

digital

SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-99-3
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Um tempo de procura, encontro e celebração</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
1. <i>“Por que vale a pena lutar”. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência</i> Alexandra Carneiro	· 12 ·
2. <i>COPA – Colaborar para aprender</i> Ilídia Cabral e José Matias Alves	· 24 ·
3. <i>Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa</i> Eugénia Eduarda Ferreira Sousa e Silva	· 35 ·
4. <i>Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola</i> Rolando Correia Viana	· 49 ·
5. <i>Gestão escolar e sucesso educativo. A ação do diretor de turma</i> Joaquim Machado e Paulo Gil	· 61 ·
6. <i>A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade</i> Cristina Palmeirão	· 81 ·
7. <i>Como são descritos pelos professores os alunos de hoje? Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP</i> Luísa Trigo	· 95 ·
8. <i>Prevenir para não remediar: uma intenção, uma estratégia, uma ação</i> António Oliveira, Ana Sofia Azevedo e Tânia de Consciência Barros	· 109 ·
9. <i>Consultoria, currículo e cultura escolar em contexto TEIP. Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores</i> Fátima Braga	· 122 ·
10. <i>Diário de uma turma de 8º ano: escrita e gestão de vida do grupo</i> Manuela Gama	· 134 ·
11. <i>A Cultura que se (trans)forma</i> Cristina Bastos	· 149 ·
12. <i>A construção partilhada de um projeto educativo: caso prático</i> Carla Sofia Bernardo Costa	· 158 ·
13. <i>Como pode erguer-se uma escola no deserto?</i> Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral	· 167 ·

“POR QUE É QUE VALE A PENA LUTAR?”¹

A OBSERVAÇÃO EM PARCERIA COMO FORMA DE (RE)APROPRIAÇÃO DA DOCÊNCIA

Alexandra Carneiro²

Resumo

No presente texto estão em análise questões suscitadas pela formação sobre observação em parceria desenvolvida na rede de escolas TEIP do SAME - Serviço de Apoio à Melhoria de Escolas da Universidade Católica Portuguesa. Tenta-se pôr em perspetiva as vantagens e desvantagens do processo de observação em parceria enquanto estratégia de trabalho colaborativo docente e colocam-se perguntas referidas quer pelos professores que participam/participaram na formação e em projetos de observação em parceria, quer pelos autores de literatura sobre o tema.

Palavras-chave: observação em parceria; trabalho colaborativo; auto-formação docente.

Abstract

In this text we analyze issues raised by formation course on peer observation of teaching developed in the context of TEIP schools network of SAME - Support Service for Schools Improvement of the Portuguese Catholic University. It is put into perspective some of the advantages and disadvantages of the peer observation of teaching as a strategy of collaboration work among teachers; along the text, we place some questions set out either by teachers that participate or have been involved in the formation course and/or in peer observation of teaching projects, or by scholars' literature on the subject.

Key words: peer observations of taching; collaborative teachers' work; self-training/development.

¹ Fullan, M. e Hargreaves, A. 2001. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto Editora.

² Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professora, Escola Secundária de Rocha Peixoto - Póvoa de Varzim

De que se fala quando se fala em observação?

Ser observado em sala de aula pode “pôr em franja” os nervos de qualquer professor – mesmo que a observação seja feita por colegas, por pares. Há um desconforto potencial no desenvolvimento de projetos de observação em parceria (peer observation of teaching) que não deve ser subestimado. As preocupações quanto à presença de observadores na sala de aula são quanto ao seu efeito sobre os alunos ou sobre a dinâmica de ensino e, em particular, sobre a formação de juízos de valor sobre o observado. Cosh (1998) realça uma questão fundamental: dada a natureza subjetiva de noções de “bom ensino” e de “diferentes estratégias de aprendizagem” aliadas à falta de prova de como os alunos, aqueles alunos, aprendem mais com sucesso, parece que nenhum de nós está qualificado para fazer julgamentos sobre o ensino dos nossos pares e, por isso, os nossos julgamentos são de valor questionável para outra pessoa além de nós próprios.

Também é certo que os professores por vezes participam na observação em parceria a fim de cumprir com as determinações institucionais, em vez de responder a um desejo real para refletir e transformar a sua prática. Esses problemas geralmente ocorrem quando a observação de pares é introduzida como uma estratégia para toda a instituição – a sua imposição pode mesmo ter efeitos indesejados; ou seja, pode aparecer como uma ameaça da individualidade e da autonomia docente em que se sustenta parte da prática pedagógica pela promoção compulsiva de reunião e encontros que ultrapassam aquilo que é o desejável (e o necessário!) para o trabalho colaborativo. Para além disso, os professores ainda associam a presença de um terceiro elemento no seu espaço de ensino à avaliação de desempenho ou a processos de inspeção. Na verdade, a perceção da observação de aulas como ameaça ou como exposição ‘forçada’ tende a condicionar a forma como os professores reagem à apresentação de experiências noutras escolas ou mesmo a enviesar o entendimento das vantagens do trabalho colaborativo noutras dimensões do trabalho docente.

A observação em parceria ou em pares é uma dinâmica de trabalho colaborativo (Gosling, 2009; Race, 2009; Mouraz e outros, 2012) em que o parceiro ou par é um colega cuja circunstância é equivalente à nossa – esta condição não exclui ninguém de ser convidado para observar aulas, apenas reforça o fundamento primeiro desta forma de trabalho – a observação em parceria é de adesão voluntária. Dependendo da

finalidade que se dá à observação em parceria, podemos convidar um observador que seja do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo departamento, se o objetivo é recolher informações sobre competências científicas; se o propósito for mais amplo, como por exemplo, a comunicação professor- turma, então o observador pode ser de outra qualquer área disciplinar. Este processo de observação, nunca é suficiente repeti-lo, tem um propósito formativo, auto-formativo, pois pretende dar objetividade à forma como praticamos/desenvolvemos a docência de modo a podermos melhorarmos o processo de ensino-aprendizagem.

E é assim que, estando já a funcionar a observação de aulas em parceria em cinco escolas TEIP (norte) que integram a rede SAME, continua a ser um desafio permanente o lançamento de projetos de trabalho colaborativo desta natureza. Tivemos já a oportunidade de dar conta de experiências que testemunhamos em várias escolas (Cadernos Desafios 3 disponível em http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_3; e também em Machado, J. e Alves, J. M. (Coord.) Coordenação, Supervisão e Liderança – Escolas projetos e aprendizagens, disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7ao%20Supervisao%20Lideran%C3%A7a.pdf>), dando apoio à construção/organização da iniciativa e de como apreciamos a forma como em cada escola os objetivos do projeto são diferentes, mesmo que apoiados na mesma necessidade que os professores sentem – enquanto corpo docente – de agir continuamente em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens. Assim, é nossa convicção que as observações de professores pelos pares servem como veículos para o crescimento profissional (ao invés de avaliação de desempenho...) e pode ter múltiplos benefícios - para os professores, para as lideranças e para a escola.

O que observar na sala de aula?

O processo de abordagem aos grupos em construção começa sempre pela questão – quando convidamos um professor para estar na nossa sala de aula, o que queremos que ele veja? A que aspetos queremos que preste atenção? É difícil responder a estas questões. Há respostas frequentes como “o que ele quiser” ou “tudo”; contudo, estas não

são aceitáveis para um projeto de trabalho colaborativo. O conceito ‘colaborar’ refere-se a trabalhar em comum, agir com outrem para a obtenção de determinado resultado (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/colaborar> [consultado em 13-06-2015]). Ou seja, a outra parte está pressuposta num mútuo benefício - se pedimos “tudo” ou “o que quiser” estamos a evitar a responsabilidade da construção de um caminho conjunto. Ora, educar é caminhar em conjunto; essa é a própria natureza da escola na sua missão educativa – caminhar junto com as famílias, com as comunidades... e a nós professores – corpo docente – compete-nos caminharmos juntos, mais juntos do que nunca, na apropriação da nossa profissão/profissionalidade e, por consequência, da escola tal como a queremos. Esta afirmação é recebida, por vezes, com desconfiança – se, por um lado, as escolas são do Ministério, assim como os alunos, os currículos, os horários... por outro lado, a escola é dos professores que nela trabalham todos os dias e o futuro desta e da nossa própria reputação são inseparáveis. Queremos com isto dizer que as escolas não são nossas? O que queremos dizer é que um professor, no seu trabalho solitário, não faz a escola. Sozinhos, somos “funcionários” (executores, membros de uma cadeia e não decisores, conforme já referiram Tardif e Lessard, 2009). Quando trabalhamos sozinhos deve ser porque temos condições suficientes para o fazer para além do trabalho em conjunto. O isolamento é legítimo (e necessário!) para o trabalho do professor mas é nossa convicção que deve ser acompanhado de trabalho conjunto – de outra forma como podemos ter retorno sobre a validade do que estamos a fazer? O papel-chave do professor na formação das gerações futuras e a natureza moral do ensino (Fullan e Hargreaves, 2001), evidente nas decisões e juízos discricionários que quotidianamente produzimos, não podem ser suportados num caminhar solitário e solipsista. Para a (re)afirmação e reconhecimento social do professor não é indiferente sermos vistos como mais técnicos ou mais funcionários ou como profissionais (Tardif e Lessard, 2009).

Nas escolas em que trabalhamos - na docência e na consultoria - contactamos com diferentes culturas: a forma como os professores fazem as coisas e se relacionam na escola enquanto local de trabalho enquadram e determinam as condições de desenvolvimento de projetos e dispositivos pedagógicos. Abrir a sala de aula pode aparecer em algumas escolas como um desenvolvimento natural para processos colaborativos já existentes, noutras pode ser um passo difícil de dar (por diferentes

razões) e noutras, pode nem ser sentida a necessidade ou interesse em fazê-lo. Afinal, as assessorias, os pares pedagógicos, as turmas fénix... e outros dispositivos pedagógicos estão já muito divulgados e são largamente usados na combinação e articulação do saber e a dedicação de dois ou até mais professores. E que oportunidades estão a ser criadas para que outras formas de colaboração sejam levadas à prática? Deverá a criatividade e o engenho dos docentes das nossas escolas ser limitado só porque as suas ideias não estão consagradas num projeto tutelar? E o enfoque em determinadas disciplinas não está a gerar mais oportunidades de desenvolvimento e melhoria profissional a uns professores do que a outros?

Numa escola TEIP existe, de forma muito presente, a consciência de “propriedade” territorial – o que quer dizer que, nuns casos por imposição tutelar noutros por escolha da direção, estão criadas condições de renovação contínua – cabendo aos docentes o dever de definirem, comunicarem e experimentarem os moldes em que a querem estabelecer como facto quotidiano. Por exigência de quem vive a escola ou por determinação do Ministério da Educação, uma escola TEIP tende a ser uma escola mobilizada, onde os professores percebem e definem o seu trabalho de forma mais ampla, incluindo a dimensão do seu próprio desenvolvimento pessoal e não apenas académico, do trabalho com os colegas e não apenas com os alunos. O percurso das TEIP é paradigmático neste sentido (Machado e outros, 2013; Palmeirão, 2015) – os professores apropriaram-se não só dos mecanismos concedidos tutelarmente mas, passo a passo, foram construindo os seus, adequando-os ao contexto escolar, às reais necessidades dos seus alunos. Uma dessas decisões passa pela parceria na observação de aulas – tendo alguém na sala, podemos perguntar como correu a aula, o que ficou por clarificar, que aluno pareceu destacar-se, como podemos aproveitar melhor os recursos dos alunos e as suas diferentes capacidades para aprender...

Por isso, voltemos à questão: quando convidamos um professor para estar na nossa sala de aula, o que queremos que ele veja?

A observação é um processo coletivo

Observar aulas em parceria deve ser apenas parte de um processo formativo, pelo que tem de ser ancorar na reflexão conjunta, na análise e discussão de situações da ação

educativa observáveis pois só desse modo se podem transformar as experiências educativas em objeto de conhecimento. Ambos os colegas são partes aprendentes num processo de pesquisa e construção colaborativa – o ênfase da observação por pares é no diálogo e na reflexão.

Então, questiona Gosling (2009), de que conhecimentos precisam os pares para empreender observação colaborativa? Que suposições podemos fazer sobre o conhecimento que os colegas vão trazer para os diálogos reflexivos? Que tipo de treino podem precisar antes de se envolverem em tais encontros profissionais potencialmente sensíveis? O acompanhamento da dos pares de observação por um grupo de formação cria as oportunidades necessárias para o contacto com a produção académica/teorização sobre observação em parceria, com o espaço à formulação de questões e à reflexão partilhada que permitem ao professor alcançar patamares de colaboração que vão além do ajudar e fornecer apoio ou partilhar materiais. A responsabilidade daquele que observa não é tanto o retorno no sentido tradicional, mas sim fazer perguntas que deverão ajudar ambos os participantes – observador e observado – a refletir e investigar a sua própria prática. Quem observa não tem respostas; antes deve fazer o esforço de questionar, encorajando/encorajando-se, num percurso que vai além da abordagem académica do “ensinar” mas que também ultrapassa largamente a prática meramente “impressionista”.

Também já o escrevemos antes (conforme referimos no início desta reflexão): este processo formativo não pode ser só feito pelos professores – é também um percurso de formação para a própria escola que ajusta a sua organização interna a estas experiências e ao retorno que delas pode emergir. E o desafio que muitos diretores lançam aos seus professores para que aceitem esta experiência tem de incluir também a aceitação das recusas, das dificuldades e – sobretudo – das sugestões (veja-se, por exemplo, Nóvoa, 2004). A ação impõe-se na experimentação de novas abordagens (Palmeirão, 2014, 2015) – não há outra maneira, em educação e nas escolas – de saber quais são as soluções desejáveis, possíveis ou adequadas.

A observação em parceria é uma “oportunidade de reafirmação e reinvenção da docência, enquanto atividade profissional específica, socialmente relevante e publicamente reconhecida.” (Baptista, 2011, 18), pela criação de oportunidades para os professores se perceberem como profissionais autónomos, pela possibilidade de escolha

e decisão em torno de como e para quê utilizar esta estratégia de trabalho colaborativo, lançando um olhar mais focado em torno das aprendizagens dos alunos e favorecendo maior consciência profissional sobre o exercício pessoal da docência.

O que tenho a ganhar como observado?³

As dificuldades que os professores colocam sobre o facto de aquele que os observa vir a fazer julgamentos muito diferentes sobre a "qualidade" do ensino observado apoia a visão de que muitos professores poderão estar “mal equipados” para dar informação objetiva sobre o que se passa em sala de aula (Fullan e Hargreaves, 2001; Gosling, 2009; Myung e Martinez, 2013). Por isso, quando se propõe a criação de pares de observação, é nossa opinião que deve ser enquadrado por um projeto de formação, uma formação significativa que tenha um impacto positivo sobre o progresso dos alunos e do desenvolvimento dos professores – neste sentido, se é desejada a observação em parceria, crie-se, junto dos respetivos Centro de Formação de Escolas o esquema formativo necessário a acreditar o esforço conjunto; ao mesmo tempo, é esse processo formativo que permitirá o acesso conjunto dos professores à produção teórica na área, a documentos relevantes sobre o tema bem como a outros projetos desenvolvidos noutros locais.

Daí que todos os autores por nós consultados realcem a importância da observação em parceria ser de carácter voluntário. Da literatura consultada, agora e em textos apresentados anteriormente, destacam-se algumas recomendações para a realização da observação em parceria:

1. escolha livre e cuidada do observador: o professor deve poder convidar aquele com quem acordou e estabeleceu previamente o espaço de objetividade da observação da sua sala de aula;
2. a observação deve ser feita com tempo: levar para a sala de aula do colega outras preocupações que não sejam o estar naquela aula podem condicionar o olhar;

³ Adaptado de P. Race, Using peer observation to enhance teaching.

3. definição de expectativas: porque é um trabalho em parceria, em colaboração, o compromisso sobre o que o professor quer que seja observado deve ser claramente estabelecido;
4. familiarização com o tema: a observação de aulas de outra área disciplinar pode ser muito enriquecedora mas pode causar angústia se o tema for completamente estranho ou incompreensível para quem vai observar;
5. seleção do instrumento de registo: quer seja adaptado ou construído pelo grupo de professores, a “grelha” contribui muito para a objetividade desejada na observação e facilita a resistência à comparação com o estilo de ensino do observador;
6. retorno sobre o que foi observado: este deve acontecer o quanto antes, para que não haja demasiado distanciamento relativamente à informação e impressões recolhidas; idealmente o registo conterà questões que permitem ao observado continuar a reflexão autonomamente;
7. confidencialidade: tudo o que acontece na sala de aula deve ser tema de análise apenas entre observador e observado; quando é objeto de partilha alargada deve manter-se a discrição sobre quem observou a nossa aula ou quem fomos observar;
8. cada aula observada, seja na condição de observado ou de observador é uma oportunidade de aprendizagem!

O que tenho a ganhar como observador?⁴

Apesar das dificuldades que hoje em dia, na carreira docente, se colocam à realização de formação, nenhum professor recusa a necessidade de contactar com a produção académica recente, com novas ferramentas tecnológicas ou com experiências de docência que possam servir como aprendizagem. É neste contexto que todos os autores que temos vindo a conhecer neste percurso referem que os sistemas de observação dos pares podem ter uma de três finalidades: desenvolvimento Individual; gestão de desempenho e como evidência de garantia de qualidade.

⁴ Adaptado de P. Race, Using peer observation to enhance teaching

O professor que observa as aulas de outro professor tem a oportunidade de – para além dos registos que asseguram a objetividade da observação (já referidos) – poder assistir a práticas que reconheça como positivas e que não tinha experimentado. Observar também coloca em perspetiva as nossas próprias convicções sobre o ensino e sobre a escola – e, neste sentido, quanto maior for a diversidade, melhor. Enquanto profissionais, será que chegaremos a tal ponto de perfeição que não possamos ser surpreendidos por uma nova forma de estar em sala de aula? Esse é um dos ganhos – a possibilidade de continuar a aprender novas estratégias e abordagens que depois podemos experimentar no nosso próprio ensino. E assistir a aulas é um tempo privado – em que não somos chamados a dizer alguma coisa, podemos apenas assistir e refletir – ser de novo estudante (não o sendo) mas sentando-se como tal, o que pode também favorecer a compreensão de como os nossos alunos se sentem nas nossas aulas: as emoções/tensões geradas pelo colega nos alunos e observar os alunos de um modo que, de outra forma, nos é inacessível pois na nossa aula estamos ocupados a ensinar.

Acresce ao referido a possibilidade de ir assistir a aulas de diferentes disciplinas e, nesse caso, avançamos um pouco mais na “condição” do aluno: estamos a aprender ao lado deles, a sentir as dificuldades e a aproveitar os avanços e podemos prestar atenção mais aos processos do que aos conteúdos.

Para nós, pessoalmente, houve ganhos por ter os colegas a sugerirem melhorias – por exemplo, no tom de voz. Ganhamos, porque pudemos ver diferentes dinâmicas em diferentes disciplinas, o que nos motivou para o esforço de apropriação daquelas práticas. Após anos de ensino, entrarem na nossa sala de aula é sobretudo refrescante – pois obriga a colocar-nos humildemente perante a nossa missão, educar.

Do inobservável

Independentemente da situação em que se lança o desafio da observação em parceria, da (boa) vontade e disponibilidade dos docentes e do respeito pela sua autonomia, há sempre obstáculos: essa é a inevitabilidade do funcionamento das escolas. Começamos pela “burocracia” – o registo de observação é visto como preenchimento de mais “grelhas”. Também se pode questionar a confidencialidade desses registos – nos casos que conhecemos esses documentos têm diferentes fins: podem ser entregues diretamente

na direção ou podem simplesmente ser acessíveis ao observado; nos casos em que os projetos de observação constituem projetos de formação creditados, além do observado, os documentos ficam acessíveis ao Conselho Científico e Pedagógico para a Formação Contínua que determina que fiquem arquivados em local próprio.

As potencialidades de desenvolvimento que a observação em parceria contém podem ficar “escondidas” por falta de registo, quando em grupo disciplinar ou conselho de turma se analisa o que se observou em determinada turma, pelo que alterações na condução da docência ficam por associar a este processo de trabalho colaborativo. Por isso, consideramos desde o início determinante a aplicação de recursos e esforço para manter o mecanismo através da criação de projetos de formação que permitam o encontro de todos os participantes, a disponibilização de documentação e a identificação de dificuldades e a partilha de descobertas. Nesses encontros, há ajustes que acontecem, por exemplo relativamente à documentação produzida (nomeadamente a “grelha” de registo de observação!) de modo a tornar mais pertinente a informação a recolher; também nesta linha é importante ir re-definindo objetivos comuns a alcançar, de modo a que todos tenham presente os seus ganhos enquanto docentes.

E porque somos muitas vezes confrontadas com esta questão, talvez seja altura de falar claramente dela: há ou não riscos na observação em parceria? Seria ingenuidade afirmar que não – todos os autores os referem. Um desses riscos é fazermos um convite a alguém cujas boas intenções impeçam de falar claramente sobre o que observou ou que as mesmas constituam um ‘pré-conceito’ do que é “ensinar bem”, conforme já referimos antes neste texto. Por exemplo, alguém que valoriza o rigoroso controlo de sala de aula ou considera que a exposição por parte do professor como chave do processo de aprendizagem pode ter dificuldades em manter-se objetivo quando observa momentos de alguma exaltação ou burburinho entre os alunos perante uma atividade colaborativa, considerando-o como caos ou perda de autoridade pelo professor. Por isso, os professores com quem trabalhamos nas sessões de formação sugerem que em vez de se convidar um observador, se convidem dois, por exemplo. Ou até mais, acrescentamos nós.

Também não podemos evitar a questão sobre as relações pessoais: podem os relacionamentos sofrer? Dada a forma privada, quase íntima, como se concebe o ensino, o processo de observação em parceria deve ser tratado com a necessária delicadeza – as

sessões conjuntas com todos os voluntários para a observação em parceria servem para contactar com diferentes formas de observar, discutir os enfoques desejados e as expectativas e evitar assim potenciais danos.

Nota final

Uma vez que a forma como a escola se organiza é determinante na forma como os professores colaboram, também neste processo consideramos importantes envolver a direção – não apenas na disponibilização de tempo mas envolvendo-se diretamente nos processos, acompanhando por exemplo as sessões conjuntas dos professores que participam na observação em parceria ou dando retorno sobre os documentos e a informação recolhida.

Por último, e porque o conhecimento só faz sentido quando pode ser transmitido, o esforço de escrita destes textos a propósito do que tem sido observado em parceria não pretende constituir-se como trabalho académico mas antes como testemunho da forma como os professores em diferentes escolas se envolvem e se comprometem como coletivo, como corpo. Vale a pena lutar para conhecer e construir as boas práticas que se têm desenvolvido em educação; é no testemunho e trabalho dos professores que reside a esperança e é essa esperança que faz as escolas melhores.

Referências bibliográficas

Baptista, I. 2011. Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP – 3. Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf

Cosh, J. 1998. “Peer Observation in Higher Education - A Reflective Approach”. IETI - Innovations in Education and Training International, 35 (2), 171-76.

Fullan, M. e Hargreaves, A. 2001. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto Editora. Porto.

Gosling, D. 2009. "A new approach to peer review of teaching". David Gosling and Kristine Mason O'Connor (Ed). *Beyond the Peer Observation of Teaching*. SEDA Paper 124. <http://www.seda.ac.uk/papers>

Machado, J.; Palmeirão, C.; Alves, J.Matias; Vieira, I. 2013. "A assessoria externa nos territórios educativos", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13: 155-174. Universidade Católica Portuguesa.

Mouraz, A; Lopes, A.; Ferreira, J.M.; Pêgo, J.P. 2012. "De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 79-99. Universidade Católica Portuguesa.

Myung, J. e Martinez, K. 2013. Strategies for enhancing the impact of post-observation feedback for teachers. Carnegie Foundations for the Advancement of Teaching. Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/strategies-enhancing-impact-post-observation-feedback-teachers/>

Nóvoa, A. 2005. Evidentemente. Histórias da Educação. Porto. ASA.

Palmeirão, C. 2015. "TEIP3_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências". Caderno *Desafios* 10. Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_mai015.pdf

Palmeirão, Cristina. 2014. "A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: a visão dos alunos", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14: 173 - 208. Universidade Católica Portuguesa.

Race, P. (coord). 2009. Using peer observation to enhance teaching. Leeds Met Press. Leeds Metropolitan University.

Tardiff, M. e Lessard, C. 2009. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis. Editora Vozes.