enfrentamos

*Aparelhei o barco da ilusão / E reforcei a fé de marinheiro / Era longe o meu sonho, e traiçoeiro / O mar... / [...] / Mas corto as ondas sem desanimar. / Em qualquer aventura, / O que importa é partir, não é chegar.*

Miguel Torga, Viagem  
In *Câmara Ardente*

### 5.1. O ponto de partida

Depois de na Parte I deste trabalho, termos “aparelhado o barco” explorando os referentes teóricos que percorreram transversalmente a nossa jornada, e nos quais se alicerça o nosso estudo empírico, iniciamos neste capítulo a Parte II: a “viagem” rumo às percepções e práticas de supervisão e colaboração na escola e em sala de aula, no agrupamento vertical onde exercemos a nossa atividade letiva. Se a maré for favorável, arriscaremos “mares nunca dantes navegados”: nas salas de aula onde só se tem visto um capitão, entrarão outros marinheiros que planearão rotas em conjunto e nos contarão das utopias visitadas.

Aqui daremos conta das opções e procedimentos metodológicos subjacentes à investigação experienciada, bem como dos respetivos resultados, e deixaremos algumas considerações sobre futuras partidas a quem nos quiser seguir. Porque o importante é partir.

#### 5.1.1. Justificação das áreas e tipo de intervenção

Um significativo volume do conhecimento das coisas adquire-se através da observação e o ensino não constitui uma exceção, conforme apurámos na Parte I. Assim, quando nunca foram observados por terem feito profissionalizações com enquadramentos legais que as dispensaram, alguns professores ficaram privados dessas experiências formativas e tendem, sem que se apercebam, a reproduzir os modelos dos seus próprios professores enquanto alunos. Neste e noutros grupos de diferente formação inicial, malgrado toda a formação contínua que foram realizando, “frequentemente os professores ensinam do mesmo modo como foram ensinados em vez do modo como aprenderam a ensinar” (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005: 294), perpetuando práticas anacrónicas que urge rever e atualizar.

Tomando consciência destas premissas, pretendíamos levar os professores do agrupamento a que pertencemos a arriscar a abrir as aulas, sem receio da exposição e do erro, pois quando temos a oportunidade de nos vermos ao espelho (Santos Guerra) e de analisar e refletir as nossas práticas em comum (Bolívar) melhoramos o nosso desempenho.

Centramo-nos, assim, na prática supervisiva como agente dinamizador da colaboração e formação entre semelhantes, encarando-a como uma relação horizontal onde professores da mesma ou de diferentes áreas curriculares e ciclos de ensino, livremente associados, poderão entreajudar-se no aperfeiçoamento profissional.

Partimos, pois, da convicção de que a supervisão pedagógica exercida em moldes mais colaborativos e menos *hierárquico-avaliativos* poderia acionar vontades adormecidas por práticas docentes demasiado isoladas e individualistas, criando compromissos de aprendizagem entre os pares, com incomensuráveis benefícios para os próprios e para as escolas.

Apontar a supervisão pedagógica como um caminho para a melhoria das práticas docentes, promotor do sucesso das aprendizagens dos alunos, tornou-se posição consensual entre os investigadores, como nos foi dado constatar pela revisão da literatura. No entanto, pelo que temos observado, quer seja na escola a que pertencemos, quer seja pela interação com a generalidade dos professores que conhecemos, o entendimento do conceito nesses termos está longe de ser pacífico, aparentando ser até francamente divergente do enfoque conferido pelos especialistas.

Já dissemos ser nossa convicção que supervisão é prática gémea de colaboração. Ou devia ser. Mas não se nos afigura que tenha sido até agora e, por isso, não nos devemos surpreender que professores assoberbados no terreno, sem tempo nem motivação para atualizações científicas, não a vejam assim e a venham rejeitando. Terão as suas razões. Antes de mais, quisemos conhecê-las. Foi o nosso *porto* de partida. Depois, ao longo da viagem, interessávamos desconstruir o preconceito inspetivo e castrador carregado pela supervisão que estará a entrar o caminho para as práticas colaborativas abrangentes que, ao invés, deveria despertar.

O projeto de investigação procurou, pois, provocar a reflexão sobre novas possibilidades para a atividade supervisiva e seduzir para desempenhos colaborativos que possam enriquecer os professores do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro (AEJSR), convidando cada um a colocar os seus pequenos tijolos na construção de uma sala aberta virtual, espaço de trabalho e partilha de dúvidas ou certezas, na prática firmadas. Da sala virtual, queríamos chegar ao *santuário* da sala real, fortaleza inexpugnável de cada um, espaço privilegiado para a observação interpares mas que, pudicamente, mantemos fechado.

Chamámos à segunda fase de intervenção no terreno projeto “Aula Aberta” (AA). Consideramos a designação mais abrangente que a inicial proposta “Sala Aberta” por três ordens de razões: i) não queríamos confundir a designação sala aberta com o conceito de *open*

*space* de algumas correntes pedagógicas, ii) as aulas não decorrem necessariamente em salas ou espaços com paredes, como o ginásio ou até a biblioteca, podem decorrer na rua, em visita de estudo, num espaço museológico ou em qualquer lugar onde se encontrem professores e alunos. Ecoava-nos a frase do grande professor e pedagogo Sebastião da Gama, que nos instigava à mudança de título do projeto: “estou aqui para ensinar umas coisas e aprender outras. Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos” (*apud* Cardoso, 2013: 38).

Seja qual for o lugar, com ou sem portas, o que fecha ou abre a aula são as pessoas, não as barreiras físicas ou a ausência delas. Os nossos professores estavam neste projeto para ver e falar de umas coisas e outras que lhes permitissem aprender, abrindo as suas aulas. Onde eles quisessem, como e com quem quisessem, pois de quem melhor aceitaremos os reparos que do nosso colega, do nosso amigo crítico?

Justifica-se que, pelo menos, pensemos no assunto. Este projeto procurou espaço para obrigar a pensar... A agir, pois “é ocioso chorar a escola se não queremos deitar mãos à obra para estudá-la, exercê-la e mudá-la” (Santos, 2014: 53).

### **5.1.2. O lugar da investigadora**

Confessamos o nosso interesse egoísta: fartámo-nos de chorar a escola e de ser ombro para outros pranteadores. Com mais de vinte anos de carreira, e, quiçá, outros tantos para “navegar” em águas cada vez mais agitadas, entendemos ser hora de partir, mesmo “com o mar traiçoeiro”, em vez de ficar no porto, com os olhos postos na linha do horizonte a pensar *como seria se...*

Em boa verdade, as razões que nos levaram a este estudo mesclam o pessoal e o profissional. Inicialmente, tivemos algumas dúvidas quanto à escolha do tema, pois quando partimos para este empreendimento encontrávamo-nos entre a esperança e o desencanto. Esperança: é impossível ser professor se não nos alimentarmos da esperança de que somos capazes de fazer a diferença numa vida que seja. Desencanto porque a rotina se estava a instalar, acompanhada de um cada vez maior desconhecimento do conhecido. Por isso, só podíamos ensaiar um regresso à escola, à *nossa escola*. Desde o primeiro momento que houve a intenção expressa que este trabalho académico não se limitasse a um exercício intelectual privado e estéril, mas que se aplicasse a um melhor conhecimento do espaço em que trabalhamos, com vista à melhoria do relacionamento colaborativo dos seus docentes, condição básica do incremento do sucesso educativo e da nossa própria realização *4P's*.

Assumimos que somos parte interessada. Esta não é uma investigação *asséptica*, “pretensamente mais neutra ou objetiva”, pois, a construção do projeto está contagiada pela “própria experiência e vivência pessoal d[a] investigador[a]”, cujas “experiências de vida e conhecimento do mundo profissional específico são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica” (Afonso, 2005: 48-49). Consideramos, todavia, que essa proximidade é uma mais-valia e não compromete a investigação, antes “pelo contrário [se a investigadora] inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente [...] em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (*id.*: 50). É o que nos dispusemos fazer. Por isso, optámos por não integrar nenhum dos grupos de trabalho, de forma a manter a equidistância relativamente a todos os participantes.

### **5.1.3. O lugar da investigação**

Como já deixámos exposto, não nos é indiferente o *locus* da investigação, pois fazemos parte dele, e queremos (re)encontrar-nos com o seu *ethos*, mas também porque o pragmatismo nos impele e se impõe. Entre os vários fatores pessoais e profissionais que moldam qualquer processo de investigação, estão, de acordo com Tuckman (2002: 54-55), os fatores organizacionais.

Na escolha do AEJSR para terreno do estudo foram especialmente elegíveis i) a “praticabilidade”: era imperativo que o estudo se situasse dentro dos limites e constrangimentos temporais e geográficos e que se tivesse fácil acesso à amostra necessária; ii) o “valor prático”: acreditamos seriamente que a *praxis* pedagógica terá probabilidade de mudar, uma vez que este estudo tem uma componente que envolve diretamente os docentes em ambiente de sala de aula; iii) o “interesse”: a conveniência no estudo que, desde cedo, passou a não ser apenas a da investigadora, mas de uma direção que o adotou como projeto de escola e em muito concorreu para o sucesso da sua concretização.

## **5.2. Objetos e objetivos: esboço conceptual da investigação**

### **5.2.1. Objetos**

Poderá parecer depreciativo designá-los com este vocábulo, mas os objetos da nossa investigação são, mesmo, os professores. Os professores e, clarificamos, as suas práticas

colaborativas. Demasiado instrumentalizados, não agradecerão esta denominação de *objetos*, mas é sobre eles que incidirão as nossas lentes de observação. Poderíamos designá-los de *sujeitos*, pois os vamos sujeitar a um estudo que procura conhecê-los melhor, apurando o que pensam e o que fazem no âmbito da problemática da supervisão e colaboração na escola e em sala de aula, mas em boa verdade o termo acertado será *participantes*, pois “transmite mais a ideia de alguém com quem fazemos” algo (Olivier, 2003, *apud* Lima, 2006: 134). Isto porque, desde o primeiro momento em que se dispuserem a responder a um questionário que lhes consumirá tempo individual, já assumiram uma atitude participante e registaram uma prática colaborativa. Participantes, mais ainda, os que avançarem para a AA, sujeitos ativos e objetos dinâmicos, cuja ação determinará o curso e o sucesso deste ensaio de práticas colaborativas.

Numa primeira fase, optou-se por não constituir uma amostra, mas por fazer incidir o estudo, sobre o universo total dos docentes do AEJSR, dada a sua reduzida dimensão: de acordo com os dados apurados junto dos coordenadores das estruturas intermédias são 78 os docentes em exercício, de entre os quais 9 pertencem ao pré-escolar, 17 ao 1º ciclo e 52 ao 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Exclui-se a investigadora, que também exerce neste agrupamento de escolas, pelo que o universo potencialmente participante compreende 77 docentes. É através dessa nossa *lente grande angular* que procuraremos captar uma resposta macro ao questionamento empírico sobre o universo alargado, cujo posicionamento perante as questões levantadas nunca foi ensaiado, por isso, essa é uma lente exploratória.

Numa segunda fase, participarão apenas os professores voluntários para a experiência pedagógica AA. É sobre esses que incidirá uma *lente teleobjetiva*, operada pelos próprios que nos dirão como viram as suas e as aulas dos colegas. São eles os *fotógrafos*, nós observaremos as *imagens* que capturaram da experiência vivenciada.

### 5.2.2. Objetivos

Perceber os motivos do resguardar docente aos semelhantes, da rejeição à supervisão e qual o grau de abertura a atitudes mais colaborativas, assumem-se como os grandes propósitos do primeiro momento da pesquisa empírica. É a fase de compreender por que tem sido tão *impossível* a convivência dos dois conceitos – supervisão e colaboração – na *praxis* quotidiana do agrupamento de escolas a que pertencemos.

Assim, operacionalizando as linhas de pensamento até agora enunciadas, os nossos objetivos gerais serão i) perceber o entendimento dos professores e educadores sobre os

conceitos de supervisão, colaboração e formação em contexto de trabalho, de molde a conduzir a uma eventual reconceptualização entre os respondentes; ii) auscultar as preocupações e as dificuldades sentidas no terreno, por forma a identificar os obstáculos ao trabalho colaborativo e possíveis soluções para os ultrapassar; iii) recrutar potenciais voluntários para iniciativas de colaboração próximas que envolvam a observação de aulas interpares.

No segundo momento da intervenção, o desígnio maior seria dar *o grande salto em frente*, fazendo cair o prefixo “*im*” tornando “*possível*” o ensaio de práticas colaborativas mais despidas da couraça individualista. Na sala de aula aberta aos pares, numa assunção dos erros e dos saberes de, e por, cada um, potenciar-se-ia o desenvolvimento profissional de observados e observadores, numa verdadeira formação em contexto de trabalho, resultante dos interesses e da ação dos envolvidos. No nosso contacto com os pares, observamos que a formação contínua é encarada com alguma frustração, pois, tal como as aulas supervisionadas, é condição para avaliação e progressão na carreira, nos moldes estabelecidos pelo artº 37º do ECD e do artº 4 da ADD. A frequência dessa formação colide com constrangimentos vários decorrentes da oferta disponível que, ou nem sempre existe, ou não vai de encontro às necessidades e/ou possibilidades dos professores e, daí, o desapontamento.

Indo ao encontro do exposto, os nossos objetivos específicos almejariam, então: i) despertar para as potencialidades da supervisão colaborativa e suas implicações no desenvolvimento profissional e formação contínua dos professores; ii) apurar progressos e práticas de sucesso já em curso, com vista à sua ampliação, e introduzir outras formas de trabalho colaborativo, potenciadoras da auto e hetero supervisão entre pares; iii) derrubar de barreiras em relação à supervisão, desinibindo os docentes para a abertura das suas aulas aos colegas através da OAI.

Pretendíamos arriscar a escavação de fundações de uma comunidade profissional de aprendizagem, capaz de encarar com naturalidade que: i) os nossos pares que experienciam as mesmas dificuldades e constrangimentos são quem mais facilmente consegue formular sugestões concretas e exequíveis que suportem os desejáveis processos de mudança e de melhoria; ii) a formação de professores em contexto de trabalho assenta essencialmente na observação de aulas entre pares e nas práticas colaborativas desenvolvidas em “bastidores”, abrindo caminho à escola reflexiva; iii) este é um dos caminhos para a melhoria e eficácia da escola, enquanto local de aprendizagem e crescimento quer de alunos, quer de professores, isto é, para uma escola constituída comunidade aprendente.

A OAI é, assim, entendida como espaço de partilha e de desenvolvimento profissional tanto dos professores observados, como dos observadores, funcionando como “espelhos” e “amigos críticos”, informando, questionando, sugerindo, encorajando e, revendo-se nos outros que observam, necessariamente, refletirão sobre as suas próprias práticas.

### **5.3. Os caminhos metodológicos: do estudo de caso de carácter exploratório e descritivo à investigação-ação**

A escolha do método seguido nesta investigação dependeu não só das questões e objetivos enunciados, como também da vontade de contribuir para a mudança de práticas potencialmente promotoras de maior realização profissional e de melhores resultados educativos no terreno em que exercemos. Não escondemos que temos a ambição de provocar mudança, por isso, não nos bastaria *conhecer*, era preciso *fazer acontecer*.

A atuação no terreno apresenta, assim, dois momentos claramente distintos tanto nos objetivos como nas metodologias. O primeiro ancora-se numa investigação centrada num estudo extensivo, orientado para a identificação de tendências de índole predominantemente quantitativa e descritiva, num espaço e tempo circunscritos e, portanto, é passível de ser tipificado com um estudo de caso, retratando de forma detalhada “um contexto, ou indivíduo, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Merriam, 1988, *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 89). De acordo com estes autores, os estudos de caso desenvolvem-se em forma de funil, com uma base larga a partir da qual o investigador apura objetos de estudo e fontes de dados que, com o decorrer da investigação lhe permitem ir construindo o verdadeiro objetivo do trabalho, modificando os planos e selecionando as estratégias mais apropriadas. Deste modo, num segundo momento, vestimos a roupagem da investigação-ação que se nos apresenta no terreno “como sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais”(Máximo-Esteves, 2008:19).

Tendo em conta os pressupostos apresentados, este estudo assume, ainda, um cariz exploratório num momento de transição entre as duas fases principais, pois no questionário inicial também se pretendia apurar as possibilidades efetivas de reunir um grupo de voluntários para implementar a experiência de AA. Para Quivy e Campenhoudt (1992), as pesquisas exploratórias não têm por função verificar hipóteses, mas abrir pistas que outros autores poderão seguir ou, no nosso caso, proporcionar-nos a compreensão global da problemática em causa e passar da nossa própria reflexão, suscitada pelo questionário, à promoção da ação com

e, sobretudo, entre os colegas de profissão, bem como à reflexão sobre essa ação. Passando a esta fase, abraça-se um caráter prático de intervenção direta no terreno nobre das práticas pedagógicas – a sala de aula – assumindo-se uma feição de investigação-ação, sim, mas “entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (*id.*: 20).

Está-se, pois, perante um modelo híbrido de investigação que não se encerra numa única categoria, rejeitando-se a “gavetização” ou rigidez de uma rotulação teórica onde os especialistas divergem imenso, mas onde a preocupação do rigor nos procedimentos e nas ferramentas nunca foram descurados. Se pudéssemos criar um nome para este nosso híbrido chamar-lhe-íamos *um caso de ação em estudo*, pois, se este trabalho acadêmico tem prazo de encerramento, há aulas que não se voltarão a fechar... E nós continuaremos atentos.

#### **5.4. Os procedimentos e ferramentas da investigação**

A investigação que agora se apresenta iniciou-se, oficialmente, em 29 janeiro de 2014 com a sua apresentação ao Conselho Pedagógico do AEJSR, por solicitação do presidente deste órgão que entendeu, dado estar prevista a eventualidade de intervenção em sala de aula, ser pertinente um esclarecimento direto da investigadora aos conselheiros, em particular aos coordenadores de departamento curricular, acerca dos objetivos e moldes de operacionalização do estudo<sup>50</sup>. Procurava-se legitimação, mas também agentes de motivação e divulgação junto dos docentes que coordenavam.

Tendo sido aprovado, assume a feição de um projeto do agrupamento, passando-se, então à implementação da primeira fase que se alicerçou num questionário. Dada a dispersão geográfica das escolas e jardins de infância entendemos que o formato eletrónico seria o mais adequado, tendo a direção oferecido total disponibilidade para divulgar o *link* do endereço onde poderia ser respondido.

Antecipando que o questionário poderia ser extenso, orientaram-se as tarefas de modo a divulgá-lo antes do início da interrupção letiva do Carnaval, explorando a hipótese de maior receptividade dos docentes nesse momento, de menor constrangimento temporal. Foi disponibilizado a 28 de fevereiro por correio eletrónico a partir do endereço da direção da escola que solicitava, na pessoa do seu diretor, o pedido de colaboração, enquadrando o estudo na

---

<sup>50</sup> Vide **Apêndice 1** – Apresentação de Intervenção no Terreno; *ppt* construído para orientar a apresentação oral ao C.P. do AEJSR.

exigência de assumirmos a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem. Estaria acessível até 16 de março de 2014, prazo que se considerou ajustado.

#### **5.4.1. O questionário Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo aos professores do Agrupamento**

A opção inicial pelo método do questionário pretendeu documentar exaustivamente o “chão que pisamos” e o “ar que respiramos”, isto é, possibilitar um conhecimento o mais aprofundado e concreto possível sobre o corpo docente do AEJSR, uma vez que nunca tinha levada a cabo uma iniciativa desta amplitude. Considerando a estabilidade do corpo docente dos últimos anos, contávamos com a possibilidade de uma caracterização que, globalmente, se mantivesse como base de trabalho para além do alcance restrito das iniciativas associadas a este estudo académico.

Para Tuckman (2002: 307), o questionário é um recurso para “transformar em dados a informação comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”, possibilitando ao investigador “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).” Ora nesta linha, atendendo a que na primeira fase pretendêramos adotar uma metodologia de investigação direcionada a um estudo extensivo, norteado para a identificação de tendências abrangentes de fenómenos, processos ou situações específicas, no seio de uma organização (Afonso, 2005: 101-102), este instrumento de inquirição afigurou-se o mais adequado.

Na construção do questionário apoiámo-nos na definição de etapas formuladas por Fortín (2009: 381), embora, não necessariamente pela ordem que a autora as apresenta: começamos por definir a informação a recolher, construímos um banco de questões que foram seguidamente formuladas e ordenadas, redigimos de seguida a introdução e as diretrizes, escolhemos o *layout* do documento que elaborámos com recurso à ferramenta de *software livre* para construção de questionários do GoogleDocs.® e, depois, submetemos o conjunto a uma revisão por alguém que fosse um *outsider* destes temas. Essa estratégia pretendeu evitar contágios entre conteúdo e forma, passíveis de influenciar as perceções dos futuros respondentes, e otimizar uma revisão concentrada apenas na questão semântica, pois erros de vocabulário e formulações dúbias poderiam induzir diferentes interpretações de um mesmo enunciado, comprometendo os resultados e o processo da investigação, como alertam Ghiglione e Matalon (2005).

Finalmente, de forma a validá-lo, pré-testamos o questionário numa amostra de 11 voluntários, geograficamente dispersos pelo país, cujas características individuais se aproximavam da população a quem o questionário se destinava, tendo o cuidado de variar no género, idade, grupo de recrutamento e situação profissional, para obter um retrato o mais aproximado da realidade. Foram solicitadas aos participantes a cronometragem de resposta e a produção de comentários ao instrumento que testaram, como sugere Natércio Afonso (2005). A partir daqui determinou-se o tempo médio de resposta, que facultámos na versão definitiva, e corrigiram-se algumas situações pontuais com base nas sugestões feitas pelos inquiridos, e pelo especialista na matéria que foi o nosso mentor científico.

No que concerne ao formato de inquirição, predominam as questões fechadas em que os professores são confrontados com um conjunto de opções pré-estabelecidas de respostas possíveis, a partir das quais seleccionam a sua posição, recorrendo-se para tal a escalas de medida de tipo Likert que permitem aferir o parecer dos inquiridos a partir da seleção de uma lista de 5 proposições. Fortín (*ibid.*: 389) dá-nos conta da falta de consenso entre os especialistas na utilização de um número ímpar de categorias, por permitir respostas de tipo “neutro” ou “indiferente” a meio da escala, mas nós atrevemo-nos – até pelo desconforto pessoal que já sentimos em situações idênticas – a discordar de qualquer forma de indagação que obrigue a uma escolha forçada de respostas, seja em nome de que argumento científico for. É a nossa posição pelo *direito à indiferença* ou à verdade da *ausência de opinião sólida*.

As 5 proposições adotadas distribuem-se por 3 tipologias:

- Para medir o grau de frequência utilizámos as categorias «Nunca», «Raramente», «Por vezes», «Frequentemente» e «Sempre»;
- Para medir o grau de importância, usámos «Nada Relevante», «Pouco Relevante», «Indiferente», «Relevante» e «Muito Relevante»;
- Para medir o grau de concordância, as categorias de «Discordo», «Discordo em Parte», «Sem opinião», «Concordo em Parte» e «Concordo».

De forma a complementar a análise quantitativa das perceções docentes, optámos por incluir intercaladamente algumas questões abertas, a maioria de resposta sucinta, solicitando apenas palavras ou expressões evocadas, o mais automaticamente possível, pela temática em apreço, dado que “ao fazer com que o objetivo de determinadas questões seja menos óbvio [...] tem[-se] mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (*id.*, *ibid.*: 309). Complementarmente, no final de alguns blocos temáticos, incluíram-se espaços de respostas

mais alargadas para quem desejasse emitir opiniões, sugestões ou acrescentar aspetos não contemplados, sem carácter obrigatório, de modo a não impedir a progressão informatizada do documento. Estas modalidades permitiam-nos abordar qualitativamente algumas informações destacadas pelos respondentes, mas também reforçar-lhes a confiança e a liberdade pessoais, mostrando-lhes que as suas opiniões importam, para além do espartilho dos itens de resposta fechada. Efetivamente, autores como Ghiglione e Matalon defendem que o tipo de questão aberta concede “à pessoa a impressão, justificada ou não, de que de facto está a ser ouvida” (2005: 117). Esse seria, pensamos, um fator acrescido de motivação para a adesão ao estudo e com o qual contávamos.

O conteúdo das questões resultou, pois, da conjugação da análise da literatura revista com os objetivos que nos propúnhamos a alcançar e com o experiencialismo de muitos anos no terreno eleito. Especificando, pretendia-se com este questionário: i) obter um retrato global da população docente do agrupamento; ii) conhecer as perceções gerais dos professores relativamente à supervisão pedagógica; iii) fazer um levantamento de práticas de supervisão e dinâmicas de trabalho colaborativo implementadas; iv) recolher opiniões sobre a eficácia e constrangimentos dessas práticas e sugestões de melhoria das existentes ou de práticas inovadoras; v) auscultar posições acerca da formação contínua de professores em contexto de trabalho, especialmente, na sala de aula; vi) conhecer a disponibilidade dos professores para a participação numa iniciativa de supervisão pedagógica horizontal e colaboração interpares, consubstanciada nos Projetos: “Aula Aberta”, observação recíproca de aulas e a análise partilhada das experiências de observadores e observados e “Biblioteca Pedagógica Virtual”, espaço de um repositório de materiais *on-line* que percorra desde as áreas da pedagogia às didáticas específicas e promova o debate e partilha de experiências.

O questionário<sup>51</sup> dividiu-se em sete secções, diretamente relacionadas com os objetivos supra enunciados, e cujos itens, como sugerido por Ghiglione e Matalon (*ibid.*), foram organizados em função de temas aglutinadores:

Parte A – Caracterização Pessoal e Profissional;

Parte B – Representações Gerais da Supervisão Pedagógica;

Parte C – Representações da Supervisão Pedagógica no Agrupamento/Escola;

Parte D – Representações da Paridade Supervisão-Colaboração;

Parte E – Representações e Práticas de Trabalho Colaborativo;

---

<sup>51</sup> Vide **Apêndice 2** – Questionário sobre Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo (captura de ecrã).

Parte F – Representações da Formação de Professores;

Parte G – Vamos Inovar?

Na parte A procurava-se traçar um retrato da população-alvo através de questões relacionadas com a idade, habilitações académicas, tipo de profissionalização, vínculo profissional e tempo de serviço. Abandonou-se a ideia inicial de considerar para efeitos de caracterização o grupo de recrutamento ou departamento curricular dos inquiridos, pois dada a pequena dimensão e familiaridade do universo dos respondentes, não seria possível garantir o anonimato.

A partir daqui, passa-se de uma visão do *macro* para o *micro*. Começa-se por questões de natureza conceptual e geral, captadas através de uma lente “grande angular”, evoluindo-se para uma análise cada vez mais particular do microcosmos profissional em que cada um se movimenta, com questões que passarão a incidir sobre as experiências pessoais, usando uma “teleobjetiva” que aproxime o fenómeno do observador.

Na parte B entra-se, então, no domínio da supervisão pedagógica, procurando saber que associações imediatas se fazem à expressão “supervisão pedagógica”, quem e o que supervisionar, quem o deve fazer e qual o perfil adequado do supervisor.

Afunilando o ângulo da observação, prossegue-se na parte C com a pretensão de auscultar as perceções e sentires dos docentes relativamente às práticas supervisivas implementadas no terreno concreto onde exercem, no momento da resposta, ou exerceram nos últimos cinco anos.

Na parte D o objetivo era averiguar qual o entendimento dos inquiridos sobre a importância da abordagem da supervisão pedagógica numa perspetiva de colaboração contínua entre docentes, de modo a poder verificar até que ponto consideram que supervisão e colaboração são ou não atitudes (in)separáveis. Também aqui se começa por solicitar uma resposta aberta, curta, através de três palavras ou expressões que os inquiridos associem de imediato ao conceito de Supervisão Colaborativa (SC).

Na parte E, pretendia-se identificar práticas concretas de colaboração que já fazem parte do quotidiano docente dos respondentes, os constrangimentos com que se confrontam na sua implementação e recolher sugestões de superação de obstáculos. Começa-se também com um item de resposta aberta que permite a cada um identificar os projetos colaborativos de que tem conhecimento, ou em que participa no AEJSR, e continua-se com itens de resposta fechada que visam apurar o tipo, contextos, frequência e dificuldades dessas práticas colaborativas. Nesta secção inserem-se algumas questões sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC),

pois a nossa prática e observação indiciavam-nos que, presentemente, muitas das práticas colaborativas passariam pelos ambientes virtuais e, também, porque pretendíamos apurar o grau de exequibilidade de um projeto de colaboração que se alojasse na plataforma *Moodle*.

Na parte F, incidiu-se sobre as percepções sobre a formação contínua de professores nos formatos em que tem sido realizada e sobre o potencial da formação interpares no terreno onde os professores exercem, com o objetivo de averiguar o grau de adesão a eventuais modificações nos modelos em que habitualmente esta formação é implementada.

Finalmente, na parte G, colocou-se aos professores um desafio de renovação das práticas, através de uma experimentação, breve, de novos caminhos de formação interpares, que se previa implementar nos 2º/3º períodos: a Aula Aberta e a Biblioteca Pedagógica Virtual.

Efetivamente, este estudo assume-se nesta fase como exploratório: tínhamos algumas noções radicadas numa vivência sensorial de quem faz parte do meio, mas nenhum dado concreto que nos comprovasse até que ponto as nossas percepções se aproximavam da realidade; era uma primeira avaliação de um “terreno” específico.

Iria este trabalho empírico ficar por aqui, assumindo-se como um estudo de caso descritivo, assente na análise quantitativa dos dados apurados no questionário ou poderia evoluir para um segundo momento de investigação-ação? Até que ponto os professores estariam dispostos a abandonar as suas zonas de conforto, e a exporem-se, abrindo as suas aulas a colegas por eles escolhidos e/ou partilhando as suas leituras e materiais de trabalho à comunidade escolar onde se inserem?

Tudo dependeria dos dados apurados nesta parte G do questionário; caso não se registassem voluntários, o trabalho ficaria por aqui... Mas as surpresas seriam imensas.

#### **5.4.2. A preparação do terreno para o Projeto Aula Aberta**

Como os questionários foram respondidos sob anonimato, o passo seguinte seria apurar quem, de entre os que responderam afirmativamente, ao desafio “Vamos Inovar?”, estava mesmo disposto a avançar para o terreno abrindo a sua sala e entrando pela sala dos colegas. Foi, então, enviada uma mensagem por correio eletrónico a todos os professores, de modo a que estes se identificassem e pudessem ser informados dos moldes em que a experiência de Observação de Aulas Interpares (OAI) se iria operacionalizar.

Essa mensagem foi enviada a 17 de março de 2014, imediatamente após o encerramento do questionário, acompanhada de um esclarecimento onde se assegurava que os aspetos burocráticos seriam reduzidos ao mínimo para rentabilidade máxima. Foi aproveitada a ocasião para anexar o cartaz divulgando o debate “Melhorar a Escola Melhorar as Aprendizagens: caminhos para uma melhoria gradual”<sup>52</sup> onde seriam convidados de honra os Professores Doutores José Afonso Baptista da Universidade Católica, José Verdasca, da Universidade de Évora e Rosa Brito dos Santos professora do AEJSR e doutoranda da Universidade de Lisboa, e o folheto com breves textos dos convidados.<sup>53</sup> Este debate, integrado no programa do 8º Festival da Primavera<sup>54</sup>, evento cultural do AEJSR, seria parte importante da estratégia de sensibilização aos professores para uma maior abertura para a discussão de aspetos tão prementes como a supervisão pedagógica, observação de aulas, reflexão interpares e outros subjacentes ao entendimento da escola como comunidade profissional de aprendizagem. Se bem que tal participação não fosse oficialmente creditada, aos participantes (cerca de 50, alguns ex-professores da escola), foi posteriormente enviado um certificado de participação concebido pela investigadora e assinado pelo diretor do agrupamento<sup>55</sup>. Depois disso, embora tímidos de início pelo inusual hábito de debate, ainda nos apareceram mais 4 voluntários, aos 18 já garantidos. Como lidar com um ensaio com 22 participantes?

Uma experiência que implica a abertura da aula necessita de um acentuado clima de confiança pessoal e profissional, o que nos levou a sugerir aos voluntários serem eles a escolher os próprios pares, tanto quanto possível, um da mesma área curricular/departamento, outro de áreas/departamentos diferentes. A operacionalização bem-sucedida de um percurso de trabalho colaborativo parece reconhecer-se na trilogia da confiança, do diálogo e da negociação exposta por Boavida e Ponte (2002: 7-11). Conforme estes autores, a confiança incute um sentimento de pertença, o diálogo permite o cotejo – nem sempre pacífico, mas certamente profícuo – de ideias e a resignificação de conceitos, ao passo que pela ação negocial se instituem os modos de relacionamento e priorizam objetivos comuns.

---

<sup>52</sup> Vide **Apêndice 3** – Cartaz de divulgação do Debate Melhorar a Escola Melhorar as Aprendizagens.

<sup>53</sup> Vide **Apêndice 4** – Folheto de divulgação do debate “Melhorar a Escola: melhorar as aprendizagens”. Apresenta os professores convidados, breves dados biográficos e pequenos textos seus, alusivos à temática a debater.

<sup>54</sup> Uma reportagem da BeiraTv sobre a 2ª edição do Festival pode ajudar clarificar o formato do evento, que se manteve ao longo dos últimos 8 anos. Está disponível na página web do agrupamento recentemente criada (e ainda em construção) através do link: <http://www.agrupamentoidanha.com/#!Festival-da-Primavera/cbl4/E557532D-1E9C-4468-A4F0-D173DB04E8BC>

<sup>55</sup> Vide **Apêndice 5** – Certificado de Participação no debate “Melhorar a Escola: melhorar as aprendizagens”.

Na maioria dos casos os professores já se apresentaram com um ou dois “amigos críticos”, noutros houve necessidade de ajustar as intenções individuais de participação às de outros colegas ainda por emparelhar mas, sempre com consulta prévia e consentimento dos próprios, pois era fundamental que, em cada grupo, todos se sentissem bem com a situação.

Inspiramo-nos no modelo ensaiado por Mouraz, Lopes, Ferreira e Pego (2012), com o projeto “De Par em Par”, na Universidade do Porto. Optou-se, de igual modo, por constituir quartetos de trabalho, em que cada professor é observado em simultâneo por um dueto de observadores da mesma e de áreas diferentes, de quem será, também, observador, numa prática recíproca, conforme esquematizado no quadro 1. Como se constata, cada professor é observado numa aula e observa duas: as do seu dueto de observadores. Por falta de tempo, nem todos os elementos do quarteto poderão observar e ser observados por todos.<sup>56</sup>

Quadro 1 – Quartetos de professores: observações cruzadas

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. A1	Prof. A2	Prof. A3
Prof. A2	Prof. A1	Prof. A4
Prof. A3	Prof. A4	Prof. A1
Prof. A4	Prof. A3	Prof. A2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	CSH / História e Geografia / 2º C	CEE / Mat. - C. Nat. / 2º C
	CSH / História e Geografia / 2º C	CEE / Mat. - C. Nat. / 2º C

O primeiro passo estava, pois, dado: a constituição dos grupos de OAI. O estudo empírico reunia condições para avançar para o modelo de investigação-ação.

Temos, agora em mãos um sério problema logístico. Uma vez que o AEJSR funciona num único turno que se inicia às 8.30h e termina às 16.30h, praticamente todas as turmas e professores trabalham em simultaneidade, o que levantava a questão da falta de tempos livres para observar as aulas de colegas sem deixar os seus próprios alunos sem aulas, pois o impacto da experiência na normalidade da escola deveria ser mínimo. Por outro lado, o tempo do 3º período no ano letivo de 2013/2014 praticamente reduziu-se ao mês de maio, o que inviabilizava as trocas espontâneas entre colegas, pelo que foi assumido pela coordenadora do

<sup>56</sup> Vide Apêndice 6 – AA: Documento Geral dos 6 Grupos de Participantes. Os nomes foram substituídos por um código alfanumérico para preservar o anonimato dos participantes. As letras identificam os quartetos de trabalho e os algarismos os docentes. Mesmo os pseudónimos foram aqui evitados para que não se extrapolassem correspondências com as futuras entrevistas.

projeto a construção do cronograma de observações e de substituições nas turmas onde a opção não pudesse ser outra que a falta do professor titular. Aqui contou-se com a inestimável colaboração do diretor da escola que, recorrendo ao programa informático de horários, pôde proporcionar uma visão de conjunto das ocupações dos intervenientes e potenciais substitutos.

Deste modo, a escolha das turmas onde decorreriam as observações não teve nenhum outro critério à cabeça que não fosse o pragmatismo derivado da necessidade de articular os horários dos participantes de cada grupo com a disponibilidade de outros docentes para colmatarem as suas ausências nas próprias turmas, enquanto assistiam às aulas dos colegas. Não houve, pois, seleção de turmas por critérios de aproveitamento ou comportamento. Pelas mesmas razões, não foi possível serem os próprios professores a selecionar a turma ou a data de observação.

Houve, todavia, a preocupação de reduzir ao mínimo o número de turmas envolvidas, procurando, sempre que possível, que estas fossem comuns aos participantes, diminuindo a necessidade de as caracterizar entre colegas, ampliando o potencial formativo da experiência para os professores e diminuindo o eventual impacto de pessoas desconhecidas na sala de aula, para os alunos.

Complementarmente, não deixaram de se procurar, neste universo com cenários tão distintos, outros elementos aglutinadores, como os mesmos grupos disciplinares, departamentos ou áreas de saberes, em contraposição com elementos distanciadores, como diferentes níveis/ciclos de ensino ou disciplinas, departamentos ou áreas de saberes radicalmente opostos, de modo a favorecer a observação multidisciplinar e interciclos, cujas potencialidades se procurava também explorar. Assim, forçar-se-ia o afastamento dos participantes dos vícios e das distorções da observação centrada apenas nos aspetos científicos e metodológicos das suas disciplinas. Foi, aliás, este “exotismo” que atraiu uns professores e, inversamente, repeliu outros.

Os cronogramas de observações e substituições<sup>57</sup> foram elaborados no período de interrupção letiva da Páscoa e disponibilizados na Plataforma *Moodle* do AEJSR, na disciplina entretanto construída para funcionar como sala de trabalho virtual. Estariam abertos para consulta, e eventuais reajustamentos, durante a primeira semana do 3º período.

---

<sup>57</sup> Vide **Apêndice 7.1** – Cronograma das Observações e **Apêndice 7.2** – Cronograma das Substituições.

### 5.4.3. A observação naturalista no espaço real e no espaço virtual

Conforme se atesta pelas descrições de processo anteriores, esta investigação desenvolveu-se no universo real da sala de professores, num clima informal de questões levantadas nos intervalos ou em furos nos horários, e no ambiente virtual da disciplina designada Projeto AA, alojada na plataforma *Moodle*.

Fazendo parte da comunidade educativa, “ ‘o instrumento’ de investigação passa a ser o próprio investigador que ouve, escuta, vê, pergunta, e se deixa impregnar pelo contexto da pesquisa” (Vasconcelos, 2006: 89). Nesta fase, a investigação assume um cariz de tipo etnográfico e as notas de campo foram um auxiliar importante na reformulação dos instrumentos de trabalho e até na inflexão das metodologias que se iam ajustando às necessidades e oportunidades do terreno onde a AA iria acontecer, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994: 114) “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações entre as pessoas”. Corroborando esta perspetiva, Afonso (2005:66) afirma que “nos estudos conduzidos em contextos organizacionais, a pesquisa associa a observação das interações com conversas informais individuais ou em grupo e com a recolha ocasional de documentos”. Foi o que procurámos fazer – pôr a ênfase nas *pessoas* dos professores, mais do que nos *colegas* de trabalho.

Desse modo, a urgência de agilizar procedimentos, desburocratizar a experiência e potenciar a gestão do tempo individual no espaço do mês de maio, levou-nos a abandonar a ideia de uma reunião plenária com os voluntários, conforme inicialmente previsto. Muitos dos professores iriam estar envolvidos, em simultâneo no processo de exames nacionais, quer como classificadores, quer como membros do secretariado de exames. Não havia como encaixar mais uma reunião nos horários já sobrecarregados com reuniões preparatórias da avaliação externa, de uma inspeção no âmbito do Ensino Especial e tantas outras reuniões ordinárias das estruturas intermédias que por estes tempos tinham que acontecer.

A passagem para o ambiente virtual pareceu a solução mais prática, pois o recurso às TIC como meio de obviar aos obstáculos das distâncias e falta de tempos comuns para encontros presenciais era já uma prática corrente no AEJSR, especialmente através de correio eletrónico. Mas esse era um circuito demasiado fechado. Queria-se um ambiente alargado, uma *sala aberta* a todos os participantes na iniciativa.

O ambiente *Moodle* emergiu como a primeira opção, dado que já se encontrava instalado num servidor associado à Escola e cumpria de forma plena um dos requisitos do projeto –

aproximar os professores através de práticas colaborativas que não amplificassem a necessidade de permanência na escola para além do seu horário habitual.

Esta eleição não implicava para a investigadora conhecimentos mais exigentes do ponto de vista da programação informática, uma vez que é um ambiente em que se movimentava há largos anos, quer com os seus alunos do secundário, quer como formadora de professores em regime de *e-learning* e, ao mesmo tempo, prescindia-se da necessidade de alojar a página num servidor alheio.

Por outro lado, se para um número significativo dos professores participantes já era um meio trivial, para outros tratar-se-ia de uma estreia absoluta no ambiente *Moodle*, o que era também uma oportunidade de se familiarizarem com esta ferramenta. Como isso significaria contornar reuniões presenciais, tão sorvedoras de um tempo de que não se dispunha, a ideia foi acolhida com agrado até pelos menos experientes nestas “*e-andanças*” e, assim, se criou uma “Sala de Professores Virtual” que permitiria seguir o modelo clínico de observação, sem obrigar a malabarismos e sacrifícios na gestão de horários que alguns professores não poderiam, ou não estariam, dispostos a fazer.

Quer queiramos, quer não, participar em mais um projeto é sempre um acréscimo de trabalho e não se podia correr o risco de ver os voluntários desmobilizar pelo sobrepeso da fadiga a atuar como “repelente” imediato e a criar “anticorpos” futuros. Mais do que o abandono desta experiência era isso que se temia: perder a oportunidade de quebrar o cadeado psicológico que nos tem mantido na “caixa-forte” da nossa sala de aula.

Elaborou-se um breve “Guião Prático”<sup>58</sup> em substituição do que estava previsto ser tratado em reunião presencial, incluindo a explicitação da metodologia da observação clínica e o uso das ferramentas *Moodle*, como os fóruns, lugares de “ciber implementação” do processo clínico criados para o efeito, para esclarecimento de dúvidas e trabalho conjunto.

Na plataforma do AEJSR foi aberta uma disciplina designada “Projeto Aula Aberta”, configurada com espaços comuns a todos os 22 voluntários e espaços de acesso restrito aos membros de cada grupo de “amigos críticos”, de modo a garantir a privacidade de grupos que foram constituídos com base nas confianças pessoais.

---

<sup>58</sup> Vide **Apêndice 8**: Experiência de Supervisão Horizontal - Aula Aberta: Breve Guião Prático de procedimentos.

Assim, nesta configuração, ao inscreverem-se na disciplina com senhas específicas, os professores ficavam automaticamente adstritos aos seus grupos. Este espaço virtual seria organizado em quatro tópicos:

Tópico 0 – Espaço inicial de apresentação da “disciplina” Moodle que contempla um fórum de notícias gerais e anúncios e um “Bar de Professores” virtual, para fomentar o convívio informal e reforçar os laços entre professores, humanizando o ambiente, conforme a Fig. 1, observável abaixo.



Fig. 1 – Tópico 0: AA no Moodle: espécie de “sala de visitas” (captura de ecrã)

Tópico 1 – Introdução/Documentação Geral, onde se criou um fórum de apresentação dos participantes, se disponibilizaram informações gerais sobre a constituição dos seis grupos de trabalho, a metodologia a seguir ao longo da implementação do projeto, os cronogramas de observação e de substituições dos professores e um fórum designado de “Espaço de Dúvidas” aberto a todas as questões que pudessem surgir, ilustrado na Fig. 2.

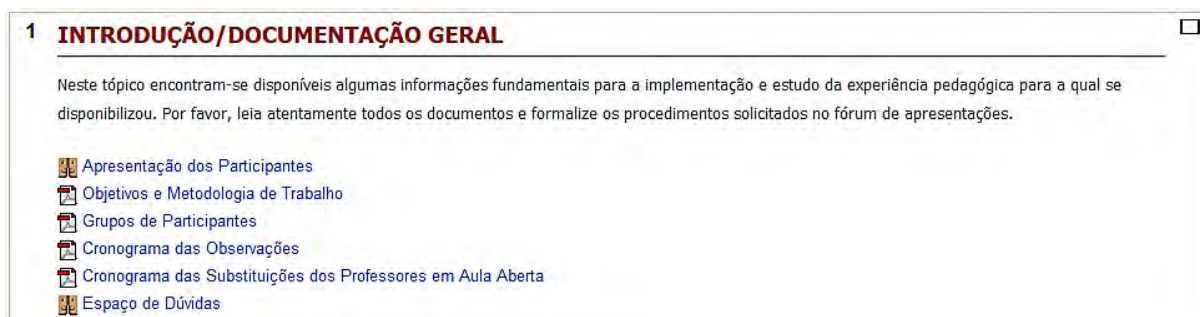


Fig. 2 – Tópico 1: AA no Moodle, espaço de organização logística (captura de ecrã)

Tópico 2 – Observação de aulas (1): onde se instalou o fórum de discussão e (re)construção conjunta da Grelha de Observação Orientada (GOO), apresentada em *draft* como se mostra abaixo na Fig. 3.

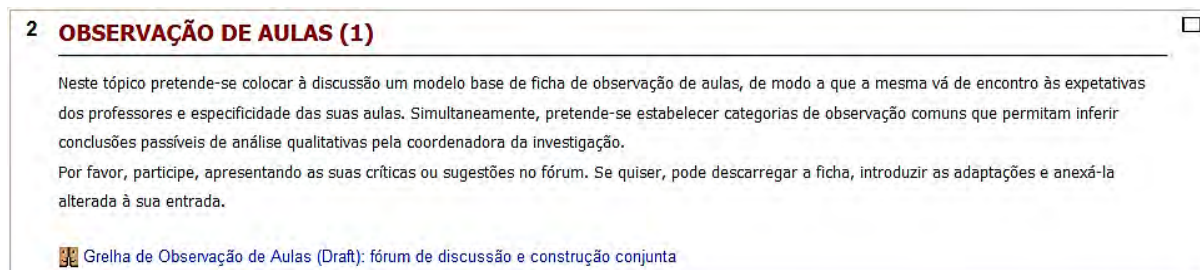


Fig. 3 – Tópico 2: AA no Moodle, espaço de discussão da GOO (captura de ecrã)

Tópico 3 – Observação de aulas (2): espaço de agilização das tarefas de natureza burocrática onde constam a versão definitiva da GOO para *download*, os *links* para envio das GOO das duas aulas observadas, para análise global da investigadora, e um último fórum de diálogo alargado intergrupos que se apresenta na Fig. 4.

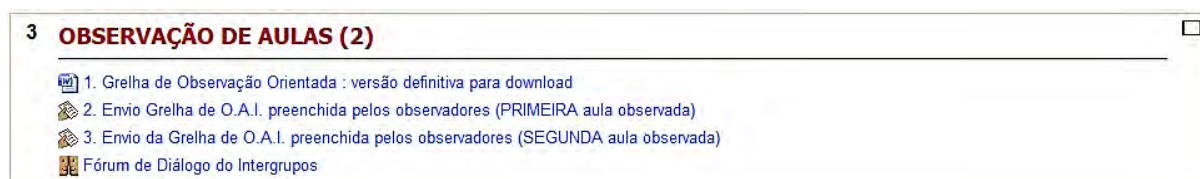


Fig. 4 – Tópico 3: AA no Moodle, espaço de tarefas burocráticas e diálogo intergrupos (captura de ecrã)

Tópico 4 – Aula Aberta Acontece (AAA): espaço específico dos professores de cada grupo, de acesso restrito que funciona como alternativa e/ou complemento aos encontros presenciais. É aqui que se desenvolve o modelo clínico de observação: contempla um fórum de pré-observação, onde os professores deverão providenciar aos colegas os dados que considerem relevantes para contextualizar os observadores na aula que irão observar, desde conteúdos, estratégias, partilha prévia de recursos a utilizar, etc. e podem discutir, eventuais aspetos de observação onde querem focalizar a atenção dos observadores. Como “amigos críticos”, os observadores também poderão sugerir observações específicas. O segundo momento do modelo clínico, não estando previstas aulas de tutoria *on-line*, seria no espaço físico da sala de aula, mas o terceiro momento, o da pós-observação regressa ao espaço virtual no fórum criado para esse efeito, o que não invalidava a possibilidade de reunião presencial, caso fosse possível ou pretendido pelos participantes. O ambiente virtual descrito é apresentado ao lado na Fig. 5.

**4 AULA ABERTA ACONTECE (AAA)** □


---

Este é o **espaço específico** dos professores que constituem **cada grupo** constituindo-se numa **alternativa aos encontros presenciais**, como uma **sala de encontro virtual**. Tendo sido os grupos constituídos na base da confiança no "amigo crítico", só está acessível aos professores que o integram.

Para debate ou troca de impressões gerais com participantes de outros grupos, devem usar o fórum do tópico 3.

As informações solicitadas nos fóruns, particularmente no pós-observação, são fontes de partilha essenciais e um espaço para interação e reflexão dos participantes que pode substituir ou mitigar as dificuldades dos encontros presenciais. É também fundamental para a recolha de dados empíricos sobre a vossa participação nesta experiência pedagógica.

Os participantes nunca serão identificados no trabalho final e só serão usados excertos das suas postagens, caso se justifique no contexto do discurso da investigadora.

 Pré-Observação: "Encontro Virtual"


 Reflexões Pós-Observação - Impressões Gerais

Fig. 5 – Tópico 4: AA no Moodle, espaço do modelo de observação clínico em ambiente virtual (captura de ecrã)

Deste modo, seguimos o modelo clínico de observação de aulas, cujas virtualidades formativas a bibliografia consultada destaca. Os professores aderiram a esta prática, pela familiaridade que apresenta com outras situações já vivenciadas, agora mais aliciante sem a carga avaliativa e com a flexibilidade que só “o mundo virtual” concede, permitindo a cada um a gerir o seu tempo de reflexão. O sistema implementado funcionou e os professores, mesmo os mais inexperientes, reagiram bem à metodologia.

Para a investigadora, as economias de tempo e esforço na sistematização de dados eram também atrativo de monta. Os fóruns da disciplina Moodle “Projeto AA”, em particular o de “Reflexões Pós-Observação” e um questionário final, eventualmente, a realizar num tópico do mesmo espaço virtual poderiam fornecer dados em abundância e pré-organizados. Estando registados na plataforma, seriam exportados (quando todos os professores dessem por encerrada a sua participação) para documentos-relatório, formato PDF®, que seriam a base da nossa análise. Embora a experiência de OAI tivesse decorrido no mês de maio, em junho, alguns dos participantes ainda não tinham postado as suas observações finais, pelo que se foi adiando o processo de exportação das postagens, considerando os dados armazenados num servidor seguro.

Todavia, sem que nada o fizesse prever, um nefasto evento de manutenção do servidor onde a plataforma estava alojada, enviou as bases de dados das Moodle de alguns agrupamentos do distrito de Castelo Branco, a nossa incluída, de volta ao estado de janeiro de 2014... Quando a nossa página ainda nem tinha sido criada<sup>59</sup>. O responsável pelo lapso, tudo tentou pela recuperação, mas só foi possível retroceder até abril, ao momento em que construíamos a

---

<sup>59</sup> A ocorrência verificou-se na 6ª feira, 13 de junho de 2014. Na manhã de sábado, quando voltámos à página para recomeçar o nosso trabalho demos conta que tinha desaparecido... Tudo. Na véspera tínhamos exportado todas as GOO, mas as postagens dos fóruns aguardavam que as interações entre os participantes se concluíssem para extração de relatórios.

página, permitindo que apresentemos as figuras do ambiente virtual em que trabalhámos. O relatório desse incidente técnico consta no Anexo 1<sup>60</sup>.

Havia que repensar estratégias. Foi de monta, o retrocesso – chamemos-lhe, doravante, *acidente M*, de Moodle – e deixou-nos desalentados por nós e pelos colegas. Perdera-se toda a informação dos fóruns, para a investigadora, e muito investimento de todos os participantes, é certo, mas não as vivências que estavam por detrás. Pelos finais do mês, era chegada a altura de “correções ortográficas” do estado anímico, com uma substituição de vogais: “o” de luto, por um “a” de luta. Avançar para entrevistas de espectro mais alargado seria o caminho provável, por isso reforçámos as nossas leituras acerca deste instrumento. Dele falaremos no subsubcapítulo 5.4.6.

#### **5.4.4. A Grelha de observação orientada**

Embora o lema (e a promessa aos professores) fosse “burocratização mínima, rentabilização máxima”, a observação informal, sem qualquer documentação enquadradora da ação estava completamente afastada, pois corria-se o risco de uma apreciação genérica e demasiado simplista. Não podemos esquecer que “the purpose of observation is to learn from the observation experience. In order to do this, the observer cannot simply depend on memory. Procedures are needed that can be used to record information about the observation” (Richards, 2005b: 88).

A hipótese de “observações livres (de fim aberto) [...] numa fase inicial exploratória [a fim de] identificar aspectos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas” (Reis, 2011: 26), seria até do nosso agrado, pois encontramos-lhe, ainda, outro potencial, o de “quebrar o gelo” entre os envolvidos, cimentar relações de confiança e fazer um pré-reconhecimento de aspetos a observar. Todavia, o projeto sofria de constrangimentos temporais derivados quer da aproximação do final do ano letivo, quer dos prazos académicos a que estava subordinado; essa estratégia implicaria um maior número de observações por, e a cada professor, o que não cabia no ano letivo 2013/2014.<sup>61</sup> Tal opção, rapidamente abandonada, também não reunia grande

---

<sup>60</sup> Vide **Anexo 1**. O relatório foi por nós submetido à apreciação técnica e científica do Professor Doutor António Andrade da UCP-Porto, e por ele validado, em comunicação de correio eletrónico de 18 de junho de 2014, nos seguintes termos: “O relatório faz sentido em termos técnicos e confirmo que é o que acontece nas versões do Moodle referidas.” Somos gratos não só pela generosidade desse gesto, mas também por todo o apoio moral e incentivo que nos deu desde o início do *acidente M*.

<sup>61</sup> Passar para o ano letivo 2014/15 estava fora de questão também por motivos externos à vontade dos envolvidos, entre os quais se contavam 3 professores contratados e 2 em situação DACL que poderiam não continuar na escola, o que infelizmente se viria a confirmar.

simpatia entre os participantes que se inclinaram para uma ficha que direcionasse a observação para pontos específicos, pois a maioria nunca se tinha colocado na posição de observador e sentia necessidade de um guião, em consonância com Reis quando afirma que “a observação poderá ser particularmente reveladora quando se centra num certo número de aspetos previamente definidos” (*id. ibid.*).

Com esta grelha pretendíamos que o processo de observação fosse, simultaneamente, relevante e funcional. Mas, lado a lado, temíamos que uma grelha “colasse” esta iniciativa ao modelo de ADD, pelo que se foi questionando aos professores em sondagem de campo informal, o que entendiam por uma *boa aula* de modo a contemplar esses parâmetros no futuro guião de observação. Antes de mais, dois aspetos se afiguravam imperativos: i) que os professores se identificassem nas suas práticas reais com os aspetos a observar e ii) que o guião de observação tivesse uma tessitura tão abrangente, quanto exequível para que ninguém tivesse que *cantar em falsete*. Esta pretendia-se uma grelha de observação para *aulas reais, professores autênticos, turmas vulgares*, numa *escola como tantas outras*.

Partindo das pesquisas em vários autores nacionais e anglo-saxónicos<sup>62</sup> e de sugestões recolhidas entre os participantes, a ficha para as OAI, doravante designada de Grelha de Observação Orientada (GOO) foi ganhando corpo, embora demorasse a sair de uma adolescência anorética: muitos dos temperos pareciam apaladá-la de ADD e o apetite esmorecia. Quando finalmente ficou apresentável, saiu ao seu público um modelo ambíguo de observação focada em categorias fechadas, mas com espaços abertos complementares em todas as secções. Iniciava-se com um cabeçalho que identifica o dueto de observador/observado, com referências ao género, respetivos departamentos e grupos disciplinares de origem, ciclo de ensino e partilha ou não da turma onde se desenrola a observação.

Estando previsto o modelo clínico de observação, a GOO, procurava uma estrutura que apoiasse os três momentos principais, começando por incluir uma secção designada “Antes da Aula” que permitia que observadores e observados registassem especificidades que poderiam ter sido discutidas no diálogo de pré-observação, de modo a direcionar os observadores para aspetos não explicitados nos parâmetros fechados, mas que o grupo de trabalho considerasse

---

<sup>62</sup> Estrela (1994), Mouraz, Lopes, Ferreira & Pego (2012), Reis (2011), Richards (2005b) e Guias de Observação com exemplos “googlados” de vários de universidades estrangeiras como a York St John University (North Yorkshire, Reino Unido) a London's Global University (Londres, Reino Unido), a University of Tasmania (Austrália), entre outros.

importantes para o desenvolvimento profissional do observado. Isto, tenham sido essas observações específicas solicitadas pelo próprio ou sugeridas pelos seus observadores.

Na secção “Durante a Aula” estava reservado um espaço para o registo dos comentários específicos aos aspetos previamente acordados entre os professores pares, caso se tivesse verificado esse requisito. Seguidamente, a GOO focava-se em categorias comuns aos grupos de ensaio de práticas colaborativas de observação interpares. Os desempenhos potencialmente associáveis a uma boa aula apresentavam-se divididos em quatro categorias com focos distintos:

- Parte A – Gestão da Aula: conteúdos, estratégias, recursos, tempo e avaliação formativa;
- Parte B – Comunicação: eficácia, clareza, segurança e adequação ao público-alvo;
- Parte C – Clima de Aula; empatia, cumprimento de regras, respeito mútuo;
- Parte D – Adaptabilidade: atuação face a situações imprevistas ou inusuais.

Nestas secções os desempenhos expressos articulavam-se com uma escala de tipo Lickert com três níveis que iam desde a sua manifestação “Pouco Evidente”, Evidente” e Bastante Evidente”, assinaláveis com ‘X’ (cruz), e ainda um quarto espaço para situações não observáveis ou itens não aplicáveis, sugerido pelos professores, e incluído pela pertinência da argumentação que subscrevemos inteiramente. Tratava-se de uma observação única e de disciplinas muito diferentes – umas de carácter mais prático e experimental, outras mais teóricas – e a ficha deveria ser o mais abrangente e flexível. Ghiglione e Matalon (2005) sugerem-no, a propósito da elaboração de questionários, mas entendemos poder transpor para este cenário a possibilidade de se contemplar no instrumento de OAI espaços para situações explicitadas que poderiam não ocorrer. Igualmente, o modelo de ficha usada no projeto “De Par em Par” da Universidade do Porto (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012: 96-98) recorre a esta possibilidade, justificável pela multidisciplinaridade, incluindo na usada escala o nível “Não Aplicável”, designação que adotámos.

Convém esclarecer que o primeiro grau de observação “Pouco Evidente”, inicialmente designado de “Nada Evidente”, como nos exemplos de grelhas de “observação focada” apresentados por Reis (2011: 40-45), resulta da ponderação de sugestões de professores experientes que nos lembraram que esta deveria ser uma ficha “amiga” e que o “Nada Evidente” poderia provocar algum desconforto naquela que era uma primeira tentativa de observar desempenhos de colegas, sem carácter avaliativo ou punitivo.

Todas as categorias eram acompanhadas por um espaço aberto de preenchimento livre para “Comentários/Aspectos Gerais a abordar pós-observação”, de molde a colmatar eventuais lacunas nos parâmetros fechados e/ou permitir destaques e sínteses potencialmente enriquecedoras da discussão posterior. O preenchimento deste espaço era facultativo.

A GOO foi, então, colocada em *draft* para discussão plenária no fórum destinado a esse efeito, de modo a recolher críticas, sugestões de alteração e a legitimar a sua aplicação. Era a partir daí um instrumento *dos e para* os grupos, embora a sua estruturação básica tivesse cabido à coordenadora da investigação.

Depois de uma semana em discussão plenária, a GOO seria aprovada e assumida como instrumento de trabalho coletivo para focar as observações do grupo de voluntários e permitir, à investigadora, eventualmente, fazer um levantamento geral dos estilos de “ensinagem” e dificuldades dominantes. O ambiente do fórum de debate virtual está ilustrado pela figura 6.



Fig. 6 – Fórum de discussão da GOO em *draft*, acessível no Tópico 2: AA no Moodle (captura de ecrã)

A versão definitiva<sup>63</sup> para *download* e futura utilização foi colocada no tópico 3 da disciplina Moodle.

#### 5.4.5. O questionário aos alunos das turmas envolvidas na Aula Aberta

Entendendo a escola como uma comunidade aprendente, não podíamos deixar de conceder *espaço de palco* a quem é, demasiadas vezes, apenas *público*: os nossos *alunos*. Frequentemente, o potencial da observação de aulas é desvirtuado com imputações de

<sup>63</sup> Vide **Apêndice 9** – Grelha de Observação Orientada (GOO): Projeto AA – OAI, versão final para *download*.

artificialismos vários que afetam, não só os professores que encenarão aulas especialmente para o efeito, mas também os alunos que reagirão, eventualmente, de forma diferente na presença de estranhos. Nesta experiência de OAI, entendemos ser interessante ver essas aulas pelos olhos desses outros atores e, por isso, lhes foi solicitado o preenchimento de um questionário que tomou como ponto de partida as questões levantadas por Estrela (1994: 220 e 377) para “controle dos efeitos da presença dos observadores na sala de aula.”

Seguiu-se um modelo muito simples, pois o mesmo questionário seria aplicado em todas as turmas, desde o 5º ao 11º ano<sup>64</sup>.

Deveria ser de resposta breve (cerca de 10 minutos) para não ocupar demasiado tempo de aula, nem desmotivar os alunos: ocupa apenas uma página<sup>65</sup>. Começa com uma breve introdução da investigadora explicando o que se pretendia saber e agradecendo a colaboração e um cabeçalho onde se solicitam dados relativos à identificação da turma, ano, género e idade do respondente. Organiza-se, depois, em três grupos:

- Grupo 1: Impressões gerais das aulas observadas, composto por quatro itens onde se questiona se os professores foram diferentes nesse dia, se as aulas foram diferentes e se os próprios ou a turma se comportaram de maneira diferente. Aqui usou-se uma tipologia de resposta fechada, com recurso a uma avaliação das situações através de uma escala de tipo Likert com três intervalos de intensidade: «Nada»; «Um Pouco» e «Bastante».
- Grupo 2: Impressões Específicas das aulas observadas, composto por quatro itens de resposta aberta, articulados com os do grupo anterior, onde se convidava os alunos a detalhar os aspetos em que se verificaram diferenças, se esse tivesse sido o caso.
- Grupo 3: Perceções sobre o Projeto “Aula Aberta”, composto por dois itens de resposta aberta questionando o entendimento dos alunos sobre os motivos e utilidade da presença de outros professores na(s) sua(s) aula(s).

Este questionário seria aplicado no espaço de sala de aula, pois sendo entregue para preenchimento em casa temia-se uma taxa de retorno baixa. A fim de minimizar os constrangimentos e promover respostas responsáveis e honestas, essa tarefa realizar-se-ia sob

---

<sup>64</sup> As turmas das professoras participantes de 1º ciclo não foram questionadas: a turma de 1º ano não dispunha inteiramente das competências de leitura e escrita necessárias, a de 3º ano sempre tinha conhecido a presença da outra docente em múltiplas atividades, por isso as questões não lhes fariam sentido.

<sup>65</sup> Vide **Apêndice 10** – Questionário aos Alunos: Projeto AA impacto da presença de observadores.

anonimato, reservando-se a sua aplicação para outras aulas que não as dos professores observados.

#### **5.4.6. A entrevista semiestruturada aos participantes na experiência e a entrevista em profundidade ao diretor do agrupamento**

No início deste estudo empírico ainda não tínhamos definido cabalmente se iríamos recorrer à entrevista, pelo menos à entrevista de tipo mais aberto, para avaliar o impacto da experiência AA nos professores participantes.

Embora achássemos este instrumento sedutor, e potencialmente o mais rico para conhecer o ponto de vista do outro por ser “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, [formulando] questões às pessoas [...] nele envolvidas” (Tuckman, 2002: 517), implicava um processo de preparação moroso para estreatantes, como a investigadora no terreno, e provocava algumas reservas nalguns participantes, como nos foi dado observar informalmente.

Com 22 participantes, tínhamos ensaiado um esboço inicial de entrevista formal, estandardizada ou estruturada, que adquiria quase o formato de questionário, para uma otimização logística da análise. Este tipo de estrutura rígida tinha as suas limitações em termos de conteúdo, mas facilitava a fase de decomposição de dados pela possibilidade de estes poderem ser quantificados. Acrescenta-se que a resposta no ambiente *Moodle* era confortável para todos, sobretudo quando o ano letivo já terminara e as ocasiões de encontro presencial eram mais limitadas.

Sabemos que “na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado que, implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Máximo-Esteves, 2008: 92-93), mas, nos tempos que correm, essa situação poderia ocorrer com a mediação das TIC.

Porém, o inesperado *crash* do nosso espaço virtual, já explicitado, obrigou a uma inflexão estratégica em direção a uma entrevista de tipologia semiestruturada ou semidiretiva. Deste modo, a entrevista passou a ser um caminho imperativo para recuperar dados perdidos e conhecer os pensamentos, sentimentos e desígnios dos participantes diretos no processo, as pessoas chave para revelarem “o sentido que [...] dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: [...] as leituras que fazem das suas próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194-195).

Tuckman alerta-nos que “para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões” (*id. ibid.*) é útil construir um esquema ou um guião com uma “estrutura matricial” (Afonso, 2005: 99) articulando objetivos, questões e tópicos, que podem ter uma ordem flexível, dependendo do fluir dialógico. O facto de não querermos limitar a liberdade dos entrevistados, tal como refere Estrela (1994), não implica que não seja necessário precisar os seus quadros de referência, proporcionando o esclarecimento de conceitos e afirmações. A existência de um guião é estruturante porque previne o distanciamento do centro da problemática. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 194), “o investigador esforçar-se-á, simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar”. Fazendo as mesmas questões a todos os entrevistados, “dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas”, esperamos que estas possam fazer “emergir um quadro razoavelmente representativo [...] do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação” (Tuckman: *id., ibid.*).

Previamente, ensaiámos o guião<sup>66</sup> com duas professoras de agrupamentos diferentes, com o objetivo de testar a clareza da linguagem usada e a lógica e pertinência das perguntas, a fim de corrigir aspetos ambíguos e a determinar a sua duração média.

Para agendar local e data das entrevistas, contactámos através de telefone ou correio eletrónico, cada um dos participantes, de forma a causar o mínimo transtorno, pois o processo – que decorreu de 27 de junho a 31 de julho – colidia com os trabalhos relacionados com os exames nacionais e restantes tarefas de encerramento deste ano letivo e preparação do próximo.

Uma vez que entrevistas desta extensão e características não estavam previstas de início, e alguns dos participantes não estavam muito confortáveis com este instrumento, tivemos especial cuidado nos procedimentos para sua proteção, garantindo o seu consentimento informado. Como refere Lima (2006: 145), “são obrigações éticas do investigador [...], assegurar a confidencialidade da informação [...]” sendo que tal “implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização dos dados fornecidos.”

Ora, em meios pequenos, nem sempre é fácil garantir este pressuposto da confidencialidade, pois até bordões linguísticos típicos de certo indivíduo podem levar à sua identificação, pelo que no documento de consentimento informado<sup>67</sup> se estabeleceu o

---

<sup>66</sup> Vide **Apêndice 11** – Entrevista: Guião Articulado com os propósitos da investigação.

<sup>67</sup> Vide **Apêndice 12** – Protocolo de Entrevista. Seguimos de perto as recomendações de Lima (2006).

compromisso de que nenhuma entrevista seria transcrita na íntegra, em lugar algum deste trabalho e que os ficheiros áudio só seriam conservados até às nossas provas públicas.

Posto isto, as entrevistas, que duraram entre 30 a 45 minutos, decorreram num clima de confiança, empatia e tranquilidade. Consideramos apropriado enaltecer o empenho de todos os entrevistados que, pela sua gentileza e espontaneidade de discurso, em muito facilitaram a tarefa da pouco experiente entrevistadora. É digno de registo também que, após se desligar o gravador, ainda permanecemos a trocar impressões sobre a escola em geral e o projeto, em particular, e que a investigadora acrescentou, posteriormente, às suas notas de campo.

Os ficheiros áudio foram identificados com uma designação numérica decorrente da sua ordem de aplicação dentro de cada grupo de participantes, a partir de um código escolhido pela primeira entrevistada. Este procedimento possibilitou a sua identificação posterior e tratamento pela investigadora, mas a cada professor fez-se equivaler um pseudónimo para efeitos de citação neste trabalho, pois não gostamos de chamar as pessoas por números.

O processo de audição, integral e repetida, e transcrição dos excertos significativos de cada uma das 22 entrevistas foi bastante moroso. Seguindo o conselho do nosso experiente orientador, (*nihil truncat* – do latim, em tradução livre, “o que não interessa, corta”) suprimimos, desde logo, as frações de discurso que não revelavam qualquer pertinência em relação aos objetivos subjacentes ao estudo empírico, bem como todas as referências a dados de índole pessoal ou quaisquer outros que pudessem identificar os entrevistados.

Ainda, assim, geraram-se dezenas de páginas. Dessa base de dados viria a ser feita uma análise de conteúdo, técnica usada para “lidar com comunicações frequentemente extensas ou numerosas” (Esteves, 2006: 107), o que é aqui, manifestamente, o caso. Seguindo as indicações da autora, procedemos a uma formulação das categorias inspirada pelos “objetivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (*id.*:110), o que seu, no seu entender, constitui um “trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (*id.*:107).

Considerando o elevado número de entrevistados e a complexidade dos seus discursos, optámos por um sistema de categorias simplificado, contudo suscetível de patentear os dados

mais expressivos e de facilitar a compreensão do seu sentido. Daqui resultou um trabalho de carácter meticuloso e extenso que se apresenta no Apêndice 13, composto por vários blocos<sup>68</sup>.

A entrevista ao diretor do AEJSR enquadrou-se numa tipologia diferente e dispensou estas atuações protocolares, embora também tivesse sido gravada. Tratou-se de uma entrevista aberta e informal, que se aproximou da conversação do quotidiano, também designada por entrevista em profundidade, conversacional, etnográfica, não estruturada, consoante os autores (Máximo-Esteves, 2008: 93).

Assim, findámos a recolha de dados empíricos – pareceu-nos fazer todo o sentido – pois, foi o diretor quem nos abriu as portas e nos ajudou logisticamente. Através de questões abertas interessava-nos perceber a valoração que atribuiu à experiência, no contexto do AEJSR, e que perspectivas de futuro se reservariam a procedimentos similares.

---

<sup>68</sup> Vide **Apêndice 13** Análise de Conteúdo das Entrevistas *AULA ABERTA* (já *Aconteceu*: os excertos transcritos mantêm as marcas do discurso oral, respeitando, tanto quanto possível as respostas dos interlocutores em contexto. O documento divide-se em secções, correspondentes aos blocos decorrentes do Guião da Entrevista (*cf.* Apêndice 11).

## Capítulo 6 – O chão que pisamos, o ar que respiramos

*Por que tão longe ir pôr o que está perto  
A segurança nossa? Este é o dia,  
Esta é a hora, este o momento, isto  
É quem somos, e é tudo.*

Ricardo Reis, In “*Odes*”  
Heterónimo de Fernando Pessoa

### 6.1. O lugar e as gentes

Passemos, então, às apresentações.

O concelho de Idanha-a-Nova, com uma área de 1412,7 Km<sup>2</sup>, é um dos mais extensos do país e um dos onze concelhos pertencentes ao distrito de Castelo Branco. Localiza-se na região centro, sub-região Beira Interior Sul (NUT III). Confina a norte com o concelho de Penamacor, a oeste com os concelhos do Fundão e de Castelo Branco, a leste e a sul com a Estremadura espanhola, província de Cáceres. Atualmente é constituído por 13 freguesias correspondentes a 17 localidades, algumas com lugares anexos e alguma população dispersa por quintas isoladas.

Segundo o Censo de 2011, a população contabilizava 9717 habitantes. As tendências demográficas contemporâneas fazem de Idanha-a-Nova um dos concelhos com menor densidade populacional do país – cerca de 7 habitantes por Km<sup>2</sup> – em correlação com uma das mais elevadas taxas de envelhecimento – 40, 8% da população tem 66 anos ou mais.

De acordo com os dados do PE do triénio 2013/2016, para lá da existência de vários casos de famílias desestruturadas, há também muitos alunos que reproduzem modelos familiares de fraca recetividade para processos de mobilidade social em que a formação escolar seja reconhecida como fator prioritário. Entre eles conta-se um crescente número de alunos de etnia cigana com uma assiduidade muito irregular, fator agravante das suas dificuldades de integração escolar e aceitação de normas sociais, em geral.

#### 6.1.1. Um Agrupamento vertical na Raia e corpo respondente

O Agrupamento, de dimensão concelhia, compreende a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como ensino secundário e constituiu-se como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP, logo na 1.ª fase, encontrando-se no ano letivo 2013/2014 na 3.ª fase: TEIP 3). Inclui 5 jardins de infância, 3 escolas básicas do 1.º ciclo e 2 escolas básicas

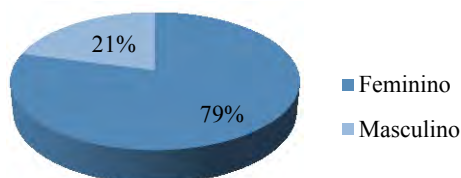
do 1.º ciclo com jardim de infância que se encontram dispersos pela enorme área do concelho (o Jardim de Infância de Monfortinho encontra-se a 44 Km da escola-sede e a Escola Básica de Penha Garcia a 35 Km). No ano letivo em que decorreu o estudo contou, na escola sede, com 6 turmas de 2º ciclo, 8 de 3º ciclo, 4 de secundário do ensino regular e 1 de ensino profissional e outra de ensino vocacional. Aqui funciona, também, uma Unidade de Apoio à Multideficiência.

A investigação foi levada a cabo no contexto do único agrupamento de escolas do concelho, sendo a realidade empírica da pesquisa constituída pelo total dos seus 78 profissionais, desde o pré-escolar ao secundário.

Colaboraram no estudo 62 docentes, num universo total de 77 (excluída a investigadora), o que corresponde a uma taxa de retorno das respostas superior a 80% (80,52%), considerada bastante acima da média para questionários disponibilizados *on-line*.

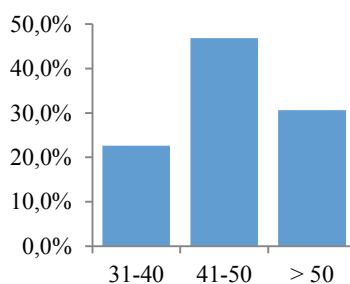
A maioria dos respondentes é do género feminino (79,0%,  $n = 49$ ), enquanto os docentes do género masculino representam 21,0% ( $n = 13$ ), o que coincide com a tendência mundial de feminização da profissão docente, conforme se constata pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 – Género dos docentes



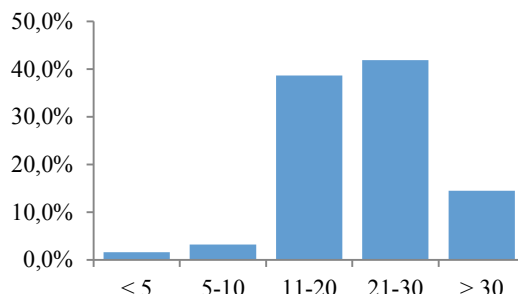
A maioria encontra-se no escalão etário 41-50 anos (46,8%). Os mais velhos representavam 30,6% e os mais novos 22,6%. De destacar que nenhum professor se situa abaixo do escalão 31-40 anos que, por essa razão, não tem aqui representação gráfica, embora um intervalo inferior constasse do questionário.

Gráfico 2 – Escalões etários dos docentes



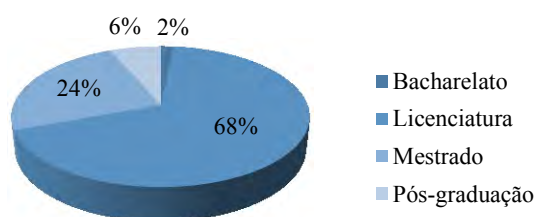
No gráfico nº 3 podemos apreciar a distribuição por tempo de serviço. Os docentes com 21-30 anos de docência predominam e representavam quase metade da amostra (41,9%).

Gráfico 3 – Tempo de serviço docente



Relativamente às habilitações académicas, mais de metade tinham uma licenciatura (68,0%). Seguem-se depois os docentes com mestrado (24,0%) e os com pós-graduação (6,0%).

Gráfico 4 – Habilitações académicas dos docentes



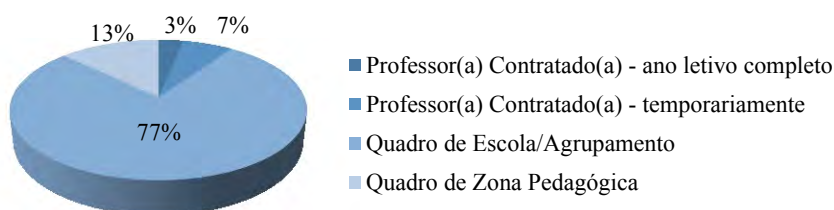
No que se refere às habilitações profissionais, quase metade detém uma Licenciatura em Ensino Integrado (41,9%) e 22,6% são oriundos de variantes de Licenciaturas com Ramo de Formação Educacional.

Quadro 2 – Habilitação profissional

Modalidades de Profissionalização	Frequência	Porcentagem
Licenciatura em Ensino Integrado	26	41,9
Profissionalização em exercício	6	9,7
Profissionalização em serviço (com dispensa observação de aulas)	8	12,9
Profissionalização em serviço (com observação de aulas)	7	11,3
Ramo de Formação Educacional	14	22,6
Sem profissionalização	1	1,6
Total	62	100,0

Os docentes quadros de escola/agrupamento constituíam 77,0% do total de respostas. Os quadros de zona pedagógica representavam 13,0% e os contratados temporários 7,0%.

Gráfico 5 – Vínculo profissional



Os docentes do 3º ciclo e ensino secundário são ligeiramente majoritários nas respostas (24,2%), seguindo-se depois os docentes do 1º ciclo (22,6%) e os do 2º ciclo (17,7%), conforme se observa no quadro 2. Atendendo que os do 2º ciclo e do Ensino Secundário, em exclusivo, também lecionam na escola sede, somam 41 docentes, podemos concluir que 66,1% dos respondentes trabalham na escola sede.

Quadro 3 – Distribuição dos docentes respondentes pelos ciclos de ensino

	Frequência	Porcentagem
Pré-Escolar	7	11,3
1º Ciclo	14	22,6
2º Ciclo	11	17,7
3º Ciclo	9	14,5
3º Ciclo e Ensino Secundário	15	24,2
Ensino Secundário	6	9,7
Total	62	100,0

O cenário global revelou uma elevada adesão ao questionário: 2 educadoras de infância e 2 professores do 1º ciclo não responderam; na escola sede mantiveram o silêncio apenas 7 dos seus 51 docentes. Não havendo professores com menos de 30 anos de idade, e sendo maioria dos inquiridos professores do quadro com mais de 20 anos de serviço, podemos afirmar estarmos perante um corpo docente estável e maduro, certamente com vivências pessoais e profissionais muito diversas.

Auguram-se, pois, como uma amostra passível de construção de um retrato suficientemente alargado e fiel do agrupamento, que possa mostrar *o chão que pisamos e o ar que respiramos*, alicerce de trabalho futuro, com projetos de longo prazo, com gente real, como se pretendia. Teremos pois, material para o estudo de caso, ou antes, para alimentar um *caso em estudo*, num processo dinâmico que não se queria encerrar numa pesquisa académica.

### 6.1.2. Supervisão e Colaboração: convicções e sentires

Daqui para a frente, as questões colocadas tiveram a finalidade de perceber as convicções e sentires dos inquiridos relativamente às práticas supervisivas e colaborativas, quer num plano mais conceptual – as convicções – quer num plano das vivências das práticas – os sentires experienciados.

Entramos no Bloco A – Perceções Sobre a Supervisão Pedagógica. As palavras ou expressões mais associadas pelos docentes a “Supervisão Pedagógica” foram *avaliação* (21,6%), *partilha* (17,6%) e *orientação* (10,8%), como se constata no quadro 4.

Quadro 4 – Palavras ou expressões associadas a Supervisão Pedagógica

	Frequência	Porcentagem
Colaboração	5	6,8
Partilha	13	17,6
Sucesso	5	6,8
Rigor	3	4,1
Construção crítica	1	1,4
Inovação	1	1,4
Cooperação	6	8,1
Aprendizagem	3	4,1
Parceria	1	1,4
Avaliação	16	21,6
Controle	3	4,1
Vigilância	1	1,4
Organização	2	2,7
Orientação	8	10,8
Ajuda	6	8,1

Estes significados, solicitados de forma espontânea e sem filtros, espelham as marcas do processo de ADD e, se a *avaliação*, juntarmos outras com menos expressão estatística, mas do mesmo campo semântico (controle e vigilância), as cicatrizes mostram-se maiores. Descartamos o mesmo tipo de raciocínio para a palavra que aparece em segundo lugar, *partilha*, passível de incluir na família de cooperação e colaboração pois, a segunda consta do título do questionário e desta investigação e poderá ter sugestionado os respondentes. No entanto, outras nos mostram que supervisão pode ser caminho de melhoria, associando-a às palavras *orientação* e *ajuda*.

Nos quadros seguintes podemos apreciar as respostas às diversas dimensões do questionário. As respostas mais frequentes (moda) são identificadas em tons de cinza: cinza claro, em geral, e cinza escuro quando revelarem valores percentuais iguais ou superiores a metade da amostra.

Assim, conforme apresentado no quadro 5, a questão *quem deve ser supervisionado* motiva mais respostas de discordância do que respostas de concordância, sejam quem forem os “alvos”

da supervisão, o que vem ao encontro do que apurámos na bibliografia da especialidade – a supervisão continua a despertar desconfiança e associação maioritariamente a avaliação, como se observara no quadro 4.

As questões que geraram mais discordância foram *os professores que, independentemente do vínculo ou experiência profissional, se encontram a lecionar pela primeira vez numa Escola/Agrupamento (59,7%) e apenas os professores que o solicitem (54,0%)*. Já as que geraram mais concordância foram *os professores das disciplinas/turmas com maiores taxas de insucesso (35,0%) e os professores das turmas com maiores problemas disciplinares (32,3%)*. Reforça-se, assim, a associação da supervisão a situações negativas e não a ambientes promotores de aprendizagem, observando aquilo que outros poderão fazer melhor do que nós.

Quadro 5 – A prática da Supervisão Pedagógica: quem deve ser supervisionado?

		D	DP	SO	CP	C
Os professores de cada grupo disciplinar, sistematicamente e com regularidade, se tiverem menos de cinco anos de serviço.	Freq.	33	17	3	9	0,0
	%	53,2	27,4	4,8	14,5	0,0
Os professores de cada grupo disciplinar, aleatoriamente e com regularidade, independentemente da situação profissional ou tempo de serviço.	Freq.	31	11	3	17	0,0
	%	50,0	17,7	4,8	27,4	0,0
Os professores das disciplinas/turmas com maiores taxas de insucesso.	Freq.	26	10	4	22	0,0
	%	41,9	16,1	6,5	35,5	0,0
Os professores das turmas com maiores problemas disciplinares.	Freq.	30	10	2	20	0,0
	%	48,4	16,1	3,2	32,3	0,0
Os professores que, independentemente do vínculo ou experiência profissional, se encontram a lecionar pela primeira vez numa Escola/Agrupamento.	Freq.	37	10	5	10	0,0
	%	59,7	16,1	8,1	16,1	0,0
Apenas os professores que o solicitem.	Freq.	34	10	6	12	0,0
	%	54,8	16,1	9,7	19,4	0,0
Os professores que a Direção da Escola, Coordenadores de Departamento ou Grupo Disciplinar entendam necessitar de acompanhamento.	Freq.	27	9	8	18	0,0
	%	43,5	14,5	12,9	29,0	0,0

**Legenda:** D – Discordo DP; Discordo Parcialmente; SO – Sem opinião; CP – Concordo Parcialmente; C – Concordo

Relativamente à questão *sobre o que se deve supervisionar*, observável ao lado no quadro 6, os docentes consideraram temas como *aspetos metodológicos e científicos (67,7%) e aspetos relacionados com a qualidade técnica e científica de testes e recursos didáticos produzidos/usados (62,9%)* como sendo os mais relevantes, mostrando clara preocupação com as questões de natureza científica e didática, reflexo de um entendimento da escola em termos tradicionais e compartimentada em disciplinas estanques.

Supervisão e colaboração na escola e em sala de aula: um compromisso (*im*)possível?

Quadro 6 – A prática da Supervisão Pedagógica; o que se deve supervisionar?

		NR	PR	Ind	R	MR
O estrito cumprimento dos programas e planificações letivas.	Freq.	5	19	5	27	6
	%	8,1	30,6	8,1	43,5	9,7
Aspetos metodológicos e científicos.	Freq.	1	1	2	42	16
	%	1,6	1,6	3,2	67,7	25,8
Aspetos de natureza pedagógica e relacional entre professores e alunos.	Freq.	1	0	4	30	27
	%	1,6	0,0	6,5	48,4	43,5
Aspetos de natureza organizacional/burocrática, como registos de natureza variada.	Freq.	9	20	9	24	0
	%	14,5	32,3	14,5	38,7	0,0
Aspetos relacionados com a qualidade técnica e científica de testes e recursos didáticos produzidos/usados.	Freq.	1	2	5	39	15
	%	1,6	3,2	8,1	62,9	24,2

**Legenda:** NR – Nada Relevante; PR – Pouco Relevante; Ind – Indiferente; R – Relevante; MR – Muito Relevante

Nenhum dos objetos de supervisão propostos se considera muito relevante (MR), o que será indicador de que a própria prática supervisiva também não o será.

No quadro 7 podemos constatar a quem os docentes reconhecem legitimidade para supervisionar as suas práticas.

Quadro 7 – A prática da Supervisão Pedagógica: a quem deve caber?

		D	DP	SO	CP	C
O Diretor do Agrupamento/de Escola.	Freq.	23	9	9	7	14
	%	37,1	14,5	14,5	11,3	22,6
O Coordenador de Departamento Curricular.	Freq.	8	10	9	22	13
	%	12,9	16,1	14,5	35,5	21,0
O Coordenador / Delegado de Grupo Disciplinar.	Freq.	8	8	8	17	21
	%	12,9	12,9	12,9	27,4	33,9
Qualquer professor experiente, independentemente de ser ou não da mesma área disciplinar.	Freq.	31	11	2	13	5
	%	50,0	17,7	3,2	21,0	8,1
Qualquer professor que a isso seja solicitado pelo colega a ser supervisionado.	Freq.	25	10	12	7	8
	%	40,3	16,1	19,4	11,3	12,9
Professores com formação específica na área.	Freq.	2	3	4	17	36
	%	3,2	4,8	6,5	27,4	58,1

**Legenda:** D – Discordo DP; Discordo Parcialmente; SO – Sem Opinião CP; – Concordo Parcialmente; C – Concordo

A formação especializada em supervisão aparece como a resposta com maior concordância (58,1%), mas metade dos inquiridos discorda que essa prática possa ser exercida por alguém que não seja da mesma área disciplinar, independentemente da experiência pedagógica de que é portador, ou por *qualquer professor que a isso seja solicitado pelo colega a ser supervisionado* (40,3%).

Esta postura face a quem deve exercer a supervisão está em concordância com a posição manifestada anteriormente quanto *ao que* supervisionar, acentuando a área científico-didática. Assim, verifica-se maior assertividade (33,9%) em relação ao delegado/coordenador de disciplina, figura que nem vem na lei, do que em relação ao coordenador de departamento, a quem legalmente cabe a supervisão pedagógica. A figura do diretor, investido de funções supervisivas também gerou discordância em mais de um terço dos inquiridos, provavelmente

por evocar, um cenário inspetivo e ser a figura de maior destaque hierárquico-institucional dentro da escola, com funções avaliativas inerentes ao cargo. Algo similar se passará com os coordenadores de departamento.

No quadro 8 podemos apreciar as respostas dos docentes sobre o perfil do supervisor.

É atribuído um grau de relevância muito elevado aos parâmetros *o supervisor deve ser um facilitador do diálogo e da partilha de experiências entre docentes* (79,0%), *o supervisor deve ter um profundo conhecimento técnico e científico das áreas/disciplinas onde exerce a supervisão* (64,5%) e *o supervisor deve ter formação específica que o habilite a essa função* (54,8%).

Quadro 8 – A prática da Supervisão Pedagógica: qual o perfil do supervisor?

		NR	PR	Ind	R	MR
O supervisor deve ter um profundo conhecimento técnico e científico das áreas/disciplinas onde exerce a supervisão.	Freq.	0	0	5	17	40
	%	0,0	0,0	8,1	27,4	64,5
O supervisor deve ser um profundo conhecedor da escola e dos professores que supervisiona.	Freq.	2	1	4	23	32
	%	3,2	1,6	6,5	37,1	51,6
O supervisor deve ser um facilitador do diálogo e da partilha de experiências entre docentes.	Freq.	1	0	2	10	49
	%	1,6	0,0	3,2	16,1	79,0
O supervisor deve criar as condições necessárias ao desenvolvimento de programas e projetos.	Freq.	1	1	8	22	30
	%	1,6	1,6	12,9	35,5	48,4
O supervisor deve promover a participação ativa e responsável do professor do professor na sua autoformação.	Freq.	1	1	5	22	33
	%	1,6	1,6	8,1	35,5	53,2
O supervisor deve ter formação específica que o habilite a essa função.	Freq.	0	4	3	21	34
	%	0,0	6,5	4,8	33,9	54,8

**Legenda:** NR – Nada relevante; PR – Pouco Relevante; Ind – Indiferente; R – Relevante MR; – Muito Relevante

Temos aqui espaço para a interpretação da supervisão exercida em moldes colaborativos, pois a maioria dos docentes vê, idealmente, a figura supervisora com um perfil de mediador entre os docentes, valorando mais essa qualidade que outras apresentadas. Todavia, muito próximo coincide o profundo conhecimento técnico-científico, portanto, o supervisor deve fazer coincidir qualidades pessoais de relacionamento entre os pares com uma elevada capacitação nas áreas do conhecimento disciplinar específico. Importante para mais de metade, mas só depois, vem a formação especializada. Independentemente dos valores percentuais, a moda recaiu invariavelmente na categoria MR, o que mostra o grau de exigência quanto ao perfil do supervisor.

Afunilando o olhar, passamos à Parte C – “Representações da Supervisão Pedagógica no seu Agrupamento / Escola”. Aqui auscultámos as percepções e sentires dos docentes relativamente às práticas supervisivas experienciadas no terreno concreto onde exercem, ou exerceram nos últimos cinco anos. O quadro 9 mostra-nos as percepções acerca da forma como os docentes têm vivenciado a supervisão, em concreto.

Quadro 9 – O exercício da Supervisão Pedagógica no terreno

		D	DP	SO	CP	C
Fomentou a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas.	Freq.	10	5	15	15	17
	%	16,1	8,1	24,2	24,2	27,4
Promoveu a autoaprendizagem e a autocorreção, potenciando melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.	Freq.	9	8	15	14	16
	%	14,5	12,9	24,2	22,6	25,8
Senti-a como uma intromissão na minha prática, cortando a autonomia de o docente pensar e agir por si.	Freq.	28	9	18	4	3
	%	45,2	14,5	29,0	6,5	4,8
Senti-a como uma falta de confiança na minha competência profissional, da qual já dei provas no estágio.	Freq.	25	11	21	2	3
	%	40,3	17,7	33,9	3,2	4,8
Acho dispensável, se não se está a concorrer a uma avaliação de "Excelente", no contexto da ADD.	Freq.	16	15	21	6	4
	%	25,8	24,2	33,9	9,7	6,5
Não me apercebi da existência de supervisão pedagógica na prática quotidiana.	Freq.	21	8	16	7	10
	%	33,9	12,9	25,8	11,3	16,1

**Legenda:** D – Discordo DP; Discordo Parcialmente; SO – Sem Opinião; CP – Concordo Parcialmente; C – Concordo

Geraram-se respostas de concordância para o fomento da *reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas* (27,4%) e promoção da *autoaprendizagem e a autocorreção, potenciando melhores resultados nas aprendizagens dos alunos* (25,8%).

Os professores apresentam firmeza nas suas práticas, não se sentindo particularmente incomodados com a supervisão que, nem foi sentida como intromissão, nem como sinónimo de falta de confiança para a maioria (40,3%). Uma questão se nos coloca: será isso reflexo do à-vontade ou de práticas tão subtis que nem se dá por elas? Embora um terço dos inquiridos discorde da afirmação *não me apercebi da existência de supervisão pedagógica na prática quotidiana*, a verdade é que apenas cerca de um quarto teve oportunidade de a experienciar como uma prática reflexiva conjunta ou a considerou relevante como caminho para a melhoria individual e para os resultados dos alunos, o que parece, antes, indiciar, práticas supervisivas incipientes, quer na frequência quer na qualidade dos efeitos produzidos.

Significativo, também, é que um terço dos inquiridos não tenha opinião quanto à possibilidade de esta prática ser *dispensável, se não se está a concorrer a uma avaliação de "Excelente", no contexto da ADD*. Parece-nos que os professores ainda não encontraram o lugar e o formato para integrar a supervisão pedagógica no seu quotidiano.

Passando à parte D: “Representações da Paridade Supervisão-Colaboração, pretendíamos averiguar qual a importância da supervisão pedagógica, numa perspetiva de colaboração contínua entre docentes, tentando perceber até que ponto é que supervisão e colaboração seriam, ou não, para os inquiridos atitudes (in)separáveis.

O quadro 10, na página seguinte, ilustra-nos a importância atribuída à supervisão em moldes colaborativos.

Quadro 10 – Importância da Supervisão Colaborativa

		D	DP	SO	CP	C
A SC é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela trabalham.	Freq.	0	3	7	18	34
	%	0,0	4,8	11,3	29,0	54,8
A SC proporciona uma reflexão sobre as práticas, potencialmente geradora de melhorias no desempenho dos professores.	Freq.	0	2	6	13	41
	%	0,0	3,2	9,7	21,0	66,1
A SC pode contribuir para a implementação de práticas inovadoras que, dificilmente, os professores experimentariam sozinhos.	Freq.	1	0	10	16	35
	%	1,6	0,0	16,1	25,8	56,5
A SC proporciona a aprendizagem pelo erro, se existir um clima de respeito mútuo, franqueza e humildade entre supervisor e supervisionado.	Freq.	1	1	7	18	35
	%	1,6	1,6	11,3	29,0	56,5
A SC é difícil de concretizar porque quem supervisiona pode emitir juízos de valor que inibem a colaboração.	Freq.	8	17	12	20	5
	%	12,9	27,4	19,4	32,3	8,1
A SC é uma utopia, pois supervisor e supervisionados encontram-se em ações hierarquicamente distintas.	Freq.	18	15	14	12	3
	%	29,0	24,2	22,6	19,4	4,8

**Legenda:** D – Discordo DP; Discordo Parcialmente; SO – Sem Opinião; CP – Concordo Parcialmente; C – Concordo

Os docentes concordaram que a SC proporciona uma reflexão sobre as práticas (66,1%) e que pode contribuir para a implementação de práticas inovadoras que, dificilmente, experimentariam sozinhos ou que promove a aprendizagem pelo erro, se existir um clima de respeito mútuo, franqueza e humildade entre supervisor e supervisionado (56,5%)

Perante estas respostas somos levados a concluir que, a realidade empírica comprova um elevado distanciamento entre a teoria e a prática: isto é, reconhecem-se qualidades potencialmente geradoras de melhoria à SC, com uma expressão estatística significativa, mas esta prática é, na realidade, insignificante nas vivências experienciadas no terreno. Todavia há abertura e intui-se desejo de mudança, pois discorda-se do seu carácter utópico, se for encarada colaborativamente.

Entrando na Parte E – “Representações e Práticas de Trabalho Colaborativo”, procurámos identificar práticas concretas que fazem parte do quotidiano docente, e constrangimentos com que esbarram.

A operacionalização da colaboração entre docentes de uma escola pode situar-se ao nível de projetos específicos, que normalmente têm um coordenador, ou responsável pela articulação das tarefas. O gráfico 6 evidencia que metade da amostra indica ter conhecimento de projetos específicos de colaboração de docentes no Agrupamento/Escola a que pertence e que 40,3% indica não ter conhecimento algum.

Gráfico 6 – Conhecimento de projetos específicos no AEJSR



Trata-se de uma fatia bastante reduzida de conhecedores face às dinâmicas que observamos no terreno e previstas nos documentos internos da escola<sup>69</sup>, o que pode suscitar várias interpretações: ou são sempre os mesmos docentes que se envolvem em projetos que extravasam a sala de aula e só essas atividades se reconhecem como “projetos colaborativos”, ou não se coloca nessa categoria a lecionação em coadjuvação e as Turmas+ (desdobramento em grupos de nível) nas disciplinas de Matemática e Português em alguns anos do 2º e 3º ciclos que se desenvolvem em ambiente de sala de aula.

As dinâmicas colaborativas que foram consideradas pelos docentes como as que fazem com mais frequência parte do seu trabalho com os colegas foram a *elaboração das planificações anuais e de médio prazo* (50,0%), a *discussão sobre os resultados/qualidade das aprendizagens dos alunos* (56,5%) e a *discussão sobre a eficácia das estratégias e recursos usados* (51,6%), conforme se constata no quadro 11.

Quadro 11 – Dinâmicas colaborativas no terreno

		N	R	PV	F	S
Elaboração das planificações anuais e de médio prazo.	Freq.	6	4	3	18	31
	%	9,7	6,5	4,8	29,0	50,0
Planificação e preparação das aulas com colegas que lecionam a mesma disciplina/ano.	Freq.	9	6	18	24	5
	%	14,5	9,7	29,0	38,7	8,1
Construção/reformulação conjunta de materiais didáticos.	Freq.	9	5	20	24	4
	%	14,5	8,1	32,3	38,7	6,5
Disponibilização de materiais que construiu ou pesquisou individualmente.	Freq.	2	3	15	30	12
	%	3,2	4,8	24,2	48,4	19,4
Discussão sobre a eficácia das estratégias e recursos usados.	Freq.	2	7	13	32	8
	%	3,2	11,3	21,0	51,6	12,9
Construção de instrumentos de avaliação.	Freq.	3	4	17	26	12
	%	4,8	6,5	27,4	41,9	19,4
Discussão sobre os resultados/qualidade das aprendizagens dos alunos.	Freq.	2	2	6	35	17
	%	3,2	3,2	9,7	56,5	27,4
Conceção e aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.	Freq.	3	6	13	30	10
	%	4,8	9,7	21,0	48,4	16,1
Leccionação em conjunto ou troca de turmas.	Freq.	20	9	14	15	4
	%	32,3	14,5	22,6	24,2	6,5
Interajuda na resolução de problemas de ordem disciplinar.	Freq.	8	10	15	21	8
	%	12,9	16,1	24,2	33,9	12,9
Análise de normativos e documentos da escola e emissão de pareceres conjuntos.	Freq.	4	7	18	23	10
	%	6,5	11,3	29,0	37,1	16,1

**Legenda:** N – Nunca; R – Raramente; PV – Por Vezes; F – Frequentemente; S – Sempre

<sup>69</sup> Consultáveis em <http://www.agrupamentoidanha.com/>

Apesar dessas interações ocorrerem frequentemente, surpreende-nos que em percentagens tão baixas pois, cerca de metade dos docentes nem sequer as práticas colaborativas mais rotineiras e institucionalizadas no seio dos grupos disciplinares, como é o caso das planificações de longo e médio prazo, efetua *sempre* em colaboração com outros docentes. Indo ao encontro da literatura revista, verifica-se que a ideia de colaboração ainda continua muito circunscrita ao conceito de partilha de ideias, materiais e informações, em detrimento de práticas pedagógicas mais interventivas, pois a lecionação em conjunto ou troca de turmas nunca foi experienciada por cerca de um terço dos inquiridos, ou raramente ocorreu.

Para os docentes inquiridos, como se vê no quadro 12, as práticas colaborativas em que participam ocorrem com maior frequência em contactos efetuados por correio eletrónico ou noutros ambientes virtuais (50,0%) ou, ainda, em reuniões formais, convocadas pelas estruturas intermédias, sem periodicidade regular (41,9%).

Quadro 12 – Contextos espaço-temporais das práticas colaborativas

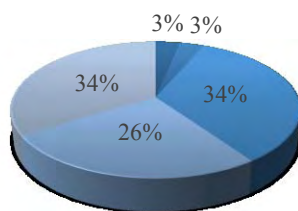
		N	R	PV	F	S
Em encontros e conversas informais, na escola, nos intervalos e furos no horário	Freq.	1	6	20	25	10
	%	1,6	9,7	32,3	40,3	16,1
Em contactos efetuados por correio eletrónico ou noutros ambientes virtuais.	Freq.	4	6	18	31	3
	%	6,5	9,7	29,0	50,0	4,8
Em reuniões formais, convocadas pelas estruturas intermédias, sem periodicidade regular	Freq.	1	8	14	26	13
	%	1,6	12,9	22,6	41,9	21,0
Em reuniões formais, na escola, contempladas no horário semanal dos professores	Freq.	12	3	17	22	8
	%	19,4	4,8	27,4	35,5	12,9
Em espaço de sala de aula	Freq.	16	16	18	10	2
	%	25,8	25,8	29,0	16,1	3,2

**Legenda:** N – Nunca; R – Raramente; PV – Por Vezes; F – Frequentemente; S – Sempre

Não surpreende, todavia, o destaque dado aos contactos informais nos intervalos ou na sala dos professores. A falta de tempos coincidentes nos horários para reunião de docentes e as distâncias, levam a recorrer ao *email* para troca de informações e materiais e realizar atividades prévias às reuniões presenciais, por forma a agilizar procedimentos no terreno; corroboram-nos as nossas notas de campo e experiência pessoal.

O gráfico 7 mostra que a maioria indica que manteve uma colaboração de trabalho sistemática na sua escola, ao longo dos últimos anos com mais de 5 colegas (34%), ou entre 4 a 5 colegas (34%). Uma percentagem baixa (3%) diz que não manteve qualquer contacto ou que apenas colaborou com outro docente. Poderemos estar perante um isolamento escolhido ou imposto, dado o questionário abranger escolas de 1º ciclo de lugar único, mas ainda assim, isso significaria que não houve intervenção ativa nas reuniões das estruturas intermédias obrigatórias, ou que não se valorizaram essas oportunidades de estabelecer e alimentar contactos.

Gráfico 7 – Número médio de docentes com quem se colabora



■ Não mantive. ■ Só um. ■ Dois ou três. ■ Quatro ou cinco. ■ Mais de cinco.

No quadro 13, somos colocados perante os maiores constrangimentos/dificuldades na implementação ou melhoria de práticas colaborativas que os docentes fizeram incidir nas dimensões da *existência de uma sobrecarga de trabalho dos professores* (48,4%) e das *dificuldades de conciliação dos horários dos professores das disciplinas/áreas afins, mesmo para encontros informais* (41,9%).

Quadro 13 – Constrangimentos na implementação ou melhoria de práticas colaborativas

		NR	PR	Ind	R	MR
Os horários não contemplam oficialmente momentos específicos para articulação.	Freq.	2	3	2	33	22
	%	3,2	4,8	3,2	53,2	35,5
As dificuldades de conciliação dos horários dos professores das disciplinas/áreas afins, mesmo para encontros informais.	Freq.	2	5	4	25	26
	%	3,2	8,1	6,5	40,3	41,9
A existência de uma sobrecarga de trabalho dos professores.	Freq.	0	2	3	27	30
	%	0,0	3,2	4,8	43,5	48,4
A ausência de espaços apropriados para reuniões.	Freq.	9	8	13	23	9
	%	14,5	12,9	21,0	37,1	14,5
O individualismo docente e falta de receptividade a propostas de colaboração.	Freq.	5	9	13	26	9
	%	8,1	14,5	21,0	41,9	14,5
Os receios de julgamentos dos colegas ao mostrar e partilhar o seu trabalho.	Freq.	9	12	16	20	5
	%	14,5	19,4	25,8	32,3	8,1
O desconhecimento do que os colegas fazem na sua sala de aula.	Freq.	4	12	21	17	8
	%	6,5	19,4	33,9	27,4	12,9

**Legenda:** NR – Nada Relevante; PR – Pouco Relevante; Ind – Indiferente; R – Relevante; MR – Muito relevante

Registam-se, porém, posições algo contraditórias, se por um lado, cerca de um terço se afirma indiferente face ao *desconhecimento do que os colegas fazem na sua sala de aula*, por outro, quase metade considera relevante o *individualismo docente e falta de receptividade a propostas de colaboração*. Efetivamente, estas posições mostram que a quebra do isolamento é desejada, caso se reúnam as condições físicas e anímicas, pois o cansaço é um dos principais inimigos da disponibilidade docente para acolher a colaboração. Mas não propriamente dentro da sala de aula. Como expectável, cerca de um terço considera relevante os *receios de julgamentos dos colegas ao mostrar e partilhar o seu trabalho*. Os problemas estão identificados e são transversais à literatura revista, agora é preciso encontrar as soluções.

Poderão estas passar pelo incremento das relações colaborativas em ambiente virtual? Vejamos o quadro 14.

Quadro 14 – Importância das TIC no trabalho colaborativo

		D	DP	SO	CP	C
As TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo, permitindo aumentar a quantidade de interações entre os professores.	Freq.	0	0	0	13	49
	%	0,0	0,0	0,0	21,0	79,0
As TIC estimulam a criatividade docente e a inovação pedagógica.	Freq.	0	1	2	24	35
	%	0,0	1,6	3,2	38,7	56,5
As TIC permitem agilizar tarefas burocráticas, libertando tempo aos professores.	Freq.	1	2	6	22	31
	%	1,6	3,2	9,7	35,5	50,0
As TIC funcionam bem e são bem rentabilizadas no Agrupamento/Escola onde exerceo.	Freq.	4	3	7	31	17
	%	6,5	4,8	11,3	50,0	27,4
As TIC afastam e esfriam a componente relacional entre colegas.	Freq.	29	13	8	10	2
	%	46,8	21,0	12,9	16,1	3,2

**Legenda:** D – Discordo; DP – Discordo em Parte; SO – Sem Opinião; CP – Concordo em Parte; C – Concordo

Mais de três quartos da população inquirida concorda que *as TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo* (79,0%), e cerca de metade que *estimulam a criatividade docente e a inovação pedagógica* (56,5%). Metade valoriza a agilização de *tarefas burocráticas, libertando tempo aos professores* (50,0%), e uma elevada percentagem (46,8%), discorda da afirmação de que *as TIC afastam e esfriam a componente relacional entre colegas*.

Estes dados reforçam a nossa convicção de que este será um caminho a explorar na ampliação das práticas colaborativas, pois a maioria dos docentes até concorda que as TIC funcionam bem no AEJSR, conforme é dado apreciar no quadro 14. Quando questionados acerca do uso da Plataforma *Moodle*, uma percentagem bastante elevada indica que não a utiliza para trabalhar com colegas e alunos (74%) e um pouco mais de metade dos professores (57%) considera que precisa de orientação na exploração desta ferramenta. Aqui está uma área de formação que procuraremos conciliar com a prática, decorrente da própria necessidade na implementação da OAI, pois 65% considera que seria proveitoso que a formação decorresse diretamente da própria prática entre docentes e no terreno da escola.

A Parte F – “Representações da Formação de Professores” permitiu-nos constatar as perceções acerca da formação contínua.

O quadro 15 ilustra-nos que as perceções maioritárias são de que as ações foram escolhidas em função das necessidades formativas identificadas pelos próprios (53,2%), mas é relevante que apenas metade da população inquirida tenha considerado que a formação foi adequada aos desafios da prática quotidiana, pois essa deveria ser a sua função primeira.

Ainda assim, é considerada enriquecedora, pois apenas uma minoria a realiza unicamente pelo imperativo da obtenção de créditos.

Quadro 15 – Percepções gerais sobre formação contínua

		D	DP	SO	CP	C
As ações foram escolhidas por mim em função das necessidades formativas que eu próprio(a) identifiquei.	Freq.	1	5	3	20	33
	%	1,6	8,1	4,8	32,3	53,2
As entidades formadoras / Direções das Escolas têm em consideração as sugestões dos professores.	Freq.	4	8	10	28	12
	%	6,5	12,9	16,1	45,2	19,4
A forma como está implementada a formação contínua articula-se com horários e tarefas dos professores.	Freq.	20	15	6	17	4
	%	32,3	24,2	9,7	27,4	6,5
A formação contínua tem-me fornecido instrumentos de resposta adequados aos desafios quotidianos das práticas letivas.	Freq.	4	7	6	31	14
	%	6,5	11,3	9,7	50,0	22,6
As ações foram-me impostas pelas estruturas de Direção / Coordenação do Agrupamento / Escola.	Freq.	30	11	13	7	1
	%	48,4	17,7	21,0	11,3	1,6
Só realizo ações de formação porque é necessária a obtenção de créditos para a avaliação/progressão na carreira docente.	Freq.	35	10	8	7	2
	%	56,5	16,1	12,9	11,3	3,2

**Legenda:** D – Discordo; DP – Discordo Parcialmente; SO – Sem opinião; CP – Concordo Parcialmente; C – Concordo

Colocados perante as expressões “formação em contexto de trabalho” e “formação inter pares” registaram-se reações de agrado em 85% dos inquiridos e de reserva em 15%, mas nenhum inquirido mostrou “rejeição”, pelo que se pode concluir que este seria um caminho que muitos docentes estarão, não só preparados, mas com vontade de trilhar.

No que toca à observação de aulas (OA), patente no quadro 16, nenhum dos itens gerou respostas de concordância ou discordância que reunissem consenso pelo menos em metade da população inquirida, o que mostra a aproximação a um terreno delicado e controverso, conforme as leituras efetuadas.

Quadro 16 – Percepções gerais sobre observação de aulas

		D	DP	SO	CP	C
A OA contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.	Freq.	9	8	7	27	11
	%	14,5	12,9	11,3	43,5	17,7
A OA potencia o trabalho colaborativo e a melhoria de desempenhos de observadores e observados.	Freq.	7	10	4	26	15
	%	11,3	16,1	6,5	41,9	24,2
A OA é um caminho adequado para a análise e reflexão partilhada das práticas de organização das aprendizagens.	Freq.	6	11	4	23	18
	%	9,7	17,7	6,5	37,1	29,0
A OA deveria ter um caráter informal e decorrer ao longo do ano.	Freq.	9	5	4	18	26
	%	14,5	8,1	6,5	29,0	41,9
A OA é um bom instrumento de autoavaliação e auto regulação do desempenho do professor.	Freq.	9	6	9	24	14
	%	14,5	9,7	14,5	38,7	22,6
A OA poderá ser um formato de formação dos professores por permitir a identificação de aspetos de que os próprios dificilmente se aperceberiam sozinhos.	Freq.	6	6	5	26	19
	%	9,7	9,7	8,1	41,9	30,6
Sentir-me-ia mais à vontade se a OA fosse realizada por colegas que conheço e em quem confio.	Freq.	11	4	15	17	15
	%	17,7	6,5	24,2	27,4	24,2
A OA não fornece resultados formativos fidedignos porque a presença de outro professor na sala modifica os comportamentos habituais de professores e alunos.	Freq.	8	12	8	23	11
	%	12,9	19,4	12,9	37,1	17,7
A OA é constrangedora e falaciosa porque não se pode desligar da ADD.	Freq.	12	10	11	20	9
	%	19,4	16,1	17,7	32,3	14,5
Abrir a minha sala à OA, só se for obrigado(a) porque não vejo mais-valias nesse procedimento.	Freq.	36	9	6	6	5
	%	58,1	14,5	9,7	9,7	8,1

**Legenda:** D – Discordo; DP – Discordo em Parte; SO – Sem opinião; CP – Concordo em Parte; C – Concordo

A moda situa-se quase sempre ao nível do *Concordo Parcialmente*, à exceção de que a *OA deveria ter um caráter informal e decorrer ao longo do ano*, onde a maioria das respostas

recai no nível de concordância e no extremo oposto, discordando no item *abrir a minha sala à OA, só se for obrigado(a) porque não vejo mais-valias nesse procedimento*.

Constatamos que haverá um misto de curiosidade e reserva, reconhecendo-se potencialidades formativas à observação de aulas, mas não nos moldes que a têm enquadrado. As reservas derivarão, eventualmente, de experiências prévias pouco gratificantes, influência da ADD ou do estágio da formação inicial.

Essa curiosidade e predisposição é, surpreendentemente, manifestada por mais de metade dos inquiridos (69,4%) que indica que estaria disposto a trabalhar em colaboração com colegas, da sua ou de outra disciplina, abrindo a sua sala à supervisão desses pares e vice-versa, com vista à melhoria de desempenhos e 71,0% dispôs-se a uma breve reunião preparatória e a partilhar com a coordenadora deste estudo as suas experiências de "Aula Aberta".

Por último, uma percentagem elevada (79,0%) afirmava a sua disposição de contribuir para a criação de um repositório virtual, partilhando materiais/artigos científicos relacionados temáticas didático-pedagógicas. Não será pois ao nível da partilha de materiais que se colocam os entraves à prática colaborativa. Para já este é um indicador positivo, mas a sua concretização terá de ser adiada, não só pela escassez de tempo, mas também por razões de ordem logística: a direção do AEJSR contratualizou a construção de um *website* com um domínio próprio que ainda está em execução.

## **6.2. A Aula Aberta Acontece: na antecâmara**

Dos 43 potenciais voluntários que no questionário exploratório de fevereiro manifestaram, sem reservas, disponibilidade para participação num projeto de abertura da sala aos pares, apresentaram-se, efetivamente, em abril, para participação ativa na experiência 22 professores, sendo que 20 lecionam na sede do agrupamento e 2 no 1º ciclo, na escola sita na vila.

Dado que no 1º ciclo não foi possível constituir um quarteto de observadores e as duas professoras frequentavam assiduamente as respetivas salas e tinham uma história de projetos em conjunto, a metodologia diferiu um pouco, quer porque apenas se observaram uma à outra, quer porque a tenra idade dos alunos e a habituação a ambas as docentes não justificou que participassem no questionário aplicado aos alunos. Gostaríamos, e as intervenientes também o manifestaram, que tivesse havido a possibilidade de um trabalho de perfil interciclos, mas não surgiu nenhum voluntário do pré-escolar, e os de 2º ciclo das áreas nucleares de matemática e

língua portuguesa já estavam agrupados com outros colegas que lecionavam as mesmas turmas na escola sede. Assim, a participação destas duas docentes e respetivas turmas teria um carácter atípico no conjunto da experiência, mas não menos interessante, pelas pistas que abriu a um trabalho futuro.

### 6.2.1. O lugar aos protagonistas: professores e alunos

Entre os professores participantes, o sexo feminino era maioritário. Participaram 16 professoras e 6 professores. O mais novo tinha 34 anos e o mais velho 56. Metade dos participantes (50%,  $n = 11$ ) encontrava-se no escalão etário 41-50 anos, 27% ( $n = 6$ ) tinham entre 31 e 40 anos e os restantes 23% ( $n = 5$ ), mais de 50 anos. Como se depreende, a experiência profissional era elevada. O tempo de serviço mínimo era de 9 anos e o máximo de 32 anos, sendo predominante a classe entre os 21-30 anos de serviço (46%,  $n = 10$ ). São maioritários os participantes pertencentes ao quadro de escola/agrupamento (77%,  $n = 17$ ); seguem-se os contratados (14%,  $n = 3$ ) e os professores de QZP, em situação DACL (9%,  $n = 2$ ).

A procedência em termos de grupos disciplinares e níveis de ensino – do 1º ciclo ao secundário – é diversificada e permitiu que se fizessem observações com a dupla perspetiva de alguém que provém do mesmo grupo disciplinar/área de saberes e de outra área oposta. Os 7 participantes do 2º ciclo distribuam-se pelas disciplinas de Matemática/Ciências da Natureza ( $n = 4$ ), História e Geografia de Portugal ( $n = 2$ ) e Educação Física ( $n = 1$ ). Os 13 participantes do 3º ciclo/Ensino Secundário lecionavam Inglês ( $n = 2$ ), Português ( $n = 2$ ), Geografia ( $n = 1$ ), História ( $n = 1$ ), Matemática ( $n = 1$ ), Educação Visual ( $n = 1$ ), Ciências Físico-Químicas ( $n = 1$ ), Educação Física ( $n = 1$ ), Informática ( $n = 1$ ), Biologia/Geologia ( $n = 1$ ) e Filosofia ( $n = 1$ ). As duas participantes do 1º ciclo perfazem o total dos nossos 22 voluntários <sup>70</sup>.

Dado o perfil dos participantes, em termos de proveniência de grupos disciplinares, é largamente predominante o domínio das observações em situação de multidisciplinaridade. Dos 42 registos de observações, em apenas 11 se verificam olhares de um observador da mesma disciplina, mas procurou-se compensar o desequilíbrio com a introdução no quarteto de áreas disciplinares afins, pois, 18 análises provém do mesmo departamento curricular. Um total de

---

<sup>70</sup> Vide Apêndice 6. O mapa geral de grupos foi disponibilizado no tópico 1 da disciplina Moodle para conhecimento de todos, com os nomes reais, para que os participantes organizassem as suas atividades. No exemplar aqui inserido omitem-se nomes ou pseudónimos, de modo a evitar correlações com os cronogramas e os excertos das entrevistas, passíveis de quebrar o anonimato dos professores, mas deixam-se as disciplinas para exemplificar o carácter multidisciplinar e interciclos, dos quartetos de trabalho.

35 observações pertencem a participantes do mesmo ciclo de ensino e em metade delas as turmas eram comuns entre observadores e observados. Essa situação é ilustrada no quadro abaixo.

Quadro 17 – Observações de Aula: Envolvimentos por ciclos/áreas/turmas

Aspectos de convergência entre observadores e observados nas OAI programadas	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Mesmo Ciclo de Ensino	35	85,4	7	16,6
Mesmo departamento	18	42,9	24	57,1
Mesma disciplina	11	26,2	31	73,8
Turma Comum a Observador e Observado	21	50,0	21	50,0

Em termos de habilitação, todos são profissionalizados, 14 são licenciados, 5 detém mestrado e 3 realizaram cursos de pós-graduação. Entre os participantes mais veteranos, 4 profissionalizaram-se sem observação de aulas e 3 mantinham-se nessa condição, mesmo depois da implementação da ADD, pelo que eram estreates absolutos.

Depois do estágio pedagógico, voltaram a ter aulas observadas, no contexto da ADD, 16 professores e apenas 7 dos participantes tinham tido experiências de aulas observadas no contexto de formação contínua em matemática ou, mais informalmente, “tiveram outro professor na sala” como coadjuvante ou em par pedagógico nas NAC’s”, como referiram nas entrevistas. O quadro 18 ilustra-nos a situação dos participantes quanto às suas experiências de aulas observadas.

Quadro 18 – Experiência prévia de aulas assistidas enquanto observados

	Frequência	Porcentagem
Experiência prévia de aulas observadas	19	86,4
Experiência ocorrida em contexto de formação inicial/estágio pedagógico	18	81,8
Experiência ocorrida em situação de ADD	16	72,7
Experiência ocorrida noutros contextos	7	31,8
Sem qualquer experiência	3	13,6

Tínhamos, desde o início, a pretensão de conhecer melhor os participantes, a fim de determinar se haveria um perfil de professor com algum tipo de predisposição específica para abandonar a sua área de conforto, atitude que um projeto desta natureza acarretaria, até, pela novidade no AEJSR. Questionámo-los, desde logo, no fórum “Apresentação dos Participantes” da Moodle, presente no Tópico 1 da nossa Sala Virtual dos Professores para o projeto Aula Aberta, intuindo que com esta estratégia poderíamos, eventualmente, fazer beneficiar a comunidade docente dos *efeitos colaterais* desta forma de obter dados sociométricos, conforme se apresenta na Fig.7, na página seguinte.

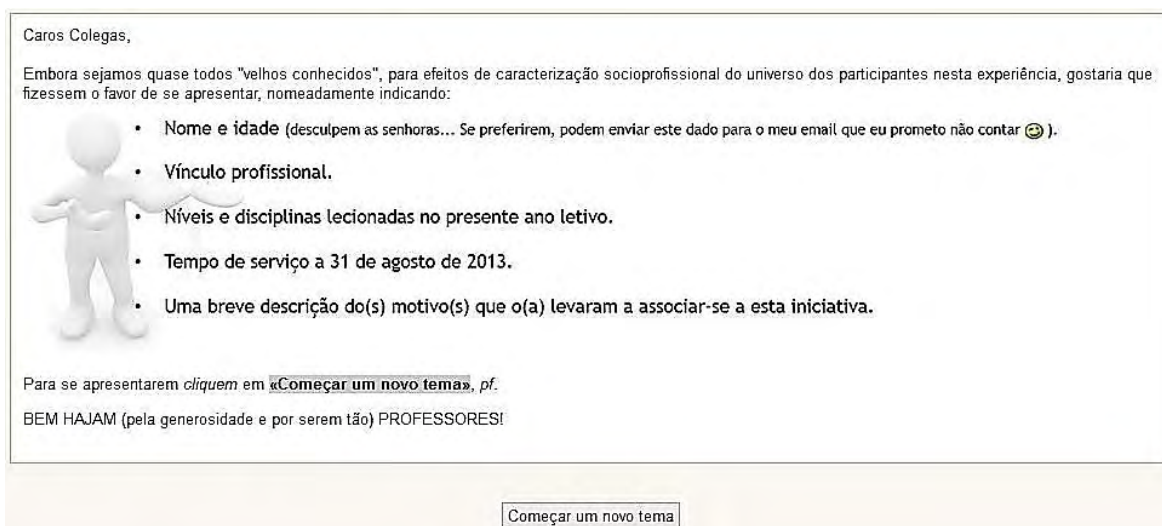


Fig. 7 – Fórum de Apresentação, Tópico 1: AA na Plataforma Moodle: espaço dos participantes (captura de ecrã)

Explorámos, conscientemente, uma certa componente lúdica que o contacto com esta ferramenta acarretava para alguns professores que se iniciavam na plataforma e no uso de fóruns, bem como a curiosidade pelo que é novo e diferente, que é faceta inata da natureza humana. Tínhamos a convicção que sendo um espaço “público” de todos os participantes, estes não deixariam de espreitar as postagens de cada um. Daí esperávamos um reforço do sentido de comunidade: ficando a conhecer-se melhor, sabendo das motivações uns dos outros, descobririam que teriam objetivos e anseios comuns, contribuindo para o espírito identitário do grupo, com eventuais repercussões a longo prazo.

O fórum manter-se-ia sem data de encerramento, pois três dos participantes foram guardando a apresentação para o fim, pelo que se deu o colapso da plataforma antes que tenha sido extraído relatório das postagens para memória futura. Não obstante, verificou-se através da frequência das visitas e pelas conversas *on-line*, bem como pela observação naturalista no espaço físico sala de professores, que se cumpriam os objetivos “formais” e se estava beneficiando dos efeitos “colaterais”. Parte dos dados seriam recuperados nas entrevistas individuais e outros, até, ampliados pelo ambiente mais intimista que a conversa pessoal proporcionaria.<sup>71</sup>

Assim perguntando-nos, em ambiente de bastidores, qual o perfil que possuem os “professores pares” acercando-nos das motivações que os levaram a aderir a este projeto num momento tão atarefado do ano escolar e do seu posicionamento perante a profissão, apurámos,

<sup>71</sup> Vide **Apêndice 13**: Bloco A – Os Participantes. Contém os testemunhos dos professores com extração de partes dos discursos sobre o seu estado anímico perante a profissão e este projeto AA.

na análise categorial das entrevistas, três vetores principais: (i) a percepção da necessidade e do propósito do projeto, ii) o compromisso com o desenvolvimento profissional e (iii) a curiosidade e atração pela novidade, almejando experimentar coisas novas que mantenham ou ajudem a elevar o nível de motivação face à profissão.

Exemplificando, diz-nos o Prof. Rui:

“Em primeiro lugar pareceu-me ser uma iniciativa que obedece a um projeto interessante e inovador e em segundo lugar eu sempre defendi observação de aulas, não tanto para vigilância e controlo, mas sobretudo para troca de experiências e para aprendermos uns com os outros.”

O último indicador merece, no nosso entender, um destaque especial, já que questionados se ainda escolheriam a profissão se pudessem voltar atrás, apenas pouco mais de metade não hesita responder afirmativamente (55%,  $n = 12$ ), enquanto os restantes ou respondem categoricamente que não (27%,  $n = 6$ ), ou se mostram divididos ou hesitantes (18%,  $n = 4$ ).

Conclui-se pois, que sendo voluntários, mesmo quem diz que não voltaria a escolher a profissão, procura um significado para o que faz e acalenta uma certa esperança na mudança, como se depreende das suas palavras: “se não estamos motivados por motivos de carreira temos de ir buscar outras estratégias para continuarmos a crescer, renovar a motivação” (Prof. Luís) e “como eram as mesmas turmas, queria aprender qualquer coisa, ver como lidavam com determinado tipo de situações e como é que saíam delas. Como vou continuar a dar aulas, apesar de não estar satisfeita, acho que seria interessante” (Prof<sup>a</sup> Joana), declaração na linha do que assevera M.T. Estrela, citando vários estudos nacionais e estrangeiros: o “*engagement* torna-se um meio de combater o *burnout*”, nas suas três dimensões de “vigor, dedicação e eficácia na resolução dos problemas profissionais” (2010: 33).

Será uma espécie de *fuga para a frente*, porque as soluções do passado já não são eficazes. O que se perde em experimentar outras coisas?

Mesmo de quem nunca pensou em ter outra profissão e nela se quer manter, acusa um *mix* de cansaço e vontade de autorrenovação, confirmando o que a literatura nos indicia: a desmotivação dos professores tem mais a ver com o que vem de fora do que com os aspetos ligados ao trabalho com os alunos. Exemplo disso é o que escutamos da Prof<sup>a</sup> Eva:

“Apesar de algum desencanto não posso estar numa atitude de abandono e derrotista [...] tem que se reinventar, o que não é fácil [...], porque é uma profissão, é aquilo que nos

sustenta [...] queremos melhorias, mas andamos num carrocél complicado, queremos alguma estabilidade para trabalhar com os nossos alunos.”

A inovação destacada pelos participantes, e que para muitos foi um motivo de atração, assenta no carácter multidisciplinar e interciclos do projeto, rompendo com as vivências tradicionais. A escola disciplinar “organizada em torno de espaços físicos e mentais – disciplinas – é profundamente marcada pela lógica disciplinar que preside à sua estrutura curricular” (Santos, 2014: 59), isolando saberes e experiências em áreas confinadas.

Neste sentido, o Projeto AA veio quebrar as fronteiras físicas e mentais a que se referia a autora, fazendo com que a transdisciplinaridade fosse uma subcategoria impactante, como se demonstra com a seguinte opinião de uma das entrevistadas: “essa foi a mais desafiante. Quando me voluntariei para o projeto pensei, vêm assistir à *minha* aula *o.k.*, isso já me aconteceu, agora eu observar *outra* área e *outro* ciclo...”<sup>72</sup> (Prof<sup>a</sup> Cátia). É mesmo algo que nunca lhe ocorrera e a atraiu bastante.

Dando lugar aos alunos, os 108 indivíduos envolvidos na escola sede do agrupamento forneceram-nos um retrato de família bem alargado, uma vez que se distribuíam pelos três níveis de ensino, de uma forma que resultou, no nosso entender, equilibrada: três turmas de 2º ciclo, duas de 3º ciclo e duas de secundário, espelhando um público discente heterogéneo.

Quadro 19 – Universo discente do Projeto AA: Ciclos/Turmas

AEJSR OAI - sede	Alunos por Turma			Alunos por Ciclo	
	Turmas	Freq.	%	Freq.	%
2º Ciclo	5º A	16	14,8	45	41,6
	5º C	13	12,0		
	6º B	16	14,8		
3º Ciclo	7º A	19	17,6	33	30,6
	8º C	14	13,0		
Ensino Secundário	10º A	17	15,7	30	27,7
	11º B	13	12,0		
Total				108	100

<sup>72</sup> *Hat-trick*, diríamos, em gíria futebolística. Um *hat-trick* ocorre no futebol quando um futebolista faz, no mesmo jogo, três golos. Aqui, num trabalho de equipa, a professora conseguiu evocar-nos essa imagem: era uma oportunidade *3 em 1*: observar e ser observada por alguém *da mesma disciplina e nível* e de *outras disciplinas* e *outros níveis*. No lugar dela, também não resistiríamos. As metáforas do futebol ocorrem-nos frequentemente quando pensamos na educação – é um jogo de equipa que resulta se todos concorrem de forma estruturada e convicta para o mesmo objetivo. Similitude já discutida com o nosso orientador, apreciador de futebol, como nós, e que partilhou ter pensada uma crónica inspirada no hino “You’ll never walk alone”, entoado por clubes de futebol por todo o mundo, entretanto, publicada. Baptista (2014). Nunca caminharás sozinho. *Desafios 6, Cadernos de trans\_ formação*. UCP-SAME

Os dados apurados no questionário aos alunos registam um equilíbrio a nível de géneros, embora com uma ligeira preponderância do género feminino (52%,  $n = 56$ ) face ao género masculino (48%,  $n = 52$ ), conforme apuráramos no questionário aplicado aos alunos. As idades oscilaram entre os 10 e os 19 anos, predomínio das idades mais baixas, em correspondência com o maior número de turmas de 2º e 3º ciclos.

A estes devemos acrescentar os 50 alunos das turmas das duas professoras de 1º ciclo: 27 de uma turma de 1º ano e 23 de outra turma constituída por alunos de 2º e 3º ano, com 14 e 9 alunos, respetivamente em cada nível. Os alunos de 1º ano apresentavam idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, os de 2º ano tinham 7 anos e os de 3º ano, 8 anos de idade.

### **6.2.2. Os espaços colaborativos: espaço virtual e espaço real**

A experiência de OAI moveu-se entre os espaços da “Sala Virtual de Professores” na plataforma *Moodle*, da sala real de professores e das salas de aula, como já fizemos referência, mas também no ginásio/campos desportivos e nas ruas da vila.

Seguindo o modelo de observação clínica, o encontro de pré-observação da maioria dos professores foi efetuado no espaço virtual destinado – o *fórum de pré-observação* – pois o tempo era escasso e os encontros “reais” fugazes serviam, essencialmente para dizer “já te coloquei as informações da aula de amanhã na *Moodle*”.

Alguns dos professores seguiram as sugestões da responsável pelo sítio *web*, *ipsis verbis*, postando diretamente no fórum as informações em tópicos, outros anexaram planos de aula em documentos Word® ou PDF®, com configuração de grelha e, ainda, materiais didáticos, como apresentações em formato PowerPoint® ou fichas de trabalho.

Aqui, durante a fase de experimentação, limitámo-nos a ir observando os procedimentos e a dar apoio técnico e científico ao menos versados quer na *Moodle*, quer nos três ciclos da supervisão clínica – era esse o nosso papel no processo – ensaiando uma posição neutra e equidistante. Estivemos sempre próximos e tentámos incentivar e valorizar continuamente o esforço que estavam a investir, alertando para a necessidade de simplificar e agir com a maior fidelidade à prática letiva dos dias comuns.

Não conseguimos, porém, deixar de antecipar a nossa surpresa pela abundância de planos de aula “tipo ADD”, quando o objetivo assumido era “descomplicar”, e por apenas uma

professora ter solicitado aos seus pares a atenção para aspetos específicos da sua atuação, segundo o modelo da GOO adotada.

Conforme se pode constatar pela análise do ambiente virtual retratado na Fig. 8, que se apresenta abaixo, o que se sugeria eram práticas da maior informalidade, o mais próximas possível das rotinas quotidianas de quem chega a lecionar sete/oito turmas distribuídas até cinco níveis, em horários que podem ter até 24 tempos letivos de 45 minutos.

**ANTES DA AULA**



Neste espaço, antes da sua aula observada, deve disponibilizar aos seus "amigos críticos" uma breve informação com os aspetos que julgue relevantes para uma observação mais profícua, contextualizando-a.  
Pode, por exemplo:

- caracterizar brevemente a turma, se não for comum;
- especificar os conteúdos a abordar e objetivos que pretende alcançar;
- destacar aspetos específicos da sua prática/turma que gostaria que merecessem particular atenção por parte dos observadores.
- ...

Tenha em conta que **não necessita de um grelha estruturada com um plano de aula**, pois pretende-se aproximar esta prática o mais possível da rotina quotidiana de uma qualquer aula, sem artificialismos burocráticos.

Imagine este espaço como o de uma conversa informal que teria presencialmente com os seus "amigos críticos". Se quiser pode anexar materiais, como faria em qualquer partilha casual, no corredor ou na sala de professores.

E a seguir... abra a porta, *pf.* 😊 Boas Aulas!

Este fórum permite a cada participante começar um tema de conversação.

[Começar um novo tema](#)

Fig. 8 – Fórum de pré-observação, acessível no tópico 4: AA no Moodle (captura de ecrã)

Quanto ao anúncio prévio aos alunos de que iriam ter visitas na sala de aula, deixou-se ao critério de cada docente. Houve quem optasse por o fazer antecipadamente, outros no próprio momento, dependendo se os professores eram ou não conhecidos da turma. Em qualquer dos casos, foi solicitado pela investigadora que fosse explicado aos alunos o contexto em que tal prática, inédita, à exceção do 1º ciclo, se inseria.

Todas as 22 observações calendarizadas foram efetuadas por uma dupla de observadores, exceto as do primeiro ciclo em que o grupo era um dueto.



## Capítulo 7 – O que fica do que passa

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares... É o tempo da travessia... e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Teixeira de Andrade<sup>73</sup>  
In *O medo: o maior gigante da alma*

### 7.1. A Aula Aberta acontece: no terreno

Eis chegada a segunda 2<sup>a</sup> feira depois da Páscoa, dia da padroeira destas terras raianas, Sr<sup>a</sup> do Almortão, dia de romaria. Estamos à beira da travessia – a que nos separa do corredor para dentro da aula que não é a nossa ou, sendo, terá outros professores a passar aquela porta. É amanhã. Reina um frenesim na sala de professores virtual, pois que na real é a ausência por um feriado municipal que não podia ter vindo mais oportuno. Conferem-se salas e horários, acertam-se agulhas com os colegas que vão substituir professores em ação/observação<sup>74</sup>. Não há “voltares atrás”. A decisão de despir as velhas roupagens está tomada e, para lá deste rubicão, são lugares novos que se avistam descerrados.

As linhas que se escreverem daqui em diante, dar-nos-ão conta dos rastos dessa caminhada, mirados e remirados através de uma cuidada análise cruzada dos três instrumentos selecionados para o efeito: a GOO, o conteúdo das entrevistas e o questionário aplicado aos alunos cujas aulas foram abertas pelos seus professores.

As entrevistas, especialmente, foram revisitadas em momentos vários no decurso da investigação, pois como testemunham Ghigliione e Matalon (2005: 216): “um mesmo codificador, analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes, deve reproduzir a sua primeira análise [...] os resultados devem ser independentes daqueles que os produzem.”

---


<sup>73</sup> Frequentemente atribuída a outro Fernando, o Pessoa, este excerto largamente divulgado na internet é de um professor de literatura brasileiro, falecido em 2008.

<sup>74</sup> Vide Apêndices 7.1 - Cronograma das OAI e 7.2 - Cronograma das Substituições. Não se disponibilizam nomes constantes dos documentos originais, a fim de proteger o anonimato, nem pseudónimos que o acesso ao calendário quebraria.

### 7.1.1. A percepção dos atores na intermutabilidade de papéis

Como já ficou amplamente explanado, o tempo foi o principal adversário, por isso, tinha-se escolhido continuar a implementar o modelo clínico de observação de aulas também no espaço virtual, como tinha sido feito para o momento de pré-observação. A OAI, ou “aulas assistidas”, expressão corrente entre os professores, decorreu sempre no terreno de cada um, observadores munidos da GOO, não tendo havido aulas virtuais. O momento de pós-observação tinha o seu espaço no *Fórum de Reflexões Pós-Observação: Impressões Gerais*, lugar de partida para uma discussão que poderia continuar ali, ou onde os protagonistas decidissem. Não quisemos interferir nas dinâmicas específicas de cada grupo, com as suas idiossincrasias mas, num primeiro impacto, quisemos provocar compelindo a uma reflexão em espelho, conforme se pode constatar pelo formato do fórum que se apresenta na Fig. 9.

**COMO VIMOS ESTA AULA ABERTA?**



Neste Fórum é-lhe pedido que registre umas breves impressões gerais sobre a aula observada, o mais breve que lhe for possível.  
**Leia atentamente os esclarecimentos:**

- Neste formato, nem observadores nem observados poderão ver o que escreveram os seus pares, antes de submeterem as suas próprias reflexões. Todavia, poderão, e deverão, ir confrontando pontos de vista depois, apoiados na Ficha de OAI, de modo a obter uma reflexão final construtiva conjunta. A gestão do tempo e do espaço, virtual ou físico, é a que melhor convier aos elementos do grupo.
- Para começar, pf. clique no botão «Adicionar uma pergunta». Embora esteja a fazer uma reflexão, por questões técnicas não é possível alterar o nome do botão de comando, por isso, ignore a nomenclatura e proceda como indicado:
- Escreva na caixa que surge ao clicar **a aula a que se refere**. Ex: *OA de X por Y* e **data do evento** ou *OA de Z: Reflex.Individual* e **data do evento**.
- A reflexão individual deverá obedecer a um "Guião Espelho", de acordo com os tópicos sugeridos na tabela abaixo. É importante que **pense em termos pedagógicos globais** e não estritamente científico-didáticos. Proceda conforme a situação em que se encontra nesse momento.

Tópicos de Reflexão dos Observadores	Tópicos de reflexão dos Observados
1. O que mais gostei, ou me prendeu especialmente a atenção, na aula que observei?	1. O que mais gostei, ou me correu especialmente bem, na aula em que fui observado(a)?
2. O que menos gostei, ou achei que correu menos bem ao(à) colega?	2. O que menos gostei, ou que me correu menos nesta aula que dei?
3. O que faria diferente, se fosse eu a conduzir aquela aula?	3. O que faria diferente se eu pudesse repetir esta aula?
4. Que questões ou sugestões gostaria de fazer ao (à) colega que observei?	4. Que questões gostaria de fazer ou que sugestões gostaria de obter dos(as) colegas que observaram a minha aula?

Fig. 9 – Fórum de pós-observação, acessível no tópico 4: AA no Moodle (captura de ecrã)

No recato das suas casas e, muitas vezes num silêncio onde já, ou ainda, todos dormem, é aí que os professores procedem à sua reflexão. Admiramos a entrega... As horas inusitadas das postagens não mentem... Outros vão adiando. A pressão do final do ano letivo é voraz, fala-se apressadamente e com uma excitação mais ou menos contida do que vai acontecendo, conforme vamos registando nas nossas notas de campo. Tempo é um luxo que a reflexão exige e que os

professores não têm. Vamos esperando, também nós, com alguma ansiedade, para extrair os relatórios finais, mas o *desastre M* também destes dados nos privou. Voltar-nos-íamos, pois, para as entrevistas, como “boia de salvação” de memórias. Porque depois dos prantos, o que conta é o que marcou, e as vivências marcantes não se esquecem.

Perguntámos aos professores, o que lhes *ficou do que passou*, e que se categorizou na análise de conteúdo das entrevistas no “Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares”.<sup>75</sup>

Neste tema elegemos a dimensão “Representações sobre o processo de Observação de Aulas Interpares” como trave mestra que suporta duas categorias: o impacto da experiência vivida no papel de observado e o impacto da experiência vivida no papel de observador (quer da mesma, quer de diferentes áreas disciplinares), por sua vez divididas em duas subcategorias: impacto positivo e negativo. Uma aturada análise permitiu-nos extrair particularidades convergentes que aglutinámos sob a designação de indicadores e que contabilizámos de acordo com a sua incidência no discurso, conforme se ilustra abaixo.

Quadro 20 – Entrevistas, Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares, tempo do terreno

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES	Impacto da experiência vivida no papel de observado	Impacto Positivo	Feedback sem preocupações de juízos avaliativos	14
			Naturalidade e simplicidade do processo	7
			Interação com os colegas	6
			Transdisciplinaridade (restrita)	6
		Impacto Negativo	Quantidade reduzida de observações	6
			Nervosismo	3
			Deceção com o <i>feedback</i>	3
			Impacto da experiência vivida no papel de observador	Impacto Positivo
	Transdisciplinaridade (abrangente: enriquecimento pessoal)	9		
	Transdisciplinaridade (abrangente: proveito profissional)	10		
	Empatia: efeito de espelho em relação aos docentes	19		
	Empatia: tomar o lugar do aluno	4		
	Conforto da metodologia no terreno: facilidade de uso da GOO	16		
	Conforto da metodologia no terreno: adequabilidade da GOO à situação de aula real	20		
	Impacto Negativo	Nervosismo / Inexperiência na função		4
	Transdisciplinaridade (abrangente - dificuldades)	5		

Debrucemo-nos sobre o impacto positivo nos observados. A título de exemplo, relativamente à importância dada à opinião dos colegas, surgem-nos testemunhos como: “abrir a aula só tem aspetos positivos, depois há um *feedback* e no que faço mal, posso corrigir-me e

<sup>75</sup> Cf. Apêndice 13 – Análise de Conteúdo das Entrevistas: Bloco B – AA/OAI no terreno.

posso, ainda, melhorar aquilo que faço bem” (Prof. José), ou “o facto de ter lá alguém que é diferente, a expectativa é que nos apontem os erros, porque a gente comete erros e no meu caso, algumas coisas não me estavam a correr bem” (Prof. Pedro). Há mesmo quem destaque a importância de um colega que ajude a balançar a distância entre o pensado e o executado: “eu posso estar muito certa, com boas intuições em algo que estou a desenvolver e, às vezes, não me aperceber daquilo que não está realmente a resultar e há sempre um outro olhar que vem no sentido de ajudar” (Prof<sup>a</sup> Eva) ou, ainda, “não houve grandes críticas por parte dos colegas, mas se houvesse seriam bem-vindas; há coisas que quem está do lado de cá não se apercebe, mas quem está do lado de lá apercebe-se” (Prof<sup>a</sup> Célia).

Daqui se inferiu que os professores, enquanto observados, prezam o olhar crítico dos pares como forma de melhoria, confirmando que “podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios” (Hargreaves, 1998: 19). Esta confiança no *feedback* dos colegas deriva doutro aspeto enfatizado pelos entrevistados: a naturalidade com que o processo decorreu, refletida nas expressões “foi uma aula normal” (Prof<sup>a</sup> Dora), “senti-me à vontade” (Prof<sup>a</sup> Cátia), “acabou por ser uma aula como todas as outras” (Prof<sup>a</sup> Élia) ou, ainda, “as coisas foram feitas com muita naturalidade, sem haver preocupação de estarmos a ser julgados” (Prof<sup>a</sup> Ana).

O destaque colocado na ausência de “julgamento” mostra a associação, mais ou menos inconsciente, de juízo ou avaliação que continua a assombrar a observação de aulas, enfatizando a tranquilidade associada à modalidade de supervisão interpares pela ausência desses fatores de valoração negativa. Esta constatação vai de encontro ao que apurámos na revisão da literatura; com efeito, “o carácter voluntário da POT e o carácter não ajuizador e construtivo do *feedback* são aspetos cruciais para os efeitos positivos da POT sublinhados por diversos autores” (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012: 82).

Outro aspeto privilegiado por vários entrevistados foi o aumento de interação com os colegas, como se atesta com as seguintes observações: “só vejo aspetos positivos que têm a ver com a partilha, troca de experiências, como colaborar a nível de aprendizagens” (Prof<sup>a</sup> Nídia) e “eu sempre defendi este tipo de iniciativas, justamente para trocarmos experiências, foi uma experiência inovadora, foi a primeira vez que a realizei” (Prof. Rui).

O indicador “transdisciplinaridade” já tinha emergido mesmo antes do processo de OAI se iniciar, a propósito das motivações, e podemos avançar que não dececionou na prática. Este é um indicador que trespassa os papéis de observado e observador, como se constatou pela síntese

do quadro 23. Mais incidente no discurso dos segundos, tem no discurso dos primeiros, e, residualmente nos outros, um caráter marcadamente disciplinar arriscando o atrevimento de romper a membrana que faz de cada disciplina um organismo unicelular. Por isso lhe chamámos transdisciplinaridade restrita, já que se centra em saberes conotados com conteúdos disciplinares. Demos a palavra aos protagonistas:

“Foi muito interessante porque fui observada por um colega do mesmo grupo e outro de grupo diferente [...] fiz entroncamento de saberes com a colega de outro grupo [...] e essa colega achou muito interessante. [Quando fui a observadora], a matéria entroncava muito bem, senti-me feliz porque vi conhecimentos e que os alunos estavam a relacionar os factos: ‘afinal eu aprendi isto noutra disciplina’.”

Prof<sup>a</sup> Ana

“A [colega] teve o cuidado de nos fazer um enquadramento do que íamos observar, o que faz toda a diferença, percebi tudo e achei fantástico, porque sendo o mesmo ano, nas minhas turmas posso fazer associações, interdisciplinaridade é muito mais fácil.”

Prof<sup>a</sup> Ilda

Nestes relatos, as professoras destacaram o que colheram de positivo da observação multidisciplinar em moldes que nos sugerem um mutualismo quase no sentido biológico. Percebemos nos seus testemunhos a mais-valia na ótica da “transfusão” de conteúdos de umas disciplinas para as outras o que, correntemente, os professores e pedagogos designam de interdisciplinaridade, e que tantos problemas operativos colocam aos professores nos CT e na elaboração dos PCT. Não lhe retirando o mérito de constituir um avanço é, no entanto o pisar de um primeiro degrau, enquadrável na mais elementar das tipologias de interdisciplinaridade apresentada por Santos (2014: 68) que, inspirada nos critérios definidos em 1972 por Heckhouse, a descreve como “interdisciplinaridade heterogénea, enciclopédica [...] mistura *ad hoc* de programas de disciplinas diferentes e diferentemente doseados.” Mas é sempre preferível à imobilidade e estanquicidade dos saberes; a verbalização pela Prof<sup>a</sup> Ana do entusiasmo dos alunos, só por si, vale o destaque, pois é a prova da (re)significação que estes deram às suas próprias aprendizagens. Impulsionados pelo *motor alunos*, talvez se acelere esta subida.

Ainda na categoria impacto da experiência como observados, a ocorrência de aspetos na subcategoria “negativo”, é residual e desvalorizada pelos próprios que, em alguns casos, acabam por auto culpabilizar-se pelos pontos menos conseguidos. Não obstante, podemos detetar-lhes três indicadores emergentes, que enunciámos por ordem do número de incidências: i) quantidade reduzida de observações; ii) nervosismo; iii) deceção com o *feedback*.

As referências seguintes comprovam-no: “em vez de ser só uma aula, ser mais”, (Prof<sup>a</sup> Laura), “deveria ter havido mais”, (Prof<sup>a</sup> Júlia), “ter sido só num determinado dia” (Prof<sup>a</sup> Eva), com justificações que se prendem, não com este estudo concreto, mas com uma projeção futura de melhorias continuadas para professores e alunos, pois, “uma coisa é uma aula, outra coisa é um ‘X’ de aulas, porque à medida que avançamos da primeira, temos que melhorar p’rá segunda e da segunda p’rá terceira e assim sucessivamente” (Prof<sup>a</sup> Iria) ou “o único negativo que pode haver é em vez de uma aula assistida serem dez, pois alguns miúdos não se sentiam à vontade, uns porque não participam tanto, outros porque participam de forma desordenada” (Prof. Fausto). Em verdade, este indicador apontado como negativo pelos professores tem para a investigação uma significância oposta, a médio/longo prazo: a da predisposição para a repetição da experiência.

Relativamente ao nervosismo, continua o mesmo professor, “é sempre um *stress*, mas passados 2 ou 3 minutos até se esquece que eles lá estão”, efeito passageiro corroborado por outra docente: “ao princípio estava um bocadinho nervosa, depois foi como se eles lá não estivessem” (Prof<sup>a</sup> Célia). Todavia há quem se sinta de outro modo, fazendo convergir os dois indicadores, como se retira da entrevista da Prof<sup>a</sup> Dulce:

“Eu nunca me senti completamente à vontade com a presença lá de duas colegas, talvez se eu já estivesse nesta escola há mais tempo... Não me senti muito à vontade, talvez se houvesse outra aula assistida, seria completamente diferente. Eu não senti pressão da parte delas, pelo contrário, não, é algo meu.”

No que toca aos indicadores negativos relacionados com o *feedback*, estes apontam-nos a decepção com sensações experimentadas durante e após a aula observada. No primeiro caso isso transparece da seguinte declaração: “de menos positivo, acho, que fui observado com algum desinteresse... Uma das razões penso que foi o facto de estarmos no 3º período, algum cansaço e uma atitude, vamos lá despachar isto” (Prof. Rui). No caso do *feedback* pós-observação, uma professora lamenta ter sido “uma observação muito simples [pois] no final da aula, não nos sentámos... A plataforma foi abaixo eu pensei que tínhamos que reenviar... Estávamos à espera que alguma dissesse... ‘vamos lá’, tomasse a iniciativa” (Prof<sup>a</sup> Eva). Noutra situação, o professor lamenta o próprio teor do *feedback*:

“O aspeto negativo, foi que o *feedback* dos colegas foi positivo e não era isso que eu estava à espera. [Queria] que dissessem ‘está mal isto, aquilo, aqueloutro’ e não foi isso que aconteceu, não tive um *feedback* negativo da aula. Eu sei que alguma coisa não está bem ali... Não vamos pôr as culpas na família, nem na distância à escola, nem na falta de empenho porque isso é uma evidência (...) que a gente não consegue mudar. Só temos dois

aspectos que podemos mudar: ou eles [alunos] ou nós... Eu tentei fazer as duas coisas e se, as coisas não correram bem, eu estava à espera que me apontassem algo para as coisas correrem melhor e isso, quanto a mim, falhou. Eu acho que eles foram simpáticos, mas é das tais coisas, se a gente tornasse isto uma prática, seria mais fácil p'ra todos chegar ao fim e dizer 'hoje não estiveste bem, não tiveste uma boa dinâmica de aulas, foste aos deste lado e não foste aos do outro que puseram outro tipo de dúvidas' ... São coisas que nos acontecem e que a gente não se apercebe.”

(Prof. Pedro)

Neste caso, a decepção do professor em relação ao *feedback*, prender-se-á com o facto de a amizade crítica ter os condimentos desequilibrados: foi mais *amizade* que *crítica*. Como enfatiza Day (2001: 79), “o papel de um amigo crítico é o de proporcionar apoio e de questionar as situações numa relação de confiança.” O apoio esteve presente, mas o questionamento, não.

A particularidade de os grupos de observação serem multidisciplinares, poderá ser um apontador interessante para perceber algumas das dificuldades e decepções experienciadas. Sendo a transdisciplinaridade mais focada pela lente de observador do que pelo reflexo de observado, permitimo-nos afirmar que os professores pares tiveram algum pudor em fazer apreciações críticas que pudessem prejudicar os observados, especialmente, quando não dominavam as matérias disciplinares.

É o nosso indicador de charneira, atrativo/repulsivo, chamemos-lhe assim. Dele passamos para a categoria de observadores, centrando-nos na subcategoria de impactos positivos.

Aqui sobressaem como indicadores, no caso das mesmas disciplinas ou de áreas próximas, as vantagens de se aprender por comparação de abordagens científico-didáticas, numa perspetiva de transdisciplinaridade restrita e, no caso de disciplinas muito distantes, a transdisciplinaridade abrangente, indiciando um duplo enriquecimento, quer pessoal, quer profissional.

Na primeira vertente não podemos deixar de assinalar a surpresa verbalizada do quanto desconheciam da ação dos colegas que trabalham os mesmos saberes; na segunda variante deste indicador, os professores inclinam-se para a comparação de turmas comuns em situações diferentes, equacionando a possibilidade de apetrechamento de estratégias pedagógicas que ajudem a ultrapassar as mesmas dificuldades, sejam elas de carácter comportamental ou de aprendizagem.

Indiciando o agrado por ver pares da mesma disciplina perfilam-se opiniões como: “há uma certa tendência, sim, para nos refugiarmos mais no grupo, mas por mais que falemos fora da sala de aula é diferente falar e observar” (Prof<sup>a</sup> Bela) ou “foi bom ver que partimos de uma coisa

em comum para explicar o mesmo: ir buscar um exemplo prático de coisas do dia-a-dia” (Profª Nídia).

Realmente, poucos sabemos *o que* os outros “dão” nas suas aulas, mas menos sabemos *como* o dão, sobretudo em disciplinas diferentes, e isso também foi salientado, com um apurado sentido de humor, aliás. Há quem use metáforas futebolísticas, há quem use metáforas alimentícias, como é o caso do Prof. Pedro:

“Uma das aulas era poesia e eu até nem gosto muito daquilo e os alunos também não... Olha, é como obrigar a comer a sopa a quem não gosta de sopa e a colega esforçou-se imenso para tornar a aula apetecível, usou mil e uma estratégias diferentes, mudou os suportes a meio da aula, fez tudo p’ra tentar fazê-los comer [a sopa]. A aula foi interessante, foi uma maneira diferente de ver as coisas.”

Esta surpresa do *como* se podem fazer as coisas reforçou a admiração mútua entre os docentes participantes. Nesta subcategoria da transdisciplinaridade abrangente, é digno de destaque o testemunho da Profª Lia:

“Achei engraçado na aula de [disciplina ‘X’], em relação à qual estava mais curiosa, uma área mais distinta, não sabia muito bem como é que as aulas se passavam. Vi aí a teoria muito bem articulada com a prática e depois a prática em pleno... Eu tinha vontade, apetecia-me fazer o que ela [a professora] estava a dizer.”

Consideramos que, com as feridas mal saradas pelo processo de ADD, ser importante que as rivalidades sejam substituídas pelo espanto e pela admiração genuína do trabalho do outro, condição essencial ao sucesso do trabalho de equipa.

Mas, acima de tudo apreciámos que os professores enfatizassem outros *comos*, os das práticas pedagógicas – onde foram obrigados a focar-se quando presenciavam aulas cientificamente afastadas das suas – essas, sim, as que nos mostram que “muito mais é o que nos une do que aquilo que nos separa.”<sup>76</sup>

Esta nossa convicção é corroborada pelas seguintes afirmações: “gostei de ver como é que o professor faz, eu detesto aquela disciplina, não se percebem as matérias, fixamo-nos na parte pedagógica (Profª Olga), ou como “não percebia muito, estava perdida, apenas conseguia observar a relação da professora com os alunos, focalizei-me noutros aspetos, não nos da disciplina” (Profª Nídia). Foi aqui que começou a ganhar relevo incontornável o conceito indicador *transdisciplinaridade abrangente*, pois os professores foram forçados a despir o

---

<sup>76</sup> Refrão da Canção “Primeiro Beijo”, música de Rui Veloso, letra de Carlos Tê, editada em 2003.

fardamento disciplinar que habitualmente vestem na sala de aula e a escolherem outra indumentária mais adequada à ocasião. Uns sentiram-se melhor do que outros trajando esta nova moda, ou deram consigo com posições ambíguas, razão pela qual dissemos atrás ser um indicador atrativo/repulsivo.

Alguns testemunhos são perentórios na defesa das mais-valias da apreciação interpares multidisciplinar, destacando-lhe não só os benefícios para a sua prática, mas para aqueles que dela devem ser os principais beneficiários, os seus alunos:

“As metodologias não são de uma área, são de várias, olharmos para o colega e ver como ele fez, faz-nos modificar a nossa prática, ver como é que eu posso ‘agarrar’ aquele aluno. Se resultou bem na aula dele, eu posso adaptar isto à minha.”

(Prof<sup>a</sup> Ilda)

“Quando estamos a colaborar com colegas com outra perspetiva é sempre enriquecedor, não só para os professores mas para os alunos que podem vir a beneficiar de novas metodologias, mais proficuas... O professor pensava que não podia fazer mais nada e, afinal, sim.”

(Prof<sup>a</sup> Cátia)

No fundo todos buscavam enriquecimento e crescimento profissional e reforço da confiança face às incertezas que todos os professores experimentam. Este duplo conforto do *rever-se no outro* nas dificuldades e nos sucessos fica bem patente quando questionados sobre a metáfora “ver-se ao espelho”. Aqui emerge de forma notória o indicador da empatia. Efetivamente, os professores entrevistados não só se revém no outro, como esperam que isso aconteça e quebre a solidão e vícios de rotinas adquiridas, como diz o Prof. Pedro:

“Foi um bocadinho voltar a essa experiência [do estágio] em que observávamos as aulas uns dos outros, porque a gente vai esquecendo ao longo da vida e os professores vivem muito fechados no mundo deles e criamos vícios de práticas que podemos corrigir.”

É digno de nota, também, que esta empatia, este “pôr-se no lugar do outro”, foi para alguns professores, também colocar-se no lugar do aluno – talvez até pelo espaço físico que ocuparam na sala – experimentando as suas dúvidas e constrangimentos, o que só poderá influenciar a sua prática futura. Para a Prof<sup>a</sup>. Cátia: “as salas de aula não estão preparadas para dar um apoio individualizado... Nem os alunos estão à vontade para nos chamar nem nós p’ra ir ao encontro deles.”

Efetivamente, também nós nos recordamos que em visita ao espaço onde decorreu esta investigação, o nosso orientador quis observar uma sala de aula, pois a própria disposição do

mobiliário pode ser “muro” ou “ponte” na relação pedagógica, que é uma relação pessoal. O incómodo do Prof. Fausto vai no mesmo sentido:

“Numa aula onde havia miúdos no fundo da sala a falar um com o outro [...] deu p’ra ouvir a conversas deles e foi o suficiente p’ra interromper a minha atenção – eu senti-me como um aluno. De facto, se o aluno quiser ouvir a aula e houver ali miúdos que não se estejam a comportar de forma adequada... Tenho que estar mais atento a isso nas minhas aulas, também.”

O indicador, empatia/ver-se ao espelho, foi de longe, o que reuniu maiores incidências, daí ninguém se ter mostrado desconfortável ou verbalizado sensações de intrusão na aula dos colegas. Aliás, foi com alguma excitação por nós assistida, virtual e presencialmente, que anteciparam a ida às suas aulas, por isso não há nada de muito relevante a apontar na subcategoria “impacto negativo”, exceto referências residuais ao nervosismo decorrente da inexperiência no exercício deste papel, especialmente em situações de observação de outras disciplinas distantes na área científica. Todavia, as 5 referências de sensações negativas relativas à transdisciplinaridade da observação, sustentadas por argumentos do tipo “senti-me insegura por não dominar os conteúdos” (Prof<sup>a</sup> Nídia), são, contrabalançadas pela própria que prossegue dizendo que “conseguia observar a relação da professora com os alunos” e por isso se focalizou “noutros aspetos, não nos da disciplina.” Referências deste tipo são apontadas como positivas em 22 ocasiões discursivas.

A intermutabilidade de papéis proporcionada pela experiência de OAI, pela sua reciprocidade demonstra que os professores podem, e querem, redesenhar as suas práticas, e que “a oportunidade de conhecer outras possibilidades de ser professor promove a reflexão em parceria, mas também a colegialidade, nomeadamente entre professores de diferentes áreas científicas, fomentando o respeito por abordagens e estilos de outros colegas” (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012: 82).

O Prof. Rui foi categórico asseverando que “foi claramente mais formativo estar a observar que ser observado, confirmando-nos que “a posição de observador é fundamental para gerar aprendizagem – por permitir ver melhor o que o professor faz, face ao que os estudantes fazem.”

Apontado como elemento consensualmente facilitador da observação, foi a sustentação da OAI na GOO que, concentrando os olhares apreciadores em categorias específicas, sufragadas pelos participantes, permitiu o conforto da metodologia no terreno, quer pela facilidade e abrangência invocada, quer pela sua adequabilidade ao cenário em que estavam envolvidos. Um dos professores acaba por resumir o que ouvimos de todos enquanto preparávamos o

terreno para a ação: “ é fundamental haver uma grelha, sem grelha fica tudo demasiado subjetivo” (Prof. Fausto). Quis-se, pois, uma grelha de observação. Mas seria aquela adequada ao terreno que pisavam? O indicador adequabilidade é concordante com essa preposição: Em 22 entrevistas, 20 expressões discursivas do género da que se transcreve apontam nessa direção: “adaptava-se a uma aula real e poderia ser utilizada na escola ao longo do ano sem qualquer problema” (Profª Júlia).

### 7.1.2. Diz-me como ensinas (e observas o ensinante), dir-te-ei quem és?

Abrir a porta e entrar no terreno da OAI, poderia abrir outros horizontes: os que nos facultassem o entendimento do tipo de ensino praticado e que aspetos estavam ao nosso alcance melhorar. Foi com essa finalidade que esboçámos, e pusemos à discussão, o instrumento de observação GOO de suporte à OAI. Esperava-se que fosse, duplamente, ferramenta do terreno para os pares no exercício de observação e fonte documental para a investigadora. Quis-se, já o dissemos, que fosse construída em partilha para que os professores a sentissem como espelho das suas aulas e que, uma vez usada, revelassem as suas fragilidades ou inadequações.

Foram enviadas no total 41 GOO, das 42 esperadas, via plataforma Moodle através do *link* de tarefa que se ilustra abaixo:



Fig. 10 – Exemplo de envio de tarefa (GOO), acessível no tópico 3: AA no Moodle

Consideramos que cumpriram a sua primeira função como ferramentas de apoio à OAI e à posterior reflexão dos professores, pois são os próprios que isso nos asseguram na rubrica anterior, mas já quanto à segunda – serem fontes de informação relevante para a investigadora – a situação é distinta.

Os dados dos itens de resposta fechada, em cada uma das 4 categorias de observação, foram tratados estatisticamente, mas acabariam por não revelar variações significativas. Nas categorias de observação – A: Gestão da Aula, B: Comunicação e C: Clima de Aula –,

apreciando os comportamentos com impactos positivos discriminados, verifica-se que a moda recaiu, invariavelmente, no nível de desempenho “Bem Evidente”. Na categoria D: Adaptabilidade, a moda dividiu-se entre desempenho “Bem evidente” ou “Não Aplicável”, especialmente no comportamento relacionado com a eficácia da reformulação de estratégias face a imprevistos ou incidentes críticos, por as aulas terem decorrido sem episódios que a isso obrigassem.

Com efeito, não nos acrescentaram qualquer mais-valia ao estudo, respondendo à questão que dá nome a este subcapítulo, pelo que decidimos abandoná-las – estatisticamente falando – mas não sem levantar algumas hipóteses do que se poderá ler “nas entrelinhas” do fenómeno.

Não nos parece que o problema desta uniformização de resultados esteja na grelha de observação que – na ótica dos participantes-utilizadores – se revelou adequada aos “desempenhos potencialmente associáveis a boa aula”, no contexto da escola real a que se destinava e que todos conhecemos bem. Ocorrem-nos quatro possíveis situações que, neste caso, podem ter atuado isolada ou cumulativamente: i) não é a grelha que se adequa à aula, mas as aulas que se viriam a adequar à grelha, modificando comportamentos habituais nos professores; ii) os alunos não agiram normalmente perante a presença de observadores, estando ausentes as atitudes que perturbam o clima de aula e impedem os professores de cumprir o projetado; iii) os observadores sentiram pudor em melindrar os observados, numa situação completamente nova e evitaram ser demasiado críticos; iv) efetivamente, os desempenhos observados foram os idealizados para uma aula normal, neste contexto escolar, e os professores foram felizes, o que costuma acontecer “nas salas de aula em que os docentes comunicavam aos alunos o seu próprio entusiasmo e interesse pelo que ensinavam” (Lima, 2008: 153).

Relativamente à primeira hipótese colocada, parece-nos ter alguma pertinência, pois, mesmo despida de carácter avaliativo, a situação de ter observadores, só por si, leva a que as pessoas ao procurarem dar o melhor de si, distorçam o quotidiano que nem sempre as deixa ser melhores. Como diz o Prof. Fausto: “observado, eu posso fazer uma aula completamente fantasma, não é nada real” e confirma a Prof<sup>a</sup> Eva: “as colegas são conhecidas, mas aquela sensação de estarem ali os adultos, às vezes não conseguimos, há sempre um bocadinho do estar lá outro... a repreensão a algum aluno, podemos ser mais incisivos quando estamos sozinhos.” As declarações do Prof. Luís vão no mesmo sentido, mas com uma conotação positiva: “nas semanas de observação de aulas entre os colegas que iam participar, notava-se um frenesim. Sim, podemos escolher os nossos parceiros, mas há certo *stress* que é preciso para o crescimento.”

Malgrado toda a naturalidade, simplicidade e à-vontade que apontaram à experiência, a verdade é que é o pioneirismo da OAI na escola e na vida profissional de alguns professores, nunca antes observados ou observadores, acrescenta um certo artificialismo, que nós próprios detetámos na apresentação de alguns planos de aula, no fórum de pré-observação, sob a forma de grelha “ADD / estágio”, quando era expressamente sugerido que simplificassem, agindo como sempre. Despertos para os desempenhos que se iam observar, estariam os professores mais cautelosos na sua prática face aos itens explicitados na GOO? É inconveniente? Não nos parece. Se alguém quer fazer melhor, que bom, e que continue. Uma observação é só isso. Uma. Venham mais e, em próximos estudos, se verá.

Quanto à segunda hipótese, aguardaremos pelo questionário aos alunos que nos dará conta das suas perceções sobre os desvios das posturas de docentes e discentes nos dias de OAI. Relativamente à terceira, foi-nos sugerida por alguns dos entrevistados, de forma mais ou menos velada: “não tive nenhuma crítica negativa a fazer. Se tivesse também o faria, [...] mas sempre com aquele receio de magoar, de certa forma, porque uma pessoa nunca sabe bem como é que o outro reage” (Prof<sup>a</sup> Lia). Por último, o entusiasmo com que todos se entregaram pode ter causado “aulas felizes”, as tais que gostaríamos de ter todos os dias, pois, não só ninguém se sentia em situação de avaliação, como na GOO não se andava “na caça ao erro”. O Prof. Pedro destacou esse aspeto:

“Obviamente, a partir de agora, cada vez que entrar numa sala de aula vou cruzar as duas fichas, a da direção e aquela que foi criada p’ra isto. Procuram-se duas coisas diferentes: enquanto na tua ficha abordamos mais o caráter pedagógico, ali vamos mais ver onde é que está o erro; quando voltar, vai ser o cruzamento das duas.”

Recentramo-nos nas entrevistas, pois não era nosso objetivo esmiuçar cada grelha ou desempenho individual nem, tão pouco, podemos ou temos a competência para o estudo adequado e rigoroso dos fenómenos psicológicos internos. Mesmo nas entrevistas há que ter consciência que “embora se possa pensar que muitos professores gostam de falar acerca do seu trabalho e que o fazem com prazer e facilidade sempre que têm oportunidade, apreender as suas convicções mais profundas não é necessariamente um processo simples e linear” (Caldeira & Rego, 2004: 305).

A finalidade número 1 era *abrir portas*, permitir que os professores *vissem* e *se deixassem ver*, potencialmente contagiando-se pelas boas práticas uns dos outros. Estas podem vestir imensas e inesperadas indumentárias, consoante as ocasiões, e todas ajustadas e proficientes se devidamente usadas.

Não há um modelo de aula perfeito, como não há um professor perfeito, nem turmas, ou dias perfeitos. Mas há a clara percepção, do discurso dos entrevistados que é preciso pensar, reformular, ser inventor de futuro, nem que para isso seja necessário mergulhar no passado, como medita a Prof<sup>a</sup> Lina:

“Algumas formas como o colega expôs os conteúdos, se pensasse nelas, diriam que eram antiquadas mas, de facto, ao estar nas aulas e ao ver a interação com os miúdos pensei: eu, nalgumas aulas [...] podia fazer isto. Eu pensaria que era muito antiquado mas não, os miúdos estavam ali a interagir e a fazer.”

*Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és? Não... Dir-te-ei como estiveste hoje e como poderás estar amanhã, se quiseres ser diferente e fazer diferença.*

## **7.2. A Aula Aberta acontece: nos bastidores**

Rompendo a crosta das realizações inerentes ao acontecido, importava-nos aprofundar se a experiência de OAI se projetaria para além da efemeridade do mês de maio em que decorreu. Desejávamos aferir se se ficaria por um episódio associado a este estudo, ou se o projeto AA assumiria um efeito de gatilho de práticas sistemáticas de reflexão-ação-reflexão entre os participantes, despoletando rotinas colaborativas, “p’ra ficar”.

### **7.2.1. Crescimentos e constrangimentos**

Os blocos análise de conteúdo das entrevistas “C.1- Práticas Reflexivas” e “C.2- Rotinas Colaborativas”<sup>77</sup> levam-nos para o *depois* mais imediato e para o *futuro projetado*. Por economia de espaço e facilidade de leitura, apresentam-se sob a forma de quadro as dimensões, categorias, subcategorias, indicadores identificados e unidades de registo associadas, que emergiram dos discursos escutados. Começamos pelas representações do professor como prático reflexivo.

Foram abundantes os testemunhos dos nossos participantes que referiram como aspetos significativos os relacionados com o valor acrescentado, a nível pessoal, que as dinâmicas

---

<sup>77</sup> Cf. **Apêndice 13** – Análise de Conteúdo das Entrevistas: Blocos temáticos C.1 – Práticas Reflexivas e C.2- Rotinas Colaborativas, para leitura completa dos elementos discursivos em que nos sustentamos.

inter pares proporcionadas pelo projeto AA lhes trouxeram, conforme podemos observar no quadro 21.

Quadro 21 – Bloco temático C.1: Práticas Reflexivas, tempo dos bastidores

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	Reflexividade sobre as próprias práticas associada à OAI / AA	Valor pessoal acrescentado	Janela de tempo/oportunidade para pensar e discutir	15
			Ocasão de reformular a ação	10
		Caminho para a melhoria	8	
		Valor pessoal indiferenciável	Familiaridade com a prática	3
	Reflexividade futurível sobre as práticas dos outros colegas	Antevisões de aproximação	Atenção e sensibilidade às práticas dos outros	10
			Desejo de aprendizagem e enriquecimento pessoal	4
		Antevisões de afastamento	Busca de soluções conjuntas	5
			Indisponibilidade do outro	2
	Inacessibilidade do espaço-aula alheio	3		

Na subcategoria “valor pessoal acrescentado”, as maiores incidências remetem, precisamente, para a “janela de tempo/oportunidade para pensar e discutir” com os pares aspetos da prática letiva desacelerando, por uns instantes preciosos, o ritmo *fordista* que se assenhoreou dos dias do professor:

Pega o livro de ponto, agarra a chave, abre a porta, dita sumário, corrige tpc, dá matéria, pede silêncio, faz exercícios, tira dúvidas, sistematiza novidades, diz prá arrumar, manda sair. Pega-o-livro-de-ponto-agarra-a-chave-abre-a-porta-dita-sumário-corrige-tpc-dá-matéria-pede-silêncio-faz-exercícios-tira-dúvidas-sistematiza-novidades-diz-prá-arrumar-manda-sair. Pega o livro de ponto agarra a chave abre a porta dita sumário corrige tpc dá matéria faz exercícios tira dúvidas sistematiza novidades diz prá arrumar manda sair... Até que ao fim de oito tempos letivos e cinco níveis, chegam as 16.30h, e o professor tem reunião (de qualquer estrutura pedagógica, qual? não se lembra), faz a ata, conduz 40 Km (ou mais) e chega a casa trémulo, lívido e completamente extenuado, até que a última parcela de entusiasmo pela carreira tenha sido aspirada... Porque o dia não terminou: prepara lições para o dia seguinte e, de novo, a aceleração taylorizada.<sup>78</sup>

Para a reflexão sobre as próprias práticas, como afirma Day (2001: 45), são imprescindíveis “tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho [...]”. As *disposições* parecem-nos já cabalmente comprovadas

<sup>78</sup> Paródia em prosa “reflexivo-recreativa” da investigadora, parafraseando a sátira ao fordismo de John dos Passos, escritor americano de ascendência portuguesa, in *The Big Money*, 1936. Publicado em Portugal pela Editorial Presença, com o título *O Grande Capital*. Escreve Passos: “...quinze minutos para almoçar, três para ir à casa de banho; por toda a parte a aceleração taylorizada: baixar, ajustar o berbequim, acertar a porca, apertar o parafuso. Baixar-ajustar-o-berbequim-acertar-a porca-apertar-o-parafuso. Baixar-ajustar-o-berbequim-acertar-a porca-apertar-o-parafuso, até que a última parcela de vida tenha sido aspirada pela produção e que os operários voltem à noite a casa, trémulos, lívidos e completamente extenuados”. Por vezes é impossível despirmos a nossa pele de docente casada com a História e amante da Literatura... *Mea maxima culpa!*

pelo impacto positivo que o projeto teve nos participantes e pelo entusiasmo da entrega, explanados anteriormente. As *capacidades* deduzem-se dos discursos e desenvolver-se-ão, exponencialmente, cremos, pela multiplicação das *oportunidades*.

O elevado número de UR associado a “janela de oportunidade para pensar e discutir” levam-nos a inferir que, para os docentes participantes no projeto AA, o tempo – ou a falta dele – será um condicionamento de grande relevância na afirmação do professor como prático reflexivo.

A Prof<sup>a</sup> Dulce relata de forma incisiva que a rotina atrofia a prática reflexiva e assume que tem negligenciado a reflexão que se impõe à atividade docente:

“Sim, o aspeto mais positivo [da experiência] é que nos leva a refletir sobre a aula em si, porque no dia-a-dia não há tempo para refletirmos sobre a qualidade da aula, nós não temos tempo e este projeto deu-me a possibilidade de pensar na aula depois de dada, coisa que não faço... Deveria fazer, mas não faço habitualmente (...) a reflexão é mesmo fundamental, um hábito que perdi ao longo dos anos, ou não realizo tantas vezes como deveria, e ao refletir sobre essa experiência, vi que tenho mesmo que refletir mais.”

A falta de tempo no cenário quotidiano espelha-se no facto de os intervalos serem muitas vezes rentabilizados para completar tarefas, como nos diz a Prof<sup>a</sup> Ilda “estamos habituados a trabalhar assim, depressa no corredor.” Mas pressas e reflexão serena só serão compatíveis num projeto curto, não se coadunam com práticas regulares a longo prazo.

Destaca a Prof<sup>a</sup> Eva que “além do refletir, é preciso depois pensar no como agir... por tentativa, erro, ver, refazer.” E este *pensar ação futura*, é um pensar que exige tempo, enquadrando-se numa tipologia de ocorrências discursivas que parecem indiciar o acionamento do mecanismo de reflexão-ação-reflexão e reformulação da ação – a espiral reflexiva de Alarcão. Aglutinámo-las sob os indicadores “ocasião para reformular a ação” e “caminho para a melhoria”. Os testemunhos seguintes permitem-nos justificar essa constatação:

“Creio que acaba sempre por nos marcar em termos de prática diária... Houve um aspeto em particular: exercícios e tratamentos diferenciados, não quer dizer que não o fizesse, mas este tipo de trabalho vai tocando em pontos mais adormecidos.”

Prof. Luís

“Ajuda-nos sempre a melhorar em vários aspetos: tive acesso a formas diferentes de trabalhar e mudei aspetos da planificação, depois de ver o que resulta ou não. Não consegui ficar quieta e tive que ir ver caderno a caderno a reação dos garotos, talvez porque era a

minha área e tive que ir ver como encaravam aquela diretiva e...serviu-me para eu ver que com o meu grupo não iria fazer isso, então atalhei caminho.”

Prof<sup>a</sup> Ilda

Os professores veem a oportunidade de observar outros em ação um sistema de ignição de oportunidades de reflexão, capazes de gerar inflexões metodológicas conducentes à melhoria da prática pedagógica e, por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos. A Prof<sup>a</sup> Joana destaca que tem “consciência que os [seus] alunos até fazem as coisas e até aplicam, mas no trabalho seguinte estão a “zero” [e que] “gostava de ir fazendo aos poucos, melhorando”. Na mesma linha, de prático reflexivo procurando ir mais além, a bem da eficácia das aprendizagens, diz-nos o Prof. Rui:

“Quando coloco uma questão, se os alunos levam algum bocadinho a responder ou a entrar na pergunta, reconheço que sou um bocadinho impaciente e que, neste aspeto, talvez queime etapas. Este projeto foi bom porque confirmou, de forma prática, aquilo que eu já sentia acerca da minha própria prática letiva.”

Que a OAI proporcionada pelo projeto AA trouxe um valor acrescentado aos professores na medida em que tornou a reflexividade mais consciente e, portanto, consequente nas práticas individuais dos entrevistados, parece-nos manifesto, agora se terá induzido mudanças mais profundas em relação à reflexão sobre as práticas dos pares, futuramente, é outra questão. Isso exigirá espontaneidade e deverá ser intrínseco a cada professor.

No processo de OAI, de onde acabavam de sair houve, o “empurrão externo” da investigadora. Perguntados, permitiram-nos categorizar as suas expetativas sob o que designámos de “reflexividade futurível sobre as práticas dos outros colegas” subcategorizando as sensibilidades manifestadas em “antevisões de aproximação” e de “afastamento” em relação a essa prática. Um total de 19 UR recaíram na primeira subcategoria, mostrando, predisposição para “mais atenção e sensibilidade às práticas dos outros” (10), “desejo de aprendizagem e enriquecimento pessoal” (4) e “disponibilidade para a busca de questões conjuntas” (5). Exemplificando, o prof. Tiago e Prof<sup>a</sup> Iria afirmam que estarão mais atentos a detalhes. No caso do primeiro, diz-se “mais atento aos pormenores, aos meus e aos dos outros, [pois] é aquela questão, a gente olha p’ra ali e vê a globalidade, a análise ao pormenor torna-me melhor como professor”; no caso da segunda, reconhece que “observava de maneira diferente de maneira holística, observava, ou isto correu bem, ou não, não ia aos aspetos fundamentais (...) com o passar do tempo estamos mais abertos a outras coisas...”. A prof<sup>a</sup> Cátia pressente que ter vivido esta experiência terá impactos no seu comportamento futuro, fazendo “com que solicite mais

vezes a cooperação e colaboração, pois temos tendências a falar mais com os colegas da nossa área e agora tenho outra visão... É uma mais-valia.”

Os conteúdos dos indicadores foram, no geral, da mesma natureza dos que levaram a atribuir à reflexividade decorrente da OAI um valor pessoal acrescentado de 33 UR. Ora, a diferença entre os benefícios passados pessoais e as expectativas de realmente os repetirem (19 UR) esbarra com constrangimentos que nos são apontados apenas em 5 unidades de registo, mas que são suficientemente fortes para que possamos daí inferir dificuldades não verbalizadas.

As antevisões de afastamento decorrem da possibilidade da inacessibilidade do “outro” mas, sobretudo, da inacessibilidade do espaço-aula. Isto é, os professores vêm-se a colaborar, mas não sabem como voltar a entrar no *espaço alheio*: “eu acho que isso não, a não ser que eu tenha de lidar com eles, a nível de algum trabalho cooperativo dentro da mesma sala”, dizem o Prof. Fausto e a Prof<sup>a</sup> Nídia “práticas dentro da sala de aula talvez não, porque depois não temos acesso a elas, às práticas efetivas que se realizam”. A Prof<sup>a</sup> Lina pergunta mesmo: “mas como é que eu posso estar atenta à prática, se eu não sei o que é que se passa, não lhe tenho acesso?”

Ora, esta é a ponte para a discussão sobre constrangimentos – daqueles que dificultam a transposição das práticas colaborativas para dentro das aulas. Foi neste segmento da entrevista que a entrevistadora mais teve que se moldar ao discurso dos entrevistados, indo por caminhos secundários, desviando-se do guião inicial que questionava sobre os constrangimentos sentidos por cada um.

Em relação ao projeto AA, na sua forma pessoal, os entrevistados responderam-nos mais pela exclusão, valorizando a ausência de constrangimentos da sua parte, o que, naturalmente, fez encaminhar o diálogo para os constrangimentos pressentidos nos que ficaram de fora.

As subcategorias e respetivos indicadores englobáveis nos “Constrangimentos no contexto do Projeto AA / OAI”, bem como as posições dos entrevistados relativamente a uma futura “Universalização da prática de OAI no AEJSR”, podem observar-se no quadro 22, apresentado na página ao lado.

Nesta última e controversa categoria houve direito a hesitações, mas não a abstenções; como tinham que justificar a sua opção pelo carácter facultativo ou obrigatório do procedimento no decurso da conversa, a reflexão levaria a claras tomadas de posição em consciência e liberdade.

Quadro 22 – Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas, tempo dos bastidores

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA DAS AULAS	Constrangimentos no contexto do projeto AA / OAI	Sentidos pelos participantes	Falta de tempo e cansaço	3
			<i>Crash</i> da plataforma Moodle	9
		Excluídos pelos participantes	Burocracia e Consumo de tempo	5
			Desconforto e Artificialismos	19
		Presentidos (na escola) pelos participantes	Insegurança face aos erros científico-didáticos	8
			Receio de descontrolo no clima de aula	4
			Antecipação de um acréscimo de trabalho	3
	Conotação com ADD/estágio profissional		7	
		Síndrome territorial	6	
	Universalização da prática de OAI no AEJSR	Facultativa	Vantagens motivacionais	3
			Afastamento da conotação avaliativa	2
Obrigatória		Crescimento pessoal e profissional	10	
		Melhoria do Clima de sala de aula	5	
		Legitimação e rotinização da prática	7	

Da análise do quadro sinóptico anterior, a falta de tempo volta a emergir, agora acompanhada do cansaço inerente ao calendário da experiência que se concentrou no final do ano letivo; os restantes, e mais citados constrangimentos, não têm a ver com a experiência, enquanto trabalho de observação de aula interpares, mas como o *crash* da plataforma *Moodle*. Aquela ferramenta permitia contornar os constrangimentos anteriores – o tempo e o cansaço – e o seu colapso fez pressentir aos participantes solicitações acrescidas, como seria o caso da entrevista, com maior consumo de tempo para todos, incluindo os que já aí tinham dado por encerradas as suas tarefas. O testemunho da Prof<sup>a</sup> Lara é bastante elucidativo sobre o quanto a sala de professores virtual tinha facilitado o seu trabalho:

Sou sincera, o que custa mais é a parte burocrática e como quase não teve; através da plataforma era espetacular: não tínhamos reuniões, foi muito fácil de fazer o trabalho. O nosso problema é tempo e a plataforma permitia-nos gerir o nosso próprio tempo, mas...”

Mas “e, de repente ‘*puf*’ desapareceu, temos que ter uma plataforma segura”, diz-nos a Prof<sup>a</sup> Dora continuando, “e isso foi pena, porque havia comentários interessantíssimos e até era com algum gosto que eu os ia ver.” Esse interesse é também manifestado pela Prof<sup>a</sup> Joana que nos dá conta de que este instrumento aproximou as pessoas, contrariando os cétricos na utilização das TIC: “a *Moodle* foi abaixo, até havia uma certa expectativa agradável: ‘ai vou ter a minha aula assistida, ai vou assistir... Falta-me escrever não sei o quê’ [no fórum] as pessoas estavam entusiasmadas com essa experiência.” Depois do “acidente M”, a Prof<sup>a</sup> Ana, estrepante nestas *e-andanças*, desabafa: “isso fazia falta, a *Moodle* foi abaixo: houve interação e se fosse hoje havia mais interação criticamente (...) Acho que o grupo de observação criou mais proximidade, agora falo muito mais com elas.”

Com efeito, na opinião de vários autores (Alarcão, 2010; Alarcão & Canha, 2013; Day, 2001, Fullan & Hargreaves, 2001; entre outros), as relações empáticas, facilitam o trabalho colaborativo entre os professores – já o tínhamos constatado no efeito de “espelho” na observação de aula – acrescentamos, agora, que o espaço virtual construído para esta experiência encurtou não só as distâncias espaço-temporais, mas também relacionais.

Aliás, os constrangimentos que os participantes descartaram passam pela desburocratização do processo e economia de tempo – em que o recurso aos fóruns foi prestimoso – e, sobretudo, pela ausência de desconforto e artificialismos. Este último indicador registou 19 incidências, conforme se pode constatar no regresso ao quadro 26. “Desconfortos? No grupo em que estava, nem pensar!” – é perentória a Prof<sup>a</sup> Joana. Outros participantes apontam-nos porque não sentiram constrangimentos:

“O facto de termos escolhido os nossos observadores e de haver pontos comuns, ou que fosse a disciplina, ou que fosse a turma, acho que até nos deu um certo à-vontade no espaço de aula e nós até nos esquecemos que está ali alguém.”

Prof<sup>a</sup> Júlia

“Eu acho que para isto ter resultado a confiança, a união, o facto de as pessoas darem-se, também, pessoalmente foi importante. Uma crítica positiva aceita-se até de um desconhecido, agora uma crítica negativa, se houver... Não nos foi imposto nada, tudo foi sempre muito dialogado, à nossa vontade”

Prof. Fausto

Empatia, sim, mas como os nossos dados empíricos apontam e a literatura confirma, “partindo de uma perspetiva de capital social, [é] a confiança [que] cumpre um papel imprescindível nas interações humanas que acontecem numa escola” (Louis, 2006 *apud* Bolívar, 2012: 137).

Em contraposição, no decorrer da conversa, intui-se o desejo de referir os constrangimentos, ou a falta de confiança<sup>79</sup>, que terão levados outros professores a adotarem a postura “ professor-nêspira” perante a AA. A entrevistadora aproveitou a janela: já que não há constrangimentos “sentidos”, exploram-se os “pressentidos” (ou até ouvidos) pelos entrevistados, criando assim, uma subcategoria não prevista, mas plena de conteúdos que vão ao encontro da literatura explorada. São apontadas situações de vária ordem, num total de 28 incidências que se podem tipificar à sombra de 5 indicadores: a “insegurança face aos erros

---

<sup>79</sup> Em si e/ou nos colegas? A derivação do latim – *confidentia* – pode levar-nos a colocar a questão. Aceção 1. Confiança, firme esperança. 2. Segurança, confiança em si. In Ferreira. A. G. (1987). Dicionário de Latim Português, Porto: Porto Editora.

científico-didáticos”, o “receio de descontrolo no clima de aula”, a “antecipação de um acréscimo de trabalho”, a “conotação com ADD/estágio profissional” e um estado de espírito destoante que apelidámos de “síndrome territorial”.

Destes, apenas um tipo nos parece diretamente ligado a este projeto específico – a antecipação de um acréscimo de trabalho” – conforme testemunha o do esforço Prof. Fausto para captar outros colegas de parceria:

“Fora dos grupos [dos participantes], as pessoas com quem eu falei, recusaram-se a ter mais trabalho. Ponto. No meu grupo disciplinar, tentei com mais insistência, mas a resposta foi isto que estou a dizer, ‘não, não, mais trabalho, já estou a ver como é que é, mais uma reunião p’ra isto, ou mais aquilo’. Esse argumento foi-me apresentado de forma tão forte que não deu p’ra descortinar se havia outras coisas por detrás.”

Mas docentes houve – a maioria – que projetaram as rejeições para planos macroestruturais, enfatizando “o domínio dos conteúdos” (Prof<sup>a</sup> Bela), “o receio dos erros científicos, de mostrar que não se sabe e poder falhar” (Prof.<sup>a</sup> Ilda), “porque há um tema que possam não dominar muito bem, ou os recursos não serem os melhores” (Prof<sup>a</sup> Júlia).

Transversal a qualquer observação é, também, a questão “de clima de aula”; na opinião da Prof<sup>a</sup> Bela, “a reação dos alunos é sempre imprevisível” e “indisciplina há”, provocando “sempre receio sobre o que os outros vão dizer”, “porque se há um aluno que se porta menos bem, as pessoas acham logo que isso é mau desempenho do professor”, conforme concluiria a Prof<sup>a</sup> Olga.

A Prof<sup>a</sup> Lara ajuda a lançar luz sobre estes receios associando-os a cicatrizes da formação inicial. Diz-nos: “o estágio que fizemos não é o melhor e muita gente ainda está traumatizada, nunca nos apontam os aspetos positivos, é sempre só os negativos e, depois, ainda temos que fazer o relatório e escrever que fizemos aquilo mal.” Tomamos notas do gesticular nervoso que acompanha o discurso da nossa entrevistada. Recordamos que nem os nossos participantes, nem os outros professores do AEJSR são professores recém-estagiários, o que relança a questão da importância do clima relacional que acompanha a formação inicial e da durabilidade do seu impacto no percurso de vida de um professor.

Com clara proximidade ao constrangimento evocado, está a conotação de OA com ADD, por isso não dissociámos estes dois indicadores, surgidos intrincados nas declarações dos nossos entrevistados. Diz a Prof. Júlia, “a OA, vulgarmente, só ocorre em situação de ADD e aí a pessoa está sempre em tensão”, convergindo com o professor Rui que, não deixa dúvidas,

apesar da interrogação: “no pessoal há a ideia que OA é para controle, vigilância, no sentido de eventualmente vir a prejudicar, não?”

Não, de todo, concluímos os que nos chegámos à frente e ousámos encarar o evento de outro ângulo. Mas, sim. Sim para quem ainda considera que a sala de aula é um espaço seu e sofre de um “síndrome territorial” que urge tratar. No discurso de 7 dos entrevistados convergem entendimentos de “trespasse de propriedade privada”, com recurso a metáforas elucidativas: “estas questões de abrir a porta são complicadas, nós não abrimos a porta da nossa casa a toda a gente... É expor o nosso espaço íntimo” (Prof<sup>a</sup> Lina). Há, mesmo, discursos mais incisivos que relatam experiências amargas, como expõe o Prof. Fausto:

“Às vezes, a dar aula, apercebes-te que é o ‘faroeste’ na sala ao lado. Às vezes apetece-me lá entrar... Não é p’ra chamar a atenção à/ao colega, é p’ró alunos, que até conheço: ‘pessoal, como é que é?’ Mas, eu fazer isso seria tomado como uma falta de respeito, como eu já vi noutras escolas, pensando que estavam a fazer bem, e depois a colega nunca mais falou p’ra eles.”

Num exercício meta reflexivo, há quem levante hipóteses que merecem um estudo aprofundado, noutra ocasião: “isto remete para outras coisas, porque a relação professor/aluno é também uma relação de poder e quando alguém se intromete no nosso poder, nós vemos isso como uma ameaça, uma invasão de território” (Prof. Rui). Daí termos apelidado este tipo de aversão à OA de *síndrome territorial*.

Chegados a este ponto da nossa entrevista, e tendo os participantes destacado que da experiência resultou um crescimento profissional, era altura de questionar se, a ser assim, e apresentando-se os benefícios extensivos a professores e alunos, não seria de alargar a OAI a todo o agrupamento.

Num primeiro momento, os professores, inclinaram-se para os “sins, sem dúvida”, mas quanto a optar pela modalidade de facultativa obrigatória, questão provocatória, reconhecemos, revelam-se algumas hesitações, desfeitas pela reflexão da obrigatoriedade de se justificar. Acabáramos por encontrar 5 UR na subcategoria “facultativa” contra 22 na “categoria obrigatória” resultantes da posição assumida de 4 professores contra e 18 a favor. Quem se manifestou pelo carácter facultativo invocou “vantagens motivacionais” e a necessidade de “afastamento da conotação avaliativa” que poderia advir da obrigatoriedade: “facultativo, primeiro para ver a reação das pessoas, porque isto quando chega ao obrigatório, aí perde-se a vontade. Tudo o que é obrigatório leva-nos a conflitos... Tivemos essa experiência na ADD”, remata a Prof<sup>a</sup> Olga.

Os professores que defendem a obrigatoriedade invocam aspetos que foram para si positivos nesta oportunidade, como o “crescimento pessoal e profissional” experimentado e as implicações que a OAI poderia ter na “melhoria do clima de sala de aula”. Por outro lado, apontam vantagens em termos de “legitimação e rotinização da prática”. Os dois primeiros são indicadores abundantemente consonantes no discurso dos entrevistados, o último foi mais esporádico e prende-se com preocupações futuras. Depois da fugacidade do nosso projeto, o que justifica, permite ou cria condições para continuar? Algumas sugestões: “Se for algo imposto pelo agrupamento como mais-valia para o sucesso, pode estar no PE, não é? Como uma das práticas educativas comuns, pode ser” (Prof<sup>a</sup> Lara). “Não percebo como é que não faz parte das dinâmicas do dia-a-dia de um professor e do PE, porque se isto passar a ser uma coisa banal, os medos desaparecem e todos ganhamos” (Prof<sup>a</sup> Ilda). “Todos” refere-se a professores e alunos, pois “uma coisa destas que a escola decidiu aplicar, teria impactos positivos nos alunos e do ponto de vista do professor” (Prof. Fausto).

Nesta questão da legitimação há, todavia, quem deixe transparecer que está mais a pensar em termos supervisivos hierárquicos, de acordo com os quadros normativos, do que com a observação de aulas interpares, com a horizontalidade que lhe conferimos, e que se trata de uma legitimidade do terreno, não do legislador, que terá que ser mandatada pela própria escola.

“Sim, se ela for controlada e quem lá vá [à aula] tenha legitimidade p’ra dizer ‘faz assim’. Obrigatória e sem ser calendarizada, mas quem lá vai tem que ter bem objetivado o que vai fazer, o que vai ver e o que vai controlar. Se digo ‘tu não fazes isto’, eu tenho que explicar. Há necessidade disto quando? Quando as pessoas não fazem o que devem, porque se fizerem não há necessidade de ir controlar uma prática correta.”

(Prof<sup>a</sup> Lia)

Não era esta a questão em discussão, mas este desvio é o nosso mote de passagem para as representações teóricas da supervisão e da formação de que tratava o último bloco da entrevista.

### **7.2.2. A observação de aulas interpares: (re)intelectualização da supervisão pedagógica**

Um dos nossos objetivos era desmontar o carácter inspetivo que a SP encerra e, por isso, quisemos perceber se o exercício de OAI levado a cabo no projeto foi apropriado pelos participantes como supervisão pedagógica, levando-os à reconceptualização do modelo.

A análise de conteúdo das respostas enquadra-se em duas grandes categorias: uma centrada na ação propriamente – a perceção da OAI como um exercício de SP – e outra respeitante ao papel desempenhado pelos participantes – auto perceção como supervisor e supervisionado –

por sua vez desdobradas nas subcategorias “convergência” e “divergência” com os conceitos apresentados.

É de resguardar, aqui, que a própria entrevista provocou uma certa distorção das noções prévias de alguns entrevistados que, num processo reflexivo sobre o experienciado, foram reconceptualizando a supervisão pedagógica à medida que evoluíam no discurso. Tivemos todas as cautelas de distanciamento e isenção e não nos parece que a fiabilidade das respostas seja posta em causa, até porque nos indicadores, separamos os dois momentos. Consideramos, isso sim, que se subiu um degrau na escada reflexiva, pois as entrevistas foram isso mesmo – um momento de meta reflexão e, nesse ato, as pessoas mudam de ideias, reconceptualizam, pois são raros os momentos para se poder pensar.

Esta opção de análise e respetivos indicadores que a sustentam pode ser apropriada no seu conjunto pela representação do quadro 23.

*Quadro 23 – Bloco temático D.1: Supervisão Pedagógica, tempo de (re)intelectualização*

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Perceção da OAI – AA como um exercício de SP	Convergência	Consciência supervisiva no momento da ação	3
			Consciência supervisiva em reflexão posterior	4
		Divergência	Conotação de SP com ADD / Inspeção / Formação inicial	8
			Conotação da experiência com paridade	13
	OAI – AA: auto perceção como supervisor e supervisionado	Convergência	Assunção dos papéis de forma consciente e intencional	5
			Ausência de hierarquias	6
		Divergência	Companheirismo e aprendizagens recíprocas	8
			Rejeição de posições avaliativas / inspetivas	4

Podemos constatar que em qualquer uma das categorias, a subcategoria divergência se destaca.

Apenas 3 UR convergem para a consciência supervisiva no momento em que a ação decorreu. Do recordar da situação, posteriormente, e da reflexão suscitada pela questão, mais 4 UR mostram apropriação do conceito, com essa designação. Um dos episódios é particularmente interessante, pelo espanto de quem só vê agora algo que esteve sempre à frente. Começando por divergir, diz-nos a Profª Bela: “Acho que a palavra supervisão afasta um bocadinho, se lhe chamássemos outra coisa, colaboração...”. Não resistimos a questioná-la se se lembrava do título da nossa investigação que constava do questionário inicial. Com ajuda, lá se lembrou e reagiu: “Agora que penso nesse termo... Ai engraçado, é o título do teu trabalho!

Supervisão, lá está! Se colaborarmos uns com os outros, fazemos supervisão e uma escola melhor.” Há quem já tenha feito, por si, essa reconversão conceptual, como o Prof. Luís:

“Sim, senti, mas mais tarde. Quando estava a ver uma aula, estava com olhos de crítica, no sentido construtivo, lá, achava que era um exercício de ‘construção pedagógica’. A palavra [supervisão] tem uma carga emocional desprendida da realidade do professor que todos os dias lá está, é da esfera de quem vem de fora.”

Numa época pós moderna obcecada pelos números, irrompe pujante a força das palavras, porque mais são as divergências do conceito, não pelo que *é*, mas pelo que *parece* por assim se nomear. *Supervisão*. A importância de um nome. O Prof. Luís preferiu apadrinhá-la de “construção pedagógica”. Num batismo que consideramos inspirado e inspirador, mostra-nos que a assunção do professor como um profissional em permanente construção se começa a disseminar e que o conceito de supervisão não se distancia do conceito de formação continuada.

Estamos no caminho: referem Alarcão e Tavares (2013: 113) que “a formação de um professor não termina [...] no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade [...]”, acompanhando o professor no seu percurso profissional. Continuam os mesmos autores, quase que respondendo ao nosso participante: “se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade da supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas” (*id.*; *ibid.*).

Pois não só assume novas formas, como ensaiámos neste projeto, como tão aperaltada de horizontalidade e paridade nem foi reconhecida e assumiu novos nomes. Nomes que lhe mudam o carácter inspetivo e avaliativo, de associação a formação inicial e que motivam a maioria das divergências conceptuais (8 UR). Diz-nos insistentemente a Prof.<sup>a</sup> Élia perante o enquadramento da OAI no contexto da SP: “acho esses termos demasiados fortes... Porque é assim, pareceria que estava ali a tomar notas do que é que estariam a fazer mal ou bem... É forte... Autoridade. Parece que chega aqui a inspeção.” A Prof.<sup>a</sup> Olga está ainda mais convicta que não se tratou de supervisão:

“Não, nada. Porque isto não tinha nada a ver com a ADD, supervisão tem que ser com a ADD, com as características todas próprias, com as grelhas todas próprias, isso é p’ra esquecer. É só para lembrar no momento quando temos que o fazer.”

Há testemunhos diretos de como a formação inicial pode condicionar negativamente a perceção sobre a SP; o da Prof.<sup>a</sup> Joana implica que se repense porque as marcas perduram:

“Supervisão, o que é que é isso? Eu não senti a parte negativa... É ter alguém com mais experiência que nós a avaliar-nos, pronto, naqueles termos... ‘não faço bem uma coisa, vou

ser penalizada por isso.’ No estágio havia um supervisor da ESE, uma pessoa desagradável, não dizia como é que queria as coisas; ia lá mas não dava indicações, chegava na fase final, só p’ra dizer o que estava mal.”

Em contrapartida, a experiência de OAI, foi percebida com muito agrado pela sensação de paridade e reciprocidade, indicadores de divergência de enquadramento teórico-conceitual na SP, mas de convergência de satisfações na prática e caminho possível para chegar à reconceptualização. A ênfase na horizontalidade do processo é dada em vários testemunhos: “estávamos lá como colegas, estávamos muito à vontade, não me senti nem acima nem abaixo, senti-me como um par. Mais como um trabalho colaborativo...” (Prof<sup>a</sup> Cátia) ou, curto e incisivo, “Supervisão Pedagógica? Não. Não foi um estar cá em cima e outro cá em baixo” (Prof. Tiago).

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a natureza vertical que os processos de supervisão assumem nos contextos de formação inicial deveria dar lugar a um tipo de supervisão horizontal quando esta acontece entre professores, em contexto de trabalho. Revemo-nos como num espelho límpido na interpretação das autoras e gostamos particularmente da associação do nome supervisão ao adjetivo horizontal. Pensamos que os participantes do estudo, sem terem lido as autoras, chegaram ao conceito pela reflexão na ação, pois como diz o Prof. José: “durante o processo todo, aquilo que eu vi foi uma experiência entre colegas que ajudasse a melhorar a prática, a autorreflexão, [que] ajudasse a pôr em prática um certo dinamismo de *entreaajuda*”. *Entreaajuda*, colaboração, partilha, igualdade... As palavras que mais vezes foram invocadas para rejeitar à experiência uma feição supervisiva voltam a impor-se soberanas quando as professores afirmam não se terem sentido nem na condição de supervisores nem de supervisionados. No reverso da medalha, pudemos agrupar as respostas ao abrigo de três indicadores, como “ausência de hierarquias”, “o companheirismo e as aprendizagens recíprocas” e “a rejeição de posições avaliativas ou inspetivas.”

Os participantes verbalizaram ter tido uma oportunidade de “poder aprender mais, saber mais, ser útil” (Prof<sup>a</sup> Élia), pois se “não faço bem, vou ter oportunidade de melhorar, de reformular” (Prof<sup>a</sup> Joana). A análise de conteúdo das entrevistas levou-nos a concluir que a experiência foi encarada como uma oportunidade organizada de poderem observar e ser observados no sentido da melhoria, como uma atividade formativa que será o futuro do crescimento profissional. Disso está absolutamente convicto o Prof. José:

“Não sei quanto tempo vai levar e não sou adivinho, mas acho que isto vai confluír nesse sentido. Se vai levar 10 anos, 20 anos, 30 anos... Este modelo de os professores visionarem as aulas dos seus pares e serem eles a trocar estratégias é o futuro.”

Não é, pois, de estranhar – até em harmonia com o agrado já manifestado no questionário inicial com respostas que ultrapassam em número os participantes na AA – que a formação em contexto de trabalho seja esperada pelos professores com um entusiasmo indisfarçável.

### **7.2.3. A escola que ensina e que aprende: (re)intelectualização da formação docente**

A escola reflexiva é o lugar “onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (Nóvoa, 1992: 29), o lugar onde a formação contínua seja vivenciada como um processo constante, naturalmente fundido com quotidiano. Seja *locus de formação continuada*. Sem sobressaltos, o conceito de supervisão surgiu-nos aliado a colaboração, a desenvolvimento e crescimento pessoal de cada profissional, portanto, a formação em local de trabalho, com finalidades práticas e sem artificialismos. Carece é certo, de uma apropriação teórico-conceptual que a maioria dos participantes não intelectualizou, por motivos antigos, já expostos, mas deixando transparecer premências formativas que cabe colmatar na articulação estribada entre a teoria e prática. Correndo o risco de sermos mal entendidos pelos especialistas das Ciências Pedagógicas, julgamo-nos no dever de alertar para esta situação, como, aliás, têm vindo a fazer António Nóvoa ou Rui Canário, em múltiplas ocasiões: *o rei tem andado nu*. É preciso reconhecê-lo. Urge que as Ciências da Educação ajam ao nível de “*theoretical inputs*”, sim, mas articulando cautelosamente com a *praxis* de cada *locus* aprendente, pois, “embora nem sempre disso tenham consciência por falta de tempo e hábitos de reflexão sobre as suas acções e atitudes e sobre as implicações que as consequências das mesmas pressupõem” (Alarcão, 2001: 82), os professores atuam cada vez mais de forma colaborativa, só que dificilmente conceptualizam e menos (re)conceptualizam essas práticas à luz das novas teorias supervisivas, associando-lhe um carácter de formação contínua e continuada, muito por causa de formações contínuas teóricas de “pronto a vestir / tamanho único”.

Há muito quem carregue “anticorpos” há mais de 20 anos, desde o estágio, e não pegue em literatura científico-pedagógica atual – ou quando o faz é a contragosto por não haver outra formação creditada disponível – e não a valorize por não lhe reconhecer aplicabilidade ao seu quotidiano. O testemunho do Prof. Rui é paradigmático, e só por pudor não surgiu mais nas entrevistas, mas, honestamente, ouve-se a cada canto das salas de professores.

“Isto prende-se com uma certa aversão que eu tenho ao domínio das Ciências da Educação (CE). Tenho feito muita formação teórica nessa dimensão, e penso que teria muito mais interesse neste nível. Eu não sou contra as CE, eu sou contra é uma, por vezes, intromissão excessiva das CE naqueles saberes no domínio das ciências sociais e das ciências físicas ou naturais. E por vezes transformam-se num domínio hermético, quase ocultista.”

O quadro 24, apresentado seguidamente, permite constatar que, se antes os professores tiveram dificuldade em reconhecer na OAI um modelo possível de *supervisão*, o mesmo não se verifica quando se trata de encarar a mesma experiência pedagógica em termos de *formação em contexto de trabalho*.

Na dimensão “Representações da Formação em Contexto de Trabalho”, a análise de conteúdo das entrevistas conduziu-nos ao estabelecimento de uma categoria que designámos de “Entendimento da OAI – AA como formação em contexto de trabalho” por sua vez dividida nas subcategorias “concordância plena” e “reservas”, não nos tendo surgido nenhuma circunstância ilativa para uma subcategoria de discordância com o conceito. O elevado número de ocorrências discursivas plenamente concordantes (30 UR) mostra-nos de forma inequívoca que os professores, como afirma Day (2001: 45), tendo tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades para aprenderem com os outros no local de trabalho e com os elementos, apreciam esse processo considerando-o como um dos “factores chave no desenvolvimento profissional contínuo.”

Quadro 24 – Bloco temático D.2: Formação Contínua, tempo de (re)intelectualização

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	OAI – AA: entendimento como formação em contexto de trabalho	Concordância Plena	Adequação ao contexto particular da escola	14
			Reflexão sobre a prática em sentido específico	11
		Reservas	Valorização das características horizontalidade/Paridade	6
			Operacionalização logística e temporal	6
	Perceção da escola como comunidade profissional de aprendizagem	Escola: <i>lugar aprendente</i>	Reforço do espírito identitário	9
			Caminho para a melhoria coletiva	15
		Escola: <i>lugar certificante</i>	Reconhecimento e desejo da autonomia	5
			Dúvidas quanto à competência técnico-científica e isenção	7

Os indicadores em que nos ancoramos para corroborar a predisposição para encarar a escola como local de formação são de três ordens, e nada inesperados, dada a observação de campo que acompanhou toda a experiência. Quando se questionou se viram o projeto AA como formação em contexto de trabalho surgem-nos: “a adequação ao contexto particular da escola”; a “reflexão sobre a prática em sentido específico” e a valorização das características da

horizontalidade/ paridade”. “Sim, sim (...) nos moldes em que foi feito serviria na perfeição porque aprendemos todos e mais do que, às vezes, em formações que estão muito desadequadas da escola em que estamos a trabalhar” (Prof<sup>a</sup> Bela); “Imagino, sim, aplicando às nossas turmas aprenderíamos bastante porque normalmente a formação é muito teórica. É mais interessante. Ajudaria a conhecer melhor os alunos a diversificar estratégias.” E “sim, poderia ser: uma formação em contexto de sala de aula [que] é o que nós precisamos... A maior parte do que fazemos, não serve de nada é só p’ra currículo” (Prof<sup>a</sup> Lara).

Quanto ao valor específico e consequente da reflexão, não nos restam dúvidas com as declarações de alguns participantes, como o Prof. Pedro e a Prof<sup>a</sup> Júlia que reclamam mais formações desta natureza porque “o ser professor não está num livro que a gente chega lá e empina aquilo tudo. O ser professor aprende-se com a prática, e a nossa prática diária (...) pode ter erros, erros de formação, erros de vício”, como diz o primeiro ou “tanta formação que se faz pouco interessante e o que fica depois das sessões é muito pouco! Este tipo de formação obrigar-nos-ia, cada um de nós, a olhar pelo menos para o seu umbigo de forma diferente”, como ironiza a segunda. Há quem destaque o carácter formativo da reflexão, aplicando o modelo clínico no seu próprio local de trabalho, como foi o caso da Prof<sup>a</sup> Iria:

“Na pré-observação nós falámos imenso, tivemos o cuidado de saber as metas de aprendizagem, o que iríamos dar, falámos (...) havia uma dúvida, eu dizia, ‘porque é que não se faz isto’, dávamos ideias, víamos [nas aulas] se essas ideias foram bem ou mal aplicadas e no final fizemos a reflexão.”

Conclui esta docente que “é verdadeira formação, estamos a aprender fazendo na nossa escola. É com a experiência, com o partilhar com os colegas que vamos calejando.” Este gosto de fazer com os pares, foi o que precisámos para perceber que estão reunidas as condições para que o AEJSR se comece a rever no espelho de comunidade aprendente, como nos diz enfaticamente o Prof. Tiago: “sim senhora... Esse sistema recíproco de observado e observador pode ser mesmo um sistema de formação contínua, podia-se pugnar por isso.”

O Prof. Rui reforça:

“Sim. Tem muito mais interesse, muitas vezes, (não digo sempre), fazer formação por esta via de OAI do que, muitas vezes, na esmagadora maioria das vezes, eu ter que fazer ações de formação para ter os créditos necessários e inscrever-me em ações em que escolho o tema ‘menos mau’.”

As reservas que nos apresentaram prendem-se, com fatores de ordem logística, como nos diz a Prof<sup>a</sup> Ana, “o problema que se põe aqui é precisamente o tempo e gerir o espaço”. Lamenta

a Profª Olga que “cada vez estamos mais tempo na escola e cada vez mais temos menos tempo para as questões importantes”. O Prof. Fausto explicita que “claro que tem de haver alguém que organize, que faça.” São questões de toda a pertinência, pois já explicámos antes as dificuldades de passar ao terreno esta experiência.

Perceciona-se das entrevistas a possibilidade de estabelecer uma categoria adstrita às “perceções da escola como comunidade profissional de aprendizagem”, pois embora não nominem o conceito, colocados perante ele, numa atitude reflexiva, emergem com simplicidade duas subcategorias resultantes do caminho percorrido: a constituição da escola como “lugar aprendente” e a possibilidade de se assumir como “lugar certificante” das aprendizagens aí realizadas, não só pelos alunos, mas também pelos professores.

Enquanto lugar aprendente destacam-se os indicadores dos que veem aqui uma oportunidade de “reforço do espírito identitário”, que se foi diluindo, esvaziando o sentido de pertença ao longo dos tempos, ou seja do *ethos* do lugar. Algo que o Prof. Pedro também defende:

“Eu acho que, nós para melhorarmos, um dos caminhos tem de ser por aí (...), reforça o espírito de grupo entre nós professores, pelo facto de trabalharmos mais perto uns dos outros, por não haver o obstáculo que ainda existe que é a porta da sala; a gente ao abrir a sala até pode abrir um bocadinho de nós.”

Enquanto “caminho para a melhoria coletiva”, numa visão de aprendizagem conjunta está plenamente assumido que essa estrada única conduz a dois destinos inseparáveis: o da melhoria dos professores e o da melhoria dos alunos. Disso não deixam dúvidas os seguintes testemunhos:

“Fazer a escola como espaço de experiência e de partilha de práticas, umas que são para corrigir, outras que são boas para partilhar. Acho que é já um princípio que se pode manter... Podemos considerar que abrimos portas, é pertinente que todos consigam aprender com todos e queiram mudar... Nós é que temos que ser o camaleão a ter que mudar à medida que as coisas vão mudando.”

Profª Eva

“As pessoas numa situação destas percebem que o objetivo é a melhoria das nossas práticas docentes com a melhoria, futuramente, dos resultados. Acho que as pessoas obrigavam-se a pensar em que é que podiam melhorar. Isso era bom, podia ser dentro da disciplina ou também em disciplinas diferentes; eu pessoalmente gostei e aprendi muito também. De repente, umas caras novas, umas formas diferentes de pensar, acho que é muito positivo.”

Prof. Fausto

Com tantas evidências de que a escola deve ser o lugar de formação por excelência, de que a formação inter pares conduz à resolução de problemas concretos, de que o caminho para o sucesso passa necessariamente pela interiorização de que “o nosso local de trabalho deveria ser considerado uma equipa e [...] que a escola, assim, está a formar-se ela própria e pode melhorar” (Prof. Luís), tememos estar “perante uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso (Nóvoa, 2008: 22)”, justificado, apenas, no rescaldo do entusiasmo da experimentação de algo novo. Será?

Sejamos pragmáticos, como o nosso participante Prof. Fausto: “formação em contexto de trabalho faria todo o sentido. Mais prática. Estou convencido disso, os créditos seriam um atrativo, sim.” Colocam-se nos legitimamente questões que remetem para o legalismo: como certificar (leia-se creditar) estas aprendizagens? Poderá a escola constituir-se entidade certificante? Perguntámos. Os nossos professores que entendem globalmente que sim; uma a minoria (5 UR) abriga-se, mesmo, numa autonomia mais ampla que deve ser reclamada, como enfatiza a Profª Lara:

“Claro que sim, não entidades que não têm nada a ver com o nosso dia-a-dia. É tanta burocracia, em relação aos créditos. Se fosse a escola a entidade formadora era ‘ouro sobre azul’, acabamos por estar a fazer aquilo que temos que fazer p’ra melhorar a nossa prática e quem era a entidade era o próprio agrupamento.”

Mas, como Nóvoa, “não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem” (*id.*; *ibid.*). Para outros professores, a maioria (7 UR), emergem questões acerca da legitimidade e imparcialidade certificadora que reunimos sob o indicador “dúvidas quanto à competência técnico-científica e isenção”. Dizem-nos, por exemplo, a Profª Eva e a Profª Dulce, respetivamente: “para certificar as aprendizagens dos docentes acho um bocadinho *puxado*” e “nesse caso [certificar] teria que vir alguém externo... Por causa da imparcialidade que é necessária.” Imparcialidade, mas de que se fala? O depoimento da Profª Cátia fornece as pistas: “a aula [tem] ser observada por dois; [por causa da] avaliação podemos não usar a palavra, mas estamos a fazê-la.”

De regresso à questão do *Grande A...* não o de *Aprendizagem* de que os professores tanto falaram, mas do outro de que não gostam de falar... o de *Avaliação*. Porque formação contínua, conclui-se, seja em que contexto for, está neste momento muito ligada à “creditocracia”. Portanto, formação continuada enquanto crescimento e aprendizagem inter pares, sim, mas avaliação, gera sempre desconfortos e evasivas. Assim, tivemos até professores que nem se pronunciaram sobre esta questão.

Efetivamente, as gerações que vivem em tempos de charneira têm missões difíceis e apresentam “disfuncionalidades” prático-conceituais compreensíveis, pois estão:

“aprendendo novas lições sem desaprender lições velhas, que dificultam a prática real de um novo modelo. Desaprender exige quebrar paradigmas, quebrar lógicas, ousar, fazer diferente. A atitude cumulativa da escola, nesse sentido, impede de fato uma desaprendizagem saudável daquilo que não serve mais aos tempos atuais.”

(Santos, J. C. F.: n.d, n.p.)

### **7.3. Fechando o círculo: a percepção dos alunos**

“Precisamos ensinar as verdades relativas. Precisamos ensinar flexibilidade, convívio em grupo, habilidades de relação, ousadia, quebra de lógicas, prontidão para mudar. Como ensinarmos isso sem sermos isso?” (*id.*; *ibid.*)

Encerrado o processo de OAI, não era legítimo da nossa parte ignorar a opinião daqueles que são a verdadeira razão de estarmos neste projeto – os alunos, cujas aprendizagens queremos melhorar, melhorando nós próprios – e preparámo-nos para respostas desconcertantes, ou para a ausência delas, porque a geração da imagem gosta pouco de caneta e papel. Motivos logísticos, como potencial bloqueio do servidor por múltiplos acessos simultâneos e a impossibilidade de um computador por aluno, levaram-nos a optar pelo papel para questionar as turmas.

Surpreendentemente, mesmo nos alunos considerados “mais rebeldes”, não houve recusas no preenchimento. Os itens de escolha múltipla foram todos abordados, mas alguns dos itens de resposta aberta foram deixados em branco, ainda que por uma minoria, ou geraram respostas muito sucintas, de forma mais incidente nas turmas de 3º ciclo e no 10º ano. Importa destacar que se procurou reduzir eventuais distorções dos comportamentos e da fiabilidade das respostas pela ausência de aviso prévio aos professores de que tínhamos projetado questionar os seus alunos. Ninguém se manifestou incomodado por isso.

#### **7.3.1. O impacto e utilidade da presença dos observadores na sala de aula**

Uma das razões invocadas com alguma frequência para a pouca utilidade da observação de aulas como forma de promover melhorias centra-se nos artificialismos induzidos pela presença de observadores nas aulas, reportando-se não só aos comportamentos dos professores, mas também dos alunos. Jack Richards corrobora que “the presence of an observer in the classroom

sometimes influences the nature of the lesson, making the lesson untypical of the teacher's usual style of teaching” (2005a: 91). Mas também diz *sometimes*, ou seja, “às vezes”, não é forçoso que seja *sempre* assim ou, sendo, que não possa mudar se a prática se for rotinizando, pois na nossa experiência de AA cada professor foi observado apenas uma vez, como expusemos.

Detenhamo-nos, então, na observação do quadro 25 que resume o tratamento estatístico dos itens de resposta fechada do Grupo 1: *Impressões Gerais das Aulas Observadas*.

Quadro 25 – Alunos: impacto da presença dos observadores na sala de aula – diferenças

Impressões Gerais das Aulas observadas		N	UP	B	NR
1. Acha que as aulas foram diferentes do habitual por estarem outros professores?	Freq.	58	43	7	0
	%	53,7	39,8	6,5	0,0
2. Os seus professores pareceram diferentes nesses dias?	Freq.	73	32	3	0
	%	67,6	29,6	2,8	0,0
3. A sua turma comportou-se de forma diferente?	Freq.	30	58	20	0
	%	27,8	53,7	18,5	0,0
4. Você foi diferente nas aulas em que estiverem outros professores?	Freq.	67	32	9	0
	%	62,0	29,6	8,3	0,0

**Legenda:** N – Nada; UP – Um Pouco; B – Bastante; NR – Não Respondeu

Daqui se conclui que o impacto da presença de observadores, nesta experiência concreta, para mais de metade dos alunos não implicou diferenças significativas no tipo de aulas e, menos ainda, na atitude dos professores ou na dos respondentes. Em 3 dos 4 itens a moda recaiu em “Nada” diferente, com valores expressivos. Todavia, não é de menosprezar que, no tocante à questão “*se as aulas foram diferentes do habitual por estarem outros professores*”, a escala de intensidade “Um Pouco” tenha registado uma percentagem algo elevada, na nossa opinião: 39,8% ( $n = 43$ ), o que poderia evidenciar um cuidado acrescido na preparação e seleção de metodologias e recursos algo pensados para aquela ocasião, já que na forma de agir dos próprios professores a mesma escala se reduz para 29,6% ( $n = 32$ ).

Mais do que os professores, pessoas, foram as aulas, trabalho ou ambiente, que foram diferentes.

Já disséramos que nos itens de resposta aberta, no Grupo 2: *Impressões Específicas sobre as aulas Observadas*, os alunos – do 2º ciclo ao secundário, sem diferenças assinaláveis – foram parcos em revelar os motivos das diferenças.

As poucas respostas passam por dizer algo que se pode exemplificar, quase em linguagem *sms*: “a professora estava mais calma” ou a professora “estava mais simpática” ou, pelo contrário, “a professora estava mais nervosa” ou “mais tímida”, situando-se ao nível dos

docentes ou, então, associaram a diferença da aula ao comportamento da turma. Referem: “porque nos portámos bem” ou “houve menos barulho”, “responderam mais respostas e falaram menos, mostraram que sabiam”. Em qualquer dos casos, as evidências transcritas situaram-se abaixo ou no nível máximo de 5 UR pelo que, estatisticamente, não revelam grande importância no cômputo total de 108 questionários.

De um modo geral, os alunos não associaram, expressamente, as diferenças nas aulas a fatores de natureza didática, por exemplo, não houve casos de referência a materiais ou a diferentes formas de o professor dar a aula, pelo que o nosso pressuposto inicial, já levantado na análise das GOO, estava incorreto. Não houve estratégias ou materiais diferentes ou, se os houve foram tão subtis que os alunos não lhes deram significância, exceto nas aulas de língua estrangeira, quer no básico quer no secundário, acerca das quais se referiu que a(s) professora(s) “falava(m) mais devagar” ou “pausadamente”.

Estes testemunhos acentuam o excepcional recair da moda em “Um Pouco” no tocante ao item sobre o comportamento da turma que 53, 7% dos alunos (n= 58) considerou ter sido a diferença de relevo observada nas aulas. Mas apenas um pouco e, felizmente, sempre para melhor, na perspectiva dos discentes.

No Grupo 3: *Perceções sobre o projeto Aula Aberta* procurou-se saber o que é que os alunos intelectualizaram desta experiência, atendendo a que os seus professores lhes explicaram os objetivos, é certo, mas sobretudo a forma como a viveram e a projetam no futuro. Com alguma surpresa verificámos que apenas 7 em 108 alunos deixaram completamente em branco estes espaços. Por muito singelas que fossem as respostas, parece que os alunos também gostam de ser ouvidos quanto à ocupação do seu espaço de aula por outros professores.

Aqui optámos por sistematizar num quadro os indicadores mais recorrentes, registando as UR por ciclo e género, a fim de verificar se havia alguma variação assinalável no tipo de respostas dadas.

O quadro 26, apresentado na página ao lado, parece indiciar que a maioria dos alunos entendeu que o foco de observação principal subjacente ao projeto AA eram os professores e não eles. Quando perguntados, o número de UR referentes à categoria relacionada com os professores é, no total absoluto, bastante superior à relacionada com os alunos.

Quadro 26 – Alunos: impacto da presença dos observadores na sala de aula – finalidades

O que vieram fazer outros professores à aula da vossa turma?		Total Parcial UR						Total UR Género	Total UR Absoluto Indicador/ Categoria		
		2º Ciclo		3º Ciclo		Sec.					
Indicadores		F	M	F	M	F	M	F	M		
Categoria relacionada com os professores	Avaliar o professor e a forma como decorre a aula	9	3	5	7	9	6	23	16	39	81
	Observar a forma como o professor explica a matéria e sua forma de educar / interagir	5	1	4	6	7	6	16	13	29	
	Ajudar os professores a aprender e a melhorar no trabalho deles	1	3	3	1	3	2	7	6	13	
Categoria relacionada com os alunos	Avaliar a turma e os alunos, se aprendem bem ou não	3	5	1	1	0	1	4	7	11	65
	Avaliar ou vigiar se a turma e / ou os alunos se comportam bem	9	6	13	12	0	3	22	20	42	
	Conhecer as aulas e ver como se aprende consoante as disciplinas	1	2	3	1	3	2	7	5	12	

Somos confrontados por duas tipologias de justificações, por vezes, numa associação feita pelos mesmos alunos: os professores vieram por motivos relacionados com os professores e / ou por motivos relacionados com eles ou com a turma, o que nos levou à arrumação em duas categorias conforme se pode verificar no quadro. Em termos restritos, o indicador que regista maior incidência (42 UR) é introduzido pelos verbos avaliar e/ou vigiar, e tem a ver com os comportamentos, o que indicia que os alunos valorizam mais o clima de aula no sucesso das suas aprendizagens que qualquer outro fator. Pouco mais de um quarto desse número considera que se veio avaliar se estão a aprender bem ou não, ou ver como se trabalha nas diferentes disciplinas.

Como seria de esperar, o indicador comportamental é mais incidente ao nível dos 2º e 3º ciclos e preocupa ligeiramente mais as raparigas, apesar do equilíbrio da amostra no tocante ao género.

Quer numa categoria, quer na outra, saltam à vista que os visitantes não vieram por “bons motivos”. Considerando os seus professores como alvo, a avaliação também ocupa o primeiro lugar nas justificações invocadas pelos alunos (39 UR), o que nos leva a concluir que se a observação de aulas carrega o fardo da avaliação para os professores, igual panorama se apresenta aos alunos. Alguns não reagem mesmo nada bem a esta “intrusão” com finalidades avaliativas e não resistimos a transcrever as respostas de duas alunas: “não gostei, pois foram lá para avaliar os professores, como davam as aulas, e não sei para quê, porque cada um tem a sua maneira de ser” (7º ano). Já na transição para o item da utilidade de tal prática outra rejeita-

a com vigor, “porque se foi para avaliar o senhor professor, ao contratarem-no, deviam já saber como ele era (6º ano).

Passemos, então ao préstimo da presença de outros professores na sala de aula.

Como se constata da leitura do quadro 27, os alunos encontram-se divididos quanto à utilidade do procedimento.

Quadro 27 – Alunos: Impacto da presença dos observadores na sala de aula – utilidade

Utilidade da presença de professores na sala de aula		Sim	Talvez	Não	NR
Será útil a vinda de outros professores às suas aulas?	Freq.	59	13	36	0
	%	54,6	12,0	33,3	0,0

Embora mais de metade ache favorável a observação por outros professores, um terço não vê aí qualquer mais-valia e uma minoria não sabe bem o que responder e fica-se por respostas de tipo “talvez” ou “depende”, mas sem acrescentar os motivos das indecisões ou condições.

O quadro 28 permite-nos uma visão panorâmica das opiniões de 54,6% ( $n = 59$ ) dos alunos que afirmaram concordar com a utilidade da presença de outros professores na aula.

Quadro 28 – Alunos: Impacto da presença dos observadores na sala de aula – justificações

Justificações para a utilidade da vinda de outros professores à aula da vossa turma		Total Parcial UR						Total UR Género		Total UR Absoluto Indicador/ Categoria
		2º Ciclo		3º Ciclo		Sec.		F	M	
Indicadores		F	M	F	M	F	M	F	M	
Categoria relacionada com os professores	Verificar se os professores explicam bem as matérias porque é bom ter outra opinião para ajudar a melhorar	1	1	3	0	9	6	14	7	21
	Observar como são as aulas dos colegas e/ou melhorar a forma de usar as TIC e outras maneiras de ensinar	3	1	3	1	7	6	13	8	21
	Ajudar os professores a melhorar a forma de reagir a diferentes situações	1	3	1	1	0	0	2	4	6
Categoria relacionada com os alunos	Ajudar a melhorar o comportamento / atenção da turma	11	5	8	4	2	5	21	14	35
	Para ver naquilo que temos dificuldades e ajudar a melhorar o aproveitamento	4	5	4	2	2	4	10	9	19
	Para ficarmos a conhecer outros professores	1	2	1	0	0	0	2	2	4

Conforme podemos apreciar, entre a maioria concordante encontram-se justificações de utilidade quer do prisma do professor, quer do seu próprio, enquanto alunos, já que se percebe uma relação entre o que mais valorizam: a melhoria do comportamento e atenção da turma (35 UR) e a vantagem de os outros docentes observarem as explicações dos seus professores, a fim

de lhes darem um *feedback* que os ajude, também, a melhorar (21 UR). A par, surge a oportunidade de aprendizagem dos professores com os colegas, com quem podem aprender a usar melhor as TIC ou diversificar estratégias (21UR). É de salientar que estas duas últimas vantagens para o professor são evidenciadas maioritariamente por alunas do ensino secundário, preocupação a que não será estranha a aproximação de exames nacionais e o seu impacto no acesso ao ensino superior. Interessante é também verificar que o verbo “avaliar” foi aqui substituído por “verificar”, “observar”, “ajudar”... Para os alunos a ajuda é, mesmo, no sentido da melhoria do comportamento (35 UR), percecionado como o grande obstáculo a superar e, aí, estão em clara concordância com os seus professores.

Talvez seja necessário, efetivamente, *perder* uns tempinhos de aula para *ganhar* outras coisas, nomeadamente confiança na relação professor/ aluno – afinal o que mais preocupa os discentes também é o que mais aflige os docentes.

No prefácio de uma das suas obras mais conhecidas o médico psiquiatra Augusto Cury (2004) afirma que “ um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

É imperioso esse esvaziamento, conversar sobre estratégias de aprendizagem e permitirem-se – professores e alunos – explorar os interesses e as fragilidades de uns e outros: a assunção dos erros e dificuldades humaniza a relação, traz-lhe verdade. É que os alunos têm um “detetómetro” para professores verdadeiros e que amam o que fazem e, em regra, costumam responder em proporção. Aliás, no item acerca da utilidade da vinda de outros às suas aulas, os indicadores reúnem um mais elevado número de UR na perspetiva dos alunos que na dos professores. Eles sabem quando estamos a trabalhar *para* e *com* eles.

Seleccionámos dois testemunhos da turma de 7º ano onde o elemento comum era, precisamente, o facto de todos os professores serem conhecidos da turma: num dos grupos de OAI, o quarteto integral e, noutra, dois dos elementos observadores eram seus professores presentemente, e outros dois tinham-no sido no 2º ciclo. Não houve pois “estranhos” na sala, pensaríamos.

Diz-nos uma aluna: “a vinda de outros professores foi útil para melhorar a forma como os professores dão as aulas, podendo utilizar tecnologias e reagir a diferentes situações e, como ao princípio, não estávamos muito confortáveis, melhorámos um pouco o aproveitamento”. Acrescenta outra “nas primeiras aulas, como não estávamos muito à-vontade com a presença

dos outros professores, as aulas foram mais calmas e acho que isso deu um aproveitamento melhor para nós, alunos, e mais prazer de dar aulas em relação aos professores.”

Os *outros* professores são *seus* professores... Mas não ali, não naquela aula. Os professores não lhes eram estranhos e, mesmo assim, é surpreendente a constatação do “síndrome territorial” também nas turmas: se era a aula de Português, que faziam lá os professores de História, ou de E.V. ou de Geografia, ou de Química, ou de E.F. ou tantos “vice-versas”?

Todavia, essa sensação foi-se diluindo na habituação e nas vantagens recíprocas para alunos e professores que as pré-adolescentes acabam por reconhecer, com uma maturidade fora do comum.

Relembrando Paulo Freire (*apud* Santos, 2014: 23):

*Escola é sobretudo gente*  
*Gente que trabalha, que estuda*  
*Que alegre, se conhece, se estima.*

## Capítulo 8 – Cogitações (pouco) finais

*Recomeça... / Se puderes, / Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres, / Nesse caminho duro / Do futuro,  
Dá-os em liberdade. / Enquanto não alcances / Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade. / [...].*

Miguel Torga, *Diário XIII*

### 8.1. Toda a viagem tem um regresso

O prazer de viajar vem do facto de sabermos que voltamos a casa, senão não seria uma viagem, seria emigração, e nós pretendíamos regressar a esta casa que é a *nossa* escola. Ninguém regressa de uma viagem igual – não podemos dizer que estamos de volta ao ponto de partida – somos outros neste regresso e, (trans)formados (trans)formamos o lugar.

Um regresso *plein de souvenirs* que, nesta viagem ao lugar da utopia<sup>80</sup> OAI, foram aquisições facultadas pela AA chamadas conhecimento, novidade, cooperação, colaboração, alegria, interajuda, crescimento profissional, construção, surpresa, frustração, sensação de inacabado... Um pouco de tudo isto que “vasculhámos” na bagagem dos participantes entrevistados... Fomos alfândega à procura dos valores declarados... E não declarados. *Supervisão Pedagógica*, pois então! Embrulhada em papéis de presente que a camuflaram de horizontalidade, interparidade, melhoria, formação em contexto de trabalho, ou todos os outros nomes anteriores, que desse “SP” não se gosta e, assim, passou disfarçada nesta inspeção aduaneira... Caminho, *compromisso possível* com os pares é, afinal, o que surge quando se rasga o embrulho.

Ao longo da viagem empírica fomos apresentando e discutindo os passos percorridos, adotando a moda de ir mandando “postais” e, por isso, este último capítulo não deve ser encarado como um lugar específico de “conclusões”. As *cogitações*, preferimos chamar-lhes, assim, não nos surgiram *insuladas* – convém relembrar que o destino não era o isolamento numa ilha – mas ligadas ao território que fomos (re)conhecendo ao longo do percurso investigativo, em permanente ação reflexiva sobre o roteiro escolhido e as direções a tomar. Procurou-se recolher a maior quantidade de imagens, diversificando os ângulos de captura, mas assume-se que na interpretação de dados e na análise de conteúdo das entrevistas, bem como

---

<sup>80</sup> Recordamos que a utopia com que nos identificamos é a da exploração de possibilidades. “Na utopia, o que é que fazemos? Primeiro, definimos a visão: que sociedade quero ter? que escola quero ter? o que quero ser?” (Vieira: 2013, n.p.)

no estabelecimento das categorias, possam surgir distorções intrínsecas às nossas “lentes indígenas” que as registaram e interpretaram. Estes foram, reconhecida e assumidamente, os fatores que mais implicaram o sujeito investigador na ação da investigação. Mais do que na Parte I – para a qual alguns “modismos” académicos recuperaram a expressão “estado da arte” – foi aqui que sentimos que a *arte* faz parte do processamento e intelectualização do percurso investigativo, e não foi fácil experienciarmo-nos *artistas*.

Assim, estes remates são *pouco* finais. São um *intermezzo*<sup>81</sup> porque, já o dissemos, quando começámos a nossa viagem tínhamos bilhete certo para *um estudo de caso* de carácter exploratório, mas a exploração desembarcou-nos num *caso de ação em estudo*. Porque estamos numa pausa do caminho percorrido e, nas pausas, revêm-se os retratos da viagem e fazem-se projetos de regresso... “Sem angústia e sem pressa”, como diz Torga, este “fim” é o intervalo para o recomeço de algo maior – outras metades de outros frutos, a colher por inteiro.

Porque mesmo numa viagem “a sério”, nunca devemos querer, sofregamente, ver e fazer tudo no lugar para onde nos transportámos, senão que razões há para voltar? Alguns professores do AEJSR estiveram num lugar bonito, para alguns nunca antes visitado. Soube-lhes a pouco... Querem voltar. Queremos voltar. Mas não é isso que caracteriza uma viagem feliz? Já ter vontade de regressar ainda antes de embarcar de volta à rotina?

### 8.1.1. Acabou? – A pergunta do Grupo dos 22

De abril a junho, viveu-se no AEJSR tão rápida e vertiginosamente que mal se deu pelo tempo a passar, não fossem alguns sobressaltos da montanha russa que foi a parte final do percurso. Mas diz o adágio “se a vida te dá limões, faz limonada” e depois do travo inicial, os nossos participantes revelaram-se nas entrevistas “limões bem sumarentos” que, confessamos, esprememos bem! Tendo perdido a maior parte dos dados, por motivos que já não se querem amargar, os desfechos são doces e pensa-se expandir o “negócio das limonadas”... Afinal o nosso *grupo dos 22* perspirava expetativas e o que mais se redizia era ter “sabido a pouco”.

Atingimos o nosso objetivo de fazer deste projeto Aula Aberta, um projeto *aberto ao agrupamento* e o que constatamos é que não houve “fretes” aos amigos – sabemos que meia

---

<sup>81</sup> Na música, um *intermezzo* (italiano), no sentido mais geral, é uma composição que se encaixa entre outras entidades musicais ou dramáticas, tais como atos de uma peça de teatro ou movimentos de um trabalho musical maior. Tradução livre da investigadora do texto inglês em <http://en.wikipedia.org/wiki/Intermezzo>. Achamos o termo adequado, porque a AA aconteceu evento fugaz, mas a semente há de germinar outros *A's*. Numa escola no fim dos “rankings”, orgulhamo-nos do nosso *rating* AA, que será *triple A*, quando a Aula Aberta (voltar a) Acontecer – *AAA*.

dúzia de colegas teria embarcado connosco mesmo num navio com o casco roto, fosse qual fosse o destino ou a incerteza dele, por lealdade e espírito de “loucura” comum – mas o questionário inicial trouxe-nos 22 viajantes, alguns pela primeira vez na escola, outros com quem apenas trocáramos breves palavras em anos... Pois, se um navio chamado “Supervisão” se pode dar ares de *titanic* e o *capitão supervisor* tem que ter um currículo de “milhas” incontáveis ao leme – leia-se qualificações de índole relacional e técnico-científica para ser confiável, como vimos no questionário exploratório inicial – já uma barçaça mais modesta, chamada “Colaboração”, sem cadetes nem contramestres, mas marinheiros que remam dividindo esforços para chegar ao mesmo porto seguro, atraiu muito mais passageiros.

Neste agrupamento vertical, as práticas colaborativas até nem são estranhas mas, como atestámos, carecem de regularidade e reinvenção refletida e consistente. Enfermam da sazonalidade própria das épocas das planificações e reuniões ordinárias das estruturas intermédias, atrevem-se mais num ou noutro projeto esporádico em parceria até com entidades externas, mas mantêm-se dentro de limites bastante conservadores, observáveis na troca de conselhos e materiais didáticos ou em testes produzidos em conjunto, no *refúgio balcânico* dos grupos disciplinares. Acima de tudo, perpetuava-se um respeito venerando pelas salas de aula de cada um. Assenta bem a estas práticas colaborativas a designação de Fullan e Hargreaves (2001: 99-100) de “colaboração circunscrita, no sentido em que não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua ou na investigação-ação”, detendo-se prudentemente num “nível confortável” de cooperação institucional.

À medida que fomos analisando item por item do exaustivo questionário exploratório que nos daria o inicial estudo de caso, fomos fazendo a descrição e tirando ilações, cogitando, portanto. Pelo confronto com a literatura da especialidade e descrições de estudos empíricos similares, não nos parece haver grandes divergências em relação ao retrato global. Há traços de família reconhecíveis nos rostos que assumem a supervisão emparelhada com a avaliação e muitos outros constrangimentos, físicos ou psicológicos, que levam muitos professores a desconfiar das boas intenções ou proveitos da observação de aulas.

Assim, é do *caso em estudo*, do “grupo dos 22” que passaram a ação colaborativa para dentro das aulas, de que nos ocupamos neste regresso. Dando o salto para a “colaboração alargada”, deixando a sua “zona de conforto”, arriscamo-nos a concluir que encontraram conforto noutras zonas. São esses precisamente os que nos perguntam: “Acabou? “E agora?”

Agora, temos que fazer a nossa reflexão e disfarçamos a nossa vontade de voltar ao terreno com os colegas, com eles partilhando aquela sensação de quem perdeu o medo de andar de avião e o que quer é voltar a viajar, sem sequer ter tido tempo de desfazer as malas. Mas a bagagem é imensa. Há que processar a informação e pausar para tomar novo fôlego.

Efetivamente, algo mudou, recuperou-se um certo sentido de pertença de comunidade e intui-se que se abriram portas, que “derrubámos muros... E de betão”, diz-nos um dos professores, já de gravador desligado ou, então, ainda de viva voz, outro afirmando que “este trabalho abriu não uma porta, mas um portão, no agrupamento: abriu as aulas sem ser na avaliação de desempenho docente.”

A metodologia escolhida, sendo acionada por um mecanismo dinâmico onde a peça principal é o professor com os seus pares, agradou por vários motivos e “provou em campo aos céticos, aos que ainda não tiveram coragem que funciona, ‘de trás daquela orelhinha’ ficou alguma curiosidade”; isto pode abrir portas e despertar interesses. Abanámos.” Reforça outra docente. Nenhum destes testemunhos são de participantes do mesmo quarteto, mas a primeira pessoa do plural impera nos discursos – são os *nós*, professores em equipa, a desatar os nós<sup>82</sup> que os prendiam a práticas arcaizantes – querendo prosseguir rumo a novos desafios, em *liberdade*, como manda o poeta com que principiámos o capítulo.

Centrámo-nos na supervisão interpares adaptando o modelo clínico às nossas contingências de calendário e constrangimentos locais, num *re-styling* que encurta tempo e distâncias recorrendo às TIC. Os participantes destacam a importância das interações que ocorreram quer no espaço físico tradicional da sala de professores, quer no âmbito da colaboração por canais virtuais, fosse pela utilização de correio eletrónico fosse, especialmente, através da plataforma de partilha *Moodle* na *sala virtual de professores*, onde até no “Bar dos Professores” – que “cibermente” falando tinha de tudo e já “pago” pela investigadora – se trocaram brincadeiras e vídeos que adocicaram as relações pessoais.

Tal como Nias (*et al.*, 1989, cit. por Fullan & Hargreaves) verificamos que o *ethos* colaborativo de uma escola se reflete em todas as relações que se estabelecem entre professores, sejam estas pessoais ou profissionais e que as primeiras interferem significativamente nas segundas reforçando os *fatores C*: de Confiança, de Colaboração, com *C* maiúsculo.

---

<sup>82</sup> De novo inspirador, Joaquim Azevedo (2012: 345): “somos nós a desatar os nós”. Quem mais o poderia fazer?

A ação colaborativa foi ponto de partida e ponto de chegada: nas *reflexões* sobre as atuações próprias, sobre as dos colegas e nos *reflexos* de si espelhados nos outros, permitiu-se que o professor seja aprendiz e ensinante numa prática supervisiva em que a chave mestra que abre as aulas se chama paridade e reciprocidade. Podemos não ter descoberto grutas de “aladinos” mas, pelo menos, não passaremos mil e uma noites acordados a pensar em soluções que podem desvelar-se pelos olhos e nas ações dos outros. Nas manhãs seguintes, haverá quem veja, pense e atue conosco.

Os tijolos dos muros, as cercas, as paredes, portas ou portões, tantas as expressões usadas por quem participou na AA podem ser reciclados na construção do edifício novo da escola aprendiz. Um edifício onde as aprendizagens decorrentes de situações reais, *de* e *com* gente com nomes e rosto, desperte reflexividade sobre a ação em articulação com perspectivas teóricas que, cremos, os professores se encontram, receptivos a incorporar.

Os resultados do estudo empírico corroboram a relevância da necessidade de uma atualização teórica, pois é necessário que os intervenientes se (re)consciencializem que “os seus saberes só têm a ganhar com o confronto de ideias, o questionamento, a experimentação e a reflexão teorizante e inteligível [induzindo a] pensar no carácter holístico da teoria e da prática, na interpenetração do pensamento e da acção” (Alarcão, 1996: 84). Nomeadamente porque não foi fácil extirpar o tumor que mina a saúde da prática supervisiva, uma vez que a maioria dos intervenientes continua a associar supervisão a práticas verticais, que também contém, certo, mas não só, nem sempre, como reconhecidamente acabaram de experienciar. E, também, porque se continuam a manifestar algumas reações “anafiláticas” à teoria pedagógica e às Ciências da Educação e seus agentes.

Não, não acabou: “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”<sup>83</sup> Aqui chegados é impossível não prosseguir, pois não seria paragem, seria retrocesso.

Estamos, somente, no intervalo entre (re)começos.

---

<sup>83</sup> Há muito que temos esta frase, frequentemente atribuída a Albert Einstein, num *post it* colado no “placard das tarefas” do nosso escritório. Não nos lembramos onde a vimos a primeira vez, mas consideramo-la axiomática, seja quem for o seu autor. Instintivamente, olhámos para lá quando refletíamos nas questões recorrentes dos 22 participantes: “acabou?”; “e agora?”. Recorrendo ao ato de “googlar”, somos levados a vários sítios que atribuem o pensamento expresso ao médico americano, Oliver Wendell Holmes (1809-1894, que terá pronunciado nestes termos: *Man’s mind, stretched by a new idea, never goes back to its original dimensions*”.

In [http://books.google.pt/books?id=4FQJkGXpUk4C&redir\\_esc=y](http://books.google.pt/books?id=4FQJkGXpUk4C&redir_esc=y)

## 8.2. O caminho andado. O caminho por andar...

*Cheshire, começou a Alice, timidamente, podias dizer-me, por favor, que caminho devo seguir a partir daqui?*

*Tudo depende, grandemente, de onde queres chegar, disse o Gato.*

Lewis Carroll, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* <sup>84</sup>

Olhámos para trás e para o *caminho andado*. Não teremos aterrado de manhã num mundo ao contrário, mas há muitas ideias velhas fora, outras novas no lugar, e gostamos mais assim. Refizemos o caminho percorrido, também na companhia do diretor do AJSR, numa entrevista que foi mais uma reflexão conjunta, onde os papéis de Alice e do Gato Cheshire também se foram alternando entre os conversantes.

Comecemos por elucidar Alice que pode estar confusa com a resposta enigmática: o “depende”, do Gato, subordina-se às questões i) onde se está agora? ii) onde se quer chegar? e iii) como fazer para chegar lá?

Este diálogo de conto infantil parece-nos um ótimo ponto de partida para meditação adulta... Sem pretensiosismos, afigura-se-nos que fomos encontrando as pistas para responder a todas as etapas do percurso, mas falta-nos acrescentar uma outra questão sensível: iv) e o tempo para lá chegar? É que no mundo da fantasia o tempo pode não contar, mas no mundo real é cada vez mais um bem escasso.

*Onde estamos agora?* Em grande parte, pensámos já ter fornecido informações ao longo do trabalho. A parte empírica mostrou-nos que ganhámos distância do ponto de partida. Viemos de um lugar onde desconhecíamos muito dos sentires, dos pensares, dos agires sobre colaboração entre docentes e supervisão pedagógica nas práticas quotidianas, de um lugar onde as mágoas da ADD estavam polidamente disfarçadas, mas não esquecidas, e onde até os constrangimentos não se discutiam: aquilo de que não se fala é como se não existisse. De um lugar onde não se sabia o que estava do *outro lado do espelho*. Leia-se *aula dos colegas*.

No grupo de ensaio de OAI, confirma-se o entendimento de autores como Tracy (2002: 83-85), isto é, a intelectualização de uma mudança de paradigma, fazendo emergir a aceitação de uma nova estirpe de modelos supervisivos alicerçados na realidade das escolas que consideram que os professores são agentes dinâmicos de aprendizagem, não só na formação inicial, mas ao longo da sua vida. Os atores organizacionais são responsáveis pelo seu desenvolvimento e têm

---

<sup>84</sup> Adaptado em tradução livre da investigadora de Heritage, M. (2010). *Formative Assessment, Making it Happen in the Classroom*. Corwin.

capacidade de se autodirigirem e de se auto supervisionarem; não sobraram dúvidas que a rotinização de observações mútuas em situação de aula induzirão melhores aprendizagens. Terão embaraço ou aversão em chamar *supervisão pedagógica* às práticas colaborativas implementadas, por não soar “*colegialmente correto*”? Foi constatável... Mas também provaram que supervisão e colaboração podem assumir um compromisso eficaz e não se excluem. Podem vir, até, a ter um futuro feliz, neste compromisso *possível*.

Um outro aspeto que nos parece importante referir, é que este exercício de OAI foi encarado pelos participantes como um processo formativo realmente capaz de contribuir para a melhoria da prática, passível de enformar desígnios de formação contínua em contexto de trabalho, indo ao encontro das necessidades reais dos professores, como sustentaram vários especialistas em Lisboa, no ano de 2007, na Conferência Para o Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade ao Longo da Vida.

No lugar onde agora estamos, também transparece a consciencialização do potencial da aprendizagem coletiva numa abordagem transdisciplinar: compartilhando turmas, ambientes e problemas, os professores tendem cada vez mais a procurar soluções junto dos colegas do seu CT e não, necessariamente, nos colegas de disciplina.

Além disso, a posição dialógica subjacente ao modelo clínico permite-lhes expressar o seu pensamento, procurar consensos para as problemáticas comuns e adquirir novos conhecimentos, capacidades e ferramentas, cuja eficácia podem ver em ação. No lugar onde estamos agora, os participantes “sabem que o seu trabalho está a mudar, e bem assim o contexto no qual o desempenham” (Hargreaves, 1998: 296). Mas também sabem que têm que ser resilientes para acompanhar a mudança.

Este lugar mostrou-nos que alguns dos nossos pressupostos iniciais eram, em parte, contaminados pelo preconceito: a maioria dos professores que acabaram por participar neste projeto de supervisão horizontal e se predispuseram a abrir a aula foram, precisamente, os que têm uma carreira mais longa. Estávamos convictos que seriam os mais arreigados a práticas tradicionais de isolamento. Afinal, o corpo docente deste agrupamento está cada vez mais estabilizado..., e não “caminha para novo”, *etariamente* falando. Mas caminhou “para o novo” de peito aberto. Há situações em que é bom estar-se enganado.

Para o diretor é sinal que “basta ver o caminho a que nos levaram estas práticas que têm décadas” como “motivo suficiente para dizermos ‘vamos mudar de agulha’ porque este caminho não leva a lado nenhum.”

O caminho percorrido empiricamente e a literatura convergem, pois “enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas de ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação, culpa, incerteza, cinismo e desgaste” (Hargreaves, 1998: 296).

*Onde queremos chegar?* Não onde o autor pressagiava. E os que já lá aterraram precisam que os puxemos para fora. Todos os envolvidos, diretor, investigadora, participantes, sabemos que queremos, que *precisamos* de chegar à melhoria dos resultados de aprendizagem dos nossos alunos, através da multiplicação de práticas colaborativas, e, “dado que o isolamento é um dos principais inimigos da melhoria, uma direção pedagógica deverá contribuir para criar uma visão partilhada da escola” (Bolívar, 2012: 88). Por isso questionamos o diretor:

*Como fazer para chegar lá?* Neste diálogo emerge-nos o entrevistado, agora no papel de Cheshire, apresentando-nos um caminho bifurcado: o que vai pela via da afetação de “recursos adicionais ao projeto TEIP em determinadas atividades” e o que se direciona para “um salto qualitativo em relação ao que os professores executam com os seus alunos em contexto de sala de aula, porque é aí que está o problema.” Concordamos e, por isso, nos lançámos neste empreendimento, de modo a “haver aqui um salto interno que nos possibilite trabalhar doutro modo”, como continua o entrevistado. Modo, esse, que tem que ser tomado como empreendimento coletivo. Tal como referem Fullan e Hargreaves (2001: 7) “a criação de escolas que sejam lugares verdadeiramente profissionais está nas mãos dos professores e dos diretores destas organizações, considerados individualmente ou em pequenos grupos: é por isto que vale a pena lutar”.

Para *lá* chegar, há que “dar uma atenção uma atenção cada vez mais explícita às questões da aprendizagem e da sala de aula” (Lima, 2008: 349), uma vez que, nas nossas escolas, a sala de aula é o espaço privilegiado de organização das aprendizagens. Como se constatou pelos depoimentos dos participantes há unanimidade em considerar que a observação de aulas inter pares é o caminho mais simples para a análise e reflexão partilhada das práticas letivas, assimilada como formação colaborativa em contexto, sem outro objetivo que não seja o desenvolvimento e melhoria profissional, aprendendo uns com os outros. Este é um dos caminhos para a melhoria e eficácia da escola.

Este é o *caminho por andar...* Aquele que dois terços dos docentes ainda não se aventuraram pisar...

Os “22” fizeram o mais difícil. Deram o primeiro passo e darão outros mais.

A nossa finalidade maior não era – com uma aula observada e duas observações feitas por cada um – mudar, em maio, num “passe de mágica” as práticas pedagógicas. Contudo, ao abrir as aulas, abriram-se as mentes para outras possibilidades de chegar aos mesmos lugares: o do crescimento e realização profissional dos professores e o da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Ousando experimentar, ousando errar, sabendo que a cada erro nova reflexão, não nova repreensão. “Não entendo a celeuma das aulas serem *abertas*, posso dar uma aula aqui, em qualquer lado, na rua, o importante não é aula, é o *estar aberto*.” Quem assim o diz, é um dos professores pares que caminhou connosco. Assinamos por baixo.

A última Avaliação Externa<sup>85</sup> do AEJSR chama, precisamente, a atenção para a observação de aulas enquanto estratégia para fomentar a reflexão, pois, embora estejam “instituídos procedimentos de supervisão direta da prática letiva dos docentes em casos de manifesta dificuldade na condução das aulas [...] a efetivação desta situação resume-se a cinco ou seis casos, sendo os supervisores os coordenadores de disciplina” (IGEC, 2013: 6-7).

Este é o estigma da supervisão vertical e institucional, fiscalizadora do erro, associando a ação supervisiva a desempenhos afastados do pretendido. Prossegue o relatório: “esta solução, porque em pequena escala, não tem servido para fomentar a reflexão com vista a promover a disseminação de boas práticas científico-pedagógicas, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino”(id.; *ibid.*).

Uma aula observada continuava, até à implementação do nosso projeto, a ser associada a avaliação, a inspeção ou desempenhos menos satisfatórios. A supervisão exercida em moldes colaborativos apresenta-se, agora, como uma *apólice de seguro docente*, constituída por um fundo de *associação mutuária* que “recebe contributos de todos os praticantes, na medida em que é uma atividade de apoio, orientação e regulação, com dimensão formativa” (Alarcão & Roldão, 2010: 56).

No caso do projeto AA, foi mesmo a sua abordagem interpares, em moldes de supervisão horizontal e multi ou transdisciplinar, que acabou por facilitar a angariação de voluntários.

O que era antes do exercício experienciado uma possibilidade distante, incerta, ou até utópica, no sentido mais comum do conceito, passou a caso vivido, real e realizável na proporção das vontades dos professores.

---

<sup>85</sup> Realizada Inspeção-Geral da Educação entre 13 e 15 de maio de 2013, reportando-se a dados quantitativos do ano letivo 2010-2011 e a dados qualitativos recolhidos entre um painel de entrevistados. As transcrições reportam-se ao Relatório produzido pela entidade referenciada – IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, disponível em [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt).

### 8.2.1. E agora? – Possíveis respostas aos 22 (+55?)

Agora... Bem, falta-nos responder à quarta questão do início deste subsubcapítulo, a que preocupa quem acha que *até quer, mas não pode*.

*E o tempo para lá chegar?* Agora faz a investigadora de Gato Cheshire e responde com um trava-línguas da sua infância: “o tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.”

O diretor, agora Alice, sabe que é um desafio. De facto, a logística deste projeto, onde também ele investiu esforço, mostra como é difícil reproduzir algo da dimensão e formato do que encerrámos, pelos motivos já explicitados. Estamos no último dia do mês de julho, época de preparação do próximo ano letivo: “se já soubéssemos quem são os grupos de OAI, talvez pudéssemos tentar elaborar os horários de modo a criar espaços livres, para evitar as dificuldades das substituições...”

Mas o tempo é proporcional ao que se faz com ele. Em maio fizemo-lo esticar, porque o quisemos com muita força. De acordo com Day (2001), os professores têm vindo a ver o seu trabalho intensificado e dificultado por deveres burocráticos e por uma diminuição significativa de recursos, nomeadamente tempo. É incontestável. É desmotivador. É tóxico ao exercício do pensamento reflexivo. No entanto, segundo o autor, progressivamente, os professores vão interiorizando a necessidade de reafirmar a sua autonomia, assumindo, ao mesmo tempo, as responsabilidades que lhes são exigidas e sendo capazes de interpretar e reestruturar o seu trabalho, conforme os seus próprios juízos profissionais. Com prejuízos pessoais. Não somos tão otimistas. Mas não nos rendemos ao argumento “tempo” que também nos consome.

Uma vez que a totalidade dos participantes está disposta a continuar, até para funcionar como motor dos colegas, porque não trabalhar-se a “outros tempos”? Não interessará a toda a escola, sabemos. Aliás, impõe-se que reconheçamos os limites desta investigação, cujas considerações não são passíveis de generalização científica, não só porque dizem respeito a um ambiente circunscrito no espaço e no tempo, como refletem as sensibilidades pessoais e vivências relacionais dos voluntários no interior dos seus grupos.

Deixamos algumas sugestões de incentivo aos professores para se auto-organizarem em liberdade nas práticas de OAI, permitindo-se: i) a livre escolha do(s) “amigo(s) crítico(s); ii) a mobilidade da constituição dos grupos de observação, consoante as necessidades ou interesses formativos específicos; iii) as observações quando e quantas as vezes quiserem, ou precisarem; iv) a permuta de aulas dentro do possível; v) a escolha de observação de aulas completas ou

partes de uma atividade ou estratégia específicas. Deste modo, podem desburocratizar-se e flexibilizar-se os procedimentos, ganhando em autenticidade e eficácia.

Disposições adicionais que seriam acarinhadas prendem-se com a inclusão dessa proatividade docente, por parte dos órgãos de gestão pedagógica, nos critérios de desenvolvimento profissional, mostrando que a escola valoriza os professores, porque eles estão valorizando a escola com as suas ações colaborativas. Igualmente atrativa destaca-se a criação de mecanismos que permitam “oficializar” o compromisso entre supervisão e colaboração interpares, em contexto de formação contínua creditada. Os professores precisam e merecem contrapartidas. Mais do que procurar pareceria exterior, a escola deveria poder, enquanto comunidade profissional, dar *parecer para ser* entidade aprendente e certificante, sem se ficar pela metade. Porque como salienta MacBeth (1999) “as escolas podem ter duas faces: uma para os visitantes, outra para si próprias” (*apud* Lima, 2008: 325). Ora, é consigo que têm que ser verdadeiras. Pacientes. Se não o forem, não há tempo nenhum que as leve a lugar algum. Sim, “é necessário compreender o desenvolvimento da escola no médio e longo prazo” (*id.*: 349).

“Aula Aberta” já aconteceu ou “Aula Aberta Acontece”? A entrevistadora é de novo Alice..., e pergunta (menos) timidamente. Responde desta vez o Sr. Diretor A.R.S., teatralidades à parte, que Cheshire já se enroscou na almofada:

“Abrimos portas que não são para fechar, foi o início de um caminho. E agora vais-me desculpar, esse projeto *já não é teu*. Este projeto *é da escola*. Começamos um caminho, ainda não sabemos o quão longe vamos chegar, mas sabemos que temos que andar.”

É com o desafio de andar que relembramos a utopia: o tal *não lugar*, que é um estado de alma que nos anima a procurar uma escola melhor:

“A utopia está lá no horizonte e, se está no horizonte, nunca vou alcançá-la. Porque se caminho dez passos, a utopia vai distanciar-se dez passos e se caminho vinte passos a utopia vai se colocar vinte passos mais além. Para que serve? Para isso: para caminhar.”<sup>86</sup>

Caminhemos, então, mas conscientes da direção a rumar. A utopia é um caminho com muitos ramais: é preciso saber, continuamente, onde queremos chegar para não ficarmos encruzilhados, pois, uma escola reflexiva “é uma escola que sabe onde está e para onde quer ir” (Alarcão & Tavares, 2013: 136).

---

<sup>86</sup> A frase circula como sendo de Eduardo Galeano que, em entrevista a Eric Nepomuceno no Uruguai em novembro de 2009, num episódio da série de reportagens *Sangue Latino*, esclarece que o autor é Fernando Birri e o contexto em que foi proferida.



## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2006). Profissionalismo docente: conquistas parcelares e transições perturbantes. *Revista A Página da Educação*, 157, ano 15, p. 9.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão. (Org.)*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência (8). *Revista de Ciências da Educação*, pp. 119-128. Obtido em 9 de novembro de 2013, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo de los profesores y profesoras: factor de calidad. *Revista Educar*, 24, pp. 89-110. Obtido em 28 de fevereiro de 2014, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22305/1/500889.pdf>
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2012). Nota de Apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 3-5.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baptista, J. A. (2012). Avaliação do Desempenho Docente. O que mexe com os Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 20, (separata), pp. 263-270.

- Baptista, J. A. (2014). Nunca caminharás sozinho. *Desafios 6, Cadernos de trans\_ formação*. UCP-SAME
- Black, P., & Williams, D. (2001). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Obtido em 30 de março de 2014, de <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Obtido em 1 de março de 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-boavida-ponte%28gti%29.pdf>
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? Em C. Leite, & A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades - Estudos de investigação* (pp. 13-50). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas aproximações. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2004). Ultrapassar resistências, (re)construir identidades. Em A. Adão, & A. Martins (org.), *Os Professores, Identidades (Re)construídas* (pp. 303-322). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: ME. Obtido em 23 de outubro de 2013, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_1\\_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLF-E-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf\\_IDYCg&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLF-E-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf_IDYCg&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC)
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Casanova, M. P. (2011). Desafios da Avaliação de Desempenho Docente. *8º Congresso Nacional da Administração Pública. Desafios e Soluções*, (pp. 97-111). Lisboa. Obtido em 8 de fevereiro de 2014, de [http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios %20 da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf](http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf)
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Coimbra, M. N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 31-46. Obtido em 1 de fevereiro de 2014, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2936/2211>
- Cooper, E. (2012). Peer Observation of Teaching at UCL. Obtido em março de 11 de 2014, de [http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer\\_observation\\_teaching](http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer_observation_teaching)
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional - um quadro de referência para a docência* (1ª ed.). Lisboa: ME.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em Lima, J. A., & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Europeia, C. (2000). Conselho Europeu de Lisboa. Conclusões da Presidência., (p. n.p.). Lisboa.

- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO*, 16, pp. 19-23. Obtido em 23 de outubro de 2013, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Fialho, I., & Sarroeira, L. (2012). Cultura Profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e Problemas*, 9, pp. 1-20. Obtido em 23 de novembro de 2013, de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8187/1/Cultura%20profissional%20dos%20professores%20numa%20escola%20em%20mudan%C3%A7a,%20201%20-%20Ed%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Figel, J. (2008). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. *Conferência Para o Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade ao Longo da Vida* (pp. 17-20). Lisboa: ME. Obtido em 23 de outubro de 2013, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_l\\_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLF-E-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf\\_IDYcG&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLF-E-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf_IDYcG&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC)
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortín, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (42 ed.). S. Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, A., & Hargreaves, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Galeano, E. (novembro de 2009). Eduardo Galeano. *Sangue Latino 2010*. (E. Nepomuceno, Entrevistador) Canal Brasil. Uruguai. Obtido em 31 de julho de 2014, de <http://vimeo.com/18746949>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.

- Hameline, D. (1999). O Educador e a Ação Sensata. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 35-62). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), pp. 1056-1080. Obtido em 1 de agosto de 2014, de <http://ww2.faulkner.edu/o/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. Em A. Adão, & E. Martins (Orgs.), *Os Professores, Identidades (Re)construídas* (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- IGEC. (2013). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Área Territorial de Inspeção do Centro. Lisboa: MEC.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? Em C. Lessard, & M. Tardif, *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255-278). Pétropolis: Vozes.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. Em J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Macbeth, J., Schratz, M., Meuret, D., & JaKobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.

- Marcelo García, C. (1992). A formação de Professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo*, 8, , pp. 7-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2009a). A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica. In (Vieira, F [et al.],orgs. Atas do Encontro do Grupo de Trabalho- Pedagogia para a autonomia : reconstruir a esperança na educação, 4, Braga, 2009. 4, pp. 241-258. Braga: CIED. Obtido em 13 de julho de 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>
- Moreira, M. A. (2009b). Supervisão Interpares, Avaliação e Autonomia Profissional. *Revista ELO 16. Avaliação do Desempenho Docente*, pp. 37-41. Obtido em 23 de outubro de 2013, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>
- Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., & Pêgo, J. P. (2012). De Par em Par: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 79-99.
- Nóva, A. (2008). O regresso dos professores. *Conferência Para o Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e para a Equidade ao Longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: ME. Obtido em 23 de outubro de 2013, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_1\\_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf\\_IDYcG&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D15446%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf_IDYcG&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC)
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professor* (2ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens de um futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança, Supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação. Supervisão Pedagógica*, 2 (1), pp. 20-36. Obtido em 16 de novembro de 2013, de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/41/20>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP - 2*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Obtido em novembro de 2013, de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Richards, J. C. (2005a). Classroom Observation in Teaching Practice. Em J. Richards, & T. Farrell, *Professional Development for Language Teachers* (pp. 90-101). Cambridge: Cambridge Press University. Obtido em 14 de março de 2014, de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Practice-Teaching-A-Reflective-Approach-Chap-7-Classroom-Observation-in-Teaching-Practice.pdf>
- Richards, J. C. (2005b). Peer observation. Em J. Richards, & T. Farrell, *Professional Development for Language Teachers* (pp. 85-97). Cambridge: Cambridge University Press. Obtido em 13 de março de 2014, de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Professional-development-for-language-teachers-Chap-6-Peer-Observation.pdf>
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica*, 4 (2). Obtido em 12 de dezembro de 2013, de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1387>
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconcetualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*. dezembro, pp. 95-120.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. (jan./abril 2007). N.34, 12, pp. 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no trabalho dos professores. *Noesis I*, 71 (nov./dez.), pp. 24-29.

- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria - Uma Triangulação Transformadora nas Escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 7-28.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão Reflexiva - A passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 77-85). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos, J. C. (n.d.). As “desaprendizagens” do professor. Obtido em 18 de agosto de 2014, de [http://juliofurtado.com.br/artig\\_desa.pdf](http://juliofurtado.com.br/artig_desa.pdf)
- Santos, M. E. (2014). *Que Escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Alcochete: Alfarroba.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 6, 53, pp. 8-13. Obtido em 20 de dezembro de 2013, de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Evolution-of-Peer-Coaching.aspx>
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Obtido em 13 de novembro de 2013, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>
- Taylor, J. (2012). Peer Observation of Teaching at UCL. Londres: London's Global University. Obtido em 23 de março de 2014, de [http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer\\_dialogue/PeerObservationFinal.pdf](http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/peer_dialogue/PeerObservationFinal.pdf)
- Torres, P., Alcântara, P., & Irala, E. (2004). Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), pp. 1-17. Obtido em 12 de março de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791011>

- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. S. (2007). Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. *Revista de Educação* (143), pp. 66-78. Obtido em 23 de fevereiro de 2014, de [http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/celso\\_vasconcellos\\_artigo.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/celso_vasconcellos_artigo.pdf)
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. Em Lima, J. A. , & Pacheco, J. A., *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática reflexiva de formação professores*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2005). Pontes ( in ) visíveis entre teoria e prática na formação de professores. v.5, n.1. *Currículo sem Fronteiras*, 5, pp. 116-138. Obtido em 30 de novembro de 2013, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1/articles/flavia2.pdf>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), pp. 197-217. Obtido em 25 de outubro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2013). A utopia tem uma função crítica; não é um objetivo, é um processo. *A Página da Educação, série II, n° 200*, n.p. (A. Baldaia, Entrevistador) Obtido em 31 de julho de 2014, de <http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=14392&mid=1>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP – 1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Obtido em 23 de outubro de 2013, de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Zgaza, P. (2008). Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino. *Conferência Para o Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e*

*Para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.* (pp. 29-39). Lisboa: ME. Obtido em 23 de outubro de 2013, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fc%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3Fp\\_1\\_id%3D15446%26folder\\_Id%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf\\_IDYCg&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D15446%26folder_Id%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=gJz8U7a7Oo-B7Qbf_IDYCg&usg=AFQjCNFbEB4vqTMRDNC)

## **Referências Legislativas**

- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril
- Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro
- Decreto Regulamentar n.º 75/2008, de 22 de abril
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro
- Despacho Normativo n.º 7-A/2013 de 10 de julho
- Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio

## **Referências a Documentos Internos**

AEJSR. (2013). *Plano de melhoria TEIP 3. 2013-2014*. Agrupamento de Escolas José Sivestre Ribeiro, Idanha-a-Nova. Obtido em 31 de outubro de 2013, de <http://www.agrupamentoidanha.com/>

AEJSR. (2013). *Regulamento Interno. 3ª alteração - 28 de fevereiro de 2013*. Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, Idanha-a-Nova. Obtido em 11 de novembro de 2013, de <http://www.agrupamentoidanha.com/>

AEJSR de Idanha-a-Nova. (2014). *Projeto Educativo. Do território educativo que somos ao território educativo que queremos ser. 2013-2016*. Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova. Obtido em 11 de novembro de 2013, de <http://www.agrupamentoidanha.com/>



## **Apêndices**



## Apêndice 1. Apresentação da intervenção ao Conselho Pedagógico do AEJSR



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais  
Faculdade de Educação e Psicologia

### ***SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA: UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?***

Projeto de dissertação apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de

**Mestre em Ciências da Educação**

**Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes**

Apresentação de Intervenção no Terreno ao

Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova

29 de janeiro de 2014

Elisabete Simões Tibúrcio Cristóvão

Orientador: Professor Doutor José Afonso Baptista

### **1. PONTO DE PARTIDA**

A presente proposta de projeto de investigação parte da convicção de que:

- A supervisão pedagógica exercida em moldes mais colaborativos e menos hierárquico-avaliativos poderá gerar práticas colaborativas e compromissos entre os pares, com incomensuráveis benefícios para os próprios e para as escolas;
- A escola se deve assumir como uma comunidade profissional de aprendizagem, constituindo-se cada docente como agente ativo do seu desenvolvimento profissional através das práticas partilhadas e refletidas numa lógica de reflexão-ação-reflexão.

*SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA: UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?*

## 2. TEMA DO PROJETO

O tema deste projeto centra-se na prática supervisiva como agente dinamizador da colaboração e formação entre semelhantes, encarando-a como uma relação horizontal onde professores da mesma ou de diferentes áreas curriculares e ciclos de ensino, livremente associados, poderão entreajudar-se no aperfeiçoamento profissional.

**“é preciso passar a formação dos professores para dentro da profissão”**

Nóvoa (2008:24)

## 3. PROBLEMA OU SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

- Os maus resultados académicos, cujas causas são sempre atribuídas aos alunos, o que não deixando de ser verdadeiro, pouco espaço deixa para partilha de eventuais fragilidades dos professores com peso nessas classificações, desmotivadoras para uns e outros;
- O pendor predominantemente individualista do trabalho docente, fortemente enraizado na cultura profissional e organizacional de professores e escolas, pois embora se vá verificando alguma colaboração entre os docentes, o essencial do seu trabalho é realizado individualmente (Roldão, 2007:24);
- **“Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?” (ibid.);**

#### 4. OBJETIVOS A ATINGIR

- Tomando consciência destas premissas, gostaríamos de levar os professores do agrupamento a que pertencemos a arriscar novas formas de colaboração, sem receio da exposição e do erro, pois

**“pode-se aprender através dos erros, caso se entenda que esta é uma ocasião para a aprendizagem e não para a humilhação”**

(Santos Guerra, 2001:98)

#### 5. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

*“A primeira condição para modificar uma realidade consiste em conhecê-la.”*

Eduardo Galeano

##### 1ª Fase - Diagnóstico

- Operacionalizando as linhas de pensamento até agora enunciadas, os nossos **objetivos gerais** serão:
  - Percecionar o entendimento do agrupamento sobre os conceitos de supervisão, colaboração e formação em contexto de trabalho, de molde a conduzir a uma reconceptualização entre os professores envolvidos;
  - Auscultar as preocupações e as dificuldades sentidas no terreno, por forma a identificar os obstáculos ao trabalho colaborativo e possíveis soluções para os ultrapassar.
- **Instrumentos de recolha de informação:**
  - Inquérito sob a forma de questionário anónimo interativo, enviado por *email*.
- **Atores envolvidos:**
  - Todos os professores do Agrupamento do 1º ciclo ao Ensino Secundário.

## 5. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO (cont.)

***“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos”***

Eduardo Galeano

### **2ª Fase – INTERVENÇÃO**

Etapas	Ações / Estratégias	Instrumentos de Monitorização e Avaliação
1ª	Sessão de formação/painel de debate com especialista(s) reconhecido(s) na área da supervisão pedagógica, de forma a sensibilizar para as práticas que se pretendem desenvolver.	- Número de inscrições e presenças - Número e qualidade das intervenções (gravação em vídeo e notas de campo) - Ficha de avaliação da iniciativa
	Workshop sobre funcionamento e potencialidades da plataforma Moodle no trabalho colaborativo entre os docentes e na diversificação de estratégias em sala de aula, se no diagnóstico inicial foram manifestadas dificuldades na utilização desta ferramenta.	- Número de inscrições e presenças - Solicitações e concessão de certificado de presença
	Arranque da criação de uma “Biblioteca Pedagógica Virtual” destinada aos professores, construída com a nossa colaboração e contributos dos próprios professores e outros profissionais do Agrupamento.	- Número e diversidade de contributos - Frequência das visitas ao sítio

**2ª Fase – INTERVENÇÃO (cont.)**

Etapas	Ações / Estratégias	Instrumentos de Monitorização e Avaliação
2ª	Abertura de uma página na plataforma Moodle, que se constitua “Sala Aberta Virtual”, que além de repositório de materiais didáticos, seja também um espaço de diálogo em fóruns que substituam as reuniões presenciais, contornando os recorrentes constrangimentos da falta de tempo, pois estes espaços permitem a comunicação assíncrona, adaptada à gestão dos tempos individuais.	- Acompanhamento das intervenções nos fóruns e análise da frequência e pertinência das interações quanto aos assuntos debatidos e materiais partilhados -Registo em grelhas de observação
	Implementação da observação de aulas inter pares e discussão das aprendizagens realizadas pelos atores envolvidos (observadores e observados).	- Questionários, sob a forma de entrevista e/ou inquérito aos participantes.

➤ **Atores envolvidos:**

- Na fase de intervenção, os professores que manifestem disponibilidade para participar nas atividades supra enunciadas, com ênfase especial nas definidas para a 2ª etapa de implementação do projeto.

**6. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

Atividades	Meses									
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Pesquisa bibliográfica e atualização científica										
Construção dos instrumentos de diagnóstico inicial										
Aplicação dos questionários e tratamento de dados										
Apuramento dos professores voluntários para o projeto <i>Sala Aberta</i>										
<i>Workshop</i> sobre a utilização e virtualidades da Plataforma Moodle										
Sessão de formação sobre supervisão e trabalho colaborativo										
Implementação da <i>Sala Aberta Virtual</i> e da <i>Biblioteca Pedagógica Virtual</i>										
Sessões de trabalho colaborativo dos professores integrantes do projeto										
Aulas assistidas inter pares e reflexão sobre as mesmas										
Questionários finais aos participantes na <i>Sala Aberta</i> e /ou <i>Biblioteca Virtual</i>										
Tratamento dos dados e escrita da dissertação.										

## Referências bibliográficas (expressas nesta apresentação)

---

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade ao longo da vida* (pp.21-28). Conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: 27 e 28 Setembro de 2007.

Roldão, M.C. (2007). Colaborar É Preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis I*, 71, 24-29.

Santos Guerra, M.A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA

OBRIGADA

## Apêndice 2. Questionário: Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo

# QUESTIONÁRIO SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLABORATIVO



Caro(a) colega,

Este questionário enquadra-se num projeto de investigação/ação a desenvolver no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, da Universidade Católica Portuguesa, sob o tema:

**SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA: UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?**

Estamos convictos que todos os professores buscam caminhos para a melhoria e eficácia da escola e que, por vezes, os percorrem de forma demasiado solitária, por isso pretendemos:

- conhecer as perceções gerais dos professores relativamente à supervisão pedagógica;
- fazer um levantamento de práticas de supervisão e dinâmicas de trabalho colaborativo implementadas;
- recolher opiniões sobre a eficácia e constrangimentos dessas práticas e sugestões de melhoria das existentes ou de práticas inovadoras;
- auscultar posições acerca da formação contínua de professores em contexto de trabalho, especialmente, na sala de aula, espaço privilegiado de promoção das aprendizagens e nos seus "bastidores" de preparação;
- conhecer a disponibilidade dos professores para a participação numa iniciativa de supervisão pedagógica horizontal e colaboração interpares, consubstanciada nos Projetos:
  - "Aula Aberta": observação recíproca de aulas e a análise partilhada das experiências de observadores e observados;
  - "Biblioteca Pedagógica Virtual": espaço de um repositório de materiais on-line que percorram desde as áreas da pedagogia às didáticas específicas e debate e partilha de experiências.

Está ausente qualquer intuito de avaliação, por isso responda com toda a liberdade e honestidade. Os dados recolhidos são anónimos e estritamente confidenciais, destinando-se unicamente aos fins enunciados. Quando um formulário é preenchido, os nomes e endereços eletrónicos dos entrevistados não são recolhidos automaticamente.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração, solicitando que seja o mais breve possível, de modo a viabilizar este estudo.

Elisabete Cristóvão

\*Obrigatório

### Informações gerais de preenchimento

- Esta tarefa ocupará entre 20 a 30 minutos. Tenha em atenção que se interromper e fechar o questionário para retomar mais tarde, as respostas não serão guardadas automaticamente.
- Algumas questões são de resposta obrigatória e estão assinaladas com (\*) asterisco vermelho. Caso não sejam respondidas, não conseguirá ativar o botão «continuar». Por favor reveja o(s) campo(s) sinalizado(s) com uma linha vermelha e complete a(s) lacuna(s) para passar à página seguinte.
- Quando chegar ao final, clique sobre o botão «submeter». Surgirá uma caixa a indicar que o envio foi bem sucedido.
- Se tiver dificuldades de preenchimento pode contactar: [elisabete.cristovao@gmail.com](mailto:elisabete.cristovao@gmail.com). Teremos todo o gosto em ajudar.

## Parte A - Caracterização Pessoal e Profissional

### A.1- Género \*

- Masculino  
 Feminino

### A.2- Idade \*

### A.3- Habilitações Académicas \*

### A.4- Habilitação Profissional \*

### A.4.1- Se respondeu "Outra", por favor, indique qual.

### A.5- Vínculo Profissional \*

### A.6- Tempo de serviço \*

### A.7- Ciclo de Ensino onde exerce a maior parte do seu horário \*

- Pré-Escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3º Ciclo  
 3º Ciclo e Ensino Secundário  
 Ensino Secundário

Continuar »

14% concluído

## Parte B - Representações Gerais da Supervisão Pedagógica

Queremos assegurar-lhe que não há respostas certas, nem erradas: todas são válidas por traduzirem a sua opinião, por isso responda com toda a serenidade e honestidade. Obrigada por continuar.

### B.1- Aponte três palavras ou expressões que associe de imediato a "Supervisão Pedagógica". \*

**B.2- A prática da Supervisão Pedagógica: QUEM deve ser SUPERVISIONADO? \***

	Discordo	Discordo Parcialmente	Sem opinião	Concordo Parcialmente	Concordo
Os professores de cada grupo disciplinar, sistematicamente e com regularidade, se tiverem menos de cinco anos de serviço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores de cada grupo disciplinar, aleatoriamente e com regularidade, independentemente da situação profissional ou tempo de serviço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os Professores das disciplinas/turmas com maiores taxas de insucesso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores que, independentemente do vínculo ou experiência profissional, se encontram a lecionar pela primeira vez numa Escola/Agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apenas os professores que o solicitem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores que a Direção da Escola, Coordenadores de Departamento ou Grupo Disciplinar entendam necessitar de acompanhamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B.2.1- Se considera "Outros Professores" em situações não contempladas no quadro acima, use este espaço para os indicar, por favor.**

**B.3- A prática da Supervisão Pedagógica: O QUE se deve SUPERVISORAR? \***

	Nada relevante	Pouco relevante	Indiferente	Relevante	Muito relevante
O estrito cumprimento dos programas e planificações letivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspetos metodológicos e científicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspetos de natureza pedagógica e relacional entre professores e alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspetos de natureza organizacional/burocrática, como registos de natureza variada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspetos relacionados com a qualidade técnica e científica de testes e recursos didáticos produzidos/usados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B.3.1- Se considera "Outros Aspetos/Situações" não contempladas no quadro acima, use este espaço para os indicar, por favor.**

**B.4- A prática da Supervisão Pedagógica: QUEM deve ser SUPERVISOR? \***

	Discordo	Discordo Parcialmente	Sem opinião	Concordo Parcialmente	Concordo
O Diretor do Agrupamento/de Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Coordenador de Departamento Curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Coordenador / Delegado de Grupo Disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualquer Professor experiente, independentemente de ser ou não da mesma área disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualquer Professor que a isso seja solicitado pelo colega a ser supervisionado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores com formação específica na área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**B.4.1- Se considera "Outra personalidade/Entidade", não especificada no quadro acima, indique qual, favor.**

**B.5 - A prática da Supervisão Pedagógica: qual o PERFIL do SUPERVISOR? \***

	Nada relevante	Pouco relevante	Indiferente	Relevante	Muito Relevante
O supervisor deve ter um profundo conhecimento técnico e científico das áreas/disciplinas onde exerce a supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deve ser um profundo conhecedor da escola e dos professores que supervisiona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deve ser um facilitador do diálogo e da partilha de experiências entre docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deve criar as condições necessárias ao desenvolvimento de programas e projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deve promover a participação ativa e responsável do professor do professor na sua auto-formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deve ter formação específica que o habilite a essa função.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Anterior    Continuar »



28% concluído

### **PARTE C - REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SEU AGRUPAMENTO/ESCOLA**

Neste ponto pretendemos auscultar as perceções e sentires dos docentes relativamente às práticas supervisivas implementadas no terreno concreto onde exercem, presentemente, ou exerceram nos últimos cinco anos. Garantimos que os dados se destinam apenas a análise estatística, no âmbito deste estudo, e o anonimato das respostas está garantido.

**C.1- Qual a sua opinião quanto à forma como tem decorrido a supervisão onde tem exercido? \***

	Discordo	Discordo Parcialmente	Sem opinião	Concordo Parcialmente	Concordo.
Fomentou a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoveu a auto-aprendizagem e a auto-correção, potenciando melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-a como uma intromissão na minha prática, cortando a autonomia de o docente pensar e agir por si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-a como uma falta de confiança na minha competência profissional, da qual já dei provas no estágio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acho dispensável, se não se está a concorrer a uma avaliação de "Excelente", no contexto da ADD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me apercebi da existência de supervisão pedagógica na prática quotidiana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**C.1.1- Se tem outra opinião, não contemplada no quadro anterior, ou deseja acrescentar algo, use este espaço, por favor.**

« Anterior    Continuar »



42% concluído

## Parte D - REPRESENTAÇÕES DA PARIDADE SUPERVISÃO-COLABORAÇÃO

Nesta secção, pretendemos averiguar qual a sua perceção sobre a importância da abordagem da supervisão pedagógica numa perspetiva de colaboração contínua entre docentes. Até que ponto considera que supervisão e colaboração são atitudes (in)separáveis?

D.1- Aponte três palavras ou expressões que associe de imediato a supervisão colaborativa. \*

D.2- Qual a importância, para si, da Supervisão Colaborativa (SC)? \*

	Discordo	Discordo Parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo
A SC é fundamental para o desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela trabalham.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SC proporciona uma reflexão sobre as práticas, potencialmente geradora de melhorias no desempenho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SC pode contribuir para a implementação de práticas inovadoras que, dificilmente, os professores experimentariam sozinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SC proporciona a aprendizagem pelo erro, se existir um clima de respeito mútuo, franqueza e humildade entre supervisor e supervisionado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SC é difícil de concretizar porque quem supervisiona pode emitir juízos de valor que inibem a colaboração.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A SC é uma utopia, pois supervisor e supervisionados encontram-se em ações hierarquicamente distintas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se tem "Outra opinião", não contemplada no quadro anterior, ou deseja acrescentar algo, use este espaço, por favor.

« Anterior

Continuar »



57% concluído

## Parte E- REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE TRABALHO COLABORATIVO

Nesta secção, pretendemos identificar as práticas concretas de colaboração que fazem parte do seu quotidiano docente, os constrangimentos com que se confronta na sua implementação e recolher sugestões de superação de obstáculos.

**E.1- Tem conhecimento de projetos específicos de colaboração de docentes no Agrupamento/Escola a que pertence?**

\*

**E.1.1- Se indicou "Sim" ou "Mais ou Menos", por favor, indique quais e que mais-valias colaborativas aparentam ter, ou não.**

**E.2- Com que regularidade as seguintes dinâmicas colaborativas fazem parte do seu trabalho com os colegas? \***

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Elaboração das planificações anuais e de médio prazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificação e preparação das aulas com colegas que lecionam a mesma disciplina/ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construção/reformulação conjunta de materiais didáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilização de materiais que construiu ou pesquisou individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão sobre a eficácia das estratégias e recursos usados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construção de instrumentos de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão sobre os resultados/qualidade das aprendizagens dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conceção e aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecionação em conjunto ou troca de turmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interajuda na resolução de problemas de ordem disciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análise de normativos e documentos da escola e emissão de pareceres conjuntos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**E.2.1-** Se deseja especificar "Outras formas de Colaboração", não contempladas no quadro anterior, ou deseja acrescentar algo, use este espaço, por favor.

**E.3-** Em que contextos espacio-temporais costumam ocorrer as práticas colaborativas em que participa? \*

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Em encontros e conversas informais, na escola, nos intervalos e furos no horário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em contactos efetuados por correio eletrónico ou noutros ambientes virtuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em reuniões formais, convocadas pelas estruturas intermédias, sem periodicidade regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em reuniões formais, na escola, contempladas no horário semanal dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em espaço de sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**E.3.1-** Se se verificam "Outras Situações ou Contextos" não contemplados no quadro anterior, descreva-os neste espaço, por favor.

**E.4- Qual o número médio de docentes com quem manteve uma colaboração de trabalho sistemática na sua escola, ao longo dos últimos cinco anos? \***

**E.4.1- Com que colegas ocorre, habitualmente, essa colaboração? \***

- Professores do meu Grupo Disciplinar.
- Professores do meu Departamento.
- Professores de disciplinas que não integram o meu Departamento.
- Professores do mesmo Ciclo de Ensino.
- Professores de outros Ciclos de Ensino.
- Todos os anteriores.
- Nenhum dos anteriores.

**E.5- Qual a dimensão que atribui aos constrangimentos/dificuldades, abaixo apresentados, na implementação ou melhoria de práticas colaborativas? \***

	Nada relevante	Pouco relevante	Indiferente	Relevante	Muito Relevante
Os horários não contemplam oficialmente momentos específicos para articulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dificuldades de conciliação dos horários dos professores das disciplinas/áreas afins, mesmo para encontros informais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A existência de uma sobrecarga de trabalho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ausência de espaços apropriados para reuniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**E.5- Qual a dimensão que atribui aos constrangimentos/dificuldades, abaixo apresentados, na implementação ou melhoria de práticas colaborativas? \***

	Nada relevante	Pouco relevante	Indiferente	Relevante	Muito Relevante
Os horários não contemplam oficialmente momentos específicos para articulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dificuldades de conciliação dos horários dos professores das disciplinas/áreas afins, mesmo para encontros informais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A existência de uma sobrecarga de trabalho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ausência de espaços apropriados para reuniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O individualismo docente e falta de receptividade a propostas de colaboração.

Os receios de julgamentos dos colegas ao mostrar e partilhar o seu trabalho.

O desconhecimento do que os colegas fazem na sua sala de aula.

O individualismo docente e falta de receptividade a propostas de colaboração.

Os receios de julgamentos dos colegas ao mostrar e partilhar o seu trabalho.

O desconhecimento do que os colegas fazem na sua sala de aula.

**E.5.1- Se deseja especificar "Outros Constrangimentos/Dificuldades", não contemplados no quadro anterior, use este espaço, por favor.**

**E.6- Na sua opinião, que aspetos/medidas poderiam agir como facilitadores do trabalho colaborativo no local onde exerce? \***

**E.7- Qual a sua opinião acerca da importância das TIC no trabalho colaborativo entre colegas? \***

	Discordo	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo em parte	Concordo
As TIC funcionam como veículo facilitador no trabalho colaborativo, permitindo aumentar a quantidade de interações entre os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC estimulam a criatividade docente e a inovação pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC permitem agilizar tarefas burocráticas, libertando tempo aos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC funcionam bem e são bem rentabilizadas no Agrupamento/Escola onde exerço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As TIC afastam e esfriam a componente relacional entre colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**E.8- Utiliza a plataforma Moodle do Agrupamento para trabalhar com colegas e alunos? \***

- Sim, com professores e alunos.
- Sim, mas com outros professores.
- Sim, mas com alunos.
- Não.

**E.9-Considera precisar de orientação na exploração desta ferramenta? \***

- Sim.
- Não.



71% concluído

**Parte F- REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Agradecemos que tenha chegado até aqui, pedimos um pouco mais do seu tempo para uma matéria tão controversa, quanto obrigatória e essencial, na carreira e desenvolvimento docentes. Estamos quase a terminar.

Apêndice 2 – Questionário SP (captura de ecrã)

**F.1- Quais as perceções gerais acerca da formação contínua que tem realizado? \***

	Discordo	Discordo Parcialmente	Sem opinião	Concordo Parcialmente	Concordo
As ações foram escolhidas por mim em função das necessidades formativas que eu próprio(a) identifiquei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As entidades formadoras / Direções das Escolas têm em consideração as sugestões dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A forma como está implementada a formação contínua articula-se com horários e tarefas dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A formação contínua tem-me fornecido instrumentos de resposta adequados aos desafios quotidianos das práticas letivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ações foram-me impostas pelas estruturas de Direção / Coordenação do Agrupamento / Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só realizo ações de formação porque é necessária a obtenção de créditos para a avaliação/progressão na carreira docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F.2- Acharia proveitoso que a formação decorresse diretamente da própria prática entre docentes e no terreno da escola? \*

F.2.1-Fundamente brevemente a sua opção, por favor. \*

F.3- Que reação lhe provocam as expressões “formação em contexto de trabalho” e “formação interpares”? \*

F.3.1- Fundamente brevemente a sua opção, por favor. \*

F.4- Se achar pertinente, partilhe outras considerações sobre formação contínua de professores.

« Anterior

Continuar »

85% concluído

## Parte G - VAMOS INOVAR?

É chegada a altura de colocar aos colegas um desafio de mudança nas práticas, as quais não têm qualquer intuito avaliativo, mas apenas de uma experimentação breve de novos caminhos de formação interpares, a implementar nos segundo/terceiros períodos.

O anonimato dos participantes na publicação dos resultados está inteiramente garantido.

## Apêndice 2 – Questionário SP (captura de ecrã)

### G.1- ANTES DA INOVAÇÃO, UMA REFLEXÃO... \*

A Prática de Observação de Aulas (OA): que EXPERIÊNCIAS e SENTIRES?

	Discordo	Discordo em parte	Sem opinião	Concordo em parte	Concordo
A OA contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A OA potencia o trabalho colaborativo e a melhoria de desempenhos de observadores e observados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A OA é um caminho adequado para a análise e reflexão partilhada das práticas de organização das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A OA deveria ter um carácter informal e decorrer ao longo do ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A OA é um bom instrumento de auto-avaliação e auto-regulação do desempenho do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A OA poderá ser um formato de formação dos professores por permitir a identificação de aspetos de que os próprios dificilmente se aperceberiam sozinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ia mais à vontade se a OA fosse realizada por colegas que conheço e em quem confio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A OA não fornece resultados formativos fidedignos porque a presença de outro professor na sala modifica os comportamentos habituais de professores e alunos.

A OA é constrangedora e falaciosa porque não se pode desligar da ADD.

Abriu a minha sala à OA, só se for obrigado(a) porque não vejo mais-valias nesse procedimento.

### Projeto AULA ABERTA - o desafio

Pretende-se com este projeto a experimentação de novas situações de formação, em contexto de trabalho, assentes, essencialmente, na observação de aulas entre pares, sem outro objetivo que não seja o desenvolvimento e melhoria profissional, aprendendo uns com os outros. Cada professor participante observará, e será observado, entre 2 a 4 aulas. O observador de aulas não será a coordenadora deste estudo, mas os professores que voluntariamente se disponibilizem para integrar esta experiência pedagógica.

**G.2- Estaria disposto a trabalhar em colaboração com colegas que poderia escolher, da sua ou de outra disciplina, abrindo a sua sala à supervisão desses pares e vice-versa, com vista à melhoria de desempenhos? \***

**G.2.2- Se selecionou "Depende", por favor explicita as condições facilitadoras/garantias extra de que necessitaria.**

**G.3- Estaria disposto a uma breve reunião preparatória e a partilhar com a coordenadora deste estudo as suas experiências de "aula aberta"? \***

**G.3.2- Se selecionou "Depende", por favor explicita as condições facilitadoras/garantias extra de que necessitaria.**

G.3- Estaria disposto a uma breve reunião preparatória e a partilhar com a coordenadora deste estudo as suas experiências de "aula aberta"? \*

G.3.2- Se selecionou "Depende", por favor explicita as condições facilitadoras/garantias extra de que necessitaria.

## Projeto BIBLIOTECA PEDAGÓGICA VIRTUAL

Pretende-se com este projeto iniciar a construção de um repositório comum, e de acesso a todos os profissionais do Agrupamento, onde se possam compilar, de forma estruturada, materiais de natureza científico-didática e psicopedagógica, quer sejam da autoria de quem partilha, quer sejam fruto de pesquisas pessoais.

Evitar-se-iam, assim, a dispersão e a morosidade da procura individual. Esses materiais poderão assumir os mais variados formatos. Conta-se criar um fórum aberto ao debate relacionado com as potencialidades, resultados da utilização desses materiais, partilha de dúvidas, sugestões...

G.4- Estaria disposto a contribuir para a criação de um repositório virtual, partilhando materiais/artigos científicos relacionados temáticas didáctico-pedagógicas? \*


G.4.1- Se selecionou "Depende", por favor explicita as condições facilitadoras/garantias extra de que necessitaria.

« Anterior

Enviar


Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

100%: terminou.



**QUESTIONÁRIO SOBRE SUPERVISÃO  
PEDAGÓGICA E TRABALHO  
COLABORATIVO**

A sua participação foi submetida e com ela regista uma prática colaborativa!  
Bem-haja pelo tempo e atenção que nos dispensou!

Este formulário foi criado com o Formulários do Google.  Google Forms  
Criar um



Apêndice 3. Cartaz do debate: Melhorar a Escola, Melhorar as aprendizagens



Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova

# DEBATE

## MELHORAR A ESCOLA, MELHORAR AS APRENDIZAGENS... Caminhos para uma melhoria gradual.



### Professores Convidados:

- **Professor José Afonso Baptista**  
(Universidade Católica Portuguesa)
- **Professora Rosa Brito Santos**  
(Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro)
- **Professor José Verdasca**  
(Universidade de Évora)

**Contamos  
Consigo!**

**SALA 3**

**16.30 h**



## Apêndice 4. Folheto do debate: Melhorar a Escola, Melhorar as aprendizagens

### Breves notas biográficas dos professores convidados

**José Afonso Baptista**, Licenciado em Línguas Românicas pela Universidade de Coimbra, Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Católica.

Experiências mais relevantes: Professor na Universidade Católica – Lisboa, Porto, Viseu – nos últimos 15 anos; Coordenador dos estágios integrados de formação de professores; Coordenador de mestrados e doutoramentos em ciências da educação; Consultor externo de escolas TEIP; Diretor da Área da Educação da Fundação Bissaya Barreto. Foi Diretor da Direção Regional de Educação do Centro; Consultor da UNICEF para a Educação; Metodólogo, orientador pedagógico e coordenador da Equipa de Apoio Pedagógico da Região Centro.

Principais publicações: Na área da didática das línguas, 4 manuais, 10 volumes.

Na área das ciências da educação:

2008, Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão. Porto: Fundação Manuel Leão; 2011, Temas e problemas da educação inclusiva. Lisboa: Universidade Católica Editora; Vários artigos publicados.

**José Lopes Cortes Verdasca**, Licenciado em Economia pela Escola Superior de Estudos Sociais e Económicos Bento de Jesus Caraça, Mestre em Administração Escolar pela Universidade do Minho e Doutor em Ciências da Educação, com dissertação na área da Organização e Administração Educacional, pela Universidade de Évora.

Docente do Departamento de Pedagogia e Educação-Escola de Ciências Sociais e membro-investigador do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Foi Pró-Reitor da Universidade de Évora, Diretor Regional de Educação do Alentejo e Coordenador Nacional do Programa Mais Sucesso Escolar. Tem participado em várias iniciativas na área das Ciências da Educação no país e no estrangeiro e publicado diversos trabalhos no domínio da Organização, Administração e Políticas Educativas.

Perito externo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, no âmbito do Projeto TEIP.

### Breves notas biográficas dos professores convidados

**Maria Rosa Brito Simões dos Santos**, Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas Variante Inglês e Alemão pela Universidade de Lisboa, Mestre em Ciências da Educação, na área de Especialização em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa e Doutoranda em Educação – Área de Especialidade em Formação de Professores no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Professora do grupo 330 (Inglês/Alemão) do Quadro do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova; Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova desde 1992.

Formadora requisitada na Direção Geral da Administração Escolar (DGAE) para acompanhar as bolsas de Avaliadores Externos prevista no DN 24/2012 de 26 de Outubro e no DR 26/2012 de 21 de Fevereiro, e coordenar o grupo de formadores da Região de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve; Formadora acreditada pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores em didática Específica (Inglês), Inovação Educativa, Tecnologias Educativas (Informática/Aplicação da Informática) e Avaliação; Diretora do Centro de Formação de Associação de Escolas Rala Centro de 1993 a 2008.

Tem participado em colóquios e seminários nacionais e internacionais no âmbito da Formação de Professores, Organização Escolar, Currículo e Avaliação e participou em várias publicações no quadro das mesmas temáticas.

### Moderadora:

Elisabete Simões Tibúrcio Cristóvão, Professora do Grupo 400 (História), Quadro do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova.

**DEBATE**  
**MELHORAR A ESCOLA, MELHORAR AS APRENDIZAGENS...**  
Caminhos para uma melhoria gradual.

8º Festival da Primavera  
2 de abril 2014

**Professores Convidados:**

- Professor José Afonso Baptista (Universidade Católica Portuguesa)
- Professora Rosa Brito Santos (Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro)
- Professor José Verdasca (Universidade de Évora)

SALA 3 – 16.30H

### O paradigma da colegialidade segundo Bolívar\*

*José Afonso Baptista*

As escolas como organizações burocráticas e individualistas devem tornar-se sistemas comunitários. Devem romper com a estrutura “celular” do trabalho docente e adotar sistemas colegiais solidários. Mais trabalho colaborativo e mais diálogo entre os professores.

É preciso transformar a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração. O pressuposto é a aprendizagem contínua dos professores situada no local de trabalho. Importa ver a escola como uma organização aprendente, reflexiva e transformadora, como Comunidade de Aprendizagem Profissional.

A escola é uma tarefa coletiva, onde se analisa, reflete e discute em conjunto. O trabalho profissional do ensino em muitas escolas é realizado de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva. Por isso a escola deve fazer um esforço para que os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação de modo a tornar o ensino de qualidade. É a cultura ou o paradigma da colegialidade, do trabalho em equipa, da colaboração.

Não haverá condições de aprendizagem eficaz para os alunos se não existirem para os professores. O que significa ressituar a formação contínua dos professores, centrando-a na escola.

\* Para saber mais, consulte Bolívar, António (2012), *Melhorar os processos e os resultados escolares. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

### Melhorar as aprendizagens (e os resultados escolares): caminhos para uma melhoria gradual a partir de lições de práticas recentes

*José L. C. Verdasca*

As dificuldades de concretização do princípio da universalidade escolar sucedida no ensino básico e o acrescido desafio do alargamento desse princípio ao ensino secundário, constituem razões suficientes para libertar a escola pública de modelos organizacionais e de funcionamento totalmente reféns de um centralismo burocrático adversário da autonomia escolar e da inovação pedagógica, sob pena de se persistir numa marcha de difícil retorno e no agravamento das desigualdades educativas e do fracasso da escola.

Os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas deverão ser, qualquer que seja a escala territorial-administrativa, pilares orientadores e objetivos centrais das políticas educativas públicas e a governação escolar local e de proximidade precisa de centrar o foco da sua ação nesse desafio permanente, tirando vantagem do conhecimento contextualizado e da adequabilidade das soluções a construir. Neste contexto, ganham, por exemplo, expressão e sentido o lidar de forma positiva e flexível com a diversidade e com a mobilidade dos alunos, bem como o contrariar do conceito tradicional de turma sem constrangimentos ideológicos. Algumas lições de práticas recentes têm mostrado a caminhada cultural que, de algum modo, se foi construindo e afirmando na base do trabalho e confiança recíproca dos atores escolares e da sua capacidade de apropriação de modos de organização e funcionamento que o uso inteligente das suas margens de autonomia e decisão lhes permitiu percorrer. Os caminhos a trilhar na busca constante da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, como outros desafios na educação, não dispensam a voz das escolas. E esta, apesar de tudo, é uma das evidências que não mais é possível ignorar no movimento gerado, um movimento que se funda na convicção de quem acredita que é possível melhorar sempre, na autoridade do conhecimento e do conhecimento produzido contextualmente pelos atores que trabalham na região da frente e na governabilidade de organização escolar com margens alargadas de autonomia curricular e pedagógica.

### Melhorar a escola, melhorar as aprendizagens ... Caminhos para uma melhoria gradual

*Maria Rosa de Brito Simões dos Santos*

A qualidade dos professores está ligada à escola eficaz como “organização aprendente” (Hord, 1997) pois a visão e as metas partilhadas, a liderança profissional, o ambiente de aprendizagem, o reforço positivo e o processo de monitorização que a caracterizam adquirem um estatuto mobilizador do desenvolvimento das suas competências. De acordo com o documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004), os docentes devem ser capazes de trabalhar com os outros (com os alunos e com os colegas), com o conhecimento, a tecnologia e a informação (para aceder, analisar, validar, refletir e transmitir o saber construindo e gerindo ambientes de aprendizagem) e com e na comunidade (desenvolvendo parcerias). A avaliação do desempenho docente (ADD), neste contexto, implica uma conceção de supervisão que orienta o enfoque para a análise de práticas, para a compreensão e atuação integrada numa interação dialógica e construtiva entre avaliador e avaliado, ganhando uma dimensão colaborativa autorreflexiva e autoformativa e (Alarcão e Roldão, 2008) facilitadora do desenvolvimento profissional de ambos. Se entendermos a ADD como um processo de análise de práticas, para a compreensão e atuação integrada de interação, de partilha, de aprendizagem colaborativa e de análise de necessidades de formação, entramos no campo do desenvolvimento profissional dos docentes que tem como orientação a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem que conduza ao sucesso escolar. A observação interpeares assume nesta dimensão um papel formativo, com implicação e envolvimento pessoal dos docentes num processo de partilha de experiências e de saberes, numa lógica questionadora da prática, de modo sistemático e interativo, associando-se à regulação de processos e à melhoria do desempenho docente.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.  
Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagógicas.  
European Commission – Directorate-General for Education and Culture (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.



**Apêndice 5. Certificado de participação no debate**

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA JOSÉ SILVESTRE RIBEIRO  
Idanha-a-Nova

**DEBATE**

**MELHORAR A ESCOLA,  
MELHORAR AS APRENDIZAGENS...**  
Caminhos para uma melhoria gradual.

Certifica-se o professor(a) /educador(a) \_\_\_\_\_ participou nesta escola no debate supra citado, a 2 de abril de 2014 entre as 16.30h e 18h.30h, o qual contou com a presença dos professores convidados José Afonso Baptista, da Universidade Católica Portuguesa, José Verdasca da Universidade de Évora e Rosa Brito Simões do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova.

O diretor do Agrupamento,

*António Rijo Salgueiro*  
(António Rijo Salgueiro)



**Apêndice 6. Quadro Geral dos Grupos participantes na Aula Aberta**

***SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E SALA DE AULA:  
UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?***

**EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE SUPERVISÃO HORIZONTAL “AULA ABERTA”**

AULA ABERTA: Esquema tipo de observação em quarteto dividido em dois duetos de observadores: cada professor é observado 1 vez e observa duas.

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR

Legenda:

os mesmos tons azuis/verdes = mesma disciplina/disciplinas do mesmo departamento

**GRUPO A**

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. A1	Prof. A2	Prof. A3
Prof. A2	Prof. A1	Prof. A4
Prof. A3	Prof. A4	Prof. A1
Prof. A4	Prof. A3	Prof. A2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	CSH / História e Geografia / 2º C CSH / História e Geografia / 2º C	CEE / Mat.-C. Nat. / 2º C CEE / Mat.-C. Nat. / 2º C

**GRUPO B**

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. B1	Prof. B2	Prof. B3
Prof. B2	Prof. B1	Prof. B4
Prof. B3	Prof. B4	Prof. B1
Prof. B4	Prof. B3	Prof. B2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	LING / Inglês / 3º C-Sec LING / Inglês / 3º C-Sec	CEE / Mat.-C. Nat. / 2º C CEE / Mat.-C. Nat. / 2º C

**GRUPO C**

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. C1	Prof. C2	Prof. C3
Prof. C2	Prof. C1	Prof. C4
Prof. C3	Prof. C4	Prof. C1
Prof. C4	Prof. C3	Prof. C2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	CEE / Informática / 3º C-Sec CEE / Físico-Química / 3º C-Sec	EXP / Educ. Física / 2º C EXP / Educ. Física / 3º C-Sec

**GRUPO D**

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. D1	Prof. D2	Prof. D3
Prof. D2	Prof. D1	Prof. D4
Prof. D3	Prof. D4	Prof. D1
Prof. D4	Prof. D3	Prof. D2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	CSH / História/ 3º C CSH / Geografia / 3º C	LING / Português/ 3º C-Sec EXP / Educação Visual /3ºC

**GRUPO E**

OBSERVADO	OBSERVADOR	OBSERVADOR
Prof. E1	Prof. E2	Prof. E3
Prof. E2	Prof. E1	Prof. E4
Prof. E3	Prof. E4	Prof. E1
Prof. E4	Prof. E3	Prof. E2
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	CSH / Filosofia / Sec LING / Português / 3º C-Sec	CEE / Matemática / 3º C-Sec CEE / Biologia-Geologia / Sec

**GRUPO F**

OBSERVADO	OBSERVADOR
Prof. F1	Prof. F2
Prof. F2	Prof. F1
Departamento / Área Disciplinar / Disciplina / Ciclo	1º C – 1º ano 1º C – 2º/3º anos

Legenda Departamentos:

CEE: Ciências Exatas e Experimentais

CSH: Ciências Sociais e Humanas

EXP: Expressões

LING: Línguas

Apêndice 7.1. Cronograma de Observações de Aulas Interpares – Aula Aberta

MAIO 2014: “AULA ABERTA”: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁB/DOM
1 SEMANA				1 Feriado Nacional: Dia do Trabalhador	2	3/4
2 SEMANA	5 Feriado Municipal: Senhora do Almortão	6 G.E – Prof. E2: – Prof. E1e Prof. E4  G.C – Prof. C4: – Prof. C3 e Prof. C2	7 G.D – Prof. D1 – Prof. D3 e Prof. D2	8 G.C – Prof. C1: – Prof. C3e Prof. C2  G.B – Prof. B3: – Prof. B4 e Prof. B1  G.A – Prof. A1: – Prof. A2 e Prof. A4	9 G.D – Prof. D4: – Prof. D3 e Prof. D2	10/11
		G.E – 10.30h: Sala 36 G.C – 10.30h: Pavilhão	G.D – 8.30h: Sala 19	G.C – 13.15h: Sala 24 G.B – 10.30h: Sala 18 G.A – 15.00h: Sala 11	G.D – 10.30h: Sala 9	
3 SEMANA	12 G.E – Prof. E4: – Prof. E2e Prof. E3  G.A – Prof. A2: Prof. A1e Prof. A3	13 G.D – Prof. D3: – Prof. D1 e Prof. D4  G.B – Prof. B2: – Prof. B1 e Prof. B4  G.C – Prof. C2: Prof. C1e Prof. C4	14	15 G.E – Prof. E3: Prof. E4 e Prof. E1  G.B – Prof. B1: Prof. B2 e Prof. B3	16 G.C – Prof. C3: – Prof. C4 e Prof. C1  G.B – Prof. B4: Prof. B3 e Prof. B2	17/18
	G.E – 8.30h: Sala 36 G.A – 13.15h: Sala 24	G.D – 8.30h: Sala 18 G.B – 13.15h: Sala 29 G.C – 10.30h: Sala 18		G.E – 8.30h: Sala 36 G.B – 8.30h: Sala 17	G.C – 10.30h: Pavilhão G.B – 13.15h: Sala 18	
4 SEMANA	19 G.A – Prof. A3: – Prof. A4 e Prof. A2	20	21	22 G.E – Prof. E1: – Prof. E2e Prof. E3  G.E – 15.00h: Sala 30	23	24/25
	G.A – 8.30h: Sala 18					
5 SEMANA	26	27	28	29 G.A – Prof. A4: Prof. A3 e Prof. A1	30 G.D – Prof. D2: Prof. D1e Prof. D4	31/
				G.A – 8.30h: Sala 11		

LEGENDA: nome a **negrito**: professor(a) observado(a). Por baixo, letra simples: dueto de professores observadores.

G= Grupo

Notas: todas as aulas a que os professores estão obrigados a faltar para observar colegas são asseguradas ou por outros professores do mesmo Grupo/Área disciplinar, por trocas de horário entre os próprios docentes, ou pelos serviços da BECRE. Ver Cronograma com **Mapa de Substituições**. Para cada caso/problema específico, deve consultar a coordenadora do projeto



Apêndice 7.2. Cronograma Articulado: observações/substituições

**MAIO 2014: “AULA ABERTA”: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES EM ARTICULAÇÃO COM AS SUBSTUIÇÕES**

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁB/DOM
1 SEMANA				1 Feriado Nacional: Dia do Trabalhador	2	3/4
2 SEMANA	5 Feriado Municipal: Senhora do Almortão	6 <b>G.E – Prof. E2:</b> – Prof. E1 e Prof. E4*  <b>G.C – Prof. C4:</b> – Prof. C3* e Prof. C2*	7 <b>G.D – Prof. D1*</b> – Prof. D3* e Prof. D2	8 <b>G.C – Prof. C1:</b> – Prof. C3 e Prof. C2*  <b>G.B – Prof. B3:</b> – Prof. B4 e Prof. B1  <b>G.A – Prof. A1:</b> – Prof. A2 e Prof. A4	9 <b>G.D – Prof. D4:</b> – Prof. D3* e Prof. D2	10/11
		<b>G.E</b> – 10.30h: Sala 36 <b>G.C</b> – 10.30h: Pavilhão * Biblioteca c/tarefa do prof.  *Biblioteca c/tarefa da prof.	<b>G.D</b> – 8.30h: Sala 19  * Aula assegurada por DP  * Aula/ tarefa assegurada por PF	<b>G.C</b> – 13.15h: Sala 24 <b>G.B</b> – 10.30h: Sala 18 <b>G.A</b> – 15.00h: Sala 11 *Biblioteca c/tarefa do prof.	<b>G.D</b> – 10.30h: Sala 9  * Aula substituição c/tarefa por ETC	
3 SEMANA	12 <b>G.E – Prof. E4:</b> – Prof. E2 e Prof. E3*  <b>G.A – Prof. A2:</b> Prof. A1 e Prof. A3*	13 <b>G.D – Prof. D3:</b> – Prof. D1* e Prof. D4  <b>G.B – Prof. B2:</b> – Prof. B1 e Prof. B4*  <b>G.C – Prof. C2:</b> Prof. C1 e Prof. C4*	14	15 <b>G.E – Prof. E3*:</b> Prof. E4 e Prof. E1  <b>G.B – Prof. B1:</b> Prof. B2* e Prof. B3	16 <b>G.C – Prof. C3:</b> – Prof. C4 e Prof. C1  <b>G.B – Prof. B4:</b> Prof. B3* e Prof. B2*	17/18
	<b>G.E</b> – 8.30h: Sala 36 <b>G.A</b> – 13.15h: Sala 24 * Aula assegurada por EV  * Aula assegurada c/tarefa por ETC	<b>G.D</b> – 8.30h: Sala 18 <b>G.B</b> – 13.15h: Sala 29 <b>G.C</b> – 10.30h: Sala 18  * Aula assegurada por DP * Aula assegurada por EB * Aula assegurada por AG		<b>G.E</b> – 8.30h: Sala 36 <b>G.B</b> – 8.30h: Sala 17 * AEC- assegurada por DP  * Aula assegurada por EB	<b>G.C</b> – 10.30h: Pavilhão <b>G.B</b> – 13.15h: Sala 18 * Biblioteca c/tarefa do prof.  * Atividade/aula assegurada por ETC	
4 SEMANA	19 <b>G.A – Prof. A3:</b> – Prof. A4 e Prof. A2	20	21	22 <b>G.E – Prof. E1:</b> – Prof. E2 e Prof. E3*  <b>G.E</b> – 15.00h: Sala 30 * Aula assegurada por EB	23	24/25
	<b>G.A</b> – 8.30h: Sala 18					
5 SEMANA	26	27	28	29 <b>G.A – Prof. A4:</b> Prof. A3* e Prof. A1	30 <b>G.D – Prof. D2:</b> Prof. D1* e Prof. D4*	31/
				<b>G.A</b> – 8.30h: Sala 11 * Aula assegurada por NS em tempo de DT	<b>G.D</b> – 13.15h: Sala 15 * Aula - Biblioteca c/tarefa do prof. * Aula assegurada por ETC * Aula assegurada por AR	

**LEGENDA:** a **negrito**: identificação do professor(a) observado(a). G. = Grupo

**Notas:** todas as aulas a que os professores estão obrigados a faltar para observar colegas são asseguradas por outros professores do mesmo Grupo/Área disciplinar, ou \* por trocas de horário entre os próprios docentes, ou pelos serviços da BECRE. Os professores devem planejar com os seus substitutos a abordagem / conteúdo lecionar. Para cada caso específico, dúvidas ou alterações, devem consultar a coordenadora do projeto ou a Direção do Agrupamento.



## Apêndice 8. Guião Prático: Procedimentos na experiência Aula Aberta

### ***SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA: UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?***

#### **EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE SUPERVISÃO HORIZONTAL “AULA ABERTA”**

##### ***BREVE GUIÃO PRÁTICO***

#### **A. Justificação**

A experiência “AULA ABERTA”, onde se disponibilizaram a embarcar, assume-se como um ensaio de supervisão interpares onde os papéis de observador e observado são simétricos e intermutáveis. Acreditamos que este modelo de supervisão, onde não há estatutos diferenciados de supervisores e supervisionados, mas professores em colaboração, sem outros objetivos que não o aperfeiçoamento individual poderá evitar o artificialismo e desconforto das habituais observações formais e assimétricas no contexto da ADD, contribuindo, efetivamente, para a melhoria das práticas profissionais dos professores e das aprendizagens dos alunos.

#### **A.1- Os pressupostos**

Consideramos que:

1. Nas nossas escolas, a sala de aula é o espaço privilegiado de desenvolvimento das aprendizagens;
2. O “segredo” de uma boa escola, entendida como a que promove melhores resultados, está na qualidade dessas aprendizagens;
3. Aprendizagens eficazes exigem professores eficazes, mas a ineficácia que experimentamos não significa professores impreparados ou pouco empenhados, antes deriva de práticas pouco coordenadas;
4. O isolamento docente é uma realidade que exponencia sentimentos de frustração profissional, prejudiciais a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que urge combater;
5. Temos um corpo docente profissionalizado, com anos de atividade docente, com vivências muito ricas e diversificadas, mas subaproveitadas e até auto desvalorizadas pelos próprios professores;
6. São os nossos pares quem melhor conhece o terreno concreto e contextos e específicos em que trabalhamos e os desafios a que temos que dar resposta.

#### **B. Objetivos**

Tendo em conta o anteriormente exposto, o **objetivo maior** desta iniciativa é **contribuir para o derrubar de barreiras em relação à supervisão pedagógica**, desinibindo os docentes para a abertura das suas aulas aos pares, **ensaiando práticas colaborativas de Observação de Aulas Interpares (OAI)** que possam demonstrar que:

1. Serão os nossos pares que experienciam as mesmas dificuldades e constrangimentos que mais facilmente conseguem formular sugestões concretas e exequíveis que suportem os desejáveis processos de mudança e de melhoria;
2. A observação interpares multidisciplinar será potencialmente enriquecedora das práticas individuais por “contágio” de cenários pedagógicos diferentes e desconhecidos;
3. A formação de professores em contexto de trabalho assentará essencialmente na observação de aulas entre pares e nas práticas colaborativas desenvolvidas em “bastidores”, rotinizando a reflexão sobre as próprias práticas;

4. Este poderá ser um dos caminhos para a melhoria e eficácia da escola, enquanto local de aprendizagem e crescimento quer de alunos, quer de professores, isto é, para uma escola constituída como comunidade profissional de aprendizagem.

A OAI é, assim, entendida como espaço de partilha e de desenvolvimento profissional tanto dos professores observados como dos observadores que funcionam como “espelhos” e “amigos críticos”, que informando, questionando, sugerindo, encorajando e revendo-se nos outros que observam, necessariamente refletem sobre as suas próprias práticas. Não há qualquer intuito avaliativo nesta experiência de supervisão pedagógica.

### C. Metodologia

Uma experiência desta natureza necessita de um clima de confiança, o que implicou que vos tenha sido sugerido escolherem os próprios pares, de preferência, um da mesma área curricular/departamento, outro de áreas/departamentos diferentes. O facto da observação de aulas poder ocorrer em disciplinas onde não dominamos os saberes específicos e noutras onde nos sentimos à vontade, aumenta a possibilidade de olhares diferentes, focados em direções distintas, potencialmente fornecedoras de *feedbacks* mais ricos e plurais.

#### C.1- Os grupos de trabalho

Optou-se, assim, por constituir quartetos de trabalho, em que cada professor é observado em simultâneo por um dueto de observadores de áreas diferentes, de quem será, também, observador, numa prática recíproca.

Assim, cada professor é observado numa aula e observa duas: as do seu dueto de observadores. Por falta de tempo, nem todos os elementos do quarteto poderão observar e ser observados por todos. *Pf., Consultar Doc. Grupos de Participantes.*

#### C.2- As turmas de aulas observadas

A escolha das turmas onde decorrerão as observações não teve nenhum outro critério à cabeça que não fosse o pragmatismo derivado da necessidade de articular os horários dos docentes de cada grupo com a disponibilidade de outros docentes para colmatarem as suas ausências nas próprias turmas, enquanto assistiam às aulas de outros colegas, num espaço de tempo tão concentrado como é o do 3º período. Não houve, pois, seleção de turmas por critérios de aproveitamento ou comportamento. Pelas mesmas razões, não foi possível serem os próprios professores a seleccionar a turma de observação.

Houve, todavia, um critério de reduzir ao mínimo o número de turmas envolvidas, procurando, sempre que possível, que estas fossem comuns aos participantes, diminuindo a necessidade de as caracterizar aos colegas, ampliando o potencial formativo da experiência para os professores e diminuindo o eventual impacto de pessoas desconhecidas na sala de aula, para os alunos.

Ao mesmo tempo, procuraram-se, neste universo com **cenários tão distintos, elementos aglutinadores** que se destacam no sublinhado:

- a) No **Grupo A**: o mesmo ano inicial de ciclo (5º), as mesmas disciplinas, turmas comuns a cada dois elementos do par observador/observado.
- b) No **Grupo B**: observação interciclos (2º, 3º e Secundário), turmas do 2º ano do respetivo ciclo (6º, 8º e 11º), turma comum apenas no par observador/observado do 2º ciclo e disciplina comum apenas no par do 3º ciclo e ensino secundário.

- c) No **Grupo C**: observação interciclos (2º e 3º), disciplina comum a um par, turma comum a outro par. Grupo de disciplinas de maior componente prática.
- d) No **Grupo D**: o mesmo ano e a mesma turma constituem o elemento aglutinador de um quarteto de docentes onde ninguém leciona a mesma disciplina, embora duas das participantes pertençam ao mesmo Departamento curricular. A turma é comum a dois professores do Grupo C.
- e) No **Grupo E**: o mesmo ciclo de ensino (grupo exclusivamente do ensino secundário), disciplinas diferentes, dois dos participantes pertencem ao mesmo departamento e três docentes partilham a mesma turma.
- f) No **Grupo F**: integrando apenas as duas docentes do 1º ciclo que se voluntariam para a experiência, ficará ao critério das professoras definir a área curricular/atividade a observar, uma vez que lecionam anos diferentes.

### C.3- A duração das aulas observadas

A fim de uniformizar o cenário da observação, todas as observações terão a duração de um bloco de 90 minutos, o que constitui outra condicionante decorrente quer dos horários em vigor, quer da necessidade de aglutinar dois tempos nas disciplinas onde essa é a carga horária semanal única que se encontra repartida.

## D. Implementação

O processo de OAI materializar-se-á em três momentos:

1. Pré-Observação (o “antes”)
2. Observação (o “durante”)
3. Pós-Observação (o “depois”)

Por uma questão de contorno dos obstáculos naturais da exiguidade do tempo de cada um, e procurando rentabilizar os recursos disponíveis, optou-se por evitar as reuniões presenciais que este trabalho, em cenário tradicional, implicaria.

Criámos, pois, como alternativa, espaços de reunião virtual na Plataforma Moodle do Agrupamento, em fóruns assíncronos que permitirão a cada participante registar os seus contributos, de acordo com o seu tempo pessoal, sem acrescentar maior permanência física na escola, pois será aí que entrará em contacto com os pares. Encontra-se no **espaço fechado de cada Grupo no tópico 4**:


### ACONTECE AULA ABERTA (AAA)

1. 🗣️ **Pré-Observação: "Encontro Virtual"** Neste fórum pretende-se **simular o que poderia acontecer num encontro presencial entre observado e observadores**. Clicando no *link*, entra no espaço reservado ao seu grupo onde comunicará aos seus colegas tudo o que entender que seja útil para os contextualizar na aula que irão observar e/ou para lhes solicitar a atenção em aspetos específicos em que gostaria que se concentrassem durante a observação. Os colegas, por sua vez, como “amigos críticos” poderão fazer-lhe sugestões prévias, até porque, em muitos casos, as turmas e desafios que estas levantam serão comuns.  
Pede-se ao professor a observado que proceda com a maior antecedência possível para que os observadores tenham tempo de analisar e, eventualmente, questionar ou sugerir algo.

2. O segundo momento é no **espaço físico onde ocorre a aula**. *Pf.*, consulte o *Cronograma das Observações de Aulas* e, se é observador, faça *download* da Grelha de Observação Orientada que o deve acompanhar, disponível no **tópico 3** em:

### **OBSERVAÇÃO DE AULAS (2)**


Se tiver outra turma nesse momento, combine com quem o vai substituir os moldes em que essa substituição será operacionalizada, para que daí resulte o mínimo prejuízo para a turma. *Pf.*, consulte o *Mapa de Substituições dos Professores Observadores*.

3.  **Reflexão Pós-Observação - Impressões Gerais** Neste fórum, do **tópico 4**, criou-se um espaço de reflexão pós observação onde observadores e observado farão as suas leituras da aula assistida, procurando identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar, centrados em quatro questões orientadoras aí disponibilizadas.

Deve procurar realizar esta tarefa com um mínimo tempo de intervalo possível em relação à aula observada, pois, apesar das anotações da Ficha de Observação, o distanciamento temporal tende a fazer esquecer pormenores que poderão ser importantes.

À exceção de um Grupo, no qual não foi, de todo, possível, evitou-se que os participantes tivessem atividade agendada em dias seguidos, para dar tempo às reflexões individuais e ao debate entre colegas.

Findo o processo de observações de aulas, os participantes, a quem será atribuído um código individual com o qual devem ser identificados nas Fichas de Observação, deverão enviar esses documentos para este espaço virtual, através do *link*, disponível no **tópico 3**:

 **Envio da Ficha de O.A. preenchida pelos observadores**, de modo a facultar os dados empíricos para análise da experiência.

## **E. Balanço Geral da Experiência Aula Aberta**

No final do processo, e até final do mês de junho, será pedido sob o formato de entrevista / questionário *on line*, no mesmo espaço *Moodle*, um breve relato da forma como foi vivido este ensaio de práticas colaborativas pelos participantes e críticas e/ou sugestões. Bem hajam pela colaboração.

Saudações Colegiais e Votos de Boas Aulas, observadas, ou não!

Elisabete Tibúrcio Cristóvão

(ETC)

**Apêndice 9. Grelha de Observação Orientada: AA/OAI**

**PROJETO AULA ABERTA**

Experiência de supervisão horizontal – observação interpares multidisciplinar

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO ORIENTADA**

IDENTIFICAÇÃO DO DUETO COLABORATIVO E TURMA											
Observado(a)						Observador(a)					
Professor(a) *			F		M	Professor(a) *			F		M
1ºC		2ºC		3ºC		1ºC		2ºC		3ºC	
Mesmo Departamento			Sim		Não	Mesma Disciplina			Sim		Não
Turma Comum a Observado e Observador			Sim		Não	Nº de Alunos da Turma			Presenças		

Instruções: \* Usar o código que lhe foi atribuído. Nos restantes campos a azul preencher com **X**.

ANTES DA AULA											
1. Observações específicas solicitadas pelo observado:		Quais?									
Sim		Não									
2. Observações específicas sugeridas pelo observador:		Quais?									
Sim		Não									
DURANTE A AULA											
Observação de fim (semi)aberto em função dos aspetos acordados pré-aula											
Comentários aos aspetos específicos acordados para a observação (caso se verifiquem)											
Observação focada em categorias comuns ao grupo de ensaio de práticas colaborativas de observação interpares											
Desempenhos potencialmente associáveis a uma boa aula								Pouco Evidente	Evidente	Bem Evidente	Não Aplicável
<b>Categoria - A</b>  <b>GESTÃO DA AULA</b>  (Conteúdos, estratégias, recursos, tempo, avaliação formativa)	Faz articulação com a aula anterior (ou solicita-a aos alunos).										
	Explicita os objetivos da aula e de cada atividade prática.										
	Enquanto explica faz pausas para lançar e responder a questões.										
	Diversifica tarefas e recursos, mantendo os alunos ativos na construção do seu conhecimento.										
	Atribui tempo suficiente aos alunos para responder às questões e concluir as tarefas.										
	Dá <i>feedback</i> da qualidade da consecução das atividades, à medida que estas decorrem, permitindo aos alunos autocorrigir-se.										
	Vai sistematizando os principais aspetos trabalhados (ou pede aos alunos que o façam), certificando-se que as dúvidas são esclarecidas antes de avançar.										
<b>Comentários Gerais / Aspetos a abordar pós observação</b>											

<b>DURANTE A AULA</b>					
<b>Observação focada em categorias comuns ao grupo de ensaio de práticas colaborativas de observação inter pares</b>					
<b>Desempenhos potencialmente associáveis a uma boa aula</b>		<b>Pouco Evidente</b>	<b>Evidente</b>	<b>Bem Evidente</b>	<b>Não Aplicável</b>
<b>Categoria - B</b>	Comunica num volume e tom de voz audível em todo o espaço de aula.				
<b>COMUNICAÇÃO</b>  (Eficácia, clareza, rigor, segurança, adequação ao público alvo)	Usa linguagem adequada ao nível etário e explica os termos e conceitos mais difíceis de diversas maneiras.				
	Destaca os aspetos mais importantes alterando o tom e volume da voz, ou reforçando com comunicação não verbal (gestos, olhares, pausas).				
	Circula pela sala enquanto fala, estabelecendo contacto visual com todo os alunos.				
	Demonstra segurança na comunicação de conhecimentos, não passando o tempo a ler notas, <i>ppt's</i> ou o manual escolar.				
	Mostra entusiasmo pelas matérias e atividades apresentadas.				
<b>Comentários Gerais / Aspetos a abordar pós observação:</b>					
<b>Desempenhos potencialmente associáveis a uma boa aula</b>		<b>Pouco Evidente</b>	<b>Evidente</b>	<b>Bem Evidente</b>	<b>Não Aplicável</b>
<b>Categoria - C</b>	Promove um ambiente em que os alunos podem expressar-se livremente.				
<b>CLIMA DE AULA</b>  (Empatia, cumprimento de regras, respeito mútuo)	Trata os alunos de forma equitativa, atendendo igualmente às suas solicitações.				
	Utiliza reforços positivos proporcionais aos desempenhos dos alunos.				
	Aceita diversos pontos de vista, encorajando a interação entre aluno/aluno e professor/aluno a partir deles.				
	Reage de forma positiva aos erros e confusões dos alunos, aproveitando-os para construir conhecimentos ou desempenhos válidos.				
	Está atento às distrações dos alunos, intervindo para os envolver na aula.				
<b>Comentários Gerais / Aspetos a abordar pós observação:</b>					
<b>Desempenhos potencialmente associáveis a uma boa aula</b>		<b>Pouco Evidente</b>	<b>Evidente</b>	<b>Bem Evidente</b>	<b>Não Aplicável</b>
<b>Categoria - D</b>	Reformula, calmamente, as estratégias em função dos desempenhos dos alunos, ou inexistência ou mau funcionamento de recursos previstos.				
<b>ADAPTABILIDADE</b> (Atuação face a situações imprevistas / inusuais)	Integra os alunos na tomada de decisões acerca das atividades a realizar, tempo ou prazos para a sua conclusão.				
	Reage prontamente a incidentes críticos, utilizando técnicas ajustadas para os corrigir.				
	Apresenta à vontade e naturalidade na presença de observadores.				
<b>Comentários Gerais / Aspetos a abordar pós observação:</b>					

Data da Observação: \_\_\_\_\_ de maio de 2014

**Apêndice 10. Questionário aos alunos: impacto da presença de observadores**

**PROJETO “AULA ABERTA”**

**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**

**Impacto da presença de observadores na(s) aula(s)**

Este questionário tem dois objetivos:

1. Saber de que forma a presença de outros professores na(s) aula(s) alterou, ou não, aquilo que é costume acontecer.
2. Saber em que medida essa presença lhe parece ser útil ou prejudicial para o bom desempenho dos alunos e dos professores.

Obrigada pela colaboração.  
A professora,

Elisabete Cristóvão

Não escreva o seu nome em nenhum lugar da folha											
Idade		Sexo	Masc.		Femin.		Ciclo		Ano		Turma

Grupo 1 – IMPRESSÕES GERAIS DAS AULAS OBSERVADAS			
Assinale com <b>X</b> a situação que melhor se aplica às questões colocadas.	Nada	Um Pouco	Bastante
1. Acha que as aulas foram diferentes do habitual por estarem outros professores?			
2. Os seus professores pareceram diferentes nesses dias?			
3. A sua turma comportou-se de forma diferente?			
4. Você foi diferente nas aulas em que estiverem outros professores?			
Grupo 2 – IMPRESSÕES ESPECÍFICAS DAS AULAS OBSERVADAS			
Responda às questões da forma mais completa que lhe for possível.			
1. Se houve diferenças na(s) aula(s) observada(s), diga em que disciplina(s) e quais foram essas diferenças.			
2. Se algum dos seus professores lhe pareceu diferente nesse dia, diga em que aspetos.			
3. Se a sua turma, ou algum elemento, se comportou forma diferente, diga que diferenças foram essas.			
4. Se você foi diferente nas aulas em que estiverem outros professores, diga em que aspetos e porquê.			
Grupo 3 – Perceções sobre o Projeto Aula Aberta			
Responda às questões da forma mais completa que lhe for possível.			
1. O que acha que os outros professores vieram fazer às suas aulas?			
2. Será útil a vinda de outros professores às aulas? Diga porquê.			



**Apêndice 11. Balanço da experiência Aula Aberta: Guião da Entrevista**

**Entrevista – Guião articulado com os propósitos da investigação**

CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	TIPOLOGIA DE ITENS	ITENS DE ENTREVISTA
<p><b>Na antecâmara...</b></p> <p><b>A- <u>Caracterização do Grupo de Voluntários</u></b></p> <p>Informações Complementares: Recuperação de dados do “fórum de apresentação” perdidos com o <i>crash</i> da plataforma Moodle</p>	<p><b>1.</b> Há algum perfil específico que defina o tipo de professor que se presta a sair da sua área de conforto?</p> <p><b>2.</b> Como se posiciona este grupo perante a profissionalidade docente?</p>	<p>Resposta fechada</p> <p>Alternativa</p> <p>Respostas abertas</p>	<p>Idade _____ Género _____</p> <p>Anos de docência _____</p> <p>Experiência prévia de aulas observadas: Sim _____ Não _____</p> <p>No estágio: Sim _____ Não _____</p> <p>No âmbito da ADD: Sim _____ Não _____</p> <p>Por vontade expressa: Sim _____ Não _____</p> <p>Por imposição do escalão em que se posiciona: Sim _____ Não _____</p> <p>Noutros contextos? Quais?</p> <p>Que razões o(a) levaram a aderir a esta iniciativa?</p> <p>Se tivesse menos vinte anos... voltaria a escolher esta profissão? Sim _____ Não _____ Porquê?</p>
<p><b>No terreno...</b></p> <p><b>B- <u>Observação de Aulas Inter pares</u></b></p> <p>Informações Complementares: Recuperação de dados do “fórum de discussão da FOO” e do “fórum pós-observação”</p>	<p><b>3.</b> Como convivem os professores com o duplo papel de observados/observadores?</p> <p><b>4.</b> Que mais-valias reconhecem à observação multidisciplinar /interciclos?</p> <p><b>5.</b> É a Ficha de Observação Orientada adequada a todos os tipos de aula?</p>	<p>Respostas abertas</p>	<p><b>1.</b> Como avalia a experiência de abrir a <u>sua aula</u> a outros colegas? <b>a)</b> aspetos positivos <b>b)</b> aspetos negativos</p> <p><b>2.</b> Como avalia a experiência de observar <u>outras aulas</u>? <b>a)</b> de colegas da mesma área/ciclo <b>b)</b> de colegas de áreas diferentes/ciclos</p> <p><b>3.</b> A metáfora “ver-se ao espelho” surgiu-lhe em algum momento da OAI?</p> <p><b>4.</b> A grelha de observação utilizada revelou-se funcional e adequada, na prática?</p>
<p><b>Nos bastidores...</b></p> <p><b>C.1- <u>Práticas Reflexivas</u></b></p> <p>Informações Complementares: Recuperação de dados do “fórum pós-observação”</p>	<p><b>6.</b> Poderá a OAI funcionar como o “gatilho” para despoletar práticas sistemáticas de reflexão-ação-reflexão, potencialmente geradoras de melhoria?</p>	<p>Respostas abertas</p> <p>Alternativa</p>	<p><b>5.</b> Esta experiência contribuiu para uma maior reflexão individual sobre a sua prática?</p> <p><b>6.</b> Futuramente, acha que irá mudar, ou estar particularmente atento(a) a alguma coisa? <b>a)</b> na sua prática? <b>b)</b> na dos seus colegas?</p>

<p><b>C.2- Rotinas Colaborativas</b></p>	<p><b>7.</b> Quais os “muros” a derrubar para transportar as práticas colaborativas para dentro da sala de aula?</p>		<p><b>7.</b> Quais os maiores constrangimentos com que se deparou ao longo da experiência?</p> <p><b>8.</b> Acredita que uma experiência como esta seria positiva para outros professores? Porquê?</p> <p><b>9.</b> Sendo um espaço de reflexão e melhoria da ação dos professores, acha que OAI deveria ser</p> <p style="padding-left: 20px;"><b>a)</b> facultativa? <b>b)</b> obrigatória? Fundamente.</p>
<p><b>Na intelectualização de modelos...</b></p> <p><b>D.1-Supervisão pedagógica</b></p> <p><b>D.2-Formação contínua</b></p>	<p><b>8.</b> Conseguirão os professores reconceitualizar a supervisão depois de a experienciarem numa perspetiva de horizontalidade e reciprocidade?</p> <p><b>9.</b> Poderão as observações de aulas interpares, e as práticas colaborativas desenvolvidas em “bastidores”, ser assumidas como formação de professores em contexto de trabalho?</p> <p><b>10.</b> Auto percecionam-se os professores como comunidade profissional de aprendizagem e à escola como instituição qualificante?</p>	<p>Respostas abertas</p>	<p><b>10.</b> Ao longo deste processo de OAI viu-se na qualidade de supervisor/supervisionado e à experiência como um exercício de supervisão pedagógica? Justifique.</p> <p><b>11.</b> Consegue equacionar a OAI, e a reflexão por ela suscitada, como formação em contexto de trabalho? Justifique.</p> <p><b>12.</b> A partilha das aulas e a reflexão em comum, assumidas como auto e hetero formação, poderão reforçar o espírito de grupo em torno de objetivos orientados para a melhoria?</p>
<p><b>E- Críticas e Sugestões</b></p>		<p>Resposta aberta</p>	<p><b>13.</b> Faça outros comentários que desejar.</p>

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, os itens da coluna da direita são passíveis de serem desdobrados noutras questões, se houver necessidade de reorientar o entrevistado, ou ter a ordem alterada em função do seu discurso.

ETC

## Apêndice 12. Protocolo de Entrevista

### PROCOLO DE ENTREVISTA<sup>1</sup>

O presente protocolo estabelece as condições de realização da entrevista aos professores participantes no *Projeto Aula Aberta*, investigação integrante da dissertação “SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO NA ESCOLA E EM SALA DE AULA: UM COMPROMISSO (im)POSSÍVEL?”, a apresentar por Elisabete Cristóvão à Universidade Católica Portuguesa, Polo Regional das Beiras, sob a orientação do Professor José Afonso Baptista, a fim da obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente.

Com a assinatura do presente protocolo os intervenientes assumem as condições que abaixo se explicitam.

1. A participação na entrevista é sigilosa e voluntária, podendo o entrevistado recusar responder a qualquer questão, ou até desistir, sem ter necessidade de apresentar qualquer justificação.
2. A entrevista será realizada no local e hora acordados com o(a) entrevistado(a) e terá a duração média de 30 minutos.
3. A entrevista é semiestruturada e obedece a um guião previamente concebido, integrando itens de resposta fechada para caracterizar a população entrevistada e itens de resposta aberta destinados a recolher impressões específicas sobre a experiência pedagógica em que participaram e perceções gerais sobre a supervisão pedagógica interpares e formação em contexto de trabalho.
4. A entrevista será gravada em formato áudio digital, para economia de tempo e garante de fidelidade no discurso do(a) entrevistado(a), que poderá requerer uma cópia que lhe será enviada por correio eletrónico.
5. Os registos áudio serão arquivados no computador pessoal da investigadora, o qual está protegido por palavra passe, assumindo a mesma, sob compromisso de honra, que esses ficheiros serão eliminados após a defesa da dissertação.
6. Alguns dos excertos das entrevistas poderão ser integrados no trabalho final, sendo o anonimato dos participantes sempre preservado, através do recurso a códigos de identificação que só a investigadora e o entrevistado(a) conhecem.
7. O conteúdo total das entrevistas será confidencial, só tendo acesso ao mesmo as pessoas envolvidas na investigação: entrevistadora e respetivo orientador e o júri, se assim o pretender.
8. Nenhuma das entrevistas será publicada na íntegra nos anexos do trabalho ou em qualquer outro lugar.

Ao assinarem este protocolo, em dois exemplares que ficarão na posse de cada um dos intervenientes, a entrevistadora e o(a) entrevistado(a) comprometem-se com as condições supra citadas.

Em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014,

A mestranda/entrevistadora

O (A) entrevistado(a)

<sup>1</sup> Documento construído com base nas indicações de Lima (2006: 142-145). Ética na investigação, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (Org.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. pp. 125-159. Porto: Porto Editora



**Apêndice 13. Análise de conteúdo das entrevistas: Aula Aberta (já) Aconteceu**

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**  
***AULA ABERTA (já) Aconteceu***

Os excertos transcritos mantêm as marcas do discurso oral, respeitando, tanto quanto possível, as respostas dos interlocutores em contexto.

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS *AULA ABERTA* (já *Aconteceu*)**

**Bloco temático A: Caracterização do grupo de participantes – tempo da antecâmara...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	Motivações para a adesão ao Projeto AA	Perceção da necessidade e do propósito do projeto	Reflexão sobre as práticas através da observação de aulas	<p><u>Fábio</u>- “É um projeto novo, com utilidade p’ra professores e p’ra alunos; acho que vale sempre a pena tentar, pela experiência.”</p> <p><u>Lina</u>- “O projeto é muito interessante e a partir de determinados anos de serviço podemos cair em condutas que podem não ser as melhores, porque os alunos vão mudando, são outras gerações.”</p> <p><u>José</u>- “Estou aberto a tudo o que seja mudar algumas coisas no ensino, tudo o que seja mudar os formalismos e estas experiências são boas p’ra isso eu estou completamente aberto a isso.”</p> <p><u>Joana</u>- Tive curiosidade e achei que era simples... Depois percebi que eram as mesas turmas tive curiosidade de ver como é que as pessoas lidavam como determinado tipo de situações e como é que saíam delas... E como vou continuar a dar aulas, apesar de não estar satisfeita, acho que seria interessante.”</p> <p><u>Rui</u>- “Em primeiro lugar pareceu-me ser uma iniciativa que obedece a um projeto interessante e inovador.”</p> <p><u>Élia</u>- “Porque é positivo experiências novas, pode ser uma mais-valia para a escola se for implementado, muitos colegas acham que a sala de aula é um local só deles e esquecem do que aprenderam no estágio ou nas pedagógicas.</p> <p><u>Lia</u>- “Em primeiro lugar a participação num projeto que estava a decorrer na escola, o interesse pela área da supervisão uma vez que é uma área que não está suficientemente clarificada e cujos objetivos, metodologia e práticas precisam de ser clarificados e legitimados.”</p> <p><u>Ilda</u>- “É um desafio interessante alguém estar a fazer um estudo mais aprofundado, neste contexto educativo, sobre essa matéria.”</p> <p><u>Iria</u>- Ainda existem muitos muros e esses muros têm vários nomes: constrangimentos, incertezas, medos... Existe ainda muito disso. Abrir a sala não faz mal a ninguém.”</p>	9
		Compromisso com o desenvolvimento profissional	Mais-valias no âmbito da aprendizagem colaborativa	<p><u>Cátia</u>- “Acho que todos temos muito a aprender e ter outra perspetiva sobre uma sala de aula é uma forma de o conseguir”.</p> <p><u>Tiago</u>- “Verificar algumas questões que pudessem melhorar a minha atuação como professor, de enriquecimento pessoal. Comparar a minha atuação com outros colegas para melhorar.”</p> <p><u>Luís</u>- É muito importante estabelecer relações com os colegas; interagirmos na gestão de uma aula, crescer, melhorar.”</p> <p><u>Élia</u>- “Porque é uma oportunidade de reciclar.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Seria positivo p’rá minha integração na escola, faria parte de um grupo de aprendizagem mais informal e, talvez por isso, sem condicionalismos de várias ordens... Poderia ser benéfico para o meu desempenho.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Pelo facto de ser a primeira vez que ia ter alguém na minha sala de aula que me ia observar com o carácter de saber a opinião dos colegas, o que podia alterar, o que tinha corrido bem.”</p> <p><u>Rui</u>- “Eu sempre defendi a observação de aulas, não tanto para vigilância e controlo, mas sobretudo para troca de experiências e para aprendermos uns com os outros.</p> <p><u>Pedro</u>- “Uma é o aspeto colaborativo, para o trabalho correr bem.”</p> <p><u>Lara</u>- “É sempre uma maneira de enriquecermos, e isso é o principal, porque nem sempre é fácil ver onde falhamos e tendo outra pessoa é muito mais fácil.”</p>	12

(continua)

**Bloco temático A: Caracterização do grupo de participantes – tempo da antecâmara... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	Motivações para a adesão ao Projeto AA	Compromisso com o desenvolvimento profissional	Mais-valias no âmbito da aprendizagem colaborativa	<u>Ana</u> - “É importante observarmos os outros para melhorarmos nós próprios.” <u>Ilda</u> - “A experiência é uma mais-valia porque percebemos que precisamos de partilhar mais experiências e espero que este estudo possa contribuir para as melhorias das práticas.” <u>Iria</u> - “É uma experiência, aprender mais, com os outros porque o fazemos diariamente, se quisermos.”	
			Mais-valias no âmbito da ADD	<u>Eva</u> - “P’ra já a pertinência da avaliação doente, que é uma realidade e, nesse sentido, ajudar quem está a trilhar caminhos nessa área.” <u>Lia</u> - “O interesse pela área da supervisão uma vez que é uma área cujos objetivos, metodologias e prática precisam de ser clarificados e também não estão legitimados, à exceção das práticas de ADD. Nesse âmbito da ADD considero que nas práticas, a supervisão não tem um objetivo formativo, não é feita por pessoas com competência para o fazer e para darem à avaliação um teor formativo.”	2
		Atração pela novidade	Transdisciplinaridade da experiência	<u>Pedro</u> - “Na minha turma as coisas não estavam a correr bem. O facto de não serem colegas do meu grupo de recrutamento acaba por ser uma mais-valia porque interessava-me uma observação mais a nível pedagógico do que científico. Queria que os colegas me indicassem se a linguagem que eu estava a utilizar era muito rebuscada para aquele nível etário, se a explicação que eu estava a dar era uma explicação complexa, ou o que é que não estava a correr bem, já que o insucesso que se manifestou no 1º período continuou ao longo do ano letivo.” <u>Tiago</u> - “É também verificar como é que noutras áreas os professores trabalham.” <u>Lina</u> - “Estarmos a assistir a uma aula de um colega que não é da nossa área... Eu até acho que a questão de ser da mesma área não seria tão boa como ser de áreas diferentes.” <u>Olga</u> - “É um desafio interessante e porque gosto de trabalhar com os colegas.” <u>Nídia</u> - “Por ser um desafio e também porque se colabora num trabalho de uma colega.” <u>Cátia</u> - “Essa [a multidisciplinaridade] foi a mais desafiante. Quando me voluntariei para o projeto pensei, ‘vêm assistir à minha aula, ‘o.k., isso já me aconteceu, agora eu observar outra área e outro ciclo’...” <u>Bela</u> - “É uma experiência nova por visualizar entre os vários ciclos, porque mesmo no estágio era o mesmo ciclo e para aprender.” <u>Fausto</u> - Se for só na nossa disciplina, vai parecer, se calhar que é outra vez do mesmo e para disciplinas que já têm turmas mais, turmas de níveis, que têm reuniões já debatem entre eles parece que ‘é chover no molhado’... De repente umas caras novas, é um desafio.”	8
				Horizontalidade da experiência	<u>Dora</u> - “Estar a trabalhar numa turma com iguais a assistir criticamente é um desafio.” <u>Lara</u> - Mas também concordo que seja uma pessoa em que nós tenhamos confiança. Já basta nas aulas em que somos avaliadas vir uma pessoa que não conhecemos de lado nenhum e nós não conseguimos estar à vontade. É ótimo trabalhar com pessoas em que confiamos, uma crítica tem que ser construtiva e tem que ser sincera.

(continua)

**Bloco temático A: Caracterização do grupo de participantes – tempo da antecâmara... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	Motivações para o exercício da profissão  (após uma ou mais décadas de exercício)	Manutenção do agrado	Gosto pelo ensino	<p><u>Eva</u>: Sim, continuaria a ser professora. Gosto de ensinar, de uma maneira geral do ambiente que envolve a escola, do trabalho com os colegas e, principalmente com os alunos. Apesar de algum desencanto, não posso estar numa atitude de abandono e derrotista... tem que se reinventar, o que não é fácil.”</p> <p><u>Lara</u>- “Continuaria. Escolhi a profissão porque era aquilo que gostava de fazer.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Temos uma coisa que, p’ra mim é a coisa mais importante e que nos faz vir todos os dias à escola: os nossos alunos e aquilo que a gente pode fazer por eles , [esperando] que o futuro deles possa ser melhor que o nosso.”</p> <p><u>Lia</u>- “Sim por aquilo que é a prática na sala de aula, o lado de ensinar em si porque gosto desta parte, mas ...”</p> <p><u>Élia</u>- “Gosto mesmo de estar com os alunos e de dar as aulas, ter formação para nos atualizarmos.”</p> <p><u>José</u>- “Sem dúvida, adoro ensinar.”</p> <p><u>Iria</u>- “Gosto de fazer isto, gosto imenso de ver os alunos de os ver desenvolver, crescer.”</p> <p><u>Olga</u>- “Sim, é aquele caso para dizer é burra 100%, voltava a escolher [ser professora] faço por gosto.”</p>	8
			Vocação precoce	<p><u>Ilda</u>- “Eu tinha 3 anos e dizia que seria professora, portanto não há sistema, nem variáveis parasitas que me desviem desta minha vocação, porque entendo que para além de profissão é uma vocação.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Aos 3 anos sempre pensei ser professora, tinha aquele ‘bichinho’, não passei por aquelas fases de ser bailarina, cabeleireira, cantora...”</p> <p><u>Nádia</u>- “Não me vejo a fazer outra coisa, desde os 10 anos que queria ser professora.”</p> <p><u>Lina</u>- “Eu, desde pequenina, a minha avó era analfabeta, e eu ensinava-a na parede da sala com uma caninha, como se fosse professora, e sempre disse, ‘quero ser professora’, contrariamente aquilo q os pais queriam.”</p>	4
		Ambiguidade de sentimentos	Podendo voltar atrás: seria professor?	<p><u>Lia</u>- “Não sei se te sei dizer claramente sim ou não... Há muitos constrangimentos que me levam a pensar que se ‘soubesse o que sei hoje’ eu não viria para esta área.”</p> <p><u>Dora</u>- “Não sei... não se está feliz, recebo meninos cada vez mais infantis, imaturos e impreparados... Continuo a rodear a questão...”</p> <p><u>Júlia</u>- “Do ponto de vista racional, não... Mas atendendo aos outros fatores, se calhar sim, porque gosto.”</p> <p><u>Bela</u>- “Se calhar neste momento pensava duas vezes.”</p>	4
		Desagrado ascendente	Perda de valorização social e profissional	<p><u>Tiago</u>- “Escolhia a mesma área disciplinar, mas se calhar era capaz de não ter vindo pro ensino, não.”</p> <p><u>Luís</u>- “Não [seria professor]. Quando escolhi tinha em mente a minha experiência de aluno, o professor tinha autoridade era respeitado e deparo-me com uma situação decrescente. A imagem do professor está degradada. Hoje o professor é questionável em tudo.”</p> <p><u>Joana</u>- “Não. Quando escolhi foi assim ‘vou dar aulas, vamos ver...’ queria ser independente queria sair de casa dos meus pais. Fui ficando, gostei da experiência e entanto colocou-se a possibilidade de fazer o estágio e tive um período feliz. Até aí há 15/17 anos atrás.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Eu sinto que há, assim, uma desvalorização do ser professora.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Perdemos o reconhecimento; neste momento é uma profissão que só nos apontam muitas férias, pouco que fazer, e portanto não há valorização.”</p> <p><u>Lia</u>- “O que condiciona muito o professor é a falta de reconhecimento do seu trabalho.”</p> <p><u>Eva</u>- “E depois algumas políticas educativas, queremos melhorias, mas andamos num carrocel complicado...”</p> <p><u>Olga</u>- “O que me dói mais é sermos menosprezados pelo MEC e pelos EE’s. Sabemos bem do desrespeito total pela figura do professor, o que se vê na atitude dos alunos.”</p>	11

(continua)

**Bloco temático A: Caracterização do grupo de participantes – tempo da antecâmara... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	Motivações para o exercício da profissão  (após uma ou mais décadas de exercício)	Desagrado ascendente	Perda de valorização social e profissional	<p><u>Cátia</u>- “Ainda ontem ouvi no posto médico que os profs não fazem nada, têm muitas férias (...) não é assim: o professor leva trabalho e preocupações para casa. O professor pode lidar com mais de 100 pessoas por dia e partilha os problemas delas.”</p> <p><u>Lina</u>- “Quem é o professor? O professor não é nada, não é um especialista, enquanto há técnicos disto e daquilo e são reconhecidos e são solicitados e procurados, nós, não, somos empurrados. É uma desmotivação muito grande.”</p> <p><u>Rui</u>- Penso que sim... Eu hesitei muito no curso a seguir, tinha boas notas em outras disciplinas e provavelmente teria enveredado por outras áreas do saber. Neste momento sinto alguma frustração e bastante decepção. (...) padrões de exigência e qualidade de ensino cada vez mais baixos e, este aspeto é bastante importante para mim, tenho muito poucos colegas com que posso discutir, dialogar, não sobre as pequenas ocorrências quotidianas, mas sobre os nossos saberes, as nossas disciplinas, sobre o conhecimento.</p>	8
			Questões de carreira: instabilidade e remuneração	<p><u>Dulce</u>- “Não... Pensei que seria uma situação de curto prazo e eu dificilmente vou aceder aos quadros.”</p> <p><u>Júlia</u>- “A parte remuneratória cada vez mais aquém para aquilo que nos é pedido. É muito trabalho e a compensação monetária está muito aquém.”</p> <p><u>Lia</u>- “Atualmente uma coisa que nos limita são os cortes, claro que sempre pensei que o vencimento dos professores não é adequado à proporção de trabalho.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Infelizmente vou ter que responder que não. Vou explicar, a minha vocação é dar aulas, mas valores familiares, financeiros, falam mais alto. Aquilo que eu sei melhor e mais gosto de fazer é dar aulas, mas quais são os benefícios, o retorno em termos de estabilidade? Não há nem se veem perspectivas de melhorar.</p> <p><u>Tiago</u>- Um tipo está na carreira completamente estagnado, desmotivado, e se tivesse noutra lugar, ganhava muito mais dinheiro. Isto era uma coisa segura, havia uma carreira, com determinado tempo sabias em que escalão estavas, a possibilidade de a reforma ser mais cedo, agora não... E até conselho às minhas filhas não irem p’r’a docência.”</p> <p><u>Bela</u>- “Tenho estado um pouco por todo o país gostava, de ter mais estabilidade familiar porque uma depende da outra...”</p> <p><u>Eva</u>- “Em termos económicos, porque é uma profissão, é aquilo que sustenta..., queremos alguma estabilidade.”</p> <p><u>Pedro</u>- Se formos a ver, financeiramente não é recompensadora.”</p>	
			Aumento da burocracia	<p><u>Júlia</u>- “A parte racional [que me leva a dizer não] tem a ver com a parte burocrática.</p> <p><u>Lia</u>- “A sobrecarga administrativa, a produção de relatórios em que, detalhadamente, explicamos como as coisas se passam e como é que poderiam melhorar e, raramente, se passa do papel...”</p> <p><u>Eva</u>- “Estou dececionada com a parte burocrática...trabalhar com papéis, pouco tempo para trabalhar p’rós alunos”</p> <p><u>Dora</u>- “Há um cansaço muito grande mesmo, dos papéis, dos relatórios...”</p> <p><u>Dulce</u>- “Cada vez mais nos é exigido mais trabalhos essencialmente burocráticos que nos tiram a atenção p’ra aquilo que é realmente importante, que é tempo para preparar as aulas e pensar na qualidade das mesmas. Retiram-me tempo para a minha função principal, dar aulas.”</p> <p><u>Rui</u>- Neste momento sinto alguma frustração e bastante decepção; primeiro devido à burocratização excessiva da profissão.</p> <p><u>Olga</u>- “É muita burocracia, muito papel e pouco sobra para o que importa.”</p> <p><u>Lina</u>- “Não sei se é a questão do funcionalismo público... Só papéis. Os professores trabalham muito”.</p> <p><u>Pedro</u>- “Burocraticamente é um pesadelo.”</p> <p><u>Joana</u>- “Passamos mais tempos com a papelada do que com as questões da docência... é papéis, relatórios, cartas...”</p>	10

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS *AULA ABERTA* (já) *Aconteceu*

Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares (tempo do terreno...)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES	Impacto da experiência vivida no papel de observado	Impacto Positivo	Feedback sem preocupação de juízos avaliativos	<p><u>Ana</u>- “É importante observarmos os outros para melhorarmos nós próprios (...) ter o <i>feedback</i> dos colegas, no sentido de melhorar (...) sem haver preocupação de estarmos a ser julgados.”</p> <p><u>Eva</u>- “Eu posso estar muito certa e com boas intensões em algo que estou a desenvolver e às vezes não me aperceber daquilo que não está realmente a resultar, e há sempre um outro olhar que vem no sentido de ajudar”</p> <p><u>José</u>- “Abrir a aula só tens aspetos positivos, depois há um feedback e o que faço mal, posso corrigir-me e posso ainda melhorar aquilo que faço bem. É limitativo autoavaliarmo-nos, cada um dá a aula da melhor maneira que sabe, mas outra pessoa a ver pode dizer ‘se calhar era melhor ali assim’...”</p> <p><u>Cátia</u>- “Só tenho a apontar aspetos positivos, foi bom ouvir doutras colegas o que é que pensavam”</p> <p><u>Bela</u>- “Eram pessoas que eu conheci só no presente ano letivo e o feedback oral foi positivo”</p> <p><u>Olga</u>- “Termos alguém para nos apontar uma crítica positiva ou um colega que sugere (...) em todas elas onde fui.”</p> <p><u>Élia</u>- “Não houve grandes críticas por parte dos colegas, mas se houvesse seriam bem-vindas. Há coisas que quem está do lado de cá não se apercebe, mas quem está do lado de lá apercebe-se.</p> <p><u>Joana</u>- “E depois gostei de falar com elas [as colegas], até gostei de mostrar como fazia e de saber da opinião”</p> <p><u>Lia</u>- “Foi bom ouvir dizer ‘fazes isto bem ou gostei de ver’, como disseram e depois escreveram [na Moodle e na GOO], soube bem, o tal reconhecimento.”</p> <p><u>Pedro</u>- “O facto de ter lá alguém que é diferente, a expectativa é que nos apontem os erros, porque a gente comete erros e no meu caso, algumas coisas não me estavam a correr bem.”</p> <p><u>Lara</u>- “Tirou os apontamentos e no fim conversámos. Normalmente trabalhamos em conjunto e ela intervém.”</p> <p><u>Iria</u>- “Quando está alguém a observar queremos que haja interação, que nos digam no final os aspetos que correram menos bem para podermos melhorar. Acho que o fundamental é isso.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Achei extremamente gratificante e foi-me feita uma crítica que reconheço, acho que foi importante para mim.”</p> <p><u>Lina</u>- “Eram de outra área, mas fizeram comentários, deram <i>feedback</i>, reagi muito bem (...) um dos colegas interessa-se por estas questões [a matéria q estava a dar] disse-me que algumas questões podiam ser aprofundadas e eu respondi-lhe... Falamos tanto eu dos colegas, como eles de mim.”</p>	14
			Naturalidade e simplicidade do processo	<p><u>Dora</u>- “ Eu estou sempre disposta a abrir para o melhor e pior (...) foi uma aula normal...”</p> <p><u>Élia</u>- “Acabou por ser uma aula como todas as outras.”</p> <p><u>Júlia</u>- “não fiz nada de diferente, a aula era a que pensava dar, os recursos o que costumo utilizar...”</p> <p><u>Lina</u>- “Decorreu com normalidade (...) dei-lhes um guiãozinho da aula, se queriam seguir.”</p> <p><u>Iria</u>- “Adorei esta experiência pensei que houvesse mais trabalho burocrático, tivemos um bocadinho de medo, porque este período tivemos imenso trabalho; estava com medo de não ter tempo e conosco aconteceu tudo natural.”</p> <p><u>Ana</u>- “As coisas foram feitas com muita naturalidade, sem haver preocupação de estarmos a ser julgados.”</p> <p><u>Lara</u>- “Sou sincera tinha um bocado de receio que tivesse uma parte mais burocrática e no final do ano com tantos projetos, mas não, essa parte foi bastante fácil de fazer.”</p>	7

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES	Impacto da experiência vivida no papel de observado	Impacto Positivo	Interação com os colegas	<p><u>Nidia</u>- “Só vejo aspetos positivos que têm a ver com a partilha, troca de experiências, como colaborar a nível de aprendizagens”</p> <p><u>Rui</u>- “Eu sempre defendi este tipo de iniciativa, justamente para trocarmos experiências, foi uma experiência inovadora, foi a primeira vez que a realizei”</p> <p><u>Iria</u>- “Queremos que haja interação (...) a experiência de aprender mais porque se faz diariamente”</p> <p><u>Lara</u>- “A articulação com outros colegas, ao ver um colega a trabalhar podemos sempre enriquecer”</p> <p><u>Júlia</u> – “Extremamente positivo pelo facto de (...) ser a primeira vez que ia ter alguém na minha sala de aula com carácter de observador, ainda que não fosse da parte científica mas pedagógica.”</p> <p><u>Lina</u>- “Eram de outra área, mas fizeram comentários, deram <i>feedback</i>, reagi muito bem (...) um dos colegas interessa-se por estas questões [a matéria q estava a dar] disse-me que algumas questões podiam ser aprofundadas e eu respondi-lhe...”</p>	6
			Transdisciplinaridade (restrita)	<p><u>Ana</u>- “Foi muito interessante porque fui observada por um colega do mesmo grupo e outro de grupo diferente [...] fiz entroncamento de saberes com a colega de outro grupo [...] e essa colega achou muito interessante”</p> <p><u>Joana</u>- “Éramos de áreas diferentes até gostei de mostrar como fazia”.</p> <p><u>Dora</u>- “Tive dentro da minha aula uma pessoa q era da minha área e outra que não era e o tema foi calendarizado com antecedência eu não sabia ainda o que ia dar naquela altura e fez-se uma ligação interessante [de saberes].”</p> <p><u>Olga</u>- “[Com] aquela troca, os alunos procuram estar mais compenetrados e procuram trabalhar melhor... procuram ter uma postura mais correta”.</p> <p><u>Joana</u>- “Acho que a turma se portou melhor, apesar de eles já estarem habituados à presença das outras professoras, porque foi das últimas aula observadas, acho eu, até fizeram um esforço para participar.</p> <p><u>Pedro</u>- Foi um bocadinho voltar à essa experiência [do estágio] em que observávamos as aulas uns dos outros, porque a gente vai esquecendo ao longo da vida e os professores vivem muito fechados no mundo deles”.</p>	6
		Impacto Negativo	Quantidade reduzida de observações	<p><u>Lara</u>- “Em vez de ser só uma aula, ser mais...”</p> <p><u>Júlia</u>- “Deveria ter havido mais...”</p> <p><u>Iria</u>- “Uma coisa é uma aula outra coisa é um ‘X’ de aulas, porque à medida que avançamos da primeira, temos que melhorar p’rá segunda e da segunda p’rá terceira e assim sucessivamente.”</p> <p><u>Eva</u>- “Ter sido só num determinado dia”</p> <p><u>Fausto</u>- “O único negativo que pode haver é em vez de uma aula assistida serem dez, pois alguns miúdos não se sentiam à vontade, uns porque não participam tanto, outros porque participam de forma desordenada”.</p> <p><u>Pedro</u>- O que é que eu faria diferente agora? Fazia mais aulas assistidas, é só...”</p>	6
			Nervosismo	<p><u>Fausto</u>- “É sempre um <i>stress</i>, mas passados 2 ou 3 minutos até se esquece que eles lá estão.”</p> <p><u>Élia</u>- “Ao princípio estava um bocadinho nervosa, depois foi como se eles lá não estivessem.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Eu nunca me senti completamente à vontade com a presença lá de duas colegas, talvez se eu já estivesse nesta escola há mais tempo... Não me senti muito à vontade, talvez se houvesse outra aula assistida, seria completamente diferente. Eu não senti pressão da parte delas, pelo contrário, não, é algo meu.”</p>	3
			Deceção com o feedback	<p><u>Rui</u>- “menos positivo, acho que fui observado com algum desinteresse... Uma das razões penso que foi o facto de estarmos no 3º período, algum cansaço e uma atitude, ‘vamos lá despachar isto’...”</p>	

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES</b>	Impacto da experiência vivida no papel de observado	Impacto Negativo	Deceção com o feedback	<p><u>Pedro</u>- “O aspeto negativo, foi que o feedback dos colegas foi positivo e não era isso que eu estava à espera. [Queria] que me dissessem ‘está mal isto, aquilo, aqueloutro’ e não foi isso que aconteceu, não tive um feedback. Eu sei que alguma coisa não está bem ali... Não vamos por as culpas na família, nem na distância à escola, nem na falta de empenho porque isso é uma evidência [...] que a gente não consegue mudar. Só temos dois que podemos mudar: ou eles [alunos] ou nós... Eu tentei fazer as duas coisas e se, as coisas não correram bem, eu estava à espera que me apontassem algo para as coisas correrem melhor e isso, quanto a mim fálhou. Eu acho que eles foram simpáticos, mas é das tais coisas, se a gente tornasse isto uma prática seria mais fácil p’ra todos chegar ao fim e dizer ‘hoje não estiveste bem, não tiveste uma boa dinâmica de aulas, foste aos deste lado e não foste aos do outro que puseram outro tipo de dúvidas’ ... São coisas que nos acontecem e que a gente não se apercebe.”</p> <p><u>Eva</u>- “foi uma observação muito simples [pois] no final da aula, não nos sentámos... A plataforma foi abaixo eu pensei que tínhamos que reenviar... Estávamos à espera que alguma dissesse é agora... [da minha aula] nós não conversámos as três, veio o final do ano e ficámos à espera umas das outras”.</p>	3
	Impacto da experiência vivida no papel de observador	Impacto Positivo	(Re)aprendizagens decorrentes da comparação das abordagens científico-didáticas afins	<p><u>Ana</u>- “Verificar como se deve fazer abordagem mais correta dos conteúdos atendendo ao ritmo dos alunos (...) sentir o que os alunos deviam estar a sentir. Devia dar-lhes mais <i>feedback</i> e foi isso que falei com a colega.”</p> <p><u>Ilda</u>- “A aula que fui assistir foi curiosíssimo porque (...) era a aula que iria dar, com uma programação idêntica e foi giríssimo perceber, logo, o que eu não faria o que não iria fazer para evitar aquele constrangimento.”</p> <p><u>Dora</u>- “Era uma aula que eu me via a dar... Enriqueço-me mais a ver uma aula de [...] a minha disciplina.”</p> <p><u>Nídia</u>- “Foi bom ver que partimos de uma coisa em comum para explicar o mesmo: ir buscar um exemplo prático de coisas do dia-a-dia.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Gostei porque a gente aprende com os colegas (...) Caminhos completamente diferentes e obter resultados, é sempre bom a gente poder assistir e ir ver como é que os outros fazem. Lembra aquele momento quando entramos pela primeira vez numa sala de aula, lembramo-nos como é que os nossos professores faziam e acabamos por imitar.”</p> <p><u>Lara</u>- “P’ra mim foi diferente, porque eu ser observada, já fui, agora ser observadora, deu p’ra tomar mais atenção à maneira como ela dá aula (...) e deu p’ra eu aprender mais alguma coisa: se calhar se eu fizer assim como ela faz, dá mais resultado...”</p> <p><u>Bela</u>- “Há uma certa tendência, sim, para nos refugiarmos mais no grupo, mas por mais que falemos fora da sala de aula é diferente falar e observar.”</p> <p><u>Iria</u>- “Sim... Ela utiliza aquela maneira, mesmo até o escrever no quadro. É bom nesse aspeto. É eu poder comparar.</p>	8
			Transdisciplinaridade (abrangente – enriquecimento pessoal)	<p><u>Fausto</u>- “Como não era a minha área, gostei e estive particularmente interessado, até deu p’ra perceber umas coisas, gostei do conteúdo da forma como foi lecionado, desentou da minha prática docente.”</p> <p><u>Ilda</u>- A ‘X’ teve o cuidado de nos fazer um enquadramento do que iam observar, faz toda a diferença, percebi, tudo e achei fantástico.”</p> <p><u>Lina</u>- “Naquela disciplina nunca mais peguei. Gostei muito de ouvir falar daquelas temáticas...”</p> <p><u>José</u>- “O que eu tirei é que com recursos limitados podemos tirar resultados bons.”</p>	

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES</p>	<p>Impacto da experiência vivida no papel de observador</p>		<p>Transdisciplinaridade (abrangente – enriquecimento pessoal)</p>	<p><u>Lia</u>- “Achei engraçado na aula de [...], em relação à qual estava mais curiosa, uma área mais distinta, não sabia muito bem como é as aulas se passavam. Vi aí a teoria muito bem articulada com a prática e depois a prática em pleno... Eu tinha vontade, apetecia-me fazer o que ela estava a dizer.”  <u>Pedro</u>- “Uma das aulas era poesia e eu até nem gosto muito daquilo e os alunos também não... Olha, é como obrigar a comer a sopa a quem não gosta de sopa e a colega esforçou-se imenso para tornar a aula apetecível, usou mil e uma estratégias diferentes, mudou os suportes a meio da aula, fez tudo p’ra tentar fazê-los comer [a sopa]. A aula foi interessante, foi uma maneira diferente de ver as coisas.”  <u>Ilda</u>- A ‘X’ teve o cuidado de nos fazer um enquadramento do que íamos observar, faz toda a diferença, percebi, tudo e achei fantástico.”  <u>Lia</u>- “Conheço as pessoas há muitos anos e a imagem pessoal, correspondeu à imagem profissional, do profissional consciente e rigoroso naquilo que faz. Foi o confirmar de uma expectativa que eu tinha. Nas aulas que vi nem sequer me lembrei de sugerir algo diferente”  <u>Rui</u>- “Confesso q fiquei com melhor impressão do que na pele de observado. Gostei do que vi e do que observei. Foi claramente mais formativo estar a observar que ser observado.”</p>	<p>9</p>
		<p>Impacto Positivo</p>	<p>Transdisciplinaridade (abrangente – proveito profissional)</p>	<p><u>Élia</u>- “Acho que se aprende bastante. Gostei de ver na turma que temos em comum do tipo de liderança do colega enquanto eles [os alunos] estavam dois por computador. O professor começou com uma avaliação e foi tomando notas e os alunos levaram muito a sério. Todos fazemos, mas nem todos tomamos notas acho que é muito bom.”  <u>Joana</u>- “Era o mesmo tipo de problemas. Tem que se dar o desconto... Há outro tipo de ambientes, mas o facto serem disciplinas mais teóricas é interessante observar.”  <u>Lia</u>- “Ver a turma em diferentes planos de ação, mais por aí.”  <u>Ilda</u>- “Altamente... muito vantajoso, sobretudo quando somos do mesmo CT, como era o caso, aprendemos, em gestão de sala de aula a perceber que outras posturas também resultam.”  <u>Lina</u>- “Gostei muito (...) de algumas formas como o colega expôs os conteúdos; se pensasse nelas diriam que eram antiquadas, mas, de facto, ao estar nas aulas e ao ver a interação com os miúdos pensei, eu de facto, nalgumas aulas minhas eu podia fazer isto [com a turma] que o colega está a fazer. Eu pensaria que era muito antiquado, mas não, os miúdos estavam ali interagir e a fazer.”  <u>Ana</u>- “Foi pertinente e deu para verificar, como controlou os comportamentos (...) a turma era difícil; ser na mesma turma foi muito interessante, por ser a minha turma e eu fazer da mesma maneira e ver que dava resultado.  <u>Bela</u>- “Foi diferente eram alunos mais velhos, em que não há aquela necessidade, métodos audiovisuais, resulta mesmo nos níveis etários mais acima. A forma como os alunos iam reagindo dava para ver que há seguimento que as coisas estão estruturadas.”  <u>Nídia</u>- “Há diferença na relação professor/aluno, consoante os ciclos, como trabalhar é diferente (...), apenas conseguia observar a relação da professora com os alunos, focalizei-me noutros aspetos, não nos da disciplina X”  <u>Cátia</u>- “Quando estamos a colaborar com colegas com outra perspetiva é sempre enriquecedor, não só para os professores mas para os alunos que podem vir a beneficiar de novas metodologias, mais proficuas... O professor pensava que não podia fazer mais nada e, afinal, sim.”  <u>Luís</u>- “Acabamos por tentar perceber como é que os nossos colegas agarram os alunos para terem um bom clima de aula, é bastante positivo.</p>	<p>10</p>

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
<p>REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES</p>	<p>Impacto da experiência vivida no papel de observador</p>	<p>Impacto Positivo</p>	<p>Empatia: efeito de espelho em relação aos docentes</p>	<p><u>Ana</u>- “Com a colega do grupo [disciplinar] diferente que estava com a mesma turma, senti exatamente a ver-me ao espelho... as mesmas circunstâncias, a forma como ela reagiu foi praticamente é como eu trabalho.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Eu senti-me a ver ao espelho completamente... Uma pessoa desejosa de explicar cientificamente, a maneira de captar a atenção aos alunos... Sim, diversas vezes... Em muitas situações repetimo-nos.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Nalgumas situações...o nosso à vontade numa sala de aula tem a ver com os recursos externos e uma das coisas que eu reparei foi os recursos físicos, a disposição das carteiras... Quando estamos perante uma disposição que não nos permite andar por entre as carteiras e eu, se calhar, faria como ela.”</p> <p><u>Bela</u>- “Sim, nos constrangimentos, nesta questão da geometria em que os alunos não levam material, como é que nós podemos contornar estas coisas, é bom ver as pequenas coisas q são grandes numa sala de aula.”</p> <p><u>Olga</u>- “Eu penso sempre e se eu estivesse ali? Nunca no sentido de por ninguém nervoso, estamos todos no mm barco, sabemos que a sociedade vai mudando cada vez mais e temos que nos ajudar uns aos outros.”</p> <p><u>José</u>- “A colega a lembrar a matéria das aulas passadas, introduzir uma ou duas questões e aí vi exatamente o processo que eu faço. Reforços positivos, chamadas de atenção.”</p> <p><u>Tiago</u>- “Colocar-me no lugar do outro? Na área da minha disciplina eu era capaz de fazer alguma coisa diferente, na área pedagógica, mesmo não sendo da minha área, em termos pedagógicos, somos professores.”</p> <p><u>Luís</u>- “Quando observei a aula do meu colega da mesma disciplina, sim, noutros não dava para comparar, senão em termos de intervenção para com os alunos. Acabamos por perceber que há processos comuns... Lá está, é o efeito do espelho que é uma coisa natural e, aí, é a parte de recordar, consciencializar ainda mais.”</p> <p><u>Joana</u>- “Sim, porque eu não vi nada de muito diferente do que acontece nas minhas aulas e gostei também por causa disso.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Algumas vezes... Eu fiz referência nos tópicos de reflexão [do Moodle] o que faria de diferente se fosse eu a dar aquela aula... Ser aulas de diferentes grupos acaba por ser positivo, eu tenho uma visão diferente do colega que estava a dar aula... Naquela situação eu faria de outro modo. E ao contrário, também.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Senti a ver-me ao espelho nalgumas situações porque a turma não é fácil.”</p> <p><u>Lia</u>- “Ver-se ao espelho na medida em que há estratégias em comum, da teoria à prática... O recapitular, o sistematizar, o questionar, o relacionar conhecimentos, o aproveitar as dúvidas para esclarecer, o recorrer a recursos que não estavam previstos, mas estavam na <i>pen</i>. Tudo isso foram coisas comuns às duas professoras e que eu também faço. A empatia., aquele carinho eu vi nas três.”</p> <p><u>Pedro</u>- “É isso, toma-se consciência...Quando estou a ver a aula do outro, estou a projetar a minha aula.”</p> <p><u>Lina</u>- “Eu na aula em que fui observada não me lembro de nada, mas das que observei posso dizer tudo o que fizeram, (...) estava literalmente a ver-me ao espelho [aprende-se mais] observando, observando.”</p> <p><u>Nídia</u>- “Espelho? Talvez não, não sei. (...) Mas, sim, questionava-me se fazia ou não.”</p> <p><u>Iria</u>- “Sim... Se eu estou a ver outro colega dá pra comparar p’ra me ver ao espelho.”</p> <p><u>Lara</u>-“ Muitas vezes, eu não sei se é por trabalharmos tanto juntas que já fazemos determinadas coisas parecidas e, por vezes, olhava para ela e via-me... Olha faço assim, se calhar devia fazer de outra maneira, é um bocado isso... Eu achei muito interessante.</p> <p><u>Rui</u>-“ Onde eu me vi ao espelho foi numa observação (...) senti que o professor estava a fazer melhor do que eu muitas vezes faço, com mais interação com os alunos.”</p>	<p>18</p>

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES	Impacto da experiência vivida no papel de observador	Impacto Positivo	Empatia: Tomar o lugar do aluno	<p><u>Cátia</u>- As salas de aula não estão preparadas para dar um apoio individualizado... Nem os alunos estão à vontade para nos chamarmos nem nós pra irmos ao encontro deles. Vi-me ao espelho nalguns constrangimentos deles.</p> <p><u>Ana</u>- “Na outra aula eu abrandaria o ritmo, eu tinha feito de forma diferente... Os alunos estavam aflitos, não acompanhavam e distraíam-se.”</p> <p><u>Eva</u>- “Fiquei um bocadinho com a aflição por estar no lugar do aluno, eu não saberia reproduzir tanta matéria...”</p> <p><u>Fausto</u>- “Sim, numa aula onde havia miúdos no fundo da sala a falar, deu p’ra ouvir a conversas deles e foi o suficiente p’ra interromper a minha atenção – eu senti-me como um aluno. De facto se o aluno quiser ouvir a aula e houver ali miúdos que não se estejam a comportar de forma adequada... Tenho que estar mais atento a isso.”</p>	4
			Conforto da metodologia no terreno: facilidade de uso da GOO	<p><u>Ilda</u>- “Pelo contrário não senti dificuldade nenhuma: em todos os campos havia ‘acrescente alguma coisa que entenda’ e não foi necessário exceto informações complementares. Foi útil por termos que ter um registo, a nossa memória acaba por ser falaciosa. É ótima para fazer os registos e foi muito útil p’ra quem observava.”</p> <p><u>Dora</u>- “Era uma grelha muito completa, (...) que o meu problema é falta de memória.”</p> <p><u>Ana</u>- “Eu ia preenchendo a grelha na aula, com alguns “tópicozinhos” que me iam obrigar a refletir. Muito útil.”</p> <p><u>Eva</u>- “Acho que estava bastante completa.”</p> <p><u>Olga</u>- “Sim até se preencheu bem e foi rápido.”</p> <p><u>Nídia</u>- “A nível do preenchimento foi funcional.”</p> <p><u>José</u>- “Achei que a grelha estava muito bem elaborada, muito funcional.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Os pontos principais estão aqui abordados.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Sim, até é fácil, porque depois tínhamos o espaço de liberdade nos campos de observação, os pontos essenciais estavam lá.”</p> <p><u>Rui</u>- “Funcionou, foi bom aliás, quando houve a discussão [na Moodle] achei que estava bem. Penso que estava bastante funcional, nada é perfeito.</p> <p><u>Pedro</u>- “A grelha era funcional, prática e intuitiva.”</p> <p><u>Lina</u>- “Eu vi as sugestões [no fórum]; p’ra mim funcionou como um guião de reflexão pós observação: eu ia preenchendo lá, mas depois em casa p’ra fazer depois no fórum e p’ra dar o <i>feedback</i> da aula observada, a grelha foi importante porque eu tinha ali o documento do momento. P’ra poder refletir ajudou-me imenso.”</p> <p><u>Lia</u>- “hum, sim todos eles se conseguem analisar numa aula desde que as coisas se façam.”</p> <p><u>Fausto</u>- É fundamental haver uma grelha, sem grelha fica tudo demasiado subjetivo. Se houvesse um ponto ou outro não observável estava lá, a única dificuldade é saber que estás a por uma “nota” – <i>evidencia ou não</i> aos colegas.”</p> <p><u>Iria</u>- “Não tive dificuldade, é fácil de preencher e a parte mais descritiva é um resumo, um apanhado dos pontos das cruzinhas. Por aí podemos fazer uma análise.</p> <p><u>Lara</u>- “Acho que sim, estava tudo muito bem organizada para aquilo que pretendíamos observar senão tornava-se muito difícil. Nós conseguíamos registar os aspetos muito mais facilmente que na ADD”</p>	15
			Adequabilidade da GOO à situação de aula real	<p><u>Bela</u>- “Acho que sim, abordava os vários aspetos numa sala de aula, adaptou-se às realidades concretas.”</p> <p><u>Nídia</u>- “Respondia a aulas reais, àquilo que fomos ver.”</p> <p><u>José</u>- “Muito pragmática, não se perdia em questões que vem nos livros na teoria, não havia divagação.”</p> <p><u>Lina</u>- “É p’ra uma aula real e simples de perceber.”</p> <p><u>Luís</u>- “Sim, embora fossem disciplinas diferentes há coisas que todos temos que seguir.”</p>	

(continua)

**Bloco temático B: Observação de Aulas Interpares – tempo do terreno... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES	Impacto da experiência vivida no papel de observador	Impacto Positivo	Conforto da metodologia no terreno: adequabilidade da GOO à situação de aula real	<p><u>Ilda</u>- “Achei que correspondia exatamente, foi muito prático nos vários momentos da aula ver transversalmente os aspetos que ela contemplava. Não senti em momento nenhum colagens [dos professores] às dimensões por parte de quem dava a aula.”</p> <p><u>Dora</u>- “Perfeitamente realista.”</p> <p><u>Tiago</u>- “estás a dar a aula e podes avaliar logo no momento”</p> <p><u>Élia</u>- “Adequa-se à prática, não é fácil preencher todos os campos, mas isso estava contemplado, estava destinada ao mundo real, no caso das pessoas que eu observei não houve “colagens” à grelha.”</p> <p><u>Joana</u>- “Foi tão fluido, tão e acordo com o plano de aula... Caso houvesse incidentes havia onde escrever.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Mas tinha que ser uma grelha bastante ampla porque é válida para diferentes grupos. Tudo o que eu observei está aqui patente na grelha, não faria qualquer alteração.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Adaptava-se a uma aula real e poderia ser utilizada na escola ao longo do ano sem qualquer problema.”</p> <p><u>Rui</u>- “Achei esta experiência bastante inovadora, gostei da grelha, não sei se algo como o que se fez, adaptado, não se poderia fazer a nível departamental, numa perspetiva, é uma palavra q está muito gasta... <i>interdisciplinar</i>.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Cobria tudo o que é expectável que aconteça numa aula. Não alterava a grelha, não mexia; talvez nalguns campos, para a prática diária [para a disciplina específica].</p> <p><u>Fausto</u>- “Naqueles parâmetros... É verdade, circular na sala de aula, é importante. Não era fantasiosa, usei, era tudo quantificável e ajustado à realidade.”</p> <p><u>Iria</u>- “Acho que estava adequada, também comentei [na Moodle] que estava sintética, mas conseguia abarcar todos os aspetos de uma aula real.”</p> <p><u>Lara</u>- “São aspetos que nós observamos e que fazemos no dia-a-dia.”</p> <p><u>Lia</u>- Sim, mas numa só aula, por ex. “diversificar tarefas e recursos” pode haver ou não, mas isso onde é ao longo de uma sequência ou unidade.</p> <p><u>Dulce</u>- “ Sim, mas em relação a alguns tópicos, é quase impossível observar numa só aula de 90 min.”</p>	19
				Impacto Negativo	Nervosismo / Inexperiência na função
	Transdisciplinidade (abrangente - dificuldades)	<p><u>Cátia</u>- “Outra área e outro ciclo... eu não percebo nada disto eu não sei, senti-me insegura e a outra colega da área foi-me dando umas dicas, (...) tive dificuldades, na parte dos conteúdos sim.</p> <p><u>Nídia</u>- “Senti-me insegura por não dominar os conteúdos, porque não queria prejudicar os colegas.”</p> <p><u>Bela</u>- “Na disciplina X, a parte negativa é não perceber muito o que a colega estava a fazer.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Eu não observei nenhuma aula relativamente ao meu grupo e é difícil observar aulas de outros grupos... o que eu posso observar são aqueles aspetos que são gerais. A avaliação vai ser sempre subjetiva. Foi mais difícil observar a aula de uma área que não era do meu departamento.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Numa das aulas acho que a parte didática não resultou em pleno, mas não sei se aqueles conteúdos poderiam ser trabalhados de modo diferente. Eu se calhar achava que sim, mas não é bem a minha disciplina.”</p>			

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS *AULA ABERTA* (já) *Aconteceu*

Bloco temático C.1: Práticas Reflexivas – tempo dos bastidores...

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	Reflexividade sobre as próprias práticas associada OAI – Aula Aberta	Valor pessoal acrescentado	Janela de oportunidade para pensar e discutir	<p><u>Dulce</u>- “Sim, o aspeto mais positivo é que nos leva a refletir sobre a aula em si, porque no dia-a-dia não há tempo para refletirmos sobre a qualidade da aula, nós não temos tempo e este projeto deu-me a possibilidade de pensar na aula depois de dada, coisa que não faço... Deveria fazer, mas não faço habitualmente (...) a reflexão é mesmo fundamental, um hábito que perdi ao longo do ano, ou não realizo tantas vezes como deveria, e ao refletir sobre essa experiência, vi que tenho mesmo que refletir mais.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Obriga- nos sempre a pensar, mas mais do que isso, este trabalho veio ao encontro de uma preocupação que eu tinha com aquela turma precisamente, desde o início do ano.”</p> <p><u>José</u>- “Acho que sim, eu tive pessoas a observar-me – isto faz-me pensar se estou a dar o meu melhor.”</p> <p><u>Ana</u>: “Agora falo muito mais com elas. É sempre positivo analisar formas diferentes provavelmente melhores que as nossas.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Estamos numa área geográfica muito diferente de onde eu estava habituada a lecionar e só aí foi uma mais-valia, estando em contacto com colegas que já estão ‘neste mundo’ há mais tempo e ver como elas resolvem certas situações, faz-me refletir na minha prática... e abriu-me novos horizontes.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Sim, sim, a questão é essa, mais atento, obrigou-me a refletir, isso sim.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Sinceramente eu acho que sim... eu nunca tive observação de aulas por razão alguma (...). Estou mais atenta a algumas coisas.”</p> <p><u>Dora</u>- “Penso que sim... A ‘X’ fez uma observação em relação à minha aula e eu tive que rever (...) Eu de facto não tenho um percurso de aulas assistidas...”</p> <p><u>Bela</u>- “Sim... Obriga-nos a refletir sobre a nossa prática diária e pensarmos em conjunto com alguém ajuda sempre.”</p> <p><u>Olga</u>- “No fundo, sempre vamos pensar, a pessoa tem sempre que refletir, perante aquilo que viu e ao preencher a grelha somos obrigados a fazer uma introspeção.”</p> <p><u>Tiago</u>- “Claro, tudo aquilo que nos obriga a observar seja a aula, seja a ficha, obriga-nos a refletir no que nós próprios fazemos”.</p> <p><u>Nídia</u>- “Contribui sempre: quando observamos temos sempre que refletir...”</p> <p><u>Iria</u>- Foi muito positivo, apesar de nós refletirmos muito, falámos de coisas que poderia ter feito ou não...”</p> <p><u>Rui</u>- “Eu já estava atento, mas tenho que estar mais, ainda, para tendência em demasia que tenho em protagonizar as aulas.”</p> <p><u>Lina</u>- “Sim... as coisas é q nunca se proporcionaram ao longo da carreira (...) reflexão sobre a minha prática é, verdade. Sem dúvida isto foi quase como uma formação.”</p>	15
			Ocasão de reformular a ação	<p><u>Pedro</u>- “Eu começo sempre a aula a tentar corrigir aquilo que não está bem e a participação neste estudo parece encomendado para a minha aula.”</p> <p><u>Luís</u>- “Creio que acaba por sempre por nos marcar em termos de prática diária... Houve um aspeto em particular: exercícios e tratamentos diferenciados, não quer dizer que não o fizesse, mas este tipo de trabalho vai tocando em pontos mais adormecidos.”</p>	

(continua)

## Bloco temático C.1: Práticas Reflexivas – tempo dos bastidores... (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	Reflexividade sobre as próprias práticas associada OAI – Aula Aberta	Valor pessoal acrescentado	Ocasião de reformular a ação	<p><u>Joana</u>- “Fez-me refletir que é preciso ter as coisas bem preparadas, planos B’s ou C’s e não estar muito fixa a caminhos já traçados...”</p> <p><u>Ilda</u>- “Não consegui ficar quieta e tive que ir ver caderno a caderno a reação dos garotos, talvez porque era a minha área e tive que ir ver como encaravam aquela diretiva e...serviu-me para eu ver que com o meu grupo não iria fazer isso, então atalhei caminho.”</p> <p><u>Lina</u>- “Isto foi uma experiência viva na minha escola com colegas meus, uma observação que eu não tenho oportunidade de fazer de outra forma (...) e sobre algumas coisas que eu poderei alterar.”</p> <p><u>Rui</u>- “Por vezes tenho tendência para cair numa certa aula magistral, com mais protagonismo do professor Tento corrigir, mas quando dou por isso já estou a cair p’ra esse lado.”</p> <p><u>Dora</u>- “Quis ‘meter o rossio na betesga’; ao fim de 30 e tal anos de serviço, não geri o tempo (...) Peço sempre a ajuda de quem sabe mais que eu. Isso garanto que sim...”</p> <p><u>Ilda</u>- “Não é fácil chegarmos a todos os alunos, fiquei a perceber que, se calhar, podia mudar os lugares.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Estar mais consciente da diversidade e pensar duas vezes antes de aplicar alguma estratégias... Os alunos têm necessidades completamente diferentes e nós temos que nos adaptar”</p> <p><u>José</u>- “Fiquei maravilhado... A pessoa tratava os alunos na 3ª pessoa, não tratava de forma rígida, mas mantinha-se a hierarquia bem vincada. Acho que vou passar a utilizar a técnica”.</p> <p><u>Eva</u>- “Mas além do refletir é depois preciso pensar no como agir...por tentativa erro, ver.”</p>	11
			Caminho para a melhoria	<p><u>Pedro</u>- “Nós à noite devíamos fazer o balanço do dia e ver o que é que correu bem e o que não correu bem, e as coisas que não correm bem devemos tentar melhorar no dia a seguir.”</p> <p><u>Lara</u>- “Sim, todas as reflexões, todos os comentários que possamos ter com outro colega nos ajudam a pensar no que está melhor e pior e a tentar melhorar. Tendo uma visão exterior à nossa acaba por ser uma mais-valia, porque a nossa é sempre subjetiva.”</p> <p><u>Rui</u>- “Quando coloco uma questão, se os alunos levam algum bocadinho a responder ou a entrar na pergunta, reconheço que sou um bocadinho impaciente e que, neste aspeto, talvez queime etapas. Este projeto foi bom porque confirmou, de forma prática, aquilo que eu já sentia acerca da minha própria prática letiva.”</p> <p><u>Iria</u>- Tornou-me [mais reflexiva], ao escrever sobre os aspetos do que observei na colega, penso na minha aula, naquilo que faço diariamente, penso nos aspetos q posso vir a melhorar no futuro.</p> <p><u>Joana</u>- “Eu tenho consciência que os meus alunos até fazem as coisas e até aplicam, mas no trabalho seguinte estão a “zero”. Gostava de ir fazendo aos poucos, melhorando.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Sim, ajuda-nos sempre a melhorar em vários aspetos: tive acesso a formas diferentes de trabalhar e mudei aspetos da planificação depois de ver o que resulta ou não”</p> <p><u>Célia</u>- “Contribui, devemos sempre pensar que podemos melhorar, o que é que podemos melhorar.”</p> <p><u>Eva</u>- “Este trabalho de observação de aula informal, de abrimos a sala ao longo do ano em situações diferentes, ajudaria a melhorar”.</p>	8
		Valor pessoal indiferenciável	Familiaridade com a prática	<p><u>Lia</u>- “Eu estou diariamente atenta às minhas práticas... E o que tenho feito ao longo destes anos é mudá-las(...) Quando mudaram os programas de secundário, depois do básico, agora com as metas.”</p> <p><u>Nidia</u>- “Sempre me aconteceu. (...) Quando observava estagiários pensava sempre, será que eu não fiz já isto?”</p> <p><u>Eva</u>- “Eu considero-me uma professora reflexiva...”</p>	3

(continua)

## Bloco temático C.1: Práticas Reflexivas – tempo dos bastidores... (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	Reflexividade futurível sobre as práticas dos colegas	Antevisões de aproximação	Atenção e sensibilidade e às práticas dos outros	<p><u>José</u>- “Muito sinceramente, foi muito enriquecedor, claro que estarei mais atento.”</p> <p><u>Tiago</u>- “ Mais atento aos pormenores, aos meus e aos dos outros, é aquela questão, a gente olha p’ra ali e vê a globalidade, a análise ao pormenor torna-me melhor como professor.”</p> <p><u>Élia</u>- “Tornei-me mais sensível, por norma já sou...aos pormenores dos outros”</p> <p><u>Iria</u>- “É assim, eu sempre fui atenta...até pelo facto de ter transitado de nível de ensino e ter estado muito em apoios noutra ciclo, mas agora mais.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Mais atento, sim, há coisas que eu gostei de ver.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Em sala de aula, sim... a experiência também foi muito breve.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Fiquei, talvez... Apesar de serem disciplinas diferentes a forma, como cada um encaminhou a sua aula, permite ver um pouco do que se passa no universo de uma escola, até porque a turma era comum.”</p> <p><u>Ana</u>- “Acho que sim, é normal estarmos atentos.”</p> <p><u>Olga</u>- “Sim, há sempre qualquer coisa que nos chama a atenção.”</p> <p><u>Élia</u>- “Sensível, sim...Gostei do Prof. X com a turma; fiquei espantada como ele fazia isso sem esforço nenhum.”</p>	10
			Desejo de aprendizagem e enriquecimento pessoal	<p><u>Rui</u>- “Sim eu nunca tive qualquer reserva ou pejo em reconhecer que devo aprender com os outros. Tem mais-valias do que disciplinar e vejo-a aliás nessa perspetiva.”</p> <p><u>Lara</u>- “Sim, se estivermos um bocadinho só a ver. A mim interessa-me os pontos fortes, aqueles que me podem ajudar a melhorar os meus.”</p> <p><u>Iria</u>- E esta prática, ainda mais... Eu observava de maneira diferente de maneira holística, observava, ou isto correu bem, ou não, não ia aos aspetos fundamentais (...). Com o passar do tempo estamos mais abertos a outras coisas... Leio muito pesquisa muito e procuro sempre fazer melhor.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Devia acontecer mais vezes: precisamos de observar constantemente para conseguirmos fazer melhor”</p>	4
			Busca de soluções conjuntas	<p><u>Cátia</u>- “Eu acho que vai fazer com que solicite mais vezes a sua cooperação e colaboração, pois temos tendências a falar mais com os colegas da nossa área e agora tenho outra visão... é uma mais valia.</p> <p><u>Bela</u>- “Aquilo que nós vivenciamos não era muito diferente do habitual; no futuro cada vez mais temos que trabalhar em conjunto para resolver os problemas que há na escola.”</p> <p><u>Joana</u>- “Acho que sim...Como gostei de lá estar e estive a seguir a aula, era positivo tanto para o professor que está a dar aula como pra os alunos, ter sempre um professor (...) espevitava um pouco as aulas. Gostei muito.</p> <p><u>Lina</u>- “Eu acho que uma das coisas que poderíamos fazer, nós que até temos situações com alguma indisciplina, com alguns professores e outros não têm, com os mm alunos, fazer troca de aulas, no sentido de ajuda.”</p> <p><u>Ilda</u>- “O PCT: há muito tempo que pode ser mais bem gerido se estivermos mais atentos aos trabalhos dos colegas.”</p>	5
		Antevisões de afastamento	Indisponibilidade do outro	<p><u>Eva</u>- “Isso é um pouco difícil... estando eles disponíveis para esse trabalho no futuro... não sei.”</p> <p><u>Élia</u>- “Mas não vai servir de muito, porque há colegas que levam a mal e são inflexíveis.”</p>	2
			Inacessibilidade do espaço-aula alheio	<p><u>Nídia</u>- “Práticas dentro da sala de aula talvez não, porque depois não temos acesso a elas, às práticas efetivas que se realizam (...), não sei o professor faz.”</p> <p><u>Lina</u>- “Mas como é que eu posso estar atenta à prática se eu não sei o que é que se passa?”</p> <p><u>Fausto</u>- “Eu acho que isso não, a não ser que eu tenha de lidar com eles, a nível de algum trabalho cooperativo dentro da mesma sala.”</p>	3

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Constrangimentos	Sentidos pelos participantes	Falta de Tempo e cansaço	<p><u>Dora</u>- “O que eu mais senti é que devíamos ter-nos sentado após as aulas e conversado mais e isso não aconteceu porque andamos todos cheios de trabalho...”</p> <p><u>Cátia</u>- “Escassez de tempo, estamos no mês de maio, junho.”</p> <p><u>Dulce</u>- “O tempo, a impossibilidade de nos reunirmos em presença. Em relação à aula de ‘X’ reunimos e a troca de impressões foi muito positiva, mas já foi no fim do período...”</p> <p><u>Eva</u>- “Lamento não termos tido tempo, foi o cansaço e acabámos por ficar uns encostados aos outros... e foi o cansaço na parte final.”</p>	4
			Crash da plataforma Moodle	<p><u>Ana</u>- “Acho que o grupo de observação criou mais proximidade. Isso fazia falta, o Moodle foi abaixo: houve interação e se fosse hoje havia mais interação criticamente.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Aquela ‘porcaria’ do Moodle, mas também não tem não ver contigo”</p> <p><u>Lara</u>- “Através da plataforma era espetacular: não tínhamos reuniões, foi muito fácil de fazer o trabalho... mas...”</p> <p><u>Júlia</u>- “Outro senão foi a questão de alguém ter feito uma ‘partidazinha na plataforma e que trabalhar desta maneira, nem sempre é garantia que as coisas lá estão... Mas se houver oportunidade p’ra por nalgum lado, acho que foi um trabalho muito importante.”</p> <p><u>Joana</u>- “A Moodle foi abaixo, até havia uma certa expectativa agradável: ‘ai vou ter a minha aula assistida, ai vou assistir... falta-me escrever não sei o quê [no fórum]’ as pessoas estavam entusiasmadas com essa experiência.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Aconteceu esta coisa do Moodle, que não estava nas tuas mãos, mas a informação não se perdeu, acabámos por nos encontrar...”</p> <p><u>Dora</u>- O Moodle que parou e isso foi pena, porque havia comentários interessantíssimos e até era com algum gosto que eu os ia ver e, de repente ‘puf’ desapareceu, temos q ter uma plataforma segura.</p> <p><u>Fausto</u>- “a única parte que eu fiquei menos a vontade é na parte final no Moodle... aponte 3 críticas que já não foram lidas antes. Falámos sobre isso... Não provocou nenhuma reação negativa, preferi ser honesto. Numa escala de 1 a 100, o constrangimento é de 1%, os outros 99, a minha postura não é bem essa.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Eu pus tudo na plataforma, mas veio ‘aquilo’ e terminou o ano letivo não sei se leram... Eu não li da minha aula”.</p>	9
		Excluídos pelos participantes	Burocracia e Consumo de tempo	<p><u>Lara</u>- “Sou sincera, o que custa mais é a parte burocrática e como não teve quase. O nosso problema é tempo e a plataforma permitia-nos gerir o nosso próprio tempo.</p> <p><u>Iria</u>- “Pensei q houvesse mais trabalho burocrático”</p> <p><u>Ana</u>- “Não tive falta de tempo para as aulas observadas ou para preenchimento de grelhas...”</p> <p><u>Ilda</u>- “Fazer uma reflexão escrita mais formal, acho que não, acabou por ser muito fácil.”</p> <p><u>Ana</u>- Tive que ser substituída numa aula p’ra ir a outras mas não houve problemas, as coisas funcionaram.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Levou-me 20/30 minutos na plataforma, ao todo, não me deu muito mais trabalho.”</p>	6
			Desconforto e Artificialismos	<p><u>Joana</u>- “Desconfortos? No grupo em que estava, nem pensar!”</p> <p><u>Júlia</u>- “O facto de nós termos escolhido os nossos observadores e de haver pontos comuns ou que fosse a disciplina ou que fosse a turma, acho que até nos deu um certo à vontade no espaço de aula e nós até nos esquecemos que está ali alguém.”</p> <p><u>Lia</u>- “Não tive, p’ra já conhecia as pessoas”.</p> <p><u>Nídia</u>- “Nem como observadora, nem como observada, tivemos sempre à vontade.”</p>	

(continua)

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Constrangimentos	Excluídos pelos participantes	Desconforto e Artificialismos	<p><u>Iria</u>- “Nenhum! Voltava a fazer se fosse convidada e, se não fosse, convidava-me na mesma!”</p> <p><u>José</u>- “Não tive nada que me condicionasse, não houve atritos, foi um processo natural. Aceitaram-se as críticas e os elogios”</p> <p><u>Élia</u>- “Não houve nada: críticas e elogios foram bem recebidos.”</p> <p><u>Rui</u>- “Da minha parte, não... nenhum”</p> <p><u>Tiago</u>- “A [minha] é sempre uma aula aberta, no exterior ou mesmo no pavilhão observo e sou observado por outros, não tive quaisquer constrangimentos.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Eu, constrangimento nenhum, mas gostava que pessoas do meu grupo [disciplinar] tivessem participado.”</p> <p><u>Lina</u>- “Dentro do meu grupo de trabalho, nenhum, nenhum, pelo contrário, abertura completa, aceitaram-se os elogios, as críticas, foi um grupo espetacular.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Eu acho que para isto resultar a confiança, união, as pessoas darem-se também pessoalmente foi importante. Uma crítica positiva aceita-se até de um desconhecido, uma crítica negativa, se houver...”</p> <p><u>Eva</u>- “Quando há uma certa empatia as coisas correm bem.”</p> <p><u>Ana</u>- “Não houve... Chegámos à mesma conclusão.”</p> <p><u>Lara</u>- “Quando disse aos alunos vem cá X/Y ‘disseram oh, mas isso é habitual.’ Quando nós nos habituamos a ver outra colega trabalhar, se calhar acabamos por já não ver... E os alunos também não.”</p> <p><u>Luis</u>- “Não houve nada... Comigo há sempre espetadores”</p> <p><u>Bela</u>- “Foi uma prova que estar ali com alguém foi bom, é bom e, sobretudo, digo, refletir sobre o que foi feito.”</p> <p><u>Olga</u>- “Não existiram; no grupo de que eu fiz parte entrámos por gostar.”</p> <p><u>Dora</u>- “Não senti constrangimento, mas algum desalento porque estava muito calor, [os alunos] estavam amorfos.”</p>	19
		Presentidos (na escola) pelos participantes	Insegurança face aos erros científico-didáticos	<p><u>Ilda</u>-“ O constrangimento ‘será que estou a fazer mal, se tiver no meu canto só eu é que sei, na aula a seguir remendo’: é o receio dos erros científicos... há o medo de mostrar que não se sabe e poder falhar.”</p> <p><u>Tiago</u>- “Talvez algumas indecisões ou algum nervosismo.”</p> <p><u>Rui</u>- “Sim, conheço bem os colegas, alguns não gostam de se ver observar porque têm receio que observem as suas falhas.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Acho que as pessoas têm medo de abrir a sala de aula, não sei se é medo que as coisas não corram bem.”</p> <p><u>Lara</u>- “Temos que ser sinceros a nossa classe ainda tem constrangimentos em abrir a aula, seja a quem for, porque acham que o colega vai sempre pôr os defeitos.”</p> <p><u>Iria</u>- “As minhas colegas são mais velhas, têm mais tempo de serviço e não estão abertas a isso... Acho que tiveram um bocadinho de receio da crítica.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Alguns colegas não se sentem tão à vontade porque há um tema que possam não dominar muito bem, ou os recursos não serem os melhores...”</p> <p><u>Bela</u>- “O domínio dos conteúdos...”</p>	8
			Receio de descontrolo no clima de aula	<p><u>Bela</u>- “A reação dos alunos é sempre imprevisível. Penso que indisciplina há e temos sempre receio sobre o que os outros vão dizer”.</p> <p><u>Pedro</u>- “Têm medo de dizer o que se passa na sala de aula. A indisciplina existe e depois a gente chega às reuniões e participações, não há.”</p>	

(continua)

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores...** (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Constrangimentos	Presentidos (na escola) pelos participantes	Receio de descontrolo no clima de aula	<u>Lina</u> - “Posso arriscar a dizer que se calhar têm ‘telhados de vidro’, não querem que se saiba como fazem ou como lidam com os alunos. Se os alunos se queixam, se os pais se queixam, se os colegas se queixam, há coisas que não estarão a correr bem.” <u>Olga</u> - “É do género ‘e agora, os miúdos vão-se portar mal’... porque se há um aluno que se porta menos bem, as pessoas acham que isso é mau desempenho do professor.”	4
			Antecipação de um acréscimo de trabalho	<u>Nídia</u> - “Também poderemos pensar em termos de trabalho, pois a experiência poderia acarretar mais tempo, se até um questionário leva dizem que leva muito tempo a responder.” <u>Luís</u> - “Há um acréscimo de responsabilidade (...) têm medo de ser observadas, se calhar não lidam bem com a crítica, não lidam bem com a introspeção do seu trabalho e do esforço que isso implica.” <u>Fausto</u> - “Fora dos grupos [dos participantes], as pessoas com quem eu falei, recusaram-se a ter mais trabalho. Ponto. No meu grupo disciplinar, tentei com mais insistência, mas a resposta foi isto que estou a dizer, ‘não, não, mais trabalho, já estou a ver como é que é, mais uma reunião p’ra isto, ou mais aquilo’. Esse argumento foi-me apresentado de forma tão forte que não deu p’ra descontinuar se havia outras coisas por detrás.”	3
			Conotação com ADD / estágio profissional	<u>Júlia</u> - “Vulgarmente só ocorre em situação de ADD e aí a pessoa está sempre em tensão.” <u>Eva</u> - “A observação de aulas é algo negativo, associado à ADD e à progressão a que estamos obrigados.” <u>Olga</u> - “Leva-me a crer que as pessoas têm medo de ser criticadas com algum negativismo, ‘ai vão-me avaliar’...” <u>Lina</u> - “É muito sensível por isso é que a problemática da ADD foi o que foi, porque se fosse feita de outra forma a coisa era muito mais simples.” <u>Iria</u> - “Eu fui das poucas que pediu aulas observadas na ADD. Sou sincera, o que senti naquela altura foi diferente do que senti neste momento, mas muita gente não superou.” <u>Lara</u> - “O estágio que fizemos não é o melhor e muita gente ainda está traumatizada, nunca nos apontam os aspetos positivos, é sempre só negativos e depois ainda temos que fazer o relatório e escrever que fizemos aquilo mal.” <u>Lia</u> - “A maioria das pessoas fez nas aulas de ADD e não fez mais. Porque tens esta aula marcada e fazes melhor... Observação de aulas é p’ra isso” <u>Rui</u> - “De um modo geral, penso que no pessoal há a ideia que observação de aulas é para controle, vigilância no sentido de eventualmente vir a prejudicar, não?”	8
			Síndrome territorial	<u>Pedro</u> - “As pessoas tem medo de abrir a porta da sala de aula e têm medo de dizer, e que se saiba, o que se passa na sala de aula.” <u>Lina</u> - “Estas questões de abrir a porta são complicadas, nós não abrimos a porta da nossa casa a toda a gente... É expor o nosso espaço íntimo.” <u>Eva</u> - “ <i>É a minha sala</i> ” há uns tempos ouvi a expressão “caixa forte”...era bom que alguns colegas se permitissem que outros colegas fossem o espelho.” <u>Fausto</u> - “Às vezes, a dar aula, apercebes-te que é o ‘faroeste’ na sala ao lado. Às vezes apetece-me lá entrar... Não é p’ra chamar a atenção à/ao colega, é pró alunos: [...] ‘pessoal, como é que é?’ Mas eu fazer isso seria tomado como uma falta de respeito, como eu já vi noutras escolas fazerem isso, pensando que estavam a fazer bem e depois a colega nunca mais falou p’ra eles.”	6

(continua)

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores...** (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Universalização da prática de OAI no AEJSR	Facultativa	Síndrome territorial	<u>Cátia</u> - “ Há um certo tabu de abrir a porta... há ainda há aquela mentalidade, é a nossa sala, vão julgar.” <u>Rui</u> - “Isto remete para outras coisas, porque a relação professor/aluno é também uma relação de poder e quando alguém se intromete no nosso poder, nós vemos isso como uma ameaça, uma invasão de território.”	
			Vantagens motivacionais	<u>Rui</u> - “Facultativa, agora, mas com alguns procedimentos de estímulo, de esclarecimento, de chamada de atenção para a importância desse procedimento. Se nós aprendemos com os alunos aprendemos conosco próprios, aprendemos lecionando, falta este aspeto de aprendermos uns com os outros, isso, para mim é axiomático, não se discute.” <u>Cátia</u> - “Obrigado acho que nunca, porque podia ser meio caminho andado para o fracasso.” <u>Joana</u> - “Obrigatória não quero entrar por aí... Não sei quais são os receios dos outros professores (...) já temos tantas coisas que temos que fazer, ou que não concordamos e estar a dar uma aula com outras pessoas a assistir quando estamos contrariados, ou ir a uma aula quando não se tem interesse nenhum nisso, acho que não.”	3
			Afastamento da conotação avaliativa	<u>Olga</u> - “Facultativo primeiro para ver a reação das pessoas, porque isto quando chega ao obrigatório aí perde-se a vontade. Sempre facultativo, tudo o que é obrigatório leva-nos a conflitos... Tivemos essa experiência na ADD.” <u>Rui</u> - “Obrigatória já, acho que poderia chamar alguns comportamentos de reticências, defensivos que não seriam bons e que até iriam prejudicar o andamento das coisas.”	2
		Obrigatória	Crescimento pessoal e profissional	<u>Ilda</u> - “Devia acontecer mais vezes porque precisamos de observar constantemente para conseguirmos fazer melhor. Estar com um outro professor com outro colega, com outra forma de estar só pode ser produtivo.” <u>José</u> - “Mesmo obrigatória, devia ser um processo de evolução, de construção pessoal. Não gosto muito da palavra, as pessoas estão no seu direito, mas deveriam estar abertas e chegar lá por elas próprias e aceitarem. Tem que ser” <u>Tiago</u> - “Obrigatório, para o professor se desprender mais, para se soltar. A parte científica podemos não saber, mas a parte pedagógica, ir ver a aula de qualquer disciplina para melhorar. Algum dia temos que modificar a atuação.” <u>Luís</u> - “Obrigatória, a escola podia crescer. Podemos escolher os nossos parceiros, um certo <i>stress</i> que é preciso para o crescimento. A reflexão é muito importante, o antes, o após, a linha contínua do efeito espelho.” <u>Élia</u> - “Poderia ser obrigatório: fez falta a muita gente. Infelizmente há professores para quem a sua tarefa é chegar à sala de aula, dar a matéria e avaliar os alunos, participar nas reuniões de avaliação e irem para casa.” <u>Nídia</u> - “Obrigatória. Quem observa, a seguir é observado funciona, sim, até para perder aquele receio: agora estou eu e a seguir estás tu as coisas tornavam-se prática e não era difícil.” <u>Eva</u> - “Estou dividida entre impor... Acho que fazia bem, mas podemos estar a fazer bonito só para aquela aula. Em trabalho de autoavaliação é bem-vindo, construtivo, não punitivo.” <u>Bela</u> - “Acho q devia ser uma vivência obrigatória, até a porta estar aberta para que alguém possa entrar, não ser aquele dia, aquela hora, mas dizer alguém pode estar um bocadinho, até como professor isto nos obrigava a dizer isto é o nosso dia-a-dia, informalmente, crescíamos todos.”	10

(continua)

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores...** (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Universalização da prática de OAI no AEJSR	Obrigatória	Crescimento pessoal e profissional	<p><u>Pedro</u>- Não só devia ser positiva para todas, mas obrigatória. Todos podemos aprender uns com os outros, todos somos diferentes, é uma mais-valia partilharmos a sala de aula.</p> <p><u>Dora</u>- “Obrigatória, não vejo mal nenhum... Não me sinto agrilhoadada, porque sou eu à mesma. Preciso de ouvir ‘estás a trabalhar bem, falhaste naquela área’ e ninguém me diz, e se calhar como eu aos outros. Estamos aqui todos para aprender.</p>	5
			Melhoria do Clima de sala de aula	<p><u>Ana</u>-“ Eu diria obrigatória, porque é mesmo uma necessidade que a escola tem nalguns casos. Se se consegue gerir muito bem uma aula, a mesma turma cria imenso problemas a outros professores...se calhar a troca de saberes, a forma como nós fazemos a abordagem com a turma, o que fazemos para melhorar comportamentos...”</p> <p><u>Lina</u>- “Na questão dos CT em turmas problemáticas acho que devia ser obrigatório. Devia ser uma questão a ponderar no CP ou no Conselho Geral. Porque não o tal PCT baseado na tal gestão de sala de aula, de conflito, um colega ir assistir a outro, um colega ir dar a aula com uma técnica ou atividade diferente? Será q é só fazer falta disciplinar, relatório p’ró gabinete, punição? Vai pra casa, volta...ao mesmo.”</p> <p><u>Iria</u>- “Há coisas que acontecem dentro da sala de aula e nunca se sabem...”</p> <p><u>Ilda</u>- “Temos casos de indisciplina neste agrupamento: alguns pontuais, outros ocultos, um outro professor com outro colega, com outra forma de estar só pode ser produtivo.”</p> <p><u>Luís</u>- “É positivo também para os alunos, para o contexto escolar.”</p>	
			Legitimação e rotinização da prática	<p><u>Iria</u>- “Eu acho que punha como obrigatória, é uma mais-valia sermos observados, não é por eu ter mais ou menos tempo de serviço sou melhor ou pior. Os constrangimentos que existem é porque nunca fizeram, tornava-se uma prática rotineira.</p> <p><u>Lara</u>- “Devia ser obrigatória, senão não vão todos aceder, como não acederam agora. Se for algo imposto pelo agrupamento como mais-valia para o sucesso, pode estar no PE, não é? Como uma das práticas educativas comuns, pode ser. Mas também digo, deveria ser com colegas com quem estamos à vontade p’ra trabalhar porque não seria uma aula ou duas, ao longo do ano. Eu não vou fazer uma aula mirabolante e se for uma pessoa estranha, por mais que diga que não, vou sempre fazer uma coisa diferente, vou tentar exceder-me naquele dia, porque é mesmo assim. Todos tentamos fazer o melhor possível.”</p> <p><u>Fausto</u>- “Obrigatória. Acho que era uma mais-valia p’ra toda a gente. Até quando se falava na questão de ADD, na minha forma de pensar, um professor só poderia subir de escalão abrindo a porta da sua sala. Uma coisa destas que a escola decidiu aplicar, teria impactos positivos nos alunos, do ponto de vista do professor ‘é mais uma chatice é mais isto é mais aquilo’... Se houvesse um contexto, com o tempo letivo a mais, falar com o Centro de Formação, não sei, algum retorno positivo para os intervenientes secundários, os professores.</p> <p><u>Júlia</u>- “Ainda que as pessoas não gostem muito temos que ser avaliados; não seria, de todo, fora de contexto passarmos todos por esta experiência: uns porque nunca tal lhes tinha acontecido, como eu, outros porque já estão há anos com uma prática rotineira e alguns aspetos mais adormecidos acordavam e, se calhar, melhorava-se, muito.</p> <p>Sim obrigatório.”</p>	7

(continua)

**Bloco temático C.2: Rotinas Colaborativas – tempo dos bastidores...** (continuação)

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
TRANSPOSIÇÃO DAS ROTINAS COLABORATIVAS PARA DENTRO DA SALA DE AULA	Universalização da prática de OAI no AEJSR	Obrigatória	Legitimação e rotinização da prática	<p><u>Lia</u>- “Sim, se ela for controlada e quem lá vá tenha legitimidade p’ra dizer ‘faz assim’. Obrigatória e sem ser calendarizada, mas quem lá vai tem que ter bem objetivado o que lá vai fazer, o que vai ver e o que vai controlar. Se digo tu não fazes isto, eu tenho que explicar. Há necessidade disto quando? Quando as pessoas não fazem o que devem, porque se fizerem não há necessidade de ir controlar uma prática correta.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Obrigatória; nisto como em tudo tem de haver regras e disciplina. Tendo em conta as diferenças experiências que eu já tive, quer como observada, quer como observadora, não percebo como é que não faz parte das dinâmicas do dia-a-dia de um professor e do PE e RI, porque se isto passar a ser uma coisa banal, os medos desaparecem e todos ganhamos. “</p> <p><u>Dulce</u>- “Numa primeira fase obrigatória, para desmistificar algumas ideias. A partir daí facultativa e, com certeza, aqueles que acederam ao projeto por serem obrigados iriam ver que o projeto até pode ser bastante positivo na sua prática letiva. Há muitos colegas que nunca foram observados e é sempre difícil abrir a porta da nossa sala, pelo menos a 1ª vez, mas à 2ª já não custa, nem à 3ª, nem à 4ª...”</p>	

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS *AULA ABERTA* (já) *Aconteceu*

Bloco temático D.1: Supervisão Pedagógica – tempo de intelectualização...

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	Perceção da OAI – AA como um exercício de SP	Convergência	No momento	<p><u>Ilda</u>- “Sim, a partir do momento em que há uma grelha de registo, há aspetos a ser avaliados, sem dúvida nenhuma. Se eu troco impressões, se dou um <i>feedback</i>, isto é supervisão. Supervisão é um chavão, alguma coisa que te vai sancionar... É a palavra, no fundo. É abrir caminhos eu estou a fazer uma leitura que transmito a outros.”</p> <p><u>Eva</u>- Aí acho que sim, quando vemos aquelas pessoas lá atrás a tirar notas, o que não é mau, desde que a gente esteja dispostos.</p> <p><u>Dora</u>- “Sim eu acho que isto é um exercício de SP... É engraçado que é difícil separar as coisas. Não sei se me ocorreu de forma totalmente consciente... Mas sim, foi supervisão.”</p>	3
			Em reflexão posterior	<p><u>Bela</u>- “Acho que a palavra supervisão afasta um bocadinho, se lhe chamássemos outra coisa, colaboração... [entrevistadora questiona se se lembra do nome da sua investigação] Agora que penso nesse termo... Aí engraçado, é o título do teu trabalho! Mas ficou supervisão e, agora, lá está! Se colaborarmos uns com os outros fazemos uma escola melhor.”</p> <p><u>Nídia</u>- “Poderá ser potencialmente, podia ser sim, não senti no momento em que estava a ser, senti mais como estar a colaborar num determinado estudo.”</p> <p><u>Luis</u>- “Sim, senti, quando estava a ver uma aula estava com olhos de crítica, no sentido construtivo. Mas mais tarde, se calhar. Quando estava lá achava que era um exercício de construção pedagógica. A palavra tem uma carga emocional desprendida da realidade do professor que todos os dias lá está, é da esfera de quem vem de fora.</p> <p><u>Élia</u>- “É o termo correto de facto, mas não me senti melhor do que eles.”</p>	4
		Divergência	Conotação de SP a ADD / Inspeção / Formação Inicial	<p><u>Olga</u>- “Não, nada. Porque isto não tinha nada a ver com a ADD, supervisão tem que ser com a ADD com as características todas próprias, com as grelhas todas próprias, isso é pra esquecer. É só para lembrar no momento quando temos que o fazer.”</p> <p><u>Élia</u>- “Acho esses termos demasiados fortes... Porque, é assim, parece que estava ali a tomar notas do que é estariam a fazer mal ou bem... É forte... Autoridade. Parece que chega aqui a inspeção.”</p> <p><u>José</u>- “A supervisão é uma coisa mais evoluída, eu não sei bem como é que se há de dissociar supervisionar da avaliação. Supervisionar, avaliar, a coisa há de estar sempre por aí.”</p> <p><u>Rui</u>- “Há tendência para associar a palavra supervisão à palavra inspeção... Aliás, eu não sei se há uns anos atrás os cursos para inspeção não se designavam supervisão, mas eu penso que há esta associação imediata que eu também estarei a fazer.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Nunca, estávamos lá como colegas, estávamos muito à vontade. Mais como um trabalho colaborativo.</p> <p><u>Joana</u>- Supervisão, o q é q é isso? Eu não senti a parte negativa... É ter alguém com mais experiência que nós a avaliar-nos, prontos, naqueles termos... ‘não faço bem uma coisa, vou ser penalizada por isso.’ No estágio havia um supervisor da ESE, uma pessoa desagradável, não dizia como é que queria as coisas; ia lá mas não dava indicações, chegava na fase final, só pra dizer o que estava mal.”</p> <p><u>Júlia</u>- “Não [Supervisão]. Nunca senti que ali estivesse ou os colegas com uma função de inspeção de apontar os aspetos menos bons.”</p>	8

(continua)

**Bloco temático D.1: Supervisão Pedagógica – tempo de intelectualização...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	OAI – AA perceção como um exercício de SP	Divergência	Conotação de SP a ADD / Inspeção / Formação Inicial	<u>Fábio</u> - Não, nada disso... Estás a pôr aqui um patamar diferente. [Supervisão]. Completamente. Se calhar é a palavra supervisão, é porque nem sequer pensei nisso. É verdade, por isso é um defeito que eu aponto à ADD, no caso das aulas assistidas, porque falta esse ponto colaborativo... 'A tua nota é tal, porque podes melhorar este e este pontos'. Neste momento as duas coisas não estão ligadas.	
			Conotação da Experiência com Paridade	<u>José</u> - “Creio que não eu nunca vi isso assim. Durante o processo todo, aquilo que eu vi foi uma experiência entre colegas que ajudasse a melhorar a prática, a autorreflexão, ajudasse a pôr em prática um certo dinamismo de entejada. <u>Cátia</u> - “Nunca, estávamos lá como colegas, estávamos muito à vontade, não me senti nem acima nem abaixo, senti-me como um par. Mais como um trabalho colaborativo. <u>Tiago</u> - “Supervisão Pedagógica Não. Não foi um estar cá em cima e outro cá em baixo.” <u>Ana</u> - “Não me consigo rever porque eu fiz isto com muita naturalidade, como se estivessemos a trabalhar em conjunto. <u>Joana</u> - “Chamaria, sei lá uma partilha de experiências... É precisamente isso! Ver como é que outras pessoas na mesma situação que eu lidam com os mesmos alunos.” <u>Dulce</u> - “Não... Era mesmo um ambiente informal, onde eu dei a minha opinião. Supervisão é um termo relativamente forte.” <u>Júlia</u> - “Acho q o objetivo era fundamentalmente formativo <u>Bela</u> - Não, acho que houve empatia e estávamos para aprender entre nós todas. Muitas vezes supervisão dá impressão daquela distância e aqui nós funcionámos muito bem todos. <u>Ana</u> - Não, fiz isto com muita naturalidade. <u>Pedro</u> - “Não, não. Tanto na aula em que fui assistido, como nas aulas que fui assistir, ter um par ali dentro a ver o que eu estava a fazer e depois partilharmos um bocadinho de aula.” <u>Lina</u> - “Não, eu levei a situação a sério, mas numa perspetiva de isto é para um trabalho da colega, eu vou fazer direitinho, certinho. Chamava-lhe mm uma experiência, uma experiência mesmo de ‘laboratório’: observar realidades, para depois se tratarem as situações e se chegarem a resultados, um processo científico, mesmo.” <u>Fausto</u> - “A minha postura (...) foi colaborativa, não de supervisão. <u>Iria</u> - “Não foi bem vista assim,. Foi mais um trabalho em articulação, em colaboração, não foi visto nesse sentido. A palavra não está adequada.”	13
	OAI – AA: auto perceção como supervisor e supervisionado	Convergência	Assunção dos papéis de forma consciente e intencional	<u>Nídia</u> - “Estava a ser supervisionada, tinha que me sentir um pouco, sim.” <u>Luís</u> - “Sim, no sentido construtivo e quando estava a ser observado também senti vá o peso de estar a ser observado. Senti esses dois lados com a importância que lhe deve ser dada. <u>Ilda</u> - Sim, mas é a palavra, no fundo... É abrir caminhos porque, eu estou a fazer uma leitura que transmito a outros. Se não tivermos alguém que nos supervisione, falha-se... até o professor se autorregula melhor” <u>Eva</u> - “É... Este trabalho poderá criar algumas situações constrangedoras (...) teria que utilizar bem as palavras.” <u>Dora</u> - “Sabia que o meu papel era observar, se bem que me apetecesse participar. Isso é supervisionar, sim.”	5

(continua)

**Bloco temático D.1: Supervisão Pedagógica – tempo de intelectualização... (continuação)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	OAI – AA: autopercepção como supervisor e supervisionado	Divergência	Ausência de hierarquias	<p><u>Joana</u>- “Não, supervisor será um professor em princípio com mais experiência que poderá dar umas dicas acerca do nosso trabalho (...) nós fizemos isso umas às outras, só que não foi com essa carga...”</p> <p><u>Tiago</u>- “Não, não, a parte de supervisor não; pela questão de igualdade no mesmo patamar observador e observado, foi mais na questão de igualdade, inquirimos, demos respostas.</p> <p><u>Dulce</u>- “Não... Observação, simplesmente.”</p> <p><u>Lia</u>- “Não, não me vi. Vi-me na qualidade de colega que vai ali e felizmente confirma a expectativa que tinha.</p> <p><u>Iria</u>- “Não era uma supervisora, era uma colega normal.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Não, não me senti nem acima nem abaixo, senti-me como um par.”</p>	6
			Companheirismo e aprendizagem recíprocas	<p><u>Joana</u>- “Não me senti assim nesse papel. E não me senti supervisionada no aspeto negativo que essa expressão possa ter: “não faço bem, vou ter oportunidade de melhorar, reformular, não vejo...”</p> <p><u>Élia</u>- “Não, vi-me sempre naquela situação de poder aprender mais, saber mais, ser útil. Acho esses termos demasiados fortes.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Não me senti supervisor, nem supervisionado. Não achei nada disso, achei uma coisa, lá está, o facto de podermos trabalhar num grupo onde nos conhecemos todos bem (...) vejo os meus colegas, como uma mais-valia para a minha prática.</p> <p><u>Lina</u>- “Houve a reflexão, obviamente, era impossível não haver, tendo em conta que estávamos presentes, mas não me vi supervisora nem supervisionada.</p> <p><u>Rui</u>- Não, não me vi como supervisor, nem como supervisionado; vi-me como um curioso, como alguém que tem curiosidade em ver como os outros fazem para comparar com o que faço.</p> <p><u>Fausto</u>- “A minha postura, na melhor das hipóteses foi colaborativa, não de supervisão.</p> <p><u>Ana</u>- Não me consigo rever porque fiz isto como se estivéssemos a trabalhar em conjunto sem estar a ser supervisionada ou supervisionar.”</p> <p><u>Lara</u>- “Não... Pela situação de estarmos muito à vontade. Quando observamos algum ponto fraco devemos apontar, mas devemos salientar sempre os pontos fortes, indo pela positiva.”</p>	8
			Rejeição de Posições avaliativas / inspetivas	<p><u>José</u>- “Não isso não, dei-lhe o sentido de querer ajudar, não no sentido de supervisionar, porque não quero estar a avaliar um dos meus pares, quero é que haja entreaajuda.”</p> <p><u>Bela</u>- “Enquanto observadora estava ali para transmitir calma à colega, não estava como aquela figura que está ali... e elas também conseguiram estar ali como um apoio à aula. Foi mais companheirismo, valorização, reflexão</p> <p><u>Júlia</u>- “Não me senti como se alguém estivesse ali a inspecionar e quando estava a ‘inspecionar’ os colegas, mesmo na parte inspetiva acho que tem que haver diálogo.”</p> <p><u>Olga</u>- “Não, quando é para ser supervisora chega a ADD, não.”</p>	4

**Bloco temático D.2: Formação Contínua – tempo de intelectualização...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO</p>	<p>OAI – AA: entendimento como formação em contexto de trabalho</p>	<p>Concordância Plena</p>	<p>Adequação ao contexto particular da escola</p>	<p><u>Bela</u>- “Sim, sim (...). Nos moldes em que foi feito serviria na perfeição porque aprendemos todos, e mais do que às em formações que estão muito desadequadas da escola em que estamos a trabalhar.”  <u>Eva</u>- “Temos características que às vezes quem vem de fora poderá não entender.”  <u>Ana</u>- “Acho que sim... Formação em contexto, isso seria excelente. Em formação contínua muito positiva mesmo, para verificar se havia outras opiniões, porque o nosso problema é mesmo gestão clima de sala de aula.”  <u>Nídia</u>- “Sim porque não? Seria útil. A escola acaba por fazê-lo... Nunca pensei no assunto, mas se as pessoas trabalham nesse sentido...”  <u>José</u>- “Sim obviamente, sem tirar nem pôr! Eu acho que a escola deveria ser isso, eu acho, se queremos qualidade.”  <u>Luís</u>- “Creio que a escola tem as condições e as ferramentas (...). Um trabalho feito internamente tem a ver com os nossos alunos.”  <u>Élia</u>- “Imagino, sim, aplicando às nossas turmas aprenderíamos bastante porque normalmente a formação é muito teórica. É mais interessante. Ajudaria a conhecer melhor os alunos a diversificar estratégias.”  <u>Joana</u>- “Sim, acho mais útil que as ações que fazemos porque temos que fazer, porque dão créditos... Um trabalho concreto na escola, com turmas, acho mais positivo.”  <u>Ilda</u> - “Por mim sim, era a via, honestamente era a via. Porque é não há de ser creditado? Ir à procura, como ultrapassar as nossas dificuldades é que é formação. Conhecemos a nossa realidade, os nossos problemas.”  <u>Fausto</u>- “Se calhar temos que mudar alguma coisa na formação, passá-la para o terreno, porque não? Olha, era bem interessante! Talvez pudéssemos resolver, não digo logo de imediato, algumas questões tão delicadas, mas a longo prazo.”  <u>Lara</u>- “Sim, poderia ser, uma formação em contexto de sala de aula é o que nós precisamos... A maior parte do que fazemos, não serve de nada é só p’ra currículo.”  <u>Lia</u>- “Consigo equacionar que isso exista e que seja um procedimento e uma metodologia a adotar nas escolas.”  <u>Lina</u>- “Ai isso era muito bom, ou seja a formação ser uma formação com esta dinâmica. Eu acabei de fazer uma formação (...) a formadora mostrou vídeos de experiências mesmo. Por que não fazer isso com a nossa realidade, nem sequer é deturpar nada!”  <u>Iria</u>- “É verdadeira formação, estamos a aprender fazendo na nossa escola. É com a experiência com o partilhar com os colegas que vamos calejando.”</p>	<p>14</p>
			<p>Reflexão sobre a prática em sentido específico</p>	<p><u>Dora</u>- “Eu acho que sim. Estamos a trabalhar, a planificar, isto é formação em contexto de trabalho. Isto era útil.”  <u>Ilda</u>- “Sem dúvida nenhuma (...) parece que ainda ontem estava a fazer a minha prática pedagógica em formação inicial, mas entretanto já passaram 15 nos, 15 anos é muita coisa.”  <u>Júlia</u>- “Eu isso acho que sim; acho que seria importante. Tanta formação que se faz pouco interessante e o que fica depois das sessões é muito pouco! Este tipo de formação obrigar-nos-ia, cada um de nós, a olhar pelo menos para o seu umbigo de forma diferente.”  <u>Pedro</u>- “O ser professor não está num livro que a gente chega lá e empina aquilo tudo. O ser professor aprende-se com a prática, e a nossa prática diária (...) pode ter erros, erros de formação, erros de vício.”  <u>Dulce</u>- “Sim... Seria muito mais útil. Eu vejo que aprenderia mais e seria benéfico para a minha prática letiva.”</p>	

(continua)

**Bloco temático D.2: Formação Contínua – tempo de intelectualização...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	OAI – AA: entendimento como formação em contexto de trabalho	Concordância Plena	Reflexão sobre a prática em sentido específico	<p><u>Fausto</u>- “Formação em contexto de trabalho faria todo o sentido. Mais prática. Estou convencido disso, os créditos seriam um atrativo, sim.”</p> <p><u>Iria</u>- “Sim. Na pré-observação nós falámos imenso, tivemos o cuidado de saber as metas de aprendizagem, o que iríamos dar, falámos (...) havia uma dúvida, eu dizia, ‘porque é que não se faz isto’, dávamos ideias, víamos se essas ideias foram bem ou mal aplicadas e no final fizemos a reflexão.”</p> <p><u>Bela</u>- “Penso que sim, porque muita da formação que eu fiz é muita teoria (...) neste caso é o observar, o estar ali na prática (...) mas sempre havendo uma pós-reflexão.”</p> <p><u>Rui</u>- “Isto prende-se com uma certa aversão que eu tenho ao domínio das Ciências da Educação (CE). Tenho feito muita formação teórica nessa dimensão, e penso que teria muito mais interesse neste nível. Eu não sou contra as CE, eu sou contra é uma, por vezes, intromissão excessiva das CE naqueles saberes no domínio das ciências sociais e das ciências físicas ou naturais. E por vezes transformam-se num domínio hermético, quase ocultista.”</p> <p><u>Olga</u>- “Ai eu acho que sim, isso ajuda sempre. Sim porque não aproveitar? Porque depois há um espaço de debate. Pode e deve, de vez em quando, uma vez por ano ou de dois em dois anos. Quantas formações às vezes existem que não têm qualquer interesse? O q mais me agradou foi essa história da formação, porque é útil.”</p> <p><u>Nídia</u>- “Também é sempre formação, se nos leva a refletir.”</p>	11
		Valorização das características  Horizontalidade / Paridade	Valorização das características  Horizontalidade / Paridade	<p><u>José</u>- “Não sei quanto tempo vai levar e não sou adivinho, mas acho que isto vai confluir nesse sentido. Se vai levar 10 anos, 20 anos, 30 anos... Este modelo de os professores visionarem as aulas dos seus pares e serem eles a trocar estratégias é o futuro.”</p> <p><u>Tiago</u>- Sim senhora... Esse sistema de observado e observador pode ser mesmo um sistema de formação contínua, podia-se pugnar por isso.”</p> <p><u>Elia</u>- Hoje em dia é muito complicado para nós (...) teríamos a ajuda dos pares.”</p> <p><u>Rui</u>- Sim. Tem muito mais interesse, muitas vezes, (não digo sempre), fazer formação por esta via de OAI do que muitas vezes, na esmagadora maioria das vezes, eu ter que fazer ações de formação para ter os créditos necessários e inscrever-me em ações em que eu escolho o tema ‘menos mau’.”</p> <p><u>Pedro</u>- “Quando nos proporcionam oportunidades como esta de ir ver como é que os outros fazem é formação...”</p> <p><u>Cátia</u>- “Pensando bem talvez sim, mas as pessoas não podem ter certos preconceitos... ‘Eu vou observar sou superior’.”</p>	6
		Reservas	Operacionalização logística e temporal	<p><u>Ana</u>- “O problema que se põe aqui é precisamente o tempo e gerir o espaço.”</p> <p><u>Fábio</u>- “Claro que tem de haver alguém que organize, que faça.”</p> <p><u>Olga</u>- “Agora sermos capaz de o fazer e ter tempo para o fazer... Cada vez estamos mais tempo na escola e cada vez mais temos menos tempo para as questões importantes.”</p> <p><u>Joana</u>- “Há uma coisa que é tempo, mas as outras ações de formação é a mesma coisa, são todas feitas fora do horário de trabalho é um acréscimo... Isto foram duas aulas, o plano de aula, os tópicos não levaram muito tempo. Este foi um ponto de partida. É preciso tempo no nosso horário haver um espaço próprio.”</p> <p><u>Lara</u>- “O nosso problema é tempo e a plataforma permitia-nos gerir o nosso próprio tempo. Através da plataforma era espetacular. Assim não tínhamos reuniões, foi muito fácil de fazer o trabalho.”</p> <p><u>Elia</u>- “Há uns anos atrás havia grupos de trabalho... Fazia-se um lanche, trabalhava-se até tarde com gosto... Agora não há tempo, é o cansaço, as rivalidades da ADD.”</p>	6

(continua)

**Bloco temático D.2: Formação Contínua – tempo de intelectualização...**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
<b>REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO</b>	Perceções da Escola como comunidade profissional de aprendizagem	Escola: <i>lugar aprendente</i>	Reforço do espírito identitário	<p><u>Bela</u>- “Sim, torna as pessoas mais próximas, porque somos um conjunto, conhecemos a realidade da escola.”  <u>Dulce</u>- “Foi uma experiência muito breve, mas é importante para estreitar laços.”  <u>Ana</u>- “Se eu senti que houve mais proximidade, desde que haja predisposição (...) é sempre construtivo.”  <u>José</u>- “É que nem sequer tenho dúvidas, é uma forma a que as pessoas têm de aderir com espírito aberto.”  <u>Pedro</u>- “Eu acho que nós para melhorarmos um dos caminhos tem de ser por aí (...), reforça o espírito de grupo entre nós professores, pelo facto de trabalharmos mais perto uns dos outros, por não haver o obstáculo que ainda existe que é a porta da sala; a gente ao abrir a sala até pode abrir um bocadinho de nós.”  <u>Lina</u>- “Grupo de escola, grupo de trabalho, temos que trabalhar juntos (...) esta é a minha escola e, eu este ano, senti às vezes que esta não era a minha escola e isto é muito mau, eu quero sentir-me cá bem. (...) Se começamos a não gostar de vir e se não há projetos diferentes para fazer...”  <u>Fausto</u>- “Completamente! Eu acho que o retorno positivo que haveria seria o ponto de partida para uma coisa muito boa, nomeadamente o trabalho cooperativo. Não tenho dúvidas nenhuma.”  <u>Tiago</u>- “Reforçava o espírito de grupo de escola, sim.”  <u>Luís</u>- “O nosso local de trabalho deveria ser considerada uma equipa.”</p>	9
			Caminho para a melhoria coletiva	<p><u>Tiago</u>- “A experiência correu bem e há disponibilidade para fazer novamente, p’ro ano daqui a dois anos. A escola devia apostar nisso, a pessoa melhora mais nestas formações a nível de escola do que ser uma entidade exterior. É a única forma de melhorar a nossa escola é que a escola é de cada um.”  <u>Eva</u>- “Fazer a escola, como espaço de experiência e de partilha de práticas, umas que são para corrigir, outras que são boas para partilhar. Acho que é já um princípio que se pode manter... Podemos considerar que abrimos portas, é pertinente que todos consigam aprender com todos e queiram mudar... Nós é que temos que ser o camaleão a ter que mudar à medida que as coisas vão mudando.”  <u>Ilda</u>- A formação contínua tradicional podia ser vista desta forma, podia passar por aqui, para o terreno. Há pessoas cá que têm uma grande capacitação teórica e que não fazem uso dela. É uma mais-valia em todos os aspetos, é uma verdadeira formação.  <u>Élia</u>- “Relativamente aos alunos seria bastante benéfico porque o insucesso que temos, ao comparar com o resultado dos exames é preocupante... Se todos trabalhássemos em comum para o mesmo, não é dar sempre as mesmas justificações nas atas. Para quem gosta do que faz, acho que seria benéfico para toda a gente.”  <u>Joana</u>- “Sim, aliás nem vejo outra maneira se não uma coisa parecida com isto... Uma coisa como esta acho que teria mais pés e cabeça e que seria positivo para a nossa atividade concreta, não sei é como é q isso pode ser feito.”  <u>Júlia</u>- “Eu tenho aprendido muito com uma colega; o conhecimento não é estático. Nós não sabemos tudo e o conhecimento tem que evoluir. Esta partilha é muito enriquecedora.  <u>Rui</u>- Sim, essa ligação parece-me evidente, mas mais uma vez é necessário haver disposição da parte do corpo docente para isso, e ligada também à procura do conhecimento.  <u>Pedro</u>- “Podemos entrar na sala uns dos outros, criticar de forma construtiva, esta prática faria com que nós crescêssemos e, por consequência, os nossos alunos melhorassem. Não podemos esquecer que é por causa dos nossos alunos que cá estamos.”  <u>Lina</u>- “Grupo de trabalho, com os mesmos objetivos, as mesmas orientação e todos a remar, a puxar o barco p’ró mesmo lado. Agora até me lembrei de uma música dos Xutos e Pontapés, ‘Remar, Remar’ que eu gosto muito.”</p>	15

(continua)

**Bloco temático D.2: Formação Contínua – tempo de intelectualização... (conclusão)**

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo/Contexto	Nº UR
REPRESENTAÇÕES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	Perceções da Escola como comunidade profissional de aprendizagem	Escola: <i>lugar aprendente</i>	Caminho para a melhoria coletiva	<p><u>Fábio</u>- “As pessoas numa situação destas percebem que o objetivo é a melhoria das nossas práticas docentes com a melhoria futuramente dos resultados. Acho que as pessoas obrigavam-se a pensar em que é que podiam melhorar. Isso era bom, podia ser dentro da disciplina ou também em disciplinas diferentes; eu pessoalmente gostei e aprendi muito também. De repente, umas caras novas, umas formas diferentes de pensar, acho que é muito positivo.”</p> <p><u>Bela</u>- “Ao início não vou dizer que não estava apreensiva, não conhecia bem as pessoas, mas o que me levou a aceitar é sempre o desafio de aprender mais, até as críticas as sugestões não é ‘o dar o jeitinho’.”</p> <p><u>Dora</u>- “Estou disponível para futuros trabalhos, sou uma pessoa muito prática, não sou de grandes teorias. Apesar de [tantos] anos [de serviço], mas todos os anos há sempre um renascer e um esperar que corra melhor.”</p> <p><u>Iria</u>- “Os alunos aprendem imenso e têm oportunidade de estar na sala de aula com outro tipo de professores, a sua relação com os colegas também passa a ser diferente. Seria adepta duma formação contínua neste modelo.”</p> <p><u>Luís</u>- “Ao interagirmos uns com uns outros, creio que a escola está a formar-se ela própria e pode melhorar.”</p>	
		Escola: <i>lugar certificante</i>	Reconhecimento e desejo da autonomia	<p><u>Júlia</u>- “A escola entidade certificadora, sim, sim. Às vezes, nem sempre os objetivos são comuns, mas seria um dos caminhos... Não sei se e teríamos abertura suficiente.”</p> <p><u>Iria</u>- Eu acho que nas formações onde há um trabalho de sala de aula prático é uma mais-valia para a nossa realização profissional para a nossa escola e os tais créditos [vêm] daí.</p> <p><u>Fausto</u>- “Eu acho que sim e relativamente a isso [escola certificadora das aprendizagens] todos os anos aprendo qualquer coisa, pode não ser uma aprendizagem formal, mas que existe, existe, entre os pares. Eu acho que isso tem ‘pernas p’ra andar’, completamente... Mas...”</p> <p><u>Lara</u>- “Claro que sim, não entidades que não têm nada a ver com o nosso dia-a-dia. É tanta burocracia, em relação aos créditos. Se fosse a escola a entidade formadora era ‘ouro sobre azul’, acabamos por estar a fazer aquilo que temos que fazer p’ra melhorar a nossa prática e quem era a entidade era o próprio agrupamento.”</p> <p><u>Cátia</u>- “Isso seria ótimo, se as escolas tivessem autonomia para certificar este processo.”</p>	5
			Dúvidas quanto à competência técnico-científica e isenção	<p><u>Eva</u>- “Para certificar as aprendizagens dos docentes acho um bocadinho ‘puxado’ para certificar.”</p> <p><u>Dulce</u>- “Nesse caso [certificar] teria que vir alguém externo... Por causa da imparcialidade que é necessária.”</p> <p><u>Cátia</u>- “A parte científica didática, mas se não conseguimos avaliar em termos científicos esse parâmetro deveria deixar de existir. Se saímos de uma universidade com uma licenciatura, à partida é porque estamos certificados, mas temos que atualizar os conhecimentos, por isso é a temos que ter formação.”</p> <p><u>Ilda</u>- “Precisaria de um suporte teórico. Eu se imaginasse uma oficina de formação, teria de haver uma capacitação maior, quer em termos da didática, quer da pedagogia. Tem que ser acompanhado. Clarificação de conceitos... Temos que estar a falar das mesmas coisas. Fazemos ações de formação sobre a prática, mas quem é que me vê, se eu melhorei, são os alunos?”</p> <p><u>Joana</u>- “É um pouco difícil, as pessoas desconfiam sempre de alguém que possa dirigir isso, as pessoas tem sempre muito medo do que fica registado, ou que fique uma informação menos positiva, ou não acham os outros capazes de observar isto ou aquilo na sua atividade.”</p> <p><u>Lia</u>- “[É preciso que] haja alguém que supervisione e controle. No caso não de não haver nada para controlar, que confirme que as coisas correm bem.”</p> <p><u>Cátia</u>- “A aula [tem] ser observada por dois; [por causa da] avaliação podemos não usar a palavra, mas estamos a fazê-la.”</p>	7

**Apêndice 14. Resumo estatístico das Grelhas de Observação Orientada**

**AULA ABERTA: OAI – Grelha de Observação Orientada**

**Análise dos itens observados potencialmente associáveis a uma “boa aula”**

2.1- Categoria A: GESTÃO DA AULA

*Quadro 1 – gestão da aula: itens específicos*

		PE	E	BE	NA
Faz articulação com a aula anterior (ou solicita-a aos alunos)	Freq.	2	7	30	2
	%	4,9	17,1	73,1	4,9
Explicita os objetivos da aula e de cada atividade prática	Freq.	2	8	31	0
	%	4,9	19,5	75,6	0,0
Enquanto explica faz pausas para lançar e responder a questões	Freq.	0	4	37	0
	%	0,0	9,8	90,2	0,0
Diversifica tarefas e recursos, mantendo os alunos ativos na construção do seu conhecimento	Freq.	2	7	32	0
	%	4,9	17,1	78,0	0,0
Atribui tempo suficiente aos alunos para responder às questões e concluir as tarefas	Freq.	0	5	36	0
	%	0,0	12,2	87,8	0,0
Dá feedback da qualidade da consecução das atividades, à medida que estas decorrem, permitindo aos alunos autocorrigir-se	Freq.	1	13	27	0
	%	2,4	31,7	65,9	0,0
Vai sistematizando os principais aspetos trabalhados (ou pede aos alunos que o façam), certificando-se que as dúvidas são esclarecidas antes de avançar	Freq.	1	6	34	0
	%	2,4	14,6	82,9	0,0

**Legenda:** PE – Pouco Evidente; E – Evidente; BE – Bem Evidente NA – Não Aplicável

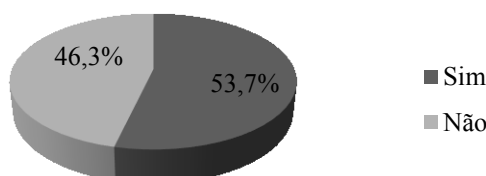
2.1.1.Preencheu o campo de "Comentários Gerais/Aspetos a abordar pós observação”

- Categoria A

*Quadro 2 – Preenchimento do campo aberto*

	Frequência	Percentagem
Sim	22	53,7
Não	19	46,3
Total	41	100,0

*Gráfico – 1 Preenchimento do campo aberto: Gestão da Aula*



2.2- Categoria B: COMUNICAÇÃO

Quadro 3 – Comunicação: itens específicos

		PE	E	BE	NA
Comunica num volume e tom de voz audível em todo o espaço de aula	Freq.	0	3	38	0
	%	0,0	7,3	92,7	0,0
Usa linguagem adequada ao nível etário e explica os termos e conceitos mais difíceis de diversas maneiras	Freq.	0	2	39	0
	%	0,0	4,9	95,1	0,0
Destaca os aspetos mais importantes alterando o tom e volume da voz, ou reforçando com comunicação não verbal (gestos, olhares, pausas)	Freq.	0	5	36	0
	%	0,0	12,2	87,8	0,0
Circula pela sala enquanto fala, estabelecendo contacto visual com todo os alunos	Freq.	3	10	28	0
	%	7,3	24,4	68,3	0,0
Demonstra segurança na comunicação de conhecimentos, não passando o tempo a ler notas, ppt's ou o manual escolar	Freq.	0	2	39	0
	%	0,0	4,9	95,1	0,0
Mostra entusiasmo pelas matérias e atividades apresentadas	Freq.	0	1	40	0
	%	0,0	2,4	97,6	0,0

**Legenda:** PE – Pouco Evidente; E – Evidente; BE – Bem Evidente NA – Não Aplicável

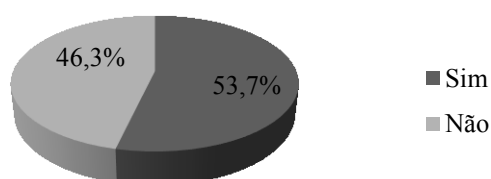
2.2.1.Preencheu o campo de "Comentários Gerais/Aspetos a abordar pós observação"

- Categoria B

Quadro 4 – Preenchimento do campo aberto

	Frequência	Percentagem
Sim	22	53,7
Não	19	46,3
Total	41	100,0

Gráfico 2 – Preenchimento do campo aberto



2.3- Categoria C: CLIMA DE AULA

Quadro 5 – Clima de Aula: itens específicos

		PE	E	BE	NA
Promove um ambiente em que os alunos podem expressar-se livremente	Freq.	0	3	38	0
	%	0,0	7,3	92,7	9,1
Trata os alunos de forma equitativa, atendendo igualmente às suas solicitações	Freq.	0	1	40	0
	%	0,0	2,4	97,6	0,0
Utiliza reforços positivos proporcionais aos desempenhos dos alunos	Freq.	0	10	28	3
	%	0,0	24,4	68,4	7,3
Aceita diversos pontos de vista, encorajando a interação entre aluno/aluno e professor/aluno a partir deles	Freq.	0	7	30	4
	%	0,0	17,1	73,2	9,8
Reage de forma positiva aos erros e confusões dos alunos, aproveitando-os para construir conhecimentos ou desempenhos válidos	Freq.	0	3	37	1
	%	0,0	7,3	90,2	2,4
Está atento às distrações dos alunos, intervindo para os envolver na aula	Freq.	0	9	32	0
	%	0,0	22,0	78,0	0,0

**Legenda:** PE – Pouco Evidente; E – Evidente; BE – Bem Evidente NA – Não Aplicável

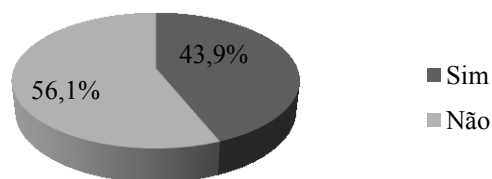
2.3.1.Preencheu o campo de "Comentários Gerais/Aspetos a abordar pós observação

- Categoria C

Quadro 6 – Preenchimento do campo aberto

	Frequência	Porcentagem
Sim	18	43,9
Não	23	56,1
Total	41	100,0

Gráfico 3 – Preenchimento do campo aberto



2.4- Categoria D: ADAPTABILIDADE

Quadro 7 – Adaptabilidade: itens específicos

		PE	E	BE	NA
Reformula, calmamente, as estratégias em função dos desempenhos dos alunos, ou inexistência ou mau funcionamento de recursos previstos	Freq.	0	7	17	17
	%	0,0	17,1	41,5	41,5
Integra os alunos na tomada de decisões acerca das atividades a realizar, tempo ou prazos para a sua conclusão	Freq.	0	7	21	13
	%	0,0	17,1	51,2	31,7
Reage prontamente a incidentes críticos, utilizando técnicas ajustadas para os corrigir	Freq.	0	3	18	20
	%	0,0	7,3	43,9	48,8
Aparenta à vontade e naturalidade na presença de observadores	Freq.	0	0	41	0
	%	0,0	0,0	100,0	0,0

**Legenda:** PE – Pouco Evidente; E – Evidente; BE – Bem Evidente; NA – Não Aplicável

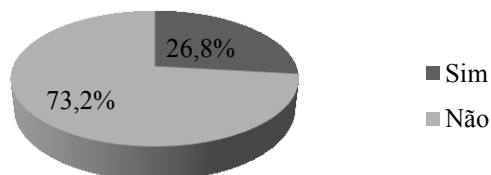
2.4.1.Preencheu o campo de "Comentários Gerais/Aspetos a abordar pós observação"

- Categoria D

Quadro 8 – Preenchimento do campo aberto

	Frequência	Percentagem
Sim	11	26,8%
Não	30	73,2%
Total	41	100,0

Gráfico 4 – Preenchimento do campo aberto



**Anexos**



## **Anexo 1. Relatório do “Incidente M”**

### **Introdução**

O Centro de Competência da Beira Interior (CCBI) foi criado em 1999, no âmbito do Projeto Nónio, do Ministério da Educação. Este projeto viria a evoluir para a equipa multidisciplinar Computadores Redes e Internet nas Escolas (CRIE) que, em 2008, se tornaria em Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE).

O Centro de Competência da Beira Interior, juntamente com alguns outros, viria a ser extinto em 2009.

A missão do CCBI era apoiar as escolas, no que respeita à utilização educativa das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e, em última instância, a promoção de um ensino inovador conducente à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste âmbito, foi implementado, em 2005, um servidor web para alojar a, na altura inovadora, plataforma de eLearning Moodle. Ao longo dos anos a utilização da plataforma foi-se difundindo pelas escolas e agrupamentos da área de influência do CCBI (os distritos de Castelo Branco e Guarda) e em 2009 eram já mais de 20 as escolas/agrupamentos que possuíam várias plataformas alojadas no servidor web (principalmente Moodle, mas também Joomla e outras). Para facilitar o acesso das escolas/agrupamentos o CCBI fornecia também um subdomínio do domínio ccbi.com.pt.

Com a extinção do CCBI deixou de existir apoio formal ao servidor web, mas foi mantido um apoio 'informal' para as escolas/agrupamentos poderem ter tempo para migrar as plataformas. Assim, o domínio ccbi.com.pt foi alugado até novembro de 2013.

Ao longo dos anos as escolas/agrupamentos foram migrando os seus dados para servidores profissionais e quando terminou o aluguer do domínio ccbi.com.pt apenas um reduzido número de escolas/agrupamentos mantinha ainda plataformas alojadas no servidor. O fim do aluguer do domínio serviu também de incentivo para mais algumas escolas/agrupamentos migrarem para outras soluções, mas um pequeno número decidiu adquirir apenas um domínio próprio, mantendo o alojamento físico no antigo servidor do CCBI.

Desde 2009 as plataformas Moodle não são atualizadas e muito pouca manutenção, além da estritamente necessária, tem sido realizada.

## **Relato dos eventos de 13/14 de junho**

Apesar de não haver nenhuma 'entidade' oficial que faça a gestão do mencionado antigo servidor do CCBI, existem algumas tarefas administrativas que têm de ser realizadas e algumas solicitações das escolas/agrupamentos que têm de ser atendidas. Regra geral, escolho datas com significado no calendário escolar para realizar essas tarefas (finais de períodos).

Assim, na noite de 13 de junho, iniciei o processo de eliminação de dados obsoletos.

O processo era simples e, aparentemente, seguro.

Os alojamentos são geridos através de um portal de gestão (Open Panel) que permite a definição de vários utilizadores, cada um com os seus respetivos alojamentos independentes para ficheiros e bases de dados. Neste painel, os utilizadores são as escolas/agrupamentos que têm dados no servidor.

Para cada utilizador 'obsoleto' o procedimento foi:

1. Fazer uma cópia de segurança dos ficheiros alojados
2. Fazer uma cópia de segurança da base de dados
3. Eliminar o utilizador no painel de gestão

Foi este o processo usado para eliminar os primeiros utilizadores, até chegar ao utilizador 'ccbi'.

Após eliminar o utilizador 'ccbi' observei que haviam sido eliminadas outras bases de dados que, em princípio, não lhe pertenciam.

Ao aperceber-me do facto, e sabendo que a recuperação de dados não é um processo trivial (o servidor usa sistema operativo linux com sistema de ficheiros ext4), decidi tentar recuperar a última cópia de segurança completa. Infelizmente, apenas existia uma cópia de segurança datada de janeiro de 2014.

Avisei do facto, por email, os administradores das 5 plataformas envolvidas.

## **Análise posterior**

Ao analisar o ocorrido constatei que os 5 agrupamentos envolvidos foram os que decidiram manter o alojamento físico, usando um domínio próprio, alugado pelo agrupamento.

Quando se verificou essa alteração (em novembro) foram criados os respetivos 5 novos utilizadores na plataforma de gestão e criados os seus alojamento físicos. No entanto, por

imperdoável lapso, as bases de dados continuaram associadas ao antigo utilizador 'ccbi'. Ao eliminar o utilizador 'ccbi' a plataforma fez um processo em cascata e eliminou fisicamente todas as bases de dados pertencentes a esse utilizador, incluindo as 5 em questão.

Assim para estes 5 agrupamentos, todos os ficheiros continuaram a existir, mas as bases de dados foram eliminadas.

No Moodle, nas versões anteriores a 2.0, os dados dos utilizadores, fóruns, *posts*, disciplinas, etc, são mantidos na base de dados, e os ficheiros de utilizador (PDF, DOC, PPT, imagens, etc) são guardados como ficheiros.

Estes 5 agrupamentos usam plataformas Moodle anteriores à versão 2.0, pelo que os dados perdidos correspondem exatamente às disciplinas, fóruns, etc.

### **Agrupamento de Idanha-a-Nova**

Apenas no dia seguinte, ao consultar o email, me apercebi que tinha eliminado dados importantes, nomeadamente os referentes à disciplina “Aula Aberta”. Assim, voltei imediatamente a ligar-me ao servidor para tentar recuperar os dados apagados, mesmo sabendo que seria uma tarefa quase impossível.

Após várias horas de utilização de ferramentas de recuperação de dados (foram usadas o *photorec* e o *extundelete*, com a partição em questão montada como *read-only*, para tentar recuperar os ficheiros da base de dados) e de pesquisa de outras soluções menos óbvias, tive de concluir não ser possível recuperar os dados eliminados.

Durante o processo, ao analisar os ficheiros da disciplina, encontrei uma cópia de segurança datada de 13 de abril, pelo que foi possível recuperar o estado da disciplina a essa data.

Castelo Branco, 16 de junho de 2014