



**Ana Paula Rodrigues
Ferreira de Matos
Martins**

**O poder da colaboração na (re)construção do
conhecimento profissional docente: um estudo em
contexto**



**Ana Paula Rodrigues
Ferreira de Matos
Martins**

**O poder da colaboração na (re)construção do
conhecimento profissional docente: um estudo em
contexto**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos os que me incentivaram para a realização desta importante etapa do meu percurso profissional, que me deram alento nos momentos difíceis e coragem para ultrapassar os obstáculos.

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz,
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão,
Professora Coordenadora com Agregação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
de Castelo Branco

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

Esta dissertação só se tornou possível concretizar graças ao apoio incondicional e ao estímulo e motivação de várias pessoas que, ao longo de todo o percurso, sempre acreditaram na sua concretização. Assim, agradeço:

À Prof.^a Doutora Ana Isabel Andrade enquanto orientadora desta dissertação, com quem foi um verdadeiro privilégio trabalhar. Por toda a sua dedicação e competência, por todo o seu profissionalismo, pela sua orientação exemplar, atenta, promotora da construção de conhecimento e determinante para a condução e elaboração deste estudo. Obrigada por me indicar alternativas sempre que o meu trajeto me levava para caminhos mais sinuosos, pelo seu espírito crítico, pela sua disponibilidade, pelo seu precioso auxílio nas diversas etapas da redação desta dissertação e, acima de tudo, pelo apoio humano.

Às Doutoradas Ana Isabel Andrade, Nilza Costa, Ana Carlota Tomáz e Dayse Neri de Souza pelo seu contributo para o meu conhecimento profissional, durante a realização da parte curricular deste mestrado.

Às Doutoradas Ana Isabel Andrade, Nilza Costa e Luciana Mesquita pela disponibilidade em serem formadoras na oficina de formação que este estudo envolveu.

Ao meu marido, companheiro de todos os meus sonhos, pelo incentivo e apoio incondicional, que sempre acreditou que eu seria capaz de terminar este percurso. Obrigada pela compreensão por ter estado tantas vezes ausente, mesmo estando presente.

Ao meu filho, pela atenção e tempo que não lhe disponibilizei, mas que sempre me apoiou e auxiliou.

À minha mãe que sempre me apoiou e estimulou a concretizar este projeto.

À Lara, companheira de todo este percurso, pelo apoio e palavras de incentivo para chegar ao fim.

Às minhas restantes colegas de mestrado, parceiras desta caminhada, pelo seu companheirismo e amizade.

Aos professores que integraram a oficina de formação e participaram neste estudo, pela disponibilidade, receptividade e apoio demonstrado.

À Glória Trindade que me auxiliou, sempre que o Inglês me atormentou.

Ao Henrique Coelho, Diretor da escola onde se realizou este estudo, por ter acreditado no projeto de formação: *Observar, partilhar e construir*, e tudo ter feito para que o mesmo se concretizasse.

A todos os meus colegas, embora não nomeados, mas que, em distintos momentos, me apoiaram de uma ou outra forma.

palavras-chave

Colaboração, conhecimento profissional docente, culturas docentes, supervisão, supervisão colaborativa.

resumo

O estudo aqui apresentado tem como objetivo principal analisar percepções de professores de uma escola secundária portuguesa sobre o *poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional*, tendo-se centrado fundamentalmente em duas temáticas: a colaboração e o conhecimento profissional docente. Procurou-se identificar quais as conceções de colaboração percebidas pelos professores, bem como a influência que este tipo de relação colegial pode ter na construção do conhecimento profissional.

Face ao problema em estudo e tendo em conta os objetivos definidos para a investigação, que envolveu um programa de formação, em contexto superviso, desenvolveu-se uma oficina de formação *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, que se realizou numa escola secundária e foi frequentada por seis professores que participaram neste estudo.

Os dados da investigação foram obtidos em dois momentos: na fase inicial e na fase final da formação. Dada a natureza dos dados recolhidos, como forma de os compreendermos e analisarmos, optámos por uma abordagem predominantemente de tipo qualitativo. O programa de formação contínua desenvolvido baseou-se numa conceção construtivista, através de dinâmicas de partilha, de fundamentação, de confronto, de reflexão e de (re)construção de crenças, tendo sido estimulada a prática da hetero supervisão através do processo colaborativo de observação de aulas.

A análise comparativa dos dados permitiu chegar às seguintes conclusões:

- (1) As conceções iniciais dos formandos relativamente à *colaboração* eram muito semelhantes entre si e aproximavam-se da conceção de colaboração entendida como uma *colaboração confortável*. Os formandos não reconheciam grandes potencialidades na colaboração e na supervisão colaborativa como meios promotores da construção de conhecimento profissional;
- (2) Os resultados obtidos no final da formação indicam que o programa de formação implementado contribuiu para uma reconceptualização do conceito de colaboração, que passou a ser entendida como *colaboração autêntica*, tendo os formandos reconhecido as suas potencialidades na (re)construção do conhecimento profissional;
- (3) O estudo reforça o papel de uma formação centralizada na análise reflexiva sobre as práticas, num ambiente colaborativo e construtivista, na promoção de processos reflexivos conducentes à melhoria das práticas e conhecimento profissional, remetendo para a necessidade de conferir ao trabalho colaborativo um lugar de relevo na formação de professores.

keywords

Collaboration, teaching professional knowledge, teachers cultures, supervision, collaborative supervision.

abstract

The main objective of this study is to analyze the perceptions of teachers of a Portuguese secondary school about the power of collaboration in the (re)construction of professional knowledge. Thus, it focused fundamentally on two themes: collaboration and teachers' professional knowledge.

The research tried to identify the concepts of collaboration perceived by teachers as well as the influence that this type of collegial relationship can have on the construction of professional knowledge.

Considering the problem under study, and taking into account the objectives defined for the research, which involved a training program in a supervised context, a training workshop named *Observe, share and construct: possibilities for professional teacher development* was developed in a secondary school and was attended by six teachers who participated in this study. The data of the investigation were obtained in two moments: in the initial phase of the training and at the end of the training. Regarding the nature of the data collected, as a way of understanding and analyzing them, we opted for a predominantly qualitative approach. We emphasize that the continuous training program which was developed was based on a constructivist conception, through dynamics of sharing, grounding, confrontation, reflection and (re) construction of beliefs, and encouraged the practice of hetero-supervision through the collaborative process of class observation.

The comparative analysis of the data allowed us to reach the following conclusions:

- (1) The trainees' initial conceptions of collaboration were very similar to each other and approached the concept of collaboration as a comfortable collaboration. The trainees did not recognize great potentialities in collaboration and collaborative supervision as promoters of the construction of professional knowledge;
- (2) The results obtained at the end of the training indicate that the implemented training program contributed to a re-conceptualization of the concept of collaboration, which started to be understood as authentic collaboration, and the trainees recognized their potential in (re) building professional knowledge;
- (3) The study reinforces the role of a training that is focused on reflective analysis of the practices, in a collaborative and constructivist environment, on the promotion of reflexive processes leading to the improvement of professional practices and knowledge, referring to the need to give collaborative work a prominent place in teacher training, in order to spread the importance of collaboration and collaborative supervision.

ÍNDICE

Índice de gráficos.....	iii
Índice de quadros	iii
Lista de anexos.....	iv
Lista de abreviaturas	iv
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	7
1. Colaboração: formas e contextos	9
1.1. A colaboração como alicerce do desenvolvimento profissional	9
1.2. Colaboração e cooperação.....	10
1.3. Culturas de ensino	13
1.3.1. O individualismo	15
1.3.2. A balcanização	20
1.3.3. A colegialidade artificial	21
1.3.4. A colaboração.....	22
1.3.5. A colaboração confortável e as relações colegiais	25
2. Conhecimento profissional, formação contínua e desenvolvimento profissional	27
2.1. Configuração e construção do conhecimento profissional docente.....	27
2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente	33
2.3. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional.....	38
Capítulo II. Metodologia da investigação.....	45
1. Natureza e problemática da investigação.....	47
1.1. Definição do problema e questões de investigação	47
1.2. Objetivos da investigação.....	48
2. O contexto e os participantes.....	48
2.1. A realização da Oficina de Formação	51
2.1.1. Problema identificado	51
2.1.2. Pressupostos da Oficina de Formação	52
2.1.3. Programa da Oficina de Formação	53
2.1.4. Estrutura e organização da Oficina de Formação.....	54
2.2. Caraterização dos participantes na Oficina de Formação.....	59
3. Opções metodológicas	61

3.1.	Posicionamento paradigmático e tipo de estudo.....	61
3.2.	Método de investigação.....	63
4.	Técnicas e procedimentos utilizados na recolha de dados	65
4.1.	Inquérito por questionário	65
4.2.	Observação participante e notas de campo.....	68
4.3.	Dados documentais.....	69
4.4.	Relatos e reflexões.....	69
5.	Técnicas de tratamento de dados	71
5.1.	Análise de conteúdo	71
5.2.	O processo de construção de categorias de análise	72
Capítulo III. Análise dos dados e interpretação dos resultados.....		77
1.	Perspetivas iniciais dos formandos sobre colaboração	80
2.	Perspetivas dos formandos no final da formação	89
2.1.	Dimensão I – Perspetivas sobre colaboração	90
2.1.1.	Colaboração autêntica	91
2.1.2.	Colaboração confortável num cruzar de olhares	96
2.2.	Dimensão II – A influência da colaboração no conhecimento profissional	101
2.2.1.	Colaboração e conhecimento profissional.....	101
Capítulo IV. Conclusões e implicações		109
1.	Principais conclusões do estudo	111
2.	Limitações do estudo	114
3.	Implicações e considerações finais	115
Referências bibliográficas.....		117
Anexos		127

Índice de figuras

Figura 1 - Formas de individualismo (adapt. de Neto-Mendes,1999 e Hargreaves, 1998).....	17
Figura 2 - Modelo de estrutura balcanizada (adapt. de Neto-Mendes, 1999, p. 221)	20
Figura 3 - Representação do conceito de colaboração (Alarcão e Canha, 2013)	23
Figura 4 - Representação do conhecimento profissional do professor (Sá-Chaves, 2007, p. 67)	30
Figura 5 - Formação e desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão , 2008).....	37
Figura 6 - Técnicas utilizadas na recolha e tratamento de dados	65

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Sentimentos e ideias associados ao trabalho colaborativo.....	81
Gráfico 2 - Modalidades de colaboração conhecidas	81
Gráfico 3 - Realização de trabalho colaborativo entre pares.....	82
Gráfico 4 - Ocorrências por categoria das perspetivas sobre colaboração (Q e NC).....	83
Gráfico 5 - Evolução das conceções de colaboração	91
Gráfico 6 - Influência da colaboração no conhecimento profissional (RI e RC)	101

Índice de quadros

Quadro 1 – Cooperação e colaboração.....	12
Quadro 2 - Dimensões do conhecimento profissional.....	31
Quadro 3 - Planificação da 1ª Sessão	55
Quadro 4 - Planificação da 2ª Sessão	55
Quadro 5 - Planificação da 3ª Sessão	56
Quadro 6 - Planificação da 4ª Sessão	57
Quadro 7 - Planificação da 5ª Sessão	57
Quadro 8 - Planificação da 6ª Sessão	58
Quadro 9 - Anos de serviço na Escola Secundária XXX.....	60
Quadro 10 - Distribuição dos participantes por departamento e áreas disciplinares.....	60
Quadro 11 - Dimensão I - Perspetivas sobre colaboração, categorias e subcategorias	74
Quadro 12 - Dimensão II - Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional, categorias e subcategorias	76

Lista de anexos

Anexo 1 - Programa da Oficina de Formação

Anexo 2 - Enquadramento da Oficina de Formação e pedido de autorização

Anexo 3 - Questionário aplicado aos formandos da Oficina de Formação

Anexo 4 - Matriz de dados do questionário

Anexo 5 - Notas de campo recolhidas na 2ª sessão da Oficina de Formação

Anexo 6 - Guião para a elaboração do relatório final

Anexo 7 - Grelha de categorização das ocorrências do conceito de colaboração (Q e NC)

Anexo 8 - Grelha de categorização das ocorrências sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional (Q)

Anexo 9 - Reflexões finais individuais

Anexo 10 - Relatórios de observação colaborativa

Anexo 11 - Grelha de categorização das ocorrências do conceito de colaboração (RI e RC)

Anexo 12 Grelha de categorização das ocorrências sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional (RI e RC)

Lista de abreviaturas

Q Questionário de diagnóstico

NC Notas de campo

RI Reflexões individuais

RC Relatórios de observação colaborativa

UA Universidade de Aveiro

Introdução

“(...) nunca se inicie um trabalho importante sem antes reflectir sobre o que se procura saber e a forma de o conseguir.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 20)

A escolha de um tema de investigação é uma tarefa inquietante, sendo as possibilidades infinitas, mesmo que restritas à área da Supervisão. Bogdan e Biklen (1994) referem que é essencial que o tema seja importante e estimulante, afirmando mesmo que o investigador “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.” (p. 86).

A lecionarmos há quase três décadas, continuamos a sentir paixão pelo ensino e acreditamos que outros partilham connosco essa paixão, mas, tal como Day (2004), cremos que “a paixão pelo ensino é difícil de manter nas escolas e nos departamentos que não promovam o desenvolvimento profissional contínuo de todos os que neles trabalham, através, por exemplo, de esquemas de aconselhamento, da observação regular dos colegas, do diálogo acerca do ensino e da aprendizagem, de pesquisas sobre a prática para que possa haver uma compreensão e uma melhoria” (p. 200). É assim aconselhável que os professores se esforcem no sentido de se desenvolverem profissionalmente, melhorando o seu conhecimento profissional sendo que essa melhoria parece estar estreitamente ligada ao trabalho em sala de aula,

"A formação de um professor não termina [...] no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. [...] a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão." (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113)

Christopher Day, Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Bernardo Canha e José Tavares são apenas alguns de entre muitos que defendem a aprendizagem permanente e colaborativa, como potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Fortin, Vissandjée e Côté (1999), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.” (p.48). Também esta investigação tem como ponto de partida um aspeto que consideramos merecedor de investigação para melhor compreensão do que acontece com os profissionais da educação e como catalisador para intervenção – a colaboração como alavanca do desenvolvimento profissional docente.

Na escola, onde se contextualiza este estudo, o trabalho colaborativo parece ser prática instituída, tal como podemos reler no Relatório de Avaliação Externa “A coerência entre o ensino e

a avaliação é garantida sobretudo através de reuniões entre docentes e de um significativo trabalho colaborativo, que permite fomentar e aferir a articulação vertical e horizontal dos planos de estudo das diversas disciplinas, do cumprimento dos programas e das planificações, da articulação entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (realizada em conjunto pelos docentes) e da transparência dos processos de avaliação.” (Oliveira, Gerardo, & Rosa, 2014, p. 5). Aparentemente a colaboração resume-se à planificação de atividades e à elaboração de instrumentos de avaliação e raramente parece evoluir para a reflexão crítica e partilhada sobre práticas educativas potenciadoras de desenvolvimento profissional: “Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente.” (Roldão, 2007a, p. 24). Neste sentido, parece ser necessário incentivar e diversificar a prática do trabalho colaborativo e estimular os departamentos curriculares a funcionarem na lógica da reflexão partilhada propiciadora da melhoria das práticas pedagógicas e do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

No encadeamento destas duas perspetivas, surge o tema desta investigação, onde a colaboração se assume como ponto central, numa perspetiva de construção de conhecimento sobre o seu contributo para o conhecimento profissional.

Trata-se de um estudo sobre *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional* pretendendo investigar a relação *colaboração/conhecimento profissional*, no contexto de uma escola secundária, no sentido de poder contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e da escola, como organização “aprendente” e “reflexiva”.(Alarcão, 1996, 2000, 2001)

Partindo dos pressupostos enunciados, as questões norteadoras desta investigação foram as seguintes:

- *O que pensam os professores sobre colaboração?*
 - *O que é para os professores colaborar?*
 - *Que modalidades de colaboração conhecem?*
Que modalidades de colaboração experimentaram?
 - *Que avaliação fazem da colaboração entre pares?*
- *De que forma a observação colaborativa de aulas permite reconstruir o entendimento dos professores sobre colaboração?*
- *Na perspetiva dos professores, qual o contributo de uma formação de carácter colaborativo para a construção do conhecimento profissional?*

O estudo que aqui apresentamos sustenta-se numa revisão da literatura existente neste domínio e em resultados de estudos empíricos já efetuados, tendo como suporte para a recolha de dados a realização de uma oficina de formação. O estudo empírico resulta da análise de um conjunto de documentos recolhidos ao longo da realização de uma oficina de formação, *Observar*,

partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente, que decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, vivenciada por um grupo de seis professores, com o objetivo de a investigadora compreender de que modo a colaboração entre pares permite (re)construir conhecimento profissional. O estudo encontra-se organizado em quatro grandes capítulos: o primeiro capítulo constitui o enquadramento teórico, tendo como finalidade sustentar esta investigação, através de uma revisão da literatura sobre as temáticas a abordar; no segundo capítulo apresentamos as opções metodológicas assumidas no decorrer desta investigação; o terceiro capítulo tem como propósito a apresentação dos dados recolhidos e a análise interpretativa dos mesmos; o quarto e último capítulo apresenta as principais conclusões do estudo, procurando salientar as suas limitações, bem como implicações para a investigação e supervisão de professores.

Assim, no primeiro capítulo, o processo de sustentação desta investigação surge com a apresentação de uma resenha bibliográfica que procura elucidar a forma como diferentes investigadores explicam os fenómenos em estudo e as suas inter-relações.

No segundo capítulo, que diz respeito à metodologia, damos a conhecer os procedimentos adotados para realizar o estudo. Apresentamos o problema de investigação, as questões e os objetivos que nortearam a realização do presente trabalho, mas também as características do contexto em que o estudo foi realizado e daqueles que nele participaram. São justificadas as opções metodológicas, apresentados os instrumentos utilizados na recolha de dados e explicitadas as técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados recolhidos.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados. A partir das opiniões dos professores participantes na nossa investigação, identificámos as suas conceções no que diz respeito à colaboração e ao conhecimento profissional em dois momentos distintos, no início e no final da oficina de formação. No final deste capítulo apresentamos uma breve síntese da interpretação que fizemos dos dados recolhidos.

Por fim, no quarto capítulo, procuramos responder às nossas questões de investigação e apresentamos algumas reflexões suscitadas pela análise interpretativa dos dados, durante a realização deste estudo. Apresentamos também algumas implicações e considerações finais, ligadas à investigação e à formação de professores.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Para sustentar uma investigação, é forçoso tomar conhecimento do que outros autores já disseram sobre o assunto, das conclusões a que chegaram e das limitações que encontraram. Assim, neste capítulo fazemos uma revisão da literatura sobre as temáticas que mais interessam à problemática do nosso estudo. Com esta revisão pretendemos clarificar os conceitos objeto da nossa investigação e a forma como se articulam numa perspetiva de fundamentar as nossas opções metodológicas, bem como de melhor ficarmos a conhecer como se articula a colaboração com a construção do conhecimento profissional, contribuindo para o aprofundamento desse processo. Para Cardoso, Alarcão, & Celorico (2010) conhecer é mesmo o grande objetivo da revisão da literatura.

1. Colaboração: formas e contextos

1.1. A colaboração como alicerce do desenvolvimento profissional

São inúmeros os autores que defendem o trabalho colaborativo como alicerce fundamental para o desenvolvimento profissional e organizacional: Hargreaves (1998), Day (2001), Lima (2002), Boavida e Ponte (2002), Roldão (2007a), entre outros.

Vejamos então, para alguns autores, as vantagens do trabalho colaborativo. Para Hargreaves (1998) “a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas” (p. 209), mas também fundamentais para “a implementação eficaz das reformas curriculares” (ibidem, p. 210), sendo por isso adequadas neste processo de adaptação à mudança, já que se tornam “plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior” (ibidem, p. 211).

Day (2001), apoiando-se nos trabalhos de vários autores (Rosenholtz, 1989; Mortimore et al., 1994; Purkey e Smith, 1982; Reynolds, 1988 e Hopkins, 1996), refere que “a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola.” (p. 129)

Lima (2002), apoiando-se numa extensa revisão da literatura desde o início da década de oitenta, deixa identificados, de forma bem clara, “os benefícios potenciais da interação profissional nas escolas, tanto para o desenvolvimento profissional dos professores, como para o bem estar dos seus alunos.” (p.50).

Boavida e Ponte (2002) salientam as vantagens da colaboração, alegando que, ao juntarem-se diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, que interagem, dialogam e refletem em conjunto, com um objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias e recursos, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir. Com a colaboração é mais fácil

concretizar com êxito um dado trabalho, havendo um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações. A colaboração permite a criação de sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida, um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua e melhores condições para enfrentar com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Roldão (2007a), para justificar a associação entre colaboração e conhecimento profissional, apoia-se na psicologia, na sociologia, na teoria das organizações e nos trabalhos de Lee e Judith Shulman (2004), para defender que a formação contínua do professor requer “reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional” (p.26), ou seja, a colaboração está claramente associada “à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.” (ibidem, p. 26).

Alarcão e Canha (2013), apoiando-se no estudo de doutoramento de Canha (2013), referem que “a colaboração entre professores das escolas e académicos gera condições de desenvolvimento destes profissionais em educação” o que “ poderá e deverá ter um efeito de contágio positivo em outros atores e planos no cenário educativo” (p. 45)

Perante o exposto, torna-se clara a pertinência do tema central deste estudo que aqui apresentamos. Inúmeros estudos a nível internacional (Damiani, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Thurler & Perrenoud, 2005) e a nível nacional (Alarcão & Canha, 2013; Boavida & Ponte, 2002; Forte, 2009; Lima, 2002; Roldão, 2007a) demonstram a dificuldade da sua implementação nas escolas e algumas tentativas para a sua promoção. Também a nível da Universidade de Aveiro, este tem sido um tema frequentemente presente em diversas teses de mestrado (Macedo, 2016; Pinheiro, 2012; Silva, 2010), doutoramento (Abelha, 2011; Canha, 2013; Neto-Mendes, 1999; Silva, 2016) e distintos trabalhos de investigação (Andrade et al., 2008; Andrade & Pinho, 2010), entre outros. No entanto, todos trabalhos atrás referidos apontam para a necessidade de se aprofundar a investigação sobre a temática da colaboração e a sua leitura conduziu-nos a um reconhecimento de que ainda há caminhos de investigação a percorrer. Por outro lado, importa frisar a importância de estudarmos um caso – uma escola em particular – no sentido de conhecermos o que pensam e fazem os professores para a identificação de novas soluções que permitam que o trabalho docente seja mais potenciador da (re)construção do seu conhecimento profissional.

1.2. Colaboração e cooperação

Ao fazermos a revisão da literatura sobre a temática da colaboração, deparamo-nos com um problema imediato que tem a ver com a utilização dos termos *cooperação* e *colaboração*. A título de exemplo, poderemos referir as obras de Fullan e Hargreaves (2000; 2001) que não são mais que

a mesma obra com traduções e títulos diferentes (em português do Brasil e em português de Portugal, respetivamente). Na tradução de 2000, ao longo do texto, encontramos frequentemente a expressão *culturas cooperativas* ou *culturas de cooperação*, sendo que, na tradução de 2001, nos mesmos contextos, pode ler-se *culturas colaborativas* ou *culturas de colaboração*. Também em Perrenoud (2002) encontramos apenas o vocábulo *cooperação*, mas sendo esta uma edição portuguesa, e existindo em francês as palavras *collaboration* e *coopération*, acreditamos não ter sido problema de tradução, tanto mais que, em Thurler e Perrenoud (2005), acedido em língua francesa, encontramos o termo *coopération* no próprio título do artigo, embora, da leitura do mesmo se depreenda que o vocábulo é utilizado no sentido que atribuímos à palavra *colaboração* neste trabalho. Estamos assim certos que este não é um mero problema de tradução uma vez que vários são os autores que se preocupam em fazer a distinção entre estes conceitos tantas vezes tidos como sinónimos.

Day (2001), tendo por base um trabalho de Sachs (1997), onde a investigadora escreve sobre as parcerias entre universidade-escola, distingue *colaboração* de *cooperação*, esclarecendo que a *colaboração* “envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes.” (p. 286). Na *cooperação*, para Day (2001) “não se questionam os limites dos papéis desempenhados nem as relações de poder, que permanecem inalterados, havendo uma aprendizagem mútua reduzida [...], que pode ser mais do interesse daqueles que são, tradicionalmente, os detentores do conhecimento do que daqueles que não o possuem.” (p. 286).

Boavida e Ponte (2002) consideram não ser de estranhar a utilização indiscriminada dos vocábulos *colaboração* e *cooperação*, atendendo ao facto de terem o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta. No entanto, a palavra *cooperar* deriva da palavra *operare* – operar, executar uma operação, fazer funcionar algo, de acordo com um plano previamente definido, podendo inclusivamente existir uma divisão de tarefas assentes em trabalho individual, enquanto a palavra *colaborar* deriva de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver uma atividade para determinado fim. *Colaborar* pressupõe a realização de um trabalho conjunto, mobilizando os conhecimentos de todos e visando objetivos comuns, numa relação partilhada de complementaridade entre parceiros.

Boavida e Ponte (2002) clarificam que existem inúmeras formas de *colaboração*, considerando haver legitimidade para tal e realçando de imediato que, no seu ponto de vista, a *colaboração* “não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objetivos.” (p. 3).

Procurando aproximar-se das noções de *colaboração* defendidas por Wagner (1997) e Day (1999), Boavida e Ponte (2002) consideram ser adequada a utilização do termo *colaboração* “nos casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas

numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.” (p. 3).

Lima (2002) também se preocupou com distinção entre cooperação e colaboração. Para este autor, ações de cooperação “não resultam necessariamente em benefícios mútuos” (p. 46), mas o resultado de uma ação colaborativa “beneficia todas as pessoas envolvidas.” (p. 46).

Damiani (2008) também distingue os conceitos de colaboração e cooperação. Sustentando-se em Torres, Alcântara e Irala, (2004), Damiani (2008) refere que “a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.” (p. 215).

Num curto, mas interessante artigo de Maria do Céu Roldão (2006), a autora deixa claro o que considera ser ou não ser *trabalho colaborativo*. Para esta autora, a generalidade dos professores considera, convictamente, que colabora com os colegas uma vez que mantem com os congéneres uma sã relação de cordialidade, de diálogo sobre os seus alunos e/ou sobre a escola, troca ideias, partilha materiais, etc., deixando aqui implícita a ideia de *cooperação*. Para esta autora, *colaboração* é muito mais do que este tipo de comportamentos.

Também Silva (2016), ao fazer uma exaustiva investigação nos normativos legais relacionados com o sistema de ensino português, no sentido de analisar qual o lugar da colaboração no sistema educativo, se deparou com o uso indiscriminado das palavras *colaboração* e *cooperação*, inclusivamente no mesmo documento normativo. A este propósito, salientamos que Alarcão e Canha (2013) referem que a utilização frequente do vocábulo *colaboração*, sem que esteja explícito o significado que lhe é atribuído “pode dar origem a ambiguidades e equívocos” (p. 40).

No sentido de contribuirmos para a clarificação destes dois conceitos, apresentamos de seguida um quadro, onde procuramos sintetizar as características da *cooperação* e da *colaboração*, ao mesmo tempo que mostramos as suas diferenças.

Quadro 1 – Cooperação e colaboração

Características da cooperação	Características da colaboração
<ul style="list-style-type: none"> • Desiguais relações de poder. • Execução de tarefas tendo por base uma relação hierárquica. • Divisão de responsabilidades. • Existência de líderes. • Nem todos beneficiam por igual. • Aprendizagem reduzida • Interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho conjunto que tem por base a igualdade. • Mobilização permanente dos conhecimentos de todos. • Relação partilhada de complementaridade entre parceiros. • Liderança compartida. • Todos são encarados como aprendentes. • Tomada conjunta de decisões. • Todos beneficiam. • Pressupõe ajuda mútua. • Atuação conjunta tendo em vista a prossecução de finalidades comuns.

Da análise deste quadro, parece poder concluir-se que é o grau de autonomia do grupo, para estabelecer as suas metas e o seu sistema de trabalho, que assinala claramente a diferença entre *cooperação* e *colaboração*. A *colaboração* exige grande partilha e interação entre todos os participantes de uma mesma atividade, tendo sempre por base o estabelecimento de relações de igualdade, enquanto a *cooperação* surge apenas como uma execução conjunta de tarefas de participantes que poderão não ter os mesmos objetivos a atingir, nem o mesmo grau de envolvimento.

Estamos no entanto conscientes, de que, na prática, muitas vezes a distinção entre cooperação e colaboração é difícil, o que leva alguns autores a utilizarem os dois termos indistintamente (ver, por exemplo, Hernández, 2005), já que é frequente muitos projetos moverem-se entre ambas as realidades. Por vezes, os projetos têm início com pendor cooperativo e evoluem para projetos de pendor colaborativo.

No contexto concreto da nossa investigação, interessa-nos perceber como interagem entre si os professores: Serão colaborativos ou apenas cooperativos? Quais as relações colegiais dominantes? As suas interações favorecem os processos de reflexão ou, pelo contrário, inibem a sua existência? Por outras palavras, interessa-nos conhecer algumas características da cultura escolar, pelo que de seguida, iremos tentar compreender o estado da arte, no que diz respeito às culturas de ensino.

1.3. Culturas de ensino

“As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afectado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalharam no passado. [...] as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.” (Hargreaves, 1998, p. 186)

Ao iniciarmos este subcapítulo pareceu-nos pertinente começarmos por tentar clarificar o conceito de cultura. Hargreaves (1998), Caria (2000), Hargreaves, Earl e Ryan (2001) e Lima (2002) fazem uma exaustiva revisão da literatura sobre as culturas docentes, o que nos permitiu entender a cultura dos professores como um conjunto de princípios, valores e crenças que são partilhados no quotidiano vivenciado de um grupo, nas suas práticas, sendo essa partilha que faz com que cada um dos membros do grupo se sinta como fazendo parte integrante do mesmo, mas simultaneamente, é também essa partilha de princípios, valores e crenças que permite ir (re)construindo a cultura dos professores.

Para Hargreaves (1998), “as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores [...]. A cultura transmite [...] as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade.” (p. 185), estando aqui patente que as culturas de ensino influenciam o trabalho dos professores e, conseqüentemente, a construção desse mesmo conhecimento profissional.

Caria (2000) caracteriza a cultura dos professores com base em quatro elementos: “uma memória local, uma aprendizagem, um quotidiano e uma reflexividade em contexto” (p. 199), considerando que “a cultura é uma forma coletiva de operar no quotidiano que actualiza de modo implícito, em contexto e conjuntamente, a acção social, face às transformações que envolvem e influenciam o local” (ibidem, p. 199). Parece-nos pertinente o facto de este autor considerar a reflexividade em contexto como sendo um elemento essencial da cultura dos professores, facto esse a que nos voltaremos a referir mais à frente.

Hernández (2005), sustentando-se no trabalho de Pérez Gómez, 1998, considera que a cultura escolar se manifesta através de “ritos, costumbres, formas de organizar el espácio y el tiempo, consensos no discutidos, ideas omnipresentes, expectativas no cuestionadas, intereses inconfesables, códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, guiones sobreentendidos y otros elementos de decisiva influencia socializadora y educativa” (p.77). Para esta autora, a cultura escolar é considerada como a forma habitual e nunca questionada de atuar e de estabelecer interações.

Hargreaves, Earl e Ryan (2001) entendem a cultura “como o *conteúdo* de uma série de normas, valores e crenças partilhados por membros de uma organização e a *forma* dos padrões de relacionamento entre estes membros.” (p. 38)¹. Nesta clarificação do conceito, fica patente que a cultura tem simultaneamente conteúdo e forma. Num trabalho anterior, Hargreaves (1998) tinha clarificado o que entende relativamente a estes dois aspetos da cultura dos professores. Para este autor, o *conteúdo* “consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas” (p. 186), sendo construído pelos próprios professores, tendo em consideração o que pensam, dizem e fazem. (Hargreaves et al., 2001). A *forma* “consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas” (Hargreaves, 1998, p.186), ou seja, “consiste nos padrões de relacionamento entre os membros da cultura” (Hargreaves et al., 2001, p. 38). Hargreaves (1998) salienta ainda que a *forma* da cultura dos professores é mutável ao longo do tempo, sendo que esta mudança pode ter reflexo nas mudanças de *conteúdo* das culturas dos professores e, conseqüentemente, na mudança educativa e no desenvolvimento dos docentes.

¹ Itálico, da nossa autoria.

Lima (2002) entende que as culturas dos professores “deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo com sentir ou pensar.” (p. 20). Nesta concepção de cultura dos professores subentende-se também a perspectiva de Hargreaves (1998), no que respeita ao *conteúdo* e à *forma*. Lima (2002) refere mesmo que “se quisermos obter um quadro rigoroso das diferenças culturais existentes no ensino, devemos [...] centrar a nossa atenção nos próprios professores, na forma como se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam com eles.” (p. 23). Será ainda de salientar que este autor clarifica que as culturas dos professores diferem de escola para escola e também dentro da própria escola, sendo por isso extremamente difícil para uma escola conseguir saber qual é a sua cultura.

No estudo que aqui apresentamos interessa-nos aprofundar o conhecimento tanto no que respeita ao *conteúdo* quanto à *forma* da cultura escolar. Interessa-nos o *conteúdo*, porque consideramos fundamental conhecer o que os professores pensam, as suas crenças, os seus sentimentos, o que dizem e o que fazem, enquanto elementos construtores do seu conhecimento profissional. Para além deste aspeto, interessa-nos também a *forma* da cultura escolar, uma vez que a análise das interações entre docentes no seu local de trabalho, a forma como interagem com os seus pares, pode ser ou não potenciadora da reflexão e da (re)construção do seu conhecimento profissional. Tendo em consideração as recomendações de Lima (2002), no trabalho que aqui apresentamos, procuramos com este estudo, fazer uma investigação combinando o estudo do *conteúdo* com o da *forma*, tendo em vista a compreensão sistemática da cultura de ensino evidenciada. A importância da compreensão das culturas escolares é também salientada por Hargreaves (1998), para se “entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.” (p. 187).

Andy Hargreaves (1998) distingue quatro culturas docentes: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração, que passamos a apresentar.

1.3.1. O individualismo

São muitos os que afirmam ser o individualismo uma das marcas da profissão docente, ainda muita enraizada nas escolas, tais como Hargreaves (1998, 2003), Fullan e Hargreaves (2001), Day (2001), Hargreaves et al. (2001), Perrenoud (2002), Marcelo (2009a), Neto-Mendes (1999). Perrenoud (2002) escreve mesmo ser possível “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores.” (p. 96). Neste sentido, Marcelo (2009a) afirma que os professores assumem sozinhos a tarefa de ensinar, e que são poucos os sujeitos que no exercício das suas profissões estejam submetidos a tal isolamento.

Todos nós, professores realizámos e realizamos inúmeras tarefas isoladamente e múltiplas são as razões que nos podem levar a trabalhar de forma individual: “A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, num ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula.” (Hargreaves, 1998, p. 187). Importa então revisarmos o que dizem os principais autores sobre a cultura do individualismo e sobre as causas para tal isolamento. Em Neto-Mendes (1999), encontramos explicitadas três formas de individualismo de professores: o individualismo compulsivo, o defensivo e o programático, que Hargreaves (1998), identificou como individualismo constrangido, individualismo estratégico e individualismo eletivo.

O individualismo compulsivo resulta da “situação em que o professor se vê remetido a situações de isolamento que ultrapassam a sua esfera de decisão” (Neto-Mendes, 1999, p. 208). Efetivamente, dia após dia, aula após aula, o toque de campainha encaminha o professor para a sua sala de aula, onde, na maioria das vezes, fica isolado dos seus pares e apenas tem a possibilidade de interagir com os seus alunos. As cargas horárias a que todos estão sujeitos impedem-nos frequentemente de agir de outra forma, mesmo que seja esse o seu desejo. Para Hargreaves (1998), sustentando-se em Flinders, 1988, este é o chamado “individualismo constrangido”, sendo que “tal individualismo é visto como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula.” (p. 191).

Em síntese, o individualismo constrangido/compulsivo resulta de um qualquer tipo de constrangimento, quer de natureza física (por exemplo, a indisponibilidade de espaços para o trabalho colaborativo), quer de natureza organizacional (por exemplo, horários incompatíveis).

O individualismo defensivo resulta “de opções dos professores face às pressões quotidianas do ambiente de trabalho” (Neto-Mendes, 1999, p. 208). O autor refere que, nesta modalidade de individualismo, “um dos comportamentos típicos à adesão voluntarista dos professores ao seu trabalho na sala de aula (só me interessam os meus alunos)” (ibidem, p. 209) e aponta ainda um elevado número de outros motivos, causadores deste individualismo defensivo: “a escassez ou baixa qualidade dos espaços destinados ao trabalho colectivo dos adultos, dificuldades horárias [...], mobilidade docente [...], local de trabalho afastado do lugar de residência [...] (ibidem, p. 210). Este individualismo defensivo é por vezes observável quando os professores não manifestam qualquer interesse em desempenhar tarefas colaborativamente, alegando a falta de tempo e a maior rapidez na execução da tarefa quando o fazem de forma isolada. Hargreaves (1998) considera esta forma de individualismo como “individualismo estratégico”, salientando que, nesta forma de individualismo, os professores se concentram nas suas salas de aula, “perseguindo padrões de exigência exageradamente elevados e programas de trabalho infinitos” (p. 193).

Resumindo, o individualismo defensivo/estratégico resulta de uma opção do professor que

se socorre de inúmeros argumentos para se defender estrategicamente de trabalhar com os seus pares (por exemplo, argumentando maior eficácia do trabalho individual).

O individualismo programático “decorre de uma opção reflectida pelo professor, [...] apoiada num sistema de princípios de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou pedagógica.” (Neto-Mendes, 1999, p. 210). Este individualismo programático é por vezes observável, quando verificamos que os professores, mesmo na sala de professores, num ambiente descontraído, se isolam e não estabelecem diálogo fácil com nenhum dos colegas. Para Hargreaves (1998) este é o “individualismo electivo” e está muito relacionado com a opção pelo trabalho solitário ligado a temas como “o cuidado pessoal, a individualidade e a solidão.” (p. 194), resultando de uma forma preferida de se estar e agir profissionalmente, deriva do gosto do professor pelo trabalho individual.

Em suma, o individualismo programático/eletivo tem a ver com a personalidade do próprio professor, que opta por se isolar voluntariamente. Só interage com os seus pares em ambientes formais que exigem essa interação.

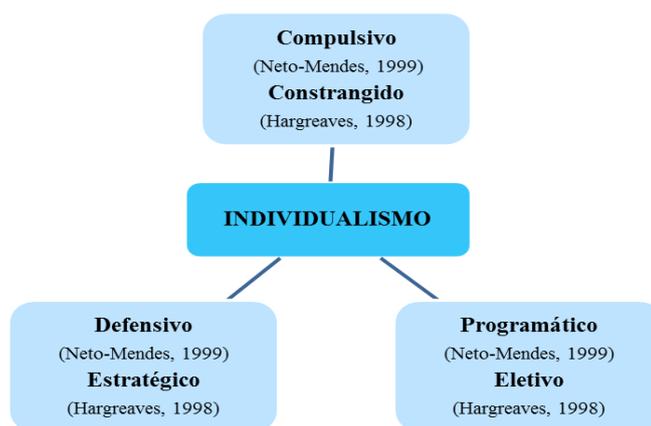


Figura 1 - Formas de individualismo (adapt. de Neto-Mendes,1999 e Hargreaves, 1998)

Nos últimos anos o individualismo docente tem sido sempre conotado de forma negativa e vários investigadores têm assumido essa posição, existindo outros que têm procurado compreender esta cultura docente e realçar não só os seus aspetos negativos mas também os aspetos positivos que dela podem decorrer. A este propósito, Neto-Mendes (1999) afirma: “O individualismo docente é um dos traços que mais tinta tem feito correr e provavelmente um dos mais incompreendidos, o que faz dele também uma razoável fonte de equívocos.” (p. 203). Também Hargreaves (1998) tinha já considerado uma verdadeira heresia apontar-se o individualismo como fortemente limitador do desenvolvimento profissional, organizacional ou da mudança educativa.

Para muitos autores, esta cultura docente, marcada pelo isolamento dos professores, condiciona fortemente a (re)construção do seu conhecimento profissional, uma vez que limita o

acesso a novas ideias, ao feedback construtivo, à reflexão conjunta e potencia o conservadorismo, sendo por isso conotada negativamente. Se procurarmos sintetizar o que tem sido dito relativamente aos aspetos negativos da cultura do individualismo, inúmeras são as referências que encontramos.

Hargreaves (1998), referenciando o trabalho de David Hargreaves (1982), refere que os professores procuram o isolamento porque “não gostam de ser observados, e ainda menos avaliados, porque receiam as críticas que podem acompanhar tal avaliação.” (p. 188), acrescentando ainda que o isolamento não surge por motivos dignos, relacionados com a autonomia do professor, mas de uma forma perfeitamente racional e intencional. Ou seja, para estes autores, parece que este individualismo intencional é resultado de uma falta de confiança dos professores no seu próprio trabalho e, em consequência disso, de não gostarem de se expor.

Neto-Mendes (1999), apoiando-se em Hargreaves (1993), refere que “o individualismo docente, decorrente da constatação de que os professores leccionam e planificam de forma isolada, está negativamente conotado sendo considerado organizacionalmente indesejável, inibidor do desenvolvimento profissional dos professores” (p. 204).

Fullan e Hargreaves (2001), sustentando-se nos trabalhos de Lortie, (1975), referem que o “isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções” (p. 21) e potencia a “resistência à inovação no ensino” (ibidem, p. 22). Estes autores acrescentam ainda que o “isolamento também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem.” (p. 73). Por conseguinte, “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, p. 29). Fullan e Hargreaves (2001) consideram que o isolamento dos professores institucionaliza o conservadorismo uma vez que limita “o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder.” (p. 75) daí defenderem que vale a pena lutar para restringir esta cultura docente.

Day (2001), apoiando-se nos trabalhos de vários investigadores (Rosenholtz, 1989; D. Hargreaves, 1982, Lortie, 1975; Ashton e Webb, 1986), menciona que o individualismo dos professores impede-os “de dar feedback uns aos outros” (p. 128), além de promover uma “autonomia irresponsável” (ibidem, p. 128) e de os isolar das críticas. Para Day (2001), quando a cultura do individualismo for inibidora da partilha do conhecimento e do saber-fazer profissional, “então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.” (p. 129).

Marcelo (2009a), citando David Hargreaves, (1999), a propósito do isolamento dos professores afirma que os professores “ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar e construir sobre esse conhecimento.” (p. 122), salientando assim as implicações

do isolamento docente no conhecimento e desenvolvimento profissional e organizacional. Marcelo (2009a) destaca ainda que, em resultado do isolamento docente, “a falta de hábito analítico leva a uma evidente imobilização profissional: se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamento, não avançamos.” (p. 125). Também Roldão (2014) argumenta que o isolamento dos professores “impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados” (p. 37)

Marcelo (2009a) destaca também as implicações do isolamento docente nas práticas de ensino e, conseqüentemente, nos próprios alunos, referindo que estes docentes poderão “desenvolver um ensino que vem claramente frustrar o direito de aprender dos alunos.” (p. 125). Idêntica opinião é defendida por Formosinho e Machado (2015), ao afirmarem que a permanência nas escolas de uma pedagogia transmissiva resulta do desempenho solitário do professor e acaba por originar “a impermeabilidade da escola a pedagogias alternativas” (p. 105).

Na ótica dos autores anteriormente referidos, verifica-se, então, o forte cariz negativo que tem sido imposto à cultura do individualismo, fundamentalmente porque “tem vindo a ser associado a práticas más e fracas, a deficiências dos professores e a coisas que necessitam de ser mudadas” (Hargreaves, 1998, p. 192), e também porque, no entanto, vários autores destacam também aspetos positivos que importa referir.

Hargreaves (1998) considera que, ao procuramos acabar com o privatismo da profissão docente, podemos estar a “restringir-lhes as oportunidades de disfrutarem da solidão.” (p. 203) e acontece que, para muitos professores, são estes momentos de solidão que lhes possibilitam maior criatividade na preparação de aulas ou na reflexão sobre as suas práticas.

Fullan e Hargreaves (2001) salientam que, ao procuramos eliminar o individualismo docente, deveremos procurar não eliminar a individualidade, porque esta “continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva.” (p. 81).

Marcelo (2009a), baseando-se nos trabalhos de Bird e Little (1986), refere que o isolamento facilita a criatividade individual e liberta os professores das dificuldades associadas ao trabalho colaborativo.

A permanência da cultura do individualismo tem vindo a ser encarada como um obstáculo à mudança, como é referido por Lima (2000, 2002), e, em contrapartida, a colaboração tem sido apontada como essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional, tal como refere Day (2001), sustentado em diversos autores dos quais destacamos Rosenholtz (1989), Mortimore et al. (1994) e Nias et al.(1989). Também na literatura portuguesa encontramos idêntica posição, como, por exemplo, em Boavida e Ponte (2002), Roldão (2006, 2007a), Canha (2013) e Alarcão e Canha (2013).

Nestas últimas páginas, procuramos clarificar o que se entende por cultura do individualismo, apresentando o conceito segundo autores de referência, bem como os inconvenientes resultantes desta cultura docente. Verificamos também que a cultura do individualismo não se traduz apenas em aspetos negativos uma vez que também apresenta algumas potencialidades. Os opositores às culturas do individualismo, habitualmente, procuram enaltecer outras culturas docentes, culturas essas que passamos a apresentar.

1.3.2. A balcanização

A cultura balcanizada é outra forma de cultura dos professores. Nesta cultura, os professores não se isolam completamente, mas têm tendência a trabalhar em pequenos grupos, normalmente coincidentes com as suas áreas disciplinares. Com base no trabalho de Hargreaves (1994), Neto-Mendes (1999) apresenta quatro características fundamentais das culturas balcanizadas:

- “Fracas permeabilidade” – existe um verdadeiro isolamento entre as diferentes áreas disciplinares. A pertença simultânea a vários grupos não é usual nem é incentivada. A aprendizagem profissional é praticamente estanque dentro de cada área;
- “Fidelização elevada” – os professores veem-se a si próprios como professores de uma área disciplinar e é assim que se autodenominam;
- “Identificação pessoal” – salvo raras exceções, há uma ligação muito especial entre os elementos de cada área disciplinar;
- “natureza política” – o trabalho dos professores das diferentes áreas disciplinares não é valorizado da mesma forma (pp.221-223).



Figura 2 - Modelo de estrutura balcanizada (adapt. de Neto-Mendes, 1999, p. 221)

Fullan e Hargreaves (2000) reforçam esta ideia de balcanização, caracterizando-a como “uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões.” (p. 71). Pelas suas características, segundo estes autores, a balcanização pode levar à existência de grupos diferenciados na escola, com diferentes visões relativamente ao estilo de ensinar, à disciplina ou ao currículo e, como tal, podem seguir caminhos diferentes comprometendo todo o desenvolvimento de uma escola. Também Hargreaves (1998) tinha já referido que, nas culturas balcanizada, “o todo é menos do que a soma das suas partes!” (p. 255), deixando implícito que dificilmente este tipo de culturas pode contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

A balcanização, segundo Day (2001), provoca separações e como tal “tende a colocar problemas aos professores que desejam ampliar o seu conhecimento de ensino e da aprendizagem para além das tradições e das normas que informam o seu grupo disciplinar” (p. 129). Para Day (2001), esta cultura escolar também acarreta problemas aos diretores das escolas quando estes pretendem promover, nos seus estabelecimentos de ensino, uma visão mais alargada de profissionalismo docente.

1.3.3. A colegialidade artificial

Hargreaves (1998) caracteriza a colegialidade artificial como uma cultura colaborativa que é imposta administrativamente aos professores, definindo-a em conjunto com Michael Fullan como “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 outras formas de trabalho em conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 103).

Segundo Hargreaves (1998), a colegialidade artificial é:

- “Regulada administrativamente”, uma vez que o trabalho conjunto dos professores é imposto e não nasce da sua iniciativa;
- “Compulsiva”, tendo em conta que o trabalho conjunto é imposto;
- “Orientada para a implementação”, uma vez que o trabalho conjunto é imposto para implementar as ordens de alguém hierarquicamente superior;
- Fixa “no tempo e no espaço”, quando se tenta assegurar a cooperação através de uma agenda pré-definida;
- Previsível, tendo em conta que “a colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração” (pp. 219-220).

Verificamos, então, que esta forma de cultura docente tem um carácter compulsivo, não voluntário e previsível. Os professores não se encontram quando assim o desejam, mas quando os outros assim o decidem.

Duas das principais consequências da colegialidade artificial são, para Hargreaves (1998), a inflexibilidade e a ineficiência. As relações de trabalho são forçadas, impostas pela administração e não são desejadas nem valorizadas pelos docentes. A colegialidade artificial poderá no entanto ser útil como fase prévia na preparação de relações colaborativas mais sólidas e duradouras entre os docentes, uma vez que as culturas colaborativas não surgem por si próprias (Fullan & Hargreaves, 2001).

1.3.4. A colaboração

À palavra colaboração, mesmo em linguagem comum, são atribuídos frequentemente significados diferentes. O sentido da colaboração depende do contexto em que a palavra é usada e dos sujeitos que a usam. De igual modo, na literatura sobre investigação em educação o termo colaboração é utilizado em diferentes circunstâncias com significados nem sempre coincidentes. Dos muitos investigadores que se têm debruçado sobre este tema, revisitemos algumas concepções de colaboração.

Para Hargreaves (1998), as culturas colaborativas caracterizam-se por ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. No mesmo sentido, e sustentando-se nos trabalhos de Hargreaves, (1991, 1994), Neto-Mendes (1999) caracteriza sumariamente estas culturas, como sendo:

- espontâneas – quando resultam da iniciativa dos professores, podendo fruir ou não de algumas facilidades e apoios da direção da escola;
- voluntárias – quando os professores colaboram entre si apenas por acreditarem nas vantagens do trabalho colaborativo mas sem que sejam a isso coagidos;
- orientadas para o desenvolvimento de projetos – quando os professores se empenham no desenvolvimento de um projeto, cuja implementação pode ter sido da sua própria iniciativa;
- omnipresentes – não sendo programadas, estão sempre presentes, muitas vezes informalmente;
- imprevisíveis – quando o processo é valorizado em detrimento dos resultados.

Boavida e Ponte (2002) clarificam que existem inúmeras formas de colaboração, considerando haver legitimidade para tal e realçando de imediato que, no seu ponto de vista, a colaboração “não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos.” (p. 3), ou seja, há algo que motiva a existência da colaboração, alcançar algo ou resolver um problema.

Para Roldão (2006), o trabalho colaborativo pressupõe uma atuação conjunta para compreender uma situação problemática, para encontrar soluções para a sua resolução, para diagnosticar erros, para retificar soluções, mobilizando permanentemente o conhecimento de todos

os participantes e, simultaneamente, responsabilizando-os pelas suas falhas ou pelos seus sucessos. Mais tarde, num outro artigo sobre colaboração, Roldão (2007a) sintetiza estas características apresentando o trabalho colaborativo como sendo “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27). Canha (2013) aproxima-se do conceito apresentado por Roldão (2007a) e caracteriza a colaboração “como um instrumento que promove o desenvolvimento, como um processo de construção de conhecimento pela investigação, logo de aprendizagem, e também como uma atitude de aproximação construtiva” (p. 65) e, para clarificar o conceito, recorre à definição que produziu em conjunto com Isabel Alarcão, onde a colaboração é considerada como uma “relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos” (Canha e Alarcão, 2004b in Canha, 2013, p. 65).

Alarcão e Canha (2013) salientam um elemento que consideram nuclear na noção de colaboração – “a distribuição do poder entre os participantes em grupos colaborativos” (p. 44), entendida esta distribuição de poder como uma distribuição equitativa no que respeita ao poder de tomada de decisões relativamente às actividades em que o grupo está a trabalhar colaborativamente.

Para Alarcão e Canha (2013), a colaboração é entendida “em três dimensões que se inter-relacionam.” (p. 45). Nesta perspetiva, a colaboração pode ser entendida como “um instrumento ao serviço do desenvolvimento”, “um processo de realização” e “uma atitude de abertura” (ibidem, p. 45 - 48).



Figura 3 - Representação do conceito de colaboração (Alarcão e Canha, 2013)

De acordo com Alarcão e Canha (2013), a colaboração é entendida como *instrumento ao serviço do desenvolvimento* profissional e organizacional, na medida em que a colaboração está

ligada a todo um sistema relacional entre os envolvidos no processo colaborativo, estabelecendo entre si relações equitativas de partilha, construtoras de conhecimento e, conseqüentemente, promotoras de desenvolvimento. A colaboração é também entendida como um processo de *realização*, uma vez que, quando se forma um grupo de trabalho, as pessoas a que ele pertencem têm sempre em vista atingirem algo, sendo necessário planejar e programar as atividades que lhes permitam concretizar esse propósito, numa relação colaborativa. Mas para que esta seja verdadeiramente efetiva é necessário que os vários intervenientes assumam a partilha de responsabilidades de forma equilibrada independentemente da posição hierárquica de cada um. Este processo exige alguma convergência de ideias, não obrigatoriamente iguais, até porque “a diversidade enriquece” (p. 48) e faculta benefícios a todos os participantes. Este conceito de colaboração, defendido por estes investigadores, assenta também numa atitude de *abertura*. Esta atitude de abertura implica saber ouvir o outro, confiar nele e nos seus conhecimentos e experiências, confiar que ambos são mais do que a simples soma das partes, sendo assim possível atingirem juntos o que cada um, individualmente, nunca poderia atingir.

Ao longo das últimas páginas, embora as vantagens do trabalho colaborativo tenham sido enaltecidas, não pretendemos valorizá-lo em detrimento do trabalho individual. Tal como Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Marcelo (2009a) ou Damiani (2008), acreditamos que ambas as culturas docentes são fundamentais para um melhor conhecimento profissional, no entanto estamos convictas de que a cultura de colaboração é adequada ao trabalho docente e importa estudá-la. No entanto, concordamos inteiramente com Hernández (2005) que acredita que a “cultura no predetermina la vida de la escuela, pero influye notablemente en ella, de forma que modificarla puede ser necesario para mejorar” (p. 82). Também Fullan e Hargreaves (2000) incentivam à mudança da cultura escolar como forma de luta para construir a escola que desejamos: “São os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de diretores que precisam criar a cultura escolar e profissional que desejam.” (p. 129).

Também Canha (2013) nos transmite esta mesma ideia. Para este autor a colaboração “não é uma ideia que possa ser decretada. Precisa de ser sentida, valorizada e vivida na primeira pessoa” (p. 64 - 65), no entanto, aparece na legislação portuguesa autenticamente por decreto. Deste facto nos dá conta Silva (2016) como resultado da análise investigativa que fez aos normativos legais relacionados com o sistema de ensino português, na perspetiva de analisar qual o lugar da colaboração no sistema educativo. Silva (2016) conclui que, nestes documentos, a colaboração aparece frequentemente mas “com contornos conceptuais imprecisos e representações variadas, nem sempre harmónicas, uma vez que surge como dever e, ao mesmo tempo, como fator de enriquecimento profissional” (p. 104).

Tal como já afirmámos anteriormente, grande número de estudos salienta que a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, mas, há também um número significativo de trabalhos (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Little, 1990) que sugere que pode existir uma cooperação disfarçada de colaboração, que não se estende às salas de aula, sendo aquilo a que se pode chamar uma *colaboração confortável*, utilizando as palavras de Fullan e Hargreaves (2001), sendo que esta forma de colaboração “pode não ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores.”(Day, 2001, p. 129). Não obstante, importa também recordar o que já referimos anteriormente, há autores que atribuem o mesmo significado aos termos colaboração e cooperação, como, por exemplo, Silva (2016). Torna-se então relevante clarificar o que entendemos por *colaboração confortável*.

1.3.5. A colaboração confortável e as relações colegiais

A colaboração, conforme temos vindo a referir, pode apresentar diferentes conceções e também diferentes tipos de relações colegiais.

Fullan e Hargreaves (2001) caracterizam a colaboração confortável como uma forma de colaboração limitada, isto é, uma forma de colaboração que não engloba a sala de aula como espaço partilhado e de observação mútua. É uma colaboração onde os professores apenas se preocupam em trocar materiais, partilhar sugestões de atividades, conselhos ou apoiar os colegas, mas sem dar lugar ao questionamento, à reflexão ou à crítica construtiva. Os mesmos autores referem que uma colaboração confortável tem uma baixa probabilidade para contribuir para a melhoria do ensino.

Na mesma linha de pensamento, Day (2001) refere que, nas culturas de colaboração confortável, há uma preocupação primária “com as questões imediatas, a curto prazo e práticas, excluindo uma pesquisa sistemática e crítica.” (p. 130). Day aponta para o risco de esta colaboração confortável poder levar à inibição do desenvolvimento profissional caso não haja qualquer intervenção externa.

Os contornos desta colaboração confortável tendem a aproximar-se de três primeiros tipos de relações colegiais propostas por Little (1990) e referenciadas por vários autores (Forte, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Silva, 2016), entre outros. Esta autora apresenta quatro tipos ideais de relações colegiais, de forma gradativa que “diferem entre si na frequência e intensidade da interacção que promovem” (Lima, 2002, p. 53): *contar histórias e procurar ideias; ajudar e apoiar; partilhar e trabalhar em conjunto*. Vejamos cada uma delas:

- *Contar histórias e procurar ideias* – quando os contactos entre os professores têm um cariz ocasional. Nestes contactos os professores procuram “ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram” (Lima, 2002, p. 53) No contar destas

histórias estão, muitas vezes, interesses pessoais, em que cada professor preserva a sua liberdade e não se expõe ao escrutínio dos outros, procurando apenas sustentar as suas próprias teorias, e é, segundo Little (1990), característica de uma cultura de individualismo;

- *Ajudar e apoiar* – ajuda imediata e apoio para a resolução de um caso difícil. No entanto Lima (2002) esclarece que este tipo de relação colegial tem um carácter muito episódico uma vez que muitas vezes o pedido de ajuda a colegas é “encarado como uma admissão da própria incompetência” (p. 53);
- *Partilhar* - corresponde a um intercâmbio de materiais, métodos e troca de ideias e opiniões, feito de forma rotineira e inconsequente. Esta partilha de materiais pode ter um carácter obrigatório e normativo ou, pelo contrário, corresponder à livre iniciativa dos professores. Little (1990) refere que “os professores tanto podem revelar muito, como pouco, do seu pensamento, através dos materiais e das ideias que partilham” (cit. Lima, 2002, p. 53), ou seja, as ideias e os materiais que partilham são por si seleccionadas e são uma amostra intencional e não obrigatoriamente representativa do seu trabalho. Estas formas de relações colegiais, para Forte (2009), “ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas” (p. 143).
- *Trabalhar em conjunto* – para Little (1990) é a forma mais poderosa de colaboração. Segundo Lima (2002) a autora apenas utiliza o termo colaboração para esta forma de interação, única forma de colegialidade verdadeiramente consequente que conduz a um aperfeiçoamento verdadeiramente significativo. O trabalho conjunto, assente na responsabilidade partilhada, implica e promove uma interdependência mais forte e um maior compromisso e aperfeiçoamento coletivo e “uma maior disposição para participar na difícil tarefa de comentar e criticar.” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 66)

Perante o exposto na descrição das relações colegiais, apresentadas por Little (1990), pensamos poder deduzir que o *contar histórias e procurar ideias; ajudar e apoiar; partilhar*, se aproximam muito da concepção de *colaboração confortável*.

Perante o anteriormente exposto, na nossa perspetiva de colaboração confortável poderemos incluir a colaboração existente entre os professores quando estes privilegiam a colaboração que os leva ao cumprimento dos programas ou à adoção de critérios comuns de avaliação dos alunos, quando se solidarizam perante os maus resultados e a desatenção ou o desinteresse dos alunos, quando partilham materiais ou estratégias de ensino, mas sentem pouca necessidade e pouco à vontade para refletir em grupo sobre as suas práticas ou desenvolver uma

avaliação sistemática do trabalho realizado, com objetivo de alterar práticas e hábitos conducentes a melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

Na revisão da literatura que temos vindo a apresentar ao longo deste capítulo explorámos os conceitos de culturas de ensino, tentando relacionar essas mesmas culturas com a possibilidade de permitirem (re)construir o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores bem como da própria organização onde os mesmos estão inseridos. Verificámos que a colaboração que assenta numa relação dialógica, democrática e de complementaridade entre parceiros, numa perspetiva de ajuda mútua, em que todos beneficiam por igual, que tem em vista a prossecução de finalidades comuns, que dá lugar à reflexão sistemática sobre as práticas, é uma relação colegial que promove a (re)construção do conhecimento profissional. Inversamente, a colaboração confortável, entendida como uma relação colegial frequentemente assente em relações hierárquicas, tendo por base uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final, que não dá lugar ao questionamento, à reflexão ou à crítica construtiva e como tal não acarreta benefícios para todos os envolvidos, dificilmente poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional ou organizacional.

Aprofundemos então agora os conceitos de conhecimento e desenvolvimento profissional, bem como a influência que a formação contínua pode ter na sua (re)construção e tentemos esclarecer o que entendemos sobre eles.

2. Conhecimento profissional, formação contínua e desenvolvimento profissional

2.1. Configuração e construção do conhecimento profissional docente

Ao longo das últimas páginas, em que apresentámos algumas características das culturas dos professores, dedicámos especial atenção à colaboração e destacámos que esta, quando realizada numa relação colegial dialógica, de complementaridade entre parceiros, tendo em vista a prossecução de finalidades comuns, pode funcionar como alicerce do conhecimento profissional. Com este subcapítulo pretendemos dar conta do que os estudos em geral transmitem acerca do conhecimento profissional docente e das possíveis implicações de uma cultura de colaboração na sua (re)construção.

Na investigação realizada sobre estes temas, por diferentes autores, tanto nacionais como internacionais, parece-nos pertinente começar por destacar os trabalhos de Maria do Céu Roldão.

Para Roldão (2007b) existe uma estreita relação entre a natureza da função específica do professor, isto é, a função de ensinar e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercer essa mesma função. Para esta autora, a ação de ensinar entendida como uma transmissão de um saber deixou de ser distintiva da profissionalidade docente a partir do início

da segunda metade do século XX, dadas as inúmeras formas que a sociedade tem no acesso diversificado a incontáveis fontes de informação. Na sociedade atual, para Roldão (2007b), baseando-se no seu próprio trabalho (2005), ensinar caracteriza-se “como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém*” (p. 95)². Nesta perspectiva, Roldão (2007b) justifica a profissionalização do professorado tendo em consideração dois processos sociais: a “institucionalização da escola” e a “afirmação de um conhecimento profissional específico” (p. 96), que implica a necessidade de formação específica para o desempenho da função docente mas que, por sua vez, veio permitir o reconhecimento social dos professores como grupo profissional. Na perspectiva de Roldão (2007b), o conhecimento profissional adquire então um lugar de centralidade na definição da profissionalidade docente, sendo pertinente a delimitação dos saberes específicos dos professores e relevante o investimento que se possa fazer no sentido de os melhorar, até porque “a legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra actividade que se considere profissional, depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico, reconhecido socialmente como necessário ao exercício dessa mesma actividade.” (Roldão, Figueiredo, Campos, & Luís, 2009, p. 141). Idêntica visão relativamente ao conceito de conhecimento profissional é-nos apresentada por Gonçalves (2011) quando escreve, “A profissão docente, à semelhança das outras profissões, possui um conjunto de conhecimentos que, no seu exercício, são convocados para alcançar um determinado fim, sendo estes que lhe conferem e validam o seu estatuto profissional.” (p. 24).

Nesta linha, importa ter em consideração que, no seu quotidiano, os professores são diariamente confrontados com uma multiplicidade de situações imprevisíveis que os obrigam a tomar decisões e a agir em situação, o que implica uma enorme diversidade de conhecimentos.

Pavié (2011), embora reconheça ser difícil apresentar um conceito universalmente aceite, clarifica o seu conceito de competência profissional docente, “como aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 78).

Ainda a propósito de conhecimento profissional, importa referir que numerosos têm sido os teóricos que se têm debruçado sobre o assunto, mas de acordo com Roldão et al. (2009), há duas linhas preponderantes que importa destacar: a de Lee Shulman (1987, 2004) numa perspectiva *analítica*, com a clarificação dos componentes que constituem o conhecimento profissional e a de Donald Schön (1987) baseada na *epistemologia da prática*, tendo por base o conceito de reflexividade teorizado por este autor, sendo que é a reflexão sobre a prática que origina a produção

² Foi respeitado o itálico conforme texto original.

de saber. Para Roldão et al. (2009) é em resultado das distintas apropriações destas diferentes teorizações que surgem frequentemente simplificações ou mesmo equívocos do que é o conhecimento profissional dos professores.

Uma investigadora portuguesa que assumidamente se inspirou nos trabalhos de Lee Shulman (1987) foi Idália Sá-Chaves. Sá-Chaves (2007), para clarificar o conceito de conhecimento profissional, começa por destacar que a profissão docente tem uma praxis que lhe é própria e que essa praxis tem implícito um saber próprio que usualmente se designa como conhecimento profissional. Esta autora expõe, de forma resumida, as sete dimensões do conhecimento que cada profissional invoca para agir em situação, com base nos trabalhos de Shulman (1987), sendo elas:

- *Conhecimento de conteúdo;*
- *Conhecimento pedagógico geral;*
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo;*
- *Conhecimento do curriculum;*
- *Conhecimento dos aprendentes;*
- *Conhecimento dos contextos;*
- *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.*

No entanto, tendo como referência o trabalho de Elbaz, 1988, Sá-Chaves (2007) identifica uma outra dimensão do conhecimento profissional,

- *Conhecimento sobre si próprio.*

Esta dimensão do *conhecimento sobre si próprio*, que se refere à capacidade de refletir sobre si mesmo que fundamenta os processos de desenvolvimento pessoal e profissional, parece-nos ser já mais na linha dos trabalhos de Schön (1987).

Esta perspetiva do conhecimento profissional, englobando estas oito dimensões e a forma como se relacionam, foi representada de forma esquemática por Sá-Chaves e Alarcão (1997), no diagrama da figura 4, sendo que, na nossa perspetiva, o conhecimento de si próprio aparece no topo da pirâmide, porque acaba por ter repercussões nos outros tipos de conhecimento profissional.

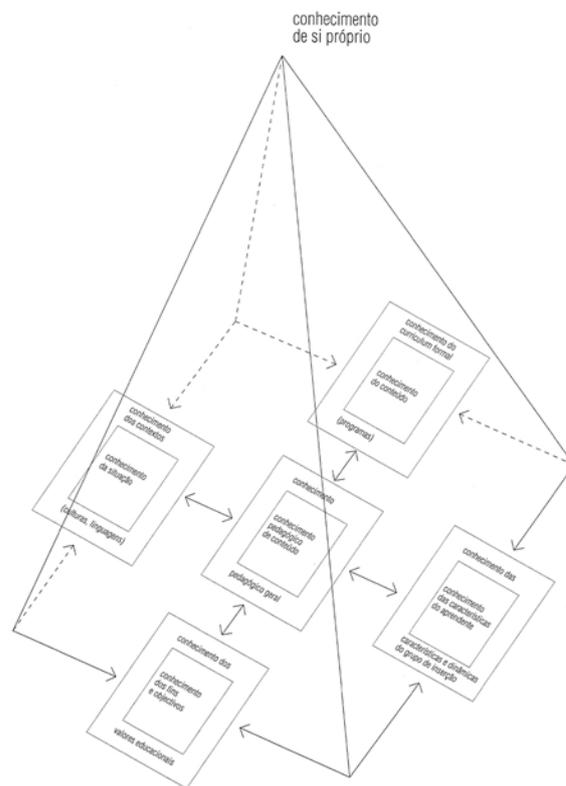


Figura 4 - Representação do conhecimento profissional do professor (Sá-Chaves, 2007, p. 67)

Perante a quantidade de estudos sobre o conhecimento profissional, Roldão et al. (2009) procuraram sistematizar algumas ideias, referindo que o conhecimento profissional é de *natureza compósita*, uma vez que os diferentes saberes não são saberes justapostos, mas saberes integrados e de natureza transformativa; requer *capacidade analítica*, uma vez que o saber é construído com base na análise e reorientação da prática docente; é de *natureza mobilizadora e interrogativa*, uma vez que mobiliza e integra adequadamente os diferentes tipos de conhecimento para suportar o questionamento; requer *meta-análise* tendo em consideração o conhecimento ser compósito e questionante; e exige *comunicabilidade e circulação* como forma de garantir o uso e a reconstrução de um conhecimento que se consegue “sistematizar, acumular e inovar” (p. 144). Estas ideias sobre o conhecimento profissional são recuperadas em outro trabalho subsequente (Roldão, 2010), no qual a autora também sistematiza os saberes do conhecimento profissional, recuperando algumas dimensões do conhecimento profissional propostas por Shulman (1987) e por Sá-Chaves (2007), mas acrescenta outras dimensões na linha de Schön (1987), encarando o professor como prático reflexivo. No quadro que apresentamos na página seguinte, procuramos sistematizar as dimensões do conhecimento profissional enunciadas pelos autores supracitados.

Quadro 2 - Dimensões do conhecimento profissional

Dimensões do conhecimento profissional	
<p><i>Conhecimento de conteúdo</i> (Shulman, 1987), (Sá-Chaves, 2007)</p> <p><i>Saber o que ensina</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- refere-se aos conhecimentos específicos de cada disciplina ou disciplinas que o professor leciona, que o professor deve dominar tendo em consideração a aprendizagem visada pelo aprendente.</p>
<p><i>Conhecimento pedagógico geral</i> (Shulman, 1987), (Sá-Chaves, 2007)</p>	<p>- tem especialmente em conta, os princípios gerais e as estratégias de gestão e organização da sala de aula.</p>
<p><i>Conhecimento pedagógico de conteúdo</i> (Shulman 1987), (Sá-Chaves 2007)</p> <p><i>Saber como ensinar</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- específico dos professores, resulta de uma mistura de conhecimento de conteúdo e de conhecimento pedagógico, isto é, das diversas estratégias de ensino passíveis de serem utilizadas. É o tipo de conhecimento que diferencia um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina.</p>
<p><i>Conhecimento do curriculum</i> (Shulman, 1987), (Sá-Chaves, 2007)</p> <p><i>Saber porque e para que ensinar</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- que corresponde ao domínio dos programas e materiais, por forma a dominar a razão de ser e a finalidade dos conteúdos, sendo ferramentas específicas do professor.</p>
<p><i>Conhecimento dos aprendentes</i> (Shulman 1987), (Sá-Chaves 2007)</p> <p><i>Saber a quem se ensina</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- conhecimento dos alunos, do seu percurso e das suas características por forma a compreender os modos que têm de alcançar o que é ensinado.</p>
<p><i>Conhecimento dos contextos</i> (Shulman, 1987), (Sá-Chaves, 2007)</p>	<p>- que vão desde o conhecimento dos grupos ou da turma, passando pelo conhecimento sobre a gestão ou financiamento da escola até ao conhecimento das características das comunidades e das culturas locais.</p>
<p><i>Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais</i> (Shulman, 1987), (Sá-Chaves, 2007)</p>	<p>- conhecimento das grandes linhas orientadoras em termos educacionais.</p>
<p><i>Conhecimento sobre si próprio</i> (Sá-Chaves, 2007, baseando-se em Elbaz, 1988)</p>	<p>- relaciona-se diretamente com a personalidade e com a dimensão epistémica da identidade do professor.</p>
<p><i>Conhecimento estratégico</i> (Roldão, 2010, baseando-se em Sousa, 2010)</p>	<p>- é um saber conceber e escolher como ensinar, adotado para cada situação particular, articulando-se conteúdos, sujeitos, estratégias e técnicas disponíveis e que conduz a uma linha de atuação singular e diferenciadora.</p>
<p><i>Conhecimento reflexivo</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- é um saber analisar e avaliar, “que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua acção, retroagir ou reorientar em função da análise feita” (Roldão, 2010, p. 5)</p>
<p><i>Conhecimento regulador</i> (Roldão, 2010)</p>	<p>- é um saber reorientar, que permite redefinir estratégias futuras, tendo por base a avaliação das situações presentes.</p>

A análise do quadro síntese das dimensões do conhecimento profissional, tendo por base os trabalhos de Shulman, (1987, acedido em língua espanhola, 2005), de Sá-Chaves (2007) e de Roldão (2010), leva-nos a afirmar que as quatro dimensões do conhecimento profissional que foram acrescentadas por Sá-Chaves e por Roldão às sete dimensões do conhecimento profissional definidas por Shulman encaram o professor como prático reflexivo, na linha da teorização de Schön (1987).

Estas últimas quatro dimensões do conhecimento profissional dos professores, na nossa perspetiva, encaram o professor como prático reflexivo, capaz de *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, tal como defende Schön.

Na perspetiva de Alarcão (1996). Esta capacidade de refletir na ação e para a ação remete-nos para um *conhecimento superviso*, como também referem Alarcão e Canha (2013), quando escrevem que a supervisão é de natureza reflexiva e tem uma intencionalidade orientadora e formativa.

A propósito do *conhecimento superviso*, parece-nos ainda pertinente referir um estudo, realizado por Gaspar, Seabra e Neves (2012), uma análise exaustiva à legislação nacional, no sentido de clarificar as diretrizes normativas quanto ao sentido e quanto à aplicação de conceito *supervisão*, no campo da educação. Neste estudo, as autoras concluem que a supervisão aparece na legislação portuguesa desde a década de noventa, associada a três áreas possíveis de desempenho profissional docente, a saber:

- “(i) institucional (onde se toca a direção administrativa da escola);
- (ii) instrucional (com uma base triangular: o currículo [...], a aprendizagem e a avaliação);
- (iii) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, na avaliação da instituição ou dos professores).” (Gaspar et al., 2012, p. 52).

Neste sentido, e assumindo a supervisão como uma das características da profissão docente, tantas vezes as diretivas legais apontam para a necessidade de os professores desempenharem funções supervisivas, pensamos que o *conhecimento superviso* pode ser uma das dimensões do conhecimento profissional.

Tendo em conta todo o quadro que temos vindo a compilar relativamente ao conhecimento profissional, pensamos poder concluir que os docentes, tal como outros profissionais, ao exercerem a sua atividade profissional, apelam a um conjunto de conhecimentos de natureza diversificada para conseguirem concretizar a tarefa a que se propõem, mas, simultaneamente, são também estes conhecimentos que lhes poderão permitir analisar e refletir sobre a sua prática no sentido poderem redefinir estratégias futuras que lhes permitam desenvolver-se. Estes conhecimentos constituem o seu conhecimento profissional e legitimam a profissão que exercem.

2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional docente

Desde o final do século XX que as questões ligadas aos processos de aprendizagem dos professores, aos tipos de formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente têm sido alvo de inúmeros estudos. (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, 1996; André et al., 2012; Flores, Simão, Rajala, & Tornberg, 2009; Flores & Simão, 2009; Korthagen, 2009; Marcelo, 2009b; Sá-Chaves, 2007; Sachs, 2009)

O trabalho dos professores tem cada vez mais novas exigências e, na literatura, encontramos inúmeras referências ao facto de a formação inicial não conseguir oferecer os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da profissão (Alarcão & Canha, 2013; André et al., 2012; Flores et al., 2009; Flores & Simão, 2009; Korthagen, 2009; Marcelo, 2009b; Sá-Chaves, 2007; Sachs, 2009), sendo imperativo que os professores tenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento profissional.

Quando falamos em desenvolvimento profissional docente, em concreto, a que nos estamos a referir?

Nas palavras de Alarcão e Roldão (2008), “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 34), fazendo parte deste processo “a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto” (p. 34), estando aqui subentendido o papel da colaboração na construção do desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009), apoiando-se numa profunda revisão da literatura, refere que tanto autores recentes como os mais antigos consideram o desenvolvimento profissional “como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.” (p. 10). Este processo que conduz ao crescimento e desenvolvimento profissional dos professores, segundo investigações mais recentes, “é um processo a longo prazo” (Villegas-Reimers, 2003 in Marcelo 2009, p. 10) e possui diferentes características.

Nesta perspetiva, Marcelo (2009) defende o conceito de desenvolvimento profissional, como possuindo as seguintes características:

- “baseia-se no construtivismo” – o professor é um sujeito ativo;
- é um “processo a longo prazo” – o professor aprende ao longo do tempo;
- é “um processo que tem lugar em contextos concretos” – na escola, nas atividades desenvolvidas pelo professor;
- está “relacionado com os processos de reforma da escola” – processos de

des/(re)construção.

- o professor “é um prático reflexivo” – os conhecimentos são adquiridos através da reflexão sobre a experiência;
- é um “processo colaborativo” – mas não apenas colaborativo, há lugar ao individualismo;
- “pode adotar diferentes formas em diferentes contextos” – não há um modelo universal (p.10 - 11).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é entendido “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11).

Constatamos assim que o desenvolvimento profissional é entendido como um processo que implica adaptação à mudança por parte do professor e exige que seja ele próprio agente de mudança, em si, nas suas práticas e nas suas condições de trabalho. Implica também a capacidade de alterar e desenvolver as suas próprias atitudes, destrezas, conhecimentos e capacidades reflexivas, em consequência da análise sistemática da sua própria prática. Em resultado de todo este processo, são visíveis melhorias nos resultados escolares dos alunos e na qualidade do ensino nas salas de aula (Heideman, 1990; Fullan, 1990; Sparks & Loucks-Horsley, 1990; Oldroyd & Hall, 1991; Day, 1999, Bredeson, 2002; Villegas-Reimers, 2003, in Marcelo, 2009b).

Para fazer face às aceleradas transformações do mundo, da sociedade e da escola a que temos assistido nos últimos anos, para continuarmos a dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos “teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.” (Marcelo, 2009b, p. 8). A este propósito, Alarcão e Canha (2013) referem que já ninguém acredita que uma boa formação inicial é suficiente para garantir o bom desempenho de um professor durante toda a sua vida profissional. Hoje, o profissional da educação tem necessidade de estar preparado para inúmeras situações imprevistas com que se pode defrontar diariamente, de acompanhar as mudanças com que lida todos os dias, de ir aprendendo com essas mesmas mudanças, sob pena de ficar desatualizado.

Torna-se então imprescindível a formação contínua, tal como Sá-Chaves (2007) socorrendo-se do saber clássico, afirma: “nenhum rio passa duas vezes sob a mesma ponte, também na formação é indispensável perceber essa condição de transformabilidade constante como desafio à (re)conceptualização de atitudes, de conhecimento de competências e de práticas.” (p. 47).

Na perspectiva de Sá-Chaves (2007) a “emergência contínua de novo conhecimento bem como a sua quasi-instantânea divulgação e consequente facilitação no acesso” (p. 92) implicam a “inevitável desactualização permanente” (ibidem, p. 92) dos docentes. Assim, esta investigadora, a propósito da formação docente advoga três princípios:

- o princípio do inacabamento – o profissional da educação nunca é detentor de todo o conhecimento, sendo imprescindível uma abertura à inovação como forma de atualização e reconstrução dos saberes e competências;
- o princípio da continuidade – se a desatualização continuada é uma realidade, a única forma que o professor tem de a contrariar é a aposta na formação contínua;
- o princípio da auto-implicação – neste contexto complexo de evolução do conhecimento, é necessário que o professor reconheça as suas necessidades de formação, de uma forma consciente, crítica e refletida.

Esta perspetiva de formação contínua está implícita no conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Alarcão e Canha (2013), quando afirmam que o desenvolvimento profissional “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige investimento pessoal, vontade própria, esforço e compromisso com a profissão.” (p. 51). Também Sachs (2009) já tinha manifestado idêntica opinião relativamente à necessidade de formação dos professores para “actualizar as suas competências e os seus conhecimentos” (p. 101), numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Parece, assim, que a formação deve estar vinculada ao crescimento e melhoria dos professores enquanto pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas ou competências profissionais, mas “deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34), numa perspetiva construtivista “em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (idem, p. 34).

A formação contínua tem então subjacente a ideia de aprendizagem ao longo da vida, de aprendizagem permanente. Nesta linha impõe-se, necessariamente, compreender os pressupostos inerentes ao processo de aprendizagem dos professores para, posteriormente, percebermos do que falamos quando defendemos uma formação sustentada num envolvimento coletivo com apoio de formadores e centrada na análise reflexiva.

Teorizando sobre a forma como aprendem os professores, Cochran-Smith e Lytle, 1999 (in Marcelo, 2009b; Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009) expõem três concepções relativas à aprendizagem dos professores:

- *conhecimento para a prática*, construído pelos investigadores externos à escola, um conhecimento formal e científico;
- *conhecimento na prática*, construído pelos professores, através de uma análise sistemática da sua atividade docente, um conhecimento que se adquire na ação, na experiência e na reflexão sobre a prática;

- *conhecimento da prática*, construído pelos próprios professores, como investigadores, no seu ambiente de trabalho, individual ou coletivamente.

Estas concepções reativas à aprendizagem dos professores, defendidas por estas investigadoras deixam patente que os professores aprendem com a prática da atividade docente, no seu contexto de trabalho. Formosinho e Machado (2015) vão um pouco mais longe, uma vez que referem ser na prática da atividade docente que os professores “fazem as aprendizagens mais profundas da docência” (p. 103).

Sachs (2009) defende que o desenvolvimento profissional contínuo necessita de incorporar quatro elementos (*re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação*) para conseguir assegurar dois objetivos: a melhoria da aprendizagem dos alunos e a existência de profissionais da educação competentes e autónomos. Neste sentido, identifica dois caminhos possíveis na aprendizagem dos professores: um, através da formação tradicional, denominado pela autora como abordagens de *re-instrumentação e remodelação*, em que os especialistas que dão formação transmitem aos formandos o que eles devem fazer, fornecendo receitas para melhorar, mas colocam o professor na “posição de consumidores acrílicos de conhecimento especializado.” (p. 107), sendo por isso um modelo de formação algo criticada; outro, através das abordagens de *revitalização e re-imaginação*, mais focadas na aprendizagem dos docentes através de oportunidades para rever e repensar as práticas, tornando-se práticos reflexivos, num processo colaborativo com os seus pares.

Embora Sachs (2009) considere que qualquer um dos tipos de formação, anteriormente referidos, possa ser utilizado para melhorar a qualidade e eficácia docente, defende que, em pleno século XXI, em que a mudança está sempre presente, os professores “necessitam de ser aprendentes autónomos” (p. 116), capazes de gerir e lidar eficazmente com as incertezas que essas mudanças acarretam, sendo que “a capacidade de aprender com e a partir dos colegas e alunos assume uma importância primordial.” (p. 116). Sachs (2009) coloca, assim, uma maior ênfase na aprendizagem ao longo da vida, a partir da própria experiência, considerando que este tipo de aprendizagem dá uma resposta mais eficaz às necessidades dos docentes.

Alarcão e Roldão (2008), com base em estudos realizados sobre formação contínua, constata que, quando a formação contínua é externa à prática docente tem pouca relevância na melhoria da prática profissional, embora consiga enriquecer pessoalmente os formandos. Os casos em que se verifica um real desenvolvimento profissional são os que englobam: “envolvimento coletivo na formação”, “centralização na análise reflexiva sobre as práticas” e “apoio de formadores ou investigadores”(p. 34).

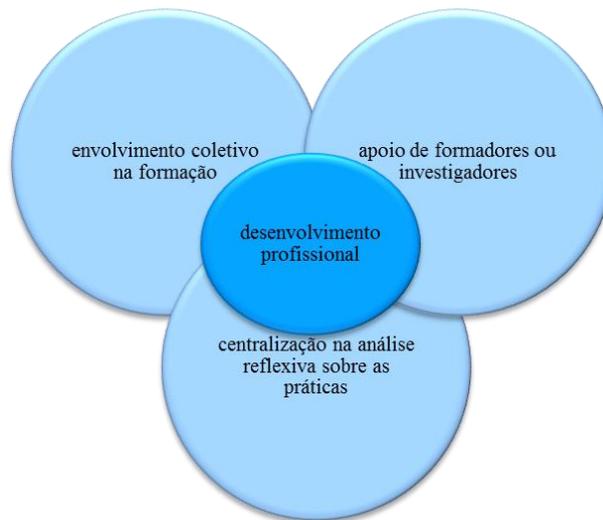


Figura 5 - Formação e desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2008)

Esta perspetiva de formação e desenvolvimento profissional de Alarcão e Roldão (2008) pareceu-nos especialmente relevante para o estudo que aqui apresentamos, uma vez que este se sustentou na realização de uma oficina de formação, *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional* docente que nos parece ter obedecido a este modelo de formação. Senão vejamos, a realização desta oficina de formação teve o apoio de investigadores e formadores, numa perspetiva socioconstrutivista; procurou a existência de um envolvimento coletivo de formandos, formadores e da própria escola, enquanto organização onde se desenvolveu a formação e centrou-se na análise reflexiva sobre as práticas docentes, mais concretamente na observação colaborativa de aulas, objeto de um outro estudo (Macedo, 2016).

Perante o exposto, à luz do pensamento de Alarcão e Roldão (2008), parece-nos que esta formação terá reunido as condições necessárias para que configurasse um real processo de desenvolvimento profissional.

Flores et al. (2009), com o objetivo de analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores, efetuaram um estudo internacional tendo concluído que embora os professores destaquem as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho a nível individual, “é através das interações entre pares que os professores poderão explorar diferentes estratégias e recursos, donde resultará a possibilidade de utilização de actividades pertinentes e inovadoras” (p. 146), o que salienta a valorização de um processo colaborativo na aquisição de aprendizagens. Estes investigadores reforçam ainda esta ideia ao referirem que, “quando a aprendizagem é assumida como um trabalho coletivo, com interações contínuas entre os professores, onde estes têm oportunidade de partilhar e reflectir sobre as suas práticas de sucesso/insucesso” (p. 147), o desenvolvimento profissional aumenta.

Alarcão (2014a) reforça a importância da interação entre pares no desenvolvimento

profissional, optando pela utilização do conceito *interação colaborativa* em vez de colaboração, para “acentuar a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração” (p. 22), defendendo que, nas escolas onde a interação colaborativa é uma realidade, é possível experienciar o desenvolvimento profissional docente.

Alarcão e Canha (2013) referenciando Alarcão (1999), defendem que há três tipos de interações que possibilitam a aprendizagem: “interação com a tarefa, interação com os outros [...] e interação consigo próprios.” (p.51). Nesta visão dos processos de aprendizagem está patente a cultura do individualismo, na aprendizagem resultante da interação com as tarefas e consigo próprios, uma vez que se concentra no próprio saber do professor, nas suas experiências e expectativas, na sua capacidade de reflexão sobre o seu próprio desempenho profissional. No entanto, está também patente a cultura de colaboração na aprendizagem que resulta da interação com os outros. Alarcão e Canha (2013) destacam o poder da colaboração na aprendizagem e na (re)construção do conhecimento profissional, salientando as potencialidades das práticas colaborativas por emergirem “da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação”. (p. 51)

Nesta perspetiva, a formação contínua de professores orientada para o desenvolvimento profissional pode ser potenciada através de experiências colaborativas, onde a supervisão, enquanto atividade que acompanha e sustenta a própria formação, assume verdadeiramente o papel de *scaffolding* (Alarcão & Canha, 2013; Sá-Chaves, 2007). Justifica-se assim a necessidade de aprofundarmos o conhecimento no que respeita ao conceito de supervisão colaborativa.

2.3. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional

Neste subcapítulo consideramos pertinente destacar a importância da *supervisão* e, muito especialmente, da *supervisão colaborativa* e do seu papel no *desenvolvimento profissional*, sobretudo porque estamos conscientes do seu relevo no contexto da formação contínua dos professores.

"A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional." (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54)

É inegável que, hoje, a supervisão pode representar uma importante estratégia de formação quando esta se sustenta no reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, ao serviço da (re)construção do conhecimento profissional e da autonomia profissional dos professores (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 2014a; Azevedo, 2012; Day, 2001; Gaspar et al., 2012; Marcelo, 2009b; Roldão & Leite, 2012; Roldão, 2007b, 2012; Vieira, 2006). Mas, se o

importante papel da supervisão no desenvolvimento profissional é inquestionável, é também certo que considerável tem sido a resistência tanto das escolas como dos professores ao ato supervisivo (Roldão & Leite, 2012; Roldão, 2010, 2014). Em diversos estudos, como, por exemplo, no de Roldão e Leite (2012) têm vindo a ser identificadas as causas da negativa representação que os professores têm da supervisão e que foram sintetizadas por Roldão (2012, p. 13) que nos apresenta as seguintes razões:

- Associação da supervisão “a funções de controlo”, nomeadamente à avaliação de professores no sentido de regularizar a sua progressão na carreira;
- Associação da supervisão “a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado”, sendo que os professores que hoje estão nas nossas escolas são predominantemente professores com vários anos de carreira e por isso não reconhecem legitimidade e pertinência à supervisão (Roldão & Leite, 2012);
- “Desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas”, sendo que este desconforto está fortemente associado à permanência do individualismo como cultura docente dominante, legitimando a relutância em relação ao ato supervisivo.

Pelas razões atrás expostas, a supervisão tem estado ausente das escolas portuguesas. Segundo Gaspar et al. (2012), na legislação nacional, o termo supervisão pedagógica aparece pela primeira vez em 1990 com o Decreto-Lei nº 139A/90 de 28 de abril. No estudo apresentado por aquelas autoras é feita uma síntese exaustiva dos diplomas legais, relacionados com supervisão pedagógica o que nos permite verificar que, na própria legislação, está patente uma forte dualidade: uma perspetiva de supervisão de cariz burocrático e avaliativo, direcionada para o exercício de cargos de gestão e avaliação do desempenho docente e uma outra, de cariz formativo, associada à colaboração e ao desenvolvimento profissional. As próprias autoras supra citadas consideram que “esta problemática pode trazer sérias consequências para a interpretação e a aplicação da supervisão, no sentido em que o supervisor passa a ser encarado como alguém que garante a eficácia do sistema de avaliação, secundarizando o seu papel de apoio ao desenvolvimento profissional do professor aprendente e reflexivo.” (p. 44). Esta dualidade no conceito da supervisão encontra ressonância no trabalho de Alarcão e Canha (2013), já que para estes autores a supervisão também se pode concretizar segundo duas modalidades: “uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva.” (p. 19).

Neste sentido, parece-nos importante o desenvolvimento de estudos que clarifiquem o papel da supervisão e da supervisão colaborativa na (re)construção do conhecimento profissional, sendo nesta perspetiva que situamos a presente investigação.

Nesta linha, impõe-se clarificarmos o que entendemos por supervisão.

Em Portugal, desde a década de 80 que se verifica alguma produção académica e investigativa no domínio da supervisão, ligada muito especialmente às Universidades de Aveiro, Minho e Lisboa, destacando-se os trabalhos de Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira, Maria do Céu Roldão, trabalhos esses que serviram de base ao estudo que aqui apresentamos até porque, com Alarcão e Canha (2013), acreditamos no “carácter altamente contextualizado da supervisão.” (p. 25)

Alarcão e Tavares, em 1987, na obra que foi posteriormente revista e desenvolvida, definem supervisão como “o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Esta perspetiva de supervisão parece ficar, aqui, limitada à formação de professores, muito especialmente à formação inicial, numa dimensão predominantemente vertical.

Alarcão (2000) veio posteriormente a alargar o âmbito da supervisão e a redefinir o seu objetivo. Verificamos pelas palavras da autora que passou a considerar como objetivo da supervisão “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (p. 18 - 19). Embora ainda esteja patente, neste objetivo da supervisão, a formação de novos professores, a sua ação é alargada a toda a escola e a todos os grupos que possam constituir-se em “comunidades de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem.” (p. 19).

Alarcão e Tavares (2003), no capítulo *A supervisão no processo de formação contínua*, revisto e atualizado, tendo em consideração a investigação portuguesa entretanto feita, apresentam-nos o conceito de *supervisão horizontal* como “uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 129), evidenciando-se uma visão da supervisão colaborativa. Alarcão e Tavares (2003), a propósito da supervisão horizontal, estabelecida naturalmente entre profissionais de um mesmo nível de ensino, referem convictamente que esta “se intensificará nos próximos anos e passará a constituir uma das características da profissão docente enquanto espaço de construção partilhada do conhecimento situado.” (p. 129).

Alarcão e Tavares (2003) referem que Glickman (1985) identifica dez categorias de *skills* interpessoais considerados fundamentais para um supervisor, sendo que este pode dar maior ênfase a alguns destes *skills*, determinando assim o seu estilo de supervisão. Quando o supervisor “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 75), está a privilegiar estratégias colaborativas, adotando um estilo supervisivo de colaboração.

Apoiando-se no trabalho desenvolvido por Ginkel (1983), Alarcão e Tavares, (2003) referem que “a maioria dos professores prefere estratégias de colaboração” (p. 78), tornando-se assim pertinente a sua adoção por parte do supervisor. No entanto, mencionam que Glickman (1985) refere que as estratégias de colaboração “só serão possíveis quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte.” (ibidem, p. 79). Com base nestes pressupostos, Alarcão e Tavares (2003) mencionam que, numa relação supervisiva, os professores não podem ser tratados todos da mesma forma, sendo fundamental “ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo” (p. 78).

Flávia Vieira (2006), baseando-se nos trabalhos de Waite (1995), Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004), apresenta uma perspetiva “colegial, indagatória e transformadora” (p. 8) da supervisão e, nesta mesma linha de pensamento, adota a grafia de *superVisão* e “se numa perspetiva prescritiva da Supervisão alguém controla outrem reproduzindo o estado de coisas, numa perspetiva transformadora da superVisão existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação.” (Vieira, 2006, p. 11). Verificamos, pelas palavras da autora que esta é também a perspetiva de uma supervisão de carácter colaborativo.

Também Alarcão e Roldão (2008) defendem que as novas tendências supervisivas apontam para um conceito de supervisão que valoriza a reflexão, a partilha e a colaboração. A evolução verificada, nos últimos anos, no campo da supervisão e o surgimento da sua faceta colaborativa e reflexiva contraria o individualismo do professor na procura do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para estas autoras a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social.” (p. 15).

A *dimensão horizontal da supervisão* é recuperada por Alarcão e Canha (2013), salientando que esta “pode assumir contornos nítidos de prática eminentemente colaborativa, ao ser exercida pelos membros do grupo enquanto pares que dividem entre si equitativamente a responsabilidade

da condução desta atividade supervisiva” (p. 53), ficando clara a vertente colaborativa que a supervisão pode assumir. No entanto, de acordo com os autores supracitados, num contexto formal de formação contínua, haverá “a designação oficial de um formador responsável que, nesse sentido, assume uma autoridade especial na condução do processo formativo e no exercício da supervisão desse mesmo processo.” (p. 54), o que implica que nunca poderá ser uma atividade verdadeiramente colaborativa tendo em consideração as características da colaboração a que já anteriormente nos referimos e que exigem uma distribuição equitativa do poder, mas poderá assentar em dinâmicas colaborativas. A este propósito, Alarcão (2014a) esclarece que não partilha da convicção de, em Portugal, se considerar a existência de incompatibilidade entre hierarquia e colaboração, defendendo que a má operacionalização destes conceitos é que pode originar essas incompatibilidades.

Em contexto de trabalho docente, esta perspetiva horizontal da supervisão pode ganhar outra dimensão, evidenciando-se a relação entre supervisão e colaboração.

Alarcão e Tavares (1997, 2003) apresentam um conjunto de nove cenários supervisivos que correspondem a outras tantas práticas de supervisão. Nestes trabalhos os autores referem que não tem a pretensão de incluir todas as formas de supervisão nestes mesmos cenários e também que os mesmos não devam “ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (2003, p. 17). De facto, em Alarcão e Canha (2013), encontramos aquilo a que talvez possamos chamar um novo cenário supervisivo que resulta da articulação da colaboração com a supervisão, mas também da articulação com alguns dos cenários de supervisão já categorizados anteriormente. Emerge, nesta ótica, o “cenário supervisivo ecodesenvolvimentalista, numa dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentalista e transformadora.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83) e que vem induzir uma reconceptualização do conceito de supervisão por parte destes autores que passam a encarar a supervisão como “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa” (idem, p. 83). Relativamente à supervisão, dizem ainda os autores supracitados que é acentuada “a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.” (idem, p. 83).

Nesta nova conceptualização do conceito de supervisão gostaríamos de sublinhar alguns aspetos. Em primeiro lugar, parece-nos pertinente que a supervisão ganhe aqui uma intencionalidade declaradamente de carácter formativo, de apoio à transformação e ao desenvolvimento. Por outro lado é reafirmada a natureza reflexiva e autonomizante da supervisão,

mantendo-se atuais os princípios defendidos por Donald Schön de *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* que foram trazidos para Portugal por Alarcão (1996). É também reforçada a necessidade de as ações supervisivas serem fortemente contextualizadas, o que pressupõe o reconhecimento de todo um conjunto de contextos que influenciam o desenvolvimento profissional e a necessidade de desenvolver uma *supervisão não standard* (Sá-Chaves, 2002) que, segundo Alarcão e Tavares (2010), tendo por base o trabalho de Sá-Chaves, é a única que, “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores.” (p. 43). Por último, mas não menos importante, salientamos a natureza interativa desta conceptualização de supervisão que remete para a potencialização de processos colaborativos.

Em síntese, o quadro teórico que sustenta esta investigação resulta revisão da literatura que desenvolvemos durante a realização do curso de mestrado. Temos a noção, até porque nunca tivemos essa pretensão, em esgotar qualquer assunto. Procurámos sobretudo clarificar os temas e conceitos que considerámos fundamentais para sustentarem o estudo empírico que aqui apresentamos, bem como a sua articulação.

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, apresentamos seguidamente o estudo empírico realizado.

Capítulo II. Metodologia da investigação

Porque acreditamos que as razões que justificam o que se investiga não podem de alguma forma separar-se da forma como se investiga, neste capítulo, procuramos explicar da melhor forma possível todos os procedimentos adotados para realizar o presente estudo. Assim, na primeira parte deste capítulo apresentamos o nosso problema de investigação, as questões e os objetivos que nortearam a realização do presente trabalho para seguidamente expormos as características do contexto em que o estudo foi realizado e daqueles que nele participaram. Também neste capítulo justificamos as opções metodológicas que orientaram esta investigação e descrevemos os instrumentos utilizados na recolha de dados. Terminaremos o capítulo com a explicitação das técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados recolhidos.

1. Natureza e problemática da investigação

1.1. Definição do problema e questões de investigação

Qualquer investigação coerente começa com um problema, com algo que se quer compreender ou explicar, e “possui uma pergunta que lhe assegura unidade”. Apresentamos então a nossa questão de investigação, com base nos pressupostos já referidos quando apresentámos a problemática que deu origem a esta investigação: *qual o poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional?*

Tendo em consideração a questão de partida apresentada, surge a necessidade de delimitar o problema, especificando o que se pretende com esta investigação, isto é, apresentar as questões de investigação que delimitem “uma área de interesse específica, considerada essencial” (Flick, 2005, p. 49).

Estamos conscientes da complexidade do nosso campo de estudo e que muitas outras possíveis questões de investigação poderiam ser colocadas, permitindo outras delimitações de pesquisa, mas tendo em conta que “as questões de investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social.” (Flick, 2005, p.49), no contexto em que nos encontrávamos pareceram-nos pertinentes as que expomos de seguida:

- *O que pensam os professores sobre colaboração?*
 - *O que é para os professores colaborar?*
 - *Que modalidades colaboração conhecem?*
Que modalidades de colaboração experimentaram?
 - *Que avaliação fazem da colaboração entre pares?*
- *De que forma a observação colaborativa de aulas permite reconstruir o entendimento dos professores sobre colaboração?*

- *Na perspectiva dos professores, qual o contributo de uma formação de carácter colaborativo para a construção do conhecimento profissional?*

1.2. Objetivos da investigação

Com base nos trabalhos de Arnal et al. (1992), Almeida e Freire (2007) referem que “na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos” (p. 21) que “vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer” (ibidem, p. 21). Com base nestes pressupostos e nas questões de investigação formuladas, emergiram os seguintes objetivos, orientadores do nosso processo de pesquisa:

- Compreender as representações dos professores sobre o trabalho colaborativo no que respeita:
 - ao conceito de colaboração,
 - às modalidades de colaboração,
 - às experiências de colaboração anteriores,
 - à avaliação da colaboração entre pares;
- Conhecer a influência da observação colaborativa de aulas na reconstrução do conceito de colaboração;
- Conhecer a importância que os professores atribuem à colaboração na (re)construção do seu conhecimento profissional.

A definição e apresentação dos objetivos deixa assim claro o que pretendemos com esta investigação, tornando-se então necessário circunscrever o nosso campo de análise “no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy & Campenhout, 2013, p. 157). No ponto que se segue, esclarecemos as características do campo em que foi feita a investigação bem como os passos por nós seguidos na seleção dos participantes da investigação, isto é, o grupo de professores que estudámos.

2. O contexto e os participantes

O estudo que aqui apresentamos realizou-se no contexto de uma escola secundária não agrupada da DGEstE da Região Centro, onde exercemos funções docentes, sendo que, por razões deontológicas, a mantemos no anonimato.

Esta escola, cuja oferta formativa se distribui pelo Ensino Básico - 3º Ciclo – 7º, 8º, 9º anos de escolaridade e Curso Vocacional, bem como pelo Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais), tem tido, ao longo dos últimos anos, uma população escolar

relativamente estável. O número de alunos que frequentou a escola nos últimos anos tem reduzido de forma não significativa, rondando os 1000 alunos. O Ensino Secundário absorve a maior percentagem de alunos (65,8% em 2014/2015) e de turmas (70,7% em 2014/2015). O Projeto Educativo desta escola, em vigor de 2013 a 2106, no capítulo da caracterização geral, refere não haver abandono escolar significativo, sendo nulo no 3º ciclo e de apenas 1% no ensino secundário³ (Escola Secundária XXX, 2013a).

No que respeita ao corpo docente desta escola, de acordo com o Projeto Educativo, este “caracteriza-se pela estabilidade e experiência profissional” (Escola Secundária XXX, 2013a, p. 6). De acordo com este mesmo documento o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais é o que reúne maior número de professores, mais precisamente 40, seguido do Departamento de Línguas, com 28 docentes. Os Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões integram 17 e 11 docentes, respetivamente. Da totalidade do corpo docente, 95% pertence ao quadro da escola. De acordo com os documentos internos da escola, na generalidade, este corpo docente é constituído por profissionais ativos e empenhados e com *fortes dinâmicas colaborativas*:

“É prática instituída a planificação em grupo, por nível de escolaridade e por disciplina, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. O *trabalho colaborativo*⁴ estende-se à elaboração de instrumentos de avaliação de modo a que estes tenham o mesmo grau de dificuldade, a mesma estrutura, em cada disciplina. Esta *dinâmica*⁵ potencia também o desenvolvimento de um serviço de qualidade e de equidade que se pretende na escola.” (Escola Secundária XXX, 2013b, p. 24);

“Aos professores do mesmo grupo disciplinar está reservado um tempo semanal comum para coordenação das diferentes atividades (planificação, regulação e avaliação), existindo reuniões semanais e mensais para planificação da atividade letiva.” (Escola Secundária XXX, 2014a, p. 8).

O trabalho colaborativo entre docentes merece também especial destaque no último relatório de avaliação externa desta escola. Nele, é salientada a *relevância do trabalho colaborativo* nas reuniões de departamento e de áreas disciplinares, nomeadamente para a definição de critérios e instrumentos de avaliação, salientando-se também a sua importância noutros aspetos. Este documento revela que:

A coerência entre o ensino e a avaliação é garantida sobretudo através de reuniões entre docentes e de *um significativo trabalho colaborativo*⁶, que permite fomentar e aferir a

³ Dados respeitantes ao ano letivo 2011/2012

⁴ Itálico da nossa autoria.

⁵ Itálico da nossa autoria.

⁶ Itálico da nossa autoria.

articulação vertical e horizontal dos planos de estudo das diversas disciplinas, do cumprimento dos programas e das planificações, da articulação entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (realizada em conjunto pelos docentes) e da transparência dos processos de avaliação. (Oliveira, Gerardo, & Rosa, 2014, p. 5).

No que às características físicas diz respeito, há a destacar que a escola é constituída por cinco pavilhões independentes (incluindo o Gimnodesportivo e o Administrativo onde está também a cantina e o bufete). À exceção do Pavilhão Gimnodesportivo, todos os pavilhões estão ligados entre si por um corredor coberto. No pavilhão Administrativo existe uma sala de professores que funciona fundamentalmente como sala de convívio, embora permita o seu funcionamento como sala de trabalho e um outro espaço, de maiores dimensões, equipado com quatro computadores e impressora, que funciona fundamentalmente como sala de trabalho. As inúmeras mesas existentes nesta sala permitem que facilmente se possam formar vários grupos de trabalho. A área disciplinar de Biologia dispõe ainda de gabinete próprio. Em todo o espaço escolar o acesso à internet é possível através de uma rede wireless de utilização livre.

Ao termos assumido como campo de análise a escola onde lecionamos, não deixámos de ter em consideração as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), “se ensina numa escola, por exemplo, não deve escolhê-la como local de pesquisa”(p. 86) uma vez que “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações.” (ibidem, p. 86). No entanto, também Bogdan e Biklen (1994) referem que, por vezes, conseguir autorização para a recolha de dados pode ser um processo muito demorado, sendo fundamental a facilidade de “acesso aos sujeitos envolvidos no estudo” (p. 87). Ponderado que foi este último aspeto, outros houve que nos fizeram manter o nosso contexto de investigação nesta escola secundária e que referimos a seguir.

Pertencemos ao quadro desta escola há já duas décadas, pelo que sentimos a escola como nossa e, ao fazermos este estudo, queremos simultaneamente conhecê-la melhor e contribuir para a sua melhoria enquanto organização.

O terceiro aspeto, mas não o menos importante, foi a construção de um projeto de intervenção, durante o primeiro semestre do primeiro ano do mestrado em supervisão, no âmbito de três unidades curriculares: Supervisão, Observação e Teorias e Práticas de Educação, Formação e Avaliação; que deu origem ao trabalho, *Projeto Observar, Partilhar e Construir*, concebido em coautoria com a colega Lara Macedo, sendo que a principal motivação subjacente para a sua construção resultou da necessidade sentida pela escola onde lecionamos “em implementar um projeto de observação recíproca de aulas, num contexto de trabalho colaborativo, procurando a otimização das práticas pedagógicas, em resultado de processos reflexivos” (Martins & Macedo, 2014, p. 4). Importa ainda salientar que este projeto foi, de alguma forma, inspirado no projeto

Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo (Andrade et al., 2008)⁷ desenvolvido na UA entre 2007 e 2010, projeto esse que indiretamente acabou também por contribuir para a escolha da temática desta investigação, uma vez que também acreditamos serem a colaboração e o diálogo ”processos indispensáveis ao saber-fazer didáctico, à formação e ao desenvolvimento profissional” (Andrade et al., 2008, p. 9).

Para além do anteriormente referido, queremos ainda realçar as palavras de Alarcão e Canha (2013), uma vez que com eles partilhamos a ideia de que um projeto de intervenção, potenciador do desenvolvimento profissional e organizacional, tem muito mais hipóteses de atingir os objetivos a que se propõe, quando é construído pelos seus próprios intervenientes:

“o projeto de uma organização é levado a cabo pelas pessoas que dele fazem parte. É, pois, fundamental que o projeto seja pertença dessas pessoas; só assim se criarão condições de comprometimento alargado e genuíno e se incentivarão sinergias de ação potenciadoras do desenvolvimento em direção ao rumo traçado.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 56).

2.1. A realização da Oficina de Formação

Feita a caracterização geral da escola onde se desenvolve este estudo, importa agora delimitarmos e caracterizarmos o nosso principal campo de investigação, a oficina de formação onde recolhemos os dados para a investigação que aqui se apresenta. Façamos então essa contextualização.

2.1.1. Problema identificado

Na escola anteriormente caracterizada, onde lecionamos e recolhemos os dados para esta investigação, há já vários anos que se tenta implementar a prática de observação de aulas entre pares. No quadro dos instrumentos de exercício da autonomia da escola, designadamente no seu Projeto Educativo (2013-2016), está patente, nos seus eixos de intervenção prioritária, o desenvolvimento de uma “cultura sistemática e sustentada de auto-observação e autoavaliação em múltiplas dimensões [...] na tentativa de identificar áreas problemáticas/constrangedoras da ação educativa e implementar estratégias de superação das mesmas” (Escola Secundária XXX, 2013, p. 11). Tendo como uma das suas metas a melhoria do sucesso escolar, a escola apresenta como estratégias “incrementar a maximização da rentabilidade dos tempos escolares, nomeadamente, através do desenvolvimento de procedimentos de monitorização e supervisão e consultoria externa”

⁷ Andrade, A.I. (coord), Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M.B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S. & Santos, L

(Escola Secundária XXX, 2013, p. 13) e também “desenvolver instrumentos credíveis e rigorosos de autorregulação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço prestado.” (Escola Secundária XXX, 2013, p. 13). Está patente neste documento que um dos desafios assumidos por esta escola é elevar os padrões de desempenho, através da exigência e da aposta clara na sua própria autorregulação, no rigor e na qualidade do serviço que presta à comunidade.

Neste mesmo sentido, no Relatório de Autoavaliação da Escola, é referida a necessidade de complementar o modelo de autoavaliação existente, “com a observação dos processos, em especial a qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação” (Escola Secundária XXX, 2013b, p. 30), através da implementação de um projeto de observação de aulas que promova a *reflexibilidade*⁸ sobre as práticas. Também no Relatório de Avaliação Externa de 2014 é referido que “a observação de aulas, enquanto estratégia de orientação, acompanhamento e desenvolvimento profissional dos docentes, emerge da autoavaliação como proposta de melhoria para ser implementada” (Oliveira et al., 2014, p. 6). Em consonância com o documento anteriormente referido, no Plano de Melhoria posteriormente elaborado, no seu ponto 2, reafirma-se a intenção de implementação de um modelo de observação de aulas: “Dinamização da observação de aulas como estratégia emergente da autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes.” (Escola Secundária XXX, 2014, p. 1). A promoção da observação de aulas torna-se assim uma prioridade da escola pelo que, no mesmo documento, aparece preconizada a realização da Oficina de Formação *Observar, Partilhar, Construir*, cujo desenvolvimento deveria incluir a observação de aulas. Esta proposta surge neste documento em resultado do *Projeto Observar, Partilhar e Construir*, anteriormente referido, ter sido apresentado à Direção da Escola, pelas suas autoras, tendo surgido a possibilidade de o mesmo vir a ser concretizado.

Neste contexto, dada a impossibilidade das autoras do projeto anteriormente referido serem formadoras na Oficina de Formação, pela ausência dos requisitos legais que o permitissem, foi feito um convite a duas docentes e a uma bolsista do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro com vista a sua efetivação, sendo que duas delas tinham já orientado a realização do *Projeto Observar, Partilhar e Construir*. As autoras do projeto referido tiveram um papel ativo na construção do programa de formação (ver Anexo 1).

2.1.2. Pressupostos da Oficina de Formação

Considerando o problema identificado anteriormente e a necessidade de formação estabelecemos como pressupostos desta Oficina:

⁸ Termo utilizado no referido documento.

- A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Alarcão & Tavares, 2003; Reis, 2011), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional;
- As práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades no desenvolvimento dos professores, uma vez que surgem na e da interação entre as pessoas, dos conhecimentos e experiências que partilham, na responsabilidade partilhada e equitativa sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento, com vista à mudança de práticas (Alarcão & Canha, 2013);
- A observação de aulas, enquanto estratégia de supervisão colaborativa, pretende que os professores reflitam sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e sobre o dos seus colegas, não numa atitude avaliativa, mas debruçando-se sobre os aspetos observados, com vista à análise e reflexão sobre o que fazem, porque o fazem, com que objetivos e resultados (Alarcão & Tavares, 2003);
- No Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, art.º 20, ponto 2, alínea c) pode ler-se que assume particular importância a valorização das experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

2.1.3. Programa da Oficina de Formação

Tendo por base o problema identificado e os pressupostos anteriormente referidos, foi desenvolvido o programa da Oficina de Formação em torno de cinco áreas temáticas que constituíram os conteúdos da formação e que se passam a enunciar:

- Investigação, ação educativa e desenvolvimento profissional.
- Culturas de colaboração e comunidades profissionais na área da educação.
- Observação de aulas: modalidades e possibilidades de desenvolvimento profissional.
- Relatos e relatórios de observação: reflexão e construção de conhecimento.
- Portfolio de formação: espaço de partilha e de construção profissional.

Com a concretização do programa de formação pretendíamos estabelecer interações formativas entre professores da escola onde a formação se realizou, que se traduzissem na interiorização de atitudes mais críticas e mais reflexivas relativas à colaboração e à observação de aulas, de modo a proporcionar a (re)construção do conhecimento profissional e o consequente desenvolvimento da organização escolar.

Atendendo à natureza do programa de formação e aos pressupostos que lhe serviram de suporte, a formação privilegiou estratégias formativas que procuraram proporcionar aos intervenientes a reconceptualização do conhecimento profissional dos envolvidos, partindo de uma atividade colaborativa, a observação de aulas entre pares, mas também não descurando os seus saberes, as suas vivências e sua experiência profissional. São exemplos destas estratégias: partilha e discussão de biografias profissionais, debates e reflexões, trabalho em díade, trabalho em grande grupo, conforme se poderá verificar na planificação das sessões que apresentaremos de seguida. Neste sentido, o programa de formação (ver Anexo 1) visava a consecução dos seguintes objetivos:

- Desenvolver hábitos de observação colaborativa de aulas.
- Criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências de observação colaborativa de aulas, na perspetiva do impacto que as mesmas poderão ter na construção do conhecimento profissional.
- Apoiar a construção de instrumentos de observação de aulas que satisfaçam as necessidades dos formandos.
- Promover a reflexão sobre estratégias exequíveis e indutoras de (re)construção do conhecimento profissional.
- Desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva, tendo por base atividades sistemáticas de observação colaborativa das práticas.

2.1.4. Estrutura e organização da Oficina de Formação

O programa de formação foi desenvolvido na modalidade de oficina de formação com a duração de 50 horas, sendo 25 horas presenciais e 25 horas não presenciais, destinadas a trabalho autónomo. A componente presencial foi organizada em seis sessões, tendo as primeiras cinco sessões a duração de 4 horas e a última de 5 horas. A oficina de formação destinava-se a um mínimo de dez e a um máximo de vinte formandos e o programa de formação desenvolveu-se ao longo de seis sessões, realizadas entre 18 de outubro de 2014 e 30 de janeiro de 2015.

O programa da oficina de formação encontrava-se dividido em cinco blocos temáticos, não que se pretendesse compartimentar os conteúdos previstos, mas apenas por uma questão de organização sequencial que permitisse um percurso de formação reflexiva onde a componente presencial fosse intercalada com a componente não presencial, resultando daí também um certo espaçamento temporal entre as sessões presenciais.

Nos quadros seguintes apresentamos sinteticamente as planificações feitas para cada sessão, o bloco temático em que estas se inseriram, os objetivos e as ações desenvolvidas.

1ª Sessão

Data da realização: 18 de outubro de 2014

Quadro 3 - Planificação da 1ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
Desenvolvimento e conhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o contexto da formação (participantes, atividades previstas e critérios de avaliação); ▪ Explicitar concepções sobre <i>observação de aulas</i> e sobre <i>trabalho colaborativo</i>; ▪ Aprofundar o quadro teórico relativamente aos conceitos de <i>desenvolvimento</i> e <i>conhecimento profissional docente</i>; ▪ Refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras da (re)construção do conhecimento profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização da Oficina de Formação (objetivos e dinâmicas propostas). 2. Apresentação e negociação de propostas para os trabalhos a serem desenvolvidos pelos formandos. 3. Aplicação de um questionário diagnóstico com vista à caracterização dos participantes e registo de concepções sobre <i>observação</i> e <i>trabalho colaborativo</i> no âmbito da profissão. 4. Leitura, em pequeno grupo, de textos de referência. 5. Debate sobre o tema “Desenvolvimento profissional dos professores: conhecimento e possibilidades de ação”, com base na leitura de textos de referência. 6. Esclarecimento de dúvidas. 7. Apresentação da tarefa 1 – Biografia profissional.
Trabalho Autónomo: Tarefa 1		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de uma biografia profissional (texto até 2000 palavras), focalizando um episódio/período/atividade particular que tenha contribuído para o desenvolvimento profissional do formando; ▪ Partilha com um colega da biografia profissional redigida; ▪ Leitura da biografia do colega e colocação de questões/comentários com o intuito de compreender o que motivou o seu desenvolvimento profissional; ▪ Resposta às questões/comentários colocadas (os) pelo colega. 		

2ª Sessão

Data da realização: 7 de novembro de 2014

Quadro 4 - Planificação da 2ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer uma experiência colaborativa, potenciadora de desenvolvimento profissional; ▪ Desenvolver a partilha, a reflexão, o questionamento e o conhecimento das diádes, com base nas biografias profissionais; ▪ Conhecer e refletir sobre as concepções relacionadas com o conceito de <i>colaboração</i> e com as 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto de investigação de Gonçalves (2011) sobre o desenvolvimento profissional docente no âmbito de uma experiência colaborativa entre professoras de línguas em contexto escolar. 2. Partilha e discussão das biografias profissionais dos participantes, com ênfase no processo dialógico estabelecido pelas diádes previamente

	<p><i>dinâmicas colaborativas</i> existentes entre professores da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debater significados, objetivos e condições contextuais envolvidos na <i>colaboração</i> entre professores; ▪ Refletir sobre os contributos da observação entre pares, em contextos colaborativos, na promoção do desenvolvimento profissional docente. 	<p>formadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Apresentação dos objetivos das duas investigações a realizar no âmbito do Mestrado de Supervisão. 4. Debate sobre os primeiros resultados do questionário aplicado na sessão 1, particularmente a partir dos dados relativos às conceções sobre a colaboração entre professores na escola. 5. Reflexão, com base em referentes teóricos, sobre significados e agendas envolvidos no trabalho colaborativo docente, salientando características da observação entre pares em contextos colaborativos autênticos.
<p>Trabalho Autónomo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e análise do texto de Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. <i>Revista Brasileira de Formação de Professores</i>, Vol. 1, nº 3, pp. 02 - 29. ▪ Leitura e análise da dissertação de Gonçalves (2011). <i>Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar</i>. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. 		

3ª Sessão

Data da realização: 14 de novembro de 2014

Nesta sessão participou uma docente da UA convidada pelas formadoras responsáveis pela dinamização da formação.

Quadro 5 - Planificação da 3ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
<p>Feedback formativo</p> <p>Observação das práticas docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a importância do feedback na atividade supervisiva e na (re)construção do conhecimento profissional docente. ▪ Reconhecer as finalidades e as tipologias dos feedbacks numa relação supervisiva construtiva. ▪ Conhecer e refletir sobre as conceções relativas à observação de aulas. ▪ Refletir sobre a natureza e fundamentos do processo de observação (o que é observar?, o que observar?, para quê observar?). ▪ Reconhecer as finalidades do processo de observação formativa em contextos colaborativos. ▪ Conhecer diferentes tipos, formas e instrumentos de observação. ▪ Refletir sobre as dificuldades 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do texto de Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2009) sobre feedback formativo coconstutivo. 2. Debate sobre os primeiros resultados do questionário aplicado na sessão 1, particularmente a partir dos dados relativos às conceções sobre a observação de aulas. 3. Reflexão, com base na realização de exercícios de observação, suportada em referentes teóricos, sobre os fundamentos e metodologia da observação das práticas docentes. 4. Reflexão, em grande grupo, sobre as vantagens e desvantagens dos diferentes instrumentos de observação e da necessidade de adequação dos instrumentos à observação a realizar. 5. Apresentação da tarefa 2 – Plano de observação colaborativa.

	inerentes ao processo de observação.	
Trabalho Autónomo: Tarefa 2		
<ul style="list-style-type: none"> As díades reúnem por forma a iniciar a construção do Plano de observação colaborativa, preenchendo, para o efeito, o guião de apoio fornecido. 		

4ª Sessão

Data da realização: 5 de dezembro de 2014

Quadro 6 - Planificação da 4ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
Observação das práticas docentes (Encontro pré observação)	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o percurso efetuado, as atividades a realizar e os critérios de avaliação da formação. Concluir e melhorar, sob supervisão das formadoras, o plano de observação colaborativa. Apresentar, em grande grupo, o(s) plano(s) de observação definido(s). Refletir, em grande grupo, sobre a(s) atividade(s) de observação planeadas. 	<ol style="list-style-type: none"> Breve revisão do percurso formativo já efetuado e apresentação das atividades a desenvolver nas futuras sessões. Reapresentação dos elementos de avaliação no âmbito desta oficina. Trabalho autónomo, sob supervisão das formadoras, em torno da Tarefa 2 – Guião de apoio ao plano de observação colaborativa. Discussão, em grande grupo, sobre as atividades de observação planeadas pelas díades.
Trabalho Autónomo:		
<ul style="list-style-type: none"> Realização da(s) atividade(s) de observação colaborativa de aulas até ao dia 16/12/15. 		

5ª Sessão

Data da realização: 17 de dezembro de 2014

Esta sessão contou com a presença das três formadoras responsáveis pela dinamização da formação.

Quadro 7 - Planificação da 5ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
Registos, Relatos e Portfólios de formação	<ul style="list-style-type: none"> Construir conhecimento sobre registos e relatórios em contextos de formação (conceitos, características e tipologias). Reconhecer a importância de registos e relatos, em processos de (re)construção do conhecimento profissional. Conhecer e refletir sobre as diferentes categorias de análise de textos de observação (descrição, 	<ol style="list-style-type: none"> Breve enquadramento em torno do tópico “Relatos e a sua análise”. Encontro pós observação (em pares): “Desvendando a observação e construindo relatos”. Partilha, em grande grupo, de resultados preliminares das atividades de observação conduzidas entre a última sessão e a atual. Discussão do guião para a elaboração do relatório final.

Observação das práticas docentes (Encontro pós observação)	<p>interpretação, confronto e reconstrução) e a sua importância na orientação da reflexão.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir em grande grupo os resultados preliminares das atividades de observação realizadas. ▪ Esclarecer dúvidas relativas à elaboração dos relatórios de observação colaborativa, em díade e das reflexões individuais. 	
<p>Trabalho Autónomo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de uma apresentação, em powerpoint, que reporte o processo de observação realizado pelas díades, desde o planeamento até à leitura dos dados, efetuada a partir dos registos recolhidos, reportando, sempre que possível, as aprendizagens realizadas. 		

6ª Sessão

Data da realização: 30 de janeiro de 2015

Quadro 8 - Planificação da 6ª Sessão

Bloco(s) Temático(s)	Objetivos	Ações a Desenvolver
Apresentação e discussão das experiências de observação colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre as temáticas e atividades desenvolvidas no processo formativo. ▪ Partilhar e refletir sobre o processo, as mais-valias, os constrangimentos e as aprendizagens realizadas, decorrentes das atividades de observação vivenciadas. ▪ Sugerir formas de colocar em prática processos de observação colaborativa de aulas na escola, potenciadores de conhecimento profissional. ▪ Refletir e avaliar o contributo das temáticas e das atividades desenvolvidas ao longo das diversas sessões para o alcance dos objetivos definidos para a oficina de formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Balanço das atividades e das temáticas desenvolvidas no âmbito da formação. 2. Apresentação e discussão dos processos de observação colaborativa desenvolvidos pelas díades. 3. Avaliação da Oficina de Formação. 4. Reflexão final.
<p>Trabalho Autónomo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração, em díade, do relatório de observação colaborativa. ▪ Elaboração da reflexão individual. ▪ Conclusão e envio às formadoras do portfólio individual de formação até ao dia 3 de março. 		

2.2. Caraterização dos participantes na Oficina de Formação

Conforme já anteriormente referimos, o principal objeto de análise que permitiu o desenvolvimento do trabalho de investigação aqui apresentado, circunscreve-se aos participantes na Oficina de Formação – “*Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*”, que importa agora caraterizar.

Esta oficina de formação estava prevista para vinte formandos mas apenas contou com a inscrição de dez, sendo de realçar que duas das formandas, simultaneamente mestradas em Supervisão na UA eram também investigadoras de estudos que se interligavam para a compreensão do papel da supervisão no desenvolvimento profissional de professores, numa escola secundária, sendo um deles o aqui apresentado, e o outro, intitulado “*Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional: um estudo numa escola secundária*” (Macedo, 2016). A este propósito, importa ainda referir que as investigadoras apresentaram aos restantes formandos a razão de ser dos estudos que estavam a desenvolver, os fins e objetivos que pretendiam alcançar, o desenho das investigações que pretendiam realizar, incluindo a recolha de dados que pretendiam fazer, tendo obtido consentimento por parte dos formandos para a utilização dos documentos que os mesmos viessem a produzir no âmbito da oficina de formação (ver Anexo 2).

Para caraterizarmos os participantes nesta oficina utilizámos os dados obtidos a partir da *Parte I* do questionário - *Caraterização pessoal e profissional* (ver Anexo 3), aplicado na primeira sessão de formação, sendo que a matriz dos dados recolhidos também se encontra em anexo (ver Anexo 4). A caraterização dos participantes foi efetuada através do género, da idade, do grau académico, dos anos de serviço, da situação profissional, do grupo de docência e dos níveis de ensino lecionados e do grau de satisfação relativo ao percurso profissional dos mesmos.

Assim, no que diz respeito à caraterização dos professores que participaram na referida oficina de formação, é de referir que apresentavam idades compreendidas entre os 39 e os 56 anos, sendo a esmagadora maioria, 80%, do género feminino. Quanto ao grau académico, 70% eram licenciados e 30% possuíam o grau de mestre. Importa salientar que um dos formandos se encontrava a frequentar um Programa Doutoral e que duas formandas (a responsável pela presente investigação e a responsável pela investigação anteriormente referida) se encontravam a frequentar o Mestrado em Supervisão.

No que respeita à situação profissional, todos os docentes participantes no estudo eram professores de carreira já com bastante tempo de serviço. Uma percentagem significativa dos professores possuía entre 25 a 35 anos de serviço, 60%, seguida dos que possuíam entre 15 e 24 anos de serviço, 40%. Outro dado a salientar é o tempo de serviço na escola onde se desenvolveu esta oficina de formação, uma vez que, como mostra o quadro 9, 70% dos respondentes tinham 15

ou mais anos de serviço nesta escola.

Quadro 9 - Anos de serviço na Escola Secundária XXX

Anos de serviço nesta escola	Frequências absolutas (n)	Frequências relativas (%)
de 1 a 4	1	10%
de 5 a 9	2	20%
de 10 a 14	0	0%
de 15 a 19	4	40%
de 20 a 24	2	20%
de 25 a 29	1	10%
mais de 30	0	0%

No que concerne à distribuição dos participantes pelos Departamentos Curriculares e Áreas disciplinares, o Quadro 10 resume essa distribuição.

Quadro 10 - Distribuição dos participantes por departamento e áreas disciplinares

Departamentos Curriculares	Áreas disciplinares	Frequências absolutas (n)	Frequências relativas (%)
Departamento de Línguas	320 – Francês	1	10%
	330 – Inglês	1	10%
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	400 – História	1	10%
	410 – Filosofia	1	10%
	420 – Geografia	2	20%
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	510 – Físico – Química	2	20%
	520 – Biologia	2	20%

Relativamente ao nível de ensino lecionado, 50% dos participantes na oficina, durante o ano letivo 2014/2015, lecionaram em simultâneo dois níveis de ensino: 3º CEB e ensino secundário, 20% dos professores apenas lecionaram o ensino secundário, 10% dos professores lecionaram o 3º ciclo e 10 % não deram aulas a qualquer nível de ensino (este valor percentual corresponde ao docente que assume o cargo de Diretor da escola).

Relativamente ao grau de satisfação com o seu percurso profissional, 5 referiram estar muito satisfeitos, 4 afirmaram encontrar-se satisfeitos e 1 extremamente satisfeito.

Importa ainda salientar que, dos dez participantes iniciais nesta oficina de formação, dois vieram a desistir por motivos devidamente justificados e fundamentados, mas que nada tiveram a ver com a formação propriamente dita. Outras duas participantes, pelo facto de serem simultaneamente investigadoras, conforme já anteriormente referido, não foram alvo de investigação, por forma a evitar o enviesamento dos dados, que assim ficou confinado a seis professores que frequentaram a ação de formação – *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, e que, no decurso da mesma, se organizaram em díades: a Laura e a Sofia; a Eva e a Olga; e a Rita e o Ivo. Tendo em vista a preservação do anonimato dos

professores participantes, declaramos que os nomes dos formandos são fictícios.

3. Opções metodológicas

3.1. Posicionamento paradigmático e tipo de estudo

Em qualquer trabalho de investigação, o investigador deve deixar claro o seu posicionamento paradigmático, uma vez que os paradigmas de investigação constituem “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às ‘respostas’, ao ‘problema/questão’ a investigar” (Coutinho, 2014, p. 24). Neste sentido, com o posicionamento paradigmático que apresentamos de seguida, pretendemos “unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos” (ibidem, p. 10), especificando a nossa identificação enquanto investigadoras, “face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação.” (ibidem, p. 10).

Dada a natureza do presente estudo e dos seus objetivos, acreditamos que se justifica que seja posicionado num *paradigma fenomenológico-interpretativo*, uma vez que o ponto central desta investigação reside na “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções,” (Amado, 2013, p. 40), que os professores têm relativamente à colaboração e à relação deste com a (re)construção do conhecimento profissional, “Procura-se ‘o que’, na realidade, faz sentido ‘e como’ faz sentido para” (ibidem, 2013, p. 41) os professores alvo do nosso estudo. Nesta linha, Rousseau e Saillant (2003), afirmam que o que caracteriza o estudo fenomenológico é o procurar “descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem.” (p. 148). Os mesmos autores referem que, neste tipo de estudos, o foco dos investigadores “incide sobre a realidade tal como é percebida pelos indivíduos.” (p. 149), sendo o objetivo da investigação “conhecer uma realidade do ponto de vista das pessoas que a vivem.” (ibidem, p. 149).

Coutinho (2014) designa este paradigma de qualitativo, interpretativo ou construtivista e enfatiza que se baseia nas noções científicas de “compreensão, significado e ação.” (p. 17). Esta autora, a propósito desta abordagem paradigmática, salienta que, sendo a ação humana intencional, o importante é “interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social.” (p. 18). Sustentando-se em Usher (1996), Coutinho (2014) refere que, para explicar aspetos sociais e educativos, “há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana.” (p. 18).

Para Coutinho (2014), a produção de conhecimento, tendo por base o paradigma

interpretativo é realizada “como um processo circular, interativo e em espiral” (p. 19), uma vez que “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações” (ibidem, p. 18), e também porque a “interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes” (ibidem, p. 18), originando o “círculo hermenêutico da interpretação.” (ibidem, p. 19).

O presente estudo impôs-se, desde o início, como um estudo de natureza qualitativa, embora tenha sido possível a recolha de alguns dados que permitiram uma abordagem quantitativa. Numa perspetiva qualitativa, ao nível conceptual, “trata-se de investigar *ideias* de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.” (Coutinho, 2014, p. 28).

Ao fazermos a revisão da literatura de modo a enquadrarmos metodologicamente esta investigação, julgamos que se trata de um *estudo de caso de investigação em educação*, e isto porque, nas palavras de Amado e Freire (2013), os estudos de caso, “pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam.” (p. 123) Também Yin (2010) afirma que os estudos de caso possibilitam “entender os fenómenos sociais complexos” (p. 24) e reter “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como [...] o comportamento dos pequenos grupos” ou “os processos organizacionais” (ibidem, p. 24). Fortin, Côté e Fillion (2009) referem: “o estudo de caso consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (p. 241). Esta entidade social pode ser “um grupo, [...], uma comunidade ou uma organização.” (ibidem, p. 241). Duhamel e Fortin (2003), baseando-se em Yin (1994), dizem que, com este tipo de estudo, consegue-se “responder às interrogações sobre o acontecimento ou o fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (p. 164). Também Bogdan e Biklen (1994) caracterizam o estudo de caso afirmando que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89). Stake (2012) pormenoriza um pouco mais esta abordagem metodológica de investigação e refere que, quando um investigador sente curiosidade sobre determinada assunto e o quer investigar, acaba por fazer um estudo de caso, não propriamente para aprender mais sobre outros casos de natureza semelhante, mas “porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho ‘estudo de caso intrínseco’.” (p. 19).

Perante o anteriormente exposto, podemos dizer que estamos perante um *estudo de caso em educação, de natureza intrínseca*, uma vez que as nossas questões de investigação e os nossos objetivos se prendem, como dissemos, com a descrição, a compreensão e a interpretação de um caso concreto, num contexto específico, no qual temos um interesse particular. No entanto, tendo em consideração o exposto por Yin (2010), importa distinguir que tipo de projeto se pretende

desenvolver com este estudo de caso, uma vez “que é necessária uma decisão, anterior a qualquer coleta de dados, sobre o uso do caso único ou de casos múltiplos para abordar as questões de pesquisa.” (p. 70). Com base nos pressupostos apresentados por este autor, pareceu-nos adequado o uso do *caso único*, uma vez que nos parece ser um caso “representativo ou típico” (p. 72), dado que pretendemos “captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum” e que “as lições aprendidas desses casos são presumidamente informativas sobre as experiências da pessoa ou da instituição média” (ibidem, p. 72). Consideramos ainda a razão apresentada por Yin (2010), para considerarmos este estudo como sendo de caso único, o tratar-se de um caso “longitudinal”, uma vez que se pretende fazer um estudo de um mesmo caso “em dois ou mais pontos diferentes do tempo.” (p. 72). Estamos conscientes das limitações deste tipo de estudos, tal como nos é referido por Alarcão (2014), “torna-se inviável a presunção da generalização” (p. 113), dada a contextualização dos estudos de caso em situações específicas, no entanto, o que perdemos em generalização possível, ganhamos em profundidade.

3.2. Método de investigação

Segundo o tipo de questões de investigação colocadas, o método pode ser de tipo “descritivo, exploratório ou explicativo com ou sem experimentação.” (Duhamel & Fortin, 2003, p. 165). Para estes autores, um estudo de caso em que não há lugar para a parte experimental “serve para descrever, explorar ou explicar um fenómeno complexo [...] a partir de uma análise em profundidade dos diferentes elementos do fenómeno.” (ibidem, p. 165). Duhamel e Fortin (2003) referem ainda que os métodos utilizados nestes estudos “visam apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir toda a sua complexidade de uma forma narrativa.” (p. 165), pressupondo-se aqui uma abordagem especialmente do tipo qualitativo.

Para Amado e Freire (2013), o estudo de caso exige “trabalho de campo”, ou seja, “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (p. 135), o que remete mais uma vez para a pertinência de realizarmos este estudo na escola onde lecionamos. Estes autores defendem também ser de primordial importância, nos estudos de caso, uma “correta e adequada caracterização da situação em que o mesmo se verifica” (p. 135), isto é, a caracterização do contexto deste caso único.

Não obstante termos em consideração Bogdan e Biklen (1994) que, apoiando-se em Strauss (1987), defendem que as opções metodológicas deverão ser tomadas após a realização de algum trabalho de campo, alegando também que, quando são feitas opções metodológicas sem que se tenha feito qualquer observação ou entrevista exploratória, poderão ser feitas opções demasiado especulativas, delineámos *à priori* uma estratégia de recolha de dados assente em três técnicas: observação, inquérito por questionário e documentos. No entanto, e uma vez que pesquisar em

estudos de caso “está entre os tipos mais difíceis de pesquisa a serem realizados, devido à ausência de procedimentos de rotina” (Yin, 2010, p. 92), fomos fazendo opções e tomando decisões à medida que o processo de recolha de dados foi evoluindo, acabando por partilharmos a opinião de Stake (2012) quando afirma que idealmente nos devemos concentrar em algumas opções mas simultaneamente termos abertura para seguirmos caminhos alternativos reveladores da natureza do caso.

Tendo por base os pressupostos anteriormente referidos e a ideia de que “as questões de investigação são os guias que orientam o tipo de busca de informação necessária, o modo como a recolha de informação deve ser feita e a definição do *corpus* de dados” (Souza, Neri, & Costa, 2014, p. 128), a nossa primeira questão de investigação - *O que pensam os professores sobre colaboração?* – conduz-nos a uma pesquisa do tipo descritivo. Estas pesquisas, de acordo com Dias (2010), podem ser feitas recorrendo a questionários, sempre que o investigador possui *a priori* um conhecimento considerado suficiente relativamente ao que investiga. No entanto, tendo em consideração que habitualmente nos questionários as questões são normalmente padronizadas, esta autora recomenda que “a recolha de dados deve promover não apenas dados quantitativos mas também qualitativos, de forma que seja o mais exaustivo possível na descrição que faz do fenómeno” (Dias, 2010, p. 87).

Para as restantes questões de investigação, partindo do pressuposto que se enquadram num estudo do tipo explicativo ou de causalidade, teremos que “verificar a sustentabilidade das hipóteses, onde para além da afirmação objetiva sobre o comportamento de duas ou mais variáveis, se postula a forma como estas se relacionam” (Dias, 2010, p. 88). Acontece que este tipo de pesquisa é o mais complexo e “mesmo que, em relação a uma das variáveis, tenhamos a convicção de esta ser a causa do fenómeno, jamais teremos a certeza de que esta seja a única” (Dias, 2010, p. 88). Assim, para procurar garantir consistência dos dados recolhidos e dado o carácter holístico da presente investigação procurámos recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados, que nos permitam fazer a triangulação de fontes.

Ao concluirmos este subcapítulo, não queremos deixar de destacar uma afirmação de Coutinho (2014), com base os trabalhos de Albano Estrela, que norteou sempre o processo de recolha de dados que implementámos:

“Mais importante do que estar preocupado com a escolha de métodos, o investigador deve partir para a sua investigação tendo em mente uma estratégia flexível, adaptada não apenas ao problema que vai investigar, mas também [...] à forma como vai evoluir o decorrer da pesquisa.”(Coutinho, 2014, p. 36)

4. Técnicas e procedimentos utilizados na recolha de dados

Caracterizada em termos gerais a metodologia desta investigação, importa agora apresentar os instrumentos de recolha de dados utilizados. Na seleção destes instrumentos tivemos em consideração que “a natureza do problema de investigação determina o tipo de instrumento a utilizar na recolha de dados.” (Dias, 2010, p. 90).

Conforme referido anteriormente, na recolha de dados utilizámos instrumentos diversificados, que nos permitiram fazer a triangulação dos dados recolhidos, a saber: a observação participante, o inquérito por questionário, a recolha documental (documentos internos da escola onde se contextualiza o estudo) e a recolha de relatos/reflexões escritas dos formandos participantes na Oficina de Formação. A figura 6 representa esquematicamente as técnicas utilizadas na recolha e tratamento dos dados bem como a articulação entre estas e os objetivos da investigação.



Figura 6 - Técnicas utilizadas na recolha e tratamento de dados

Explicitemos então as características destes instrumentos de recolha de dados, em termos de estrutura e conteúdo, bem como os procedimentos adotados para a sua aplicação.

4.1. Inquérito por questionário

Sendo a “técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Correia, 1995, p. 51), o inquérito por questionário consiste na colocação a um conjunto de inquiridos de “uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às

suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 188).

A preferência manifestada por um grande número de investigadores pela utilização desta técnica dever-se-á, sem dúvida, às inúmeras vantagens que apresenta. Pardal e Correia (1995) e Quivy e Campenhoudt (2013) destacam como vantagens do inquérito por questionário: ser económico; possibilitar o anonimato, condição essencial para assegurar a autenticidade das respostas; possibilitar a quantificação de uma multiplicidade de dados, permitindo inúmeras análises de correlação.

No presente estudo, o questionário diagnóstico aplicado aos formandos da Oficina de Formação - *Observar, Partilhar e Construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente* permitiu a recolha de dados para dois trabalhos de investigação, ambos na área da Supervisão, sendo que, o estudo aqui apresentado incide nas potencialidades da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional e o outro, já defendido mas ainda não publicado, incide na observação colaborativa de aulas (Macedo, 2016). Tal como já foi anteriormente referido, com este questionário, pretendíamos a recolha de dados que possibilitassem a caracterização profissional destes formandos, a nossa população amostra, e compreender as suas opiniões acerca de aspetos fundamentais relacionados com o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.

Tomámos como referência Ketele e Roegiers (1999), Foddy (2002) e Ghiglione e Matalon (2005), que referem algumas normas/regras de relevância para a elaboração de questionários e/ou apreciação de questionários existentes, daí resultando o referencial teórico que nos permitiu a construção do questionário já referido (ver Anexo 3).

Este questionário apresenta questões de resposta fechada e questões de resposta aberta. A utilização de questões de resposta fechada pareceu-nos adequada pelas seguintes vantagens: as respostas apresentam menor variabilidade o que torna as respostas validamente comparáveis entre si, além de que são mais facilmente analisáveis e codificáveis (Foddy, 2002), e também, tal como afirmam Ghiglione e Matalon (2005), “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, *a priori*, as mais cómodas.” (p. 116).

Todavia, considerámos igualmente importante incluir questões de resposta aberta, também pelas vantagens que as mesmas apresentam. As respostas a estas questões permitem recolher dados relativos ao nível de informação de que os inquiridos dispõem, daquilo que consideram mais relevante e até da intensidade dos seus sentimentos (Foddy, 2002). Em alguns itens é fornecido um conjunto de alternativas de resposta - questões de escolha múltipla.

Importa ainda referir que a construção deste questionário resultou da adaptação de dois questionários já utilizados em investigações anteriores, sendo um deles o questionário QC/Prof, dirigido aos professores do 1º CEB e aos professores de línguas dos Ensinos Básico e Secundário e utilizado no desenvolvimento do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, desenvolvido na UA entre 2007 e 2010 (Tomaz, Andrade, Espinha, Pinho, & Simões, 2010). O outro questionário que nos serviu de inspiração para a construção deste foi o questionário intitulado *A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico*, elaborado por Paiva (2005), no âmbito de um estudo sobre observação de aulas, realizado num contexto de estágio.

Esta nossa opção em adaptar instrumentos existentes resultou do facto de acreditarmos na sua validade e fiabilidade e também porque cremos estar assim a contribuir “para o conhecimento das suas propriedades e valor” (Coutinho, 2014, p. 111). Não obstante esta nossa opção, tivemos em consideração o parecer de Coutinho (2014) que refere que a construção de um questionário “deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objectivos que o levam a colocar questões ao inquirido.” (p. 140).

Após a redacção da primeira versão do questionário, para garantirmos que a sua aplicação nos permitiria recolher dados válidos, procedemos à sua validação, isto é, a sua aplicação em pré-teste a uma amostra reduzida da população alvo do nosso estudo. A validação foi assegurada por três professores a quem foi solicitado que comentassem ou fizessem observações às questões colocadas. Com base nos comentários proferidos e nas observações feitas, procedeu-se à reformulação do questionário.

Antes de se proceder à aplicação do questionário, foi solicitada, às formadoras da Oficina de Formação e ao Centro Formação Intermunicipal responsável, autorização para que o mesmo pudesse ser aplicado no contexto da formação - *Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*, passando a fazer parte integrante da mesma.

O questionário foi aplicado, por administração direta, ou seja, foi preenchido pelos próprios inquiridos na primeira sessão da Oficina de Formação, que se realizou a 18 de outubro de 2014 com um total de 28 questões, organizadas em duas partes. Na sua versão definitiva (Anexo 3), aparece estruturado em duas partes, organizadas da seguinte forma:

Parte I – Com este bloco de questões procurámos recolher informações que permitissem caracterizar os participantes a nível pessoal (género, idade e habilitações literárias) e profissional (tempo e experiência profissional) e, ainda, aferir o grau de satisfação dos participantes relativamente ao seu percurso profissional. Integram este bloco os itens 1 a 10 inclusive.

Parte II – As questões colocadas nesta parte do questionário podem-se agrupar em quatro blocos, tendo em conta a *formação*, a *observação de aulas*, o *trabalho colaborativo*, e as razões que levaram à inscrição na oficina, organizados do seguinte modo:

Bloco I – Este bloco centra a sua atenção na formação já realizada pelos participantes e o papel que esta assumiu no seu desenvolvimento profissional. Inserem-se neste bloco os itens 11, 12 e 13;

Bloco II – As questões deste bloco centram a sua atenção nas representações dos participantes relativamente à observação de aulas (entendimento, sentimentos/ideias associadas, modalidades conhecidas, experiências vividas, aprendizagens realizadas, finalidades atribuídas.). Os itens 14 a 21 inclusive integram este bloco;

Bloco III – Este bloco integra questões que procuram aceder às representações dos participantes no que respeita à colaboração (sentimentos/ideias associadas, modalidades conhecidas, contributos para o conhecimento profissional, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho.). Inserem-se neste bloco os itens 22 a 27 inclusive;

Bloco IV – Este bloco integra apenas um item, o número 28, que procurou averiguar as principais razões que conduziram os participantes à frequência da Oficina de Formação.

Após o preenchimento do questionário por parte dos formandos construiu-se uma matriz bruta de dados (ver Anexo 4), onde se fez a compilação de todos os dados recolhidos com esta técnica, para posteriormente serem alvo de análise.

4.2. Observação participante e notas de campo

A observação participante, tal como é referido por Flick (2005), deve ser entendida como um processo assente em dois aspetos: “o investigador tem de se ir tornando um participante e ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno” (p. 142) e a observação “segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais para a problemática da investigação.” (ibidem, p. 142).

Uma vez que os participantes deste estudo são os formandos da Oficina de Formação já anteriormente referida e que a própria investigadora é também formanda, a observação participante mostrou-se adequada como uma técnica complementar de recolha de dados, até porque a observação direta permite a captação dos comportamentos no momento em que estes são produzidos (Quivy & Campenhoudt, 2013). Ao procedermos à observação a partir da perspetiva dos formandos, aproximámo-nos da sua própria visão, do seu modo de estar e de participar, podendo desta forma compreender melhor as situações alvo do nosso estudo.

Quando se utiliza a observação como técnica de recolha de dados, “a tarefa mais importante é fazer o registo das acções e interações” (Flick, 2005, p. 169), podendo o investigador utilizar métodos muito diversificados para efetuar esse registo. No nosso caso optámos pela utilização de notas de campo. Para o efeito, durante as sessões de formação fomos procedendo a

registos escritos que nos permitiram, no final de cada sessão, compilar os elementos e aspetos mais relevantes. Estamos conscientes de que a utilização desta técnica de recolha de dados apresenta diversas limitações, das quais destacamos a grande dificuldade no registo pormenorizado de toda a situação alvo de observação, no entanto esse não era o nosso objetivo. Nas notas de campo que apresentamos nesta investigação seguimos uma das formas de registo de notas de campo, sugerida por Spradley (1980, citada por Flick, 2005, p. 173): “relatos condensados em palavras únicas, frases, citações de conversas, etc.” e isto porque embora exista a recomendação que “se ‘observe tudo’, mesmo que seja uma tarefa impossível de ser realizada” (Amado & Silva, 2013, p. 152), o processo de observação é naturalmente seletivo sendo que a nossa observação foi sempre dirigida para os objetivos desta investigação. No seguimento desta perspetiva, há a referir que apenas aqui incluímos as notas de campo referentes à segunda sessão de formação, porque foi a sessão em que a temática abordada tinha um especial interesse para esta investigação (ver Anexo 5).

4.3. Dados documentais

A utilização de documentos constitui um apoio útil a qualquer investigação, sendo que “os tipos mais comuns de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas” (Duffy, 1997). Neste sentido, recolhemos alguns documentos orientadores e normativos da escola onde se desenvolveu a investigação para neles colher elementos que nos ajudassem na caracterização do contexto do estudo e equacionar o modo como o trabalho colaborativo é entendido pela própria escola. Assim, a nossa análise recaiu no conjunto de documentos que se passam a enunciar: *Projeto Educativo (2013-2016)*, *Relatório de Autoavaliação, Apresentação da Escola Secundária - avaliação externa – janeiro de 2014*, *Relatório de Avaliação Externa, Plano de Melhoria*. Ao utilizarmos estes documentos como *dados*, fizemo-lo conscientes que estes não são considerados como verdadeiros dados por parte de muitos investigadores, atendendo a que representam “os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). No entanto, o nosso interesse na análise destes documentos resulta da utilidade que os mesmos têm em nos disponibilizarem a “perspetiva oficial” (ibidem, p. 180) da colaboração que se desenvolve na escola.

4.4. Relatos e reflexões

No âmbito da oficina de formação, foi solicitado aos participantes um portfólio individual com reflexões sobre o desenvolvimento profissional e registos sobre as práticas de observação de aulas bem como um relatório individual com sugestões para práticas de observação colaborativa no

contexto da escola (ver Anexos 1 e 6). Foram precisamente estes registos que vieram a servir para sistematizar e recolher informação sobre as concepções e práticas colaborativas destes docentes.

Os relatos e reflexões produzidos pelos professores são considerados documentos pessoais (Amado & Ferreira, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Duffy, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2013; Zabalza, 1994), sendo que, na opinião de Bogdan e Biklen (1994, baseando-se em Allport, 1942) o critério que permite chamar a estes relatos e reflexões documentos pessoais “é de que é autorrevelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” (p. 177).

Os documentos pessoais podem ser definidos como “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994 p. 177), sendo frequente a sua utilização em investigações de pendor qualitativo. Zabalza (1994) refere a importância da utilização dos documentos pessoais em estudos qualitativos das realidades humanas, sustentando-se em inúmeros investigadores que os têm usado nos seus trabalhos, nomeadamente no âmbito específico da investigação educativa, como sejam Berk (1980), Burgess (1984, 1985) ou Pinar (1980, 1981). Zabalza (1994) diz que os documentos pessoais “servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da perceção e do relato que delas fazem os seus protagonistas.” (p. 83). Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2009) apresenta vários estudos ligados à formação de professores, onde, como estratégia de recolha de dados, recorre preferencialmente a registos de forte pendor reflexivo inseridos em portefólios. Esta investigadora refere que estes documentos “constituem um *corpus* cujos sentidos ocultos desvendam e questionam os processos individuais de construção progressiva de saberes e de identidades” (p. 39), podendo ser elucidativos de processos de desenvolvimento pessoal.

Os registos efetuados pelos participantes no estudo aqui apresentados partiram de tópicos que lhe foram sugeridos no âmbito da oficina de formação (ver Anexos 1 e 4), pelo que, ao destinarem-se a um fim específico, versavam todos sobre os mesmos acontecimentos, o que se revelou ser uma mais-valia para a presente investigação, facilitando a sistematização da informação recolhida relativa às concepções e práticas destes docentes.

Sendo o tema central da presente investigação a colaboração, importa ainda realçar que um dos registos escritos pelos formandos foi feito em diáde, o relatório final, sendo que, para Moreira (2011), a escrita colaborativa “facilita a consciencialização de crenças e ações, a análise da ação, a identificação de áreas problemáticas “ (p. 14), tornando-se assim este documento um processo de recolha de dados, essencial nesta investigação. Importa no entanto salientar que estamos conscientes de que este processo de recolha de dados envolve alguns riscos, tal como todos os outros uma vez que, tal como referem Vieira e Moreira (2011), quando o professor escreve sobre a sua prática “é elevado o risco de enviesamento e auto-legitimação, que podem colocar em causa a credibilidade da narrativa” (p. 40).

5. Técnicas de tratamento de dados

Antes de mais, importa clarificar que a natureza desta investigação nos conduziu inevitavelmente a uma metodologia de análise qualitativa do tipo interpretativo, tendo por base a análise de conteúdo (Bardin, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014; Lima, 2013; Quivy & Campenhoudt, 2013).

Conforme já explicitámos anteriormente, procedemos neste estudo à recolha de alguns dados de carácter quantitativo e outros de cariz qualitativo, consequentemente os métodos utilizados na sua análise variaram em função das técnicas de recolha utilizadas.

No tratamento dos dados quantitativos, obtidos no inquérito por questionário (Anexo 1) realizámos uma análise estatística descritiva com recurso ao programa Microsoft Excel – versão 2010 para assim tentarmos organizar e sistematizar o conjunto dos dados recolhidos. Procedemos ao cálculo de distribuição de frequências e percentagens que apresentamos sob a forma de tabelas de frequências e gráficos.

Tendo em consideração que a generalidade dos dados recolhidos foi constituída por material escrito, obtido através dos documentos pessoais dos formandos, isto é, os discursos dos formandos, optámos pelo procedimento clássico de análise deste tipo de material, a análise de conteúdo de carácter categorial, isto porque nos interessa ver o que pensam os sujeitos participantes neste estudo, as suas representações, o modo como compreendem a colaboração e o conhecimento profissional.

5.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um método de análise crescentemente utilizado na investigação em ciências sociais “porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 227), permitindo aos utilizadores deste método, como explica Lima (2013), “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (p. 7). O investigador que utiliza este método utiliza então “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2014, p. 217). Desta procura de regularidade nos dados é que vai emergir o sistema de categorias – “conjunto de temas (categorias) que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo” (Lima, 2013, p. 8) e que foram sendo definidas à medida que o tratamento dos dados foi decorrendo, pelo

que organizámos a nossa análise em três momentos sucessivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, tal como nos é sugerido por Bardin (2013).

No momento de pré-análise, organizámos todo o material recolhido e fizemos uma “leitura flutuante” (Bardin, 2013, p. 122) que nos permitiu selecionar os documentos alvo de exploração. Desta leitura flutuante resultou a necessidade de reformularmos parte do enquadramento teórico no sentido de nele encontrarmos sustentação para a categorização dos dados. Aos documentos selecionados foi depois aplicado o processo de codificação que, por recorte, enumeração e categorização, nos permitiu passar à última etapa – o tratamento e a interpretação dos dados, no sentido de podermos discutir os resultados.

5.2. O processo de construção de categorias de análise

Após uma leitura flutuante dos documentos dos formandos, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (2013) como “o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 39). Para esta análise não foram definidas categorias à partida. Elas foram delineadas a partir dos documentos dos formandos. Procedeu-se, deste modo, a uma categorização por “acervo” (Bardin, 2013, p. 147) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos” (ibidem, p. 147), sendo que os títulos conceptuais das categorias só foram definidos no final do processo de categorização.

No nosso caso, as questões de investigação colocadas, de certo modo, ajudaram a delinear as dimensões de análise e algumas categorias mais gerais. O procedimento que seguimos permitiu-nos classificar os diferentes registos provenientes das questões abertas do questionário diagnóstico e das reflexões finais “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (Bardin, 2013, p. 39). Neste processo de categorização tivemos em atenção as características apontadas por Bardin (2013): *homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes*.

Esta fase de definição de categorias de análise foi crucial, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, compreender os discursos dos formandos, inventariando e sistematizando as ocorrências, de modo a podermos interpretar os dados recolhidos. Como salienta Bardin (2013), é a *inferência*, a dedução lógica, que permite a passagem da *descrição* à *interpretação* enquanto atribuição de sentido às características das mensagens.

A definição das dimensões e categorias de análise, como já referimos, foi efetuada a partir da leitura dos documentos pessoais dos formandos. Dito de outro modo, após a leitura de todos os dados, distribuímos-los por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram também em atenção os objetivos que norteiam esta investigação. Este formato de recolha de dados (questionário

diagnóstico, notas de campo, relatórios individuais e relatórios de observação colaborativa) permitiu-nos obter um *corpus* de dados que combina as principais dimensões do estudo, facilitando a sua análise. Importa lembrar que o Bloco III, da Parte II do questionário diagnóstico integra as questões que procuraram aceder às representações dos participantes no que respeita à colaboração e no que respeita aos relatórios foi fornecido um guião para a sua elaboração (Anexo 6).

Na tentativa de agrupar as *unidades de registo* análogas, colocámos as respetivas ocorrências (excertos de frases ou palavras soltas correspondentes a ideias/pensamentos dos formandos), consideradas pertinentes e significativas para cada dimensão de análise. No entanto, tivemos em atenção que uma unidade demasiado pequena, desligada do contexto, pode perder o seu significado, pelo que embora as tivéssemos utilizado no nosso estudo, salvuardamos esse aspeto na apresentação dos dados.

O processo de formulação das categorias e subcategorias foi um processo contínuo até à redação final deste estudo. Inicialmente, formulámos categorias preliminares que foram, posteriormente, reformuladas em resultado de uma análise exaustiva de todas as ocorrências e respetiva codificação.

Vejamos agora cada uma das dimensões e respetivas categorias, por nós definidas.

Nas páginas seguintes, nos quadros 11 e 12, apresentamos as dimensões, as categorias e as subcategorias de análise do *corpus* de dados.

No que respeita à dimensão I - *Perspetivas sobre colaboração*, importa clarificar que esta dimensão engloba as unidades de registo relativas às perceções sobre o conceito de colaboração manifestado no discurso dos professores, às modalidades de colaboração que conhecem, às experiências pessoais de colaboração que relatam e à avaliação que fazem relativa à colaboração entre pares.

Quadro 11 - Dimensão I - Perspetivas sobre colaboração, categorias e subcategorias

Dimensão I: Perspetivas sobre colaboração	Categorias	Subcategorias
	<p>Colaboração autêntica</p> <p>Esta categoria integra todas as referências que exprimem o conceito de colaboração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho conjunto que tem por base a igualdade. • Mobilização permanente dos conhecimentos de todos. • Relação partilhada de complementaridade entre parceiros. • Liderança partilhada. • Ajuda mútua. • Atuação conjunta tendo em vista a prossecução de finalidades comuns. 	<p>trabalhar dialogicamente</p> <p>Integra as descrições em que a colaboração assenta numa relação dialógica, onde a simetria e a democraticidade estão sempre presentes numa atitude de abertura e de confiança, tendo em vista a prossecução de finalidades comuns.</p>
		<p>trabalhar para o desenvolvimento profissional</p> <p>Integra as descrições das mudanças e experiências que resultam da colaboração e implicam desenvolvimento profissional/organizacional.</p>
	<p>Colaboração confortável</p> <p>Esta categoria integra as afirmações que exprimam o conceito de colaboração com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desiguais relações de poder. • Execução de tarefas tendo por base uma relação hierárquica. • Divisão de responsabilidades. • Existência de líderes. • Desigual benefício. • Interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. 	<p>contar histórias</p> <p>Integra as descrições em que os professores procuram ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram.</p>
		<p>ajudar e apoiar</p> <p>Integra as descrições em que os professores pediram ou tiveram ajuda e apoio.</p>
		<p>partilhar</p> <p>Integra as descrições relativas o intercâmbio de materiais, métodos e troca de ideias e opiniões.</p>
<p>trabalhar de forma imposta</p> <p>Integra as descrições em que o trabalho colaborativo resulta de algum tipo de imposição.</p>		

Na dimensão I - *Perspetivas sobre colaboração*, considerámos duas categorias: a categoria *colaboração autêntica* e a categoria *colaboração confortável*. Tendo em consideração as questões de investigação e os objetivos deste estudo, esta dimensão relaciona-se com as perceções dos professores relativamente ao conceito de colaboração. Neste sentido, e tendo por base o referencial

teórico exposto no capítulo 1, considerámos as duas categorias anteriormente referidas e que passamos a explicitar.

A categoria *colaboração autêntica* foi principalmente inspirada nos trabalhos de Alarcão e Canha (2013), Canha (2013) e Roldão (2007a) e aplica-se a todos os enunciados onde a colaboração assenta numa relação dialógica, democrática e de complementaridade entre parceiros, numa perspetiva de ajuda mútua, em que todos beneficiam por igual, tendo em vista a prossecução de finalidades comuns, dando lugar à reflexão sistemática sobre as práticas, por forma a possibilitar melhorias significativas.

A categoria *colaboração confortável*, inspirada nos trabalhos de Little (1990), Fullan e Hargreaves (2001) e Day (2001), integra as ocorrências em que a colaboração é entendida como uma relação colegial frequentemente assente em relações hierárquicas, existindo normalmente uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final, mas que não beneficia a todos por igual, até porque não dá lugar ao questionamento, à reflexão ou à crítica construtiva.

Para cada uma destas duas categorias, foram criadas subcategorias, inspiradas nos trabalhos dos autores supracitados, de acordo com a análise das ocorrências que foi simultaneamente sendo feita, num processo de construção e reconstrução contínuo. A descrição destas subcategorias está apresentada no Quadro 11.

No que respeita à dimensão II - *Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional*, apresentada no Quadro 12, agrega as unidades de registo relativas à influência da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional e consequentemente no desenvolvimento profissional, manifestada pelos formandos, no questionário diagnóstico e nos relatórios por eles elaborados. Assim, esta categoria aplica-se a todos os enunciados que reconheçam a colaboração ou a supervisão colaborativa como formas estimuladoras da (re)construção do conhecimento profissional docente, numa perspetiva de desenvolvimento do profissional que aprende na prática e para a prática com base numa atitude reflexiva colaborativa.

Para esta categoria, *Colaboração e conhecimento profissional*, estabelecemos oito subcategorias, inspiradas nas dimensões do conhecimento profissional por nós apresentadas no enquadramento teórico (quadro 2), importando clarificar como o fizemos.

As subcategorias *conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos aprendentes; conhecimento dos contextos e conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* tiveram por base as dimensões do conhecimento profissional, definidas por Shulman (1987, 2005) e também referenciadas por Sá-Chaves (2007) e por Roldão (2010). A subcategoria *conhecimento supervisorio* teve por base a dimensão do conhecimento profissional, definida por Sá-Chaves (2007),

conhecimento de si próprio, e as dimensões do conhecimento profissional definidas por Roldão (2010), *conhecimento estratégico*, *conhecimento reflexivo* e *conhecimento regulador*, sendo que a subcategoria *conhecimento superviso* agrega todas estas dimensões do conhecimento profissional. Tal como já anteriormente escrevemos no primeiro capítulo deste trabalho, na nossa perspetiva estas quatro dimensões do conhecimento profissional encaram o professor como prático reflexivo, capaz de refletir na ação e para a ação, tal como defende Schön (Alarcão, 1996). Esta capacidade de refletir na ação e para a ação pode ser potenciada num ambiente de colaboração que possibilite uma *supervisão horizontal*, sendo por isso pertinente a existência deste *conhecimento superviso* enquanto subcategoria, uma vez que, nas palavras de Alarcão e Canha (2013), a supervisão é de natureza reflexiva e tem uma intencionalidade orientadora e formativa. Assim, esta subcategoria, *conhecimento superviso*, integra todas as descrições que remetam para a influência da colaboração no desenvolvimento de competências que permitam ao docente analisar e avaliar reflexivamente a ação desenvolvida e, face à análise feita, reorientar a sua ação.

Quadro 12 - Dimensão II - Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional, categorias e subcategorias

Dimensão II: Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional	Categorias	Subcategorias
	Colaboração e conhecimento profissional Esta categoria integra todas as referências que remetem para a influência da colaboração no conhecimento profissional	conhecimento de conteúdo
		conhecimento pedagógico geral
		conhecimento pedagógico de conteúdo
		conhecimento do curriculum
		conhecimento dos aprendentes
		conhecimento dos contextos
		conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais
		conhecimento superviso

Clarificadas as categorias e subcategorias para cada uma das dimensões por nós definidas, faremos, no próximo capítulo, a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Capítulo III. Análise dos dados e interpretação dos resultados

No presente capítulo procederemos à apresentação e análise dos dados obtidos na sequência da aplicação das técnicas de recolha que nos propusemos seguir e que delineámos no capítulo anterior referente à metodologia. Tivemos sempre subjacente, como linha orientadora do nosso estudo a questão de partida que fez despoletar esta investigação, ou seja, *“Qual o poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional?”*, bem como os objetivos que nos propusemos atingir. Com esta investigação procurámos conhecer as perceções de seis professores relativamente ao conceito de colaboração e à influência que uma formação de carácter colaborativo pode ter para a construção de conhecimento profissional e para a reconstrução do próprio conceito de colaboração.

Deste modo e tendo em consideração os diferentes momentos de recolha de dados, iremos proceder à análise dos mesmos em duas etapas distintas. Numa primeira etapa, apresentamos a análise dos dados recolhidos através dos questionários de diagnóstico e das notas de campo registadas na segunda sessão da formação (Anexos 4, 5 e 7), o que nos permitiu conhecer as conceções iniciais dos sujeitos relativamente ao conceito de colaboração e dar resposta à nossa primeira questão de investigação, *o que pensam os professores sobre colaboração?*

Num segundo momento, a nossa análise centrou-se nas reflexões finais individuais (Anexo 9) e nos relatórios finais de observação colaborativa (Anexo10), em que procurámos essencialmente perceber, na perspetiva dos seis professores que participaram no estudo, *qual o contributo de uma formação de carácter colaborativo para a construção do conhecimento profissional?*

Por fim, procedemos a uma análise cruzada entre os dados recolhidos através dos questionários diagnóstico e notas de campo e entre os que identificámos nas reflexões finais e nos relatórios de observação colaborativa, o que nos permitiu salientar de *que forma a observação colaborativa de aulas permite reconstruir o entendimento dos professores sobre a colaboração?*

Com o intuito de facilitar a análise dos dados, procedemos à codificação dos mesmos pelo que designaremos o questionário diagnóstico apenas pela inicial “Q”, sendo que o algarismo que lhe segue pretende identificar o professor formando. Será no entanto de salientar que a atribuição destes números não corresponde a qualquer tipo de hierarquização, uma vez que estes questionários foram preenchidos anonimamente. Os registos das notas de campo encontram-se codificados com as letras “NC”, seguidas do nome fictício atribuído ao docente. Idêntico critério foi utilizado para nomear as reflexões individuais em que utilizamos as letras “RI”, seguidas do nome fictício atribuído ao formando, bem como para os relatórios de observação colaborativa, designados por “RC”, seguidos dos nomes dos docentes constituintes da díade.

“Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (Hargreaves, 1998, p. 186)

1. Perspetivas iniciais dos formandos sobre colaboração

As conceções iniciais dos formandos sobre colaboração, tal como anteriormente referimos, foram recolhidas através da análise das respostas dadas na Parte II do questionário (Anexo 3), mais concretamente nas respostas obtidas no Bloco III, onde estão inseridos os itens 22 a 27 inclusive, relativos aos sentimentos/ideias associadas ao trabalho colaborativo, modalidades conhecidas, contributos para o conhecimento profissional e experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho. Não obstante, é de recordar que tendo em consideração que a aplicação deste questionário pressupunha a recolha de dados para duas investigações, para além desta, outra intitulada “Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo numa escola secundária” (Macedo, 2016), não iremos proceder ao tratamento e análise da totalidade dos itens do questionário. Importa também relembrar que no sentido de evitar um possível enviesamento de dados, não foram considerados os questionários preenchidos pelas formandas que desenvolviam a investigação. Assim, os dados que apresentamos referem-se aos restantes 8 formandos que iniciaram a formação. Recordamos, também, que procurámos uma triangulação dos dados, através do cruzamento dos resultados obtidos no questionário com os dados recolhidos nas notas de campo, pelo que a apresentação dos resultados não segue a ordem sequencial da numeração dos itens do questionário.

Conforme explicitámos anteriormente, no estudo aqui apresentado, no tratamento dos dados quantitativos usámos uma análise estatística descritiva e para os dados qualitativos optámos por uma análise de conteúdo de carácter categorial.

Recordamos então a nossa primeira questão de investigação, *O que pensam os professores sobre colaboração?*, para, de seguida, passarmos à análise dos dados obtidos diretamente relacionados com esta questão.

A questão 22 – “Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?” - foi submetida a uma análise estatística simples, agrupando ocorrências com significados semelhantes. A leitura do gráfico 1 permite verificar que, o total das 26 entradas (Anexo 4 – Matriz de dados do questionário), se traduzem numa imagem muito positiva sobre o trabalho colaborativo, como podemos verificar pela leitura do gráfico 1. A maioria das respostas (35%, n=9) permite inferir que existe no pensamento dos professores uma forte associação entre o trabalho colaborativo e uma rentabilização do trabalho, com base no trabalho repartido, na partilha, na entreaajuda. Saliente-se também a existência de algumas referências a oportunidades de aprendizagem ligadas ao trabalho

colaborativo (19%, n=5), contudo, a possibilidade de existência de momentos de reflexão associados ao trabalho colaborativo é reduzidamente referenciada (8%, n=2), o que nos poderá levar a depreender que estes professores participantes no estudo não estavam muito familiarizados com a reflexão colaborativa.

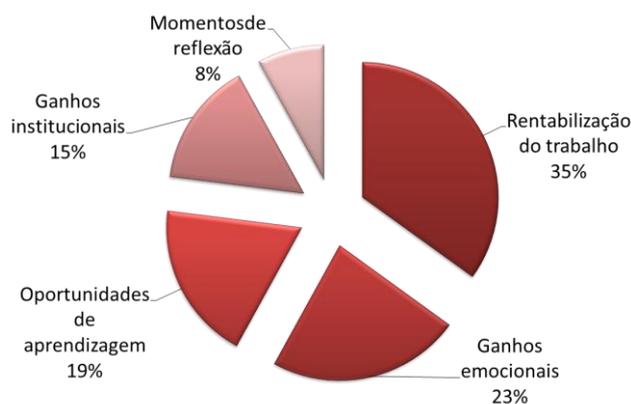


Gráfico 1 - Sentimentos e ideias associados ao trabalho colaborativo

Com o objetivo de conhecermos as modalidades de colaboração dos docentes que integraram este estudo, solicitámos que os mesmos indicassem, em questão aberta, as modalidades de colaboração que conheciam – questão 23 (ver Anexo 3). Das 18 entradas registadas nesta questão, observa-se uma percentagem elevada de não respostas (22%, n=4), como podemos verificar no gráfico 2, que parece deixar antever que os professores envolvidos não se sentem muito à vontade no domínio deste conceito. Por outro lado, um número significativo de respostas conduz à perceção do conceito de colaboração entendido como uma execução partilhada de tarefas, isto é, de um conceito de colaboração que se poderá enquadrar numa perspetiva de colaboração confortável, tal como a considerámos no referencial teórico.

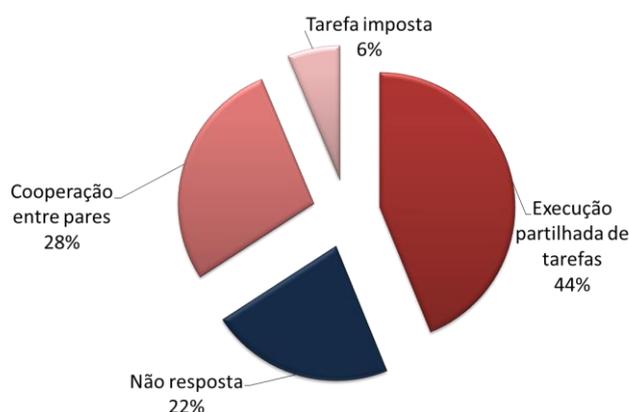


Gráfico 2 - Modalidades de colaboração conhecidas

Também a análise das respostas à questão 25, em que se solicitava que os professores alvo deste estudo indicassem a frequência com que realizavam trabalho colaborativo com os seus pares, numa série de aspetos em que é habitual a existência de algum tipo de colaboração, verificámos uma maior frequência nas formas de colaboração que se aproximam da *colaboração confortável*, tal como podemos constatar na leitura e análise do gráfico 3.

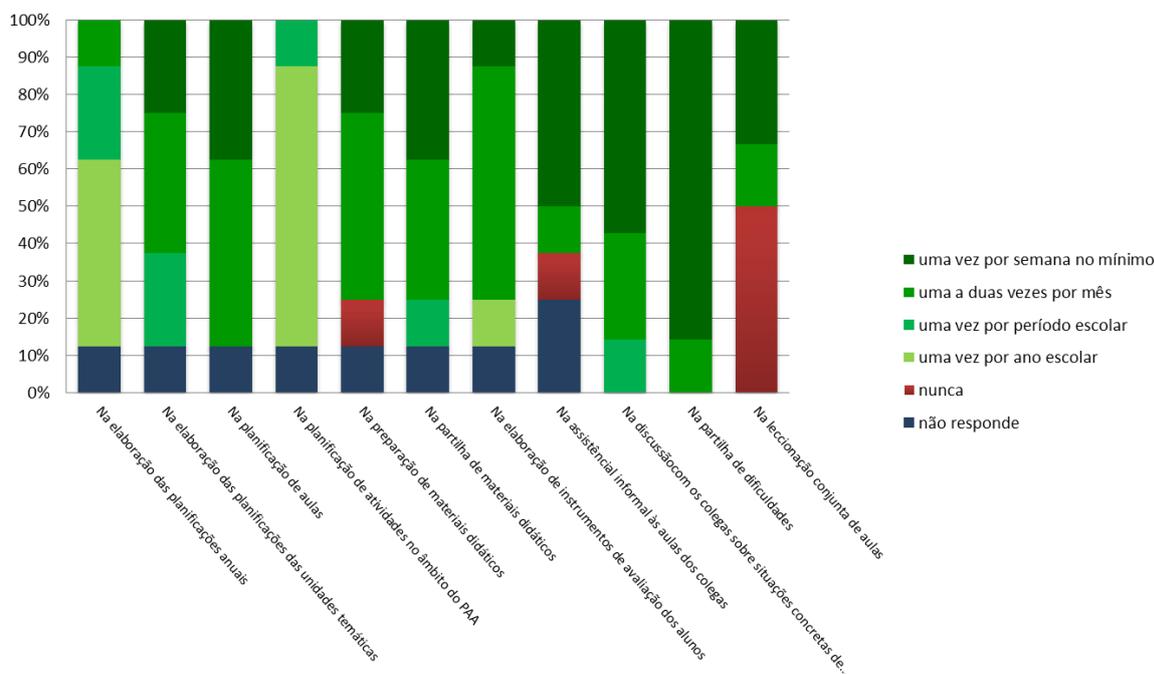


Gráfico 3 - Realização de trabalho colaborativo entre pares

O trabalho colaborativo é claramente mais frequente na partilha de dificuldades, sendo que os docentes referem fazê-lo uma vez por semana no mínimo (n=6) ou uma a duas vezes por mês (n=1) e menos frequente na lecionação conjunta de aulas ou na assistência informal às aulas dos colegas, o que, de certa forma, é compreensível pela própria organização dos horários que pode não o permitir.

A leitura deste gráfico ainda permite inferir que é mais frequente a preparação de materiais didáticos ser feita de forma isolada, havendo posteriormente a partilha desses materiais, aproximando-se mais uma vez de uma forma de *colaboração confortável*.

Não obstante as limitações e grande dificuldade em realizarmos análise de conteúdo a palavras soltas ou a pequenas expressões que não sendo devidamente contextualizadas podem ter significados diferentes, sujeitámos as respostas às questões 22 e 23 do questionário inicial a uma análise de conteúdo, considerando as categorias e subcategorias já definidas e apresentadas no capítulo anterior, relativas à dimensão I – Perspetivas sobre colaboração. De uma forma genérica, uma primeira leitura dos dados permite concluir que das 35 ocorrências registadas, (Anexo 7), 24

(69%) aproximam-se da categoria *colaboração confortável* e apenas 11 (31%) estão relacionadas com a categoria *colaboração autêntica*, tal como podemos verificar na leitura do gráfico 4.

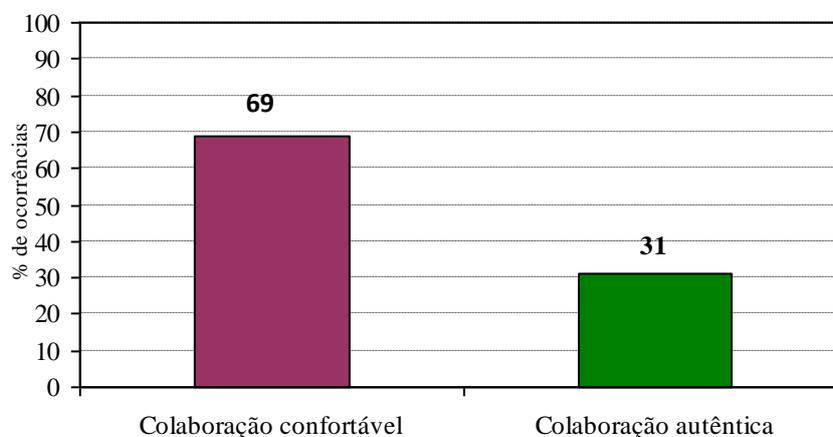


Gráfico 4 - Ocorrências por categoria das perspectivas sobre colaboração (Q e NC)

Particularizemos esta análise no sentido de clarificarmos o posicionamento do discurso dos professores nestas categorias. Para alguns professores, os sentimentos/ideias que associam ao trabalho colaborativo são sentimentos de “*Tranquilidade*” (Q6; Q7), “*Alegria*” (Q6; Q7), “*Satisfação/prezar*” (Q5), que nos parecem poder ser integrados na subcategoria de *contar histórias*, uma vez que estamos em crer que estes sentimentos resultam do encontrar de ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram. Para outros, o trabalho colaborativo traz-lhes “*benefício*” (Q1), “*apoio*” (Q6; Q8), “*segurança*” (Q3), daí ter sido feita a sua integração na subcategoria *ajudar e apoiar*, uma vez que nos parecem ser os sentimentos de quem pediu ou teve ajuda e apoio no trabalho que desenvolveu. A subcategoria *partilhar* foi no entanto aquela onde se registaram maior número de ocorrências. A maioria dos docentes associou o trabalho colaborativo a uma interação projetada para facilitar a realização de algum produto final, como seja a “*elaboração de materiais/recursos*” (Q2), ou a “*programação de atividades*” (Q8), havendo uma “*rentabilização do trabalho*” (Q6; Q7), estando também presente no discurso dos professores a associação do trabalho colaborativo a momentos de “*partilha*” (Q2) ou “*entreaajuda*” (Q2), estando aqui subjacente o intercâmbio de materiais e a troca de ideias e opiniões. Poderá ser discutível a inserção destas ocorrências nesta subcategoria. Poder-se-á alegar que o trabalho conjunto é uma forma poderosa de colaboração, como defendido por Little (1990), e, como tal, não poderia ser integrado nesta categoria, mas, é também certo que nem sempre o trabalho conjunto, projetado para facilitar a realização de um produto final leva ao questionamento, à reflexão ou à crítica construtiva uma vez que, frequentemente, apenas se assiste, neste tipo de relação colegial, a uma simples divisão de tarefas e consequente partilha de produtos finais. Fica assim aqui bem patente uma

dificuldade com que nos deparámos nesta análise. Tal como já referimos anteriormente, fazer análise de conteúdo a palavras soltas ou a pequenas expressões que não estão devidamente contextualizadas pode ser um risco.

Não obstante o anteriormente referido, no nosso ponto de vista, todas estas ocorrências parecem-nos poder ser integradas na categoria de *colaboração confortável*, uma vez que são formas de colaboração onde os professores estabelecem relações colegiais para trocar ideias e/ou materiais, apoiar os colegas, programar atividades, mas que não dão lugar à reflexão sobre as práticas ou permitem desenvolver uma avaliação sistemática sobre o trabalho por forma a possibilitar melhorias significativas.

Na categoria *colaboração autêntica*, embora se registre um menor número de ocorrências (n=11), parece-nos claro que alguns professores compreendem de forma muito nítida este tipo de relação colegial. Associam o trabalho colaborativo a “*reflexão*” (Q6; Q8), a “*aprendizagem*” (Q1; Q3), “*a novas ideias*” (Q3), o que nos induz a inserir estas ocorrências na subcategoria *trabalhar para o desenvolvimento profissional*, tendo em consideração que estas expressões demonstram a existência de mudanças, de reflexão colaborativa, conducente a novas ideias e, conseqüentemente, potenciadora de aprendizagens. Por parte de outro formando, a ligação do trabalho colaborativo ao *desenvolvimento profissional* surge de forma mais clara, “*ganhos profissionais*” (Q5), “*ganhos para os alunos e para a instituição*” (Q5), o que nos permite considerar que este docente considera verdadeiramente a colaboração como um instrumento ao serviço do desenvolvimento, uma vez que as experiências colaborativas implicam desenvolvimento profissional e organizacional.

Quando cruzamos estes dados com os dados das notas de campo recolhidos na segunda sessão de formação, isto é, num momento inicial da formação, verificamos de forma muito clara que uma docente tinha uma conceção de colaboração tal como a entendemos e apresentámos no capítulo I.

“não nos convençamos que sabemos tudo [...] é necessário humildade [...] no grupo somos dez, com níveis de conhecimento muito diferentes e em áreas muito diferentes [...] é preciso abertura, não ter vergonha de perguntar [...] não podemos ser dois galos na mesma capoeira [...] na partilha somos todos iguais [...] temos que ser pintainhos e ter vontade de aprender” (Laura – NC).

Face a estas afirmações, julgamos que esta professora, entende a colaboração como um trabalho conjunto que tem por base a igualdade, em que existe a mobilização dos conhecimentos por parte de todos, numa perspetiva de complementaridade e em que todos são encarados como aprendentes, ou seja, percebe a colaboração como uma forma de colegialidade verdadeiramente conseqüente e que conduz a um aperfeiçoamento significativo.

No entanto, nas palavras de outro formando, encontramos uma certa resistência à colaboração e aos benefícios que dela podem decorrer, parecendo-nos ser mais favorável a uma cultura do individualismo:

“Por vezes é difícil colaborar porque não há ninguém com quem...”[...] “às vezes a única colaboração que se consegue não é biunívoca” (Ivo – NC).

Com vista à compreensão das representações iniciais dos professores a respeito do poder da colaboração no conhecimento profissional, passamos agora à apresentação e análise dos dados obtidos nas respostas às questões diretamente relacionadas com este aspeto.

Na questão 24 foi solicitado aos professores que indicassem três aspetos em que a colaboração entre pares tivesse contribuído para o seu conhecimento profissional. Entre 24 possíveis entradas, apenas se registaram 18, ou seja, 25% (n=6) de não respostas, valor este que nos parece algo significativo, uma vez que parece refletir que os professores não viam na colaboração grande possibilidade de (re)construção do seu conhecimento profissional. Salientamos aqui que um professor não indicou nenhum aspeto em que, ao longo da sua carreira, a colaboração tenha contribuído para o seu conhecimento profissional (Q3), sendo que este professor se situou entre os 25 e os 35 anos de serviço, e outro, que se situou entre os 15 e 24 anos de serviço, apenas indicou uma situação em que a colaboração terá contribuído para o seu conhecimento profissional, referindo:

“aumentar a eficiência e a eficácia individual” – (Q4).

Ou seja, no nosso ponto de vista, este docente também não reconhecia na colaboração grandes mais-valias, a não ser uma maior valorização do trabalho individual. Confirma-se assim o defendido por Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Hargreaves (1998, 2003), Marcelo (2009a) e Perrenoud (2002) quando afirmam que o individualismo continua a ser uma das marcas da profissão docente ainda muito enraizada nas escolas.

Ao sujeitarmos as respostas desta questão 24 a uma análise de conteúdo, considerando as categorias e subcategorias já definidas e apresentadas no capítulo anterior, relativas à dimensão II - Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional (Anexo 8), verificámos que os sujeitos que identificaram aspetos em que a colaboração entre pares contribuiu para o seu conhecimento profissional, tendo referido predominantemente aspetos ligados ao *conhecimento pedagógico de conteúdo*,

“Aplicação e utilização de novos recursos” (Q6); (Q7);

“A partilha aquando da elaboração de testes, contribui para melhorar a construção de questões” (Q8);

“A planificação e concretização de atividades como projetos em laboratório, visitas de estudo...” (Q8).

Apesar da fraca expressividade, verificamos que a subcategoria do *conhecimento supervisiivo* é também passível de se observar, como demonstram os seguintes exemplos:

“Alteração de estratégias face a determinados alunos” (Q6); (Q7);

“Alteração na abordagem de alguns conceitos” (Q6); (Q7).

Verificamos nas palavras destes docentes que reconhecem a possibilidade de (re)construírem o seu conhecimento profissional com base na colaboração supervisiiva, uma vez que afirmam reformular estratégias de atuação face às características dos aprendentes.

No entanto, não deixa de ser curioso que, na resposta a esta questão, um professor reconhecer a importância da colaboração na “*preparação de aulas/planificação aula a aula durante os anos de estágio*” (Q2). No nosso entender, este professor, ao salientar a importância da colaboração na preparação/planificação de aulas está a reconhecer o papel que a colaboração pode ter na (re)construção do conhecimento profissional, mas, ao afirmar “*durante os anos de estágio*” (Q2), deixa subentendido que nunca mais passou por uma experiência colaborativa do mesmo tipo, sendo de referir que este docente tem entre os 25 e 35 anos de serviço.

Igualmente relevante é o facto de não se registar qualquer entrada nas subcategorias *conhecimento de conteúdo*, *conhecimento dos aprendentes*, *conhecimento dos contextos*. Se é um facto que encontramos na literatura imensas referências à incapacidade da formação inicial oferecer todos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar a profissão docente (Alarcão & Canha, 2013; André et al., 2012; Flores & Simão, 2009; Korthagen, 2009; Marcelo, 2009b; Sá-Chaves, 2007), e que, para conseguirmos dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos, nos temos que esforçar para continuar permanentemente a aprender (Marcelo, 2009b). Alguns investigadores, como por exemplo Alarcão e Canha (2013), também destacam o poder da colaboração na aprendizagem profissional. Estranhámos, assim, que dimensões do conhecimento profissional como são as do *conhecimento de conteúdo*, *conhecimento dos aprendentes*, *conhecimento dos contextos*, onde existe claramente potencial de aprendizagem na interação com os outros, com os pares, não sejam aspetos referidos pelos professores que participaram nesta investigação.

No nosso entendimento, os aspetos anteriormente expostos reforçam a necessidade de aprofundar o poder da colaboração e da supervisão colaborativa enquanto estratégia promotora da (re)construção do conhecimento profissional, uma vez que está implícito no discurso dos formandos que esta é uma prática que não está tão enraizada na escola tanto quanto seria de desejar. A idêntica conclusão conseguimos chegar, quando analisamos as respostas à questão 27 do questionário diagnóstico, onde se solicitava que os professores fizessem uma apreciação da prática da colaboração na escola. Das oito entradas registadas nesta questão, todas traduzem a existência de trabalho colaborativo na escola, mas as opiniões são divergentes quando procuram apreciar o tipo de colaboração existente. Para alguns professores a prática da colaboração é:

“Boa” (Q1);

“Positiva. Pois a troca de saberes/experiências é sempre uma mais-valia! Enriquecedora!” (Q2);

“ Muito boa. Reuniões de trabalho semanais, elaboração conjunta de testes e outros instrumentos de avaliação e de materiais para uso em sala de aula, etc. “ (Q5);

“No geral todos os grupos trabalham de forma cooperativa” (Q7).

No discurso destes professores percebemos que estes acreditam que existe colaboração, uma relação colegial habitual na escola e reconhecem aspetos positivos nesse tipo de relação colegial, no entanto, fica também subentendido que é uma cultura balcanizada, claramente expressa pelos respondentes ao (Q5) e ao (Q7). Esta ideia de balcanização aparece também explícita no discurso de outros dois professores que, embora reconheçam que a colaboração é uma realidade na escola, exprimem que esta colaboração não é tão boa como poderia ser:

“ Depende do grupo de trabalho! Tem vindo a melhorar... Na generalidade há já grande colaboração entre diferentes professores, diminuindo o receio de partilhar os seus materiais e espaço” (Q6);

“Há grupos que só trabalham em colaboração. Outros em que a prática é incipiente” (Q8).

Estas afirmações reforçam a ideia de balcanização, uma vez que fica clara a existência de grupos diferenciados na escola, com diferentes visões relativamente às culturas escolares.

Nas palavras de outro formando, a colaboração,

“ Ainda é pouco usual dentro da sala de aula, mas tem sido frequente na planificação e discussão de problemas” (Q3).

Por esta afirmação depreendemos que a colaboração existente é predominantemente uma *colaboração confortável*, tal como defendem Fullan e Hargreaves (2001), quando argumentam que uma forma de colaboração que não engloba a sala de aula como espaço partilhado e de observação mútua é uma forma de colaboração limitada.

No discurso de outro sujeito, verificamos a existência de alguma resistência à cultura da colaboração,

“Está a querer começar num ambiente de resistência mais ou menos generalizado, mais ou menos consciente” (Q4),

que é também típica nas escolas onde as culturas do individualismo ou as culturas balcanizadas são dominantes, embora se perspetive aqui uma tendência de mudança.

Quisemos também saber se a escola estimula a prática da colaboração através da organização do trabalho docente, daí a questão 26. A análise das respostas permite concluir que a grande maioria dos sujeitos (87%, n=7) considera que a escola promove a colaboração, sendo que apenas um sujeito, embora não afirme que a escola não a promove, também não responde. Os docentes que consideram que a prática da colaboração é estimulada destacam a organização dos horários como fator facilitador,

“Existência de 1 hora semanal livre, dentro da mancha horária semanal, comum a todos os docentes do mesmo grupo” (Q5),

“os horários permitem horas para trabalho conjunto” (Q3),

ou então, a existência de pares pedagógicos na docência de algumas disciplinas,

“Existência de “pares pedagógicos” em sala de aula” (Q3).

No entanto, mais uma vez, encontramos ocorrências que nos sugerem uma certa balcanização da escola,

“Depende do grupo de trabalho.” (Q7);

“No caso do grupo de FQ já existe a prática de realizarmos grande parte das atividades em grupos de trabalho” (Q7);

“*Se bem elaborado e se o grupo de trabalho assim o desejar...*” (Q6).

Estas últimas ocorrências parecem reforçar a ideia de que a cultura da colaboração está representada na escola, mas não de uma forma generalizada. Parece haver grupos de professores que habitualmente trabalham de forma colaborativa, mas outros que não o fazem.

Sintetizando, da leitura que fizemos das palavras dos professores que participaram no nosso estudo, recolhidas nos questionários de diagnóstico e nas notas de campo, parece-nos poder destacar que estes sujeitos constituem um grupo algo heterogéneo. Se por um lado alguns docentes revelam acreditar na colaboração entre pares como estratégia supervisiva promotora do crescimento profissional e organizacional, implementando esta estratégia no seu trabalho diário, outros há que parecem não estar familiarizados com a supervisão colaborativa.

Assim, tendo em consideração o que anteriormente expusemos no que respeita à organização do nosso estudo, no sentido de aprofundarmos o nosso conhecimento sobre as representações dos professores sobre a colaboração e a sua influência na (re)construção do conhecimento profissional, no final da realização da oficina de formação, solicitámos aos participantes as reflexões individuais (RI) e os relatórios de observação colaborativa (RC) a que já nos referimos anteriormente. Seguidamente, apresentamos, a análise que efetuámos ao conteúdo destes documentos.

2. Perspetivas dos formandos no final da formação

O projeto de investigação que aqui apresentamos, tal como já anteriormente referimos, teve como pedra basilar a formação - *Observar, partilhar, construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente*. Assim, após apresentarmos a análise dos dados obtidos, no início da formação, através dos questionários de diagnóstico e das notas de campo, importa agora analisar e interpretar as perspetivas dos formandos, recolhidas no final da formação, após terem tido oportunidade de vivenciar essa experiência formativa. Importa ainda recordar que, ao longo das seis sessões de formação, foram clarificados alguns referenciais teóricos relacionados com o desenvolvimento profissional e a colaboração, através de dinâmicas de partilha, de fundamentação, de confronto, de reflexão e de (re)construção de crenças e foi estimulada a prática da supervisão colaborativa através do processo de observação de aulas entre pares.

Os relatórios individuais (RI) e os relatórios de observação colaborativa (RC), elaborados pelos seis docentes que concluíram a formação, tendo em consideração que dois desistiram, tal como já anteriormente referimos, permitiram-nos conhecer as perceções dos professores sobre *colaboração e desenvolvimento profissional* no final da formação, dados esses que apresentamos

de seguida. Tendo em conta os objetivos subjacentes ao estudo aqui apresentado e a metodologia adotada, estes instrumentos de recolha de informação foram analisados em duas dimensões: *Perspetivas sobre colaboração* e *Perspetivas sobre a influência da colaboração no desenvolvimento profissional*, conforme foi referido no capítulo anterior. Para cada uma destas dimensões, seguimos as categorias e subcategorias por nós definidas – *colaboração autêntica*, *colaboração confortável* e *colaboração e conhecimento profissional* – e as respetivas subcategorias. Importa ainda clarificar que esta última categoria surge nos discursos dos formandos frequentemente associada às outras categorias, uma vez que a (re)construção do conhecimento profissional está frequentemente associada ao tipo de relação colegial que foi estabelecida entre os formandos.

Tal como fizemos quando referenciámos o questionário de diagnóstico “Q” e as notas de campo “NC”, ao citarmos as palavras escritas pelos formandos, indicaremos que as mesmas foram retiradas das reflexões individuais “RI” ou dos relatórios de observação colaborativa “RC”, seguindo-se a estas letras os nomes fictícios atribuídos a cada formando ou os nomes dos elementos constituintes das díades, respetivamente.

Na análise e interpretação que fizemos relativamente ao discurso dos professores envolvidos na nossa investigação, não podemos deixar de salientar, desde já, que o fizemos conscientes dos diversos caminhos possíveis de concretização dessa mesma análise. Não obstante os questionários de diagnóstico terem sido preenchidos anonimamente, o que nos impede de desenvolver uma perspetiva sobre cada um dos sujeitos, relativamente à importância de uma formação de carácter colaborativo na (re)construção do conhecimento profissional, julgámos pertinente, relativamente à dimensão - *Perspetivas sobre colaboração* - e porque de *colaboração* se trata, fazer a nossa análise com um olhar sobre cada díade em particular, no sentido de percebermos se todas as díades vivenciaram a experiência colaborativa de observação de aulas da mesma forma. Importa ainda esclarecer que, em todos os momentos, destes olhares sobre os documentos pessoais dos formandos, seguimos as categorias e subcategorias por nós definidas no capítulo anterior.

2.1. Dimensão I – Perspetivas sobre colaboração

Com a análise e interpretação dos dados englobados nesta dimensão, quisemos perceber o significado atribuído à colaboração pelos professores participantes, no final da formação, numa perspetiva de conseguirmos vislumbrar se tinha existido algum tipo de re(construção) conceptual relativamente a este conceito.

À semelhança da análise e interpretação de dados que fizemos para o questionário de diagnóstico e notas de campo, também com os dados recolhidos nas reflexões individuais e nos relatórios de observação colaborativa, com a finalidade de sistematizarmos as informações

recolhidas, procurámos organizá-las de acordo com as categorias e subcategorias (Anexos 11 e 12) cuja descrição se encontra no capítulo II.

Uma primeira inferência que emerge da análise dos dados é a frequência das ocorrências, substancialmente diferente da que se tinha verificado no início da formação, no que diz respeito às conceções de colaboração, conforme se pode ser verificar através da leitura e análise do gráfico 5.

Se num primeiro momento, no início da formação, se registou maior número de ocorrências na categoria *colaboração confortável* (69%, n=24), no final da formação, num total de 68 ocorrências, este valor reduz-se para 13% (n=9), enquanto a categoria *colaboração autêntica* passa de 31% (n=11) para 87% (n=59). Saliente-se ainda que nos 13% (n=9) das ocorrências inseridas na categoria *colaboração confortável*, 4% (n=3) das unidades de registo, quando devidamente contextualizadas, permitem inferir que os formandos, nos seus discursos, se referem à *colaboração confortável* como a algo em que já tinham acreditado ser *colaboração*.

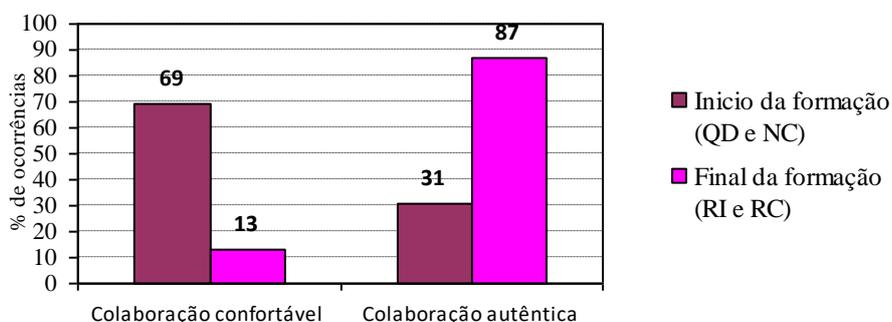


Gráfico 5 - Evolução das conceções de colaboração

Particularizemos a seguir, para cada categoria, *colaboração autêntica* e *colaboração confortável*, a análise e interpretação que fizemos relativamente ao discurso dos professores objeto da nossa investigação.

2.1.1. Colaboração autêntica

Importa recordar, antes de mais, que nesta categoria inserimos todas as unidades de registo onde a colaboração assenta numa relação dialógica e de complementaridade entre parceiros, tendo em vista a prossecução de finalidades comuns, havendo lugar à reflexão sistemática sobre as práticas, por forma a possibilitar melhorias significativas. Nesta categoria perspetivamos duas subcategorias *trabalhar dialogicamente* e *trabalhar para o desenvolvimento profissional*. No discurso dos formandos, no final da formação, encontramos ocorrências representativas destas duas subcategorias.

Nas palavras dos formandos, o trabalho colaborativo que vivenciaram assentou numa relação dialógica, simétrica e democrática, onde a abertura e a confiança estiveram sempre presentes,

assumindo uma relação colegial em que o *trabalhar dialogicamente* esteve sistematicamente presente. Esta conceção de colaboração encontra-se espelhada nas seguintes ocorrências, representativas de todas as díades:

“Não foi complicado nem problemático. Foi assim como que uma conversa. Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização. [...] Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.” (Rita e Ivo - RD);

“Foi relevante haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa díade [...], não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido. Todo o processo foi encarado com naturalidade porque não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação.” (Eva e Olga – RD);

“A abertura e o diálogo [...] são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes.” (Laura – RI);

“um clima de confiança e uma forma de estar semelhante” (Sofia – RI);

“ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual, realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva” (Laura e Sofia – RD).

Nestes excertos transparece a valorização das atitudes de abertura e confiança no outro, de respeito, de tolerância, na realização de um trabalho colaborativo. Ou seja, para estes formandos, a conceção de colaboração reflete o pensamento de Alarcão e Canha (2013), ao defenderem que a colaboração assenta em atitudes individuais que exigem uma atitude de abertura face ao outro e implicam “confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (p. 48).

Mas, o *trabalhar dialogicamente* implica também, na relação colegial estabelecida, a defesa de valores como igualdade, simetria, democraticidade ou respeito por uma liderança compartilhada. Estes aspetos também transparecem nas reflexões dos formandos:

“Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação, foi possível, no exercício dialógico da díade, transcender o domínio da conceção subjetiva para atribuir uma significação intrínseca à própria relação.” (Ivo – RI);

“A observação colaborativa de aulas entre colegas [...] que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de

trabalho semelhantes, ou seja, em posição e estatutos idênticos” (Laura e Sofia – RD);

“se não existir uma boa relação pessoal e profissional; se for uma situação imposta; se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).” (Sofia – RI).

Nos excertos do discurso dos formandos verifica-se que, estes, relativamente à experiência colaborativa de observação de aulas que vivenciaram, valorizaram a existência de uma relação colaborativa igualitária e equilibradamente assumida, sendo que este aspeto é também considerado por Alarcão e Canha (2013) um elemento conceptual relevante para a compreensão do conceito de colaboração.

Numa relação colaborativa, *trabalhar dialogicamente* implica igualmente a mobilização dos conhecimentos de todos, numa perspetiva de complementaridade e de ajuda mútua, para que todos usufruam dos benefícios resultantes dessa mesma relação colegial. Também estes aspetos tomam forma nas palavras dos formandos:

“Ao trabalharmos colaborativamente são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo, o que permite um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêm nele.” (Laura – RI);

“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, [...] caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva - RI);

“esta experiência colaborativa potenciou a desinibição e a reformulação/melhoria de práticas e gerou confiança para a partilha.” (Laura e Sofia – RD).

Se a mobilização dos conhecimentos de todos, de que todos fruem, está muito clara no primeiro excerto, nos últimos dois, conseguimos inferir, pelo discurso dos formandos, que a relação colegial que estabeleceram com a observação colaborativa de aulas lhes permitiu, através do feedback construtivo, usufruírem de ajuda mútua que a todos trouxe benefícios.

Recordamos que, nesta categoria, inserimos também a subcategoria *trabalhar para o desenvolvimento profissional*, subcategoria esta que estava incipientemente representada no início da formação. Nos dados recolhidos no final da formação, há uma grande tendência em valorizar o papel da colaboração na construção do conhecimento profissional, o que nos permite inferir que existiu verdadeira reconceptualização do conceito de colaboração. Analisemos então o discurso dos formandos segundo esta subcategoria - *trabalhar para o desenvolvimento profissional* – que, recordamos, engloba as descrições das mudanças e experiências que resultaram da experiência

colaborativa que vivenciaram e que implicaram possibilidades de desenvolvimento profissional/organizacional.

Nas palavras dos formandos, a valorização da colaboração para o desenvolvimento profissional aparece representada de diferentes formas que passamos a descrever. Alguns formandos valorizam a colaboração porque defendem que não aprendem sozinhos:

“aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Por reconhecer que os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo” (Laura – RI);

“É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, mas apropriando-se do conhecimento partilhado, enriquecendo o que já se faz e proporcionando a mudança.” (Laura – RI);

“o trabalho colaborativo é essencialmente pedagógico dado que a diade aprende expressamente enquanto aprende e ensina tacitamente enquanto ensina. Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades. São, por isso, inegáveis os ganhos de eficiência e de eficácia da escola, mas também o reforço da auctoritas do professor.” (Ivo- RI).

Esta perspetiva de valorização da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional que se fundamenta na possibilidade de existência de aprendizagem resultante de interações colaborativas, encontra eco nos trabalhos de vários investigadores (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 2014a; Flores et al., 2009; Marcelo, 2009b), conforme já expusemos no capítulo I.

Outra perspetiva em que a colaboração é valorizada como potenciadora do desenvolvimento profissional, no discurso dos formandos, é na sua vertente de natureza reflexiva, conforme patente nos seguintes excertos:

“Tendo em conta a experiência vivida reconheço que a observação colaborativa: melhora o desempenho dos professores, favorece a reflexão e o brio-profissional e tem como finalidade última contribuir para o sucesso dos alunos. (Laura – RI);

“A observação colaborativa de aulas entre colegas [...], devendo ser considerada como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Só através deste trabalho colaborativo será possível evoluir profissional e pessoalmente, pois

permite que os professores se envolvam, eles próprios, na busca de soluções para os problemas identificados.” (Laura e Sofia – RD);

“Este questionar das práticas potencializa o autoconhecimento, permite que a nossa futura atuação seja mais eficaz, facilita o encontrar da solução, com a ajuda dos colegas e facilita a partilha de conhecimentos adquiridos.” (Laura – RI);

“trabalho colaborativo (...) muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga - RI);

“descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.” (Eva e Olga – RD).

De destacar, neste último excerto que, na perspetiva desta díade, nas suas palavras, a experiência colaborativa que vivenciaram durante o percurso formativo, permitiu descobrir uma nova forma de se desenvolverem profissionalmente, isto é, descobriram a supervisão colaborativa e a “sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83) assente numa dinâmica dialógica.

As dinâmicas colaborativas foram também muito evidentes no discurso dos formandos, enquanto relações colegiais promotoras da eficácia e da melhoria e, como tal, impulsionadoras do desenvolvimento profissional, senão vejamos:

“trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor “ (Sofia – RI);

“Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente,” (Laura – RI);

“esta ideia de entreajuda com vista à melhoria foi interiorizada pelos participantes [...], aperceberam-se das potencialidades de desenvolvimento profissional através da prática da observação colaborativa.” (Eva – RI);

“o exercício do trabalho colaborativo [...] aumenta a nossa capacidade de resposta aos desafios que a profissão coloca.” (Eva e Olga –RD);

“teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita – RI);

“devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. [...] A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador.” (Rita – RI).

Assim, pelo discurso destes formandos, inferimos que a colaboração permite melhorar a resiliência dos professores face aos desafios da profissão, desenvolvendo-lhes a capacidade de aprenderem com eles próprios e com os colegas, isto é, desenvolvendo-lhes a capacidade de (re)construírem o seu conhecimento profissional, o que nos parece ser concordante com o defendido por Flores et al. (2009) quando afirmam que sempre que a aprendizagem dos professores se desenvolve em ambientes colaborativos, proporcionadores de partilha e de reflexão, o desenvolvimento profissional aumenta.

Tendo em conta a análise anteriormente feita e apresentada, no que respeita às conceções de colaboração que emergiram no discurso dos professores no final da formação, parece-nos ser legítimo considerar que existiu uma verdadeira reconceptualização do conceito de colaboração, proporcionada por um envolvimento coletivo na formação, com o apoio de formadores, que se centralizou na análise reflexiva sobre um trabalho de carácter colaborativo - a observação colaborativa de aulas, evidenciando-se então a possibilidade de (re)construção do conhecimento profissional.

2.1.2. Colaboração confortável num cruzar de olhares

Como anteriormente referimos, a outra dimensão inserida na dimensão I – Perspetivas sobre colaboração, foi a categoria *colaboração confortável*. Recordamos que nesta dimensão integrámos todas as ocorrências que exprimem o conceito de colaboração como uma forma fraca de relação colegial (Lima, 2002), isto é, uma relação colegial frequentemente assente numa relação hierárquica, em que se procura um objetivo ou produto final, mas sem dar lugar ao questionamento ou à reflexão crítica construtiva. Para esta categoria emergiram quatro subcategorias: *contar histórias, ajudar e apoiar, partilhar e trabalhar de forma imposta*. Importa lembrar que no questionário de diagnóstico foi a forma de colaboração em que se registou maior número de ocorrências, muito especialmente a subcategoria partilhar.

Nas reflexões individuais e nos relatórios de observação colaborativa, tal como já referimos anteriormente, esta categoria tem uma fraca expressividade. Apenas se registaram 13% de ocorrências (n=9). Vejamos então como surge esta conceção de colaboração no discurso dos formandos.

Uma primeira interpretação das unidades de registo inseridas nesta categoria, quando devidamente contextualizadas, leva-nos a inferir que os formandos, nos seus relatos, referem-se à *colaboração confortável*, como algo em que já tinham acreditado ser colaboração:

“Antes de participar nesta ação de formação, eu pensava que partilhava as minhas práticas quando contava o que fazia, como fazia e como as estratégias resultavam (ou não) e até disponibilizava materiais. Ora isto não era partilha de práticas.” (Eva- RI);

“Sendo professoras da mesma escola já partilhámos outras turmas e desde muito cedo, por compatibilidade de personalidade e porque temos a mesma atitude perante a profissão – gostamos de melhorar e de fazer/aplicar novas estratégias – partilhámos conhecimento sobre os alunos. Mas nunca mais do que isso.” (Laura e Sofia - RD).

Encontramos no discurso da Eva uma clara crença na formação para a reconceptualização do conceito de colaboração. Embora refira sempre “partilha de práticas”, pensamos poder deduzir que esta formanda estava na realidade a falar de colaboração, até porque no seu discurso está claro que já não entende este conceito como um simples intercâmbio de materiais ou opiniões.

Também no discurso da díade Laura-Sofia transparece uma mudança de atitude perante o trabalho colaborativo. Pelo discurso destas formandas, conforme já tivemos oportunidade de referir, parece-nos que, no início da formação, tinham uma noção de colaboração muito próximo a de *colaboração autêntica*. Inclusivamente, a Laura afirmou fazer parte de um grupo de trabalho,

“que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo, que passa pela planificação de aulas, construção de materiais didáticos, construção de instrumentos de preparação/avaliação de alunos, definição de critérios de correção e partilha de sessões de apoio a alunos.” (Laura – RI),

e que,

“sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a partilha pode pressupor apenas divisão de tarefas, uma simples partilha de recursos educativos ou uma gestão de conteúdos das planificações.” (Laura – RI).

Ou seja, na nossa perspetiva, pensamos poder inferir que no grupo de trabalho referido pela Laura, a maior parte do trabalho colaborativo que os seus membros efetuavam até à realização da oficina de formação, se poderia incluir na categoria *colaboração confortável*, tendo em consideração que a maior parte dos exemplos que são dados se referem a um tipo de colaboração que, segundo as palavras da própria, se podem incluir na subcategoria *partilhar*, conforme está espelhada no segundo excerto da reflexão individual desta formanda. No entanto, será de salientar que é referido pela mesma formanda, no primeiro excerto, que já existia a “*partilha de sessões de apoio a alunos*” (Laura-RI), ou seja, já se verificava a abertura da sala de aula aos pares, estando

implícita uma atitude de abertura face ao outro (Chioca & Martins, 2004, citado por Alarcão e Canha, 2013), característica da *colaboração autêntica*, no entanto, no seu discurso, não transparece que esta partilha da sala desse lugar ao questionamento, à reflexão e à mudança de práticas. Em jeito de síntese, no nosso ponto de vista, Laura e a Sofia entendiam a colaboração na perspetiva de *colaboração autêntica*, mas, na prática, até esta formação, as vivências de colaboração que tinham tido com os seus pares aproximavam-se mais da *colaboração confortável*, no entanto, tal como já referimos anteriormente, no ponto 2.1.1., durante a experiência colaborativa que vivenciaram, estas duas docentes, estabeleceram uma relação colegial que se pode inserir na categoria *colaboração autêntica*.

Nas palavras de outros formandos, verificamos tendências um pouco diferentes. Para a díade Eva – Olga, a reconceptualização do conceito de colaboração foi também uma realidade, tal como encontramos expresso no discurso destas formandas:

“A nossa principal motivação para esta experiência foi simplesmente a nossa vontade de experimentar e descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.” (Eva e Olga – RD).

Não obstante ter existido uma reconceptualização do conceito de colaboração, por parte da díade Eva e Olga, julgamos poder afirmar que a experiência colaborativa por elas vivenciada, não atingiu os objetivos que elas próprias tinham delineado. Estas formandas partiram para a experiência da observação colaborativa de aulas,

“na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga – RD),

ou seja, acreditavam que, com base na reflexão e no feedback, conseguiriam uma mudança das práticas, tendo por base uma aprendizagem colaborativa. No entanto, julgamos poder afirmar que a observação colaborativa de aulas por elas vivenciada não atingiu as finalidades previamente delineadas. Nos seus discursos, transparece ainda uma perspetiva de colaboração que se aproxima de uma *colaboração confortável*, em que se pretendia a simples *partilha* de visões, ideias ou opiniões,

“Os nossos objetivos não foram além de uma partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós. Somos professoras com trinta ou mais anos de serviço e aquilo que esperávamos era apenas saber se a visão do outro era diferente da nossa.” (Eva e Olga – RD).

Outro aspeto, que transparece no discurso desta díade, parece-nos poder ser inserido na subcategoria *contar histórias*, uma vez que apenas dizem procurar confirmação para algo que habitualmente faziam, apenas para sustentar as suas próprias teorias, neste caso, relativamente à orgânica das aulas que observaram entre si,

“Não demos uma à outra matéria para reflexão [...] Nos diálogos que tivemos sobre o que vimos, destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado e achámos curioso que as nossas estratégias para mobilizar a participação dos alunos são semelhantes bem como o tipo de materiais que usamos.” (Eva e Olga – RD).

De um outro excerto desta díade, podemos também inferir que vivenciaram uma experiência que se pode inserir na categoria *colaboração confortável* e na subcategoria *contar histórias*,

“apenas partilhámos os registos que havíamos feito, não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.” (Eva e Olga – RD).

Importa no entanto destacar que a formanda Eva terá ficado de alguma forma desapontada por esta experiência colaborativa não ter tido o resultado por ela esperado, que tivesse ficado apenas numa relação dialógica próxima da *colaboração confortável*, isto é, parece que desejava que, em resultado desta interação com o outro, existisse reflexão e feedback proporcionadores de mudança e de crescimento profissional e não apenas o *contar histórias*, conforme emerge do seu discurso,

“Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios. Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva-RI)

No que respeita à experiência colaborativa vivenciada pela díade Rita-Ivo, também nos parece estar representada uma relação colegial que se pode inserir na categoria de *colaboração confortável*, e isto porque,

“Se primeiramente se tinha acordado que as práticas de observação seriam mútuas, depressa se deixou cair esta ideia e se decidiu que a experiência seria apenas feita na turma do 9ºB. De facto, a professora identificou claramente um problema nesta turma: o ensino não passava ou pelo menos não acontecia de forma organizada e eficaz, situação que não se verificava nas suas outras cinco

turmas. Tivemos, então, uma professora observada – Rita, e um professor observador – Ivo.” (Rita e Ivo-RD),

transparecendo uma desigual relação entre os participantes nesta experiência colaborativa, com uma divisão de responsabilidades, entre o observado e o observador, parecendo-nos uma forma de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo final, resolver o problema da Rita.

Esta perspetiva encontra eco num outro excerto do relatório de observação colaborativa feito por esta díade,

“Tinha o diagnóstico mas queria uma segunda opinião. Tinha a cura mas queria a confirmação. Por isso e para isso, escolheu para díade, disse, um olhar que sabia ser crítico e equânime.” (Rita e Ivo-RD),

e também na reflexão individual feita pela Rita,

“foi uma sorte o meu colega Ivo ter-se inscrito [...] Sem ele, esta formação não teria representado a mesma coisa. Não que os outros colegas do grupo não tenham trazido contribuições válidas às interações e partilhas que se estabeleceram ao longo do tempo da formação [...] Mas eu precisava de alguém de uma dimensão maior, e o Ivo é essa pessoa.” (Rita – RI).

Podemos dizer que encontramos nestes excertos uma relação colegial, categorizada como *colaboração confortável* porque nos parece ser uma interação projetada para facilitar a resolução de um problema de um dos elementos da díade. Como ambos os elementos da díade não obtêm o mesmo tipo de benefícios, integramos este excerto na subcategoria *ajudar e apoiar*, uma vez que esta relação colegial resultou de um pedido de ajuda e apoio por parte de Rita.

Não obstante o anteriormente referido, e tendo em consideração o subtítulo que atribuímos a esta parte do nosso trabalho, *colaboração confortável num cruzar de olhares*, importa salientar, tal como já fizemos no ponto 2.1.1. deste capítulo, que esta díade, Rita e Ivo, manifestou, em outros momentos da experiência colaborativa vivenciada, uma relação colegial que inserimos na categoria *colaboração autêntica*.

Em resumo, no discurso dos formandos, não é fácil encontrar limites definidos entre a *colaboração autêntica* e a *colaboração confortável*, tal como procurámos averiguar nestas últimas páginas. Acreditamos sim que, com a vivência colaborativa de observação de aulas, proporcionada pela oficina de formação, algumas relações colegiais desenvolvidas pelas díades se moveram entre estas duas perspetivas de colaboração.

2.2. Dimensão II – A influência da colaboração no conhecimento profissional

2.2.1. Colaboração e conhecimento profissional

Para esta dimensão, definimos uma única categoria com a qual procurámos, no discurso dos participantes neste estudo, conhecer e interpretar a influência que uma formação de carácter colaborativo e uma experiência colaborativa relativa aos processos de observação de aulas entre pares pode ter na construção do conhecimento profissional.

Assim, tal como fizemos anteriormente, com o objetivo de sistematizar a análise e interpretação dos dados, organizámos as unidades de contexto e de registo consideradas relevantes, de acordo com as subcategorias, por nós definidas, para esta categoria: *conhecimento de conteúdo*; *conhecimento do curriculum*; *conhecimento pedagógico geral*; *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*; *conhecimento dos aprendentes*; *conhecimento pedagógico de conteúdo*; *conhecimento dos contextos e conhecimento superviso*, à semelhança do que já tínhamos feito para analisar os dados recolhidos no início da formação (Anexo 12).

Uma primeira leitura que emerge dos dados é a de que, mais uma vez, há dimensões do conhecimento profissional que não registam ocorrências nos documentos dos formandos. O *conhecimento de conteúdo* e o *conhecimento dos contextos*, à semelhança do que se tinha verificado no início da formação, não registaram qualquer ocorrência. No caso do *conhecimento do conteúdo*, no nosso ponto de vista, era expetável que assim fosse, uma vez que as díades eram constituídas por professores de áreas disciplinares diferentes. Também não se registou qualquer entrada para o *conhecimento do curriculum e conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*.

Assim, da totalidade de ocorrências registadas (n=44), encontramos uma maior frequência na subcategoria *conhecimento superviso*, 66% (n=29), seguida da subcategoria *conhecimento pedagógico geral* com 23% (n=10), do *conhecimento dos aprendentes* com 7% (n=3) e do *conhecimento pedagógico de conteúdo* com 4% (n=2), conforme se pode verificar no gráfico 6.

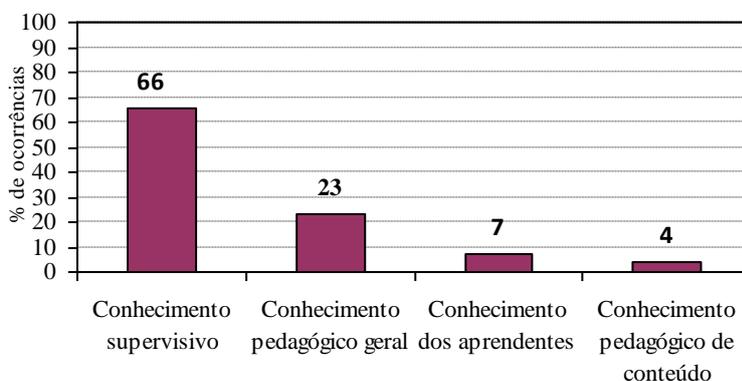


Gráfico 6 - Influência da colaboração no conhecimento profissional (RI e RC)

Recordamos que o *conhecimento supervisivo* aparecia com uma fraca representatividade no início da formação, o que nos permitiu induzir que os formandos não valorizavam a possibilidade de (re)construírem o seu conhecimento profissional com base na colaboração supervisiva. No final da formação, esta perspectiva é completamente inversa. Vejamos, então, nos seus discursos, a justificação para esta tendência.

Encontramos no discurso dos formandos, uma forte tendência para a valorização do *conhecimento supervisivo*, isto é, para a valorização da natureza reflexiva da supervisão no desenvolvimento profissional. São inúmeras as ocorrências que o comprovam. A título de exemplo, analisemos o discurso de alguns formandos, onde se encontra espelhada a influência das experiências colaborativas que vivenciaram, na promoção de atitudes reflexivas:

“foi promovida uma verdadeira reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece” (Eva-RI);

“ajudou-nos a refletir sobre as nossas próprias práticas letivas” (Laura e Sofia – RD);

“Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI).

Importa salientar que estes sujeitos reconhecem que a *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* é de fundamental importância para a construção do seu conhecimento profissional. Também este aspeto toma forma no seu discurso:

“podemos melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.” (Eva-RI);

“conduz à reflexão e, conseqüentemente, à melhoria das nossas práticas. [...] o professor deixe de realizar um trabalho solitário e [...] estará a evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. [...] como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.” (Eva-RI);

“refletir sobre as aulas metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. (Sofia – RI);

“foi uma oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo – RI)

Podemos dizer por estes excertos, que os formandos que vivenciaram estas experiências de carácter colaborativo, reconhecem que estas foram muito importantes por se centrarem na análise reflexiva sobre as práticas e, muito especificamente, sobre as *suas práticas*, o que nos parece vir ao encontro do defendido por Sá-Chaves (2002), que valoriza uma *supervisão não standard*, adaptada a cada indivíduo e às suas necessidades, e, por isso, mais facilmente promotora do desenvolvimento profissional.

Também a possibilidade de questionamento, análise, e interpretação do que se observou, enquanto processos do ato supervisivo proporcionadas pela experiência colaborativa de observação de aulas, foi valorizada na voz dos formandos, na construção do seu conhecimento profissional, o que encontra concordância no pensamento de Alarcão e Roldão (2008). Este processo de análise e questionamento toma forma nos discursos da Olga e da Eva:

“esta prática de supervisão/observação de facto, promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas.” (Olga – RI);

“esta ação de formação foi um excelente contributo para darmos continuidade ao nosso processo de desenvolvimento que tem que ser contínuo e permanente e o que aconteceu foi que pudemos olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver”. (Eva- RI).

A formanda Olga refere concretamente que a mudança de práticas resulta de um processo colaborativo de análise e reflexão, de diálogo construtivo, enquanto a formanda Eva argumenta que o processo de desenvolvimento profissional decorre de diferentes olhares, olhares do próprio e olhares do outro, o que pensamos nos pode permitir inferir que existirá um cruzamento de perspectivas, através do questionamento, da discussão, da análise do olhar de cada um e do olhar de ambos.

Um outro aspeto que também emerge dos discursos dos sujeitos alvo deste estudo, ligado à subcategoria de análise *conhecimento supervisivo*, relaciona-se diretamente com a sua própria pessoalidade, isto é, os formandos consideram que a supervisão colaborativa que vivenciaram teve reflexos na sua própria identidade enquanto professores, conforme podemos constatar nos excertos da reflexão individual da Rita:

“teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita- RI);

“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais.” (Rita –RI).

Salientamos ainda a valorização feita pelos formandos, da existência de uma *supervisão horizontal* (Alarcão & Tavares, 2003), na relação supervisiva que estabeleceram com os seus pares. A importância dada à auto e hétero supervisão, de carácter colaborativo, num espírito de entajuda, promotor da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional, evidencia-se nos seus discursos:

“todo o processo formativo (observação de aulas e a partilha nas sessões de formação perante todos os formandos) foi desinibidor e gerador de confiança para futuras experiências equivalentes.” (Laura e Sofia – RD);

“dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.” (Olga – RI);

“com a ajuda do olhar do outro” (Rita e Ivo - RD).

Igualmente relevante é o facto de estes sujeitos considerarem que, em resultado desta experiência de supervisão colaborativa, reorientaram a sua ação, ou seja, tendo por base a avaliação das situações observadas, redefiniram estratégias e formas de atuação futuras, melhorando assim as suas práticas e trabalhando em prol do crescimento e desenvolvimento profissional. Nos seus discursos emergem afirmações como:

“Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI);

“teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações, com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro” (Rita – RI).

Em jeito de síntese, parece-nos poder afirmar que esta formação de carácter colaborativo e a experiência supervisiva de observação de aulas entre pares, vivenciada por este grupo de professores, provocou efetivamente uma (re)construção do conhecimento profissional, nomeadamente no que respeita ao conhecimento supervisivo.

São vários os autores (Alarcão, 2014a; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 1996; Roldão, 2014; Vieira, 2006, 2009; Waite, 1995, Glickman, Gordone Ross-Gordon, 2004, citados por Vieira, 2006) que defendem novas tendências supervisivas valorizadoras da reflexão, da partilha e da colaboração como fundamentais na construção do saber específico dos professores, parecendo-nos ser legítimo afirmar que estas perspetivas encontraram eco nos professores alvo do nosso estudo.

As influências das experiências colaborativas, vivenciadas pelos professores do nosso estudo, no *conhecimento pedagógico geral*, como já referimos, registaram apenas 23% (n=10) de ocorrências, sendo também de salientar que as ocorrências desta subcategoria estão frequentemente associadas a outras subcategorias (ver Anexo 12). Os aspetos destacados por estes professores referem-se à influência que a observação colaborativa de aulas teve na possível reformulação de estratégias de gestão e organização da sala de aula, conforme podemos verificar nos seus discursos:

“refletir sobre as aulas metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. (Sofia – RI);

“A observação colaborativa [...] contribui para o desenvolvimento profissional [...] com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos.”(Sofia – RI);

“Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI);

“a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a superação deste desafio. Porquê? Porque garante a cada professor uma oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas.” (Ivo –RI).

Com menor expressividade, apareceram algumas ocorrências que remetem para a *influência da colaboração na construção do conhecimento profissional*, na subcategoria *conhecimento dos aprendentes*,

“Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos” (Rita- RI),

“(quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor).” (Rita- RI);

e na subcategoria *conhecimento pedagógico de conteúdo*,

“teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações, com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro” (Rita- RI).

Uma possível explicação para a fraca expressividade de ocorrências na subcategoria *conhecimento pedagógico de conteúdo* e para a ausência de ocorrências na subcategoria *conhecimento de conteúdo* pode derivar de as díades terem sido constituídas por professores de áreas disciplinares diferentes, tal como já referimos quando caracterizámos os participantes.

Apresentados os dados a partir da análise das reflexões individuais e dos relatórios de observação colaborativa, segundo a categoria *colaboração e conhecimento profissional* e de acordo com as subcategorias definidas, interessa-nos agora lançar um olhar sobre o conjunto. De um modo geral, julgamos poder afirmar que, em resultado das experiências colaborativas vivenciadas, isto é, a frequência da oficina de formação e a experiência supervisiva de observação colaborativa de aulas se coloca em evidência uma (re)construção do conhecimento profissional na generalidade dos formandos, numa perspetiva construtivista, em que cada um se assumiu como um *prático reflexivo* e num processo colaborativo.

Em suma, os dados apresentados neste capítulo, permitem-nos conhecer as perceções dos professores participantes neste estudo relativamente ao conceito de colaboração, em dois momentos diferentes, bem como perceber o contributo de uma formação de carácter colaborativo para a construção do seu conhecimento profissional.

Procurámos analisar, nos discursos dos sujeitos alvo deste estudo, o que pensam sobre colaboração e verificámos uma alteração conceptual sobre este conceito, entre o início e o fim da formação. No início, pareceu-nos que a generalidade dos envolvidos não possuía uma ideia clara sobre colaboração, sendo recorrente considerarem a colaboração como uma simples partilha, próxima da *colaboração confortável*, como referem Fullan e Hargreaves (2001), não conseguindo também identificar grandes potencialidades para a construção do conhecimento profissional resultante de uma relação colegial do tipo colaborativo. No final da formação, de um modo geral, a análise dos dados revela uma reconceptualização da colaboração e uma valorização deste tipo de relação colegial que passa a ser entendida na perspetiva de uma *colaboração autêntica* (Alarcão &

Canha, 2013). A colaboração passa a ser associada à possibilidade de aprendizagem com o outro, numa relação dialógica em que a simetria e a democraticidade estão presentes, numa perspectiva de complementaridade, proporcionando um trabalho mais eficaz. Acresce ainda que a ideia de colaboração passa a associar-se também à ideia de reflexão, numa perspectiva de supervisão colaborativa, promotora de desenvolvimento profissional, transparecendo no discurso dos professores participantes a forte ideia da influência que a formação e a experiência colaborativas vivenciadas tiveram na reconceptualização do conceito e na (re)construção do seu conhecimento profissional.

Capítulo IV. Conclusões e implicações

Tendo chegado ao final deste estudo sobre o contributo da colaboração para a (re)construção do conhecimento profissional docente, importa dar resposta às questões inicialmente colocadas e sistematizar as principais conclusões, procurando refletir sobre o seu significado e as suas implicações.

Assim, estruturámos este capítulo, da seguinte forma: num primeiro ponto, começamos por apresentar as principais conclusões do estudo empírico, tendo subjacente os objetivos a que nos propusemos e a problemática da investigação apresentada no capítulo II. Num segundo ponto apresentamos as limitações que sentimos ao longo do estudo e, por fim, deixamos algumas sugestões que, em nossa opinião, poderão constituir caminhos possíveis, quer ao nível da investigação, quer ao nível da formação.

1. Principais conclusões do estudo

Na procura de respostas para o problema central desta investigação elaborámos um enquadramento teórico que fundamenta o papel que a colaboração pode ter na promoção do conhecimento profissional, quando encarada sob o ponto de vista de uma relação colegial dialógica e de complementaridade entre parceiros, promotora da reflexão sistemática sobre as práticas. Do ponto de vista da sua componente empírica, recorremos a um estudo estruturado em duas fases, tendo como sustentação o desenvolvimento de uma oficina de formação assente numa lógica colaborativa.

Recordemos então as questões norteadoras do estudo:

- *O que pensam os professores sobre colaboração?*
- *De que forma a observação colaborativa de aulas permite reconstruir o entendimento dos professores sobre colaboração?*
- *Na perspetiva dos professores, qual o contributo de uma formação de carácter colaborativo para a construção do conhecimento profissional?*

A análise global dos dados obtidos, através da aplicação do questionário de diagnóstico (n=8), das notas de campo (n=1), das reflexões individuais (n=6) e dos relatórios de observação colaborativa (n=3) e com base nas questões de investigação e objetivos propostos, permite inferir os aspetos que a seguir enunciaremos.

Relativamente ao que pensam os professores sobre colaboração, apresentámos quatro subquestões. Começamos por centrar a nossa análise nas primeiras três, cujas respostas estão de alguma forma interligadas e nos permitem responder ao que pensam os professores sobre colaboração.

Na primeira fase do nosso estudo, com a aplicação dos questionários de diagnóstico e com as notas de campo, a ideia que surge sobre o que era colaborar remete para a *partilha*, especialmente para a partilha de dificuldades, troca de ideias ou opiniões. Esta perspetiva de colaboração, em que o professor interage com o outro sob a forma de desabafos, não leva ao questionamento ou reflexão e, como tal, não possibilita a resolução dessas mesmas dificuldades, tal como refere Cruz (2011). A própria preparação de materiais/recursos didáticos, segundo os professores envolvidos no estudo, era predominantemente feita de forma isolada, havendo posteriormente a partilha desses materiais, ou seja, existia uma interação projetada para facilitar a realização de algum produto final, numa perspetiva de divisão de tarefas, sendo por isso uma forma de rentabilizar o trabalho, de o tornar mais eficaz, mas sem que fossem potencializados os conhecimentos de todos e que todos beneficiassem por igual.

Outro aspeto que nos pareceu relevante nesta primeira fase do nosso estudo foi o facto de emergir dos discursos dos professores o reconhecimento de que existe colaboração na escola, contudo, essa colaboração existe em grupos diferenciados, o que remete para uma *cultura balcanizada*, não favorecendo, segundo muitos autores, o desenvolvimento profissional e organizacional (Abelha, 2011; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998) e disfarçando a verdadeira cultura da colaboração. Verificámos ainda a existência de entraves às culturas colaborativas e alguma preferência pelo *individualismo*, pelo que confirmamos o que muitos autores ainda referem ser uma das marcas da profissão docente, ainda muito enraizada nas escolas (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves et al., 2001; Hargreaves, 1998, 2003; Neto-Mendes, 1999; Perrenoud, 2002).

No que se refere à quarta subquestão que pretendia conhecer as representações dos professores no que respeita à avaliação da colaboração entre pares, o nosso estudo mostra que a maioria dos professores tinha uma imagem muito positiva da colaboração, mas não a considerava muito promotora do conhecimento profissional. Recordamos que a questão no questionário de diagnóstico que pretendia conhecer a opinião dos professores sobre este aspeto registou uma elevada percentagem de não respostas, o que nos permitiu inferir da não ligação entre a colaboração e o conhecimento profissional por parte dos sujeitos alvo do nosso estudo.

Perante a situação descrita, na fase inicial do nosso estudo, julgamos estar diante daquilo a que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de *colaboração confortável*, uma forma de colaboração limitada, que não engloba a sala de aula como espaço partilhado e de observação mútua e que apresenta poucas probabilidades de contribuir para a construção do conhecimento profissional, tal como referem diversos autores (Abelha, 2011; Cruz, 2011; Day, 2001; Forte, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Little, 1990).

A nossa segunda grande questão investigativa, que pretendia conhecer a influência da observação colaborativa de aulas na reconstrução do conceito de colaboração, encontrou resposta nas reflexões individuais e nos relatórios de observação colaborativa escritos pelos formandos, no final da formação. Da sua análise concluímos que o programa de formação implementado, que se baseou numa conceção construtivista e onde foi estimulada a prática da hetero supervisão através do processo colaborativo da observação de aulas, contribuiu para uma reconceptualização do conceito de colaboração, que passou a ser entendida como *colaboração autêntica*. Recordemos então as principais ideias que nos permitiram chegar a esta conclusão.

Os resultados obtidos no nosso estudo empírico mostravam que, durante o processo superviso de observação colaborativa de aulas, as díades desenvolveram um trabalho colaborativo assente numa relação dialógica, simétrica e democrática, pautada pela confiança e abertura, atitudes individuais valorizadas por todos os formandos. Foi igualmente apreciada a existência de uma relação colaborativa igualitária e equilibradamente assumida, onde foram mobilizadas as competências de todos, por forma a todos os envolvidos usufruírem dos benefícios da relação colegial estabelecida. Tal como referenciámos no capítulo I, os autores que se têm ocupado da investigação sobre a *colaboração* salientam todas as características atrás enunciadas, como características de uma *colaboração autêntica*, (Alarcão & Canha, 2013; Boavida & Ponte, 2002; Canha, 2013; Cruz, 2011; Hargreaves, 1998; Roldão, 2006, 2007a, 2010; Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009b).

Os mesmos autores supracitados, defendem também que a *colaboração autêntica*, que implica questionamento, reflexão sistemática e aprendizagem resultante da interação com o outro, é potenciadora da construção do conhecimento profissional. De acordo com o que pudemos apurar na análise dos dados, estes aspetos foram também evidenciados pelos participantes do nosso estudo. Na segunda fase do nosso estudo, a *colaboração* foi uma relação colegial valorizada pelos professores que argumentaram que não aprendem sozinhos, que é na interação com os pares que encontram pistas para desempenhos mais eficazes e que é na reflexão partilhada, no olhar do outro, que encontram o diagnóstico dos seus problemas, que, quando resolvidos, os tornam mais capazes.

Todos os aspetos atrás referidos remetem-nos para a reconstrução do conceito de colaboração por parte dos professores envolvidos no estudo, que passaram a entender esta relação colegial com o significado de *colaboração autêntica*.

Chegamos então à terceira e última questão investigativa, com a qual pretendíamos conhecer a importância que os professores atribuem à colaboração na (re)construção do seu conhecimento profissional.

Tal como tivemos oportunidade de constatar no Capítulo III, dedicado à análise e interpretação dos dados, uma formação centralizada na promoção de processos de análise reflexiva

sobre as práticas, num ambiente colaborativo e construtivista, teve como grande contributo, para a construção do conhecimento profissional, o desenvolvimento do *conhecimento superviso*. Valerá a pena recordar que, no início da formação, o *conhecimento superviso* aparecia com uma fraca representatividade no discurso dos professores e que, no final da formação, foi muito evidenciado.

Por parte dos professores participantes nesta investigação, no final da formação, encontramos uma forte tendência para a valorização do *conhecimento superviso*, ou seja, para a valorização da natureza reflexiva da supervisão e das suas implicações no conhecimento profissional. Os formandos reconheceram que a *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* é de fundamental importância para a construção do seu conhecimento profissional, muito especialmente porque tiveram a oportunidade de refletir sobre as *suas práticas*. Esta reflexão, fundamentada no questionamento, na análise e interpretação do que tinham observado colaborativamente, na sua própria voz, é proporcionadora de mudança de práticas, e, como tal, de construção de conhecimento profissional.

2. Limitações do estudo

Entre as limitações de natureza investigativa sentidas na realização deste estudo, destacamos:

- o estudo desenvolvido foi essencialmente de natureza qualitativa, pelo que se analisou uma situação específica, o percurso formativo de um número reduzido de sujeitos, não podendo assim, considerar-se de carácter generalizável;
 - o questionário de diagnóstico foi preenchido anonimamente, o que nos impediu de fazer um acompanhamento individual de cada formando, desde o início da formação. Atualmente consideramos que seria pertinente usar um mesmo instrumento de recolha de dados, no início e no fim da formação por forma a identificarmos mais facilmente a reconstrução do conhecimento profissional dos formandos;
 - ainda no que diz respeito ao questionário de diagnóstico, talvez reformulássemos, hoje, as questões 22 e 25. A questão 22, embora aberta, induzia numa resposta demasiado restrita, tornando-se o seu tratamento algo difícil. A questão 25, sendo uma questão de resposta fechada, poderá ter condicionado a resposta dos inquiridos, embora existisse a possibilidade de referirem outras formas em que a colaboração fosse habitual.
- Consideramos, no entanto, que as limitações do estudo por nós identificadas, não comprometeram a relevância das conclusões a que chegámos com esta investigação.

3. Implicações e considerações finais

As conclusões deste trabalho de investigação permitem-nos afirmar que a *colaboração autêntica* é uma relação colegial valorizada pelos professores porque consideram que é promotora da construção do seu conhecimento profissional. Consideraram também que a formação implementada foi promotora desta relação colegial, tal como podemos ver nas palavras de Eva,

“penso que com esta ação foi dado o primeiro passo para pôr em prática o trabalho colaborativo e acredito que os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido, já que, todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos.” (Eva –RI)

Neste sentido, retomamos o pensamento de Fullan e Hargreaves (2000) e de Canha (2013) que incentivam à mudança da cultura da escolar como forma de construir a escola que desejamos, não de uma forma imposta, mas sentida e valorizada pelos professores que nela trabalham. Parece que os professores desta escola desejam esta mudança, desejam trabalhar num real clima de colaboração autêntica, com colegas verdadeiramente reflexivos, colaborativos e comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino.

Por outro lado, não nos podemos esquecer que o *conhecimento supervisivo*, também muito valorizado pelos professores envolvidos neste estudo, que descobriram a supervisão na sua vertente de orientação e acompanhamento, afastada das vertentes avaliação e liderança com as quais estão mais habituados a contactar, tendo em consideração que todos obrigatoriamente conheciam a supervisão ligada ao processo de avaliação de desempenho docente ou associada ao exercício de cargos de gestão.

Constatamos, assim, que, se pretendermos que exista uma cultura colaborativa na escola, capaz de ajudar a suportar os atuais desafios da profissão, é necessário dar importância aos mecanismos que a poderão construir, tais como processos que promovam a troca de experiências e entreajuda entre pares, mas que, simultaneamente, promovam a reflexão sobre o que cada um e todos os outros fazem, pensam ou opinam, num plano quer pessoal, quer institucional, por forma a contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional. É assim necessário repensar a importância concedida aos espaços de aprendizagem colaborativa, nomeadamente através de formações de carácter colaborativo, onde a aprendizagem seja desenvolvida entre pares, através de “interações colaborativas”, (Alarcão, 2014) com o auxílio de formadores, e onde a vertente supervisiva esteja presente. Os resultados dessas experiências formativas serão, certamente, momentos decisivos para o futuro da escola enquanto organização aprendente.

Referências bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (orgs), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão* (pp. 9–39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (orgs), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11–23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014a). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. & Alves, J. (coord.). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22–35). Porto: Universidade Católica.
Retrieved from http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF/Livros/Porto/Coordenacao_Supervisao_Lideranca.pdf#page=22
- Alarcão, I. (2014b). “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. In A. Costa, F. Souza, D. Souza (Orgs), *Investigação qualitativa. Inovação, dilemas e desafios* (2a edição., pp. 103–123). Aveiro: Ludomedia.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Educação e formação. Mangualde: Pedago
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2a edição.). Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4a edição.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amado, J. (2013). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 117–198). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 275–298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 121–143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 145–168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I.(coord.), Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S., Santos, L. (2008). *Línguas e educação: orientações para um projeto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Andrade, A. I., & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- André, M., Almeida, P., Ambrosetti, N., Passos, L., Cruz, G., & Hobold, M. (2012). O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, (pp.101–123). Porto: Universidade Católica Editora.
- Apresentação da Escola Secundária XXX avaliação externa – janeiro de 2014. (2014).
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen e la tarea docente. In Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.(pp. 67-77). Madrid:OEI
- Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, (pp. 3–5). Porto: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (5a edição). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1–14). Retrieved from [http://D:TESES/ARTIGOS/docs-pt-02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://D:TESES/ARTIGOS/docs-pt-02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática - utopia, desencanto e possibilidade*. (Tese de doutoramento) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores - o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2a edi.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas - supervisão e colaboração. In Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (Orgs), *Observar e avaliar as práticas docentes* (1a edição). (pp. 81–94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, 31. (pp. 213–230). Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dias, O. (2010). *Planos de investigação. Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In Bell, J. *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 90–98). Lisboa: Gradiva.
- Duhamel, F., & Fortin, M.-F. (2003). Os estudos de tipo descritivo. In Fortin, M. (Org.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp. 161–172). Loures: Lusociência.
- Escola Secundária XXX (2013). *Projeto educativo 2013-2016*. (pp. 1-17)
- Escola Secundária XXX (2013). *Relatório de autoavaliação 2013*.
- Escola Secundária XXX (2014). *Apresentação da escola secundária XXX avaliação externa – janeiro de 2014*.
- Escola Secundária XXX (2014). *Plano de melhoria - 2014*.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *SÍSIFO. Revista de ciências da educação*, 8, (pp. 37–48).
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação qualitativa*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (2009). Nota de apresentação. In Flores, M. & Simão, A. (orgs). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 7–15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In Flores, M. & Simão, A. (orgs). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 119–151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem. Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103–117). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Forte, A. M. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta - Soc. Port. de Material Didáctico, Lda.
- Fortin, M.-F., Vissandjée, B., & Côté, J. (2003). Escolher um problema de investigação. In M.-F. Fortin (Ed.), *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp. 47–60). Coimbra: Lusociência.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2a ed.). Porto Alegre: Artemed.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, (pp. 29–57). Porto: Universidade Católica Editora
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, M. D. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança - reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, A. L. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado, regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. (Tese de doutoramento). Valencia: Universitat de Valencia.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da escolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In Flores, M. & Simão, A. (orgs). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 39–60). Mangualde: Edições Pegado.
- Lima, J. Á. de. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. de. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(no1), (pp. 7–29).
Retrieved from https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/por_uma_análise_de_conteúdo_mais_fiável
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy : autonomy and initiative in teachers ' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), (pp. 509–536).
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional: um estudo numa escola secundária* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marcelo, C. (2009a). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 01, (pp. 109–131).
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SÍSIFO. Revista de ciências da educação*, 8 JAN/A, (pp. 7–22).
Retrieved from [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo\(1\)](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo(1))

- Martins, A. P., & Macedo, L. (2014). *Projeto observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente*. (Manuscrito não publicado).
- Moreira, M. A. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas : As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 03(05), (pp. 11–29).
Retrieved from <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/35/1>
- Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária - individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, E., Gerardo, P., & Rosa, M. J. (2014). *Avaliação externa das escolas - XXX*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/3258>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), (pp. 67–80).
Retrieved from <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1620>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar* (8ª edi.). Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pinheiro, G. (2012). *Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional em enfermagem*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 2(4), 153-180.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6a edi.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (Ministério da Educação, Ed.) (No. 2). Lisboa: Cadernos do CCAP.
Retrieved from <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Roldão, M. do C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, (pp. 22–23).
Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=198>
- Roldão, M. do C. (2007a). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71 (Dossier Trabalho colaborativo de professores), (pp. 24–29).
Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=76>
- Roldão, M. do C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12(34), (pp. 94 –181).

- Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. do C. (2010). Ensinar e aprender : o saber e o agir distintivos. In Ens, R. & Behrens, M. (orgs.) *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25–42). Curitiba: Champagnat Editora.
- Roldão, M. do C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria - uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, (pp. 7–28). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. do C. (2014). Para que serve a supervisão? In Machado, J. & Alves, J. (coord.). *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36–47). Porto: Universidade Católica.
- Retrieved from http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF/Livros/Porto/Coordenacao_Supervisao_Lideranca.pdf#page=22
- Roldão, M. do C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, M. (2009). O conhecimento profissional dos professores - especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(2), (pp. 138–177).
- Roldão, M. do C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio*, 20(76), (pp. 481–502).
- Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>
- Rousseau, N., & Saillant, F. (2003). Abordagens de investigação qualitativa. In Fortin, M. F. *O processo de investigação: da concepção à realização* (3a edi.). (pp. 147–160). Coimbra: Lusociência.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2a edição.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos - estratégia de formação e de supervisão* (4a edição.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M. & Simão, A. (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (pp. 99–118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), (pp. 1-30).
- Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Silva, L. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. de. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *SÍSIFO. Revista de ciências da educação*, No8 JAN/AB, (pp. 61–74).

- Souza, F., Neri, D., & Costa, A. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In Costa, A., Souza, F. & Souza, D. (Orgs), *Investigação qualitativa. Inovação, dilemas e desafios* (2a edi.). (pp. 125–145). Aveiro: Ludomedia.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3a edi.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et formation*, 49, (pp. 91–105). Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_13.pdf
- Tomaz, C., Andrade, A. I., Espinha, Â., Pinho, A., & Simões, A. R. (2010). *Línguas e educação: perfis profissionais de professores e investigadores. Um estudo no distrito de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (2006). No caleidóscópio da supervisão. In Vieira, Moreira, F., M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (Org.), *No caleidóscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7–14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista educação & sociedade*, 30(106), (pp. 197–217).
- Vieira, F., & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP -1: Ministério da Educação. Retrieved from <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4a edi.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas

- Decreto-Lei nº 139A/1990, de 28 de abril do Ministério da Educação, Diário da República: I Série nº 98 (1990), (pp. 2040-(2)- 2040-(19)). É aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I Série, nº 129 (2012). (pp. 3476-3491). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário

Anexos

Anexo 1 - Programa da Oficina de Formação

Programa da Ação de Formação

11- 2014/15 - "Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente"

Modalidade:	Oficina de Formação	Registo de Acreditação:	CCPFC/ACC-78843/14
Duração:	25 horas presenciais e 25 horas não presenciais		
Formadoras:	Luciana Mesquita da Silva, Nilza Maria Vilhena N. Costa, Ana Isabel de Oliveira Andrade		
Destinatários:	Docentes dos ensinos básico e secundário		
N.º de Formandos:	20		
Local de realização:	[REDACTED]		

Razões Justificativas da Ação

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Reis, 2011; Alarcão, Tavares, 2003), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.

As práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades no desenvolvimento dos professores, uma vez que surgem na e da interação entre as pessoas, dos conhecimentos e experiências que partilham, na responsabilidade partilhada e equitativa sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento, com vista à mudança de práticas. (Alarcão, Canha, 2013)

A observação de aulas, enquanto estratégia de supervisão colaborativa, pretende que os professores reflitam sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e sobre o dos seus colegas, não numa atitude avaliativa, mas debruçando-se sobre os aspetos observados, com vista à análise e reflexão sobre o que fazem, porque o fazem, com que objetivos e resultados. (Alarcão, Tavares, 2003).

Para a concretização das potencialidades formativas da observação é necessário um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito e a colaboração, ao longo das diversas fases do processo de observação, poderá facilitar o estabelecimento desse clima. Na procura desse clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuo, Reis (2011) refere a possibilidade do observador participar na seleção do foco de observação, assim como, participar na indicação da pessoa que considere mais qualificada para o observar e apoiar no seu desenvolvimento. O foco da observação, neste caso, centra-se nos aspetos relativamente aos quais, o professor observado, pretende obter sugestões de melhoria. Por vezes, pode verificar-se uma alternância de papéis, com os professores a observarem as aulas uns dos outros. Este tipo de negociação, relativamente ao foco, duração, frequência e forma de concretização poderá vir a traduzir-se na redução da inibição, ansiedade, rejeição e recusa por parte dos professores. A ausência de negociação na observação de aulas poderá gerar "sentimentos de desconfiança, ceticismo e rejeição." (Ferreira, Azevedo, 2010, p.699). Talvez por essa razão, a abertura das salas de aula aos outros representa ainda, e em geral, um desafio para muitos docentes, sendo difícil a "passagem do eu solitário ao eu solidário" nas palavras de Sá-Chaves, Amaral, citadas por Alarcão, Tavares (2003, p. 124).

A oficina de formação - Observar, Partilhar e Construir, sustenta a sua justificação no quadro dos instrumentos de exercício da autonomia da escola, designadamente no seu Projeto Educativo (2013-2016). Está patente neste documento da Escola Secundária [REDACTED] que um dos desafios assumidos por esta escola é elevar os padrões de desempenho, através da exigência, e da aposta clara na autorregulação, no rigor e na qualidade do serviço que presta à comunidade. Neste mesmo sentido, no Relatório de Autoavaliação da [REDACTED] é referida a necessidade de complementar o modelo de autoavaliação existente, "com a observação dos processos, em especial a qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação" (Relatório de Autoavaliação, 2013, p. 30), através da implementação de um projeto de observação de aulas que promova a reflexibilidade sobre as práticas. Este aspeto é reforçado no Relatório da Avaliação Externa das Escolas que recomenda a "Dinamização da observação de aulas como estratégia emergente da autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes" (Oliveira, Gerardo, Rosa, 2014, p. 10), sendo esta uma área prioritária onde a escola deve fazer incidir os seus esforços.

No Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, art.º 20, ponto 2, alínea c) pode ler-se que assume particular importância a valorização das experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

[REDACTED]

Objetivos a atingir

Construção de conhecimento teórico e prático, no sentido de:

1. Desenvolver hábitos de observação colaborativa de aulas.
2. Criar, promover, analisar e partilhar, quer as mais-valias, quer os constrangimentos das experiências de observação colaborativa de aulas que realizaram, na perspetiva do impacto que as mesmas tiveram/podem ter na construção do conhecimento profissional.
3. Construir instrumentos de observação de aulas que satisfaçam as necessidades dos formandos.
4. Refletir em grande grupo, sobre estratégias exequíveis e indutoras da (re)construção do conhecimento profissional.
5. Desenvolver atitudes reflexivas e supervisivas da prática letiva de cada um dos elementos do grupo de trabalho, tendo por base o previamente acordado entre observador e observado.

Conteúdos da Ação

1. Investigação, ação educativa e desenvolvimento profissional.
2. Culturas de colaboração e comunidades profissionais na área da educação.
3. Observação de aulas: modalidades e possibilidades de desenvolvimento profissional.
4. Relatos e relatórios de observação: reflexão e construção de conhecimento.
5. Portfolio de formação: espaço de partilha e de construção profissional.

Metodologias de Realização da Ação

1. Caracterização do grupo de trabalho (motivações, expectativas) e definição de um plano de trabalho conjunto (propostas de tarefas individuais e de grupo).
2. Reflexão sobre práticas de observação da ação educativa apresentadas pelos sujeitos que as experienciaram.
3. Definição de plano de trabalho colaborativo em torno da observação de aulas.
4. Observação de situações educativas com recolha e tratamento de dados (tarefa a realizar em pequenos grupos, com aplicação dos materiais produzidos).
5. Apresentação ao grupo dos resultados das observações.
6. Construção de um portfolio individual reflexivo de práticas de observação e de desenvolvimento profissional docente.

Nos trabalhos a desenvolver, os grupos poderão optar por refletir sobre:

- a) Modelos de observação de aulas;
- b) Documentos e instrumentos de registo e observação;
- c) Projetos de observação colaborativa de aulas.

Avaliação dos Formandos

Os formandos serão avaliados com base:

- nas tarefas realizadas ao longo não só das sessões presenciais conjuntas, mas também das de trabalho autónomo;
- nos planos de observação colaborativa desenvolvidos, nomeadamente através da forma como os construíram e ajustaram à possibilidade de promoção do desenvolvimento profissional de cada um;
- na construção de um portfolio individual que contemplará reflexões sobre o desenvolvimento profissional, registos sobre as práticas de observação de aulas
- num relatório individual com sugestões para práticas de observação colaborativa no contexto da escola em que exercem a sua atividade.

Os formandos serão classificados na escala de 1 a 10 valores.

Calendarização

MÊS	DIA	DIA DA SEMANA	HORÁRIO	Nº HORAS
OUTUBRO	18	Sábado	9h às 13h	4
NOVEMBRO	8	Sábado	9h às 13h	4
	15	Sábado	9h às 13h	4
	22	Sábado	9h às 13h	4
JANEIRO	17	Sábado	9h às 13h	4
	24	Sábado	8h 30m às 13h 30m	5
Total de horas				25



Anexo 2 - Enquadramento da Oficina de Formação e pedido de autorização

Enquadramento da Oficina de Formação e pedido de autorização

A Oficina de formação “Observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente” apresenta como grande finalidade contribuir para que os professores desenvolvam conhecimento profissional assente na experimentação de práticas de observação colaborativa de aulas.

Assim, e tendo em consideração que pretendemos desenvolver dois estudos, no quadro do Mestrado em Supervisão, na Universidade de Aveiro: um sobre as perceções/concepções dos professores relativamente à observação colaborativa de aulas e ao modo como estas se relacionam com a (re)construção do conhecimento profissional dos professores e outro sobre o poder da colaboração nessa (re)construção, solicitamos a sua autorização para aceder aos documentos que serão desenvolvidos e discutidos no âmbito desta Oficina. Em contrapartida, comprometemo-nos com a confidencialidade de todas as informações e com a posterior divulgação dos resultados do trabalho de investigação entre os participantes desta edição da ação de formação.

Mais informações sobre a investigação serão fornecidas sempre que os participantes julgarem pertinentes.

Face a esse enquadramento, pedimos o favor de preencher um dos campos abaixo e, em seguida, assinar.

Desde já, agradecemos a atenção e apelamos à sua colaboração, na certeza de que a participação de todos é fundamental para o desenvolvimento do projeto que hoje nos reúne.

Com os melhores cumprimentos,

Lara Macedo
Ana Paula Martins

A Preencher pelo Professor-formando

- Autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins dos projetos de investigação citados.
- Não autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins dos projetos de investigação citados.

██████████, 7 de novembro de 2014.

Assinatura

Anexo 3 - Questionário aplicado aos formandos da Oficina de Formação

Oficina de Formação CCPFC/ACC-78843/14

“Observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente”

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Caro/a participante,

Este questionário insere-se na formação acima identificada cuja grande finalidade é contribuir para que os professores desenvolvam conhecimento profissional assente na experimentação de práticas de observação colaborativa. Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas. Agradecemos que responda com o maior rigor possível e apenas no espaço que lhe é dado.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional

(Assinale com um x no espaço respetivo, ou escreva quando for esse o caso)

1. Género: Feminino Masculino
2. Idade: ____ anos até 31/08/2014
3. Grau académico:
Bacharelato Doutoramento
Licenciatura Outra situação Qual? _____
Mestrado
4. Anos de serviço (contabilizar até ao final do ano letivo 2013/2014).
até 3 anos de 15 a 24 anos
de 4 a 6 anos de 25 a 35 anos
de 7 a 14 anos de 35 a 40 anos
+ de 40 anos
5. Anos de serviço (nesta escola): _____
6. Situação profissional:
Professor do quadro Professor contratado
7. Grupo disciplinar: _____
8. Assinale qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que leciona no presente ano letivo.
3º ciclo Secundário

9. Indique, até ao máximo de 3, o(s) cargo(s) que desempenhou/desempenha e que considera mais importante(s) para o seu desenvolvimento profissional.

- | | |
|---|--------------------------|
| Nenhum | <input type="checkbox"/> |
| Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes | <input type="checkbox"/> |
| Diretor de turma | <input type="checkbox"/> |
| Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo | <input type="checkbox"/> |
| Coordenador de departamento | <input type="checkbox"/> |
| Coordenador de diretores de turma | <input type="checkbox"/> |
| Orientador/supervisor da prática pedagógica | <input type="checkbox"/> |
| Membro da Direção da Escola | <input type="checkbox"/> |
| Membro do Conselho Geral | <input type="checkbox"/> |
| Outro(s). Qual(ais)? _____ | <input type="checkbox"/> |

9.1. Justifique a escolha feita em 9.

10. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional?

Utilize a escala.

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. <i>Insatisfeito(a)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 2. <i>Pouco satisfeito(a)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 3. <i>Satisfeito(a)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 4. <i>Muito satisfeito(a)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 5. <i>Extremamente satisfeito(a)</i> | <input type="checkbox"/> |

Parte II – Formação, observação e trabalho colaborativo

11. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo e que considera terem sido mais importantes para o seu desenvolvimento profissional. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.

	Tema/ título	Tipo/modalidade da formação	Justificação (da importância)
1			
2			
3			

12. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou e considerou de maior importância para o seu desempenho em sala de aula. Justifique apontando a(s) razão(ões) dessa importância.

	Tema	Tipo/modalidade da formação	Justificação (da importância atribuída)
1			
2			
3			

13. Quais os principais problemas que se colocam à formação de professores em Portugal? Assinale-os, até um máximo de 3, na lista abaixo indicada.

Formação inicial deficitária.	
Falta de oferta de formação contínua.	
Formação não adequada às necessidades dos professores.	
Desajuste entre a investigação/formação e a realidade escolar.	
Formação não centrada na escola.	
Falta de implicação do formando no processo de formação.	
Instabilidade na carreira profissional.	
Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas.	
Falta de tempo para investir na formação.	
Desmotivação associada ao congelamento na carreira docente.	
Condição necessária para a progressão na carreira.	
Falta de relação com a sala de aula.	

14. O que é para si observar aulas?

15. Que sentimentos/ideias associa à observação de aulas?

- _____
- _____
- _____
- _____

16. Que modalidades de observação de aulas conhece?

- _____
- _____
- _____
- _____

17. Ao longo da sua carreira profissional já observou aulas?

Sim Não

17.1. Se sim, em que circunstâncias ?

- Orientador(a) de estágio / profissionalização em serviço.
- Avaliação de desempenho docente.
- Formação contínua.
- Projeto de investigação.
- Outra. Qual? _____

17.2. Se respondeu sim na questão 17, indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a(s) observação(ões) de aula(s) que realizou?

1	
2	
3	

18. Que sentimentos/ideias associa à possibilidade de ser observado em sala de aula?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

19. Ao longo da sua carreira profissional experienciou ser observado em situação de sala de aula?

Sim Não

19.1. Se sim, em que circunstâncias ?

- Estágio pedagógico / profissionalização em serviço.
- Orientação de estágio.
- Avaliação de desempenho docente.
- Formação contínua.
- Projeto de investigação.
- Outra. Qual? _____

19.2. Se respondeu sim na questão 19, indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a observação de aulas que experienciou?

20. Acha que a observação de aulas deveria ser ...

Obrigatória	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Justifique.
Sistemática	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Justifique.

21. Indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, quais as finalidades que atribui ao processo de observação de aulas entre pares.

22. Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?

- _____
- _____
- _____
- _____

23. Que modalidades de colaboração entre pares conhece?

- _____
- _____
- _____

24. Ao longo da sua carreira, indique 3 aspetos, em que a colaboração entre pares tenha contribuído para o seu conhecimento profissional.

25. No trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor, indique quando é que realiza trabalho colaborativo com os seus pares?

	nunca	uma vez por ano escolar	uma vez por período escolar	uma a duas vezes por mês	uma vez por semana no mínimo
Na elaboração das planificações anuais.					
Na elaboração das planificações de unidades temáticas.					
Na planificação de aulas.					
Na planificação de atividades no âmbito do PAA.					
Na preparação de materiais didáticos.					
Na partilha de materiais didáticos.					
Na elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos.					
Na assistência informal às aulas dos colegas.					
Na discussão com os colegas sobre situações concretas de ensino/aprendizagem.					
Na partilha de dificuldades.					
Na lecionação conjunta de aulas.					
outra _____					

26. Acha que a organização do trabalho docente na escola estimula a colaboração?

Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Justifique.
--	-------------

27. Que apreciação faz da prática da colaboração entre professores nesta escola?

--

28. Explícite as três principais razões que o levaram a inscrever-se nesta oficina de formação?

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 4 - Matriz de dados do questionário

ITENS DO QUESTIONÁRIO		DADOS RECOLHIDOS	
Parte I - Caracterização pessoal e profissional			
1. Género	Feminino	Q1; Q2; Q3; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Masculino	Q4; Q5	
2. Idade até 31/08/2014	39 anos	Q10	
	45 anos	Q4; Q6	
	47 anos	Q7	
	48 anos	Q8	
	51 anos	Q9	
	53 anos	Q3	
	55 anos	Q5	
3. Grau académico:	Licenciatura	Q2; Q3; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Mestrado	Q1; Q4; Q5	
	Outra	Doutorando Q4	
4. Anos de serviço (contabilizar até ao final do ano letivo 2013/2014)	de 15 a 24 anos	Q4; Q6; Q7; Q10	
	de 25 a 35 anos	Q1; Q2; Q3; Q5; Q8; Q9	
5. Anos de serviço (nesta escola)	de 1 a 4	Q4;	
	de 5 a 9	Q6; Q10	
	de 10 a 14		
	de 15 a 19	Q3; Q5; Q7; Q8	
	de 20 a 24	Q1; Q9	
	de 25 a 29	Q2;	
6. Situação profissional	Professor do quadro	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Professor contratado		
7. Grupo disciplinar	320 - Francês	Q1	
	330 - Inglês	Q3	
	400 - História	Q2	
	410 - Filosofia	Q4	
	420 - Geografia	Q9; Q10	
	510 - Físico-Química	Q6; Q7	
	520 - Biologia	Q5; Q8	
8. Assinale qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que leciona no presente ano letivo.	3º ciclo	Q1; Q2; Q3; Q7; Q8; Q10	
	Secundário	Q2; Q3; Q4; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
9. Indique, até ao máximo de 3, o(s) cargos que desempenhou/desempenha e que considera mais importante(s) para o seu desenvolvimento profissional.	Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes	Q4	
	Diretor de turma	Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10	
	Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo	Q2; Q4; Q5; Q10	
	Coordenador de departamento	Q1; Q9	
	Coordenador de diretores de turma	Q3; Q8	
	Orientador/supervisor da prática pedagógica	Q1; Q3; Q8; Q9	
	Membro da Direção da Escola	Q5	
	Membro do Conselho Geral	Q1; Q8; Q10	
	Outro: Professor	Q6; Q7	

Parte I - Caracterização pessoal e profissional		
9.1. Justifique a escolha feita em 9.	Coordenador de departamento	“Foram/são os cargos que desempenhei/desempenho durante um período de tempo mais longo. Talvez, por isso, sejam aqueles que mais tenham influenciado o meu fazer profissional”- Q1
	Membro da Direção da escola	“Maior conhecimento das realidades sociais, familiares, sócio afetivas dos alunos. Conhecimento da ação e pensamento dos diferentes atores do processo educativo.” - Q5
	Diretor de turma	“Exige uma grande preparação, em vários domínios, pedagógicos, científicos, burocráticos, o que, por um lado, é estimulante! A relação entre o DT e os alunos, pais e restantes professores é interessante.” - Q2 “tornei-me mais consciente da perspetiva dos alunos e dos pais.” - Q3 “pela visão sinótica transdisciplinar e moral” - Q4 “pelo facto de, ao ter de contactar com as famílias, me obrigar a fazer o melhor possível.” - Q8
	Orientador/supervisor da prática pedagógica	“foi importante a formação que procurei e através da observação e partilha da sala de aula, foi possível, por exemplo, eliminar aspetos negativos e melhorar os positivos”- Q3 “por ter de dar o exemplo, ser modelo.” - Q8
	Responsável pela dinamização de projetos e/ou clubes	“porque alarga o espaço de aprendizagem, aprofundando-o e informalizando-o.” - Q4
	Subcoordenador de área disciplinar/Representante de grupo	“pelo trabalho meta didático e meta pedagógico:” - Q4
	Outro: Professor	“É como professor, na preparação das atividades a realizar com os alunos e na sua realização que mais tenho desenvolvido novas competências e mais tenho “evoluído” profissionalmente. Ser professor é o cargo mais importante e a que devo dar mais atenção para o meu desenvolvimento profissional.” - Q6 “Gosto do contacto com os alunos, de os levar pelo mundo da FQ. É desse contacto que tento melhorar as minhas práticas”- Q7
	Coordenador de diretores de turma	“por ter de ser modelo, por servir de intermediário entre a direção e os DT.”Q8
10. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional?	satisfeito	Q2; Q6; Q7; Q9
	muito satisfeito	Q1; Q3; Q5; Q8; Q10
	extremamente satisfeito	Q4

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo			
<p>11. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou sobre observação de aulas e/ou trabalho colaborativo e que considera terem sido mais importantes para o seu desenvolvimento profissional. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.</p>	Tema/ Título	Tipo/ modalidade de formação	Justificação
	Observação de aulas	Ações /Seminários - Q1	“supervisão em formação inicial e avaliação de desempenho docente” - Q1
	Avaliação do desempenho docente	Ações/ Cursos de formação - Q1; Q6	“Na época em que a ADD foi fator de instabilidade na escola, a frequência da formação trouxe alguma luz e tranquilidade a quem a frequentou.” - Q6
	“Colaboração para uma educação plural”	Ação frequentada na Univ. de Aveiro - Q1	“trabalho colaborativo no seio dos departamentos” - Q1
	não responde ao solicitado	Q4; Q8	
	sem opinião	Q2; Q3; Q5; Q7;	
<p>12. Indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, as ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós-graduações) que frequentou e considerou de maior importância para o seu desempenho em sala de aula. Justifique apontando a(s) razão(ões) da sua importância.</p>	Tema/ Título	Tipo/ modalidade de formação	Justificação
		Mestrado em Didática	“ A acrescentar a toda a formação frequentada, destaco o mestrado em didática, que foi um marco importantes na minha carreira de professora pelas mais valias que me trouxe; não só para a sala de aula, mas por me lembrar quão importante é a literatura para a compreensão das práticas” Q1
	Didática da História	Curso	“ Formação de carácter prática, permitiu construir recursos e planificar aulas” Q2
	Indisciplina	Oficina de formação	“Permitiu-me prever algumas formas de atuação de forma a resolver ou evitar situações de conflito” Q3
	Filosofia Moderna e Contemporânea	Pós-graduação	“Porque é a teoria que dirige a prática e uma formação científica sólida e aumenta a probabilidade de uma prática docente mais consistente em contextos diversos e de elevada incerteza” Q4
	Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea	Mestrado	
	Doutoramento em Filosofia	Doutoramento	
	Física experimental na sala de aula	Oficina Q6; Q7	“Melhoria das práticas”Q6; Q7 “ Partilha de materiais” Q6; Q7
	Texas	Curso	“Melhoria das práticas”Q6; Q7 “ Partilha de materiais” Q6; “Partilha de materiais e novas metodologias de ensino” Q7
	Atividades experimentais	Oficina de formação	“Ajudou-me a complementar algumas atividades práticas e a explora-las de forma mais profunda” Q8
Não preencheu	Q5		

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
13. Quais os principais problemas que se colocam à formação de professores em Portugal? Assinale-os até um máximo de 3, na lista abaixo indicada.	Formação inicial deficitária	Q1; Q4
	Falta de oferta de formação contínua	Q4
	Formação não adequada às necessidades dos professores	Q5; Q6
	Desajuste entre a investigação/formação e a realidade escolar	Q5; Q7; Q8
	Formação não centrada na escola	
	Falta de implicação do formando no processo de formação	Q3; Q6
	Instabilidade na carreira profissional	Q1; Q2; Q7
	Falta de colaboração entre as instituições de formação e as escolas	Q4; Q6
	Falta de tempo para investir na formação	Q2; Q3; Q7; Q8
	Desmotivação associada ao congelamento na carreira docente	Q2
	Condição necessária para a progressão na carreira	
Falta de relação com a sala de aula	Q1; Q5; Q8	
14. O que é para si observar aulas?	<p>“ É olhar para a aula com vontade de compreender as relações que aí acontecem. É oportunidade para nos confrontarmos com as nossas ações sob a ajuda do outro. É uma prática que pode contribuir para o nosso crescimento profissional, por isso pode ser uma estratégia formativa importante” Q1</p> <p>“ Acompanhar/refletir a forma como o docente implementa o plano de aula numa perspetiva de melhoria da prática educativa” Q2</p> <p>“Identificar o que está bem e ver de que forma se pode melhorar” Q3</p> <p>“Identificar o que deve ser corrigido” Q3</p> <p>“ Verificar se a aula é percebida pelos alunos” Q3</p> <p>“Recolha sistemática e científica de informação relevante para construir conhecimento que se traduza em tecnologia educativa que vise a eficiência e a eficácia contextualizada.”Q4</p> <p>“Aprender e ajudar a aprender” Q5</p> <p>“deverá ser uma prática realmente colaborativa em que as críticas a existirem, terão de ser construtivas. Deverá ser um processo natural em que professores partilham um mesmo espaço e turma tendo liberdade para ajudar o colega, aprendendo também com ele.” Q6</p> <p>“Poder fazer uma análise das minhas práticas pedagógicas face ao observado, podendo assim, alterar ou não a minha ação. Q7</p> <p>“ Presenciar a aula de um colega docente; assinalar aspetos/factos favoráveis e menos favoráveis que possam ocorrer; reflexão conjunta; troca de ideias/sugestões/alternativas” Q8</p>	
15. Que sentimentos/ideias associa à observação de aulas?	<p>“Colaboração” Q1; Q8</p> <p>“aprendizagem” Q1</p> <p>“crescimento” Q1</p> <p>“crítica” Q1</p> <p>“formação” Q1</p> <p>“partilha” Q1; Q2; Q3; Q6; Q7</p> <p>“desconforta” Q2</p> <p>“Pressão” Q2</p> <p>“avaliação” Q2</p> <p>“Melhoria” Q3</p> <p>“ Correção” Q3; “Correção de erros” Q5</p> <p>“Reflexão” Q3; Q6</p> <p>“Inovação” Q3</p> <p>“Oportunidade” Q4</p> <p>“Melhoria da ação do professor” Q5</p> <p>“Partilha de “boas” práticas” Q5</p> <p>“Melhoria do clima da aula, da formação integral do aluno, dos resultados escolares” Q5</p> <p>“alteração de práticas” Q6; Q7</p> <p>“alteração de condutas” Q7</p> <p>“cooperação” Q7</p> <p>“ constrangimento” Q8</p> <p>“nervosismo” Q8</p> <p>“evolução” Q8</p>	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
16. Que modalidades de observação de aulas conhece?	“observação direta (empírica)” Q1 “Observação em diferido (videogravada)” Q1 “Observação direta focalizada” Q1 “Profissionalização em serviço” Q2 “Avaliação de desempenho docente” Q2 “Observação presencial” Q3 “direta/indireta” Q4 “participante/ não participante” Q4 “naturalista” Q4 “nenhuma” Q7 “estar presente na sala de aula” Q8 sem opinião - Q5; Q6	
17. Ao longo da sua carreira profissional já observou aulas?	Sim - Q1; Q2; Q3; Q4; Q8 Não - Q5; Q6; Q7	
17.1. Se sim, em que circunstâncias?	Orientador(a) de estágio / profissionalização em serviço.	Q1, Q3; Q8
	Avaliação de desempenho docente.	Q1; Q2; Q4
	Formação contínua.	
	Projeto de investigação.	
	Outra. Qual?	Q4 - assistente na Universidade de Aveiro Q4 - “Também por iniciativa isolada de partilha”
17.2. Se respondeu sim na questão 17, indique, no quadro apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a(s) observação(ões) de aula(s) que realizou?	“ a explicitar, de forma organizada, o meu ensino” Q1 “a valorizar a sala de aula enquanto espaço importante de aprendizagem” Q1 “a fundamentar, pedagógica e didaticamente, as opções tomadas” Q1 “ serviu de reforço positivo na minha prática letiva” Q2 “partilha de experiências” Q2 “Há pessoas que nasceram para ser professores” Q3 “O sucesso dos alunos tem muito a ver com o professor” Q3 “Podemos sempre fazer melhor” Q3 “Aprendi que a perceção, toda a perceção tem de ser desconstruída” Q4 “ Aprendi que a auto-monitorização é essencial na sala de aula” Q4 “Aprendi que a planificação/programação é essencial e incontornável para e na sala de aula” Q4 “ Aprendi que sem o domínio da entidade que a deve dominar não há aprendizagem” Q4 “devem observar-se evidências, factos” Q8 “não fazer juízos de valor” Q8 “deve saber-se o que se vai observar; dirigir o foco” Q8	
18. Que sentimentos/ideias associa à possibilidade de ser observado em sala de aula?	“crítica” Q1 “colaboração” Q1 “aprendizagem” Q1 “formação” Q1 “necessidade” Q1 “Desconforto” Q2 “Pressão” Q2 “Partilha” Q2; Q3; Q6; Q7 “curiosidade” Q3 “feedback” Q3 “oportunidade” Q4 “Oportunidade para aprender” Q5 “Melhorar e corrigir alguns erros” Q5 “alteração de práticas” Q6; Q7 “reflexão” Q6 “alteração de conduta” Q7 “algum constrangimento” Q8 “querer melhorar” Q8	
19. Ao longo da sua carreira profissional experienciou ser observado em situação de sala de aula?	Sim - Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8 Não -	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo		
19.1. Se sim, em que circunstâncias?	Estágio pedagógico / profissionalização em serviço.	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8
	Orientação de estágio.	Q1; Q8
	Avaliação de desempenho docente.	Q4; Q6
	Formação contínua.	
	Projeto de investigação.	
	Outra. Qual?	Q3 - “ Por colegas por sua/nossa iniciativa”
19.2 Se respondeu sim na questão 19, indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, o que aprendeu com a observação de aulas que experienciou?	<p>“O ser observado no âmbito da profissionalização em serviço foi o início de um processo de aprendizagens e crescimento profissional” Q1</p> <p>“ O respondido no ponto 17.2 é o resultado desta interação entre observador/observado” Q1</p> <p>“Muito! Nessa altura, início de carreira, foi fundamental, foi interessante a partilha de “experiências”, critérios, etc.” Q2</p> <p>“como organizar arrumar o quadro” Q3</p> <p>“como organizar/estruturar a aula” Q3</p> <p>“ O que referi em 17.2” Q4</p> <p>“ a inexperiência do orientador de estágio prejudicou o seu trabalho de orientação” Q5</p> <p>“alguns aspetos básicos a ter em conta na ação a desenvolver em sala de aula.” Q5</p> <p>“ Nada” Q6</p> <p>“Alterei algumas formas de conduta/relação com os alunos” Q7</p> <p>“Alterei as abordagens a determinados conceitos” Q7</p> <p>“Alterei a estrutura dos instrumentos de avaliação” Q7</p> <p>“estratégias a evitar/melhorar” Q8</p> <p>“colocação de voz” Q8</p> <p>“controlo da turma” Q8</p>	
20.Acha que a observação de aulas deveria ser...	Obrigatória	Justificação
	Sim - Q3; Q4; Q5	Q3 - “Sem uma observação não “vemos” onde falhamos e, por isso não evoluímos” Q4 - “É um instrumento de regulação e de autorregulação” Q5 - “Com as práticas instaladas e com a idade dos docentes tornava-se necessário, pelo menos durante um ou dois anos, obrigar todos os docentes a abrirem a porta da sala de aula e a observar, interagir, aprender com os outros e constatarem que “observar e ser observado não dói!” e que há ganhos profissionais”
	Não - Q2; Q6; Q7; Q8	Q2 - “apenas no âmbito do ano de estágio...” Q6 - “As aulas observadas deixam de traduzir a realidade em sala de aula pois são atempadamente preparadas.” Q7 - “O facto de ser obrigatória, os docentes preparam a sua aula e esta deixa de corresponder ao que se passa na realidade” Q8 - “Penso que a imposição desta prática geraria mais constrangimentos do que benefícios. Para mudar, é preciso querer”
	Sem opinião - Q1	
	Sistemática	Justificação
	Sim - Q1; Q4; Q6; Q7; Q8	Q1 - “Porque me parece uma boa ferramenta para contribuir para um ensino de melhor qualidade” Q4 - “Se o conteúdo de comunicação dos docentes é/deve ser sistemático, todas as etapas anteriores, contemporâneas e posteriores devem ser igualmente sistemáticas” Q6 - “ Desde que entre pares, para que ao tornarem-se rotina fossem espaço de conhecimento.” Q7 - “ Passa a fazer parte da rotina e assim começa a partilha de ideias” Q8 - “É uma forma de evoluir profissionalmente e de promover o trabalho colaborativo”
	Não - Q2	Q2 - Sem justificação.
	Sem opinião - Q3; Q5	

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo	
<p>21. Indique, no quadro abaixo apresentado, até ao máximo de 3, quais as finalidades que atribui ao processo de observação de aulas entre pares.</p>	<p>“confrontar práticas, decisões, opções estratégicas, metodológicas” Q1 “refletir sobre o que foi observado” Q1 “aprender a organizar/explicitar o ensino” Q1 “Melhorar o desempenho profissional” Q3 “Aumentar o sucesso da aprendizagem” Q3 “Melhoria da planificação de aula” Q4 “Melhoria de execução da planificação de aula” Q4 “Melhoria da concretização das finalidades sistémicas (organizacionais, institucionais, políticas e filosóficas) Q4 “Melhoria da prática letiva (em termos pedagógicos e científicos, na adequação aos alunos e turmas, idades, expetativas, vivências, conhecimentos...) Q5 “Melhoria de práticas letivas” Q6 “cooperação” Q6; Q7 “Reflexão” Q6 “Facilitador do trabalho cooperativo” Q7 “Promover o trabalho colaborativo em várias áreas” Q8 “Ajustar grau de exigências - profundidade dos conteúdos a abordar” Q8 “Uniformizar estratégias (seleccionando as mais adequadas)” Q8 Sem opinião - Q2</p>
<p>22. Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?</p>	<p>“segurança” Q3 “aprendizagem” Q1; Q3 “novas ideias” Q3 “formação” Q1 “benefício” Q1 “partilha” Q2 “entreaajuda” Q2 “mais sucesso” Q2 “oportunidade” Q4 “Ganhos profissionais” Q5 “Ganhos para os alunos e para a instituição” Q5 “satisfação/prezar” Q5 “Tranquilidade” Q6; Q7 “Alegria” Q6; Q7 “Rentabilização do trabalho” Q6; Q7 “Apoio” Q6; Q8 “Reflexão” Q6; Q8 “Trabalho sustentado” Q8 “Trabalho repartido” Q8</p>
<p>23. Que modalidades de colaboração entre pares conhece?</p>	<p>Sem opinião - Q1; Q3; Q5; “elaboração de materiais/recursos” Q2 “instrumentos de avaliação” Q2 “programação de atividades” Q2 “entre pares” Q4;Q6; Q7 “cooperativa” Q4 “diretiva” Q4 “Estas são designações intuitivas que categorizam mas podem não ser as que o conhecimento científico atual categoriza” Q4 “coadjuvação” Q6; Q7 “Elaboração de testes” Q8 “Execução de projetos” Q8 “planificação” Q8 “observação de aulas” Q8</p>

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo

<p>24. Ao longo da sua carreira, indique três aspetos, em que a colaboração entre pares tenha contribuído para o seu conhecimento profissional.</p>	<p>Sem opinião - Q3 “ a leitura/discussão de normativos/publicações que orientam o ensino das línguas” Q1 “a partilha de materiais didáticos” Q1 “a partilha de sucessos/angústias profissionais” Q1 “preparação de aulas/planificação aula a aula durante os anos de estágio” Q2 “reuniões para a correção de exames nacionais” Q2 “Aumentar a eficiência e a eficácia individual” Q4 “Elaboração de documentos estruturantes e fundamentais de definição de prioridades da Escola” Q5 “Reuniões de trabalho sobre diferentes assuntos/problemas” Q5 “Alteração na abordagem de alguns conceitos” Q6; Q7 “Aplicação e utilização de novos recursos” Q6; Q7 “Alteração de estratégias face a determinados alunos” Q6; Q7 “A partilha aquando da elaboração de testes, contribui para melhorar a construção de questões” Q8 “A planificação e concretização de atividades como projetos em laboratório, visitas de estudo...” Q8 “A reflexão após as aulas observadas de formandos” Q8</p>						
<p>25. No trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor, indique quando é que realiza trabalho colaborativo com os seus pares?</p>		<p>Não Respondeu</p>	<p>nunca</p>	<p>uma vez por ano escolar</p>	<p>uma vez por período escolar</p>	<p>uma a duas vezes por mês</p>	<p>uma vez por semana no mínimo</p>
<p>Na elaboração das planificações anuais.</p>	<p>Q5</p>			<p>Q1;Q2; Q3; Q8</p>	<p>Q6; Q7;</p>	<p>Q4</p>	
<p>Na elaboração das planificações das unidades temáticas.</p>	<p>Q5</p>				<p>Q2;Q3;</p>	<p>Q1;Q4; Q8</p>	<p>Q6; Q7</p>
<p>Na planificação de aulas.</p>	<p>Q5</p>					<p>Q1; Q2; Q4; Q8</p>	<p>Q3; Q6; Q7;</p>
<p>Na planificação de atividades no âmbito do PAA.</p>	<p>Q5</p>			<p>Q1;Q3; Q4; Q6; Q7;</p>	<p>Q2;Q8</p>		
<p>Na preparação de materiais didáticos.</p>	<p>Q5</p>	<p>Q3</p>				<p>Q1;Q2;Q4; Q8</p>	<p>Q6; Q7</p>
<p>Na partilha de materiais didáticos.</p>	<p>Q5</p>				<p>Q3;</p>	<p>Q1;Q2; Q8</p>	<p>Q4; Q6; Q7</p>
<p>Na elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos.</p>	<p>Q5</p>				<p>Q2;</p>	<p>Q1;Q3;Q4; Q6; Q8</p>	<p>Q7</p>
<p>Na assistência informal às aulas dos colegas.</p>	<p>Q1; Q5</p>	<p>Q8</p>				<p>Q3;</p>	<p>Q2; Q4; Q6; Q7</p>
<p>Na discussão com os colegas sobre a resolução de situações de ensino/aprendizagem.</p>	<p>Q5</p>				<p>Q3;</p>	<p>Q1; Q8</p>	<p>Q2;Q4;Q6; Q7;</p>
<p>Na partilha de dificuldades.</p>	<p>Q5</p>					<p>Q1;</p>	<p>Q2; Q3; Q4; Q6; Q7; Q8</p>
<p>Na lecionação conjunta de aulas.</p>	<p>Q1; Q5</p>	<p>Q2; Q7; Q8</p>				<p>Q4;</p>	<p>Q3; Q6; Q7</p>
<p>Outra - preparação de reuniões e resolução de problemas com alunos e E.E.</p>	<p>Q5</p>						<p>Q3</p>

Parte II - Formação, observação e trabalho colaborativo

			JUSTIFICAÇÃO
26. Acha que a organização do trabalho docente na escola estimula a colaboração?	Sim	Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8	<p>“os horários permitem horas para trabalho conjunto” Q3</p> <p>“Existência de “pares pedagógicos” em sala de aula” Q3</p> <p>“1º porque tem de ser e depois porque ainda bem que é. Permite perceber e aumentar a sensibilidade ao erro e à dificuldade” Q4</p> <p>“Existência de 1 hora semanal livre, dentro da mancha horária semanal, comum a todos os docentes do mesmo grupo” Q5</p> <p>“Se bem elaborado e se o grupo de trabalho assim o desejar...” Q6</p> <p>“Depende do grupo de trabalho.” Q7</p> <p>“No caso do grupo de FQ já existe a prática de realizarmos grande parte das atividades em grupos de trabalho” Q7</p> <p>“Promover a formação de equipas com pessoas que gostem de trabalhar juntas” Q8</p> <p>Não apresentou justificação - Q2;</p>
	Não		
	Sem opinião	Q1;	
27. Que apreciação faz de prática da colaboração entre professores nesta escola?			<p>“Boa” Q1</p> <p>“Positiva. Pois a troca de saberes/experiências é sempre uma mais valia! Enriquecedora!” Q2</p> <p>“ Ainda é pouco usual dentro da sala de aula, mas tem sido frequente na planificação e discussão de problemas” Q3</p> <p>“ Está a querer começar num ambiente de resistência mais ou menos generalizado, mais ou menos consciente” Q4</p> <p>“ Muito boa. Reuniões de trabalho semanais, elaboração conjunta de testes e outros instrumentos de avaliação e de materiais para uso em sala de aula, etc. “ Q5</p> <p>“ Depende do grupo de trabalho! Tem vindo a melhorar... Na generalidade há já grande colaboração entre diferentes professores, diminuindo o receio de partilhar os seus materiais e espaço” Q6</p> <p>“No geral todos os grupos trabalham de forma cooperativa” Q7</p> <p>“Há grupos que só trabalham em colaboração. Outros em que a prática é incipiente” Q8</p>
28. Explícite as três principais razões que o levaram a inscrever-se nesta oficina de formação?			<p>“Atualização do conhecimento” Q1</p> <p>“Contribuir para a operacionalização da “observação de aulas” enquanto estratégia de formação docente” Q1</p> <p>“aprender” Q1</p> <p>“Necessidade de formação da escola” Q2</p> <p>“Atualização profissional” Q3</p> <p>“Por ser centrada na prática em sala de aula” Q3</p> <p>“Por acreditar na importância da observação de aulas” Q4</p> <p>“Por desejar que a escola seja capaz de antecipar” Q4</p> <p>“Por acreditar que é possível fazer mais e melhor. Sempre.” Q4</p> <p>“querer realizar mais trabalho colaborativo” Q8</p> <p>“querer evoluir como profissional” Q8</p> <p>“o facto de pertencer à bolsa de avaliadores externos” Q8</p> <p>Sem opinião - Q5; Q6; Q7</p>

Anexo 5 - Notas de campo recolhidas na 2ª sessão da Oficina de Formação

7 de novembro de 2014

14h 30m - 18h 30m

Sala do Centro de Formação

2ª sessão da Oficina de Fo

observar, partilhar e construir: possibilidade de desenvolvimento profissional docente”

As mesas da sala estavam dispostas em U como já tinha sido na primeira sessão. Os formandos presentes sentaram-se nos mesmos lugares que já tinham ocupado na sessão anterior. Um dos formandos faltou a esta sessão e Laura chegou ligeiramente atrasada.

Na primeira parte da sessão a Formadora A esclareceu que havia um aspeto previsto para a sessão anterior, que não tinha sido abordado – o conceito de desenvolvimento profissional. Assim, apoiando-se em algumas citações, clarificou o conceito de desenvolvimento profissional e as suas dimensões. Neste seguimento, apresentou a tese da investigadora Lurdes Gonçalves, *Desenvolvimento profissional e educação em línguas*, destacando todo o processo que permitiu o desenvolvimento profissional dos professores que foram alvo daquela investigação. Salientou também os aspetos potenciadores do desenvolvimento profissional em contexto - “processos formativos de desocultação “ e “análise e questionamento de si e das práticas”.

Seguidamente, os formandos e também as formadoras apresentaram o trabalho que tinham desenvolvido como tarefa da sessão anterior, a sua Biografia Profissional, pela ordem que se segue: Laura, Ana, Sofia, Eva, investigadora Y, investigadora X, Rita e o Ivo. A Olga não apresentou a tarefa.

Síntese das apresentações biográficas dos formandos:

Da apresentação destas biografias profissionais foi possível concluir que a formação inicial dos formandos é bastante diferente. Os professores cuja profissionalização foi feita na modalidade de estágio integrado referiram ter existido construção de conhecimento com base na partilha entre colegas e ter havido muito apoio e entajuda. Os docentes cuja profissionalização foi feita na modalidade de profissionalização em serviço, consideraram também ter sido enriquecedora, mas feita de forma mais solitária. Alguns nunca vivenciaram a observação de aulas a colegas.

Os docentes que foram orientadores de estágio destacaram também ter sido muito enriquecedor o desempenho desse cargo. Aprenderam com os estagiários e refletiram sobre as suas próprias práticas.

Concluídas estas apresentações foi feito um intervalo.

Após o intervalo, as formandas/investigadoras apresentaram os objetivos das suas investigações e solicitaram aos presentes o seu consentimento para a utilização dos materiais que vierem a ser produzidos como dados a serem investigados. Todos os presentes concordaram e assinaram a respetiva declaração.

De seguida, a Formadora B introduziu o tema a ser abordado de seguida – Trabalho Colaborativo. Após a introdução do tema passou à análise dos resultados dos questionários preenchidos pelos formandos na sessão anterior.

Da análise do gráfico representativo dos resultados da questão 23- Que modalidades de colaboração entre pares conhece?, referiu que surgem ideias como “partilha”, “Interação profissional” e “tarefa imposta”.

No que respeita aos resultados da questão 27 – Que apreciação faz da prática da colaboração entre professores nesta escola?, a Formadora A referiu “Há duas posições – há colaboração e é boa, mas não é tão boa como poderia ser e é pouco significativa na sala de aula.”

A formadora B lançou então uma questão – “Será que quando falamos em trabalho colaborativo, falamos todos da mesma coisa?” – Para procurar que os presentes se questionassem mostrou em primeiro lugar um conjunto de fotografias que de alguma forma representavam o trabalho em equipa e depois mostrou uma fotografia de uma caixa de ovos, esclarecendo o conceito de Lortie da escola como caixa de ovos. Seguidamente, pediu aos formandos que apresentassem as suas ideias sobre o que é o trabalho colaborativo, destacando-se as seguintes:

Eva - “ou chegamos todos ou não chegamos”

Laura - “não nos convençamos que sabemos tudo [...] é necessário humildade [...] no grupo somos dez, com níveis de conhecimento muito diferentes e em áreas muito diferentes [...] é preciso abertura, não ter vergonha de perguntar”

Investigadora X - “confiança – capacidade para ouvir”

Laura - “não podemos ser dois galos na mesma capoeira [...] na partilha somos todos iguais [...] temos que ser pintainhos e ter vontade de aprender”

Rita- “ tem que haver o sentido de pertença a um grupo, a uma equipa”

Investigadora X - “tem que haver afinidades pessoais”

Tendo como suporte um diapositivo, a formadora B esclareceu que há atualmente duas correntes relativas ao trabalho colaborativo. Deste diapositivo foi especialmente destacada a ideia que o trabalho colaborativo exige a “desprivatização das práticas”. A formadora B acrescentou ainda que o trabalho colaborativo não pode ser imposto e que lhe faz alguma impressão que no Estatuto da Carreira Docente, apareça como um dever do professor trabalhar colaborativamente.

No que respeita à questão 26 – Acha que a organização do trabalho docente na escola estimula a colaboração?, verificou-se que 13% dos inquiridos não responderam. A Formadora A considerou ser este valor algo significativo e opinou que quem não responde poderá não responder por não estar convencido que realmente exista.

Relativamente à questão 25 – No trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor, indique quando é que realiza trabalho colaborativo com os seus pares, verificou-se ser mais frequente na partilha de dificuldades e na discussão com colegas sobre situações concretas de ensino/aprendizagem. É menos frequente na assistência de aulas – “é compreensível pela organização dos horários e também por protecionismo” – Formadora A.

Tendo por base a análise do gráfico relativo aos dados da questão 22 – Que sentimentos/ideias associa ao trabalho colaborativo?, a Formadora A referiu “é um bom ponto de partida serem aspetos fundamentalmente positivos.” O Ivo retorquiu “somos muito ideológicos [...] a colaboração que existe é uma colaboração cristalizada.” Este formando acrescentou ainda “Por vezes é difícil colaborar porque não há ninguém com quem...”[...] “às vezes a única colaboração que se consegue não é biunívoca “.

A Formadora A deu a sessão por concluída tendo recomendado a leitura de um texto sobre feedback.

Anexo 6 - Guião para a elaboração do relatório final

Guião para a elaboração do relatório final

Plano / Relatório de observação colaborativa (trabalho em díade – até 5.000 palavras; até 5 valores)

1. Introdução

Incluir, entre outros aspetos que foram relevantes:

- problema(s) de partida e temática sobre a qual se se trabalhou
- uma breve referência sobre a(s) situação(ões) observada(s) (foco da observação, contexto e envolvidos, dados necessários)
- motivações para a experiência (pertinência para os percursos profissionais envolvidos)
- objetivos colocados (ressaltar o que se esperava alcançar em termos de aprendizagens pessoais/profissionais individuais e conjuntas)

Questão central:

- o que se observou e qual foi a razão?

...

2. Caracterização do(s) contexto(s)

Referir dados relevantes do(s) contexto(s) (aulas e turmas envolvidas, disciplinas e assuntos, número de intervenientes, disposição espacial dos envolvidos, etc.) e dos participantes [observadores(as) e observados – sexo, faixa etária, área de ensino, etc.]

Questões centrais:

- Em que turmas e áreas se deu a observação?
- Quem observou? Quem foi observado(a)?

...

3. Dados estruturais da observação

Incluir, entre outros aspetos:

- foco e finalidade(s) da observação – o que observámos?
- justificação sustentada em referentes teóricos e em conhecimentos sobre o contexto – por que razões?
- organização dos pares para a realização das atividades – decisões tomadas na(s) reunião(ões) pré-observação, papel(éis) assumido(s) por cada par da observação, calendarização e duração das atividades de observação, etc. – como?
- instrumentos construídos/utilizados para a recolha de dados – como?
- dados obtidos – o que recolhemos? O que identificamos nesses dados?

Questões centrais:

- Qual o foco e as finalidades da observação?
- Como se processou a observação?

Anexo 7 - Grelha de categorização das ocorrências do conceito de colaboração (Q e NC)

Dimensão I: Perspetivas sobre colaboração

Categories	Subcategorias	Questionário diagnóstico (questões 22 e 23)	Notas de campo (2ª sessão de formação)
Colaboração autêntica	trabalhar dialogicamente	“observação de aulas” Q8	“não nos convençamos que sabemos tudo [...] é necessário humildade [...] no grupo somos dez, com níveis de conhecimento muito diferentes e em áreas muito diferentes [...] é preciso abertura, não ter vergonha de perguntar” - Laura “ou chegamos todos ou não chegamos”- Eva “não podemos ser dois galos na mesma capoeira [...] na partilha somos todos iguais [...] temos que ser pintainhos e ter vontade de aprender” - Laura “tem que haver o sentido de pertença a um grupo, a uma equipa” - Rita
	trabalhar para o desenvolvimento profissional	“Ganhos profissionais” Q5 “Ganhos para os alunos e para a instituição” Q5 “reflexão” Q6; Q8 “aprendizagem” Q1; Q3 “novas ideias” Q3 “formação” Q1 “oportunidade” Q4	
Colaboração confortável	contar histórias	“Tranquilidade” Q6; Q7 “Alegria” Q6; Q7 “satisfação/prezar” Q5	“somos muito ideológicos [...] a colaboração que existe é uma colaboração cristalizada” - Ivo
	ajudar e apoiar	“benefício” Q1 “apoio” Q6; Q8 “segurança” Q3	
	partilhar	“partilha” Q2 “entrajuda” Q2 “trabalho sustentado” Q8 “trabalho repartido” Q8 “rentabilização do trabalho” Q6; Q7 “elaboração de materiais/recursos” Q2 “instrumentos de avaliação” Q2 “programação de atividades” Q2 “Elaboração de testes” Q8 “planificação” Q8 “mais sucesso” Q2	
	trabalhar de forma imposta	“Execução de projetos” Q8 “diretiva” Q4 “coadjuvação” Q6; Q7	“Por vezes é difícil colaborar porque não há ninguém com quem...”[...] “às vezes a única colaboração que se consegue não é biunívoca “. (Ivo – NC)

Anexo 8 - Grelha de categorização das ocorrências sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional (Q)

Dimensão II: Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional

Categorias	Subcategorias	Questionário diagnóstico
Colaboração e conhecimento profissional	conhecimento de conteúdo	
	conhecimento do curriculum	“ a leitura/discussão de normativos/publicações que orientam o ensino das línguas” Q1
	conhecimento pedagógico geral	“reuniões para a correção de exames nacionais” Q2 “Aplicação e utilização de novos recursos” Q6; Q7 “A partilha aquando da elaboração de testes, contribui para melhorar a construção de questões” Q8 “A planificação e concretização de atividades como projetos em laboratório, visitas de estudo...” Q8
	conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais	“Elaboração de documentos estruturantes e fundamentais de definição de prioridades da Escola” Q5
	conhecimento dos aprendentes	
	conhecimento pedagógico de conteúdo	“a partilha de materiais didáticos” Q1 “preparação de aulas/planificação aula a aula durante os anos de estágio” Q2
	conhecimento dos contextos	
	conhecimento superviso	“a partilha de sucessos/angústias profissionais” Q1 “Aumentar a eficiência e a eficácia individual” Q4 “Alteração na abordagem de alguns conceitos” Q6; Q7 “Alteração de estratégias face a determinados alunos” Q6; Q7 “A reflexão após as aulas observadas de formandos” Q8

Anexo 9 - Reflexões Finais Individuais



Centro de Formação Intermunicipal 

**Observar, Partilhar e Construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional docente**

Ação 2014/2015

FORMADORAS:

LUCIANA MESQUITA DA SILVA

ANA ISABEL DE OLIVEIRA ANDRADE

Reflexão Final Individual

ESCOLA SECUNDÁRIA 

A FORMANDA:



27 DE FEVEREIRO DE 2015

Reflexão crítica sobre a formação realizada

Segundo Hannah Arendt, quem ensina é responsável pela Humanidade e contribui para que a pessoa se torne humana.

O ser humano é uma totalidade complexa que envolve aspetos inatos inscritos nele como potencialidades ou possibilidades, mas que precisam do ambiente adequado para se revelarem. Por ambiente entende-se o meio sociocultural, familiar, a educação formal e informal... A prova de que assim é, pode ver-se analisando os casos conhecidos de "crianças selvagens". Estas, retiradas do ambiente humano, não apresentam características humanas, algumas delas nem aprenderam a andar na posição vertical... Digamos que a interação social é imprescindível para nos tornarmos verdadeiramente pessoas. Existem fases apropriadas para realizarmos certas aprendizagens e adquirirmos certas competências, "períodos sensíveis", passados os quais só muito dificilmente o conseguimos. No que concerne aos nossos alunos, é óbvio que estes não aprendem sozinhos, não atingem certas competências se não forem ensinados e estimulados. Enquanto professores compete-nos promover o ambiente de sala de aula mais adequado ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Assim, o professor tem uma árdua tarefa que exige dele uma entrega completa, porque a "matéria prima" que tem que "trabalhar" é muito especial. Ao professor pede-se que domine as diferentes disciplinas que deve lecionar, que domine noções de psicologia, que enfrente as aulas com boa disposição e humor, que respeite cada aluno, que ensine, que motive, que desenvolva competências várias nos alunos, que diversifique estratégias de ensino, que avalie, que classifique, que receba os pais e os ouça atentamente, que planifique rigorosamente as aulas dos diferentes níveis de ensino que tem, que mantenha a ordem e a disciplina, ainda deve participar e promover atividades extra-aula...isto só para referir algumas das suas funções.

Teoricamente os professores estão conscientes daquilo que devem realizar, daquilo que idealmente devem conseguir. Por isso, enumero alguns pressupostos que foram os condutores da minha ação educativa: ajudar cada aluno a superar-se; valorizar não só os resultados, mas também o empenho demonstrado; procurar desenvolver as competências e inculcar valores; ser facilitadora de aprendizagens, através da construção de saberes de uma forma ativa e significativa para o aluno.

Porém, na prática, nem sempre é fácil conseguirmos, sozinhos, alcançar tais objetivos, pois a escola de hoje "reflete as contingências da sociedade atual, marcadamente complexa, heterogênea e ambígua" (Alarcão, 2000).

Segundo Hannah Arendt, duas causas podem ter relação profunda com a crise da educação nos dias de hoje: **a incapacidade de a escola levar os alunos a pensar** e **a perda da autoridade** dos pais e professores. As dinâmicas e debates em sala de aula desmarcaram o recorrente discurso vitimista de alguns grupos de alunos que tendem ao comodismo da sua desgraça, e ao mesmo tempo projeta no outro a responsabilidade pela sua própria irresponsabilidade ou fracasso como

sujeito-cidadão no meio social. É preciso que cada qual se responsabilize e se comprometa a “fazer sua parte”.

Assim, para dar resposta aos novos e constantes desafios da escola atual faz todo o sentido a observação de aulas, sobretudo entre colegas de grupo disciplinar, pois é na sala de aula que se desenrola grande parte da ação educativa, pelo que se torna importante observar e compreender os processos que aí se aplicam para fazer aprender os alunos. Deve-se, contudo, minorar a carga negativa e o stress associados à observação de aulas. Para isso torna-se mais fácil aceitar/convidar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si. A observação de aulas só tem sentido se permitir o desenvolvimento profissional tanto do professor observado como do observador, através de uma reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, com vista à melhoria dos processos e produtos educativos. Estou, agora, ciente que esta prática de supervisão/observação de facto, promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas. Foi o que aconteceu nos vários momentos de encontro que conseguimos tanto no período pré observação como no pós observação de aulas. Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim, considero que a observação de aulas é uma das práticas de supervisão pedagógica que poderá melhorar a qualidade de ensino e o clima de uma Escola e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos. Por esta razão entendo que a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade docente.

Relativamente a ação que frequentei as minhas expectativas acerca da mesma foram largamente superadas. Para tal muito contribuiu a excelente capacidade de comunicação e relacionamento humano das formadoras bem como a preparação científica e técnica das mesmas.

Desta forma, globalmente, considerei que a ação foi excelente, no modelo em que decorreu, obedecendo a uma excelente organização, com grande empenho e motivação da parte das formadoras. Desenvolveu-se numa perspetiva de formação em que a aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promovendo o debate e a troca de experiências e saberes, constituiu um verdadeiro enriquecimento e motivação para mim.

Inscrevi-me nesta ação pois sempre procurei o aperfeiçoamento e melhoria das minhas práticas, quer no âmbito da formação contínua quer junto dos colegas de grupo disciplinar, através da partilha, do trabalho cooperativo, da reflexão conjunta, contribuindo para que a minha escola seja uma escola

reflexiva, aprendente e que por isso contribua para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos.

Como nos diz Henry S. Commager: "A mudança não assegura necessariamente progresso, mas o progresso implacavelmente requer mudança".

De facto, todos temos consciência da inevitabilidade da mudança face às novas exigências do mundo globalizado, da escola atual e, sem a busca de novos caminhos, o progresso fica irremediavelmente comprometido.

Na procura desse novo rumo e consciente da necessidade de uma atualização permanente de conhecimentos, práticas e metodologias para tentar dar respostas aos grandes desafios da Escola atual, frequentei esta ação de formação.

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Reis, 2011; Alarcão, Tavares, 2003), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora foi o que aconteceu. Foi para mim extremamente enriquecedor todo o trabalho que realizei com a minha colega/ par de trabalho, desde a primeira reunião pré-observação até ao final do nosso trabalho conjunto.

Há mais de 30 anos, aquando do estágio, que não me envolvia num trabalho colaborativo deste género. Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos. Contudo, para que esta experiência fosse assim tão positiva, muito contribuiu o facto de a colega em questão, ser uma amiga, muito especial, uma pessoa com largos anos de experiência, extremamente humana, competente, assertiva, cooperante e sincera.

A terminar, considero que a escola tem um papel importante a desempenhar no sentido de facilitar estas práticas: sem horários compatíveis e que não contemplem o trabalho colaborativo, é difícil para o professor conciliar esta prática com as tarefas que lhe são impostas legalmente.

Bibliografia

Alarcão, Isabel; – Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora (2000).

Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (2003).



Centro de Formação Intermunicipal



**Observar, Partilhar e Construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional docente**

Ação 2014/2015

FORMADORAS:

LUCIANA MESQUITA DA SILVA
ANA ISABEL DE OLIVEIRA ANDRADE

Reflexão Final Individual

ESCOLA SECUNDÁRIA



A FORMANDA:



27 DE FEVEREIRO DE 2015

Introdução

A ação de formação “Observar, Partilhar e Construir: possibilidades de desenvolvimento profissional” surgiu como uma necessidade sentida pela escola na sequência dos resultados da avaliação externa que indicou como uma das áreas prioritárias em que a escola devia fazer incidir os seus esforços, a “dinamização da observação como estratégia emergente da autoavaliação, visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes.” Esta ação veio não só responder a uma necessidade da escola, como também dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, o qual, no seu artigo 4º, estabelece os seguintes objetivos da formação contínua de professores:

“A formação contínua tem como objetivos promover:

- a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;*
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;*
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;*
- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;*
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.”*

Estes objetivos vão ao encontro dos objetivos da ação que, acima de tudo, permitiu refletir sobre o desempenho docente de uma forma fundamentada e partilhada e promoveu experiências reflexivas com vista a um aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Reflexão final

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro 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.

(Paulo Freire, 1991, em A Educação na Cidade)

Esta frase de Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro de quem tomei conhecimento numa outra ação de formação em que participei, traduz muito bem a pertinência desta ação de formação. Sublinho a ideia de “permanentemente” e ainda “a gente se forma (...) na prática e na reflexão sobre a prática.” De facto, esta ação de formação foi um excelente contributo para darmos continuidade ao nosso processo de desenvolvimento que tem que ser contínuo e permanente e o que aconteceu foi que pudemos olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver. A nossa ação em sala de aula foi o foco principal, partindo do princípio que a podemos melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.

Considero que a minha participação nesta ação de formação me proporcionou uma experiência completamente diferente da minha participação em outras ações de formação já que, pela primeira vez, foi promovida uma verdadeira reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece. Porque é na sala de aula que tudo acontece! É na sala de aula que o professor se revela como professor e se é na sala de aula que mostramos quem somos, o que fazemos e como fazemos, não parece fazer sentido falar de práticas e reflexão sobre práticas sem que a base seja a vivência dentro de uma sala de aula. De facto Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte explicam bem esta ideia quando afirmam que “o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração.” Para que tal se verifique é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias. É de realçar também que para que a observação resulte de forma positiva, ao invés de causar constrangimento, é fundamental o relacionamento entre observador e observado, como nos sugere Alarcão e Tavares (1987) – “a supervisão da prática pedagógica deveria ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passasse por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, na amizade cordial e empática de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos”. Sem esta atitude o processo de observação poderá ser condicionado negativa ou positivamente.

Antes de participar nesta ação de formação, eu pensava que partilhava as minhas práticas quando contava o que fazia, como fazia e como as estratégias resultavam (ou não) e até disponibilizava materiais. Ora isto não era partilha de práticas. A verdadeira partilha acontece com a observação colaborativa, estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão e, conseqüentemente, à melhoria das nossas práticas. É ainda uma forma de fazer com que o professor deixe de realizar um trabalho solitário e fazendo-o, estará a evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. O trabalho de professor não tem de ser um trabalho solitário, deve ser coletivo como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.

De acordo com a documentação que nos foi facultada nesta formação e segundo vários autores que se têm dedicado à investigação no âmbito do trabalho colaborativo, são apontadas grandes vantagens à prática desta modalidade, destacando-se frequentemente o desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores envolvidos.

Segundo Boavida, *“para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso. São várias as razões para que isso se verifique:*

- Juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;

- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;

- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.”

Participar nesta ação de formação e envolver-me neste projeto de observação colaborativa permitiu-me tomar consciência de novas oportunidades de desenvolvimento e o maior ganho que me trouxe foi o facto de poder quebrar a rotina a que me estava a acomodar, o que parece ser normal depois de trinta anos de serviço com que já conto. Ao constatar que passados todos estes anos ainda não estão esgotadas as possibilidades de desenvolvimento profissional, avivou-se o gosto que tenho pelo ensino e renovou-se a minha motivação para continuar a investir no aperfeiçoamento das minhas práticas em sala de aula.

Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios. Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) *“o fulcro da actividade reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para desocultarem o sentido de um aspecto específico do acto de ensino-aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar.”* Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas, mas se não as consegui ainda porque a colega que observou duas aulas minhas não foi para além de elogios à minha atuação, pelo menos agora sei qual o caminho a seguir se quiser melhorar o meu desempenho: uma dessas aulas foi filmada e será objeto de partilha com os meus colegas de grupo. Nessa altura, ouvirei olhares mais críticos e vou com certeza ganhar com as visões que ouvir dos colegas. Isto significa apenas que as mudanças que queria experimentar irão surgir mais tarde.

A terminar, penso que com esta ação foi dado o primeiro passo para pôr em prática o trabalho colaborativo e acredito que os que os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido, já que, todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos. Segundo Alarcão e Tavares (1987) *“a supervisão da prática emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hétero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino.”* Penso que esta ideia de entreajuda com vista à melhoria foi interiorizada pelos participantes na ação que, informados e orientados pelas formadoras, aperceberam-se das potencialidades de desenvolvimento profissional através da prática da observação colaborativa.

Contudo, sendo importante que esta verdadeira partilha de práticas se alargue progressivamente a toda a escola, será necessário que cada departamento estabeleça um “programa” de observações entre pares. Para facilitar a concretização de mais experiências partilhadas e uma vez que a abertura das salas de aula aos outros representa ainda um constrangimento para muitos docentes, será importante a motivação dos professores que poderia passar por duas fases: primeiro a divulgação do trabalho colaborativo realizado no âmbito desta ação nos vários departamentos e depois a realização de um pequeno seminário porque é fundamental que seja dada formação aos professores. Tal como refere Roldão, *“o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva”*. Por isso é essencial

receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer.

Por fim, porque é importante que a observação de aulas se torne numa prática natural, também é necessário que a escola crie algumas condições para a tornar possível, nomeadamente através dos horários dos professores. Não basta a boa vontade dos professores, pois como afirma Roldão *“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras”*.

Bibliografia

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro

Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (1987/2003).

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional.

Roldão, Maria do Céu (2007) – Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista Noesis 71

Reflexão final individual da formanda Laura



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

OFICINA DE FORMAÇÃO

“Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente”

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Formadoras: Ana Isabel Andrade e Luciana Mesquita

Formanda: [REDACTED]

Trabalho colaborativo...oficina de formação? Será que os docentes, na sua prática não fazem trabalho colaborativo. Na nossa prática diária vamos estabelecendo interações diretas e indiretas, no seio do grupo disciplinar, nos conselhos de turma, nos grupos multidisciplinares nas planificações dos projetos da escola, com os alunos e com os pais, etc.. Parece que este “mundo da colaboração” virou moda, em todas ações promovidas pelas editoras, no contacto que se estabeleceu com os investigadores do CERN todos fizeram questão de realçar que as novas descobertas científicas se devem ao trabalho de equipa. Atualmente, a investigação não é fruto de uma pessoa isolada, mas sim de uma equipa. Os investigadores incentivaram os alunos a formarem grupos de estudo/trabalho em detrimento do individualismo.

Seguindo este novo rumo as sessões propiciaram uma viagem estonteante ao “mundo” do “trabalho colaborativo”. Salientou-se a diferença entre colaborar e partilhar, sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a partilha pode pressupor apenas divisão de tarefas, uma simples partilha de recursos educativos ou uma gestão de conteúdos das planificações.

Por uma questão de personalidade ou pelo facto de considerar que aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Por reconhecer que os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Por

considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo, que passa pela planificação de aulas, construção de materiais didáticos, construção de instrumentos de preparação/avaliação de alunos, definição de critérios de correção e partilha de sessões de apoio a alunos. Ao trabalharmos colaborativamente são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo, o que permite um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêm nele. As tomadas de decisão, no coletivo, permitem a construção de um saber pedagógico e didático próprio que legitima as nossas decisões face aos alunos e respetivos encarregados de educação. A abertura e o diálogo, neste grupo de professores, são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes. A colaboração e a cooperação permitem um melhor aproveitamento dos recursos (principalmente nas atividades laboratoriais) e do tempo, um recurso escasso nesta nossa vida agitada de docentes.

Gostaria de referir, ainda, que no nosso grupo de trabalho não nos limitamos a fazer aquilo que é comum da maioria das escolas que é a constituição de grupos de trabalho por anos de escolaridade, normalmente impostos, que só fazem a verificação do cumprimento da “planificação” ou se estabelecem os conteúdos a avaliar. Na tarde de trabalho, 3.ª feira, é comum expomos as nossas angústias, dilemas, situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objetivos que não se atingem; reflexões autocríticas sobre o “andamento” das turmas. Este questionar das práticas potencializa o autoconhecimento, permite que a nossa futura atuação seja mais eficaz, facilita o encontrar da solução, com a ajuda dos colegas e facilita a partilha de conhecimentos adquiridos. Alarcão (1996), considera que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como as condições que a modelam.” (p.100).

O refletir e o discutir, com o colega, uma possível estratégia de atuação constituem mais-valia para o nosso crescimento profissional. Na perspetiva de Hernández, (2007), *a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. Os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias. Os professores convertem-se em melhores profissionais. Do mesmo modo a sua capacidade de reflexão no grupo aumenta. Realizados em grupo, os processos reflexivos são mais ricos facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo. A reflexão, o trabalho colaborativo, a partilha e o diálogo entre toda a comunidade educativa, potencia o desenvolvimento de uma escola que se interroga, se organiza e que se adapta a uma nova sociedade.*

Reconheço que os pressupostos elencados não constituem a cultura de todo o grupo de trabalho e muito menos da escola. Estando portanto justificada a pertinência desta oficina de formação.

Citados por Reis (2011) (...) *qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e sucesso acadêmico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores.* (Fullan, Hill e Crevola, 2006; Sergiovanni e Starratt, 2007; Zepeda, 2003)

Reis (2011) citando Alarcão e Tavares (2003) refere que o processo de observação colaborativa/ clínica (...) *processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para superação das dificuldades sentidas.*

Espero que a observação colaborativa na escola se centre na observação e análise das situações reais de ensino/aprendizagem constituindo um alicerce para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, não existe, da parte da maioria dos colegas, vontade de verem as suas aulas observadas, de partilharem o seu espaço, comungando de outras perspectivas e ideias. A observação de aulas está, para muitos professores, associada à avaliação. Por um lado, está inerente o receio da exposição que uma observação de aulas obrigatoriamente acarreta, por outro, existe a dificuldade em aceitar as críticas às suas práticas e em abdicar dessas mesmas práticas que fazem parte da sua rotina, fruto do seu trabalho individualista. Reconheço que não é fácil aceitar as críticas e as opiniões menos favoráveis e, se assim é, dificilmente efetuarão uma mudança na sua atuação como profissionais, condicionando assim a implementação de uma cultura de colaboração e partilha na escola.

Na perspectiva de Hernández, (2007) *a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente.*

Tendo em conta a experiência vivida reconheço que a observação colaborativa: melhora o desempenho dos professores, favorece a reflexão e o brio-profissional e tem como finalidade última contribuir para o sucesso dos alunos.

Todo o processo inerente à observação colaborativa é gerador de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho docente individualista e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda. É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, mas apropriando-se do conhecimento partilhado, enriquecendo o que já se faz e proporcionando a mudança.

Por mais difícil que seja a divulgação desta nova maneira de estar na docência e de viver a escola, não devemos ficar fechados no grupo da formação, mas sim partilhar e colaborar de uma forma mais ampla

na sua implementação. Não podemos desperdiçar a “aceleração” adquirida, já que se ultrapassou o atrito das rotinas, teremos que continuar. O Mundo está exigente e para acompanhar essa exigência é necessário uma mudança de mentalidades. Não nos devemos limitar às competências já adquiridas. O nosso espírito tem que ser irrequieto, com vontade de aprender e de evoluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- REIS, P.(2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP-2*. Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. [consultado a 19 de fevereiro de 2015]
- Ribeiro, F. (2012) **Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino** - Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira Universidade Portucalense, departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto. Disponível em : <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf> [consultado a 29 de janeiro de 2015]

██████████, 02 março de 2015
██████████

Reflexão final individual da formanda Sofia



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



OFICINA DE FORMAÇÃO

“Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente”

Formadoras: Ana Isabel Andrade e Luciana Mesquita

Formanda: 

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Assumir uma profissão como a docência é aceitar uma profissão em constante mudança, reflexo de uma sociedade e de uma escola em constante mutação, com desafios novos a cada ano que passa.

Segundo Roldão (2007, p. 94-95), a “ação de ensinar” tem permanecido no tempo como o “caracterizador distintivo do docente”. O ato de ensinar está presente na nossa sociedade desde muito antes da existência de um grupo profissional estruturado. No entanto, a mesma autora refere que está longe de ser consensual o que se entende por ensinar. No passado, ensinar era “professar um saber”, “transmitir um saber”, o que era adequado ao contexto social, quando “o saber disponível era reduzido, pouco acessível e o seu domínio limitado a um grupo restrito de grupos ou indivíduos”. Atualmente, essa forma de ensinar “deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global”. Assim, nas sociedades atuais, a função de ensinar configura-se como uma especialidade de “fazer outros se apropriarem de um saber”, “fazer aprender alguma coisa a alguém”, diz a mesma autora, citando-se.

Nesta fase do nosso percurso profissional interrogamo-nos se o que fazemos estará ajustado à realidade que nos é apresentada, que é, sem dúvida, completamente distinta daquela que enfrentamos após a formação inicial. Segundo Queiroz (2006), o ano de estágio representa a oportunidade de observarmos as práticas dos colegas. Depois desse tempo atuamos de forma isolada ao longo de muitos anos, perpetuando muito do que aprendemos nesse ano, sem muitas vezes olharmos com atitude reflexiva para o que fazemos.

E a certa altura percebemos que, para além da evolução do conhecimento científico, ocorreu também uma mudança drástica da postura, da forma de estar e de aprender dos nossos alunos. Constatamos, de forma cada vez mais gritante, que é urgente renovar as nossas práticas e manter o espírito aberto para aceitar estes novos desafios.

Assim, a formação contínua deverá servir como alavanca para assegurar uma contínua renovação pessoal e profissional ao nível do conhecimento científico, das técnicas e estratégias de ensino, bem como, auxiliar no desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) refere-se que o desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Citando diversos autores de relevo (p. 10) ainda diz, por exemplo, que desenvolvimento profissional é todo o processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores, ou ainda, que corresponde a oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas. Acrescenta que as experiências de formação mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

A Oficina de Formação “Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente” constituiu uma oportunidade única de mudança. Nunca frequentei nenhuma formação deste género, nunca observei aulas de pares, apesar de ter vivenciado a orientação profissional em serviço de uma docente, um ano após a conclusão do meu estágio pedagógico e a orientação de estágio integrado ao longo de três anos letivos (1998 a 2001). Foi um percurso que tocou aspetos muito diferentes que diz respeito à profissão docente. A definição de desenvolvimento profissional, a relação deste com o trabalho colaborativo em geral e com a observação colaborativa de aulas, em particular. Os diferentes trabalhos solicitados pelas formadoras ao longo do processo exigiram:

- a auto reflexão sobre aquilo que foi a nossa vida profissional até ao presente na construção da biografia profissional;
- o trabalho colaborativo entre os pares (com a [REDACTED]): na elaboração do plano de observação colaborativa - decisão da forma como iria decorrer (observação mútua e observador não participativo), definição de focos de observação; construção de instrumentos de observação focados; aulas a observar e reflexões sobre a prática; no processo de observar e ser observada; na construção e apresentação do trabalho final; na elaboração do relatório final;
- a partilha de experiências, de forma mais alargada, sempre que os pares da formação apresentaram o seu plano/trabalho final;
- o trabalho de pesquisa bibliográfica, para o qual raramente existe tempo/disponibilidade, mas que, neste contexto, se torna indispensável, pois levantam-se questões às quais não conseguimos ou não devemos responder com as crenças que trazemos.

A questão do trabalho colaborativo é referida por Roldão (2007a) que, de acordo com numerosos autores, identifica a característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas. E, citando Maurice Tardif, refere que “embora os professores colaborem uns com os

outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Nesta formação a observação de aulas constituiu-se como trabalho colaborativo e foi, tal como refere Reis (2011, p. 11), “um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Como refere Roldão (2007a), trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor e não significa que se trabalhe sempre coletivamente. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo, no momento seguinte.

A observação colaborativa integrada neste projeto de formação configura-se como trabalho colaborativo que contribui para o desenvolvimento profissional integra-se, segundo Reis (2011) num tipo de observação de práticas consideradas interessantes de um par com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos. Este autor defende que “a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor...”, destinando-se a ampliar conhecimentos e capacidades profissionais do observador e do observado (Reis, 2011, p. 12)

Nesta formação ainda permitiu ir mais além pois foi possível optar por um tipo de observação referido por Reis (2001, p. 12) “em que o professor tem a possibilidade de seleccionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar no seu desenvolvimento profissional”, num clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos. E foi isso que aconteceu, tal como diz este autor, tentamos no par centrar o foco em aspetos identificados como devendo ser melhorados e alternamos os papéis entre observadora e observada.

As pessoas com quem trabalhamos e partilhamos esta experiência foram fundamentais. Foi de extrema importância ter partilhado este caminho com a docente [REDACTED], porque é uma pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades. E entramos ambas neste projeto com o objetivo de identificar situações a melhorar nas nossas práticas docentes. E daí retiro que a maior parte das vantagens deste processo advêm da relação entre os intervenientes e que vão de acordo com a opinião de outros professores envolvidos em projetos de observação colaborativa, recolhida por Queirós (2006): refletir sobre as aulas (metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não

existir uma boa relação pessoal e profissional; se for uma situação imposta; se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).

Esta ação teve como mais-valias essenciais o facto de permitir desmistificar o processo de observação de aulas, retirando medos e constrangimentos, e de promover o trabalho colaborativo.

Na minha opinião, este percurso formativo que agora “termina” pecou por ter decorrido num intervalo de tempo demasiado curto, não promovendo a atitude reflexiva necessária para um desenvolvimento profissional mais significativo. Da revisão bibliográfica realizada, fica a sensação de que os projetos no âmbito do desenvolvimento profissional, se estendem por períodos de tempo mais longos. Simão et al (2005), com base na análise de três estudos empíricos, propuseram-se compreender de que modo a formação realizada conduziu à mudança dos professores. Estes estudos tiveram uma duração que variou entre um e quatro anos, o que permite compreender o elevado grau de mudança percebido pelos professores envolvidos.

Ao nível da escola deveríamos investir num projeto de observação de aulas, não de forma imposta, mas voluntária, onde fosse possível a constituição de pares/grupos onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante. Muito ajudaria se a Direção da escola previsse no horário dos docentes um espaço flexível onde pudessem ser implementadas estas experiências de observação colaborativa.

Referências bibliográficas:

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan/abr 2009, pp 7-22.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* n. 71 out/dez 2007, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n. 34, jan/abr 2007, pp 94-103.
- Simão, A. M., Caetano, P. e Flores, A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educ. Soc.*, Campinas vol. 26, n. 90, jan/abr 2005, pp 173-188.
- Queirós, J. (2006). *(Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê?* Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4, 2006, pp. 9-14, Braga: Universidade do Minho (org. F. Vieira).

02 março de 2015

A formanda:

Reflexão final individual da formanda Rita



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Reflexão final individual

**Observar, partilhar e construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional**

Professoras Formadoras:

Ana Isabel Andrade

Luciana Mesquita

Nilza Costa

Esta reflexão é parte integrante do Relatório Final, correspondendo ao ponto 7 do “Guião para a elaboração da reflexão final”.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

(Luis de Camões)

Já o poeta sabia que o mundo se anima e desenvolve na mudança. E atribuiu-lhe, sabiamente, um caráter universal (envolve tudo, natureza, pessoas, sentimentos, valores) e transformador (“*Tomando sempre novas qualidades*”).

Acreditando com o poeta que a *mudança* é a essência das coisas, que esta se reveste de um caráter dinâmico, porque renova, refresca e transforma, deveria ser pacífico aceitá-la como metodologia quer para transformações mais amplas quer mais localizadas. Mas a realidade diz-nos (aqui no campo da educação, e da formação de professores, em particular) que *ela* é complexa e desestabilizadora pela conflitualidade que gera, pelas contradições e tensões que provoca, carregando consigo, simultaneamente, nuvens de sentimentos positivos e negativos, ora a ela associemos atitudes de coragem, provocação, curiosidade, experimentação, ora de medo, desconfiança, insegurança, negação. Esta dualidade de sentimentos, não sendo necessariamente negativa, quando bem resolvida, pode ser geradora de aprendizagens significativas, no campo profissional e pessoal. A habilidade, neste processo, está no uso que cada um faz (ou aprende a fazer) do seu capital de conhecimento e informação (cf. Roldão, 2007, pp. 96-97) e na sua capacidade de reflexão, enquanto instrumento necessário ao entendimento da sua individualidade e da sua identidade profissional. O papel da reflexão na aprendizagem e desenvolvimento profissionais é, aliás, muito enfatizado por Korthagen (2009), nomeadamente, quando afirma que “[a] essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas.” (p. 57).

Se iniciei este texto, revisitando a temática da *mudança*, é porque tenho vindo a construir o meu *eu* profissional de boas relações com os sinais de mudança, é porque me disponibilizo para os compreender e vejo neles possibilidades. Ter-me inscrito para frequentar esta formação evidencia isso mesmo: que o meu estar profissional não se

encontra confortavelmente instalado, que acredito no aprofundamento e ampliação do conhecimento para melhorar e aperfeiçoar as minhas competências profissionais, que o meu compromisso com a educação e com a minha escola, em particular, é de renovação, que quero converter, como afirma Zabalza, citado por Marcelo (2009), “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (p. 8). E ter frequentado esta formação foi a melhor coisa que me aconteceu.

Eu explico. O meu histórico profissional – 33 anos de serviço e mais alguns dias, 13 anos a desempenhar o cargo de orientadora de estágio no âmbito da formação inicial de professores, outros cargos que vou desempenhando, procura de formação académica e contínua – confere-me grandes responsabilidades no exercício da profissão. Porque as experiências vivenciadas, o saber construído, o conhecimento adquirido, as competências desenvolvidas, me vão habilitando para saber lidar didática, intelectual e emocionalmente com os sucessos, mas também com as contrariedades, com as tensões, com os constrangimentos que habitam no nosso quotidiano profissional.

Este percurso de aprendizagens tem ditado a professora em que me vou tornando, fruto de um exercício reflexivo sistemático, de uma (re)interpretação de mim mesma enquanto profissional da educação, professora da escola, professora de Francês, no confronto com o novo e com os outros. Acho que falo de construção da minha identidade profissional “algo que se desenvolve ao longo da vida [que] não é um atributo físico de cada pessoa, mas sim um fenómeno relacional que ocorre no terreno do intersubjectivo e [se] caracteriza como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.” (Macedo, 2009, p.12). Este processo, nem sempre pacífico interiormente, mas sempre alimentado pela tentativa de compreender a complexidade da atividade profissional, tem-me trazido alguma segurança e confiança quer relativamente às opções didáticas do ensino que pratico, quer na busca de soluções para contrariedades que vão surgindo, o que, de certa forma, tem contribuído para me sentir bem comigo e com a profissão.

Este ano letivo, como já escrito em outros textos, enfrento uma turma que desafia os cânones da organização escolar e da sala de aula, em particular, que obstaculiza o ensino e a aprendizagem, que abala a minha *zona de conforto*. Situação não verdadeiramente nova, porque já as vivi noutros passados e consegui resolvê-las. Que fiz? Em silêncio, procurava respostas, mas parecia ter perdido a capacidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, ter perdido o poder de decidir e agir, parecia que todo o meu passado de aprendizagens e desenvolvimento pessoal se *apagara*. Cada aula ia concorrendo para um ambiente mais caótico, o que aumentava a minha vulnerabilidade, me fazia perder a lucidez, me ia

inquietando e minando. A propósito dos professores que sofrem em silêncio os dilemas e contradições da avaliação do desempenho quando não compreendida a bem da “dignificação e autonomização do trabalho docente” (Vieira & Moreira, 2011, p. 62), as autoras, inspiradas em Henry, referem “quando os professores se sentem vulneráveis, tornam-se estúpidos, o que leva a que pratiquem uma educação para a estupidez” (*ibidem*). Assim me sentia: *estúpida*, a praticar um ensino desconexo e *estúpido*.

Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: *Corália, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto*. Fez toda a diferença!

E isto – partilhar este segredo silencioso – teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me. Percebi logo, que nesta turma, teria que mudar algumas estratégias de ação. Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações,... com recurso ao *power point* em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos ou simplesmente porque sim. Por isso, a escolha seria sempre minha (já que a música que eles gostam, eles ouvem-na quando querem). Alarguei depois esta atividade às outras turmas e criámos “Une minute à l’oral”, ou seja, um aluno faz sempre uma apresentação rápida do cantor(a) ou grupo da aula anterior (nome, nacionalidade, tipo de música, pelo menos 2 adjetivos que caracterize o que ouviram e viram), antes da aula começar. Está a resultar. No 9ºB o burburinho de fundo (ensurdecador) desapareceu, controlam muito mais a desatenção; o ensino já acontece. Apenas dois alunos continuam a desafiar esta “ordem”.

Que ganhos em termos de desenvolvimento profissional, me trouxe esta formação, nomeadamente, a prática da observação colaborativa de aulas?

Digamos que, pelo meu percurso profissional, não acrescentou muito ao meu conhecimento. Salvo, no entanto, a atualização que me trouxeram as poucas leituras feitas sobre a literatura da especialidade. Também não era problema para mim, a presença de um/a colega na sala de aula, pois a isso me habituei, ainda que em contextos diferentes. A grande transformação deu-se a nível pessoal. De facto, anos de experiência profissional não é sinónimo de problemas resolvidos. O equilíbrio emocional tão necessário à ação de ensinar na escola de hoje, com alunos de agora, pode perder-se a qualquer momento, o que

nos torna vulneráveis, facilmente esquecendo que a centralidade da nossa profissão é “fazer aprender alguma coisa (...) a alguém” (Roldão, 2007, p. 95). A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores *estúpidos que praticam um ensino estúpido* (cf Vieira & Moreira, 2011, p. 62). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador. Por isso afirmo novamente, com uma *alegria* quase pueril: ter frequentado esta oficina de formação foi a coisa melhor que me aconteceu nestes últimos anos.

Por outro lado, foi uma sorte o meu colega ██████ ter-se inscrito também e tê-lo como diáde. Confirmei a pessoa e profissional extraordinários que é: conhecedor, informado humano, profundamente preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem e profundamente comprometido com a escola e a educação, de uma disponibilidade constante, fazendo jus a tudo o que a palavra *colaborativo* enforma. Sem ele, esta formação não teria representado a mesma coisa. Não que os outros colegas do grupo não tenham trazido contribuições válidas às interações e partilhas que se estabeleceram ao longo do tempo da formação. Pelo contrário, devo dizer que foi para mim muito gratificante perceber que se constituiu um grupo muito interessante e interessado em aprender, experimentar, desafiar, não se percebendo elementos dissonantes. Esta foi também uma constatação que me agradou muito. Mas eu precisava de alguém de uma dimensão maior, e o ██████ é essa pessoa.

Não será fácil alargar a prática de observação colaborativa, nesta escola. Pelos medos, inseguranças, desconfianças que só a ideia de o fazer provoca. Também pela falta de conhecimento profissional, da maior parte dos professores, que permita compreender, discutir e aceitar estas práticas. No entanto, relatarei a minha experiência em reunião de área disciplinar curricular e pedirei à minha colega ██████ que faça o mesmo. E pode começar-se por aqui. Quem sabe, não entusiasmemos? Estas reuniões poderão também servir para discutir e identificar problemas, sendo que uma das estratégias de resolução poderá passar pela observação de aulas. No entanto, independentemente de esta acontecer e/ou se iniciar intragrupos ou intergrupos, os colegas têm que reconhecer no outro competência(s), mas sobretudo, sentir uma grande relação de confiança.



Relatório Individual

**Observar, partilhar e construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional**

Professoras Formadoras:

Ana Isabel Andrade

Luciana Mesquita

Nilza Costa

As escolas devem ser laboratórios. Os professores, nelas, devem adotar uma atitude cética relativamente às receitas didáticas, que se convertem em meros modelos mecânicos, às dicotmias anacrônicas que dividem os lugares do conhecimento – de um lado o *locus* onde o conhecimento se constrói e do outro o *locus* onde se transmite -, e à verbalização do ensino que pouco mais é do que um processo de audição.

Nas escolas que devem ser laboratórios, todos os dias se constroem elementos de reflexão, surgidos da experiência diária dos seus profissionais e que se constituem em material aberto à transformação e à recriação. Mas isso só acontecerá se esses elementos forem conhecidos e traduzidos. Neste sentido, só a existência de processos e mecanismos in-formais de observação sistemática e validada de si e do outro, tornarão possível a desprivatização do que se sabe e do que se sabe fazer.

Esta formação contribuiu para consolidar crenças sobre o lugar do profissional da educação na escola. Também para demonstrar que a reflexividade é um componente essencial do seu desenvolvimento. Independentemente de ser individual ou em grupo, será sempre um processo deliberado e ativo, intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos. Por essa razão, não é uma ideia nova e já Sócrates dizia, na *Apologia*, que “uma vida não examinada não merece ser vivida”.

Também contribuiu para consolidar crenças sobre a própria escola tomada como um todo, vincando a importância inelutável da autoavaliação enquanto processo autoregulador dos seus processos e dos seus fins. Assim, a reflexividade é um componente essencial para a sua sobrevivência.

Apesar de todas as escolas desenvolverem alguma forma de autoavaliação, fazem-no de forma pouco rigorosa e sempre centrada nos resultados ou nas estruturas, hierarquia e burocracia. São raras as escolas que autoavaliam de facto o processo de ensino e de aprendizagem, e que é, na realidade, a única forma de autoavaliação que permite avaliar o que acontece na sala de aula e, dessa forma, identificar a eficácia das metodologias de ensino no modo como os alunos aprendem. Para além disso, o processo de autoavaliação raramente é visto como uma variável essencial do processo de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, uma escola de profissionais reflexivos tem de colocar no núcleo do seu processo de autoavaliação a avaliação das práticas pedagógicas, o que nunca acontecerá se não se avaliar o que acontece na sala de aula. Por outro lado, profissionais reflexivos sabem que este tipo de avaliação não serve para identificar práticas

pedagógicas insuficientes, mas para melhorar o desempenho individual dos professores e o desempenho global da escola.

As questões básicas de um processo de autoavaliação centrado na sala de aula relacionam-se com saber *por onde começar* e *como fazer*. Ora, o que não falta nas escolas são dados para tratar estatisticamente segundo uma variedade de métodos que depois são usados para fornecer evidências sobre estruturas, hierarquia e burocracia. Todavia, embora sejam decisivos, dados sobre o que acontece na sala de aula são praticamente inexistentes. Se é razoavelmente consensual que a melhor forma de autoavaliação se baseia numa triangulação de evidências através das quais um número de fontes aponta no mesmo sentido, e se pouco ou nada se sabe sobre o que se passa na sala de aula, então qualquer tentativa de triangulação estará a partida comprometida se não começar na observação da sala de aula.

Uma escola de profissionais reflexivos empenhados na melhoria das suas práticas, na melhoria das aprendizagens e na melhoria dos resultados têm de observar direta e indiretamente o que se passa na sala de aula. Assim, qualquer modelo de autoavaliação consistente, coerente e eficaz tem de incluir, para além de todos os dados disponíveis, outros que procuram de forma sistémica e sistemática, nomeadamente, através da observação de aulas.

Apesar do primeiro método de autoavaliação conhecido pelos professores ser a observação de aulas, de o conhecerem-no desde o estágio profissional e de lhes ter garantido as evidências necessárias e suficientes para entrarem na profissão, depois do estágio este método raramente se aplica no processo de autoavaliação do exercício da profissão e o que se observa é que a maioria receia e evita a observação de aulas. As recentes discussões em torno da avaliação do desempenho são prova cabal disto e os argumentos para evitar a observação de aulas soam sempre a desculpa e nunca a justificação.

Num processo de autoavaliação de uma escola de excelência a observação de aulas nada tem a ver com a avaliação de desempenho. Constitui um desafio que se coloca a todos os profissionais reflexivos para garantir que um ensino e uma aprendizagem de qualidade acontece em cada sala de aula. E a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a superação deste desafio. Porquê? Porque garante a cada professor uma oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas. Mas a observação de aulas é também um processo longo e intenso que deve ser equilibrado para

não colocar demasiada pressão nos professores e deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta como alvo por qualquer razão particular desconhecida.

Para que a observação de aulas possa ser de facto um meio eficaz de melhoria há que saber se na escola existe uma cultura de medo ou de desejo de melhoria. Ora, a oportunidade desta formação resulta necessariamente desta variável mas deve ser mais do que isso. Deve ser uma exigência normativa. A monitorização da qualidade das práticas dos profissionais da educação envolve uma responsabilidade ética. É um processo que envolve o ensinar e o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento e a avaliação dos *curricula*, investigação e reflexão filosófica, com vista à construção de uma visão unificada das práticas educacionais (cf. J. Elliot, 1991, p. 54).

Confesso que não se trata tanto do que aprendi durante a formação, mas do que consolidei. Enquanto profissional profundamente engajado com a sua profissionalidade, tenho sempre no horizonte a linha que assinala quase obsessivamente o que quero vir a ser. Assim, foi uma oportunidade para explicitar os valores que enformam as minhas práticas profissionais. Permitiu pensar de forma mais organizada a coerência entre o que faço e o que penso e digo que faço. Permitiu recordar e recentrar a importância dos modelos e da necessidade de permanentemente traduzir a teoria em prática.

O contacto orientado com conhecimento construído sobre o desenvolvimento profissional e a observação de aulas, com tecnologias para regular o olhar do profissional crítico em ambientes de elevada incerteza, tornou possível aprofundar o diálogo profícuo com pares, nomeadamente, a minha díade. E nesse diálogo crescer como profissional da educação que descobre todos os dias que o ensino não é só ação. Que é uma atividade molar na medida em que assume uma relação íntima e contextual entre o pensamento e a ação.

Neste âmbito, foi uma oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Assim, foi possível partir de um referencial teórico suscetível de maior especificação, através da análise e da discussão e de estudos complementares. Ficou evidente o propósito da importância da investigação-ação – fundamental, aplicada e técnica -, mas também as limitações de um não-sistema de formação inicial e contínua.

Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação, foi possível, no exercício dialógico da díade, transcender

o domínio da conceção subjetiva para atribuir uma significação intrínseca à própria relação. Com efeito, existem necessidades práticas nas quais a educação está envolvida e espera-se que as consiga satisfazer. E foi o que sucedeu. Por outro lado, contribuiu para consolidar a crença de que as prioridades são ditadas pelas situações concretas e que são as situações concretas que determinam não apenas os meios mas também os fins. Também ficou mais clara a noção de transformação de contextos específicos em que se deve desenrolar a ação colaborativa. Não como uma via fácil ou um fim em si mesmo, mas como uma resposta à complexidade e à incerteza que envolve legítimas questões epistemológicas nas suas implicações bem como uma linguagem transdisciplinar. Neste sentido, a formação mostrou-me que o trabalho colaborativo é essencialmente pedagógico dado que a díade aprende expressamente enquanto aprende e ensina tacitamente enquanto ensina. Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades. São, por isso, inegáveis os ganhos de eficiência e de eficácia da escola, mas também o reforço da *auctoritas* do professor.

Finalmente, a formação foi uma oportunidade para reconciliar pela enésima vez o plano da teorização com o plano da prática. Também para recordar verdades quase absolutas. Por exemplo, a que tenho evidenciado neste relatório, a saber, que os estudos provam que há uma causalidade direta e linear entre autoavaliação das escolas e desenvolvimento profissional, da mesma forma que provam haver entre desenvolvimento profissional e reflexividade. Por isso, convém que estes dois processos não sejam vistos como realidades separadas, mas de forma intrincada, uma vez que se baseiam nas mesmas ferramentas e nas mesmas evidências. Ora, as ferramentas de autoavaliação devem assentar nesta evidência e apontar para a necessidade das escolas identificarem e validarem os seus progressos independentemente das prioridades do sistema educativo ou da avaliação externa. Portanto, no curto prazo, a aplicação efetiva do que se [re]construiu durante a formação garantirá melhorias objetivamente observadas e observáveis no desempenho profissional e no desempenho global da escola, porque parte de uma premissa óbvia mas amiúde deliberadamente ignorada: a escola é a sala de aula. Melhor: as salas de aula.

A sugestão que deixo é bastante simples: que acabem as desculpas, nomeadamente as corporativas, quanto mais não seja porque, como diz Wislawa Szymborska:

*«Quando digo a palavra futuro
a primeira sílaba pertence já ao passado.»*

P.S.: Habitado a escrever *contra* alguém, no exercício intelectualmente fascinante do contraditório, encarei a possibilidade de escrever *com* alguém como um verdadeiro desafio. Não creio que pudesse ter sido assim sem esta formação. Agradeço por isso. Foi um exercício extraordinariamente estimulante e enriquecedor.

BIBLIOGRAFIA

Elliot, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press

Khortagen, F. (2009). «A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida». In M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Nº 8, pp. 7-22

O'Leary, Matt (2014). *Classroom Observation. A Guide to The Effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. Vol 12, Nº 34, pp. 94- 181

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores.

Wragg, Ted (2011). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge

Anexo 10 - Relatórios de observação colaborativa

 Centro de Formação Intermunicipal 

Observar, Partilhar e Construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente

Ação 2014/2015

FORMADORAS:

LUCIANA MESQUITA DA SILVA
ANA ISABEL DE OLIVEIRA ANDRADE

Relatório Final de observação colaborativa

ESCOLA SECUNDÁRIA 

AS FORMANDAS:


27 DE FEVEREIRO DE 2015

1. Introdução

A experiência de observação de aulas entre pares realizou-se no âmbito da ação de formação “Observar, Partilhar e Construir: possibilidades de desenvolvimento profissional”.

Depois de algumas sessões em que, entre outros aspetos, foram abordadas questões relacionadas com desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e observação de aulas, iniciou-se a construção de um projeto de observação colaborativa. O facto de a nossa diáde ser constituída por duas professoras de áreas diferentes – Inglês e História, – não representou uma dificuldade para dar início ao projeto, apenas limitou as nossas escolhas quanto ao foco a observar. Uma vez que nenhuma de nós sentia que tivesse uma situação problema que justificasse um olhar, uma análise cuidada do problema sentido e reflexão posterior para encontrar estratégias para a sua superação, o nosso objetivo centrou-se na verificação das nossas práticas que, depois de expostas à visão de outro colega, nos levariam a averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula. Tendo sido esta a nossa opção, concordámos também fazer a observação em turmas do mesmo ciclo de ensino, desde que os nossos horários o permitissem. Pensámos que não tendo áreas comuns, seria justo fazermos observação em contextos semelhantes o que poderia permitir estabelecer comparações de uma forma mais equitativa. Além disso, quisemos observar e ser observadas em turmas não comuns de modo a que a nossa atenção não fosse desviada para a relação entre professoras e alunos e que a atenção dos alunos não fosse afetada pela presença de outro professor seu conhecido.

Quanto aos aspetos a observar, começámos por pensar nos vários momentos de uma aula independentemente das disciplinas em causa e, depois de ponderadas algumas hipóteses, entendemos que faria sentido centrarmos a nossa atenção em algo comum e concordámos que a execução da aula a partir do seu início seria o foco da nossa observação. Quando pensámos no início da aula, considerámos que a forma como o professor começa uma aula, estabelecendo ou não ordem e criando ou não um clima favorável à aprendizagem, é reveladora da sua forma de ser/estar e de fazer, deixando antever a forma como normalmente trabalha e o ritmo que pretende imprimir à aula.

Relativamente à execução da aula, quisemos olhar para a forma como cada uma de nós interage com os alunos e os mobiliza para participar. Apesar de querermos focar a nossa observação nestas duas partes da aula, não deixámos de fora a hipótese de registarmos

outros aspetos marcantes (o que mais nos surpreendeu) e de deixarmos sugestões (o que modificaríamos).

Os nossos objetivos não foram além de uma partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós. Somos professoras com trinta ou mais anos de serviço e aquilo que esperávamos era apenas saber se a visão do outro era diferente da nossa. Contudo, conscientes de que estamos sempre a aprender, partimos para a experiência na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido. De acordo com alguma documentação que nos foi facultada, constatámos que o feedback assume uma grande importância no processo de desenvolvimento de competências profissionais e, por isso, recorrendo à tipologia de feedbacks apresentada por Isabel Alarcão, Álvaro Leitão e Maria do Céu Roldão (Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo), considerámos que as nossas observações em sala de aula nos deviam, pelo menos levar a fazer uma síntese/balço do que seria observado, apontando para aspetos a melhorar se os houvesse.

Para nos propormos à experiência foi pertinente a informação partilhada durante a ação que nos levou a refletir sobre a forma solitária como os professores trabalham e permitiu-nos tomar conhecimento das novas tendências que vão no sentido de contrariar esta prática “*privatista*”, como lhe chama Formosinho. Segundo Nóvoa, os professores não podem continuar a “*viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém.*”

Deste modo, entendemos que o exercício do trabalho colaborativo seria uma forma de alterar esta realidade, o que é defendido por vários autores argumentando que aumenta a nossa capacidade de resposta aos desafios que a profissão coloca. Segundo Roldão, “*o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.*”

Perante a possibilidade de uma nova experiência, propusemo-nos descobrir se as nossas aulas, sendo de áreas diferentes, eram organizadas e executadas também de forma diferente e ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.

Foi relevante haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa diáde e, desde o início, não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido. Todo o processo foi encarado com

naturalidade porque não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação. Assim, do nosso ponto de vista, tudo o que pudesse advir da observação só traria benefícios para o nosso desempenho futuro. O facto de depois do nosso estágio não termos tido a presença de um observador na nossa sala de aula para posteriormente haver uma troca de impressões, gerou também em nós algum entusiasmo em experimentarmos novamente uma exposição a um olhar crítico. A nossa principal motivação para esta experiência foi simplesmente a nossa vontade de experimentar e descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.

Todos estes aspetos fizeram com que o processo resultasse numa experiência agradável. Realçamos também o excelente clima de trabalho vivido nas várias sessões proporcionado pelas formadoras, o que se deve, sobretudo, à sua capacidade de comunicação, à dinâmica que imprimiram durante a ação e à motivação que nos souberam dar.

2. Caracterização do(s) contexto(s)

A observação das nossas aulas aconteceu em duas turmas do ensino secundário, tendo cada uma de nós sido observadoras e observadas: Na turma do 12º ano do curso de Línguas e Humanidades (12º E) foram observadas duas aulas de [REDACTED] pela professora de [REDACTED] e na turma do 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias (11º A) foram observadas duas aulas de [REDACTED] pela professora de [REDACTED]. Uma das aulas de [REDACTED] foi filmada, tendo estado presente um professor de Informática para executar a videogravação.

A turma A do 11º ano é composta por vinte e oito alunos, mas apenas vinte e cinco (treze rapazes e doze raparigas) estão inscritos na disciplina de Inglês. As idades variam entre os quinze e os dezassete anos. Trata-se de uma turma pouco disciplinada, sendo os alunos conversadores, de um modo geral. No entanto revelam gosto pela disciplina de Inglês e são participativos, sendo bom o seu aproveitamento: a média obtida no 1º período foi de 14 valores, sendo 10 a nota mais baixa e situando-se a maioria das classificações entre 14 e 16 valores. O tema que estava a ser lecionado era o mundo do trabalho e a escolha de um percurso profissional.

A turma E do 12º ano é composta por 25 alunos (dezanove raparigas e seis rapazes) com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. É uma turma heterogénea em relação ao aproveitamento nas várias disciplinas. Na disciplina de [REDACTED] os resultados obtidos no final do 1º período situam-se maioritariamente entre os 10 e 13 valores, situação idêntica nas outras disciplinas, com a exceção de [REDACTED]. Os resultados do aproveitamento global da turma têm a ver, sobretudo, com a falta de empenho e hábitos de estudo. De um modo geral são conversadores e pouco participativos.

No âmbito do Módulo 8 [REDACTED], estava a ser abordado o conteúdo "O [REDACTED] dentro da unidade 1, [REDACTED].

Durante a observação os alunos mantiveram a disposição habitual na sala de aula, ou seja, estavam sentados em mesas de pares distribuídas por três filas. As observadoras ficaram sentadas ao fundo da sala (ver planta em anexo).

3. Dados estruturais da observação

Estando definido o foco de observação das nossas aulas (execução da aula), seguiram-se os encontros entre a díade, que foram organizados de acordo com o ciclo de uma supervisão: encontros pré observação, encontro para observação (em sala de aula) e encontros pós observação.

Nos encontros pré observação, para além de darmos a conhecer algumas características das nossas turmas e dos assuntos que estavam a ser abordados na aula, decidimos a forma como iríamos recolher dados e elaborámos uma grelha de registo de observação. Por falta de tempo, baseámo-nos apenas nos exemplos de grelhas de registo facultados pelas formadoras e centrámos a recolha de dados na mobilização e aproveitamento da participação dos alunos.

Os encontros anteriores à observação foram repartidos por vários momentos, aproveitando a compatibilidade dos nossos horários e, além das decisões tomadas, assumimos também o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança que existe entre as duas o permitia e sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.

Durante a observação assumimos o papel de observadoras não interventivas e preenchemos a grelha que decidimos utilizar como suporte para recolha de informações. Cada elemento da díade observou e foi observada em duas aulas de sessenta minutos num espaço de duas semanas e durante pequenos encontros depois da observação, foi partilhada a informação recolhida. No final de cada aula observada trocámos sempre impressões de uma forma breve sobre o que mais nos tinha marcado.

4. Análise e discussão dos dados recolhidos

Não demos uma à outra matéria para reflexão uma vez que, com a análise que fizemos das aulas observadas, apenas verificámos que qualquer uma de nós inicia a aula fazendo ligação à(s) aula(s) anterior(es) e dentro de um clima de trabalho favorável ao envolvimento dos alunos e, relativamente à dinamização da participação dos alunos, também esta foi bem conseguida na perspetiva de ambas. Nos diálogos que tivemos sobre o que vimos, destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado e achámos curioso que as nossas estratégias para mobilizar a participação dos alunos são semelhantes bem como o tipo de materiais que usamos.

O tempo de que pudemos dispor para dialogar não permitiu alongar a nossa troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito, não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.

Foi especialmente devido à falta de tempo que não pudemos cumprir com a gravação de uma das nossas conversas, pois para tal era necessário um tempo mínimo que não conseguimos encontrar. Por esse motivo decidimos que cada uma de nós faria um pequeno resumo do que tinha observado e que resultou nos seguintes comentários:

Fernanda (sobre Conceição):

“Vi que a Conceição inicia muito bem a aula, depois de verificar que está garantido um bom clima de trabalho: fala com serenidade, confiança e carinho, envolvendo de imediato os alunos através das questões colocadas no sentido de se situarem em relação à aprendizagem. Durante a execução foi frequente a promoção e valorização da participação ativa dos alunos, colocando-lhes sempre muitas questões e “puxando” por aqueles menos espontâneos, levando os alunos a mobilizar, com frequência, conceitos abordados anteriormente;

Vi uma professora preocupada com a aprendizagem e o sucesso dos alunos: teve o cuidado de alertar para a importância de alguns “tópicos” e, lembrando os exames, realçou o que era mais importante;

Vi uma aula interessante: até eu, a dada altura, fui tão envolvida pelas questões apresentadas que me esqueci do meu papel de observadora;

Para além de ver tudo o que estava na grelha, vi uma professora segura, e entusiasmada com o que estava a fazer, vi clareza na exposição, vi materiais muito sugestivos e facilitadores tanto da participação como da aprendizagem.

O que mais me surpreendeu foi o tom de voz, a par de um sorriso constante.”

Conceição (sobre Fernanda):

“Motivou os alunos, desenvolveu a aula através de uma dinâmica constante, utilizou uma metodologia adequada e diversificada. Solicitou a participação a um número elevado de alunos;

Expressou-se de forma fluente e clara, fazendo-se entender pelos alunos;

Desenvolveu a aula com uma boa sequência lógica, bem organizada, e estruturada explicitando com clareza os conteúdos;

Preocupou-se em verificar se os alunos compreendiam a matéria lecionada, interrogou individualmente os alunos, para testar o acompanhamento dos conteúdos. Promoveu a participação espontânea e estimulou a participação daqueles alunos mais introvertidos;

Deu oportunidade, a todos os alunos, de se expressarem e de exporem as suas dúvidas e questões;

Revelou autoridade na gestão da aula. Os alunos apresentaram um comportamento muito correto e disciplinado. Mostrou-se próxima dos alunos sem diminuir o nível de exigência e autoridade;

Houve um clima de bem-estar, de respeito e diálogo favorável à aprendizagem. Os alunos sentiam-se à vontade para intervir sempre que o desejassem sem quaisquer constrangimentos.

Concluo afirmando que foi uma experiência muito enriquecedora.”

Descobrimos que, apesar de sermos professoras de áreas diferentes, temos formas de atuação muito semelhantes, o que significa que nada impede professores de disciplinas diferentes de trabalhar e refletir em conjunto e partilhar práticas. Quanto mais diversificada for a partilha, maior poderá ser o nosso desenvolvimento profissional e quanto mais frequentemente ela se realizar, também.

Quanto à questão que colocámos – dois olhares vêem a mesma coisa ou coisas diferentes? – chegámos à conclusão que vemos a mesma coisa. Interrogámo-nos porquê e formulámos as seguintes hipóteses:

Será que o facto de trinta ou mais anos de experiência dificulta o papel do observador?

Será que o facto de sermos de áreas diferentes não nos permitiu ver mais além?

Será que o nosso olhar não foi suficientemente crítico?

Será que nos falta conhecimento para sabermos observar?

6. Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel; Tavares, José – Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, (1987/2003).

NÓVOA, António (2007). Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Sindicato dos Professores de S. Paulo. Acedido em 26 de fevereiro de 2015 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

Roldão, Maria do Céu (2007) – Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista Noesis 71 – Dossier “Trabalho colaborativo de professores”

7. Anexos

Planta da sala C7 e C15

Quadro interativo

Quadro branco

Mesa do professor

aluno(s)

alunos

aluno(s)

aluno(s)

Professora observadora

Câmara

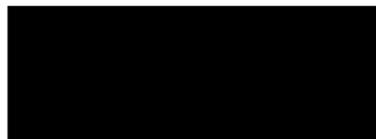
Entrada

Ação 2014/2015



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: _____ Ano/Turma: _____

Disciplina: _____ Nº de alunos: _____ Hora: _____

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.		
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:		
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;		
	2.2. Colocando questões;		
	2.3. Corrigindo o TPC;		
	2.4. Outro: _____.		
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.		
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.		
	5. Promove a participação ativa dos alunos:		
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;		
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.		

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
---	-------------------

Data: _____ A professora observadora: _____

Nota:

Em “A aula é iniciada de forma adequada”, entendemos que é adequada se se verificar que:

- a professora começa a aula depois de criadas/reunidas as condições necessárias (alunos sentados e preparados para começar);
- o que começa por dizer e a forma como o faz favorece o clima de trabalho.

Ação 2014/2015



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



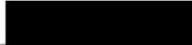
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora:  Ano/Turma: 12.º E
 Disciplina:  Nº de alunos: 25 Hora: A:30

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	✓	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior;	✓	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	✓	
	2.2. Colocando questões;	✓	
	2.3. Corrigindo o TPC;	✓	
	2.4. Outro: <u>Resumos de aulas anteriores(es)</u>	✓	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	✓	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	✓	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	✓	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	✓	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	✓	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspectos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<ul style="list-style-type: none"> - clareza na exposição - Tom de voz - sorriso constante durante a aula - entusiasmo - materiais muito sugestivos 	

Data: 8/ Janeiro/ 2015 A professora observadora: 

Ação 2014/2015



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora:  Ano/Turma: 12: E
 Disciplina:  Nº de alunos: 25 Hora: 8:30

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	✓	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	✓	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	✓	
	2.2. Colocando questões;	✓	
	2.3. Corrigindo o TPC;	✓	
	2.4. Outro: <u>Registo do sumário da aula anterior.</u>	✓	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	✓	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	✓	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	✓	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	✓	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	✓	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<ul style="list-style-type: none"> - Materiais variados e bem explorados - Tom de voz - A forma como se integra à aula - segurança 	

Data: 15 / Janeiro / 2015 A professora observadora: 

Ação 2014/2015

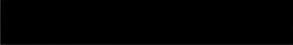


GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora:  Ano/Turma: 11º A
 Disciplina:  Nº de alunos: 25 Hora: 9-40

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	X	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	X	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	X	
	2.2. Colocando questões;	X	
	2.3. Corrigindo o TPC;	X	
	2.4. Outro: _____		
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	X	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	X	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	X	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	X	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	X	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspetos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
- A empática gesto do entre Professora/alunos; - A dinâmica da aula; - O excelente domínio do conteúdo/tema abordado	modo a explicar

Data: 8/01/2015 A professora observadora: 

Ação 2014/2015

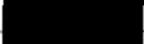


GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora:  Ano/Turma: 11ª A
 Disciplina:  Nº de alunos: 25 Hora: 12.05

	INFERÊNCIAS	SIM	NÃO
INÍCIO DA AULA	1. A aula é iniciada de forma adequada.	X	
	2. A professora faz a ligação com a aula anterior:	X	
	2.1. Solicitando a participação dos alunos;	X	
	2.2. Colocando questões;	X	
	2.3. Corrigindo o TPC;	X	
	2.4. Outro: _____	X	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	3. Articula o assunto/conteúdo da aula com a aula anterior.	X	
	4. Clarifica o objetivo geral da aula.	X	
	5. Promove a participação ativa dos alunos:	X	
	5.1. Proporcionando atividades que permitem a participação de todos os alunos;	X	
	5.2. Valorizando as intervenções dos alunos.	X	

OUTROS ASPETOS

O que mais surpreendeu (aspectos que mais chamaram à atenção)	O que modificaria
<p><i>— O excelente ambiente em sala de aula.</i> <i>— A mobilização de todos os alunos no debate/participação, de forma organizada.</i> <i>— Recursos diversificados.</i></p>	

Data: 14/03/2015 A professora observadora: 



OFICINA DE FORMAÇÃO

“Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente”

RELATÓRIO FINAL



Formandas: 

 março de 2015



ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....	5
3. DADOS ESTRUTURAIS DA OBSERVAÇÃO.....	6
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	8
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	13
7. ANEXOS.....	14



1. INTRODUÇÃO

"A formação de um professor não termina [...] no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua ... a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão" (Alarcão e Tavares (2003, p. 113), citados por Ribeiro (2012)).

No âmbito desta Oficina de Formação "Observar, partilhar e construir: possibilidades de desenvolvimento profissional docente", gerou-se a oportunidade de colocar em prática a observação de aulas entre pares (docentes da mesma escola/turma), contrariando-se o trabalho individual e solitário e promovendo o trabalho colaborativo e formativo. Ribeiro (2012) citando, Sá-Chaves & Amaral (2000, p.81), refere que "O professor solitário isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes pelo receio de se expor, outras, mais raras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável para si próprio e para aqueles com quem e para quem actua." Apesar de sentirmos estas limitações no início deste percurso, constatámos que após a sua vivência sentimos que todo o processo formativo (observação de aulas e a partilha nas sessões de formação perante todos os formandos) foi desinibidor e gerador de confiança para futuras experiências equivalentes.

Reis (2011) refere que, "a observação de aulas (...) pode ser utilizada em diversos processos supervisivos e com objetivos distintos", sendo que aquele onde se enquadra o presente projeto ocorre "no âmbito de processos informais de apoio e desenvolvimento profissional nas escolas, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíproca de aulas".

Sendo docentes da mesma escola, há muitos anos, apesar de termos um bom relacionamento pessoal, desconhecíamos o tipo de desempenho profissional uma da outra. A [REDACTED] professora de [REDACTED], nunca tinha observado aulas de outro professor, após a situação de estágio integrado. A [REDACTED], professora de [REDACTED] ao longo da sua carreira, foi orientadora de estágio integrado e de profissionalização em serviço, mas nunca experimentou a observação entre pares.

Queríamos aproveitar a oportunidade da formação para identificar situações a melhorar nas nossas práticas docentes. Em diálogo prévio não identificamos individualmente aspetos que pudessem constituir um possível foco de observação, pelo que, na elaboração do plano de observação colaborativa decidimos realizar uma primeira observação livre (de fim aberto) e mútua que tivesse como objetivo: identificar aspetos merecedores de análise e discussão e, em sequência, selecionar um foco de observação específico.

O foco foi desencadeado pela comparação, pela positiva, do modo como decorreram as aulas observadas numa turma que temos em comum – turma A do 7º ano de escolaridade.



No encontro informal pós-observação, tentámos reduzir as variáveis que influenciam a observação:

- o facto de a turma ser a mesma, permite um conhecimento mútuo dos alunos, como pessoas, e aprendentes em termos de potencialidades e dificuldades;
- a variável correção científica não foi relevante, uma vez que, os conteúdos são de compreensão mútua e ambas revelaram domínio dos conteúdos abordados;
- a análise do comportamento também foi posta de lado uma vez que os alunos adotam posturas semelhantes perante as duas docentes.

Sendo professoras da mesma escola já partilhámos outras turmas e desde muito cedo, por compatibilidade de personalidade e porque temos a mesma atitude perante a profissão – gostamos de melhorar e de fazer/aplicar novas estratégias – partilhámos conhecimento sobre os alunos. Mas nunca mais do que isso.

Reconhecemos que nem sempre existe a oportunidade, sem ser em contexto de avaliação de docentes, de se observar aulas e de se refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas. Mesmo sendo de disciplinas diferentes existe um conjunto de práticas pedagógicas que poderão ser partilhadas.

Com as observações e as respetivas reflexões pretendemos:

- Melhorar as nossas competências profissionais;
- Incrementar novas metodologias e novas abordagens na gestão de comportamentos que condicionam os momentos de aula.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

Para este trabalho, selecionamos a turma que partilhamos: turma A do 7.º ano. A turma, de 25 alunos, catorze raparigas e onze rapazes, com uma média de idades de 12,1 anos, é constituída por um grupo reduzido de alunos, dez, que gostam de aprender e acompanham com entusiasmo todas as atividades propostas pelos docentes. Os restantes são alunos muito distraídos, pouco empenhados e extremamente irrequietos. Em sala de aula a turma encontra-se disposta de forma tradicional, de acordo com uma planta decidida em conselho de turma, havendo a tentativa de colocar os alunos mais desestabilizadores afastados uns dos outros. Os alunos da turma apresentam atitudes/comportamentos semelhantes perante as duas docentes.

A observação será realizada durante uma aula de 60 minutos, de [REDACTED] lecionada pela professora [REDACTED], à 3.ª feira e de [REDACTED] lecionada pela professora [REDACTED], na mesma semana, na 5.ª feira. Em cada aula uma lecionará e a outra será observadora não participante, invertendo-se os papéis na observação seguinte.

3. DADOS ESTRUTURAIS DA OBSERVAÇÃO

"Observar é bem mais do que o acto de "ver" ou de "olhar". Estes ficam a nível da percepção, enquanto que aquele vai mais além. É um "ver" focalizado, intencional e armado pela teoria" (Trindade, 2007, p.30, citado por Ribeiro (2012)). Para Vieira (1993, p.38), citado pela mesma autora, é "ilusório pensar que aquilo que vemos é aquilo que acontece. Basta um simples confronto das nossas percepções com as percepções de outro observador para nos darmos conta de que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa."

A subjectividade inerente a todo o processo de observação, anteriormente exposta e também referida durante as sessões de formação, não pôs em causa a observação por nós realizada, já que ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual, realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva e orientada para a evolução profissional.

Definimos inicialmente três momentos de observação: uma pré observação, realizada previamente na aula de [REDACTED] em 27 de novembro (observada: [REDACTED]; observadora: [REDACTED]) e na aula de [REDACTED] a 02 de dezembro (observada: [REDACTED] observadora: [REDACTED]), e mais dois momentos, para avaliar a existência ou não de melhoria nos aspetos identificados.

Segundo Reis (2011) um instrumento de registo de fim aberto poderá adequar-se a uma fase inicial/exploratória em que se desconhecem as competências do professor e permite obter uma ideia do que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados, relativamente a atividades realizadas, métodos de ensino utilizados, interações estabelecidas, entre outros. O mesmo autor defende que este registo deveria ser efetuado de cinco em cinco minutos. Neste trabalho, nesta mesma fase inicial optámos por fazer um registo aberto, descritivo dos aspetos observados que na opinião da professora observadora condicionaram, de algum modo, o funcionamento da aula e que poderiam ser analisados/alterados, mas sem recorrer a uma grelha formal (quadro 1). Por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações (quadro 2).

Após a pré-observação foi possível a definição de um foco específico de observação para cada docente. Para a [REDACTED] o foco incidiria sobre "A gestão dos momentos da aula" e para a [REDACTED] seria "Gestão dos comportamentos e a sua influência/perturbação nos momentos da aula".

Assim, as próximas observações teriam um carácter formal requerendo a utilização de instrumentos de observação estruturados: vídeogravação e grelhas de observação focadas. Desenvolvemos esforços para levar a cabo a vídeogravação das aulas observadas: entregamos aos alunos um pedido de autorização para a vídeo gravação (Anexo 2) e recorrendo a bibliografia elaboramos grelhas de observação focadas, onde fossem registadas as ocorrências relativas aos focos definidos (Anexo 1). Como refere Reis (2011), "o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e

na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor”.

A primeira observação recorrendo aos instrumentos de observação (vídeogravação e registo informal) ocorreu na aula de [REDACTED] a 13 de janeiro (observada: [REDACTED]; observadora: [REDACTED] e na aula de [REDACTED] a 15 de janeiro (observada: [REDACTED]; observadora: [REDACTED]). Foram aulas vídeo gravadas, embora, devido a um problema técnico, apenas foram captados dez minutos da aula de [REDACTED] da [REDACTED]

Tínhamos decidido que o preenchimento das grelhas ocorreria aquando do visionamento dos vídeos das respetivas aulas. Na 5ª sessão de formação, dia 17 de janeiro, no decorrer da Atividade 1 - encontro pós-observação, apoiadas pela Doutora Nilza Costa, concluímos que as grelhas produzidas se revelaram desadequadas aos focos definidos, tendo sido propostas algumas alterações tomadas em consideração na elaboração de novas grelhas (Anexo 3).

Para que as professoras ficassem com pelo menos uma aula completa gravada, procedeu-se à videogravação da aula de [REDACTED] (observada: [REDACTED] observadora: [REDACTED] do dia 20 de janeiro e, por motivos, de coincidência com outras tarefas não se realizou a observação da aula de [REDACTED] do dia 22 de janeiro.

Concluindo, este ciclo de observação incluiu uma pré-observação mútua acompanhada de registos informais e uma observação focada, videogravada, de uma aula de cada docente. Após cada aula observada, cada uma realizou a auto e heteroavaliação oral, sendo que pensamos preencher as grelhas de registo elaboradas e proceder à respetiva comparação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Dos registos informais efetuados durante as primeiras observações, constataram-se os aspetos realçados no quadro seguinte (quadro 1).

Quadro 1 - Registo informal mútuo das docentes após a pré-observação

Registo informal da docente...	
... sobre	... sobre a
<p>Após o sumário, uma parte da aula foi usada para revisões sobre tectónica de placas, usando uma apresentação com imagens diversas, sem informação, com a intenção de explorar os conceitos já abordados.</p> <p>A transição desta atividade para a atividade de sistematização das características dos diferentes limites entre placas tectónicas não foi bem conseguida porque o suporte se manteve o mesmo e não foi dada indicação expressa de que deveriam registar os tópicos dos slides, pelo que se observaram alunos a registar e outros não (estando distraídos).</p> <p>Em simultâneo faltou a indicação da localização desta matéria no manual, havendo alunos a procurar a informação no manual, uma vez que, por vezes, a docente fazia referência às imagens do manual.</p> <p>A aula decorreu num ambiente calmo. A docente não para a explicação para chamar a atenção de alunos que estejam distraídos, permitindo que os alunos que estão concentrados acompanhem a explicação até ao fim, sem interrupções.</p> <p>Fica a dúvida se, perante determinados comportamentos (distrações de alunos que não perturbem o ambiente da aula), a chamada de atenção do professor não será mais perturbadora do que o referido comportamento.</p>	<p>Após o sumário, apreciei a estratégia de indicar neste os exercícios a resolver e as páginas do manual com as leituras a realizar.</p> <p>Indicou clara e pausadamente as tarefas que iam realizar e deu tempo a todos os alunos de fazerem o pedido.</p> <p>A estratégia usada implicou a participação de um aluno que, no quadro, fez o esquema com as características dos períodos de rotação e translação. Sabendo os alunos a definição de movimento de rotação e de translação, foi agora realçado o significado de período. Por comparação com os movimentos associados ao planeta Terra, fez-se a correspondência de período de rotação com o dia e de período de translação com o ano.</p> <p>Muitos alunos participaram na elaboração destes esquemas e a turma manteve-se ativa a registar.</p> <p>Em determinados momentos verifiquei a interrupção da explicação para chamar a atenção de um ou outro aluno distraído (mas que não estava a perturbar grandemente a turma). Fica a dúvida se essa interrupção da professora não será mais perturbante para o bom ambiente da aula do que a atitude do aluno.</p> <p>Depois da explicação, todos pararam o registo e a docente deu indicação clara para a realização de um exercício.</p> <p>Fez-se uma nova pausa para se corrigir o exercício e esclarecer as dúvidas.</p> <p>Até ao fim da aula continuaram a resolver os exercícios.</p>



Assim sendo, por comparação colocaram-se em evidência os aspetos positivos que marcaram cada uma das prestações, a referir (quadro 2).

Quadro 2 – **Aspetos considerados positivos em cada docente na pré-observação**

Aspetos positivos da docente...	
1.º A aula está dividida em vários momentos; 2.º Sempre que se termina uma atividade existe a respetiva informação e só se inicia a próxima atividade quando todos estiverem prontos.	1.º A aula decorre com um ambiente calmo; 2.º As chamadas de atenção são feitas num tom calmo e discreto sem existir interrupções da atividade que está a decorrer.

Os focos da observação escolhidos, para cada docente, pretendem dar resposta às seguintes questões (Anexo 1):

Qual é a rotina da aula? Como divide os tempos da aula? Que atividades propõe aos alunos? Como inicia? Como transita para a seguinte? As atividades estão adequadas aos períodos de concentração dos alunos? Existem atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada aluno? As atividades estimulam a participação de todos os alunos?

O professor ouve todos os alunos? Como é de os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo/ partindo do que o outro disse-diálogo/...? Qual é o padrão de interação (um de cada vez/ muitas ao mesmo tempo/...)? Quem regula esse padrão? Qual a frequência dos desacordos (situações de perturbação)? Qual o tipo de perturbação? Todos os alunos recebem a mesma atenção do professor? Existe um clima de tranquilidade?

Da análise dos vídeos gravados nas aulas de de 15 de janeiro e de de 20 de janeiro, concluímos que ambas as docentes alteraram as suas práticas, corrigindo os aspetos que tinham sido identificados nos respetivos focos, tal como se indica no quadro 3 que resume os aspetos abordados na auto e heteroavaliação.

Quadro 3 – **Resumo da auto e heteroavaliação relativa ao foco observado**

Práticas modificadas pela docente...	
Moderou a intervenção face à distração dos alunos. Procura avaliar a situação comportamental antes de intervir, optando por não interromper a aula em situações em que o comportamento não esteja a interferir na aprendizagem dos colegas.	Passou a preocupar-se em verificar se todos os alunos seguiam as indicações fornecidas (ex.: página do manual indicada; observação da mesma figura; resposta às atividades...) Não avança para a atividade seguinte sem que todos completassem a anterior.

As grelhas de observação, como foram elaboradas de acordo com os focos, nesta fase, deixaram de ser um bom elemento de recolha de dados, tendo-se verificado que, se fossem preenchidas, todos

os “comportamentos” seriam classificados como “Bem evidente”, uma vez que cada uma das docentes tentou corrigir as suas práticas relativamente ao foco identificado na pré-observação.

Estes instrumentos poderão ser utilizados para uma próxima experiência de observação, no sentido de diagnosticar a existência ou não de problemas nestes focos (ambiente de sala de aula e organização e gestão de aula).

A ideia base deste projeto iniciado por nós deverá, portanto, ser modificada, no que diz respeito à dinâmica de observação. Na primeira observação deveria ser usada uma grelha geral. No entanto, quando existe confiança na díade podem ser efetuados apenas registos informais, identificando-se o foco a partir desses registos, tal como foi realizado neste projeto de formação. A formulação das questões orientadoras do foco que resultaram do feedback dessa primeira observação foi de extrema importância na tomada de consciência daquilo que pretendíamos mudar das práticas. Foi o ponto de partida para a elaboração das grelhas, que no final, neste projeto, se revelaram pouco pertinentes.

Numa observação entre pares, onde o grau de confiança é reduzido, a existência destas grelhas poderá contribuir para a identificação de situações-problema na prática letiva.

O facto de elaborarmos estas grelhas permitiu-nos identificar os comportamentos a observar relativamente aos focos referidos e consideramos que estas podem integrar uma grelha mais geral a usar numa primeira observação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Schenkel (2005), exposto por Ribeiro (2012), só uma reflexão sobre a prática permite que os professores questionem o seu desempenho e possibilita mudanças, alterações e intervenções mais válidas nas suas ações profissionais. Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios. A mesma autora, citando Alarcão & Tavares (2003, p. 144) refere que *"(...) A concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante"*.

A observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao professor como profissional, já que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes, ou seja, em posição e estatutos idênticos, devendo ser considerada como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Só através deste trabalho colaborativo será possível evoluir profissional e pessoalmente, pois permite que os professores se envolvam, eles próprios, na busca de soluções para os problemas identificados.

O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

Relativamente às dificuldades sentidas ao longo deste processo podemos referir a falta de tempo para agendar e realizar com eficácia todas as etapas do processo, mesmo que seja um projeto relativamente simples, como o nosso. A falta de projetos mais sistemáticos de observação colaborativa ao longo da vida profissional obrigou-nos agora a despender uma quantidade enorme de tempo e energia. O que nos permite concluir que não deveria terminar aqui, mas antes constituir uma prática regular da escola, alargada a um maior número de docentes.

Do nosso percurso formativo realçamos como aspetos muito positivos:

- o facto de partilharmos o mesmo espaço o que nos permitiu identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares. Assim, a observação de aulas obrigou-nos a refletir sobre as nossas práticas docentes.

- o facto de nesta experiência observarmos uma aula "do lado dos alunos", o que permitiu analisar as suas atitudes e reações consoante a aplicação de diferentes estratégias. Nesta perspetiva, ajudou-nos a refletir sobre as nossas próprias práticas letivas e permitiu-nos beneficiar dos

conhecimentos e experiências do par. Assim, a observação colaborativa de aulas permitiu a partilha de métodos/estratégias.

- o facto de fazermos a auto e heteroavaliação obrigou-nos a refletir sobre a forma como desenvolvemos o processo de ensino e de aprendizagem; a confrontarmo-nos com aspetos que por vezes passam despercebidos na prática diária;

Em suma, esta experiência colaborativa potenciou a desinibição e a reformulação/melhoria de práticas e gerou confiança para a partilha.

Resta-nos acrescentar que só com o reconhecimento, a recetividade e o envolvimento das chefias intermédias e de topo se pode concretizar um projeto desta natureza. Por um lado, para facilitar, quando necessário, a troca de aulas, na vídeogravação e outros requisitos técnicos e, por outro lado, motivando os professores, reconhecendo e recompensando de alguma forma o esforço profissional desenvolvido para a melhoria da qualidade da sua prática docente, que se traduz na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Realçamos outro aspeto importante e que não deve ser descurado quando se iniciam projetos deste tipo e que tem a ver com a ligação estreita a instituições de ensino superior com experiência no campo da supervisão pedagógica, detentoras de saberes teóricos e práticos e com capacidade para ajudar a traçar e acompanhar percursos formativos deste tipo. O acompanhamento que fazem de docentes em formação inicial e de projetos em escolas secundárias ou de outro nível de ensino não superior faz com que estas instituições reúnam em si um conjunto alargado de saberes, experiências, projetos, materiais e instrumentos que podem ser adaptados à realidade dos projetos de cada escola.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- REIS, P.(2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP-2*. Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. [consultado a 19 de fevereiro de 2015]
- Ribeiro, F. (2012) **Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino** - Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Jacinta Rosa Moreira Universidade Portucalense, departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto. Disponível em : <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf> [consultado a 29 de janeiro de 2015]



7. ANEXOS

Anexo 1 – Focos e Grelhas de observação iniciais

Anexo 2 – Pedido de autorização para a videogravação

Anexo 3 – Focos e Grelhas de observação finais

Anexo 1 - Focos e Grelhas de observação iniciais

❖ FOCOS DE OBSERVAÇÃO DEFINIDOS PARA CADA DOCENTE APÓS A 1.ª OBSERVAÇÃO DE AULA

[REDACTED]	[REDACTED]
A gestão dos momentos da aula	Gestão dos comportamentos e a sua influência/perturbação nos momentos da aula
<p>Qual é a rotina da aula? Como divide os tempos da aula?</p> <p>Que atividades propõe aos alunos?</p> <p>Como inicia?</p> <p>Como transita para a seguinte?</p> <p>As atividades estão adequadas aos períodos de concentração dos alunos?</p> <p>Existem atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada aluno?</p> <p>As atividades estimulam a participação de todos os alunos?</p>	<p>O professor ouve todos os alunos?</p> <p>Como é de os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo/ partindo do que o outro disse-diálogo/....?)</p> <p>Qual é o padrão de interação (um de cada vez/ muitas ao mesmo tempo/...) ?</p> <p>Quem regula esse padrão?</p> <p>Qual a frequência dos desacordos (situações de perturbação)?</p> <p>Qual o tipo de perturbação?</p> <p>Todos os alunos recebem a mesma atenção do professor?</p> <p>Existe um clima de tranquilidade?</p>

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE AULA**

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula de forma organizada			
2. Relaciona a aula com as aulas anteriores ou pede aos alunos que o façam.			
3. Apresenta aos alunos, de forma clara, cada uma das atividades			
4. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
5. Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas			
6. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas			
7. Verifica frequentemente se os alunos estão a perceber o conteúdo da aula (questionando oralmente)			
8. Diversifica as atividades			
9. Solicita a participação de grande parte dos alunos			
10. Solicita a participação dos alunos que apresentam dificuldades			
11. É capaz de lidar com problemas de indisciplina dos alunos			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: AMBIENTE DE SALA DE AULA**

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Encoraja a participação dos alunos			
2. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente			
3. Reage eficazmente às distrações dos alunos			
4. Disponibiliza feedback construtivo			
5. Ouve atentamente as questões e os comentários dos alunos			
6. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos			
7. Promove um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem			
8. Apresenta claramente as instruções de forma a evitar confusões e perguntas constantes			
9. Controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação			
10. Promove um ambiente de valorização da participação ordenada			
11. É capaz de lidar com problemas de indisciplina dos alunos			
Comentários gerais:			

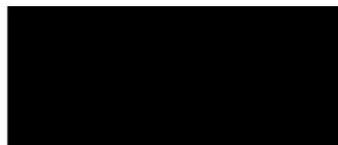
Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Anexo 2 - Pedido de autorização para a vídeo gravação



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Num caminho de aprendizagem pessoal, profissional e organizacional está a decorrer, nesta escola, uma Oficina de Formação: **OBSERVAR, PARTILHAR E CONSTRUIR- possibilidades de desenvolvimento profissional** que implica a observação de aulas entre pares.

A observação colaborativa de aulas procura a (re)construção do conhecimento profissional docente, com vista à melhoria das práticas. Para tal, torna-se necessário recolher dados para posterior análise e reflexão.

Deste modo, e com o conhecimento da Direção da Escola, solicitamos a sua autorização para que possamos proceder à vídeo gravação das aulas, sendo que as mesmas serão apenas usadas no âmbito desta formação e num processo de autoformação. Em causa estará sempre a observação da aula e nunca a observação do aluno, pelo que os superiores interesses dos alunos serão sempre preservados, nomeadamente, o seu anonimato.

Agradecendo a colaboração de Vossa Excelência, pedimos que assine a declaração abaixo, devendo depois destacá-la e devolvê-la.

Com os melhores cumprimentos,

Escola Secundária [redacted] dezembro de 2014

O(A) Professor(a)



Eu, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, nº: ____ da turma ____ do ____º ano de escolaridade, a frequentar a Escola Secundária [redacted] no ano letivo 2014/2015, declaro que autorizo a gravação de aulas em vídeo na turma onde o meu educando está integrado, tendo a garantia que o seu anonimato estará garantido.

[redacted] ____ de dezembro de 2014

Anexo 3 - Focos e Grelhas de observação finais

❖ FOCOS DE OBSERVAÇÃO REDEFINIDOS PARA CADA DOCENTE

[REDACTED]	[REDACTED]
A gestão dos momentos da aula	Interação professor-aluno
Qual é a rotina da aula? Como divide os tempos da aula? Como inicia? Como orienta os alunos para a execução das tarefas? Como acompanha o decorrer das tarefas? Como transita para a tarefa seguinte? Como gere o cumprimento/incumprimento da tarefa?	O professor ouve todos os alunos? Existe um clima de tranquilidade? Como reage às confusões (comportamento/ /distração) dos alunos? Como se dirige aos alunos na chamada de atenção? Interrompe a sua própria explicação para a chamada de atenção?

Adaptação das grelhas ao foco selecionado no encontro após a primeira observação:

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE AULA**

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Começa a aula de forma organizada			
2. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos da aula			
3. Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam)			
4. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
5. Apresenta aos alunos, de forma clara, os objetivos de cada uma das atividades			
6. Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas			
7. Verifica frequentemente se os alunos estão a acompanhar as tarefas			
8. Apresenta claramente as instruções de forma a evitar confusões e perguntas constantes			
9. No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).			
10. Responsabiliza os alunos pelo cumprimento das tarefas			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores

❖ **GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA: AMBIENTE DE SALA DE AULA**

Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos observados	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Encoraja a participação dos alunos			
2. Promove um ambiente em que os alunos podem falar sem constrangimentos			
3. Reage eficazmente às distrações dos alunos			
4. Gere de forma eficaz os comportamentos inapropriados			
5. Adapta-se às alterações de atenção dos alunos			
6. Promove um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem			
7. Controla os comportamentos incorretos de forma respeitosa			
8. Corrige os comportamentos incorretos com o mínimo de perturbação			
9. Promove um ambiente de valorização da participação ordenada			
Comentários gerais:			

Fonte: Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2, Lisboa, Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Relatório final

**Observar, partilhar e construir:
possibilidades de desenvolvimento
profissional**

Professoras Formadoras:

Ana Isabel Andrade

Luciana Mesquita

Nilza Costa

INDICE

Nota prévia	
1. Introdução.....	
2. Caracterização do(s) Contexto(s).....	
3. Dados Estruturais de Observação	10
4. Análise e discussão dos dados.....	1
5. Bibliografia	1
ANEXOS	1

Nota prévia

Este relatório foi pensado a uma voz, mas escrito a duas mãos. Porque assim escolhemos. Tem, no entanto, o mesmo olhar, nas revisões finais.

1. Introdução

«Por fim, o horizonte apresenta-se-nos livre outra vez, ainda que desde logo não esteja claro; por fim os nossos barcos podem aventurar-se a sair outra vez, aventurar-se a enfrentar qualquer perigo. Todo o atrevimento do amante do conhecimento é novamente permitido. O mar, o nosso mar, estende-se aberto outra vez. Talvez nunca tenha havido um “mar aberto” como este.»

F. Nietzsche, *A Gaia Ciência*

Os professores são profissionais da educação, “peritos adaptativos” (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 13). Significa que há um conhecimento profissional que devem dominar mas que têm de permanentemente [re]construir. De um ponto de vista meramente instrumental, devem saber que há meios mais ou menos eficazes para atingir fins. De um ponto sistémico, devem saber que os fins valem mas que não valem da mesma forma. Que fique desde já absolutamente claro: os professores [redacted] e [redacted] acreditam na escola porque acreditam nas instituições humanas. Que elas são capazes de dar às pessoas o que elas querem mas que são, sobretudo, capazes de potenciar a sua humanidade. Porque o projeto da escola é civilizacional. Claro que há uma dimensão instrumental da escola e do conhecimento que por lá se transmite, se constrói ou se reconstrói (cf. ~~Maria De Cêu~~ Roldão, 2007, pp. 96-99). Mas é a dimensão transformativa de *si* e do *outro* que deve estar no centro da normatividade profissional. Isso acontecerá se os profissionais da educação forem capazes de se reconciliar consigo próprios, quer dizer, com a sua essência de professores. Porque o conhecimento é em si mesmo valioso. E de um ponto de vista pluralista, vale com outras coisas que valem por si, particularmente vale com a felicidade. Uma escola que separa o conhecimento da felicidade, que os opõem, é uma escola tonta.

Obviamente que parece irresponsável que alguém hoje possa defender que o conhecimento não é prudencialmente importante para as vidas das pessoas tomadas individual e coletivamente. Será imprudente negar o valor instrumental da informação e do conhecimento. Será inconsequente e a-histórico que os indivíduos e as instituições possam defender sistemas de aprendizagem que vivam de costas voltadas para a sociedade e para as suas estruturas políticas, sociais e económicas. Uma perspetiva de mercado é sempre

importante para que as pessoas tenham as coisas que querem mas também para que possam alterar ou gerar novas preferências.

Mas as sociedades políticas hodiernas complexas e multiculturais, profundamente marcadas pela ambiguidade e instabilidade geradora de indeterminação, devem ser capazes de dar às pessoas mais do que isso. Seguramente que devem vê-las como consumidores de bens. Todavia, devem sobretudo vê-las como participantes do fórum público com vista à produção de preferências informadas, de discussão livre e igual, e de escolhas individuais e coletivas mais consistentes e responsáveis.

Um dos fins da aprendizagem será seguramente instrumental. Servirá para ir daqui para ali, isto é, servirá para conseguir bem-estar, nomeadamente, pela satisfação de necessidades básicas. Desse ponto de vista, a aprendizagem deve servir para isso e todos os mecanismos que o realizem, nomeadamente os sistemas e subsistemas de ensino, serão mecanismos potenciadores de todos os sistemas ou esferas de relação das pessoas entre si e com o mundo que as rodeia. Nessas esferas, o valor do trabalho como meio de construção ou reconstrução de identidades pessoais e societárias, como meio para a felicidade individual e coletiva, são inegáveis.

Nesse plano, a redefinição do que se ensina e aprende, do modo como se ensina e se aprende, de quem ensina e de quem aprende, de quando se ensina e quando se aprende, são uma vez mais instrumentalmente relevantes. Não é possível ensinar para aprender ignorando os factos científicos do ensino e da aprendizagem; ignorando as tecnologias que o progresso tem conquistado; ignorando que é o indivíduo inteiro que aprende e que é a sociedade toda que ensina; ignorando processos de decisão mediatizados que envolvem competência mas também escolhas políticas e éticas; sobretudo ignorando autonomias e responsabilidades. Contudo, não pode querer-se reduzir o futuro, isto é, reduzir a indeterminação, cometendo os erros do passado. Não somos consumidores, somos cidadãos. E isso envolve assumir o valor intrínseco do conhecimento. Aprender é importante porque o conhecimento é importante *por si* antes de ser importante para ir daqui para ali. Uma sociedade que se organiza de uma forma que esquece isso, rapidamente se perderá porque perderá a sua identidade. Mecanismos ambíguos geram ambiguidades. E a ambiguidade gera mais incerteza acabando por conduzir a lado nenhum. Mais cedo ou mais tarde.

Deste modo, quem tem responsabilidades na definição das coisas comuns deve incorporar a ideia do valor intrinsecamente prudencial do conhecimento. E deve organizar os processos de ensino aprendizagem em torno dela. O que vier a seguir será seguramente melhor, do ponto de vista ético, do que o produto de sistemas que se organizam meramente

em torno do que tem valor extrinsecamente prudencial. O ensino e a aprendizagem do que vale por si conduzirá ao ensino e à aprendizagem do que serve para conseguir o que nos faz felizes. As sociedades do conhecimento devem organizar-se em torno do conhecimento pelo conhecimento. Só isso traz significado e valor.

A valorização das pessoas ocorre quando se valoriza o trabalho porque ele as constitui. Não quando ele as substitui. Se as sociedades progredirem, se vão daqui para ali, convém que ali seja um lugar melhor. Como profissionais que fazem parte do sistema, queremos que o sistema veja primeiro a pessoa e só depois o trabalhador. Como pessoas, queremos primeiro ver o que tem valor para poder depois, a partir do interior das instituições, gerar valor.

Numa escola reconciliada com ela própria, os professores estão abertos à mudança e disponíveis para o seu próprio desenvolvimento, melhoria e promoção da sua profissionalidade, nomeadamente, através da procura de conhecimento estruturado e racional das evidências relativas às suas práticas e às suas rotinas. Mas a disponibilidade não chega. É necessária capacidade de interpretação do dado para que “faça sentido”. Portanto, é necessário que compreendam o que está a acontecer na área complexa da sua atividade profissional - para compreenderem para fazer; para compreenderem enquanto fazem; e para compreenderem o que fazem (cf. Carlos Marcelo, 2009, pp. 17-18).

Finalmente, os professores precisam recordar que a sua atividade possui uma natureza ética e moral mas também social e política. O que os professores fazem liga-se ao que será o futuro das sociedades humanas e às oportunidades que os alunos de hoje terão nelas amanhã. Isso exige uma profissionalidade com padrões tecnológicos, didáticos e pedagógicos sérios e elevados. É bastante improvável que isso aconteça se os processos não estiverem alicerçados numa formação inicial e contínua coerente. Esta afirmação é bastante complexa porque leva em conta uma série de juízos ponderados sobre a importância intrínseca da formação de professores. Assumimos isso sem quaisquer reservas. Se o profissional da educação for capaz de decidir a cada momento de forma ótima, nomeadamente, vendo refletidas nas suas escolhas o passado e o futuro, os interesses privados e os interesses públicos, então deverá ser capaz de gerar alternativas com base na reflexão sobre razões que as justificam e que os outros podem razoavelmente identificar e aceitar. Só isso permitirá pôr em prática os processos críticos que fundam as sociedades contemporâneas, complexas, multiculturais mas decentes. Não haverá profissionalidade se as práticas dos professores não se realizarem tendo como pano de fundo a igualdade de acesso às condições da tomada de decisão. Se a profissionalidade que os tempos exigem acontecer em condições inigualitárias, acontecerá por mero acidente.

Se a profissionalidade estiver legitimada pelo conhecimento (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 2), ainda que a incerteza não desapareça, será ainda assim mitigada.

Acreditamos que os valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados. Isso permitirá avaliar a consistência do que fazem tanto individualmente quanto nos grupos de especialidade, no interior das escolas. Permitirá reconhecer diferenças e semelhanças para reconciliar práticas e contextos. Depois tornará possível determinar a resiliência das práticas individuais aos constrangimentos externos. No fundo, tornará possível compreender a qualidade de mediadores dos profissionais da educação já que permitirá avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto. Finalmente, contribuirá para consolidar no tempo e no espaço a identidade profissional dos professores (cf. Carlos Marcelo, 2009, p. 11).

Neste âmbito, a observação de aulas é uma ferramenta essencial para cumprir os propósitos anteriores. Por isso, afirmamos que a crença no poder da observação para conhecer e decidir é a crença na possibilidade de melhorar aquilo em que se acredita para decidir melhor, isto é, de forma informada, e que rejeita categoricamente a prática construída sistemática mas aleatoriamente sobre o pressuposto da tentativa e erro. A observação de si e a observação do outro é também uma observação do “si” e do “outro” em contexto. Porque aquela e estes não existem no vazio. Ora, é este o escrúpulo epistémico e ético que subjaz à motivação para melhorar. O outro é que fazê-lo no confronto de olhares e de narrativas pode não ser bom, mas nunca será nem intrínseca e nem extrinsecamente mau.

Nesta formação, impunha-se a dinâmica de observação de aula ou aulas pelos pares, a escolha do par, a identificação do foco da observação. Não foi difícil a escolha do par. A distribuição geográfica das cadeiras, quis que os professores [REDACTED] e [REDACTED] se sentassem lado a lado, logo a escolha do par estava automaticamente feita. Mas não terá sido só o acaso que os juntou. Há um ideal comum de educação que os aproxima, uma visão partilhada de ensino e de aprendizagem, um mesmo entendimento de profissionalidade e de valorização do ato educativo. Habitados a dar sentidos e encontrar sentidos em cada opção tomada, pela reflexão, também não foi difícil a identificação do problema e do foco a observar. A professora [REDACTED] quis que a observação se fizesse na sua turma do 9ºB. Já para a observação da turma do professor [REDACTED], ditou a contingência dos horários, a turma do 10ºB.

Se primeiramente se tinha acordado que as práticas de observação seriam mútuas, depressa se deixou cair esta ideia e se decidiu que a experiência seria apenas feita na turma do 9ºB. De facto, a professora identificou claramente um problema nesta turma: o ensino

não passava ou pelo menos não acontecia de forma organizada e eficaz, situação que não se verificava nas suas outras cinco turmas. Tivemos, então, uma professora observada – [REDACTED] e um professor observador – [REDACTED]

Ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda. Em contexto escolar, são atos que envolvem professores e alunos e ambos podem ser influenciados, na dinâmica relacional, por diversos fatores, que contribuem ou não para a criação de oportunidades de ensino e de aprendizagem. A professora sentia e sabia que estas oportunidades estavam claramente comprometidas já que existia um ambiente de aula completamente desfavorável a que tal acontecesse: alunos, à partida, desmotivados para a aprendizagem da língua, evidenciando um comportamento desrespeitoso, perturbador, alheado e indiferente. Este estado de coisas inquietava, por demais, a professora, que começava a sentir-se impotente para resolver a situação que todos os dias fugia do seu controle.

Desta forma, a frequência da formação surgiu como grande oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9ºB, com a ajuda do olhar do outro, incidindo a observação, sobretudo no clima de aprendizagem da sala de aula e na gestão da aula. Quisemos, pois, saber:

- Como resolver o problema de um ambiente de aula desfavorável à aprendizagem do francês, no 9ºB?
- O que contribui para este ambiente de aprendizagem desfocado, marcado por uma dinâmica relacional fraturada?

Pretendíamos, assim, encontrar explicação para o que originava o comportamento dos alunos, na aula de Francês e buscar soluções tendentes a modificar a situação.

Para isso, construímos grelhas de observação (ver anexo 2) que permitissem observar o foco identificado e elaborámos um questionário (ver anexo1) que passámos aos alunos com o objetivo de conhecer as suas teorias relativamente:

- à importância dada à aprendizagem em contexto escolar (estudar e aprender);
- à importância dada à disciplina enquanto oportunidade de crescimento e formação pessoal e social;
- à competência profissional da professora na preparação e prática do ensino da língua francesa;
- a competências pessoais que valorizam o ensino e poderiam ser facilitadoras da aprendizagem.

Os encontros pré e pós-observação foram claramente marcados por uma relação dialógica e colaborativa, despida de preconceitos, quer no estilo supervisivo adotado, quer nos papéis desempenhados (cf. Viera & Moreira, 2011, pp. 15-17).

2. Caracterização do(s) contexto(s)

A professora [REDACTED] tem as quatro turmas do 9º ano. Duas (C e D) são turmas onde ensina desde o 7º ano e as outras duas (A e B) conheceu-as neste ano letivo. Se os problemas identificados se produziam apenas no 9ºB, o par decidiu que uma observação fosse também feita na turma do 9ºA, funcionando esta como uma espécie de grupo de controle. Por isso, o questionário também foi passado aos alunos do 9ºA.

O 9º B é uma turma constituída por 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas) com média de idades de 13,9, em início de ano letivo. A ideia de início de ano letivo de que se tratava de uma turma com um grande leque de alunos, simpáticos, disponíveis para aprender, rapidamente se foi esbatendo, à medida que as aulas iam acontecendo, evidenciando um comportamento já atrás descrito. Rioz (2010) identifica três tipos de alunos difíceis: o *perturbador*, o *agitado* e o *opositor*. O primeiro, muito conversador, distrai os colegas, faz rir, interrompe o professor, faz comentários; o *agitado* não está quieto, distrai-se com facilidade, desconcentrado, interrompe os outros, fala sem ser na sua vez; e o *opositor* recusa-se a trabalhar, não obedece, contesta, exprime abertamente o seu desinteresse, provoca, responde ao professor, desafio-o (cf. p. 61). A turma do 9ºB tem os três tipos. Especificando, a professora identifica 5 grupos de alunos. O primeiro, constituído apenas por um aluno, opositor assumido da organização que é a escola, desafiando professores, currículo, disciplinas, ensino, autoridade, sendo, pelo anti-exemplo, a grande ameaça ao equilíbrio de um ambiente salutar de aprendizagem. O segundo grupo, constituído por dois alunos, opositores-perturbadores, seguidores claros do primeiro, mas com menos sabedoria; caracterizam-se pela negação ao trabalho, por observações extemporâneas, por comentários e atitudes despropositados, ultrapassando, por vezes, os limites do razoável e da boa educação. O terceiro, constituído por uma dúzia de alunos agitados, porque desconcentrados, desatentos, conversadores. O quarto grupo constituído por 4 alunos que manifestamente não se ralam com a aprendizagem, não gostam da disciplina, alheados das atividades, não perturbam, marcam presença. O último grupo, com mais ou menos meia dúzia de alunos interessados em aprender, sendo que três deles conseguem, heroicamente, não acompanhar a turma nos comportamentos desviantes. Este estar do 9º B é comum a

todas as disciplinas, exceto duas: Inglês, cuja professora é diretora de turma e Geografia, porque gostam da matéria, disseram eles.

O 9ºA é uma turma composta por 29 alunos (15 rapazes e 14 raparigas), com uma média de idades, em início de ano letivo, de 13,8. São, na generalidade, alunos interessados, com atitudes normais de pessoas adolescentes, cujos interesses não passarão só pelas matérias escolares, ousando também desvios de atenção, gostando também da conversa, mas bem educados, com sentido de humor, numa atitude colaborativa com o professor.

3. Dados estruturais da observação

Os professores [REDACTED] e [REDACTED] experientes, céticos e idealistas, acreditam que estão sempre a começar e que o feito nunca está, em rigor, verdadeiramente feito. Está sempre a fazer. Embora nunca por fazer.

O confronto com a realidade, aquela que resiste todos os dias e que às vezes resiste mais, obriga a estados de alerta mas recusa estados de alma. Isso é um problema? Sim. Mas porquê? Apenas porque o problema exige solução. É inevitável? Sim, mas apenas porque é assim. A solução exige o problema. Felizmente! E não é uma fatalidade porque apenas exige vigilância e recusa a negligência. Claro que é sempre possível fazer de conta mas isso em educação paga-se caro. Muito caro. Sempre. Mais cedo ou mais tarde.

O confronto com a realidade fez com que a experiência experiente da professora [REDACTED] fosse desafiada. O desafio era profissional, obviamente, mas também era pessoal. Envolve-a toda, todos os dias. Na realidade, consumia-a. O cérebro da execução, o cérebro da memória e o cérebro da emoção. Sentia que em contextos relevantemente similares, agia, reagia de forma diversa. E sentia que isso diminuía a sua capacidade de regulação e de autorregulação. No 9ºA, era a Professora [REDACTED] No 9ºB, era outra professora. Uma que não queria ser.

Tinha o diagnóstico mas queria uma segunda opinião. Tinha a cura mas queria a confirmação. Por isso e para isso, escolheu para diáde, disse, um olhar que sabia ser crítico e equânime. Talvez porque este olhar soubesse o que isso quer dizer e para que serve. Esse olhar, o do professor [REDACTED] aceitou renitente no início. Não que não quisesse olhar, porque queria. Mas porque talvez, dizia-lhe, talvez não houvesse problema. Talvez fosse apenas impressão. Ou então talvez a professora [REDACTED] alma insatisfeita e perfeccionista, estivesse a amplificar em razão do inusitado da situação.

A professora [REDACTED] e o professor [REDACTED] sentaram-se a seguir ao Natal e antes do novo ano. Com o verbo construíram ferramentas para observar direta e indiretamente crenças, preferências, factos e contextos. Dos alunos e seus. Grelhas para observar o pulsar da sala de aula e questionários para perceber os motivos e as razões que alimentam os ritmos e a respiração dos atores no palco da aula. Para identificar percepções, para as desconstruir e usar a seguir o resto que ficasse da desconstrução para reconstruir percepções. Constrangimentos de tempo obrigaram a deixar de lado pressupostos e procedimentos metodológicos. A decidir na hora. Ainda assim, o dado patente tornou-se dado manifesto. Ou seja, que o 9ºA é como o 9ºB. A mesma faixa etária. A mesma distribuição por género. Mas que a turma de Francês do 9ºA não é igual à turma de Francês do 9ºB.

À parte contingências similares decorrentes de serem jovens de hoje, numa escola pública de hoje, na sociedade portuguesa de agora, num mundo não se sabe bem de quando, há idiosincrasias relevantes dos alunos tomados individualmente e singularidades dos grupos que afetam as dinâmicas grupais e a pragmática da comunicação na sala de aula. Isso ficou patente na primeira observação. À aula serena do 9ºA opôs-se a aula tensa do 9ºB. E isso afetou a aula do 9ºB porque foi menos aula, mais confusa, à beira de um ataque de nervos. Ao Francês seguia-se o Português que se seguia ao Francês que se seguia ao Português.... E os alunos, na maioria desmotivados para a língua, alheavam-se em número variável, instalando-se na sua heterogeneidade. Alguns quase a espoletar um incidente crítico; outros consolidando a passividade inicial. Curiosamente um dos focos de tensão era também de potenciação do valor crítico da aula! Mas isso não era autoevidente.

No 9ºA, observou-se o mesmo modelo de aula. Mas houve mais ensino e mais aprendizagem. Quer dizer, houve ensino e houve aprendizagem. Os tempos da aula estavam claramente marcados. As passagens instrumentais do Francês para o Português eram claras e relevantes. As etapas e os processos evidentes. Ficava claro por que era assim, porque tinha de ser assim. Os alunos “estavam aqui” e tinham de “ir para ali”. E foram. O ato acompanhou a decisão que materializou a deliberação que originou o ato. A professora estava serena e o tom de voz espelhava a sua paixão pelo ensinar, pela aula e pela escola.

4. Análise e discussão dos dados

Foi a gestão da aula que se quis observar e foi a gestão da aula que se observou. Foi para validar o diagnóstico e foi o diagnóstico que se validou. Assente na observação do facto

acontecido e na frequência do seu acontecimento. No tratamento estatístico da frequência para desvendar correlações positivas. De forma mais empírica do que científica, diga-se. Alguma análise de conteúdo com muita latitude para racionalizar o dado manifesto. Depois a justificação.

Narrativas *a posteriori* consistentes, coerentes e informadas. O transacional em ação. Não foi complicado nem problemático. Foi assim como que uma conversa. Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização. Que serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si e dos alunos e dos seus contextos. Tudo isto nascido do ato colaborativo. Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.

Depois alinhavou-se uma nova Grelha de observação. Uma mais pequena e maior. Porque se cortaram coisas e se acrescentaram outras. Queríamos que fosse mais capaz de observar. E foi.

Seguiu-se uma segunda observação. Agora só do 9ºB. E tudo mudou. Tudo estava diferente. A começar pela professora que havia recuperado a serenidade e que ia ao volante porque só ela tem a carta. Os alunos iam atrás. Explicava num *bilinguismo* claro e consequente por onde ia, porque ia e que relação tinham os novos caminhos com os outros caminhos já trilhados. Frequentemente os alunos confirmavam as direções ou indicavam outras, possibilidades. Nesse caminho, ainda com algumas pedras, mais pequenas e mais roliças, iam os alunos, mas não iam nos mesmos sítios. Novo baralho e nova mão. E isso também fez a diferença. A mesma peça do xadrez noutra sítio, noutra altura, noutra sequência faz toda a diferença para o xeque-mate.

A dada altura parecia emergir novo caos mas a professora agora, segura de si, distanciada das suas emoções, recuperou com propriedade e sagacidade profissional o volante e voltou aos caminhos por onde queria ir com os alunos.

Um olhar sobre os dados trazidos pelos inquiridos (ver anexo 3) não permitiram grande luz à compreensão do problema. Apenas se percebeu uma diferença que poderá fazer alguma diferença: no 9ºA é praticamente a totalidade da turma a valorizar a disciplina (excluem-se 2), enquanto no 9ºB, são 8 alunos em 26 a não lhe reconhecer importância para a sua formação pessoal. E, curiosamente, percebeu-se que a tendência positiva de respostas é a mesma nas duas turmas, relativamente à ação e competências da professora. Aqui seria de esperar diferenças, já que as dinâmicas relacionais que se estabelecem nas turmas A e B não são as mesmas.

O que aprendemos? Que temos muito que aprender. Mas isso já sabíamos. Pouco? Não creio. Os anos que temos de idade e os anos que temos de profissão já não são poucos. E o muito que têm ensinado é justamente isso, que há muito para aprender. A importância de parar para pensar no que a rotina dá por adquirido. A importância de nos vermos através dos olhos do outro experiente e experimentado. De abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da percepção.

O que aprendemos? A conhecer outros autores que falam do mesmo mas de outro modo. Mais pragmático, talvez. Menos militante, menos ideológico, talvez. Mostrando que a educação libertada e liberta do educados tem futuro. Sempre terá futuro.

O que aprendemos? Que uma escola para ser excelente observa-se, tem de observar-se. Que uma escola para ser excelente desafia-se e desafia os seus profissionais a serem reflexivos como meio para garantir que o ensino e a aprendizagem acontecem *de facto* e sempre na e em cada sala de aula. Que a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a cada professor uma oportunidade real de desenvolvimento profissional e de melhoria as suas práticas. Que a observação de aulas é também um processo longo e intenso e difícil que deve ser equilibrado para não colocar demasiada pressão nos professores. Que deve ser bem explicado para que nenhum professor se sinta alvo de uma qualquer desrazão particular desconhecida real ou imaginária.

O que aprendemos? Que a escola excelente tem paredes de vidro e janelas e portas de betão. E que os professores mostram o mundo todo de uma só vez em cada palavra que dizem, mas mostram-se também. Porque a paixão com que o fazem nunca mente. E isso é admirável.

5. BIBLIOGRAFIA

Khortagen, F. (2009). «A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida». In M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 39-60

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Nº 8, pp. 7-22

O'Leary, Matt (2014). *Classroom Observation. A Guide to The Effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge

Richoz, Jean-Claude (2010). *Comment gérer les classes difficiles?*. Cerveau & Psyc, Nº 41 septembre-octobre, pp. 60-66

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. Vol 12, Nº 34, pp. 94-181

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Coordenador para a Avaliação de Professores.

Wragg, Ted (2011). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito passado aos alunos

INQUÉRITO – ALUNOS 9ºB e 9ºA

O clima que se estabelece em sala de aula é, também, um dos fatores que contribui para o sucesso das aprendizagens. Na tentativa de compreender as razões que provocam o ambiente de aprendizagem, nas aulas de Francês, peço que respondas com honestidade e seriedade às questões deste inquérito, que é anónimo. Obrigada.

Situa a tua resposta numa escala de 1 a 4, tendo em conta a seguinte correspondência: **1 – Nada/não;** **4 – Muito**

	1	2	3	4
O aluno:				
1- Gostas de estudar?				
2- Gostas de aprender?				
3- Gostas de aprender Francês?				
4- As aulas de Francês contribuem para a tua formação pessoal?				
5- As aulas de Francês contribuem para a tua formação social?				
A professora:				
6- Consegue motivar os alunos para a aprendizagem do Francês?				
7- Mostra a utilidade da aprendizagem da língua francesa?				
8- Explica bem as matérias/os conteúdos?				
9- Usa recursos variados?				
10- Propõe a realização de atividades para desenvolver todas as competências?				
11- É compreensiva?				
12- É exigente?				
13- Se fosses o/a professor/a de Francês, o que mudarias nas aulas? Indica até duas sugestões.				
1. _____				

2. _____				

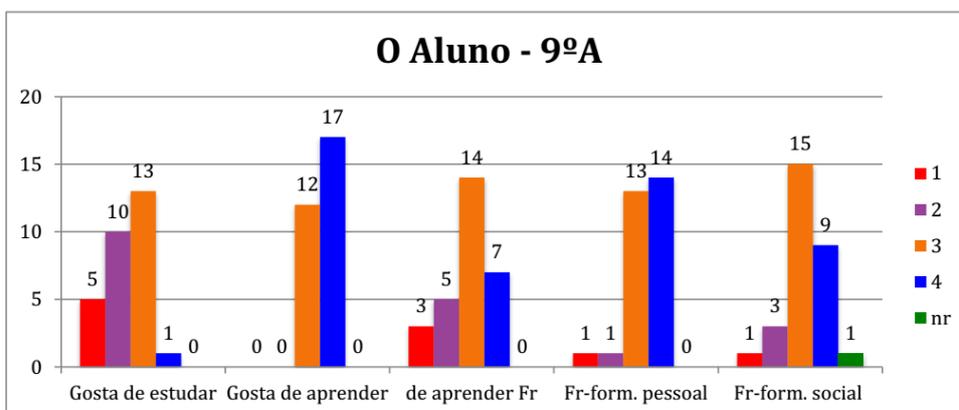
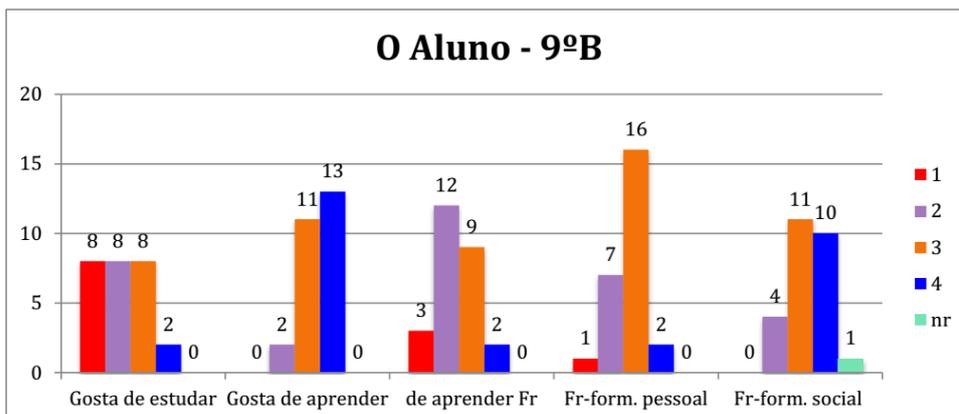
Anexo 2 – Grelha de observação

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA			
OBSERVADOR		TURMA	
OBSERVADO		ANO	
DATA		HORA	
NO = não observado ; O = observado ; OCR = observado com relevância			
Área de Observação			
Organização e gestão da sala de aula (gestão do comportamento; clima da sala de aula; diálogo instrucional; qualidade do feedback)		NO	O
1	<i>O professor encoraja os alunos a parafrasear quando necessário</i>		
2	<i>O professor encoraja os alunos a colocar questões</i>		
3	<i>O professor encoraja os alunos a reformular questões quando necessário</i>		
5	<i>O professor monitoriza a atenção dos alunos</i>		
6	<i>O professor responde às questões dos alunos com autoridade</i>		
7	<i>O professor apresenta as instruções com clareza e assertividade</i>		
8	<i>Sempre que necessário, o professor repete ou reformula as instruções</i>		
9	<i>Os alunos envolvem-se ativamente na aula seguindo as instruções do professor quanto à natureza e finalidade das tarefas propostas</i>		
10	<i>Alguns alunos envolvem-se ativamente na aula seguindo as instruções do professor quanto à natureza e finalidade das tarefas propostas</i>		
11	<i>Os alunos envolvem-se na aula mas apenas depois de questionar o professor sobre a natureza e finalidade das tarefas propostas</i>		
12	<i>Alguns alunos envolvem-se mas apenas depois de questionar o professor sobre a natureza da e finalidade das tarefas propostas</i>		
13	<i>Os alunos alheiam-se da aula de forma sistemática</i>		
14	<i>Alguns alunos alheiam-se da aula de forma sistemática</i>		
15	<i>Alguns alunos alheiam-se da aula de forma sistemática iniciando e mantendo atitudes e comportamentos potencialmente críticos</i>		
16	<i>As atitudes e comportamentos potencialmente críticos são geridos de forma pedagógica e capitalizados para os fins formais e informais da aula</i>		
16.1	sempre		
16.2	geralmente		
16.3	nunca		
Observações:			
17	<i>Formula juízos de valor:</i>		
17.1	<i>positivos</i>		
17.2	<i>negativos</i>		
17.3	<i>Toma decisões consistentes e consequentes a partir dos juízos de valor que formula</i>		
17.4	<i>Contribui para a melhoria do ambiente educativo e para as condições instrumentais da aprendizagem</i>		
17.5	<i>Toma decisões aleatoriamente a partir dos juízos de valor que formula</i>		
17.6	<i>Contribui para prejudicar o ambiente educativo e as condições instrumentais da aprendizagem</i>		
Observações:			
18	<i>Contextualiza o conteúdo ou a competência a aprender com propriedade e autoridade</i>		
18.1	<i>na perspetiva dos curricula</i>		
18.2	<i>na perspetiva da cidadania</i>		
19	<i>Suporta o ambiente de ensino-aprendizagem em materiais e atividades instrumentalmente relevantes e úteis</i>		
20	<i>Capitaliza todos os momentos da aula em favor da aula valorizando os contributos e as ideias dos alunos</i>		
Observações:			

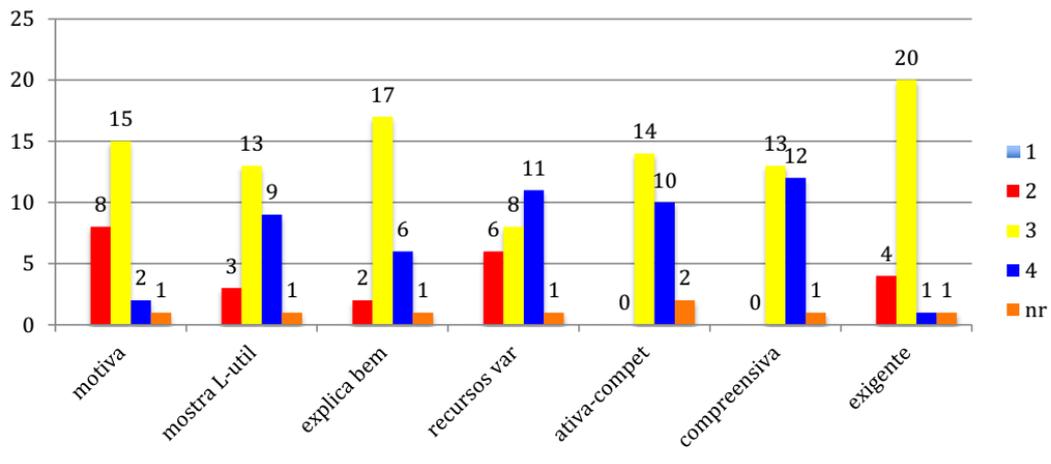
O professor observado:

O professor observador:

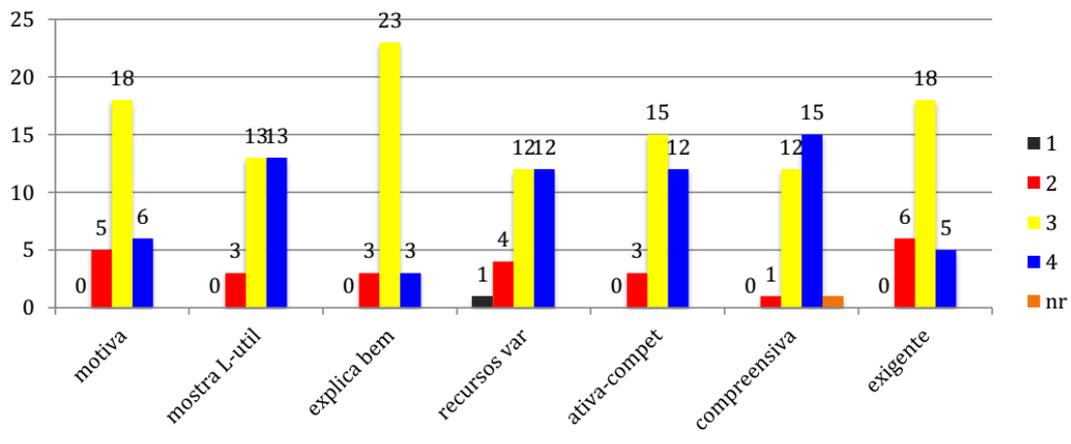
Anexo 3 – Resultados dos inquéritos



A professora - 9ºB



A professora - 9ºA



Anexo 11 - Grelha de categorização das ocorrências do conceito de colaboração (RI e RC)

Dimensão I: Perspetivas sobre colaboração

Categorias	Subcategorias	Codificação das subcategorias
Colaboração autêntica	trabalhar dialogicamente trabalhar para o desenvolvimento profissional	TD TDP
Colaboração confortável	contar histórias ajudar e apoiar partilhar trabalhar de forma imposta	CH AA P TFI

Categorias	Unidades de contexto (Relatórios Individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC))	Unidades de registo e codificação das subcategorias
Colaboração autêntica	<p>“Ao trabalharmos colaborativamente são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo, o que permite um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêm nele.” (Laura – RI)</p> <p>Reconheço que não é fácil aceitar as críticas e as opiniões menos favoráveis e, se assim é, dificilmente efetuarão uma mudança na sua atuação como profissionais, condicionando assim a implementação de uma cultura de colaboração e partilha na escola.” (Laura – RI)</p> <p>“no nosso grupo de trabalho não nos limitamos a fazer aquilo que é comum da maioria das escolas que é a constituição de grupos de trabalho por anos de escolaridade, normalmente impostos, que só fazem a verificação do cumprimento da “planificação” ou se estabelecem os conteúdos a avaliar. Na tarde de trabalho, 3.^a feira, é comum expomos as nossas angústias, dilemas, situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objetivos que não se atingem; reflexões autocríticas sobre o “andamento” das turmas. Este questionar das práticas potencializa o autoconhecimento, permite que a nossa futura atuação seja mais eficaz, facilita o encontrar da solução, com a ajuda dos colegas e facilita a partilha de conhecimentos adquiridos.” (Laura – RI)</p> <p>“Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática</p>	<p>“são potencializadas as diferentes capacidades e competências dos elementos do grupo” (Laura – RI) – TD</p> <p>“um trabalho com melhor qualidade e em que, apesar da diversidade, todos se revêm nele” (Laura – RI) – TD</p> <p>“não é fácil aceitar as críticas e as opiniões menos favoráveis e [...] dificilmente efetuarão uma mudança na sua atuação como profissionais” (Laura – RI) TD e TDP</p> <p>“é comum expomos as nossas angústias, dilemas, situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objetivos que não se atingem; reflexões autocríticas sobre o “andamento” das turmas.” (Laura – RI) TD</p> <p>“Este questionar das práticas potencializa o autoconhecimento, permite que a nossa futura atuação seja mais eficaz, facilita o encontrar da solução, com a ajuda dos colegas e facilita a partilha de conhecimentos adquiridos.” (Laura – RI) TDP</p> <p>“Por considerar o trabalho colaborativo</p>

<p>docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo, que passa pela planificação de aulas, construção de materiais didáticos, construção de instrumentos de preparação/avaliação de alunos, definição de critérios de correção e partilha de sessões de apoio a alunos.” (Laura – RI)</p> <p>“Tendo em conta a experiência vivida reconheço que a observação colaborativa: melhora o desempenho dos professores, favorece a reflexão e o brio-profissional e tem como finalidade última contribuir para o sucesso dos alunos. (Laura – RI)</p> <p>“É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, mas apropriando-se do conhecimento partilhado, enriquecendo o que já se faz e proporcionando a mudança.” (Laura – RI)</p> <p>“Salientou-se a diferença entre colaborar e partilhar, sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a partilha pode pressupor apenas divisão de tarefas, uma simples partilha de recursos educativos ou uma gestão de conteúdos das planificações.” (Laura – RI)</p> <p>“Por uma questão de personalidade ou pelo facto de considerar que aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Por reconhecer que os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo.” (Laura – RI)</p> <p>“As tomadas de decisão, no coletivo, permitem a construção de um saber pedagógico e didático próprio que legitima as nossas decisões face aos alunos e respetivos encarregados de educação. A</p>	<p>enriquecedor e facilitador da prática docente,” (Laura – RI) TDP</p> <p>“faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo, que passa pela planificação de aulas, construção de materiais didáticos, construção de instrumentos de preparação/avaliação de alunos, definição de critérios de correção e partilha de sessões de apoio a alunos.” (Laura – RI) TD</p> <p>“Tendo em conta a experiência vivida reconheço que a observação colaborativa: melhora o desempenho dos professores, favorece a reflexão e o brio-profissional e tem como finalidade última contribuir para o sucesso dos alunos. (Laura – RI) TDP</p> <p>“apropriando-se do conhecimento partilhado.” (Laura – RI) TD</p> <p>“É desejável que os professores se envolvam o mais possível em projetos como este e que façam do trabalho colaborativo uma forma de estar na escola e na profissão, sem esquecerem a sua individualidade, mas apropriando-se do conhecimento partilhado, enriquecendo o que já se faz e proporcionando a mudança.” (Laura – RI) TDP</p> <p>“sendo a colaboração entendida como algo contínuo, bidirecional que envolve diálogo, negociação e ação, enquanto a partilha pode pressupor apenas divisão de tarefas, uma simples partilha de recursos educativos ou uma gestão de conteúdos das planificações.” (Laura – RI) TD</p> <p>“aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros. Por reconhecer que os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores e com outros elementos da comunidade educativa. Por considerar o trabalho colaborativo enriquecedor e facilitador da prática docente, faço parte de um grupo de professores, da escola, que assenta a sua prática educativa no trabalho colaborativo.” (Laura – RI) TDP</p> <p>“As tomadas de decisão, no coletivo, permitem a construção de um saber pedagógico e didático próprio que legitima as nossas decisões face aos alunos e</p>
--	---

<p>abertura e o diálogo, neste grupo de professores, são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes.” (Laura – RI)</p> <p>“Foi de extrema importância ter compartilhado este caminho com a docente Laura, porque é uma pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades.” (Sofia- RI)</p> <p>“Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não existir uma boa relação pessoal e profissional; se for uma situação imposta; se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).” (Sofia – RI)</p> <p>“Ao nível da escola deveríamos investir num projeto de observação de aulas, não de forma imposta, mas voluntária, onde fosse possível a constituição de pares/grupos onde existisse um clima de confiança e uma forma de estar semelhante. Muito ajudaria se a Direção da escola previsse no horário dos docentes um espaço flexível onde pudessem ser implementadas estas experiências de observação colaborativa.” (Sofia – RI)</p> <p>“Como refere Roldão (2007a), trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor e não significa que se trabalhe sempre coletivamente. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo, no momento seguinte.” (Sofia – RI)</p> <p>“A observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao professor como profissional, já que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes, ou seja, em posição e estatutos idênticos, devendo ser considerada como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas</p>	<p>respetivos encarregados de educação.” (Laura – RI) TDP</p> <p>“A abertura e o diálogo, neste grupo de professores, são possíveis porque se alicerçam na confiança mútua, no respeito, na tolerância e em relações interpessoais gratificantes.” (Laura – RI) TD</p> <p>“ é uma pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades.” (Sofia- RI) TD</p> <p>“se não existir uma boa relação pessoal e profissional; se for uma situação imposta; se as pessoas envolvidas não estiveram dentro do mesmo espírito (promover o desenvolvimento profissional, aceitar desafios, correr riscos, divulgar e partilhar as descobertas).” (Sofia – RI) TD</p> <p>“um clima de confiança e uma forma de estar semelhante” (Sofia – RI) TD</p> <p>“trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor “ (Sofia – RI) TDP</p> <p>“As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo, no momento seguinte.” (Sofia – RI) TD</p> <p>“A observação colaborativa de aulas entre colegas [...] que se realiza entre colegas que se encontram em situação profissional idêntica e em contextos de trabalho semelhantes, ou seja, em posição e estatutos idênticos” (Laura e Sofia – RD) TD</p> <p>“A observação colaborativa de aulas entre colegas [...], devendo ser considerada como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade</p>
---	--

<p>alternativas de atuação. Só através deste trabalho colaborativo será possível evoluir profissional e pessoalmente, pois permite que os professores se envolvam, eles próprios, na busca de soluções para os problemas identificados.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“A subjetividade inerente a todo o processo de observação, anteriormente exposta e também referida durante as sessões de formação, não pôs em causa a observação por nós realizada, já que ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual, realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva e orientada para a evolução profissional.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“esta experiência colaborativa potenciou a desinibição e a reformulação/melhoria de práticas e gerou confiança para a partilha.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“De facto Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte explicam bem esta ideia quando afirmam que “o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração.” Para que tal se verifique é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva - RI)</p> <p>“A verdadeira partilha acontece com a observação colaborativa, estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão e, consequentemente, à melhoria das nossas práticas. É ainda uma forma de fazer com que o professor deixe de realizar um trabalho solitário e fazendo-o, estará a</p>	<p>para (ante)ver formas alternativas de atuação. Só através deste trabalho colaborativo será possível evoluir profissional e pessoalmente, pois permite que os professores se envolvam, eles próprios, na busca de soluções para os problemas identificados.” (Laura e Sofia – RD)TDP</p> <p>“ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual, realizada numa atmosfera afetivo-relacional positiva” (Laura e Sofia – RD) TD “orientada para a evolução profissional.” (Laura e Sofia – RD)TDP</p> <p>“O trabalho em equipa e/ou o trabalho interdisciplinar são cruciais, desde que seja realizado num clima de colaboração e empatia. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças.” (Laura e Sofia – RD)TD “Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.” (Laura e Sofia – RD)TDP</p> <p>“esta experiência colaborativa potenciou a desinibição e a reformulação/melhoria de práticas e gerou confiança para a partilha.” (Laura e Sofia – RD) TD e TDP</p> <p>“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, [...] caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva - RI) TD</p> <p>“com a observação colaborativa, estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão e, consequentemente, à melhoria das nossas práticas [...] pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos</p>
--	---

	<p>evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. O trabalho de professor não tem de ser um trabalho solitário, deve ser coletivo como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.” (Eva-RI)</p> <p>“Tal como refere Roldão, “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva”. Por isso é essencial receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer. Eva - RI)</p> <p>“Penso que esta ideia de entreaajuda com vista à melhoria foi interiorizada pelos participantes na ação que, informados e orientados pelas formadoras, aperceberam-se das potencialidades de desenvolvimento profissional através da prática da observação colaborativa.” (Eva – RI)</p> <p>“...penso que com esta ação foi dado o primeiro passo para pôr em prática o trabalho colaborativo e acredito que os que os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido, já que, todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos.” (Eva –RI)</p> <p>“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva-RI)</p> <p>“Contudo, para que esta experiência fosse assim tão positiva, muito contribuiu o facto de a colega em questão, ser uma amiga, muito especial, uma pessoa com largos anos de experiência, extremamente humana, competente, assertiva, cooperante e sincera.” (Olga – RI)</p> <p>“Foi relevante haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa díade e, desde o início, não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser invadido. Todo o processo foi encarado com naturalidade porque não foi</p>	<p>desenvolvemos.” (Eva-RI) TDP</p> <p>“Tal como refere Roldão, “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva”. Por isso é essencial receber formação para que os docentes percebam o significado do trabalho colaborativo, como devem proceder para o pôr em prática e as vantagens em o fazer. Eva - RI)TD e TDP</p> <p>“esta ideia de entreaajuda com vista à melhoria foi interiorizada pelos participantes [...], aperceberam-se das potencialidades de desenvolvimento profissional através da prática da observação colaborativa.” (Eva – RI) TDP</p> <p>“os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação”. (Eva –RI) TD</p> <p>“todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos.” (Eva –RI)TDP</p> <p>“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva-RI) TDP</p> <p>“para que esta experiência fosse assim tão positiva, muito contribuiu o facto de a colega em questão, ser uma amiga, muito especial, uma pessoa com largos anos de experiência, extremamente humana, competente, assertiva, cooperante e sincera.” (Olga – RI) TD</p> <p>“Foi relevante haver um clima de confiança mútua e espírito de abertura na nossa díade [...], não sentimos qualquer tipo de constrangimento, medo, insegurança ou sensação de que o nosso espaço ia ser</p>
--	--	---

<p>imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“assumimos também o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança que existe entre as duas o permitia e sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“conscientes de que estamos sempre a aprender, partimos para a experiência na expectativa de podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“o exercício do trabalho colaborativo seria uma forma de alterar esta realidade, o que é defendido por vários autores argumentando que aumenta a nossa capacidade de resposta aos desafios que a profissão coloca.” (Eva e Olga –RD)</p> <p>“Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI)</p> <p>“Há mais de 30 anos, aquando do estágio, que não me envolvia num trabalho colaborativo deste género. Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI)</p> <p>“A nossa principal motivação para esta experiência foi simplesmente a nossa vontade de experimentar e descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as</p>	<p>invadido. Todo o processo foi encarado com naturalidade porque não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação.” (Eva e Olga – RD) TD</p> <p>“assumimos também o compromisso de sermos sinceras quando expressássemos a nossa opinião, pois entendemos que o clima de confiança que existe entre as duas ” (Eva e Olga – RD) TD</p> <p>“assumimos também o compromisso de sermos sinceras [...] sem esta atitude, não iríamos de encontro ao que se pretendia nem traríamos nenhuns ganhos quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.” (Eva e Olga – RD) TDP</p> <p>“podermos aproveitar estratégias uma da outra e ainda melhorar a nossa atuação com base no feedback recebido.” (Eva e Olga – RD) TDP</p> <p>“ao cruzarmos os nossos olhares, esperávamos trazer ganhos para a melhoria das nossas práticas.” (Eva e Olga – RD) TDP</p> <p>“o exercício do trabalho colaborativo [...] aumenta a nossa capacidade de resposta aos desafios que a profissão coloca.” (Eva e Olga –RD)TDP</p> <p>“gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga - RI);TDP</p> <p>“trabalho colaborativo (...) muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga - RI);TDP</p> <p>“trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.” (Eva e Olga – RD) TD</p>
---	---

<p>suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“E isto – partilhar este segredo silencioso – teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita – RI)</p> <p>“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores estúpidos que praticam um ensino estúpido (cf Vieira & Moreira, 2011, p. 62). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador. Por isso afirmo novamente, com uma alegria quase pueril: ter frequentado esta oficina de formação foi a coisa melhor que me aconteceu nestes últimos anos.” (Rita – RI)</p> <p>“Por outro lado, foi uma sorte o meu colega Ivo ter-se inscrito também e tê-lo como diáde. Confirmei a pessoa e profissional extraordinários que é: conhecedor, informado humano, profundamente preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem e profundamente comprometido com a escola e a educação, de uma disponibilidade constante, fazendo jus a tudo o que a palavra <i>colaborativo</i> enforma.” (Rita – RI)</p> <p>“foi para mim muito gratificante perceber que se constituiu um grupo muito interessante e interessado em aprender, experimentar, desafiar, não se percebendo elementos dissonantes.” (Rita – RI)</p> <p>“Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação, foi possível, no exercício dialógico da diáde, transcender o domínio da conceção</p>	<p>“descobrir novas formas de nos desenvolvermos profissionalmente ao trabalharmos em conjunto com outros colegas que partilhavam da mesma vontade de mudar as suas práticas, refletindo sobre elas com base nos resultados obtidos.” (Eva e Olga – RD) TDP</p> <p>“partilhar este segredo silencioso” (Rita – RI) TD</p> <p>“teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita – RI) TDP</p> <p>“lógica relacional aberta, transparente, dialógica.” (Rita – RI) TD</p> <p>“os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores estúpidos que praticam um ensino estúpido” (Rita – RI) TD</p> <p>“devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. [...] A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador.” (Rita – RI) TDP</p> <p>“de uma disponibilidade constante, fazendo jus a tudo o que a palavra <i>colaborativo</i> enforma.” (Rita – RI) TD</p> <p>“um grupo muito interessante e interessado em aprender, experimentar, desafiar, não se percebendo elementos dissonantes.” (Rita – RI) TD</p> <p>“Numa relação horizontal, capaz de reconhecer a liberdade do outro, num plano de colaboração e não de dominação, foi</p>
--	---

	<p>subjetiva para atribuir uma significação intrínseca à própria relação.” (Ivo – RI)</p> <p>“Também ficou mais clara a noção de transformação de contextos específicos em que se deve desenrolar a ação colaborativa. Não como uma via fácil ou um fim em si mesmo, mas como uma resposta à complexidade e à incerteza que envolve legítimas questões epistemológicas nas suas implicações bem como uma linguagem transdisciplinar. Neste sentido, a formação mostrou-me que o trabalho colaborativo é essencialmente pedagógico dado que a díade aprende expressamente enquanto aprende e ensina tacitamente enquanto ensina. Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades. São, por isso, inegáveis os ganhos de eficiência e de eficácia da escola, mas também o reforço da auctoritas do professor.”(Ivo- RI)</p> <p>“Habitado a escrever contra alguém, no exercício intelectualmente fascinante do contraditório, encarei a possibilidade de escrever com alguém como um verdadeiro desafio. Não creio que pudesse ter sido assim sem esta formação. Agradeço por isso. Foi um exercício extraordinariamente estimulante e enriquecedor.” (Ivo – RI)</p> <p>“Narrativas <i>a posteriori</i> consistentes, coerentes e informadas. O transacional em ação. Não foi complicado nem problemático. Foi assim como que uma conversa. Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização. Que serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si e dos alunos e dos seus contextos. Tudo isto nascido do ato colaborativo. Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.” (Rita e Ivo - RD)</p>	<p>possível, no exercício dialógico da díade, transcender o domínio da conceção subjetiva para atribuir uma significação intrínseca à própria relação.” (Ivo – RI) TD</p> <p>“contextos específicos em que se deve desenrolar a ação colaborativa. Não como uma via fácil ou um fim em si mesmo, mas como uma resposta à complexidade e à incerteza [...] bem como uma linguagem transdisciplinar.”(Ivo- RI) TD</p> <p>“o trabalho colaborativo é essencialmente pedagógico dado que a díade aprende expressamente enquanto aprende e ensina tacitamente enquanto ensina. Nesse processo, é criado em conjunto novo valor, nomeadamente, [re]novadas oportunidades. São, por isso, inegáveis os ganhos de eficiência e de eficácia da escola, mas também o reforço da auctoritas do professor.”(Ivo- RI) TDP</p> <p>“Habitado a escrever contra alguém,[...] encarei a possibilidade de escrever com alguém como um verdadeiro desafio.” (Ivo – RI) TD</p> <p>“Foi um exercício extraordinariamente estimulante e enriquecedor.” (Ivo – RI) TDP</p> <p>“Não foi complicado nem problemático. Foi assim como que uma conversa. Não um prestar de contas. Não houve inspeção, só contextualização. [...]Quer dizer, do ato de confiança e respeito mútuo. Intelectual e ético.” (Rita e Ivo - RD)TD</p> <p>“Que serviu para a validação do diagnóstico que antecedeu o diagnóstico e, depois, para a construção da terapêutica. Redistribuição dos alunos na sala de aula. Aumento da monitorização de si e dos alunos e dos seus contextos. Tudo isto nascido do ato colaborativo. “(Rita e Ivo - RD)TDP</p>
--	---	--

<p>Colaboração confortável</p>	<p>“Será que os docentes, na sua prática não fazem trabalho colaborativo. Na nossa prática diária vamos estabelecendo interações diretas e indiretas, no seio do grupo disciplinar, nos conselhos de turma, nos grupos multidisciplinares nas planificações dos projetos da escola, com os alunos e com os pais, etc.” (Laura – RI)</p> <p>“Sendo professoras da mesma escola já partilhámos outras turmas e desde muito cedo, por compatibilidade de personalidade e porque temos a mesma atitude perante a profissão – gostamos de melhorar e de fazer/aplicar novas estratégias – partilhámos conhecimento sobre os alunos. Mas nunca mais do que isso.” (Laura e Sofia - RD)</p> <p>“Antes de participar nesta ação de formação, eu pensava que partilhava as minhas práticas quando contava o que fazia, como fazia e como as estratégias resultavam (ou não) e até disponibilizava materiais. Ora isto não era partilha de práticas.” (Eva- RI)</p> <p>“Ao abrir a porta da minha sala de aula a outro olhar, esperava que me fossem feitos “reparos” mas apenas ouvi elogios. Sem dúvida que é bom ouvir comentários elogiosos mas isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva- RI)</p> <p>“Os nossos objetivos não foram além de uma partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós. Somos professoras com trinta ou mais anos de serviço e aquilo que esperávamos era apenas saber se a visão do outro era diferente da nossa.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“Não demos uma à outra matéria para reflexão uma vez que, com a análise que fizemos das aulas observadas, apenas verificámos que qualquer uma de nós inicia a aula fazendo ligação à(s) aula(s) anterior(es) e dentro de um clima de trabalho favorável ao envolvimento dos alunos e, relativamente à dinamização da participação dos alunos, também esta foi bem conseguida na perspetiva de ambas. Nos diálogos que tivemos sobre o que vimos, destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado e achámos curioso que as nossas estratégias para mobilizar a participação dos alunos são semelhantes bem como o tipo de materiais que usamos.”</p>	<p>“Na nossa prática diária vamos estabelecendo interações diretas e indiretas, no seio do grupo disciplinar, nos conselhos de turma, nos grupos multidisciplinares nas planificações dos projetos da escola, com os alunos e com os pais, etc.” (Laura – RI)</p> <p>TFI</p> <p>“partilhámos conhecimento sobre os alunos. Mas nunca mais do que isso.” (Laura e Sofia - RD) P</p> <p>“contava o que fazia, como fazia e como as estratégias resultavam (ou não)” (Eva- RI)</p> <p>CH</p> <p>“até disponibilizava materiais” (Eva- RI) P</p> <p>“isto não leva à reflexão que produza mudança.” (Eva- RI) CH</p> <p>“Os nossos objetivos não foram além de uma partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós. Somos professoras com trinta ou mais anos de serviço e aquilo que esperávamos era apenas saber se a visão do outro era diferente da nossa.” (Eva e Olga – RD) CH</p> <p>“Não demos uma à outra matéria para reflexão [...] Nos diálogos que tivemos sobre o que vimos, destacámos sobretudo o que mais nos tinha agradado e achámos curioso que as nossas estratégias para mobilizar a participação dos alunos são semelhantes bem como o tipo de materiais que usamos.” (Eva e Olga – RD) CH</p>
---------------------------------------	--	---

	<p>(Eva e Olga – RD)</p> <p>“O tempo de que pudemos dispor para dialogar não permitiu alongar a nossa troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito, não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.” (Eva e Olga – RD)</p> <p>“Por outro lado, foi uma sorte o meu colega Ivo ter-se inscrito também e tê-lo como díade. Confirmei a pessoa e profissional extraordinários que é: conhecedor, informado humano, profundamente preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem e profundamente comprometido com a escola e a educação, de uma disponibilidade constante, fazendo jus a tudo o que a palavra <i>colaborativo</i> enforma. Sem ele, esta formação não teria representado a mesma coisa. Não que os outros colegas do grupo não tenham trazido contribuições válidas às interações e partilhas que se estabeleceram ao longo do tempo da formação. Pelo contrário, devo dizer que foi para mim muito gratificante perceber que se constituiu um grupo muito interessante e interessado em aprender, experimentar, desafiar, não se percebendo elementos dissonantes. Esta foi também uma constatação que me agradou muito. Mas eu precisava de alguém de uma dimensão maior, e o Ivo é essa pessoa.” (Rita – RI)</p>	<p>“apenas partilhámos os registos que havíamos feito, não tendo surgido nenhuma questão que merecesse uma análise crítica ou uma sugestão alternativa.” (Eva e Olga – RD) CH</p> <p>“Por outro lado, foi uma sorte o meu colega Ivo ter-se inscrito [...] Sem ele, esta formação não teria representado a mesma coisa. Não que os outros colegas do grupo não tenham trazido contribuições válidas às interações e partilhas que se estabeleceram ao longo do tempo da formação[...] Mas eu precisava de alguém de uma dimensão maior, e o Ivo é essa pessoa.” (Rita – RI) AA</p>
--	--	--

Anexo 12 Grelha de categorização das ocorrências sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional (RI e RC)

Dimensão II: Perspetivas sobre a influência da colaboração no conhecimento profissional

Categories	Subcategorias	Codificação das subcategorias
Colaboração e conhecimento profissional	conhecimento de conteúdo conhecimento do curriculum conhecimento pedagógico geral conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais conhecimento dos aprendentes conhecimento pedagógico de conteúdo conhecimento dos contextos conhecimento superviso	CONTE CURRI PEDGE FOVE APREN PEDCO CONTE SUPER

Categoria	Unidades de contexto (Relatórios Individuais (RI) e Relatórios de observação colaborativa (RC))	Unidades de registo e codificação das subcategorias
Colaboração e conhecimento profissional	<p>“Todo o processo inerente à observação colaborativa é gerador de criatividade e de novas ideias que fazem a diferença do trabalho docente individualista e proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda.” (Laura –RI)</p> <p>“A observação colaborativa integrada neste projeto de formação configura-se como trabalho colaborativo que contribui para o desenvolvimento profissional integra-se, segundo Reis (2011) num tipo de observação de práticas consideradas interessantes de um par com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos.” (Sofia – RI)</p> <p>“a maior parte das vantagens deste processo advêm da relação entre os intervenientes e que vão [...] refletir sobre as aulas metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. (Sofia – RI)</p> <p>“Apesar de sentirmos estas limitações no início deste percurso, constatámos que após a sua vivência sentimos que todo o processo formativo (observação de aulas e a partilha nas sessões de formação perante</p>	<p>“proporcionam uma reflexão mais rica e fecunda.” (Laura –RI) SUPER</p> <p>“A observação colaborativa [...] contribui para o desenvolvimento profissional [...] com o objetivo de promover o contacto com abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos diversos.” (Sofia – RI) SUPER e PEDGE</p> <p>“refletir sobre as aulas metodologias, práticas, gestão de recursos físicos e humanos, o espaço-aula, o clima de trabalho); partilhar experiências; reformular, aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica; olhar o processo de ensino-aprendizagem com outra visão; ver aspetos que às vezes passam despercebidos na prática corrente; tornar as pessoas envolvidas cúmplices, mais pensadoras e problematizadoras. (Sofia – RI) SUPER e PEDGE</p> <p>“todo o processo formativo (observação de aulas e a partilha nas sessões de formação perante todos os formandos) foi desinibidor e gerador de confiança para futuras experiências equivalentes.” (Laura e Sofia</p>

	<p>todos os formandos) foi desinibidor e gerador de confiança para futuras experiências equivalentes.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“ajudou-nos a refletir sobre as nossas próprias práticas letivas e permitiu-nos beneficiar dos conhecimentos e experiências do par.” (Laura e Sofia – RD)</p> <p>“A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado (Reis, 2011; Alarcão, Tavares, 2003), dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. Ora foi o que aconteceu. Foi para mim extremamente enriquecedor todo o trabalho que realizei com a minha colega/par de trabalho, desde a primeira reunião pré-observação até ao final do nosso trabalho conjunto.” (Olga – RI)</p> <p>“Assim, para dar resposta aos novos e constantes desafios da escola atual faz todo o sentido a observação de aulas, sobretudo entre colegas de grupo disciplinar, pois é na sala de aula que se desenrola grande parte da ação educativa, pelo que se torna importante observar e compreender os processos que aí se aplicam para fazer aprender os alunos.” (Olga – RI)</p> <p>“Estou, agora, ciente que esta prática de supervisão/observação de facto, promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas. Foi o que aconteceu nos vários momentos de encontro que conseguimos tanto no período pré observação como no pós observação de aulas. Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI)</p>	<p>– RD) SUPER</p> <p>“ajudou-nos a refletir sobre as nossas próprias práticas letivas e permitiu-nos beneficiar dos conhecimentos e experiências do par.” (Laura e Sofia – RD) SUPER e PEDGE</p> <p>“dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.” (Olga – RI) SUPER</p> <p>“Foi para mim extremamente enriquecedor todo o trabalho que realizei com a minha colega/par de trabalho, desde a primeira reunião pré-observação até ao final do nosso trabalho conjunto.” (Olga – RI) PEDGE</p> <p>“pelo que se torna importante observar e compreender os processos que aí se aplicam para fazer aprender os alunos.” (Olga – RI) SUPER e PEDGE</p> <p>“esta prática de supervisão/observação de facto, promove mudanças nas práticas pedagógicas, através de um processo dinâmico em que os professores analisam e refletem sobre as evidências observadas, num clima positivo de confronto e diálogo construtivo entre colegas.” (Olga – RI) SUPER</p> <p>“Estou convicta que estas aulas em que fui observada e que eu própria observei irão ser uma mais-valia para a melhoria da qualidade das minhas práticas pedagógicas, gerando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento pessoal e profissional e por consequência, à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Olga – RI) SUPER e PEDGE</p>
--	--	--

<p>“Assim, considero que a observação de aulas é uma das práticas de supervisão pedagógica que poderá melhorar a qualidade de ensino e o clima de uma Escola e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos. Por esta razão entendo que a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade docente.” (Olga – RI)</p> <p>“Há mais de 30 anos, aquando do estágio, que não me envolvia num trabalho colaborativo deste género. Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI)</p> <p>“Sublinho a ideia de “permanentemente” e ainda “a gente se forma (...) na prática e na reflexão sobre a prática.” De facto, esta ação de formação foi um excelente contributo para darmos continuidade ao nosso processo de desenvolvimento que tem que ser contínuo e permanente e o que aconteceu foi que pudemos olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver”. (Eva- RI)</p> <p>“A nossa ação em sala de aula foi o foco principal, partindo do princípio que a podemos melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.” (Eva-RI)</p> <p>“foi promovida uma verdadeira reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece” (Eva-RI)</p> <p>“A verdadeira partilha acontece com a observação colaborativa, estratégia que, para além da partilha, conduz à reflexão e, conseqüentemente, à melhoria das nossas práticas. É ainda uma forma de fazer com que o professor deixe de realizar um trabalho solitário e fazendo-o, estará a evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. O trabalho de professor não tem de ser um trabalho solitário, deve ser coletivo como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.” (Eva-RI)</p> <p>“...penso que com esta ação foi dado o</p>	<p>“considero que a observação de aulas é uma das práticas de supervisão pedagógica que poderá melhorar a qualidade de ensino e o clima de uma Escola e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos.” (Olga – RI) SUPER e PEDGE</p> <p>“Foi muito benéfico para desenvolver atitudes reflexivas, troca de saberes e experiências e, sobretudo, quebrar tabus, preconceitos e medos.” (Olga – RI) SUPER</p> <p>“esta ação de formação foi um excelente contributo para darmos continuidade ao nosso processo de desenvolvimento que tem que ser contínuo e permanente e o que aconteceu foi que pudemos olhar para as nossas práticas não só através do nosso olhar, mas também de outros olhares, de outras formas de ver”. (Eva- RI) SUPER</p> <p>“podemos melhorar através da reflexão partilhada que levará à reconstrução e melhoria do conhecimento profissional.” (Eva-RI) SUPER</p> <p>“foi promovida uma verdadeira reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece” (Eva-RI) SUPER</p> <p>“conduz à reflexão e, conseqüentemente, à melhoria das nossas práticas. [...] o professor deixe de realizar um trabalho solitário e [...] estará a evoluir e a tornar-se mais eficiente no desempenho da sua atividade. [...] como muitos autores defendem, pois não aprendemos sozinhos e sozinhos não nos desenvolvemos.” (Eva-RI) SUPER</p> <p>“já que, todos ficámos conscientes de que</p>
--	---

<p>primeiro passo para pôr em prática o trabalho colaborativo e acredito que os que os professores participantes irão dar continuidade à partilha das suas práticas, convencendo outros colegas a mostrarem/partilharem o seu espaço de atuação. Serão (penso que já estão a ser) as primeiras sementes nesse sentido, já que, todos ficámos conscientes de que não nos desenvolvemos sozinhos.” (Eva –RI)</p> <p>“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva-RI)</p> <p>“Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto. Fez toda a diferença! E isto – partilhar este segredo silencioso – teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita- RI)</p> <p>“A grande transformação deu-se a nível pessoal. De facto, anos de experiência profissional não é sinónimo de problemas resolvidos. O equilíbrio emocional tão necessário à ação de ensinar na escola de hoje, com alunos de agora, pode perder-se a qualquer momento, o que nos torna vulneráveis, facilmente esquecendo que a centralidade da nossa profissão” (Rita – RI)</p> <p>“Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações, com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos ou simplesmente porque sim. Por isso, a escolha seria sempre minha (já que a música que eles</p>	<p>não nos desenvolvemos sozinhos.” (Eva – RI) SUPER</p> <p>“é então necessário que haja observação e feedback construtivo entre pares, sendo este baseado na ação em sala de aula, caso contrário, tratar-se-á apenas de uma simples troca de ideias.” (Eva-RI) SUPER</p> <p>“Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos” (Rita- RI) CPEGE e APREN</p> <p>“E isto – partilhar este segredo silencioso – teve, em mim, um efeito libertador extraordinário. As minhas inquietações e angústias desvaneceram-se, a paz interior voltou, a capacidade de pensar reapareceu, reganhei a confiança necessária para voltar à ação, reencontrei-me.” (Rita- RI) SUPER</p> <p>“O equilíbrio emocional tão necessário à ação de ensinar na escola de hoje, com alunos de agora, pode perder-se a qualquer momento, o que nos torna vulneráveis, facilmente esquecendo que a centralidade da nossa profissão” (Rita – RI) SUPER</p> <p>“teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações, com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro” (Rita –RI) SUPER e PEDCO</p> <p>“(quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor).” (Rita –RI) SUPER e APREN</p> <p>“Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos ou simplesmente porque sim. Por isso, a</p>
---	--

<p>gostam, eles ouvem-na quando querem).” (Rita –RI)</p> <p>“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores estúpidos que praticam um ensino estúpido (cf Vieira & Moreira, 2011, p. 62). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador. Por isso afirmo novamente, com uma alegria quase pueril: ter frequentado esta oficina de formação foi a coisa melhor que me aconteceu nestes últimos anos.” (Rita –RI)</p> <p>“O contacto orientado com conhecimento construído sobre o desenvolvimento profissional e a observação de aulas, com tecnologias para regular o olhar do profissional crítico em ambientes de elevada incerteza, tornou possível aprofundar o diálogo profícuo com pares, nomeadamente, a minha díade. E nesse diálogo crescer como profissional da educação que descobre todos os dias que o ensino não é só ação. Que é uma atividade molar na medida em que assume uma relação íntima e contextual entre o pensamento e a ação.” (Ivo –RI)</p> <p>“Neste âmbito, foi uma oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo –RI)</p> <p>“Esta formação contribuiu para consolidar crenças sobre o lugar do profissional da educação na escola. Também para demonstrar que a reflexividade é um componente essencial do seu desenvolvimento. Independentemente de ser individual ou em grupo, será sempre um processo deliberado e ativo,</p>	<p>escolha seria sempre minha (já que a música que eles gostam, eles ouvem-na quando querem).” (Rita –RI) SUPER, PEDCO e APREN</p> <p>“A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais.” (Rita –RI) SUPER</p> <p>“Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados e de nos tornarmos em professores estúpidos que praticam um ensino estúpido” (Rita –RI) SUPER</p> <p>“E nesse diálogo crescer como profissional da educação que descobre todos os dias que o ensino não é só ação. Que é uma atividade molar na medida em que assume uma relação íntima e contextual entre o pensamento e a ação.” (Ivo –RI)” SUPER</p> <p>“Neste âmbito, foi uma oportunidade para reflectir, isto é, “voltar atrás”, e, dessa forma, exercitar um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar no olhar do diferente e da diferença, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real.” (Ivo –RI) SUPER</p> <p>“a reflexividade é um componente essencial do seu desenvolvimento. Independentemente de ser individual ou em grupo, será sempre um processo deliberado e ativo, intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos.” (Ivo –RI) SUPER</p>
---	---

	<p>intrinsecamente valioso, dirigido para a compreensão e para a melhoria pois gerará invariavelmente peritos críticos. Por essa razão, não é uma ideia nova e já Sócrates dizia, na Apologia, que “uma vida não examinada não merece ser vivida”. (Ivo – RI)</p> <p>“Num processo de autoavaliação de uma escola de excelência a observação de aulas nada tem a ver com a avaliação de desempenho. Constitui um desafio que se coloca a todos os profissionais reflexivos para garantir que um ensino e uma aprendizagem de qualidade acontece em cada sala de aula. E a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a superação deste desafio. Porquê? Porque garante a cada professor uma oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas.”(Ivo –RI)</p> <p>“a frequência da formação surgiu como grande oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9ºB, com a ajuda do olhar do outro, incidindo a observação, sobretudo no clima de aprendizagem da sala de aula e na gestão da aula.” (Rita e Ivo - RD)</p>	<p>“a observação de aulas é uma ferramenta poderosa para garantir a superação deste desafio. Porquê? Porque garante a cada professor uma oportunidade real para desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas.”(Ivo –RI) SUPER e PEDGE</p> <p>“com a ajuda do olhar do outro, incidindo a observação, sobretudo no clima de aprendizagem da sala de aula e na gestão da aula.” (Rita e Ivo - RD) SUPER e PEDGE</p>
--	---	--