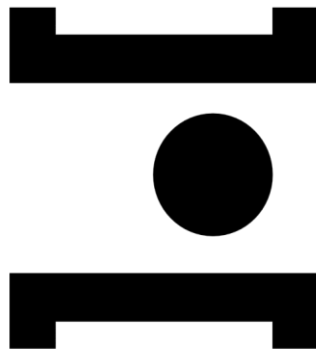


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

Observação Inter pares: Principais Desafios

Trabalho de Projeto

Mestrado em Ciências da Educação / Administração Educacional

Marina Maria Marques Nogueira

Orientação:

Susana Colaço

fevereiro 2025

Dedicatória

À minha mãe, Fátima, ao meu marido, Alexandre, à minha filha, Maria Francisco e ao meu gato, Juju.

Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Agradecimentos

À Professora Doutora Susana Colaço pela orientação neste Trabalho de Projeto.

À Professora Doutora Maria João Cardona pelo seu contributo enriquecedor na coordenação deste Mestrado.

A todos os colegas participantes neste trabalho pela disponibilidade que sempre tiveram ao longo do mesmo.

Índice

Resumo (com palavras-chave)

Abstract

1.Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1 A Supervisão Pedagógica.....	3
2.1.1 Da Formação Inicial à Formação Contínua e ao Longo da Vida	4
2.1.2 A Escola Reflexiva.....	6
2.1.3 A Importância do Feedback na Escola Reflexiva	10
2.1.4 O Caso Português	11
2.2 Conhecimento Profissional Docente.....	12
2.2.1 Natureza do Conhecimento Profissional Docente.....	14
2.2.2 Estrutura do Conhecimento Profissional Docente.....	16
2.2.3 Componentes do Conhecimento Profissional Docente	17
3. Metodologia.....	19
3.1 Objetivos do Estudo	19
3.2 Abordagem Metodológica.....	20
3.3 Caracterização do Contexto / Caso	22
3.4 Apresentação do Contexto / Caso	24
3.5 Os participantes no Estudo de Caso	26
3.6 Instrumentos de Recolha de Dados.....	29
3.6.1 Inquérito por Entrevistas Semiestruturadas	29
3.6.2 Grupo focal	31
3.6.3 Análise Documental	32
3.7 Métodos de Análise de Dados.....	33
4. Análise e Discussão dos Resultados.....	34
5.Conclusões e Considerações Finais.....	55
6.Projeto de Intervenção	57
7. Recomendações Futuras.....	61
8.Referências Bibliográficas	62

Anexos

Índice de Tabelas:

Tabela 1 - Organização da Observação Interpares ao longo do tempo	25
Tabela 2- Caracterização dos docentes participantes no estudo (entrevistas individuais)...	27
Tabela 3 - Caracterização dos docentes participantes no estudo (grupo focal)	28
Tabela 4 - Categorias e subcategorias de análise.....	35
Tabela 5 – Percepção do conceito de observação Interpares	37
Tabela 6 – Divulgação da Observação Interpares	39
Tabela 7 – Tipos de Feedback	41
Tabela 8 – Organização da Observação Interpares	45
Tabela 9 – Pontos fortes da Observação Interpares	48
Tabela 10 – Sugestões de melhoria	52
Tabela 11 - Projeto de Intervenção	57

Resumo

Este trabalho de projeto emerge da necessidade de analisar e compreender a temática da supervisão pedagógica e sua importância nas organizações educativas em geral e, de um modo particular, a prática de observação interpares implementada há seis anos num agrupamento de escolas do distrito de Santarém. Deste modo foi realizada uma pesquisa a nível teórico sobre o conceito de supervisão pedagógica, fazendo primeiro uma abordagem à forma como a supervisão tem sido feita no nosso país, passando pela importância da supervisão no processo de formação contínua, numa escola que se pretende reflexiva, e também a importância da mesma no conhecimento e satisfação profissional docente. Foi também efetuada uma análise documental sobre a forma como esta observação interpares é realizada no agrupamento visado. Procedeu-se posteriormente à formulação dos objetivos da pesquisa, à seleção do agrupamento alvo de estudo e aos docentes a entrevistar. Realizadas as entrevistas individuais e do grupo focal, bem como uma análise documental, foi feita a sua análise de conteúdo, tendo em linha de conta os objetivos do estudo. Destacaram-se como aspetos positivos nesta prática a importância reconhecida da observação interpares, a adequação do guião usado e a utilidade da reflexão conjunta feita entre os colegas (observado e observador). As dificuldades apresentadas incidiram, na divulgação da prática realizada, na forma como é colocada em prática com pouca informação sobre a importância da mesma. Este estudo possibilitou a elaboração de um projeto de intervenção com vista a uma melhoria do funcionamento desta prática de observação interpares, que se manifestou ser de grande importância pelos participantes no estudo.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Observação Interpares, Desenvolvimento Profissional

Abstract

This project work emerges from the need to analyze and understand the topic of pedagogical supervision and its importance in educational organizations in general and, in particular, the practice of peer observation that has been carried out for the last six years in a group of schools in the district of Santarém. In this way, research was conducted at a theoretical level on the concept of pedagogical supervision, first taking an approach to the way in which supervision has been performed in our country, going through the importance of supervision in the process of continuous training, in a school that aims to be reflective, and also its importance in teaching knowledge and professional satisfaction. A documentary analysis was also done on how this peer observation is carried out in the targeted group. The research objectives were formulated, the target group for study and the teachers to be interviewed were selected. After the individual and focus group interviews were finished, as well as the documentary analysis, their content analysis was done, taking into account the objectives of the study. The recognized importance of peer observation, the adequacy of the script used and the usefulness of joint reflection carried out between colleagues (observed and observer) stood out as positive aspects in this practice. The difficulties presented concerned the dissemination of the practice, the way in which it is done without more detailed information about its importance. This study made it possible to develop an intervention project with a view to improving the functioning of this peer observation practice, considered very important by the participants of this study.

Keywords: Pedagogical Supervision, Peer Observation, Professional Development

1. Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional. Face ao contexto atual das escolas e à falta de motivação de alguns docentes, que se vai sentindo cada vez mais nos ambientes educativos, torna-se importante contribuir para a criação de espaços e contextos capazes de devolver à classe docente um novo ânimo. Com uma carreira docente cada vez mais longa, mas também dotada da capacidade de se reinventar, importa resgatar o entusiasmo de outrora, conducente a uma prática que se pretende melhor e mais eficaz, com as gerações de crianças e alunos que se nos deparam no quotidiano das escolas. Foi com esta perspetiva de desafio que este trabalho/investigação e conseqüente projeto se revestiu de sentido, significado e pertinência. Tendo em linha de conta as experiências enriquecedoras dos líderes/coordenadores/professores do agrupamento alvo de estudo e do potencial reconhecido em cada um, foi realizada uma reflexão, ouvindo os intervenientes, registando os seus constrangimentos, mas também os seus contributos, que se perspetivou um projeto que visa um caminho de melhoria do funcionamento de uma prática realizada. O trabalho de investigação visou analisar a temática da supervisão pedagógica e sua importância nas organizações educativas, de um modo particular a prática de observação interpares realizada desde 2018 num agrupamento de escolas do distrito de Santarém. Pretendeu verificar, aferir e validar (ou não) a importância de futuras melhorias neste processo de supervisão, de forma a consolidar as práticas de supervisão e ter um feedback co-construtivo mais eficaz.

O trabalho desenvolveu-se em sete capítulos: a introdução; o enquadramento teórico; opções metodológicas; apresentação e análise dos dados; projeto de intervenção; considerações finais e recomendações futuras. Neste primeiro capítulo foi feita uma introdução ao trabalho elaborado. O capítulo dois centrou-se no conceito de Supervisão Pedagógica, falando da importância da supervisão no processo de formação inicial e no processo de formação ao longo da vida, numa escola que se pretende reflexiva, e também a importância da mesma no conhecimento e satisfação profissional docente, fazendo uma abordagem à forma como a supervisão tem sido feita no nosso país e terminando com outra abordagem sobre a natureza do feedback efetuado. O capítulo três apresenta os objetivos, onde se incluiu a problemática e a

pertinência do estudo, perspetivando responder às questões sobre o modo como funciona esta observação inter pares, identificando os aspetos positivos e/ou os aspetos a melhorar, para um melhor funcionamento e uma observação, com o respetivo feedback co-construtivo, mais eficaz. O capítulo explicita, também, a opção metodológica, os participantes e o contexto, os instrumentos de recolha de dados e como será realizada a análise de dados.

O capítulo quatro apresenta uma análise e discussão dos dados recolhidos, elencando os aspetos mais relevantes em cada uma das categorias de análise. O capítulo cinco apresenta algumas considerações finais do contributo deste trabalho na melhoria das práticas da Supervisão Pedagógica realizadas, no caso alvo de estudo, e o capítulo seis traça o Projeto de Intervenção, com propostas de estratégias de melhoria, resultantes do contributo de toda a investigação, fundamentando-se na análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas. Os objetivos e as propostas de estratégias de intervenção baseiam-se no que foi diagnosticado pelos intervenientes que participaram neste trabalho de investigação. Esta proposta de projeto incide no quadro das dimensões definidas, trabalhadas, estudadas e analisadas no trabalho. Termina com recomendações para desdobramentos futuros da pesquisa desenvolvida.

2. Enquadramento Teórico

Este capítulo centra-se no conceito de Supervisão Pedagógica, falando da importância da supervisão no processo de formação inicial e no processo de formação ao longo da vida, numa escola que se pretende reflexiva, e do valor do feedback na mesma. Faz-se, depois, uma abordagem à forma como a supervisão tem sido abordada no nosso país e termina-se falando da relevância da supervisão no conhecimento e desenvolvimento profissional docente.

2.1 A Supervisão Pedagógica

A supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; como uma visão com capacidade de previsão; e como uma retrovisão (Stones, 1984, cit. Vieira, 1993). Ao longo do tempo, o conceito tem assumido conotações relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo, ou a avaliação. Esta visão restrita tem vindo a ser complementada por outras que incluem a partilha de experiências e reflexões entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional ou ainda perspectivas dinâmicas que abrangem toda a organização apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Vieira (1993) e Vasconcelos (2007) o conceito de supervisão pedagógica foi introduzido na educação em Portugal por Alarcão e Tavares (1987) numa perspectiva clínica, direcionada para a sala de aula, e debruçava-se sobretudo para o desenvolvimento humano e profissional. Alarcão (2008) confirma esse início, acrescentando que se necessitava, nesse contexto, de uma fiscalização, controlo e avaliação. Vieira (1993) refere que depois surgiu Cortesão (1991), apoiada em Smith (1988), destacando a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores, mudando assim, de certa forma, o entendimento da supervisão pedagógica aplicada às escolas portuguesas. Sá-Chaves (2000) reforça a importância de uma supervisão colaborativa, não se resignando à simples ideia da transmissão dos conhecimentos entre o supervisor e supervisionado. Alarcão e

Tavares (2003) aparecem de novo com uma revisão da sua primeira obra (Alarcão & Tavares, 1987) estendendo mais o conceito a toda a dinâmica da escola criando-se termos como “escola reflexiva” e “instituição aprendente”. Tudo leva a crer que a ideia da supervisão pedagógica partiu da necessidade de um melhor acompanhamento de estágio aos novos professores ou aos candidatos a professores evoluindo depois também para um acompanhamento a professores já em carreira numa perspetiva de melhorarem o seu desempenho. Procurava-se deste modo criar condições para promover o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas.

2.1.1 Da Formação Inicial à Formação Contínua e ao Longo da Vida

No contexto supervisão português, quando se falava em supervisão, pensava-se geralmente na supervisão de professores em formação inicial. Hoje em dia admite-se uma maior abrangência para a atividade de supervisão, estendendo-se à escola como um todo (Alarcão, 2009). Considera-se que a atividade da supervisão não deve direccionar-se só para os professores em formação inicial, mas para todos os que realizam o seu trabalho na escola, incluindo neles, evidentemente, os que a escola acolhe como candidatos a professores. Reconhecendo a importância do papel que a escola deve assumir na atualidade, a mesma autora considera também a supervisão da própria instituição entendida como escola que se pensa e que designou por “escola reflexiva” (Alarcão, 2000).

O conceito de Supervisão Pedagógica ultrapassou, assim, as fronteiras da formação inicial e estende-se, hoje em dia, ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico-didáticas (Alarcão, 2010). Deste modo, liga-se ao processo de aprendizagem e à melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, que irá contribuir para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático e para a melhoria da qualidade da educação. Isto enquadra-se no defendido por Day (2001), acerca do desenvolvimento profissional contínuo dos professores para responder aos desafios e constrangimentos que afetam a sua capacidade de se

manter motivado e envolvido na ação. Engloba tanto o conjunto das experiências de aprendizagem natural como o conjunto de atividades conscientes e planeadas formalmente, com benefício direto ou indireto seja a nível individual, do grupo ou da escola e que contribuem para a melhoria da educação na sala de aula. Constitui um processo onde os professores, sozinhos e em colaboração, revêem, renovam e alargam o seu compromisso na qualidade de agentes da mudança visando a finalidade moral do ensino, pela qual adquirem e desenvolvem criticamente os seu conhecimento, competências técnicas e inteligência emocional para conduzir a reflexão no contexto profissional, o planeamento e a prática com os alunos e os colegas. A importância dos pares no desenvolvimento profissional dos professores é reconhecida por Zepeda (2008). A colaboração é, por isso, a estratégia de ação que suporta e sustenta uma comunidade de aprendizagem, como nos diz Alarcão (2010), uma necessidade que deriva da complexidade das situações da vida atual, com vista ao desenvolvimento, transformação e inovação.

Como referido anteriormente, a formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização, ela deve prosseguir na chamada formação contínua e ao longo da vida. A figura do supervisor, presente na formação inicial, deve desaparecer. No entanto, a realidade supervisiva não deve desaparecer, deve, sim, assumir novas formas. Torna-se muito importante a autosupervisão e a ajuda do supervisor, que pode ser um colega da mesma disciplina, professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola. Assim, já não existe a figura de avaliador e avaliado, como existia na formação inicial, nem a figura de um professor experiente e um professor inexperiente. Podem encontrar-se ambos numa situação equivalente e terem ambos o desejo de refletirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e refletir sobre o que fazem e quais os objetivos e resultados (Alarcão e Tavares, 2003).

Alguns autores defendem que os professores, para mudarem a sua forma de trabalhar, têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das ações em que se envolvem e que não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros (Stenhouse, 1978), mas com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino e do ensino praticado pelos colegas (Berlak, e Berlak 1981; Little, 1982).

Segundo Smyth (1985), levar os professores a refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e dos seus colegas constitui a base da formação contínua que, segundo ele, deveria ter as seguintes características:

- Basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula;
- Orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor;
- Não ser de natureza coerciva;
- Ser concretizada em formas de colaboração entre colegas;
- Estar isenta de avaliação;
- Basear-se em dados (quantitativos ou descritivos).

Neste processo a autoavaliação, aliada à observação e reflexão de outro colega, tem um valor inestimável.

Na opinião deste autor, este tipo de atividade, que deve acontecer no âmbito da formação contínua, leva o professor a analisar o seu próprio ensino através de um caminho metodológico que inclui experiência, conceptualização, ação, observação, reflexão e avaliação. Este tipo de formação deve assentar numa relação de confiança e abertura entre colegas e, para que tenha sucesso, este processo deve ter as seguintes características:

- Vontade de participar, expressa pelos professores;
- Certeza que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Uma organização de horários compatível para permitir condições de colaboração e entreaajuda.

2.1.2 A Escola Reflexiva

A autonomia das escolas surge no seguimento de políticas educacionais que, mediante influências interdisciplinares e políticas múltiplas, têm procurado dar resposta à questão da necessária adequação das escolas ao meio envolvente, mais especificamente, aos seus particularismos culturais, fortemente condicionadores das trajetórias familiares *lato sensu* e, questão que mais interessa à escola, das

trajetórias estudantis delas decorrentes, *stricto sensu* (McDermott & Rothemberg, 2000). No seguimento destas políticas, a partir de 2008, surge o novo modelo de gestão das escolas, substituindo os órgãos colegiais e eleitos por sufrágio (Conselho Diretivo / Conselho Executivo), por um órgão unipessoal centrado na figura, autoridade e papel do Diretor, escolhido através de um procedimento concursal, que termina com a eleição pelos membros do Conselho Geral. A expectativa de que as escolas públicas ministrem um ensino de cada vez maior qualidade levou à premente necessidade de se promover uma reestruturação ao nível da instituição. A autonomia que tem vindo a ser dada às escolas necessita do esforço conjunto e atribuição de responsabilidades que devem ser desempenhadas por todos os agentes educativos (Silva, 2000).

Como nos diz Alarcão (2002), esta autonomia das escolas, bem como o sentido de responsabilidade institucional e cívica que é exigido às mesmas é o reflexo do papel da escola na sociedade. A escola tem de pensar-se a si própria, tem de ter um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e deve responsabilizar-se pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização. Neste seguimento, muda a consciência do significado profissional da atividade dos professores. Já não deve existir a perspetiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas sim a ideia de um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e qualidade da educação praticada na escola onde lecionam.

Tudo o mencionado anteriormente terá influência no âmbito da supervisão. A atividade supervisiva terá de estender-se, não só à formação contínua de professores, mas também ao contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagens. Esta visão da supervisão resulta da conceção da escola como organismo vivo, em constante desenvolvimento e aprendizagem, orientada pela finalidade de educar. E é esta escola mais situada, responsável, resiliente, flexível e livre que se designa como escola reflexiva.

O cenário reflexivo na formação atribui aos professores a capacidade de pensarem as suas práticas e construir e reconstruir o seu conhecimento a partir do seu campo de ação.

Uma escola reflexiva é, assim, e de acordo com Alarcão (2002), uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que vai fazer em situações específicas da sua existência e o regista no seu projeto educativo, que vai experienciando. E só uma escola assim, situada e reativa, caracterizada pelos seus contextos, é capaz de ser flexível e resiliente nos contextos mais complexos, diferenciados e instáveis que hoje acontecem nas organizações escolares. Só através deste diálogo com a própria realidade, é que a escola é capaz de agir adequadamente.

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro e na sua continuidade. Resolve os problemas presentes, no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido, numa visão de melhoria para o futuro.

Ao adotar esta perspetiva de ação reflexiva, a escola cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem: professores, funcionários e aos alunos, que são a principal razão de ser da escola. A escola reflexiva assenta a sua evolução num projeto vivo que, além de conceber no papel, realiza e avalia os seus processos e resultados. E o projeto da escola é a formação de novos cidadãos.

É, por isso, de extrema importância, refletir no projeto educativo da escola e relacioná-lo com a essência da mesma e o valor do currículo, como instrumento de formação.

A escola reflexiva, sempre em desenvolvimento e aprendizagem, é criada pelo pensamento e prática reflexivos, acompanhados da vontade de conhecer a razão da sua existência, as características da sua identidade, os constrangimentos que existem e as potencialidades que tem. Desta sua autovisão, que procura a evolução e dar resposta às mudanças sociais, deriva o seu projeto educativo, construído a partir do diálogo entre os seus membros e do cruzar de estratégias que leva a uma visão de conjunto.

Reconhecemos, também, a importância das lideranças no desenvolvimento das instituições escolares. A liderança, em conjunto com o diálogo, com o acesso à

informação e a atenção dada a pessoas e iniciativas, é a base para criar escolas eficazes, capazes de evoluir e onde há prazer em estudar, ensinar e trabalhar.

Como já referido, a supervisão, em Portugal, tem sido pensada, sobretudo, no professor em formação inicial e em sala de aula. No entanto, como também já vimos, tem um papel muito importante na formação contínua do mesmo. A escola reflexiva implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade da aprendizagem não só em relação à sala de aula, mas a toda a escola e não apenas ao professor de uma forma isolada, mas ao professor na dinâmica das suas interações, inserido numa escola que se pretende dialogante, aprendente e qualificante. De referir que esta atividade de supervisão não deve nunca transformar-se num exercício de poder sobre os outros, inspetivo e avaliativo.

Como nos dizem Alarcão e Tavares (2003)

É este o espírito que consideramos presente no tipo de escola que temos vindo a defender. Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. (p.146)

Esta contínua atitude de reflexão mantém a importância da função desempenhada pela escola na sociedade, ao introduzir preocupações éticas e sociais, fundamentais à definição correta das políticas e estratégias institucionais. É esta a razão da sua existência, a escola que estabelece ligações com outras fontes de educação e formação, que redefine os papéis de quem nela vive e estabelece laços de convivência comunitária. Esta atitude não deixa agravar os problemas que surgem, mantendo a satisfação necessária ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

2.1.3 A Importância do Feedback na Escola Reflexiva

Nesta escola autónoma e responsável, que pretende mostrar a si própria e à comunidade os resultados do seu trabalho, o processo de autoavaliação e divulgação da informação são, nos dias de hoje, fundamentais. Sendo a ação supervisiva elemento fundamental neste processo reflexivo, uma vez que esta supervisão é agora vista como melhoria da qualidade da aprendizagem não só em relação à sala de aula, mas a toda a escola e não apenas ao professor de uma forma isolada, mas ao professor na dinâmica das suas interações, inserido numa escola que se pretende dialogante, aprendente e qualificante, surge um elemento constitutivo deste processo muito importante: o feedback (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009).

Estes autores falam-nos numa definição lata de feedback: “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais” (Askew e Lodge, 2000 citado por Alarcão, Leitão e Roldão, 2009, p.3) e destacam o caráter dialógico, interativo, relacional; a aprendizagem como o objetivo final; e a natureza variada dos contextos.

Assim, o feedback pode assumir modalidades variadas consoante as perspetivas do formador sobre a sua função de formador e o papel do formando no seu processo de desenvolvimento. Pode ser:

- Questionamento como pedido de esclarecimento (Como concluiu? Em que viu isso? Que quer dizer com..?).
- Questionamento crítico ou estimulador (“Como pode melhorar esse aspeto?” “Já procurou informação sobre...?”; Tem a certeza que...?”; “Como?” “Que leu sobre...”; “Não concordo muito – explique...”; “onde já falámos sobre isto?”).
- Apoio/encorajamento (“Claro! É isso mesmo...”; “Bem observado!...” Vê que é possível?”; “Está a analisar muito bem..., mas veja também que...”; “Creio que poderá aprofundar este aspeto...”; “Está no bom caminho...”).
- Recomendação (“Precisa de ler mais sobre...”, “Procure analisar mais o que aqui descreve...”; “Retome as leituras da ...”; “Pode pedir ajuda ... sobre isto...”).

(Roldão, Galveias e Hamido, 2005, citado por Alarcão, Leitão e Roldão, 2009, p.6).

2.1.4 O Caso Português

Em 2007, a legislação em Portugal que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores e define as condições necessárias à obtenção de habilitação própria para a docência (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321) , consagra a prática de ensino supervisionada como “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, (...) de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade”.

Esta prática de ensino supervisionada referida neste Decreto-Lei inclui observações e colaborações em situação de educação e de ensino e estágios de natureza profissional. É claramente perceptível que, quanto mais trabalho colaborativo existir, mais rapidamente os “recém” docentes são capazes de desenvolver “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (p.1321), como diz no Decreto-Lei acima referido.

No entanto, Alarcão, Leitão e Roldão (2009) dizem-nos que este trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica é ainda olhado, no seio das instituições do ensino superior português, como “o parente pobre” em relação a atividades de docência, pesquisa e gestão, apesar da atenção que o campo da supervisão pedagógica tem há décadas vindo a receber não apenas pelos práticos da supervisão, mas também por investigadores conhecidos na área. E manifesta-se, hoje, em Portugal, um interesse crescente por esta temática. Ora, parece que este é o caminho a seguir. Ao ser reconhecida a extrema importância da prática de ensino supervisionada na formação inicial (e não só, como vamos constatar mais à frente) de docentes, terá, também, de haver mais investimento na área a nível de formação de formadores.

A supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, (e normalmente a formação inicial era muito centrada na sala de aula), “mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p.218). Ou seja, a supervisão da formação inicial (em

sala de aula) está incluída, mas apresenta-se inserida num contexto mais abrangente: a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ao longo da vida, de todos os docentes.

Se todos queremos uma escola mais reflexiva, com o tão desejado movimento transformativo na direção do seu sucesso – a aprendizagem conseguida pelos seus alunos (Roldão & Almeida, 2018), temos mesmo de apostar nesta atividade de supervisão, que deve ser apontada, não só para quem está a iniciar a carreira docente, mas também para todos os intervenientes na Escola: crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e, até, para si própria como instituição de qualidade, sempre pronta a aprender e a desenvolver-se.

O Decreto-Lei nº 22/2014 reforça, mais uma vez, que a formação profissional contínua dos professores, para além da formação inicial, continua a desempenhar um papel indispensável a nível da docência.

2.2 Conhecimento Profissional Docente

No contexto atual, os docentes enfrentam desafios múltiplos relacionados não só com a ampliação das suas funções a vários domínios, (entre os quais o papel administrativo, a preocupação e intervenção social constantes e a contínua adaptação à mutação da sociedade de informação), mas também a contínua necessidade de melhorar a sua função para melhor responder às necessidades sociais, que comportam um conjunto de características que complexificam a tarefa do professor (Pacheco, 2009). É, assim, muito importante entender a essência da atividade docente, que será em sentido lato – ensinar, isto é, “fazer aprender” (Roldão, 1998, 1999; 2003). De acordo com Goble (1980, citado em Montero, 2001) o professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos, é antes de mais “um catalisador que promove reações de aprendizagem e desenvolvimento como consequência do encontro entre as capacidades humanas e o caudal crescente de conhecimentos” (p.137). Na mesma linha de pensamento, Roldão (2009) define mais concisamente o ato de ensinar como “a ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por alguém” (p. 55). Naturalmente que a ação de ensinar, referida por estes autores, é complexa e deve ter um efeito motriz nos seus alunos, pelo que o conhecimento específico que permite gerar

aprendizagens está relacionado com as intencionalidades de ambos os intervenientes, mas também com os contextos, as crenças e os modos de ser e estar de quem ensina. Como refere Montero (2001) o papel do professor assenta, para além da transmissão de conhecimentos, na capacidade de organizar situações de aprendizagem que coloquem os alunos em condições de as enfrentar com ajuda adequada, perseguindo o desenvolvimento da sua autonomia e dessa metacapacidade, tão apreciada, de aprender durante toda a vida.

O conhecimento profissional docente caracteriza-se por um rol de saberes teóricos e competências práticas que interagem simbioticamente, reconstruindo-se e adaptando-se aos contextos e aos intervenientes da ação educativa. Montero (2001) sintetiza o conhecimento profissional docente como sendo o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e de análise da sua prática, umas e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. Porém, a sua ação intelectual vai muito além da mobilização dos saberes, há como que uma fusão destes saberes e das características pessoais do próprio professor que se vão manifestar de diferentes modos de acordo com os intervenientes, contextos e objetivos do professor (Montero, 2001). Nóvoa (1992) também nos diz que a “formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p13).

É, então, pertinente conhecer este conhecimento específico detido pelos professores e necessário às aprendizagens efetivas dos alunos. Segundo Fentermarcher (1994, citado em Montero, 2001) o conhecimento profissional docente foi inicialmente estudado na perspetiva do racionalismo técnico e progressivamente tem vindo a ser analisado numa abordagem essencialmente construtivista. Assim, numa primeira fase, considerava-se que as fontes de saber específico do conhecimento profissional docente derivavam da investigação académica, centrando-se essencialmente nos processos e nos produtos daí resultantes, numa linha quantitativa de investigação. Posteriormente, a investigação convergiu para a análise construtivista, procurando compreender o docente e a sua atuação - a sua prática, nas palavras de Roldão

(2007) “um saber fazer, como fazer e o porque se faz” (p.98). De acordo com Montero (2001), quando falamos da construção de conhecimento no ensino, estamos a incluir tanto o conhecimento sobre o ensino elaborado por investigadores especializados, como o conhecimento dos professores acerca do ensino procedente da reflexão sobre a sua prática, ora elaborado por eles mesmos (de maneira individual ou colaborativa com outros professores), ora em colaboração com investigadores especializados (p.149). Neste sentido, a investigação tem vindo a dirigir-se para a análise da construção do conhecimento e não propriamente para os resultados desse mesmo conhecimento (Montero, 2001, p.138). Vamos, então, conhecer a natureza, a estrutura e as componentes do conhecimento profissional docente (Montero, 2001).

2.2.1 Natureza do Conhecimento Profissional Docente

O conhecimento que resulta da interligação entre saber teórico e saber prático é muitas vezes difícil de descrever por investigadores e professores, sendo muitas vezes entendido por alguns como um saber implícito. Ambos os saberes teóricos e práticos acabam por fazer parte da ação de ensinar e não surgem de modo individualizado, são ao mesmo tempo geradoras e produto. O professor desenvolve um pensamento estratégico no sentido em que sistematiza os seus conhecimentos de acordo com as situações educativas, sendo a natureza do seu conhecimento profissional considerada teórico/prática (Roldão, 2007). Desta perspetiva, pode-se inferir que o saber teórico e o saber prático não se incompatibilizam, antes se aliam para o enriquecimento contínuo da análise do ensino, enquanto campo teórico/prático (Roldão, 2007).

De acordo com Carter (1990), num primeiro grupo de estudos (Estudos sobre o processamento da informação pelos professores, centrando-se na planificação e tomada de decisões) compara os modos de planificar e as razões de decisão entre professores experientes e professores menos experientes. A autora faz notar que, neste tipo de estudos, não há relação entre os conhecimentos que os professores possuem ou mobilizam para a planificação e o modo como processam esses mesmos conhecimentos. Relativamente a um segundo grupo de estudos apontado por Carter (1990), mais relacionado com o conhecimento prático do professor, destacam-se os estudos de Elbaz (1983) que incidem sobre o pensamento do professor e a sua

caracterização. Os trabalhos de Connelly e Clandinin (1989) assentam nas mesmas bases dos trabalhos de Elbaz (1983), uma vez que procuram saber como pensa o professor e como fundamenta as suas ações e posturas face à sua prática. Estes autores utilizam as narrativas para compreender esse conhecimento, destacando-se pela sua abordagem mais intimista, no que respeita à integridade individual do docente. Consideram ainda que a excessiva imposição teórica na ação docente não é construtiva e não tem em conta as características individuais dos docentes. O conhecimento prático do professor foi também explorado por Shön (1987, abordado em Montero, 2001), que incorpora de forma sustentada a “membrana fluida” entre teórica e prática, com aquilo a que designou a “epistemologia da prática”. O trabalho de Shön (1987) incidiu essencialmente na relação entre a reflexão e a prática do professor. O autor supramencionado defende o “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão acerca da ação” (Shön, 1992). Para Shön (1992) o “conhecimento na ação” espelha o que sabemos e conseguimos fazer na prática, quer seja uma ação física ou um processo mental imediato, que por vezes não se consegue traduzir em palavras, sendo por isso muitas vezes considerado implícito, e que pode mobilizar saber escolarizado. A “reflexão na ação” refere-se a um processamento reflexivo no momento da ação. O professor vai se reajustando às diferentes representações que os alunos evidenciam, o que resulta em reações situadas. É um confronto com as reações dos alunos e uma imediata decisão sobre como reagir para que os alunos aprendam. Por fim, a “reflexão sobre a ação” neste caso, é uma reflexão retrospectiva sobre o que se pensou antes de agir, sobre como agir e durante o agir, ou seja é o balanço de todas as etapas mentais envolvidas na ação.

Shön (1987) enunciou a “epistemologia da prática” como uma crítica à aplicação de produtos/soluções ou receitas pré-definidas para um dado problema, ou seja, o racionalismo técnico. Defende que, tendo em linha de conta as variáveis de um dado contexto, a objetiva definição de um dado problema - conhecimento na ação - seguido da delineação de uma estratégia para a sua resolução é o que conduz a uma escolha adequada, nas situações quotidianas - reflexão na ação - traduzindo-se em conhecimento prático docente que deriva da reflexão sobre a ação (Montero, 2001, p.180). Assim, os conhecimentos enunciados por Shön (1987) vão ao encontro deste saber fazer do professor, que é estratégico e muitas vezes implícito, pois o professor operacionaliza um corpo de saberes que vão ganhando forma à medida que este os

processa, na planificação e execução das suas aulas, refletindo nos vários momentos e atuando. É, assim, pertinente compreender estes processos de reflexão de modo a encontrar estratégias para favorecer o crescimento profissional do professor. Como afirmou Pérez Gómez (1988, citado em Montero, 2001) “enquanto não se entenderem estes processos de reflexão na ação, não será possível compreender a atividade eficaz do professor quando se enfrentam os problemas singulares, complexos, incertos e conflituosos da sala de aula” (p.135).

2.2.2 Estrutura do Conhecimento Profissional Docente

A nível da estrutura do pensamento prático do professor, Elbaz (1983, citada em Montero, 2001) propõe três níveis de generalidade: em primeiro lugar as “regras da prática”, que são mais explícitas e consistem nas descrições/ações de tarefas e atividades; em segundo lugar os “princípios práticos”, que são formulações mais implícitas e que se caracterizam pela reflexão situada com mobilização de conhecimentos situados ao nível das regras da prática para atuação específica; por fim as “imagens”, que constituem numa abstração maior e que incidem sobre descrições e metáforas do “eu profissional” (Montero, 2001). Para Connelly e Clandinin (1989) a estrutura do conhecimento prático do professor manifesta-se por “imagens” que são as representações que os professores fazem da sua atividade profissional trespassadas pelas suas dimensões pessoais, morais, afetivas e sociais. Shulman (1986), apesar de se direcionar mais para o conhecimento pedagógico do conteúdo e o modo como o professor o produz, não dá grande ênfase a dimensões mais pessoais do conhecimento do professor; no entanto considera que o conhecimento do professor está sediado nas “verdades” científicas, nos aspetos morais e ideológicos da ação de um professor, que ele designou de “proposicional”. Depois, num nível superior de abstração, ele situou os “casos” que se referem a situações e experiências que o professor pode descrever e às quais recorre e, por fim, um último nível bastante mais complexo, o “estratégico” que resulta de um processo de análise no qual mobiliza as preposições e os casos, confrontando-os e criando novos princípios e novos casos fruto da reflexão.

2.2.3 Componentes do Conhecimento Profissional Docente

Da panóplia de autores que estudaram conhecimento prático do professor, salientam-se os que isolaram alguns componentes deste conhecimento, nomeadamente Elbaz (1983, referida por Montero, 2001) que, nos seus estudos sobre o conhecimento prático, considerou que haveria diferentes domínios que resultam da articulação dos conhecimentos prévios do professor com a sua experiência, com as suas características individuais e todo o seu historial de construção como ser humano e como profissional. Elbaz (1983) sistematizou estas dimensões em seis componentes, nomeadamente: o conhecimento de si mesmo, do meio, da matéria, do desenvolvimento do currículo e da instrução; orientações e estrutura dos conhecimentos da área de conhecimento que leciona. No entanto, e segundo Carter (1990), o autor que se destaca, no estudo de componentes do conhecimento prático é essencialmente Shulman (1986) que explorou o conhecimento pedagógico/didático. Os trabalhos de Shulman (1986) são essencialmente orientados para a clarificação dos vários componentes do saber profissional docente, tendo o autor realçado os seguintes: conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e por fim o conhecimento do currículo. Ressalva-se que, apesar de enfatizar bastante os componentes, várias vezes aborda as questões da reflexão e da complementaridade dos vários conhecimentos como sendo fruto de um processamento complexo. Quando Shulman (1986) se refere ao conhecimento do conteúdo, refere-se ao conjunto de conhecimentos sobre a área disciplinar que o professor leciona, bem como o modo como este os organiza. O professor deve dominar as estruturas inerentes aos conteúdos, conseguindo reorganizar e analisar de diferentes perspetivas um dado tema, os porquês e as relações que se podem estabelecer com vista a legitimar a importância dos conhecimentos, situando-os. Relativamente ao segundo componente do conhecimento, o conhecimento pedagógico de conteúdo, Shulman (1986) inclui neste domínio o conjunto de representações e lógicas às quais o professor recorre para ensinar, podendo ou não agilizar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Este conhecimento implica também o domínio de estratégias que se apliquem a diferentes alunos, de diferentes idades e com diferentes conhecimentos e conceções da realidade para promover aprendizagens

sustentadas. Por fim, o conhecimento curricular, o currículo e os seus materiais são, segundo Shulman (1986) a ““matéria médica” da pedagogia, a farmacopeia” (p.10)., no fundo o conjunto de conteúdos, indicações, procedimentos e instrumentos que o professor deve conhecer e, inclusivamente, que deve saber adequar a diferentes realidades educativas.

Em síntese, existem diversos elementos em comum entre os vários autores aqui referidos. Apesar de se situarem em aspetos distintos do conhecimento pode-se verificar que todos eles se centram sobre os estudos sobre a ação prática e experiencial, surgindo muitas vezes alusões às várias dimensões do saber do docente, seus componentes, assim como à reflexão sobre a prática (Roldão, 2007). Na verdade, inúmeros têm sido os quadros explicativos que procuram clarificar a natureza e definição do conhecimento profissional dos professores e, se por um lado procuram melhorar as práticas dos docentes, por outro potenciam a valorização da profissão como sendo detentora de um “saber distintivo” (Roldão, 1998, 2007). Ponte (2002) considera que a proficiência de um professor depende de um elevado nível de organização, análise e especificidade acompanhados por uma contínua reflexão crítica, que gradualmente se materializa em conhecimento e eficácia, com características de investigação. Assim, o professor pode gerar o seu próprio conhecimento profissional, através da sua prática e reflexão a vários níveis. Esta capacidade de reinventar os diferentes conhecimentos e de os aplicar de acordo com as diferentes situações é, em si mesma, meta-analítica, pelo que o professor manifestamente recorre à reflexão para processar e organizar estrategicamente de modo a exercer a sua função, ou seja, fazer aprender (Alarcão, 1996). Ponte (2002) refere que este conhecimento gerado na e pela prática deve ser munido de uma estrutura que lhe permita resolver problemas, avançando com hipóteses de forma contextual e fundamentada, de modo a encontrar soluções que sejam validas e credíveis. Citando o autor, “A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p.4). Um outro fator que poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente e até para o desenvolvimento organizacional é a supervisão, se entendida como um processo colaborativo visando a melhoria das práticas.

3. Metodologia

Ao longo deste capítulo irão ser apresentados os objetivos, onde se incluiu a problemática e a pertinência do estudo, perspetivando responder às questões sobre o modo como funciona esta observação interpares, identificando os aspetos positivos e/ou os aspetos a melhorar, para um melhor funcionamento e uma observação, com o respetivo feedback mais eficaz. O capítulo explicita, também, a opção metodológica, nomeadamente o design metodológico, o contexto e os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a forma como os dados vão ser analisados.

3.1 Objetivos do Estudo

Este trabalho de investigação pretende analisar, aferir e validar (ou não) a importância de um processo de observação interpares implementado num agrupamento de escolas para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos e conseqüentemente para as práticas usadas no Agrupamento. Pretende ainda perspetivar/projetar, a partir dos resultados da análise deste processo, um projeto de intervenção, de forma a melhorar e consolidar as práticas de observação interpares neste agrupamento.

Na formulação da problemática Tuckman (2000) refere que a formulação de um problema de investigação deve ter as seguintes características: i) estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis; ii) ser formulado de forma clara e sem ambigüidade; iii) deve ser formulado em forma de questão ou em forma de questão implícita; iv) ser testável por métodos empíricos; v) não deve representar qualquer atitude moral ou ética.

O principal objetivo deste estudo é analisar o processo de observação interpares implementado num agrupamento de escolas do Distrito de Santarém de modo a compreender o contributo que tem tido no desenvolvimento profissional dos docentes e que aspetos, na opinião dos vários intervenientes, poderão ainda ser melhorados (caso existam).

Este objetivo geral foi subdividido nos seguintes objetivos específicos, a partir dos dados recolhidos:

- ✓ Conhecer as percepções dos docentes sobre a Observação Interpares;
- ✓ Averiguar a existência de feedback na Observação Interpares e a natureza do mesmo (caso exista);
- ✓ Analisar, na perspetiva dos intervenientes, os contributos da Observação Interpares para o seu desenvolvimento profissional;
- ✓ Averiguar pontos fortes e aspetos a melhorar no processo de Observação Interpares.

3.2 Abordagem Metodológica

Dada a natureza do problema da investigação, a nossa seleção sobre o tipo de estudo e a definição do plano de trabalho tiveram em linha de conta a sequência da recolha de dados e o limite do tempo. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, pois pareceu-nos ser a que melhor se ajustava aos objetivos deste trabalho.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), os métodos qualitativos são caracterizados por serem: i) indutivos, pois os investigadores chegam à compreensão dos fenómenos a partir da recolha de dados; ii) holísticos porque os investigadores têm em conta a realidade global; iii) naturalistas visto a fonte dos dados ser uma situação natural; iv) descritivos, ou seja, os investigadores analisam as recolhas feitas no trabalho de campo e descrevem, de forma rigorosa, esses dados; v) os investigadores são sensíveis ao contexto; vi) o significado tem uma grande importância; vii) humanísticos, porque os investigadores estudam os indivíduos de uma forma qualitativa, procurando conhecê-los como pessoas.

Atendendo a estas especificidades, podemos concluir que, ao aplicarmos a investigação qualitativa, a preocupação mais importante não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados (Carmo e Ferreira, 2008). Tuckman (2000) apresenta-nos as cinco características principais da investigação qualitativa: i) a situação natural constitui a fonte de dados, pelo que o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados; ii) a primeira preocupação do investigador é descrever e só secundariamente analisar os dados; iii) a questão fundamental é todo o processo;

iv) os dados são analisados indutivamente; v) diz respeito essencialmente ao significado das coisas.

Também Pita Fernández e Pértegas Diaz (2002) ao caracterizarem a investigação qualitativa referem que esta trata de identificar a natureza profunda das realidades, seu sistema de relações e sua estrutura dinâmica. Como defende Stake (2009, p.53), “os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe”. Adianta, ainda, que estes investigadores (idem, p.55) “tratam a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão. A particularização é um objetivo importante, uma vez conhecida a particularidade do caso”.

Em relação ao método, a investigação aqui presente, apesar de ser descritiva, como já se disse atrás, não se revela tão limitada pois não estuda apenas o fenómeno e o seu contexto, mas pretende responder ao como e ao porquê da alteração das práticas dos professores no âmbito já referido.

A opção metodológica assentou no paradigma interpretativo, abordando noções como a compreensão, significado e ação. A metodologia utilizada no estudo foi de natureza qualitativa com o design de estudo de caso, e utilizando como instrumentos de recolha de dados, entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e análise documental (ver secção 3.6). Foram construídos os guiões das entrevistas e o conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação. Contextualizou o estudo, que teve como ponto de partida a temática a observação inter pares realizada no Agrupamento escolhido. Definiu também o procedimento metodológico para a recolha e análise dos dados. Esta análise permitiu o desenho de quatro dimensões relacionadas com a perceção de todos os entrevistados, no que concerne ao modo como é feita a divulgação da prática pedagógica supervisionada, como são entendidas as vantagens e desvantagens da prática de observação inter pares e os aspetos a melhorar.

O *design* metodológico escolhido foi o Estudo de Caso, pois “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p.11). Este *design* adequa-se a este estudo pois pretende-se analisar com profundidade a implementação de um processo de observação inter pares num agrupamento de

escolas, com determinadas características e especificidades, constituindo-se este como o caso.

Segundo Yin (1988, citado em Carmo e Ferreira, 2008, p. 234) um estudo de caso “investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. Também Merriam (1988, como citado em Carmo e Ferreira, 2008, p.235) refere as características de um estudo de caso:

- i) particular, pois focaliza-se numa situação, acontecimento, programa ou fenómeno;
- ii) descritivo, porque o produto final é uma descrição pormenorizada do fenómeno analisado;
- iii) heurístico, pois leva à compreensão da situação estudada;
- iv) indutivo, porque se baseia no raciocínio indutivo;
- v) holístico, pois tem em conta a realidade na sua globalidade.

Conforme Ponte (1994) um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos.

De facto, o caso em estudo, constitui-se com esta dimensão única e “particularística” como defende o autor.

3.3 Caracterização do Contexto / Caso

Esta investigação foi realizada num agrupamento de escolas, situado no distrito de Santarém, que abrange uma extensa área geográfica com características rurais e urbanas. Assim, as escolas que lhe pertencem estão distribuídas por duas freguesias urbanas e três freguesias rurais num total de quinze estabelecimentos do Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico com as seguintes tipologias: Jardim de

Infância (JI), Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI), Escola Básica do 1º ciclo (EB1) e Escola Básica de 2º e 3º ciclos (EB 2,3).

Assim, este é composto por:

- Escola-Sede com 2º. e 3º. Ciclos (6 turmas por cada ano - 5º., 6º, 7º, 8º e 9.º anos- e uma turma CEF (Curso de Educação e Formação) de Informática;
- três escolas do 1º. Ciclo;
- quatro escolas 1º. Ciclo e Jardim de Infância;
- por dois Jardins de Infância.

No período em que este trabalho foi realizado (ano letivo 2023/2024) existiam 143 professores, dois psicólogos, uma Educadora Social, uma formadora do CEF (técnica especializada) e 87 assistentes operacionais e técnicos. O grupo de professores distribui-se pelos seguintes grupos de recrutamento:

- 100, Educação Pré-Escolar, 28 educadores;
 - 110, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 46 professores
- 2.º Ciclo do Ensino Básico:**
- 200, Português e História, 6 professores
 - 220, Português e Inglês, 5 professores
 - 230, Matemática e Ciências da Natureza, 6 professores
 - 240, Educação Visual e Tecnológica, 3 professores
 - 250, Educação Musical, 2 professores;
 - 260, Educação Física, 4 professores.
- 3.º Ciclo do Ensino Básico:**
- 300, Português, 6 professores;
 - 320, Francês, 2 professor;
 - 330, Inglês, 5 professores;
 - 350, Espanhol, 3 professores;
 - 400, História, 3 professores;
 - 420, Geografia, 3 professores;
 - 500, Matemática, 6 professores;
 - 520, Biologia e Geologia, 3 professores;
 - 530, Educação Tecnológica, 2 professor;
 - 550, Informática, 6 professores;

- 620, Educação Física, 4 professores.

No ano letivo em que foi realizado este estudo, 2023/2024 estavam matriculados, ao todo, 1556 alunos, sendo que 269 frequentavam o pré-escolar, 588 o 1.º Ciclo, 284 o 2.º Ciclo, 397 o 3.º Ciclo (ensino regular) e 18 o curso CEF (consultar anexo 7 com o número de alunos inscritos).

No Agrupamento são, também, desenvolvidos projetos e atividades nas mais variadas vertentes, nomeadamente:

- Ensino Articulado da Música
- Escolas Bilingues em Inglês (PEBI)
- Erasmus
- Horta dos Avós, Vaca Amiga no 1º. Ciclo
- Parlamento dos Jovens
- Clube de Rádio
- eTwinning
- Eco Escola
- Disciplina de Robótica e Inteligência Artificial, entre outros.

3.4 Apresentação do Contexto / Caso

Num Agrupamento de Escolas no distrito de Santarém existe, há seis anos, uma prática de observação inter pares, que começou no ano letivo 2018/2019 por decisão unânime do Conselho Pedagógico de janeiro de 2019, após proposta apresentada nesse mesmo Conselho pela Diretora do Agrupamento. A partir da análise de documentos (grelhas de registo, anexos 1 a 4), verificou-se que, no ano letivo 2018/2019, esta observação inter pares foi realizada entre docentes do mesmo departamento, onde os docentes que lecionavam a mesma disciplina se foram observar com o objetivo de trocarem ideias sobre diferenciação pedagógica, estratégias, recursos, metodologias e atividades (anexo 1 – grelha de registo onde se pode verificar este objetivo). No ano letivo 2019/2020 a observação inter pares já foi realizada interdepartamentos, onde docentes a lecionarem disciplinas diferentes observaram e focaram-se mais nas estratégias e metodologias usadas e nas atividades realizadas (anexo 2 – grelha de registo onde se encontra este objetivo). Esta supervisão pedagógica foi interrompida nos anos da pandemia e recomeçou no

ano letivo de 2022/2023, tendo sido realizada interciclos, ou seja, docentes de diferentes disciplinas e ciclos observaram-se com o objetivo de trocarem ideias sobre estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem (anexo 3 – grelha de registo onde se pode verificar este objetivo). No ano letivo 2023/2024 a observação interpares realiza-se nos mesmos moldes do ano letivo 2022/ 2023, sendo a grelha de observação também igual à do ano letivo anterior (anexos 4 – grelha de observação com o mesmo objetivo do ano letivo 2022/2023 e anexo 5 – calendário de observação interpares). Em todos estes anos letivos os pares eram selecionados dependendo dos Tempos de Escola atribuídos. Ou seja, cada docente tem no seu horário, para além dos tempos letivos, tempos não letivos, dependendo dos cargos que tem, das horas de redução por idade, etc. Estes tempos não letivos chamam-se de Tempos de Escola. Ora, de forma a não faltarem a aulas os docentes iam assistir às aulas dos colegas nestes tempos. Logo, dependendo das horas não letivas, via-se quais os docentes com aulas a essas horas disponíveis para serem assistidos. Como já referido, numa primeira fase, docentes dentro do mesmo departamento, numa segunda fase, docentes de departamentos diferentes e, nesta última fase, docentes de ciclos diferentes. Os pares nunca foram recíprocos. Um docente observador nunca foi observado por aquele a que assistiu, mas por outro, e vice-versa.

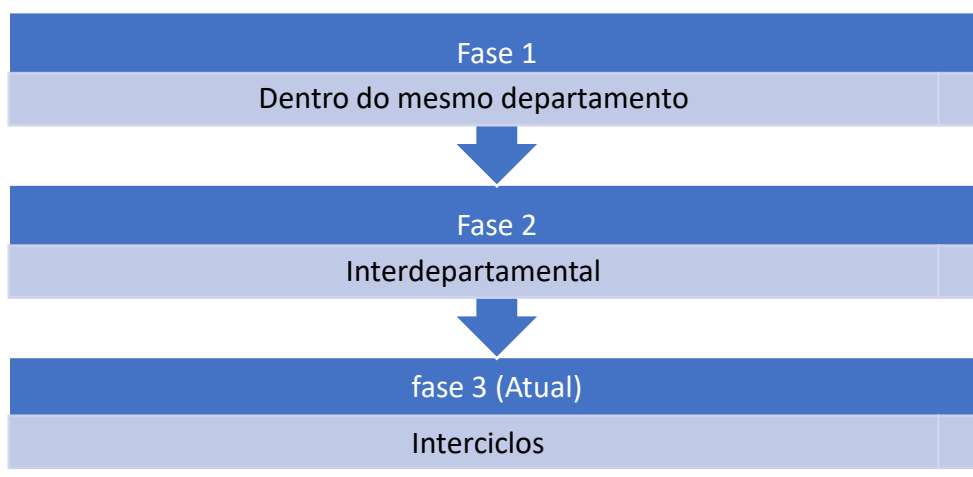


Tabela 1 – Organização da Observação Interpares ao longo do tempo

Pretende-se, assim, realizar um trabalho de investigação no âmbito da supervisão pedagógica, mas com enfoco particular na Observação Interpares realizada já há alguns anos neste Agrupamento.

Ao iniciarmos uma investigação, há que ultrapassar as dúvidas e as indecisões, a fim de selecionar uma linha de pesquisa o mais clara possível para que o trabalho fique estruturado com coerência (Quivy e Van Campenhoudt, 2005).

De acordo com Stake (2009, p.17), casos de interesse em educação são, na sua maioria, as pessoas e os programas e “cada caso é, em muitos aspetos, semelhante de muitas formas a outras pessoas e programas de muitas maneiras e único em muitos aspetos”. Nesta investigação o design metodológico constitui-se como sendo um estudo de caso, sendo o caso em estudo a implementação de um projeto de observação interpares num agrupamento de Escolas.

3.5 Os participantes no Estudo de Caso

Este estudo contou com a participação da Diretora do Agrupamento, de dois coordenadores: um do Pré-Escolar e outro do Segundo Ciclo, e de quatro professores de todos os ciclos (Grupo Focal).

A amostra constituída para o estudo foi uma amostra de conveniência, escolhida de acordo com alguns critérios julgados importantes para o trabalho de investigação que se pretendia realizar, ou seja, foram selecionados os professores que representam os vários ciclos de ensino no agrupamento (Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo e Terceiro Ciclo) para responderem a inquéritos por entrevista através de um grupo focal sobre a Observação Interpares. Foi, também, escolhida a Diretora do Agrupamento uma vez que foi a responsável, em conjunto com o Conselho Pedagógico, pelo início desta prática. Carmo e Ferreira caracterizam a amostragem de conveniência como “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (2008, p.215). Para a realização desta investigação, a amostra de professores foi selecionada a partir do universo de professores do agrupamento de escolas. Assim, é constituída pela Diretora, por dois coordenadores de Departamento e por quatro docentes do Pré-Escolar ao Terceiro Ciclo. Para os inquéritos por entrevista, o critério foi entrevistar a Diretora do agrupamento e dois coordenadores de diferentes ciclos com assento no Conselho Pedagógico, porque a ideia desta

prática partiu da Diretora e do Conselho Pedagógico. Para o grupo focal, o critério foi escolher quatro professores, que não fizessem parte do Conselho Pedagógico e, assim, não tivessem tomado parte na decisão de implementar esta prática, e que representassem cada um dos ciclos escolares (ver Tabelas 2 e 3 – Caracterização dos docentes participantes no estudo).

Funções - Idade	Funções	Escola	Ciclo de escolaridade
Entrevistas Individuais:			
Diretora - 58 anos ED (Entrevista Diretora)	Diretora do Agrupamento	Escola Sede	2.º Ciclo
Coordenador 1 - 61 anos EC1 (Entrevista Coordenador 1)	Coordenadora de Departamento do 2.º Ciclo Professora HGP (História e Geografia Portugal) Professora Cooperante a receber estagiários da formação inicial de professores	Escola Sede	2.º Ciclo
Coordenador 2 - 55 anos EC2	Coordenadora do Pré-Escolar	Jardim de Infância	Pré-Escolar

(Entrevista Coordenador 2)	Educadora Cooperante a receber estagiários da formação inicial de educadores		
-------------------------------	---	--	--

**Tabela 2 – Caracterização dos docentes participantes no estudo
(entrevistas individuais)**

Funções - Idade	Funções	Escola	Ciclo de escolaridade
Grupo Focal:			
Educadora – 59 anos GFE (Grupo Focal Educadora)	Educadora Cooperante a receber estagiários da formação inicial de educadores	Jardim de Infância	Pré-Escolar
Professor 1 – 63 anos GFP1 (Grupo Focal Professor 1)	Professora de Educação Especial	Primeiro Ciclo / Escola Sede	1.º Ciclo
Professor 2 – 44 anos GFP2 (Grupo Focal Professor 2)	Professor do 2.º Ciclo (Ed. Física)	Escola Sede	2.º Ciclo
Professor 3 -		Escola Sede	3.º Ciclo

46 anos	Professor do 3.º
GFP3	Ciclo (Matemática)
(Grupo Focal	
Professor 3)	

Tabela 3 – Caracterização dos docentes participantes no estudo (grupo focal)

3.6 Instrumentos de Recolha de Dados

Neste estudo, a recolha de dados decorreu, como já referimos, num agrupamento de escolas do distrito de Santarém, onde a investigadora leciona há vários anos, o que permitiu um maior conhecimento do meio e estabelecer com mais facilidade uma boa interação com os professores participantes no estudo. As técnicas de recolha de informação utilizadas foram as entrevistas, a fim de recolher as informações necessárias que servissem de resposta às várias perguntas da nossa investigação. Escolhemos as entrevistas, pois como defende Tuckman (2000, p.517), “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas”. Nesta investigação foram realizadas três entrevistas individuais mais uma de Grupo Focal. Foi, também, feita a análise documental dos guiões da observação inter pares.

3.6.1 Inquérito por Entrevistas Semiestruturadas

À Diretora e aos dois Coordenadores de Departamento (do Pré-Escolar e do Segundo Ciclo) foram feitas entrevistas semiestruturadas individuais, **ED** e **EC1** e **EC2** respetivamente. O recurso a uma diversidade de entrevistas revela-se importante para o trabalho, como nos diz Tuckman (2000, p.517), “dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas”. Na mesma linha de pensamento, Stake (2009, p.81) defende, igualmente, a realização de entrevistas no estudo de caso, pois dois dos usos mais importantes desta metodologia são “para obter as

descrições e as interpretações de outros”, pelo que os investigadores qualitativos se regozijam em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso, sendo a entrevista a via principal para as realidades múltiplas (idem, ibidem). É, então, esperado “que cada entrevistado tenha tido experiências únicas, histórias especiais para contar” (Stake, idem, ibidem). No nosso estudo, as entrevistas foram organizadas em torno de quatro blocos:

- i) Conhecer as perceções dos docentes sobre a Observação Interpares;
- ii) Averiguar a existência e o tipo de feedback no âmbito da Observação Interpares;
- iii) Analisar, na perspetiva dos intervenientes, os contributos da Observação Interpares para o seu desenvolvimento profissional;
- iv) Averiguar pontos fortes e aspetos a melhorar no processo de Observação Interpares.

A cada bloco fizemos corresponder vários objetivos e para cada objetivo formulámos diferentes questões. Esta definição dos objetivos marca, segundo Carmo e Ferreira (2008), o início do planeamento de uma entrevista, ao qual se segue a construção do guião. Tuckman (2000, p.517) defende que “para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões”. Assim, optámos por uma entrevista semiestruturada, ou seja, as entrevistas foram conduzidas tendo por base guiões (anexos 8, 9 e 10) havendo, no entanto, margem para que o entrevistado fornecesse outras informações que considerou adequadas transmitir. Antes da realização da entrevista, conhecemos a disponibilidade dos entrevistados ficando marcado o dia, o local e a hora antecipadamente. A preparação dos entrevistados para a entrevista seguiu os procedimentos sugeridos por Carmo e Ferreira (2008, p.150-151):

- i) informação sobre os resultados que se esperavam obter com a entrevista;
- ii) explicitação dos motivos de terem sido os escolhidos para serem entrevistados, mostrando o interesse que as suas respostas poderiam trazer para a investigação;
- iii) informação sobre o tempo de duração previsto para a sua realização.

As entrevistas decorreram fora da escola, para que fosse possível oferecer, aos entrevistados, um ambiente calmo, sem interrupções nem constrangimentos sociais, pois foram realizadas individualmente ou via Teams, sem público. Todos os entrevistados deram o seu consentimento informado (ver anexo 16). Iniciámos as entrevistas com o enquadramento que já tinha sido feito no contacto anterior, escutámos com atenção as respostas, não emitimos juízos de valor e respeitámos os momentos de silêncio. Para criar este clima é importante que o entrevistador encoraje os entrevistados a falarem. Assim, estar atento; acenar com a cabeça; utilizar expressões faciais adequadas; e não emitir juízos de valor acerca do que o entrevistado revela (Bogdan e Biklen, 1994) são, entre outras, algumas das atitudes do entrevistador que ajudam à estimulação das respostas. Saber ouvir é outra atitude, do entrevistador, que ajuda a criar um clima propício à entrevista. Ouvir pacientemente o que a pessoa tem para dizer, “como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.137), são algumas das atitudes que desenvolvem um sentimento de confiança e relação facilitadora da comunicação. Iguamente, saber esperar nos momentos de silêncio e saber utilizá-los para colocar uma questão apropriada são atitudes que favorecem o fluir da comunicação. Neste caso, como referem Bogdan e Biklen, quando não se conseguir compreender o que o entrevistado está a exprimir “faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar” o assunto (1994, p.137). A técnica de entrevista (semi-estruturada) requer flexibilidade por parte do entrevistador (Bogdan e Biklen, 1994) para, sem condicionar as respostas, tentar captar com detalhe o que vai no interior do entrevistado.

3.6.2 Grupo focal

Os restantes participantes, uma educadora e três docentes (um representante de cada ciclo, sem cargos, do pré-escolar **GFE**, do primeiro ciclo **GFP1**, do segundo **GFP2** e do terceiro ciclo **GFP3**), fizeram parte de um grupo focal e foram entrevistados em simultâneo. O Grupo Focal, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Morgan (1997), define grupo focal como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo

sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: os grupos focais são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados. E esta foi a razão de se ter optado pelo grupo focal. No nosso estudo, as entrevistas do Grupo Focal, foram organizadas em torno dos mesmos quatro blocos das entrevistas semiestruturadas. A cada bloco fizemos corresponder vários objetivos e para cada objetivo formulámos diferentes questões. Antes da realização da entrevista do Grupo Focal, conhecemos a disponibilidade dos entrevistados ficando marcado o dia, o local e a hora antecipadamente. A preparação dos entrevistados seguiu os procedimentos sugeridos por Carmo e Ferreira (2008) já referidos nas entrevistas semiestruturadas. A entrevista do Grupo Focal decorreu nos mesmos moldes das entrevistas individuais: fora da escola, para que fosse possível oferecer, aos entrevistados, um ambiente calmo, sem interrupções nem constrangimentos sociais, e foi realizada via Teams, sem público. Iniciámos o Grupo Focal com o enquadramento que já tinha sido feito no contacto anterior, escutámos com atenção as respostas, não emitimos juízos de valor e respeitámos os momentos de silêncio.

Todas as entrevistas foram gravadas através da aplicação Voice Recorder e, posteriormente, transcritas através do word online da Microsoft 365 (anexos 11, 12, 13 e 14) e com revisão posterior da investigadora. As transcrições das entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo.

3.6.3 Análise Documental

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995/2005) o investigador em Ciências Sociais recolhe documentos por duas razões: ou tem a intenção de estudá-los por si próprios ou espera encontrar neles dados úteis para estudar outro objeto. Este método costuma ser muito adequado para analisar a mudança nas organizações e tem várias vantagens como: a economia de tempo ao investigador, que, assim, poderá dedicar à análise propriamente dita, e permite evitar o recurso a inquéritos por questionário.

Neste trabalho, a razão de se ter optado pela utilização de informação em documentos anteriormente elaborados - as grelhas da observação interpares desde 2018 até ao momento do estudo efetuado - teve o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação, nomeadamente o foco da observação e a existência de um espaço formal para o feedback após a observação da aula.

3.7 Métodos de Análise de Dados

A recolha de dados foi seguida de uma fase de análise a fim de obtermos respostas às nossas questões iniciais e convergirmos para os objetivos da investigação. Neste trabalho, as técnicas de análise de dados mais adequadas pareceu-nos ser a análise de conteúdo pelo que procedemos à análise de conteúdo das entrevistas (individuais e do grupo focal). A análise de conteúdo, segundo Bardin (como citado em Carmo e Ferreira, 2008, p.269-270), “não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)”. Ainda de acordo com o mesmo autor (idem, p.270), esta técnica designada de Análise de Conteúdo pode considerar-se como a articulação entre o texto, descritivo e analisado, e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente. No essencial, é um instrumento de organização do texto, de modo a sistematizar as questões e as ideias registadas. Carmo e Ferreira (2008, p.271-272) são da opinião que a análise de conteúdo “compreende no seu percurso um certo número de etapas:

- i) definição dos objetivos do quadro de referência teórico;
- ii) constituição de um corpus;
- iii) definição de categorias; definição de unidades de análise;
- iv) quantificação (não obrigatória);
- v) interpretação dos resultados obtidos”.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Analisando as grelhas desta prática de Observação Interpares realizada (anexos 1 a 4 – grelhas de observação) verificamos que, ao longo destes anos letivos, a grelha dividiu-se, quase sempre, em quinze pontos principais: a forma como os alunos tomam conhecimento dos objetivos/conteúdos da aula/atividade; como os conteúdos e as tarefas são apresentados e organizados; como os conteúdos são abordados; como é organizado, durante a aula, o trabalho dos alunos; como se mostram os alunos quando são transmitidos os conteúdos e as informações; como são mobilizados conhecimentos prévios dos alunos e se são mobilizados conhecimentos de outras disciplinas; se a atividade/aula está previamente preparada em articulação com outras disciplinas; como se faz a compreensão/aquisição da informação; em caso de dúvidas, como o conteúdo é explicado novamente; se é atribuída uma tarefa aos alunos para aplicação dos conteúdos; se, autonomamente, os alunos procuram informação, realizam atividades ou procuram colaboração/ajuda dos colegas; como o docente se movimenta pelo espaço da aula de forma a acompanhar/apoiar a realização da tarefa/trabalho dos alunos; como os alunos recebem feedback sobre o seu desempenho; se alguns alunos não realizam a/s tarefa/s indicada/s a que se deve o mesmo; e se o docente reforça o desempenho positivo e/ou a evolução dos alunos.

De seguida, é pedida a descrição do que foi observado e este foco foi mudando ao longo dos anos letivos, como já descrito na Apresentação do Caso. No ano letivo 2018/2019, os docentes foram observar-se com o objetivo de trocarem ideias sobre diferenciação pedagógica, estratégias, recursos, metodologias e atividades (anexo 1 – grelha de registo onde se pode verificar este objetivo). No ano letivo 2019/2020 a observação interpares focou-se mais nas estratégias e metodologias usadas e nas atividades realizadas (anexo 2 – grelha de registo onde se encontra este objetivo). Esta supervisão pedagógica foi interrompida nos anos da pandemia e recomeçou no ano letivo de 2022/2023, onde os docentes se observaram com o objetivo de trocarem ideias sobre estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem (anexo 3 – grelha de registo onde se pode verificar este objetivo). No ano letivo 2023/2024 a observação interpares realiza-se nos mesmos moldes do ano letivo 2022/ 2023, sendo a grelha de observação também igual à do ano letivo anterior (anexo 4).

No último ponto é pedido uma reflexão conjunta entre os docentes observador e observado. E é neste processo reflexivo que pode surgir um elemento muito importante: o feedback (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009). E, neste primeiro momento reflexivo, logo após a observação de aulas, poderemos ter vários tipos de feedback, já referidos no capítulo sobre a importância do feedback na escola reflexiva:

- Questionamento como pedido de esclarecimento.
- Questionamento crítico ou estimulador
- Apoio/encorajamento.
- Recomendação.

(Roldão, Galveias e Hamido, 2005, citado por Alarcão, Leitão e Roldão, 2009, p.6).

Com base nas entrevistas realizadas, quer individuais quer através do grupo focal e também a partir dos dados recolhidos, foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise, que foram articuladas com os quatro objetivos base de toda a investigação, como se ilustra na tabela seguinte.

Categorias de análise	Subcategorias
Perceção do conceito de Observação Inter pares	
Divulgação da prática de Observação Inter pares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Características da comunicação ✓ Aspetos a melhorar no futuro
Características do Feedback	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamento como esclarecimento ✓ Questionamento crítico ou estimulador ✓ Apoio / encorajamento ✓ Recomendação
Organização da Observação Inter pares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No mesmo departamento ✓ Interdepartamental

	✓ Interciclos
Pontos fortes na Observação Interpares	✓ Pontos fortes ✓ Desvantagens
Aspetos a melhorar	✓ Sugestões para o guião ✓ Sugestões de melhoria - reflexão ✓ Sugestões de melhoria - partilha das experiências

Tabela 4 - Categorias e subcategorias de análise

Esta análise permitiu, segundo o que já foi mencionado no capítulo 2 do quadro teórico, o desenho de seis categorias relacionadas com a perceção de todos os entrevistados no que concerne ao conceito de Observação Interpares, ao modo como é feita a divulgação desta prática pedagógica, os tipos de feedback existentes, a organização desta prática, como são entendidos os pontos fortes da mesma e os aspetos a melhorar.

Após uma análise pormenorizada dos dados recolhidos passaremos a elencar os aspetos mais relevantes em cada uma das categorias.

Categoria 1	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Perceção do conceito de Observação Interpares	<p>“Depois havia aquela aura da avaliação e da observação de aulas e que as pessoas achavam que iam ser observadas e avaliadas pela pessoa que estava e não queriam gente na aula. Isto foi-se desmistificando tudo.”</p> <p>“No início, as pessoas achavam que iam ser observadas e avaliadas mas depois desmistificou-se e a coisa foi-se fazendo e de facto as pessoas, muitas delas, não todas, gostam imenso de ir ver aulas de outros.”</p>	ED

	<p>“A nossa diretora acreditar que isto faz falta, esta partilha, este entroncar, de como trabalham uns, como trabalham outros. Muitas vezes ela diz que os outros ciclos têm muito a aprender em trabalhar metodologia de projeto do pré-escolar, por exemplo (...)”</p> <p>“Mas isto também serve para desmistificar isso. A pessoa tem que ser capaz de abrir a nossa porta, tem de estar aberta. Isso pode ser constrangedor para alguém, mas têm que superar essas dificuldades. Isso nunca resultou em desfavor de ninguém.”</p>	EC2
	<p>“No início, as pessoas achavam que iam ser observadas e avaliadas mas depois desmistificou-se e a coisa foi-se fazendo e de facto as pessoas, muitas delas, não todas, gostam imenso de ir ver aulas de outros.”</p>	GFE
	<p>“Há muita confusão sobre o que realmente significa observação de pares ou supervisão pedagógica. A discussão e construção conjunta de estratégias pedagógicas, com a observação entre pares como base formativa, não faz justiça à sua importância como processo pedagógico destinado a melhorar a qualidade do ensino e consequentemente o desenvolvimento profissional dos professores ou educadores”</p> <p>“Talvez esse seja o maior problema: a incompreensão ou reinterpretção de um conceito.”</p>	GFP3

Tabela 5 – Perceção do Conceito de Observação Interpares

Na primeira categoria, perceção dos participantes do estudo sobre a prática pedagógica realizada, destaca-se, por parte da Diretora, da Coordenadora 2 e da Educadora do Grupo Focal, o facto de, no início, as “(...) pessoas acharem que iam

ser observadas e avaliadas” **ED**. No entanto, depois essa ideia “foi-se desmistificando” **ED** e salienta-se o “(...) facto as pessoas, muitas delas, gostam imenso de ir ver aulas de outros” **ED**. A Coordenadora 2 salienta mesmo a importância de o educador/docente ter de “(...) ser capaz de abrir a nossa porta, tem de estar aberta. Isso pode ser constrangedor para alguém, mas têm que superar essas dificuldades” **EC2**. A mesma Coordenadora elogia o facto de a “(...) diretora acreditar que isto faz falta, esta partilha, este entroncar, de como trabalham uns, como trabalham outros. Muitas vezes ela diz que os outros ciclos têm muito a aprender em trabalhar metodologia de projeto do pré-escolar” **EC2**.

O Professor 3 do Grupo Focal aponta uma razão para essa confusão inicial, “(...) há muita confusão sobre o que realmente significa observação de pares ou supervisão pedagógica. A discussão e construção conjunta de estratégias pedagógicas, com a observação entre pares como base formativa, não faz justiça à sua importância como processo pedagógico destinado a melhorar a qualidade do ensino e consequentemente o desenvolvimento profissional dos professores ou educadores” **GFP3**. Na opinião de Smyth (1985), este processo de autoavaliação aliado à observação e reflexão de outro colega, tem um valor inestimável. No entanto, deve assentar numa relação de confiança e abertura entre colegas e, para que tenha sucesso, deve haver vontade de participar, expressa pelos professores; deve existir a certeza que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros e deve haver apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos.

Categoria 2	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
		“(...) nos primeiros (anos da Observação Interpares) houve uma grande discussão, foi em pedagógico” “É feito um calendário, manda-se fazer, basicamente.”	ED

Divulgação da Observação Inter pares	Características da divulgação	“(…) foi explicado o caso no Conselho Pedagógico. Depois, para os departamentos, pediram aos coordenadores que informassem que ia haver avaliação observação Inter pares”	EC1
		“A ideia que eu tenho é muito focada no diretor do nosso agrupamento, que é, também. o Presidente do Conselho Pedagógico.”	EC2
		“Não. Foi aquilo (o email) que a Direção enviou.”	GFE
		“Foi através do e-mail que recebemos da direção daqui do agrupamento”	GFP1
		“Eu acho que foi mais no sentido de nos ser comunicado o que havia a fazer”	GFP2
		“Sei que foi disponibilizada alguma informação, mas sinceramente não me lembro qual, nem por que meios”	GFP3
	Aspetos a melhorar	“era melhor ter sido melhor explicado e melhor organizado”	EC1
		“Este ano não falámos nada, nem no ano passado, só no primeiro ano da implementação” “Portanto, antes disto, se calhar, teria que ter havido algum esclarecimento prévio, como não há, cai-se um bocadinho em que estes são os pequeninos, ai tão engraçadinhos, mas os meninos do pré-escolar trabalham tanto ou mais que os meninos dos outros graus de ensino (...)”	GFE
		“ouvi um ou outro caso de pessoas que não veem nenhuma utilidade	

		nesta situação. Têm mais a fazer. Algo a fazer porque alguém mandou, o que é pena.”	GFP1
		“Este é um processo que se quer participativo, co-construído, discutido e fundamentado, mas que precisa, antes de tudo, ser bem compreendido. Talvez esse seja o maior problema: a incompreensão ou reinterpretação de um conceito.”	GFP3

Tabela 6 – Divulgação da Observação Inter pares

Relativamente à segunda categoria, onde se pretende aferir como foi feita a divulgação da Observação Inter pares, existe um consenso entre todos os entrevistados, incluindo a Diretora, que a atividade foi posta em prática por decisão do Conselho Pedagógico. No Grupo Focal, a mesma informação, que a atividade decorreu da decisão da Direção, também é veiculada.

Por parte dos restantes entrevistados (Coordenadores e Grupo Focal), é referido que “(...) era melhor (este processo) ter sido melhor explicado e melhor organizado” **EC1** porque é “(...) um processo que se quer participativo, co-construído, discutido e fundamentado, mas que precisa, antes de tudo, ser bem compreendido.” **GFP3**. Ao longo do tempo, o conceito tem assumido conotações relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo, ou a avaliação. Esta visão restrita tem vindo a ser complementada por outras que incluem a partilha de experiências e reflexões entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional ou ainda perspetivas dinâmicas que abrangem toda a organização apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2003). E é por isso que surge a necessidade dos docentes perceberem melhor o que é este processo, que elementos o constituem e o foco da observação.

Mais uma vez se destaca a importância, para que esta prática tenha sucesso, de haver, nesta primeira fase, esclarecimentos sobre a importância da mesma, de haver apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer

dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos (Smyth, 1985).

Categoria 3	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Tipos de Feedback	Questionamento como esclarecimento	“o guião é preenchido em conjunto com o colega e há coisas até que eu nem estive a interpretar bem e depois o colega explica e nós percebemos melhor”	EC1
	Questionamento crítico ou estimulador	<p>“É sempre um feedback oral, correu bem ou correu menos bem, ou correu mal ou as pessoas não gostam”</p> <p>“Depois havia uma frase no fim do documento que não sei se ainda lá está, mas penso que sim, que devia haver uma conversa entre o observado e o observador para dizer o que é que as pessoas achavam uns dos outros.”</p> <p>“Tanto eu observar como a ser observada, aconteceu imediatamente a seguir. Aquilo é uma coisinha tão simples: o que é que gostaste mais? Aquilo que fizeste mais interessante? Gostei desta dinâmica Interpares, etc. Simples, sempre foi. Acho que deve ser assim. 5 minutos depois da aula”</p>	<p>EC1</p> <p>ED</p> <p>EC2</p>
		“É sempre um feedback oral, correu bem (...)”	EC1

	Apoio / encorajamento	<p>“Disse-lhe que achei que correu muito bem e gostei muito”</p> <p>“Olha há aqui um campo que devíamos falar porque diz aqui para fazermos uma reflexão conjunta e tal, mas olhe, a minha opinião é que correu tudo bem”</p>	GFP1
	Recomendação	<p>“(…) ou correu menos bem, ou correu mal ou as pessoas não gostam”</p> <p>“Após o término da aula, trabalhamos juntos para preencher o guião de observação, enquanto discutíamos o que acabara de acontecer. Este processo proporcionou um feedback genuinamente construtivo que, acredito, será benéfico para ambos na elaboração de novos planos de aula e na adoção de estratégias, métodos e técnicas pedagógicas mais eficazes.”</p>	EC1 GFP3

Tabela 7 – Tipos de Feedback

Na terceira categoria, sobre os tipos de feedback existentes, a Diretora salienta o facto de o guião permitir, no final, uma reflexão conjunta entre o professor observado e o professor observador, como já foi salientado na análise documental. O Coordenador 1 realça o tipo de feedback de apoio / encorajamento “correu bem” ou recomendação “ou correu menos bem, ou correu mal” **EC1** e ainda a importância do questionamento como esclarecimento “há coisas até que eu nem estive a interpretar bem e depois o colega explica e nós percebemos melhor” **EC1**. O Coordenador 2 refere a importância do questionamento crítico ou estimulador “o que é que gostaste

mais? Aquilo que fizeste mais interessante? Gostei desta dinâmica Interpares, etc.”

EC2.

No Grupo Focal, o professor 1 apostou no feedback de apoio e encorajamento “Disse-lhe que achei que correu muito bem e gostei muito” **GFP1**. O professor 3 evidenciou a importância do feedback de recomendação “Este processo proporcionou um feedback genuinamente construtivo que, acredito, será benéfico para ambos na elaboração de novos planos de aula e na adoção de estratégias, métodos e técnicas pedagógicas mais eficazes” **GFP3**. Todos os participantes neste estudo reconheceram que é feito um feedback logo após a observação de aulas, reflexão essa que é garantida no próprio guião.

Sendo a ação supervisiva elemento fundamental num processo reflexivo, uma vez que esta supervisão é agora vista como melhoria da qualidade da aprendizagem não só em relação à sala de aula, mas a toda a escola e não apenas ao professor de uma forma isolada, mas ao professor na dinâmica das suas interações, inserido numa escola que se pretende dialogante, aprendente e qualificante, surge um elemento constitutivo deste processo muito importante: o feedback (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009). Como verificado, os vários tipos de feedback usados foram:

- Questionamento como pedido de esclarecimento: uma vez pelo Coordenador 1 **EC1**;
- Questionamento crítico ou estimulador: três vezes pela Diretora **ED** e pelo Coordenador 1 e 2 **EC1** e **EC2**;
- Apoio/encorajamento: duas vezes pelo Coordenador 1 **EC1** e Professor 1 **GFP1**;
- Recomendação: duas vezes pelo Coordenador 1 **EC1** e Professor 3 **GFP3**.

(Roldão, Galveias e Hamido, 2005, citado por Alarcão, Leitão e Roldão, 2009).

Categoria 4	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
		“Em ciclos diferentes é um bocadinho difícil, um professor do terceiro ciclo que	

Organização da Observação Interpares	No mesmo departamento	<p>não tem contacto com o Jardim de infância, não sabe nada das nossas orientações curriculares e que temos um currículo, que não é fixo”</p> <p>“esta observação interpares (tem de) ser dentro do departamento, porque acho que, por exemplo, se eu for observar alguém ao pré-escolar tenho alguma dificuldade em perceber se a linguagem está ajustada ao escalão etário dos alunos, se não está”</p>	<p>GFE</p> <p>GFP2</p>
	Interdepartamental	—	—
	Interciclos	<p>“Interciclos, porque eu gosto imenso que, principalmente o segundo e terceiro ciclos, vão perceber o que se faz nos primeiros ciclos.”</p> <p>“Sim, sim, eu acho que é importante. Nós, nosso trabalho, estamos muito habituados a trabalhar sozinhos dentro da sala de aula, quando muito trabalhamos no nosso grupo, no nosso departamento. Penso que é importante abrimos horizontes, principalmente para outros ciclos, que trabalham de maneira muito diferente da nossa. Aqui, penso que, dentro do segundo e do terceiro ciclo, a maneira de trabalhar é mais ou menos igual. Uns terão mais estratégias que outros ou estratégias mais diversificadas, mas é mais ou menos a mesma forma de trabalhar. Fora destes 2 ciclos, portanto, no pré-escolar e no primeiro ciclo, penso que há formas de</p>	<p>ED</p> <p>EC1</p>

		<p>trabalhar diferentes. E penso que será uma mais valia para nós observarmos e sabermos adequá-las a ao nosso grupo etário e à nossa disciplina."</p> <p>"Temos todos a aprender muito uns com os outros e vemos a maneira como, na mesma disciplina ou disciplinas diferentes, se faz é bom. Isto também é transversal a todos os ciclos. E como é que um do terceiro ciclo vê uma aula do pré-escolar? Isso foi fascinante"</p> <p>"Eu, com educadora, gostava de uma realidade próxima, que houvesse um Inter, mas entre ciclos próximos, um trabalho mais efetivo e coordenado entre pré e pri, segundo e terceiro ciclo. Com um foco. Fazíamos 2 em um: articulação de conteúdos e observação interpares. O conteúdo, como é que se trabalha o mesmo conteúdo que eu também trabalho no primeiro ciclo e segundo ciclo? Eu, enquanto aluna, estou mais próxima de me lembrar de quando estive no terceiro ciclo e no secundário do que os outros ciclos, como é que foi o pré? Mas é esta esta dinâmica de Interpares e de observação, o não ter medo de uma escola parar porque há um projeto muito interessante. Muito inovador e único. Eu não conheço mais lado nenhum onde façam isto e já passei por muitos."</p>	<p>EC1</p>
--	--	---	-------------------

Tabela 8 – Organização da Observação Interpares

Na quarta categoria, sobre a organização da Observação Interpares e o facto de esta prática já ter sido feita de três formas diferentes, como referido na secção sobre a

apresentação do caso, numa fase inicial dentro do mesmo Departamento, depois Interdepartamental e, nos últimos anos, Interciclos, a Diretora, e os Coordenadores 1 e 2 referem a importância de continuar a ser feita Interciclos “ porque eu gosto imenso que, principalmente o segundo e terceiro ciclos, vão perceber o que se faz nos primeiros ciclos” **ED**; “estamos muito habituados a trabalhar sozinhos dentro da sala de aula, quando muito trabalhamos no nosso grupo, no nosso departamento. Penso que é importante abriremos horizontes” **EC1**; “vermos a maneira como, na mesma disciplina ou disciplinas diferentes, se faz é bom. Isto também é transversal a todos os ciclos. E como é que um do terceiro ciclo vê uma aula do pré-escolar? Isso foi fascinante” **EC2**.

No Grupo Focal, a Educadora e o professor 2 preferem no mesmo Departamento “em ciclos diferentes é um bocadinho difícil, um professor do terceiro ciclo que não tem contacto com o Jardim de infância, não sabe nada das nossas orientações curriculares e que temos um currículo, que não é fixo” **GFE**; “esta observação interpares (deve) ser dentro do departamento, porque acho que, por exemplo, se eu for observar alguém ao pré-escolar tenho alguma dificuldade em perceber se a linguagem está ajustada ao escalão etário dos alunos, se não está” **GFP2**. Todos os participantes do estudo reconhecem a importância da Observação Interpares, sendo que uma maioria prefere que essa observação seja feita interciclos, como tem sido feita nos últimos dois anos.

Categoria 5	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Pontos fortes na Observação Interpares	Pontos fortes	<p>“sempre achei que era muito bom uma pessoa ir assistir às coisas dos outros”</p> <p>“Às vezes aprende-se mais, vendo uma aula do que numa formação inteira de 25 horas. E temos que desmistificar esta história de não podermos entrar nas salas uns dos outros.”</p>	ED

		<p>“Eu acho que é esta simplicidade do menos que falta aos professores dos anos superiores. Porque não temos a simplicidade da aprendizagem infantil. Isso faz-nos imensa falta e isso faz imensa falta para a metodologia de projeto”</p>	
		<p>“Penso que é importante abriremos horizontes, principalmente para outros ciclos, que trabalham de maneira muito diferente da nossa.”</p> <p>“Acho que é mais vantajoso...observar boas práticas”</p>	EC1
		<p>“De melhoria, sim, de melhoria da nossa ação, da nossa prática letiva. Temos todos a aprender muito uns com os outros e vemos a maneira como, na mesma disciplina ou disciplinas diferentes, se faz é bom.”</p> <p>“Quando fui uma dinâmica de observar uma colega do meu ciclo e ela fez lá uma dinâmica de acolhimento que eu achei interessante que eu nunca tinha visto. Como é que ainda me posso surpreender e aprender com o par no mesmo nível, coisas que ainda não tinha pensado”</p> <p>“Eu acho que um professor interessado, que quer aprender vê isto com naturalidade e como mais valias, não é?”</p>	EC2
		<p>“Eu acho que nós não estamos sozinhas no mundo. Eu posso ter uma melhor metodologia nisto ou naquilo,</p>	

		<p>na aplicação deste ou daquele tipo de conhecimentos ou numa dinâmica. E a minha colega noutra. Se eu a vou observar a minha colega, como eu meu par, eu poderei ver, olha, espera lá, ela abordou desta maneira, se calhar é uma ideia, ou seja, seria uma mais valia se fosse em ciclos iguais, porque estamos a falar a mesma linguagem.”</p>	GFE
		<p>“Até tenho gosto, muito gosto. O ir conhecer o espaço, as dinâmicas, os alunos, como eles reagem em situação de aprendizagem, situação de trabalho autónomo. Tudo isso eu acho que é uma riqueza que até posso utilizar no meu próprio trabalho, porque estamos sempre a aprender uns com os outros, claro.”</p>	GFP1
		<p>“Eu acho proveitoso sim. É muito mais proveitoso para nós observar os nossos colegas da mesma disciplina, digamos assim.”</p>	GFP2
		<p>“reitero que a observação entre pares, a par com outras Estratégias e procedimentos que têm como propósito a colaboração entre profissionais de ensino, é crucial. Isto não se aplica apenas às questões gerais, como inovação pedagógica e co-construção de estratégias, planos e orientações conjuntas, mas também, especificamente, à melhoria da qualidade do ensino, garantindo a eficácia e eficiência da</p>	GFP3

		atividade pedagógica. Fomentar o crescimento conjunto e contínuo da equipa de professores não apenas garante o desenvolvimento profissional de cada um, como também assegura que o ensino público está a evoluir na direção certa.”	
	Desvantagens	“Só a organização, que é um bocado chata, mas desvantagens acho que não.”	ED
		“Não, desde que seja bem entendido, que não haja uma sobrecarga no tempo que já temos”	EC1
		“Eu não.”	EC2
		“portanto, não.”	GFE
		“Não, não encaro nada disso como uma desvantagem”	GFP1
		“Não, eu desvantagens não vejo, podem não ser tão enriquecedor se andarmos em níveis muito diferentes.”	GFP2
		“Não, de todo.”	GFP3

Tabela 9 – Pontos fortes da Observação Interpares

Na quinta categoria, sobre os pontos fortes da observação interpares, todos os participantes referem vantagens neste tipo de observação: o facto de se aprender mais “assistindo uma aula do que numa formação” **ED**, a importância de “abrir horizontes” **EC1**, a melhoria da “prática letiva” **EC2**, a partilha de “melhores metodologias” **GFE**, o conhecer “outros espaços e outras “dinâmicas” **GFP1** e o

perceber que “fomentar o crescimento conjunto e contínuo da equipa de professores” **GFP3** ajuda não apenas o desenvolvimento pessoal docente, mas também “assegura o ensino público a evoluir na direção certa” **GFP3**. Relativamente às desvantagens, excluindo a Diretora, que refere alguma burocracia na organização do processo, e um coordenador que diz que este mesmo processo de observação interpares deve ser bem entendido e não deve resultar numa sobrecarga no horário dos professores, todos são unânimes (incluindo os referidos anteriormente) em não encontrarem desvantagens na observação interpares.

Todos os entrevistados reconheceram a importância desta observação interpares e, assim, que o conceito de Supervisão Pedagógica ultrapassou as fronteiras da formação inicial e estende-se, hoje em dia, ao âmbito do desenvolvimento profissional do professor, abrangendo os processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação educativa e a mudança, e a melhoria das práticas pedagógico-didáticas (Alarcão, 2010). Deste modo, liga-se ao processo de aprendizagem e à melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, que irá contribuir para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático e para a melhoria da qualidade da educação.

Categoria 6	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Sugestões de melhoria	Sugestões para o guião	“(…) foi muito centrado no pedagógico, em primeira instância e centrada em mim aqui na direção.”	ED
		“Não, o guião acho que está bem. É um guião que não nos limita, também temos uma parte de observações, podemos sempre acrescentar algo.”	EC1
		“Acho adequado (…) Depois tem uma apreciação global num	

		espaço em que eu posso escrever”	EC2
		“Não está adequado ao pré-escolar”	GFE
		“Olha, eu achei adequado”	GFP1
		“(…) eu acho que sim, não tem grande problema em preencher e tem uma parte para reflexão”	GFP2
		“Mudaria tudo. Ou quase tudo. Reconheço que os guiões ou roteiros são ferramentas importantes na educação, mas apresentam alguns problemas e limitações que podem impactar a sua eficácia.” “A natureza prescritiva e detalhada dos mesmos deixa pouco espaço para a improvisação necessária e para respeitar a individualidade e autorreflexão dos professores.”	GFP3
	Sugestões de melhoria - reflexão	“(…) devia haver uma conversa entre o observado e o observador para dizer o que é que as pessoas achavam uns dos outros.”	ED
		“(…) há coisas até que eu nem estive a interpretar bem e depois o colega explica e nós percebemos melhor.”	EC1
		“Tanto eu observar como a ser observada, aconteceu (reflexão conjunta) imediatamente a seguir.”	EC2
		“Na altura (houve)”	GFE

		“Sim, houve. (Reflexão) Muito curtinha.”	GFP1
		“Falámos um bocadinho no final, sim, foi feito e na minha aula também.”	GFP2
		“Como mencionei anteriormente, foi feita uma reflexão conjunta logo após a aula observada.”	GFP3
	Sugestões de melhoria - partilha das experiências (após a análise global dos guiões)	“O Pedagógico. Não, sou eu mesma. Eu chego lá, tiro os gráficos do FORMS. E é por aí que a gente vê os dados. A informação não é muita porque o objetivo não é nós obtermos informação sobre coisíssima nenhuma. O foco é de facto o interpares”	ED
		“(…) nestes anos todos em que fazemos observação Interpares, nunca chegou nenhum feedback que pudesse ser analisado.” Sim, sim. Melhor explicado e ser analisado depois de pronto, do que foi feito, daquilo que os relatórios deram a conhecer das boas práticas que foram feitas” “É sempre um feedback oral, correu bem ou correu menos bem, ou correu mal ou as pessoas não gostam, mas nunca houve um feedback a partir de uma análise estruturada feita a essa atividade.”	EC1
		“Normalmente, sai os resultados disto. A diretora passa um resumo no pedagógico, cada Coordenador	

		<p>leva ao seu departamento do êxito da coisa ou não. Eu acho que é sempre um momento e que pode ser melhor refletido porque os dados podem ser mais.”</p>	EC2
		<p>“Se depois nós podíamos melhorar a nossa prática com ideias dos outros e os outros com as nossas, se houvesse depois daqui um feedback, uma articulação, não?”</p> <p>“até hoje não tivemos nenhum feedback, portanto não sabemos quais é que são as mais-valias de existir esse trabalho.”</p>	GFE
		<p>“Não.”</p>	GFP1
		<p>“Não tenho ideia que tenha chegado alguma coisa.”</p>	GFP2
		<p>“Em poucas conversas, com interlocutores previamente selecionados. Só podemos realmente conversar se tivermos com quem o fazer. É cada vez mais difícil encontrar na escola colegas dispostos a discutir pedagogia ou didática”</p> <p>“No entanto, infelizmente, este procedimento não foi seguido após todas as aulas observadas, nem houve o aprofundamento necessário de todo o processo, tendo existido uma rutura entre o momento da observação e a discussão dos resultados de forma globalizante”</p>	GFP3

		<p>“A abordagem do tema nas reuniões de departamento ou grupo disciplinar é sempre limitada por tempo, falta de vontade e resulta em algo parco e pouco construtivo.”</p>	
--	--	---	--

Tabela 10 – Sugestões de melhoria

Por fim, na categoria seis, apresentaram também aspetos a melhorar relativamente ao guião, à reflexão conjunta que é feita após a observação e à partilha feita quando acaba a atividade de observação interpares.

A elaboração do guião, como indicado pela Diretora foi, e continua a ser, muito centrado no Conselho Pedagógico, particularmente na Direção. Os Coordenadores acham o guião adequado, de fácil preenchimento e que permite uma reflexão conjunta no final da observação (como já referido na análise do guião de observação feita no início deste capítulo). No grupo focal, excluindo a Educadora, que acha que o guião não está adequado ao pré-escolar, e o Professor 3 que, apesar de reconhecer a importância do mesmo, mudaria tudo por considerá-lo limitativo no seu preenchimento, os restantes professores consideram-no adequado.

A reflexão conjunta, proporcionada pelo próprio guião no final, na opinião de todos os entrevistados, incluindo a Diretora, é suficiente e adequada.

Por fim, em relação à partilha de informação após a atividade de observação interpares concluída, para além da reflexão conjunta imediatamente após a aula assistida, excluindo a Diretora, que acha que o tipo de partilha feito é suficiente, todos os entrevistados acham que a mesma é insuficiente ou mesmo inexistente. Alarcão e Tavares (2203) dizem-nos que uma escola reflexiva implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade da aprendizagem não só em relação à sala de aula, mas a toda a escola e não apenas ao professor de uma forma isolada, mas ao professor na dinâmica das suas interações, inserido numa escola que se pretende dialogante, aprendente e qualificante. Esta contínua atitude de reflexão mantém a importância da função desempenhada pela escola na sociedade, ao introduzir preocupações éticas e sociais, fundamentais à definição correta das políticas e estratégias institucionais. Nesta escola autónoma e responsável, que pretende

mostrar a si própria e à comunidade os resultados do seu trabalho, o processo de autoavaliação e divulgação da informação são, nos dias de hoje, fundamentais.

De acordo com Montero (2001), quando falamos da construção de conhecimento no ensino, estamos a incluir tanto o conhecimento sobre o ensino elaborado por investigadores especializados, como o conhecimento dos professores acerca do ensino procedente da reflexão sobre a sua prática, ora elaborado por eles mesmos (de maneira individual ou colaborativa com outros professores), ora em colaboração com investigadores especializados.

Verifica-se, assim, neste processo de melhoria e reflexivo da prática docente, a importância da divulgação dos resultados do mesmo para haver um feedback construtivo que permita essa mesma melhoria.

5. Conclusões e Considerações Finais

Concluindo, em resposta aos objetivos específicos que advieram do objetivo principal:

- ✓ Conhecer as perceções dos docentes sobre a Observação Interpares;
- ✓ Averiguar a existência de feedback na Observação Interpares e a natureza do mesmo (caso exista);
- ✓ Analisar, na perspetiva dos intervenientes, os contributos da Observação Interpares para o seu desenvolvimento profissional;
- ✓ Averiguar pontos fortes e aspetos a melhorar no processo de Observação Interpares

Seguindo a ordem dos mesmos foi verificado que:

1. a perceção inicial do peso avaliativo desta atividade é desmistificada assim que a observação interpares começa a ser realizada;
2. acham, de uma forma geral, o guião adequado e a reflexão conjunta (entre o professor observado e o professor observador) com os diferentes tipos de feedback (questionamento como esclarecimento; questionamento crítico ou estimulador; apoio / encorajamento; recomendação), feita imediatamente

- após a observação, suficiente. O questionamento crítico ou estimulador foi o tipo de feedback mais frequente;
3. todos reconhecem as vantagens da Observação Interpares para o seu desenvolvimento profissional: aprender mais, a importância de abrir horizontes, a melhoria da prática letiva, a partilha de melhores metodologias, o conhecer outros espaços e outras dinâmicas e o perceber que fomentar o crescimento conjunto e contínuo da equipa de professores ajuda não apenas o desenvolvimento pessoal docente, mas também assegura o ensino público a evoluir na direção certa;
 4. face a estes pontos fortes, não encontram desvantagens nesta prática, apesar de a maioria preferir a modalidade Interciclos. Foi verificado que os principais aspetos a melhorar na atividade de observação interpares realizada neste agrupamento de escolas no distrito de Santarém estão, na divulgação da prática realizada, como é colocada em prática com falta de informação mais detalhada sobre o objetivo e foco e, na partilha de informação após a atividade realizada, na insuficiência da mesma.

Todo este trabalho, desde o seu início até ao final, espelhou o interesse da temática, bem como a pertinência do estudo. Através da sequência do trabalho realizado passo a passo, com os fundamentos que o constituem, foi possível chegar a um porto onde se abrigam várias possibilidades exploratórias e com relevante interesse para a melhoria das práticas nas organizações educativas, de um modo particular para o agrupamento de escolas alvo de estudo.

E é em resposta aos aspetos a melhorar identificados que surgiu o projeto de intervenção que se apresenta a seguir. Correia, F., (2014), sublinha a importância desta reflexão e vontade de melhorar: “A necessidade de uma reflexão constante que gere a capacidade de tomar decisões e de propor mudanças no meio onde atua, ou seja, que o educador pela reflexão ganhe a capacidade de ajustar e implementar novas estratégias de intervenção na promoção do sucesso educativo e social dos alunos” (p. 116).

É nesta perspetiva reflexiva e colaborativa que se encontram os principais desafios do projeto de intervenção. Este trabalho veio sem dúvida ampliar a visão e a motivação que se constituem como necessárias à instigação das mudanças que

urgem ser operadas no território alvo deste estudo. Fica a convicção de que se melhorarmos a forma de disseminar e partilhar informação sobre as atividades feitas nos agrupamentos, e, mais concretamente, se melhorarmos a envolvimento de todos os intervenientes na construção dos instrumentos que apoiam o processo de observação, no desenho do foco e dos objetivos bem como nos instrumentos que permitirão avaliar e monitorizar todo este processo, é possível melhorar as práticas quotidianas e tornarmo-nos mais eficientes e eficazes.

6. Projeto de Intervenção

Este Projeto de Intervenção resulta do contributo de toda a investigação realizada, fundamentando-se na análise de conteúdo dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas, do grupo focal e da análise documental. Os objetivos e as propostas de estratégias de intervenção baseiam-se nos aspetos a melhorar identificados pelos entrevistados que participaram neste trabalho de investigação. A proposta de projeto que se segue irá incidir no quadro das dimensões definidas, trabalhadas, estudadas e analisadas no estudo. Algumas propostas advêm de algumas práticas referidas pelos entrevistados, no sentido de serem melhoradas, e outras pretendem refletir alguma “ambição” da autora deste estudo, face ao contexto desafiante que se vive nas escolas atualmente, pretendendo não perder de vista o caminho da educação de qualidade, onde todos têm direito a experiências com sentido e significado, que resultem em aprendizagens para as crianças e alunos que integram o contexto educativo. Com este projeto pretende-se:

- Construção e envolvimento de todos os docentes na prática pedagógica realizada no Agrupamento, a Observação Inter pares.
- Partilhar a informação após a atividade realizada e dar o feedback formativo global desta atividade a todos os docentes e delinear, a partir deste feedback global, estratégias que possam contribuir para a mudança.

O grande desafio estará na “força” motivacional necessária a instigar nos profissionais, de modo a levarem a cabo a implementação do mesmo, uma vez que o panorama atual das escolas está sobrecarregado de solicitações e cumprimento

de tarefas que esgotam por vezes a capacidade de fazer um melhor e mais eficaz caminho na melhoria das práticas. Como refere Blanchard, K. (2010): Os comportamentos que facultam apoio quando se lideram organizações estão relacionados principalmente em facilitar o processo de mudança e inspirar os colaboradores para o trabalho conjunto. Estes comportamentos de apoio, quando aplicados à organização, ajudam a demonstrar que a equipa de liderança da mudança está ardentemente comprometida com a mesma. (...) A chave é envolvimento, envolvimento, envolvimento (p. 198). É este o grande desafio do projeto que se segue.

PROJETO DE INTERVENÇÃO					
Foco de Intervenção	Objetivos	Estratégias	Monitorização	Instrumentos	Fases de implementação
Observação Inter pares	Construção e envolvimento de todos os docentes na prática pedagógica realizada no Agrupamento, a Observação Inter pares	Envio à Diretora de um relatório com os resultados deste estudo Oferta de formação sobre a importância desta prática para todos os docentes. Análise (antes da calendarização do processo), em Departamentos, de todos os aspetos positivos da mesma e da melhor altura do ano letivo a ser implementado.	Avaliação em reuniões de Departamento e em reuniões de Conselho Pedagógico	Atas Relatórios e respetivos gráficos	Ano letivo 2025-26
	Partilhar a informação após a atividade realizada e dar o feedback formativo da atividade a todos os docentes.	O guião de observação deve ser passado para um Forms online. Os dados obtidos a partir desse Forms devem ser trabalhados por uma equipa (formada por elementos dos quatro ciclos)			2.º Semestre

	<p>Delinear a partir deste feedback global estratégias que possam contribuir para a mudança</p>	<p>Esses dados devem ser divulgados, analisados e discutidos, não só em sede de Conselho Pedagógico, mas também em sede de Departamentos e Subdepartamentos.</p>			
--	---	--	--	--	--

Tabela 11 – Projeto de Intervenção

Apresentamos, de seguida, uma sugestão de relatório a ser enviado à Diretora do agrupamento visado neste trabalho e, igualmente, uma sugestão da formação a ser implementada.

Relatório a ser enviado à Diretora do Agrupamento:

Prática: Observação Interpares

Aspetos positivos: os participantes acham que este projeto de Observação Interpares é um processo reflexivo e de partilha, que resulta na melhoria da prática docente. Preferem, na maioria, a modalidade Interciclos. Acham, de uma forma geral, o guião adequado e a reflexão conjunta (entre o professor observado e o professor observador), feita imediatamente após a observação, suficiente.

Desvantagens: os participantes não encontram desvantagens na mesma.

Dificuldades: as principais dificuldades diagnosticadas estão na divulgação da prática realizada, na forma como é feita sem informação mais detalhada sobre a importância da mesma;

e, na partilha de informação após a atividade realizada, na insuficiência da mesma.

Melhorias: divulgar e explicar a forma de prática pedagógica supervisionada realizada no Agrupamento, a Observação Interpares, entre todos os docentes, melhorando a envolvência de todos os intervenientes na construção dos instrumentos que apoiam o processo de observação, no desenho do foco e dos

objetivos bem como nos instrumentos que permitirão avaliar e monitorizar todo este processo;

e partilhar a informação após a atividade realizada, dando o feedback formativo da atividade realizada a todos os docentes.

Ação de Formação (6 horas):

Tema: Observação Inter pares: um processo em construção

Formador: a docente que realizou este trabalho de investigação ou outro docente com formação em supervisão pedagógica.

Objetivos:

1. Analisar os conceitos fundamentais e instrumentos a utilizar num processo de supervisão (objetivos, foco de observação, feedback, construção de instrumentos, entre outros aspetos).
2. Discutir com os formandos aspetos positivos da supervisão pedagógica centrada na prática docente em sala de aula, como processo de desenvolvimento profissional.
3. Co Construir, a partir do projeto de observação inter pares existente no agrupamento, estratégias de melhoria.

Destinatários: todos os docentes do agrupamento, da educação pré-escolar até ao 3.º CEB.

Sessões: Três sessões de duas horas, em período pós-laboral (no segundo semestre de 2025/2026): cada uma dedicada a cada um dos três objetivos acima mencionados.

Local: Escola Sede e/ou sessões online através da plataforma Teams.

Recursos: PowerPoints sobre os objetivos da formação: instrumentos já utilizados neste projeto de modo a serem analisados e discutidos em grupo com vista a integrar melhorias (processo de co construção).

Avaliação: através de um questionário Forms os docentes envolvidos darão o feedback da formação realizada.

Apesar de alguns constrangimentos referidos, conclui-se que a atividade de Observação Interpares realizada neste Agrupamento de Escolas é um exemplo de boas práticas a seguir.

7. Recomendações Futuras

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram surgindo algumas questões que merecem alguma reflexão para futuro. Por um lado, considera-se importante verificar se a prática de Observação Interpares se irá manter neste agrupamento no futuro e em que moldes. Para além desta questão, tornou-se também clara a importância de estimular estas práticas reflexivas nas escolas. Outra sugestão, que também pareceu relevante, seria o alargamento da Observação Interpares a outros agrupamentos, utilizando este estudo de caso como uma “boa prática” a ser disseminada em outros contextos.

Encerrando o trabalho, o presente capítulo encaminha, então, as seguintes recomendações para desdobramentos futuros da pesquisa desenvolvida:

- Analisar de que modo a formação a implementar terá impacto na Observação Interpares realizada neste agrupamento.
- Estimular as práticas reflexivas e colaborativas nas escolas.
- Desenvolver atividades de Observação Interpares noutros estabelecimentos escolares.

Por fim, resta agradecer a todos os envolvidos neste trabalho, que pretendeu melhorar uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento profissional dos docentes, tendo, como finalidade última, melhorar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

8.Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores*. In Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Coleção Cidine. (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?* In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. (2008). *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus Editora.

Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.

Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M.C. (2009) *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*.

Alarcão, I. Prefácio. In: Andrade, A. I.; Pinho, A. S. (2010) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2010) *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2.ed. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração- Uma Relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Berlack, A. E Berlack, H. (1981) *Dilemmas of Schooling. Teaching as Social Change*. London. Methuen.

Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança*. Actual Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para autoaprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carter, K. (1990). *Teacher's Knowledge and Learning To Teach*. In Houston, R. (Ed.) *Handbook of research on teachers education* (pp. 291-310). Nova Iorque: Mc Millan.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1989). *Narrative and Story in Practice and research*. Educational Resources Information Center (ERIC).

Correia, F. (2014). *Estado Mínimo - Escola Mínima*. Centro de Investigação em Educação. CIE-Uma.

Day, C.A. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Little, J. (1982). *Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success*. American Educational Research Journal, 19.

McDermott, P. & Rothenberg, J. (2000). *The characteristics of effective teachers in high poverty schools. Triangulating our data*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Montero, L. (2001). *A construção do Conhecimento Profissional Docente*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. Sage Publications Inc.

Pacheco, A.J. (2009). *Processo e Práticas de Educação e Formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. Revista Portuguesa de Educação, 22. Universidade do Minho.

Pita Fernández, S. e Pértegas Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa* Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Universitario Juan Canalejo, Coruña.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante*, 3(1), 3-18.

Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995/2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M.C. (1998). *Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada* In Formação de professores, currículo, supervisão- Textos seleccionados. Roldão (2008) (org.) Escola Superior de Educação: Lisboa.

Roldão, M.C. (1999) – *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME-DEB.

Roldão, M.C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva in Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação: Lisboa.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS NOVA - NOVA FCSH).

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schon, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Dom Quixote: Lisboa.

Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. (pp. 4 -14) American Educational Research Association.

Silva, C. (2000). *A supervisão colaborativa e a formação inicial de professores*. Arquipélago / Ciências da Educação, 3.

Silva, G., & Sá, V. (2017). *O diretor escolar em Portugal: Formação e perfil profissional*. Revista Espaço do Currículo.

Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação, 26.

Smyth, J. (1985). *Developing a critical practice of clinical supervision*. Journal of Curriculum Studies, 17.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Tradução de Ana Maria Chaves (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1978). *Using Research Means Doing Research*. University of East Anglia.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. Revista da Educação, XV (2), 5-26.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zepeda, S. (2008). *Professional development: what works*. New York: Eye On Education.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro.

Referências Online

Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Repositório da Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES - Grelha de registo

Disciplina:		Departamento:		Subdepartamento:		
Ano/Turma:		Data: 2019		Horário:		
				Local:		
				Sim	Não	Não Aplicável/ Observações
1. Os alunos tomam conhecimento dos objetivos/conteúdos da aula.						
2. Os conteúdos e as tarefas são apresentados e organizados		2.1. para toda a turma.				
		2.2. para grupos.				
		2.3. individualmente.				
3. Os conhecimentos prévios dos alunos são mobilizados. <i>(Explicitar no campo aberto abaixo quais as estratégias)</i>						
4. São realizadas demonstrações e/ou aplicações práticas para os alunos observarem.						
5. Os alunos manuseiam/manipulam/experimentam materiais para adquirir/consolidar conteúdos/conceitos.						
6. São utilizados recursos didáticos que facilitem a compreensão da informação.						
7. A compreensão/aquisição da informação faz-se através de		7.1. questionamento geral.				
		7.2. questionamento individual.				
8. Em caso de dúvidas, o conteúdo é explicado novamente		8.1. utilizando a mesma estratégia.				
		8.2. utilizando uma estratégia de ensino diferente.				
9. Os alunos mostram-se atentos quando são transmitidos os conteúdos e as informações.						
10. É atribuída uma tarefa aos alunos para aplicação dos conteúdos.		10.1. a toda a turma.				
		10.2. a grupos.				
		10.3. individualmente.				

11. Autonomamente, os alunos	11.1. procuram informação			
	11.2. realizam atividades			
	11.3. procuram colaboração/ajuda dos colegas			
12. O docente movimenta-se pelo espaço da aula de forma a acompanhar/apoiar a realização da tarefa/trabalho dos alunos.				
13. Os alunos recebem feedback sobre o seu desempenho.	13.1. para toda a turma.			
	13.2. para grupos.			
	13.3. individualmente.			
14. Os alunos realizam a tarefa indicada de forma autónoma.				
a. A não realização da tarefa deve-se a questões comportamentais (distração, falta de vontade, comportamentos desviantes, ...).				
i. Foram utilizadas estratégias de resolução desses comportamentos. <i>(Explicitar no campo aberto abaixo quais as estratégias)</i>				
ii. Foi despendido um tempo superior a 5 min para a resolução de questões relacionadas com o comportamento dos alunos.				
b. A não realização da tarefa deve-se a outros motivos (incompreensão, insegurança, ...).				
i. Foram utilizadas estratégias para colmatar essas situações. <i>(Explicitar no campo aberto abaixo quais as estratégias)</i>				
ii. Os alunos são evidenciados para demonstração individual da compreensão/aquisição perante a turma (chamada ao quadro; demonstração à turma; ...).				
15. O docente reforça o desempenho positivo e/ou a evolução dos alunos. <i>(Explicitar no campo aberto abaixo quais as estratégias)</i>				
Descreva o que observou e considerou ser eficaz relativamente a: Diferenciação pedagógica/ Estratégias / Recursos / Metodologias / Atividades / Outras				
Professor Observado:		Professor Observador:		

ANEXO 2

OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES - Grelha de registo

Disciplina:	Departamento:	Subdepartamento:
Ano/Turma:	Data: 2020	Horário:
		Local:

	Sim	Não	Não Aplicável/ Observações
1. Os alunos tomam conhecimento dos objetivos/conteúdos da aula/atividade.			
2. Os conteúdos e as tarefas são apresentados e organizados	2.4. para toda a turma.		
	2.5. para grupos.		
	2.6. individualmente.		
3. Os alunos mostram-se atentos quando são transmitidos os conteúdos e as informações. <i>(Se assinalar não, indique no campo 17 a estratégia que o Professor utilizou para reverter a situação)</i>			
4. São mobilizados conhecimentos prévios dos alunos.			
5. São mobilizados conhecimentos de outras disciplinas. <i>(Indique quais no campo 17)</i>			
6. Percebe-se que a atividade/aula está previamente preparada em trabalho colaborativo com docentes de outras disciplinas.			
7. Os alunos manuseiam/manipulam/experimentam materiais para adquirir/consolidar conteúdos/conceitos.			
8. São utilizados recursos didáticos que facilitem a compreensão da informação. <i>(Indique quais no campo 17)</i>			
9. A compreensão/aquisição da informação faz-se através de	9.1. questionamento geral.		
	9.2. questionamento individual.		
10. Em caso de dúvidas, o conteúdo é explicado novamente	10.1. utilizando a mesma estratégia.		
	10.2. utilizando uma estratégia de ensino diferente.		
11. É atribuída uma tarefa aos alunos para aplicação dos conteúdos	11.1. só da disciplina em questão.		
	11.2. de várias disciplinas.		

		Sim	Não	Não Aplicável/ Observações
12. Autonomamente, os alunos	12.1. procuram informação.			
	12.2. realizam actividades.			
	12.3. procuram colaboração/ajuda dos colegas.			
13. O docente movimenta-se pelo espaço da aula de forma a acompanhar/apoiar a realização da tarefa/trabalho dos alunos.				
14. Os alunos recebem feedback sobre o seu desempenho.				
15. Alguns alunos não realizam a/s tarefa/s indicada/s. A não realização da/s tarefa/s deve-se a:				
a. questões comportamentais (distração, falta de vontade, comportamentos desviantes, ...).				
i. Foram utilizadas estratégias de resolução desses comportamentos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>				
ii. Foi despendido um tempo superior a 5 min para a resolução de questões relacionadas com o comportamento dos alunos.				
b. outros motivos (incompreensão, insegurança, etc)				
i. Foram utilizadas estratégias para colmatar essas situações.				
16. O docente reforça o desempenho positivo e/ou a evolução dos alunos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>				

17. Descreva o que observou (nos pontos 3, 5, 8,15 e 16) e <u>considerou ser eficaz</u> relativamente a: Articulação curricular/ Estratégias / Recursos / Metodologias / Atividades / Outras
18. Reflexão conjunta entre os docentes observador e observado:

Professor Observado:		Professor Observador:	Nome:
			Disciplina:

ANEXO 3

OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES - Grelha de registo

FOCO: Estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem

Disciplina:	Departamento:	Subdepartamento:	
Ano/Turma:	Data: 2023	Horário:	Local:

	Sim	Não	Não Aplicável/ Observações
1.Os alunos tomam conhecimento dos objetivos/conteúdos da aula/atividade.			
2.Os conteúdos e as tarefas são apresentados e organizados			
2.7. para toda a turma.			
2.8. para grupos.			
2.9. individualmente.			
3. Os conteúdos são abordados	3.1 De forma expositiva	Apenas oral / quadro	
		Com apoio de recursos audiovisuais	
	3.2 Com recurso a materiais manipuláveis		
	3.3 Através de pesquisa autónoma dos alunos	Prévia	
		Durante a aula	
3.4 Outras (indicar quais)			

4. Durante a aula, o trabalho dos alunos foi:	4.1 maioritariamente autónomo	Individual			
		Em pares			
		Em grupo			
	4.2 de atenção para o que o professor esta a fazer no quadro/outro local				
	4.3 Sistemático/de repetição ou resolução de exercícios diretos, com orientação de outrem (quem?)				
5. Os alunos mostram-se atentos quando são transmitidos os conteúdos e as informações. <i>(Se assinalar não, indique no campo 17 a estratégia que o Professor utilizou para reverter a situação)</i>					
6. São mobilizados conhecimentos prévios dos alunos.					
7. São mobilizados conhecimentos de outras disciplinas. <i>(Indique quais no campo 17)</i>					
8. Percebe-se que a atividade/aula está previamente preparada em articulação com outras disciplinas.					
9. A compreensão/aquisição da informação faz-se através de	9.1. questionamento geral.				
	9.2. questionamento direcionado (individual/grupo)				
10. Em caso de dúvidas, o conteúdo é explicado novamente	10.1. utilizando a mesma estratégia.				
	10.2. utilizando uma estratégia de ensino diferente.				
11. É atribuída uma tarefa aos alunos para aplicação dos conteúdos	11.1. de uma só disciplina				
	11.2. de várias disciplinas /áreas curriculares articuladas.				
12. Autonomamente, os alunos	12.1. procuram informação.				
	12.2. realizam atividades.				
	12.3. procuram colaboração/ajuda dos colegas.				
13.O docente movimenta-se pelo espaço da aula de forma a acompanhar/apoiar a realização da tarefa/trabalho dos alunos.					
14.Os alunos recebem feedback sobre o seu desempenho.					
15.Alguns alunos não realizam a/s tarefa/s indicada/s. A não realização da/s tarefa/s deve-se a:					
c. questões comportamentais (distração, falta de vontade, comportamentos desviantes, ...).					

i. Foram utilizadas estratégias de resolução desses comportamentos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>			
ii. Foi despendido um tempo superior a 5 min para a resolução de questões relacionadas com o comportamento dos alunos.			
d. outros motivos (falta de pré-requisitos, incompreensão, insegurança, etc.)			
i. Foram utilizadas estratégias para colmatar essas situações.			
ii.			
16. O docente reforça o desempenho positivo e/ou a evolução dos alunos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>			

17. Descreva o que observou (nos pontos 3, 5, 8,15 e 16) e considerou ser eficaz relativamente a: Estratégias / Metodologias / Atividades / Outras

18. Reflexão conjunta entre os docentes observador e observado:

Professor Observado:		Professor Observador:	Nome:
			Disciplina:

ANEXO 4

OBSERVAÇÃO DE AULAS INTERPARES - Grelha de registo FOCO: Estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem

Disciplina:	Departamento:	Subdepartamento:	
Ano/Turma:	Data: 2024	Horário:	Local:

	Sim	Não	Não Aplicável/ Observações	
1. Os alunos tomam conhecimento dos objetivos/conteúdos da aula/atividade.				
2. Os conteúdos e as tarefas são apresentados e organizados				
3. Os conteúdos são abordados	para toda a turma.			
	para grupos.			
	individualmente.			
	De forma expositiva	Apenas oral / quadro		
		Com apoio de recursos audiovisuais		
Com recurso a materiais manipuláveis				
Através de pesquisa autónoma dos alunos	Prévia			
	Durante a aula			
Outras (indicar quais)				

4. Durante a aula, o trabalho dos alunos foi:	maioritariamente autónomo	Individual			
		Em pares			
		Em grupo			
	de atenção para o que o professor esta a fazer no quadro/outro local				
	Sistemático/de repetição ou resolução de exercícios diretos, com orientação de outrem (quem?)				
5. Os alunos mostram-se atentos quando são transmitidos os conteúdos e as informações. <i>(Se assinalar não, indique no campo 17 a estratégia que o Professor utilizou para reverter a situação)</i>					
6. São mobilizados conhecimentos prévios dos alunos.					
7. São mobilizados conhecimentos de outras disciplinas. <i>(Indique quais no campo 17)</i>					
8. Percebe-se que a atividade/aula está previamente preparada em articulação com outras disciplinas.					
9. A compreensão/aquisição da informação faz-se através de	9.1. questionamento geral.				
	9.2. questionamento direcionado (individual/grupo)				
10. Em caso de dúvidas, o conteúdo é explicado novamente	10.1. utilizando a mesma estratégia.				
	10.2. utilizando uma estratégia de ensino diferente.				
11. É atribuída uma tarefa aos alunos para aplicação dos conteúdos	11.1. de uma só disciplina				
	11.2. de várias disciplinas /áreas curriculares articuladas.				
12. Autonomamente, os alunos	12.1. procuram informação.				
	12.2. realizam atividades.				
	12.3. procuram colaboração/ajuda dos colegas.				
13. O docente movimenta-se pelo espaço da aula de forma a acompanhar/apoiar a realização da tarefa/trabalho dos alunos.					
14. Os alunos recebem feedback sobre o seu desempenho.					
15. Alguns alunos não realizam a/s tarefa/s indicada/s. A não realização da/s tarefa/s deve-se a:					
e. questões comportamentais (distração, falta de vontade, comportamentos desviantes, ...).					

i. Foram utilizadas estratégias de resolução desses comportamentos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>			
ii. Foi despendido um tempo superior a 5 min para a resolução de questões relacionadas com o comportamento dos alunos.			
f. outros motivos (falta de pré-requisitos, incompreensão, insegurança, etc.)			
i. Foram utilizadas estratégias para colmatar essas situações.			
16. O docente reforça o desempenho positivo e/ou a evolução dos alunos. <i>(Explicitar no campo 17 quais as estratégias)</i>			

17. Descreva o que observou (nos pontos 3, 5, 8,15 e 16) e considerou ser eficaz relativamente a: Estratégias / Metodologias / Atividades / Outras

18. Reflexão conjunta entre os docentes observador e observado:

Professor Observado:		Professor Observador:	Nome:
			Disciplina:

ANEXO 5

OBSERVAÇÃO DE AULAS - 2024

Departamento -Línguas 2º ciclo: Português, Inglês

Prof. Observador	Prof. Observado	Disciplina observada	Dia da semana	Hora	Turma / sala	Data da observação
		1.º Ciclo	2ªf	11:30		6 maio
		Pré	6ªf	14:00		10 maio
		Pré	3ªf	09:00		7 maio
		Pré	3ªf	09:00		7 maio

OBSERVAÇÃO DE AULAS - 2024
Departamento - Línguas 3º ciclo: Português, Francês, Espanhol, Inglês

Prof. Observador	Prof. Observado	Disciplina observada	Dia da semana	Hora	Turma / sala	Data da observação
		Pré	6 ^{af}	14:00		10 maio
		1.º Ciclo	2 ^{af}	11:40		6 maio
		Ed. Especial	5 ^{af}	09:20		9 maio
		Robótica	5 ^{af}	14:30		9 maio
G		1.º Ciclo	4 ^{af}	11:30		8 maio
		1.º Ciclo	5 ^{af}	09:00		9 maio
		1º Ciclo	4 ^{af}	09:00		8 maio
C		Ed. Especial	4 ^{af}	12:20		8 maio
		1.º Ciclo	3 ^{af}	11:30		7 maio
C		1.º Ciclo	5 ^{af}	09:00		9 maio
S		Ed. Especial	3 ^{af}	11:20		7 maio

ANEXO 6



Acolhimento aos Novos Professores

INFORMACÕES ÚTEIS

Agrupamento de escolas



EB/JI



J1



EB/ JI



J1



EB1



EB/JI



EB/ JI



EB/ JI



EB

Ano Letivo 2023-24

Caro colega,

Se está a ler este documento é sinal que está pela primeira vez neste Agrupamento.

Seja muito

BEM-VINDO !



As indicações que se seguem têm o intuito de o/a orientar nas dinâmicas da escola e facilitar de alguma forma a integração que se pretende célere e serena.

Agrupamento - Contactos

SITE: [htt](#)
[direcao@](#)
[atas@ae-](#)
[formaca](#)
[secretar](#)



Escolas do Agrupamento

E		
E		



Conselho Geral

Presidente: [REDACTED], EB do Vale de Santarém

E-mail: [cg@\[REDACTED\]](mailto:cg@[REDACTED])

Conselho Pedagógico

Presidente	[Redacted] (Diretora)
Coordenadora do Dep. de Matemática	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de Línguas	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de C. Soc. e Humanas	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de Expressões	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de Educação Especial	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de C. Experimentais	[Redacted]
Coordenador do Dep. de Educação Física	[Redacted]
Coordenadora do Departamento de 1.º Ciclo	[Redacted]
Coordenadora do Dep. de Pré-Escolar	[Redacted]
Coordenadora do 3.º Ciclo	[Redacted]
Coordenador do 2.º Ciclo	[Redacted]
Coordenadora do 1.º Ciclo	[Redacted]
Coordenadora de Ciclo do Pré-Escolar	[Redacted]
Professora Bibliotecária	[Redacted]

Cartão Magnético

O colega deve ser detentor de um cartão magnético para pagamentos internos na escola sede (no Bar, Papelaria, senhas de refeição, etc). Pode/deve solicitá-lo na secretaria, mediante a entrega de uma fotografia tipo passe.

Computador pessoal atribuído pelo Ministério da Educação

Os computadores atribuídos aos Professores e alunos são para ser utilizados diariamente na escola.

São uma ferramenta de trabalho atribuída pelo Ministério da Educação pelo que devem andar com o Professor para uso corrente (não só em casa).

Outros contactos úteis:

Centro de Formação da Lezíria de Tejo

Diretor: Prof. [Redacted]

Escola Básica Mem Ramires

Rua Dr. Virgílio Arruda

2000-217 SANTARÉM

Telefone: 243305953

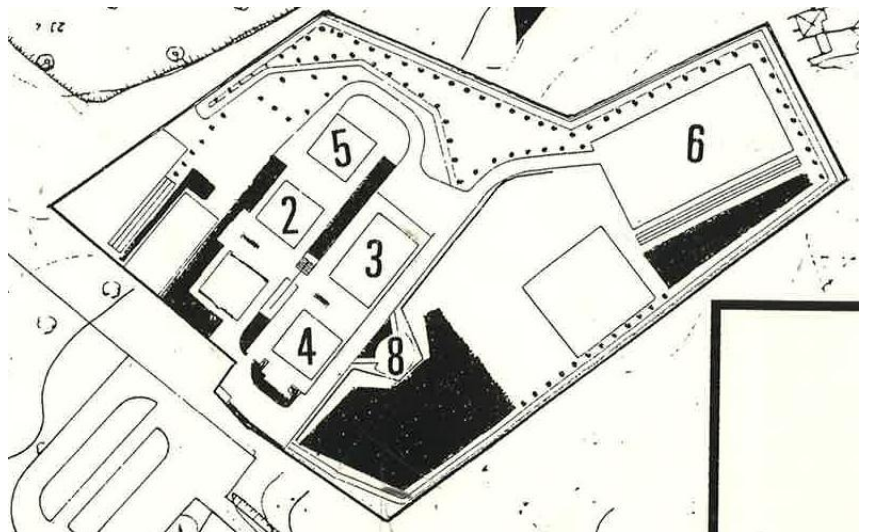
Fax: 243305957

e-mail: cfe@...

Escola sede

A escola sede encontra-se organizada em cinco áreas (blocos) distintas:

- Blocos A (1), B (2) e E (5) - Salas de aula, laboratórios, sala de informática;
- Bloco C (4)
r/chão: Secretaria, Sala de Professores, Sala de Cristal, Gabinete de Reuniões, Sala de Trabalho de Professores, WC (masculino e feminino), Gabinete de Gestão de Conflitos, Direção;
1º andar: Biblioteca, Sala de Processos, CAL, Sala de Informática, Sala de Diretores de Turma e Auditório;
- Bloco D (3) - Bar, Refeitório, Papelaria, Reprografia Ludoteca, Sala de Aula do Futuro(SAF), Sala de Educação para a Saúde/Gabinete de Psicologia e CRTIC.
- Campos de Jogos (6)
- Ginásio (7)
- Anfiteatro de pedra (8)
- Sala de aula ao ar livre (9)



Salas de Trabalho

A escola sede dispõe de duas salas de trabalho com computadores, uma ao lado da sala de professores e outra para os diretores de turma (1º andar), tendo esta última um local de atendimento aos pais/EE.

Há também 2 salas de reunião no rés do chão do bloco D que podem ser requisitadas, se necessário, no espaço próprio do Sharepoint:

- Sala de Cristal - para reuniões;
- Gabinete de Reuniões - para reuniões ou aulas online (tem computador preparado para o efeito)

Salas de Informática

A escola sede tem duas salas de informática, uma localizada no bloco C, 1º piso, e a outra no Bloco E (sala3).

Materiais requisitáveis (na BE):

- Máquinas de calcular;
- Tablets para utilização pelos alunos;
- Écran para projeção no exterior;
- Equipamento de som
- Etc...

Oferta educativa da escola

Centros de apoio à aprendizagem	AAAF (Pré-escolar)	AEC (1.º CEB)
Gabinete de Psicologia e Orientação Escolar	Educação e ensino regular	AOTE (2.º/3.º CEB)
Educação inclusiva	Cursos de Educação e Formação (CEF)	Desporto escolar
BE / Salas de leitura	Apoio educativo	Clubes
Ensino Bilingue	Ens. Articulado da Música	Ateliers de artes

Horários dos Serviços*

Secretaria	Reprografia / Papelaria	Bar
9.00h às 16.00h Todos os dias 4ª e 5ª feiras: 16h às 17h (só para o Pré escolar e 1º ciclo)	8.15h às 17.00h	8.10h às 13.30h 14.30 - 17.00

	Refeitório	Biblioteca
	13.10h às 14.30h	8.10h às 17.30h
Direção		
Ver horário afixado na porta		

Programa de alunos - **INOVAR ALUNOS**

Toda a informação referente à gestão diária de aulas (sumários, faltas, etc.), de processos de alunos/turmas e para registar a avaliação intercalar e de final de semestre é gerido a partir da plataforma INOVAR ALUNOS (recentemente instalada), cujas credenciais são criadas para cada Professor a partir do NIF e de uma password.

Plataforma Office 365

Neste Agrupamento tudo se organiza/arquiva à volta da **plataforma Office 365 (INTRANET)**.

Para aceder ao Office 365 poderemos ir pela pesquisa do Google ([https://\[redacted\]/](https://[redacted]/))

ou pelo site do Agrupamento, [http://\[redacted\]/](http://[redacted]/), clicando



O colega receberá, no seu email pessoal, um email do Microsoft Office com as credenciais que lhe irão dar acesso à nossa plataforma Office 365, que tem várias funcionalidades.

NOTA: Ao entrar pela primeira vez nesta plataforma, deverá escolher o fuso horário

UTC+00.00 Dublin/Edimburgo/Lisboa/Londres.

Nessa plataforma acederá a várias aplicações e funcionalidades, como:

Outlook (email institucional), *OneDrive (pen online)*, *Word*, *Excel*, *PowerPoint*, *SharePoint*, entre outras.

Em caso de dúvida ou problema deverá contactar o colega Luis Barreto a partir do email

Email Institucional

O **Outlook** é o webmail disponibilizado pela Microsoft no qual é criado o email institucional de todos os agentes educativos do Agrupamento.

Os emails pessoais não podem ser utilizados em assuntos de serviço (quaisquer que sejam). Toda a comunicação profissional (para colegas, para pais, para assuntos administrativos, para a direção, etc.) deve ser feita a partir do email institucional.

O endereço do email é criado pela escola, sempre da mesma forma


[nomepróprio.apelido@\[redacted\]](mailto:nomepróprio.apelido@[redacted])

(os nomes próprios e os apelidos são os que as pessoas habitualmente usam, para que, intuitivamente, todos saibam os emails dos colegas).

Recomenda-se a consulta diária do email institucional, uma vez que toda a comunicação, convocatórias e outros assuntos de igual importância, são veiculados por esta via.

Intranet do Agrupamento/SharePoint

Aí estão alojados os documentos para utilização e consulta profissional.

Ao entrar no **Sharepoint** temos o logótipo do Agrupamento  que, aí clicando, dá acesso (na linha em cima) a:

- Início
- Secretaria
- Documentos Orientadores
- Órgãos/Estruturas
- Sala de Alunos
- Sala de Professores
- PAA
- Galeria (espaço interno para colocação de fotos ou vídeos das atividades para visualização por toda a comunidade escolar). Deve aí colocar, em pastas, as fotos de qualquer atividade para que todos possamos ver com segurança.

Na **Sala de Professores** pode aceder a:

- DOCUMENTOS MODELO
 - Documentos Modelo AE
 - Símbolos e Cabeçalhos
 - Documentos Modelo Ed. Especial
- Departamentos Curriculares
- Projetos/Clubes
- Desporto Escolar
- Biblioteca Escolar
- PLANO DE SEGURANÇA
- RESERVA DE SALAS
- Observação Interpares

Marcação de Salas

A reserva de salas, Auditório, biblioteca e outros espaços da escola é feita pelos professores, no Office365 (Sala de Professores).

Sumários

Os sumários e as faltas dos alunos devem ser registados diariamente na plataforma INOVAR ALUNOS.

Regras de Produção de Documentos/ Normalização dos ficheiros para partilha e arquivo

Todos os documentos devem ser produzidos na letra oficial do Agrupamento, ,

(o tamanho e o espaçamento podem, em casos específicos ser reduzidos ou aumentados para adequação aos objetivos do documento).

Todos os documentos produzidos devem ter o símbolo, o timbre ou o cabeçalho do Agrupamento (conforme os casos), para identificação oficial. Estes cabeçalhos podem ser retirados, para utilização, no SHAREPOINT - Sala de Professores - DOCUMENTOS MODELO. Deve haver o cuidado de não desformatar os símbolos (por exemplo, não ovalizar o símbolo redondo).

Os documentos de trabalho devem ser todos guardados na **OneDrive** ou Sharepoint associados ao email institucional para estarem acessíveis a todo o tempo em qualquer local. Os ficheiros devem ser guardados com o **nome normalizado**, de acordo com a ordem de serviço **OS 01-22.23** para que seja fácil o arquivo organizado e a procura nas pastas.

Entrega/Receção de documentos

Pré-escolar e 1º ciclo

No hall de acesso à Direção encontra-se um armário metálico com gavetas identificadas por estabelecimento, destinado à receção e entrega de documentos de e para a Direção (atas, correspondência e outros).

2º e 3º ciclos

Na sala de professores encontra-se um bloco de cacifos no qual existem tabuleiros nominais para receção de documentos diversos. Deve consultar o seu tabuleiro periodicamente e pedimos que não o utilize para armazenamento de manuais ou outros objetos volumosos, pois este deve ter espaço para aí serem colocados os documentos.

Para a entrega, à Direção, de documentos relativos à Direção de Turma, o docente dispõe do armário metálico no hall de acesso à Direção (pastas por turma).

Para poder guardar outros materiais, pode pedir um cacifo com cadeado ao Encarregado Operacional (Sr. Fernando Machado).

Documentos Orientadores - links

Para mais informações, o colega pode consultar na Plataforma Office 365:

-Projeto Educativo e Regulamento Interno - na pasta Documentos Orientadores

<https://a>

-Plano Anual de Atividades - no separador PAA

[https://\[REDACTED\]](https://[REDACTED]) (Documento dinâmico em atualização constante)

Documentos do início do ano letivo

Deve dar atenção ao cronograma relativo às 2 primeiras semanas e estar presente nas ações/reuniões que, daí, lhe dizem respeito. Pode haver outras ações ou reuniões que são posteriormente marcadas, via email (por exemplo pelos respetivos Coordenadores) às quais também deve estar atento.



INICIO DE AÑO 2023/2024

Alunos matriculados por ciclo	
Jl	269
1º ciclo	588
2º ciclo	284
3º Ciclo - regular	397
CEF	15
Total	1553

ANEXO 8
GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Supervisão Pedagógica

Problema de investigação: Observação Interpares: O que há a melhorar?

População-alvo: Coordenadores do Pré-Escolar ao 3º. Ciclo

Objetivos gerais da entrevista:

- Conhecer as perceções dos professores na observação interpares. Verificar se, antes da observação interpares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-construtivo.
- Analisar os contributos da Observação Interpares na alteração das práticas dos envolvidos.
- Identificar se existem aspetos a melhorar na Observação Interpares.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a	Promover/Fomentar um clima de colaboração e de confiança; Informar o/a entrevistado sobre o contexto da investigação e sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo da mesma.	Informar o/a entrevistado sobre os objetivos do trabalho de projeto e solicitar a colaboração na entrevista; Destacar que a colaboração do/a entrevistado/a é da maior relevância neste estudo;	

	<p>Informar sobre os aspetos éticos, nomeadamente, da garantia da confidencialidade</p>	<p>Agradecer ao/à entrevistado/a pela colaboração/contributo e que o seu nome irá constar apenas nos agradecimentos e que a transcrição da entrevista será enviada de modo a evitar distorções e torná-la fidedigna.</p> <p>Comunicar que todas as respostas serão confidenciais e que nunca serão associadas ao/à entrevistado/a.</p>	
<p>B Perceções dos professores na Observação Interpares</p>	<p>Verificar se, antes da observação interpares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-constutivo.</p>	<p>Foi disponibilizada (por parte da Direção do Agrupamento) informação esclarecedora sobre a finalidade da implementação do plano de observação interpares?</p> <p>Como Coordenador de Departamento, em reuniões de departamento ou de grupo disciplinar, foram abordadas questões relativas à observação interpares e feedback formativo co-constutivo?</p> <p>Em conversas formais ou informais entre docentes, foram abordadas questões relativas à observação interpares e a sua importância?</p>	

<p style="text-align: center;">C Contributos da observação interpares na alteração das práticas letivas</p>	<p>Vantagens e desvantagens da observação Interpares</p>	<p>Enquanto Coordenador/a de Departamento, qual a importância da observação interpares?</p> <p>Encontra algumas vantagens/desvantagens da mesma?</p>	
<p style="text-align: center;">D Aspetos a melhorar no processo de observação interpares</p>	<p>Analisar a necessidade (ou não) de melhorias na Observação Interpares.</p>	<p>Enquanto Coordenador/a de Departamento, considera o guião de observação interpares disponibilizado adequado? Mudaria algo?</p> <p>Como foi feito o preenchimento do guião de observação interpares (se foi sempre feito conjuntamente pelo observador e observado)?</p> <p>Como Coordenador/a de Departamento, percebeu se os alunos das turmas envolvidas na observação interpares foram informados sobre a importância desta ação? Considera isso importante?</p> <p>Foi realizada, pelo par de observação interpares, uma reflexão conjunta, pós observações, de todas as aulas observadas?</p>	<p style="text-align: center;">-</p>

		Enquanto Coordenador/a de Departamento, como foram partilhadas as experiências adquiridas durante a observação interpares, no Departamento?	
E Validação da entrevista	Recolher elementos de carácter complementar.	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões

ANEXO 9

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Supervisão Pedagógica

Problema de investigação: Observação Inter pares: O que há a melhorar?

População-alvo: Diretora

Objetivos gerais da entrevista:

- Conhecer as perceções dos professores na observação inter pares. Verificar se, antes da observação inter pares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-construtivo.
- Analisar os contributos da Observação Inter pares na alteração das práticas dos envolvidos.
- Identificar se existem aspetos a melhorar na Observação Inter pares.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">A Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>Promover/Fomentar um clima de colaboração e de confiança;</p> <p>Informar o/a entrevistado/a sobre o contexto da investigação e sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos, nomeadamente, da garantia da confidencialidade</p>	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre os objetivos do trabalho de projeto e solicitar a colaboração na entrevista;</p> <p>Destacar que a colaboração do/a entrevistado/a é da maior relevância neste estudo;</p>	

		<p>Agradecer ao/à entrevistado/a pela colaboração/contributo e que a transcrição da entrevista será enviada de modo a evitar distorções e torná-la fidedigna.</p> <p>Comunicar que todas as respostas serão anónimas e confidenciais e que nunca serão associadas ao/à entrevistado/a.</p>	
<p>B Perceções dos professores na prática de Observação Interpares</p>	<p>Verificar se, antes da observação interpares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-construtivo.</p>	<p>Como surgiu a ideia de realizar no Agrupamento a observação interpares?</p> <p>Foi disponibilizada (por parte da Direção do Agrupamento) informação esclarecedora sobre a finalidade da implementação do plano de observação interpares?</p> <p>Foi decidido como, em reuniões de departamento ou de grupo disciplinar, se iriam abordar questões relativas ao objetivo da observação interpares e como seria dado o feedback formativo?</p> <p>Como se organizou o Agrupamento para colocar em prática a intervenção entre colegas?</p>	

<p>C Contributos da observação interpares na alteração das práticas letivas</p>	<p>Vantagens e desvantagens da observação interpares</p>	<p>Qual a importância da observação interpares?</p> <p>Encontra algumas desvantagens da mesma?</p>	
<p>D Aspetos a melhorar no processo de observação interpares</p>	<p>Analisar a necessidade (ou não) de melhorias na Observação Interpares.</p>	<p>Como é anualmente elaborado o guião de observação interpares?</p> <p>Quais os intervenientes no processo de elaboração?</p> <p>Os/as alunos/as das turmas envolvidas na observação interpares são informados sobre a importância desta ação enquanto dispositivo de melhoria das aprendizagens?</p> <p>Há entrega de um plano de aula ? Há uma conversa pré-observação?</p> <p>É realizada, pelo par de observação interpares, uma reflexão conjunta, pós observações, de todas as aulas observadas?</p> <p>Que implicações tem a observação interpares no Agrupamento? (alunos, professor</p>	<p>-</p>

		<p>observado, professor observador e gestão)</p> <p>Como foram partilhadas as experiências adquiridas durante a observação interpares?</p>	
<p>E Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o parecer sobre a entrevista - se se sentiu à vontade - se a entrevistadora foi empática - se o vocabulário está adequado - repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos - se sugere alterações - se sugere que se acrescentem questões

ANEXO 10
GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tema: Supervisão Pedagógica

Problema de investigação: Observação Interpares: O que há a melhorar?

População-alvo: Professores do Pré-Escolar ao 3º. Ciclo

Objetivos gerais da entrevista:

- Conhecer as perceções dos professores na observação interpares. Verificar se, antes da observação interpares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-construtivo.
- Analisar os contributos da Observação Interpares na alteração das práticas dos envolvidos.
- Identificar se existem aspetos a melhorar na Observação Interpares.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a	Promover/Fomentar um clima de colaboração e de confiança; Informar o/a entrevistado sobre o contexto da investigação e sobre o objetivo da entrevista e valorizar o contributo da mesma.	Informar o/a entrevistado sobre os objetivos do trabalho de projeto e solicitar a colaboração na entrevista; Destacar que a colaboração do/a entrevistado/a é da maior relevância neste estudo;	

	<p>Informar sobre os aspetos éticos, nomeadamente, da garantia da confidencialidade</p>	<p>Agradecer ao/à entrevistado/a pela colaboração/contributo e que o seu nome irá constar apenas nos agradecimentos e que a transcrição da entrevista será enviada de modo a evitar distorções e torná-la fidedigna.</p> <p>Comunicar que todas as respostas serão confidenciais e que nunca serão associadas ao/à entrevistado/a.</p>	
<p>B Perceções dos professores na observação interpares</p>	<p>Verificar se, antes da observação interpares existente, foram disseminados, entre todos os docentes, as diferentes formas de prática pedagógica supervisionada e o feedback formativo co-construtivo.</p>	<p>Foi disponibilizada (por parte da Direção do Agrupamento) informação esclarecedora sobre a finalidade da implementação do plano de observação interpares?</p> <p>Como professor/a notou se, em reuniões de departamento ou de grupo disciplinar, foram abordadas questões relativas à observação interpares e feedback formativo co-construtivo?</p> <p>Em conversas formais ou informais entre docentes, foram abordadas questões relativas à observação interpares e a sua importância?</p>	

<p style="text-align: center;">C Contributos da observação interpares na alteração das práticas letivas</p>	<p>Vantagens e desvantagens da observação interpares</p>	<p>Enquanto professor/a, qual é, para si, a importância da observação interpares?</p> <p>Encontra vantagens/desvantagens da mesma?</p>	
<p style="text-align: center;">D Aspetos a melhorar no processo de observação interpares</p>	<p>Analisar a necessidade (ou não) de melhorias na Observação Interpares.</p>	<p>Enquanto professor/a, considera o guião de observação interpares adequado? Mudaria algo?</p> <p>Como foi feito o preenchimento do guião de observação interpares (se foi sempre feito conjuntamente pelo observador e observado/a)?</p> <p>Como professor/a, percebeu se os alunos das turmas envolvidas na observação interpares foram informados sobre a importância desta ação? Considera isso importante?</p> <p>Foi realizada, pelo par de observação interpares, uma reflexão conjunta, pós observações, de todas as aulas observadas?</p> <p>Como foram partilhadas as experiências adquiridas durante a observação interpares?</p>	<p style="text-align: center;">-</p>

<p style="text-align: center;">E Validação da entrevista</p>	<p>Recolher elementos de carácter complementar.</p>	<p>Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente</p>	<p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none">- o parecer sobre a entrevista- se se sentiu à vontade- se a entrevistadora foi empática- se o vocabulário está adequado- repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos- se sugere alterações- se sugere que se acrescentem questões
---	---	---	--

ANEXO 11

Diretora

Transcrição

Entrevistador

Então, como já te disse, o meu trabalho é sobre a observação interpares, vou fazer um estudo de caso porque acho que aquilo que tu começaste há uns anos neste agrupamento, parece-me uma boa prática, um exemplo de boas práticas. Então quero começar por perguntar, como é que surgiu a ideia de realizar observação Interpares aqui no agrupamento?

Diretora

Eu não sei bem, mas é uma coisa que sempre achei muito bom, aprendermos uns com os outros. Eu como comecei a dar aulas no superior e vim por aí abaixo até ao segundo ciclo, havia certos conteúdos que eu sabia abordar de outra maneira. Eu gostava muito de, no Estudo Acompanhado, assistir a aulas de outros. Eu ficava maravilhada, assistir aulas de história e aulas de outras coisas. E, portanto, sempre achei que era muito bom uma pessoa ir assistir às coisas dos outros e depois vou por essas escolas fora, entro nas escolas de primeiro ciclo e vejo maravilhas a acontecer, entro na no pré-escolar e vejo coisas fantásticas. Uma pessoa aprende coisas maravilhosas, com o pré-escolar. Depois podemos aplicar na nossa aula e eles ensinam sempre sem dar matéria, eles ensinam às crianças currículos sem dar matéria. Numa inspeção, acho que alguém sugeriu isto, um inspetor. Ou então já fazíamos e foi inspeção que disse que era uma coisa ótima. Eu já não me lembro, isto cimentou-se exatamente porque o Inspetor disse que era uma boa, uma ótima prática. Talvez seja a quinta vez que vamos fazer, com focos diferentes. O primeiro teve a ver com a diferenciação pedagógica. Depois teve a ver com a articulação. Depois agora é mais na área da articulação Interciclos e não é só de articulação, é dos professores aprenderem com os outros ciclos. Como é que eles fazem para abordar certo tema. O pré-escolar ensina a trabalhar em metodologia de projeto é uma coisa fantástica. Eu acho que todos deviam ir ao pré-escolar. Acho que a observação Interpares devia ser todos a irem ao pré-escolar, mas pronto não pode ser.

Entrevistador

Então diz-me na altura como é que disponibilizam a informação para a realização e para a implementação desta observação Interpares?

Diretora

Já não se informa grande coisa agora não, mas nos primeiros houve uma grande discussão, foi em pedagógico, basicamente tudo mesmo o documento que depois surgiu, alguém o fez, foi a Amélia, foi. Aquilo foi muito centrado no pedagógico, em primeira instância e centrada em mim aqui na direção. Foi muito feito aqui na direção: eu, a colega X, a colega Y também.

Tentamos sempre pensar a coisa muito pedagogicamente. Depois havia aquela aura de da avaliação e da observação de aulas e que as pessoas achavam que iam ser observadas e avaliadas pela pessoa que estava e não queriam gente na aula. Isto foi-se desmistificando tudo. Foi tudo pensado pedagogicamente. Tivemos de desmistificar muito. Depois havia uma frase no fim do documento que não sei se ainda lá está, mas penso que sim, que devia haver uma conversa entre o observado e o observador para dizer o que é que as pessoas achavam uns dos outros. Foi difícil para as pessoas, mas depois desmistificou-se e a coisa foi-se fazendo e de facto as pessoas, muitas delas, não todas, gostam imenso de ir ver aulas de outros.

Entrevistador

A nível de departamento, antes de se começar, como a informação é passada? Disseram que o departamento tinha que falar das mais-valias deste tipo de observação?

Diretora

E viu-se, isso foi discutido em pedagógico. As pessoas acham que pedagógico não serve para nada e que estamos lá só a dar ordens, mas nós passamos horas a discutir, percebes? E eu faço gala nisso. Os meus pedagógicos são muito longos, porque de facto, eu deixo que as pessoas partam pedra. As pessoas funcionam bem, o pedagógico funciona bem, sempre funcionou e, portanto, era sempre muito dirimida em pedagógico. Depois, o que chegava aos departamentos? Eu confesso que não sei porque não vou às reuniões de departamento há muitos anos, mas penso que foi passando e foi um processo que não foi muito ajustado, foi mais a ideia das pessoas.

Entrevistador

Como é que tu achas que nós nos ajustamos como agrupamento para esta observação interpares, é feito algo em particular nesta organização? Normalmente nós fazemos um calendário para isso. Achas que basta este ajustamento?

Diretora

É feito um calendário, manda-se fazer, basicamente. As pessoas já sabem o que é que se espera delas porque esse processo já foi uma coisa dirimida anteriormente.

Entrevistador

Acabaste há pouco de dizer as vantagens da observação Interpares. Queres acrescentar mais vantagens? Tu achas mais importante agora. A Observação Interciclos, não é?

Diretora

É, eu acho que é Interciclos, porque eu gosto imenso que, principalmente o segundo e terceiro ciclos, vão perceber o que se faz nos primeiros ciclos. Acho que de cima para baixo é melhor do que baixo para cima em termos de anos de escolaridade, não em termos de obviamente dos professores do segundo ciclo serem mais do que os do primeiro ou os do primeiro serem mais que o pré-escolar, só por uma questão numérica, portanto, eu acho que o que lhes faz muito bem, aos do segundo e terceiro ciclo irem ver o que se faz na primária e o que se faz no pré-escolar e é muito importante. Porque há pessoas que nunca entraram na sala de pré-escolar. Há pessoas que não fazem ideia de como é que aquilo funciona ou tiveram filhos pequenos e mesmo assim, às vezes não entram muito porque ficam muito à porta das escolas.

Eu acho que é esta simplicidade do menos que falta aos professores dos anos superiores. Porque não temos a simplicidade da aprendizagem infantil. Isso faz-nos imensa falta e isso faz imensa falta para a metodologia de projeto. Vou aprender fazendo ou aprender, vendo ou aprender por fazer. O normal é as pessoas darem aulas e explicarem a matéria e os alunos ouvirem e estarem quietos a ouvir. Por outro lado, também é importante os do primeiro ciclo e do pré-escolar irem às salas dos outros ciclos para verem a formalidade e habituarem as crianças a estarem mais quietas. Isto é tudo uma aprendizagem muito boa e devemos todos estar ali uns com os outros, uns com os outros, sem ter que fazer umas formações chatíssimas. Às vezes aprende-se mais, vendo uma aula do que numa formação inteira de 25 horas. E temos que desmistificar esta história de não podermos entrar nas salas uns dos outros.

Entrevistador

Sendo assim, vêς desvantagens neste tipo de observação interpares?

Diretora

Só a organização, que é um bocado chata, mas desvantagens acho que não. Os professores do mesmo ciclo já vão muito às aulas uns dos outros, é uma coisa que acontece porque temos muito assessorias. Temos muitos professores de educação especial, também. É normal esta história de haver outras pessoas na aula que não o professor de Cátedra. E por isso é que eu acho que é importante ser interciclos, porque dentro do mesmo ciclo nós, a bem ou a mal, já há muitas.

Entrevistador

Agora vamos então aos documentos. Era isso que eu te ia perguntar. O guião de observação Interpares, tu disseste que ele foi realizado muito aqui na direção. Quais os intervenientes?

Diretora

Teve muitos contributos, quer dizer, fomos fazendo, tudo se faz em partilha sempre pronto. Sempre fizemos assim. Foi um excelente documento construído no computador da colega Y.

Entrevistador

Achas adequado, achas simples?

Diretora

Agora acho, foi difícil chegar a este e tivemos que mudar umas coisinhas, mas não mudamos muito. Foi uma coisa que ficou uma bastante sistematizada. Tivemos que mudar algumas coisas do primeiro para o segundo ano, porque de facto houve ali umas coisas que não estavam adequadas. Tivemos que pôr umas coisas de cruz, porque as pessoas depois escreviam coisas que não tinham muita lógica. E que não era aquilo o foco das coisas e para ser uma coisa que se conseguisse transformar num FORMS que era também importante.

Entrevistador

Ainda antes da observação, não existe nem nunca existe nenhum tipo de plano de aula?

Diretora

Não, não, a ideia é mesmo ir ver o que é que se faz no dia a dia, sem qualquer tipo de preparação especial.

Entrevistador

Achas que os alunos devem ser avisados?

Diretora

Não, é tudo natural.

Entrevistador

Então agora no pós observação? Há aquela reflexão conjunta que o próprio documento pede no final, entre o observado e o e o observador. Achas que basta, que chega?

Diretora

Isto foi feito antes da Inspeção e vou te dizer porquê. Porque quando nós apresentámos isto à inspeção, no ano seguinte, o inspetor estava totalmente maravilhado com organização e com o resultado.

Entrevistador

Então e diz-me depois desta observação toda e depois deste FORMS, como é depois disponibilizado este feedback? Quem trata esses dados?

Diretora

O Pedagógico. Não, sou eu mesma. Eu chego lá, tiro os gráficos do FORMS. E é por aí que a gente vê os dados. A informação não é muita porque o objetivo não é nós obtermos informação sobre coisíssima nenhuma. O foco é de facto o inter pares. Quero tirar informações sobre se toda a gente foi e se foi vantajoso, O que é importante é que as pessoas partilhem experiências.

Entrevistador

E no Pedagógico, o que é que os colegas dizem de uma forma geral? Concordam todos que foi positivo ou negativo?

Diretora

Sim, ninguém se opõe, não? É uma coisa perfeitamente normal. Está intrinsecamente assumido que é assim.

Entrevistador

É para continuar?

Diretora

Claro, eu acho que sim. Enquanto eu aqui estiver, a não ser que alguém me diga formalmente que não.

ANEXO 12

Coordenadora 1

Transcrição

Entrevistador

Então agora vamos só mesmo às questões para ser mais rápido, para não perdermos tempo. A primeira pergunta era: foi disponibilizada, por parte da direção do Agrupamento, algum tipo de informação esclarecedora sobre a Observação Inter pares, a partir do momento em que a mesma foi aplicada?

Coordenadora 1

Sim, foi explicado o caso no Conselho Pedagógico. Depois, para os departamentos, pediram aos coordenadores que informassem que ia haver observação Inter pares, que não era para avaliação, mas não foi explicado muito mais.

Entrevistador

E achas que faltou essa informação?

Coordenadora 1

Acho que era melhor ter sido melhor explicado e melhor organizada a forma como como depois foi apresentado.

Entrevistador

Muito bem. Em reuniões, depois, após essa observação feita entre observador e observado, foi dado algum tipo de feedback sobre a observação Inter pares?

Coordenadora 1

Não, nunca nos foi dado, nestes anos todos em que fazemos observação Inter pares, nunca chegou nenhum feedback que pudesse ser analisado. É sempre um feedback oral, correu bem ou correu menos bem, ou correu mal ou as pessoas não gostam, mas nunca houve um feedback a partir de uma análise estruturada feita a essa atividade.

Entrevistador

E aquilo que vocês fazem é enviar depois aquela ficha de observação para um e-mail, mas nunca se viu esse tratamento de dados?

Coordenadora 1

É. Nunca soubemos nem se se alguém tratava daquilo ou se era só para ficar arquivado, porque nunca houve nenhum feedback.

Entrevistador

Certo. Muito bem. Informalmente, nas conversas com os colegas do que é que tu te apercebeste? Que os colegas reconhecem a importância que, de facto, a observação Inter pares têm no nosso auto melhoramento e conhecimento? Ou da importância que a observação Inter pares tem para a nossa carreira?

Coordenadora 1

Não. Para a maioria dos colegas é mais uma das tarefas que são impostas e que têm que ser feitas, com prejuízo do tempo individual de trabalho dos professores e, às vezes, com prejuízo a nível económico também, porque no ano passado tiveram que se deslocar a sítios mais longe com o seu próprio carro, com o seu próprio combustível.

Entrevistador

Reconheces vantagens na observação Inter pares?

Coordenadora 1

Sim, sim, eu acho que é importante. Nós, nosso trabalho, estamos muito habituados a trabalhar sozinhos dentro da sala de aula, quando muito trabalhamos no nosso grupo, no nosso departamento. Penso que é importante abirmos horizontes, principalmente para outros ciclos, que trabalham de maneira muito diferente da nossa. Aqui, penso que, dentro do segundo e do terceiro ciclo, a maneira de trabalhar é mais ou menos igual. Uns terão mais estratégias que outros ou estratégias mais diversificadas, mas é mais ou menos a mesma forma de trabalhar. Fora destes 2 ciclos, portanto, no pré-escolar e no primeiro ciclo, penso que há formas de trabalhar diferentes. E penso que será uma mais valia para nós observarmos e sabermos adequá-las a ao nosso grupo etário e à nossa disciplina.

Entrevistador

É por isso que tu achas mais vantajoso a observação Inter pares Interciclos?

Coordenadora 1

Sim, já foi feito aqui, Interdepartamentos, intra e Inter. Acho que é mais vantajoso para o fim, que é, digamos, observar boas práticas. E práticas diferentes, penso que é mais vantajoso entre ciclos.

Entrevistador

Desvantagens, vê algumas desvantagens neste tipo de observação?

Coordenadora 1

Não, desde que seja bem entendido, que não haja uma sobrecarga no tempo que já temos, porque muitas pessoas vão no TE. Mas aquelas pessoas que têm as 22 horas que têm poucos TE, muitas vezes não conseguem e acabam por ir no seu tempo livre, no tempo de trabalho individual.

Entrevistador

Achas que devia ser feito de forma a que não sobrecarregasse, certo? E ser explicado melhor?

Coordenadora 1

Sim, sim. Melhor explicado e ser analisado depois de pronto, do que foi feito, daquilo que os relatórios deram a conhecer das boas práticas que foram feitas. Porque eu penso que as boas práticas na nossa profissão tendem a ficar camufladas mesmo na avaliação dos professores. Pronto, os professores têm Excelente, têm Muito Bom, com certeza terão práticas muito boas ou excelentes também. E depois nada de disso nos é transmitido. Portanto, eu penso que até aí, não cabe aqui nesta entrevista, mas penso que até a nível da avaliação dos colegas, esses colegas que têm essas notas tão boas deviam partilhar as suas práticas. Ou seja, na observação Inter pares, se calhar também uma das estratégias seria pôr os colegas a observar aulas desses que são melhor classificados, porque se eles têm uma melhor classificação, têm melhores práticas e isso é sempre uma mais-valia para quem está a aprender, para quem quer aprender.

Entrevistador

A nível de desvantagens, que falam os documentos que eu analisei, é os professores poderem sentir que estão a ser avaliados de alguma forma. Achas que aqui no nosso agrupamento há colegas que possam sentir isso quando estão a ser observados por outros?

Coordenadora 1

Não, penso que não, não penso que ninguém vai observar no sentido de inspecionar aqui. E ninguém se sente inspecionado, acho eu.

Entrevistador

Agora em relação ao guião, mudarias alguma coisa no guião?

Coordenadora 1

Não, o guião acho que está bem. É um guião que não nos limita, também temos uma parte de observações, podemos sempre acrescentar algo. Penso que é importante haver um guião para as pessoas também não se perderem, digamos, naquilo que estão a observar. Depois, se tiverem mais a acrescentar, acrescentam.

Entrevistador

Esse guião, tens conhecimento como é feito? É feito em Conselho pedagógico? Tu fazes parte do Conselho Pedagógico, como é que ele é elaborado?

Coordenadora 1

O guião? Penso que é o mesmo, desde que a atividade começou. Se tiver mudado foi um ou 2 itens. Foi feito pela direção, penso eu, pela Professora X, que faz parte do pedagógico, e depois foi apresentado no pedagógico e alteraram-se umas coisas que se consideraram alterar.

Entrevistador

Certo. Agora, alunos._Os alunos são, de alguma forma, informados do que vai acontecer ou são informados na altura? Achas que eles deviam ser informados, deviam ter mais conhecimento ou que isso poderia fazer com que a aula já não decorresse da mesma forma?

Coordenadora 1

Sim, eu penso que o objetivo mesmo é que a aula seja uma aula normal, que não haja uma aula preparada, que a pessoa não esteja a preparar estratégias para aquela aula para que seja uma aula normal. Portanto, os alunos também têm que se comportar como se comportariam numa aula normal e, pela minha parte, o que faço é apresentar o colega que lá vai e dizer que vai assistir à aula. E mais nada.

Entrevistador

Foi realizada após essa observação inter pares uma reflexão conjunta entre o professor que observa e o que é observado?

Coordenadora 1

Eu não sei se é prática corrente, mas eu faço sempre. No fim, reunimos sempre um bocadinho. Aliás, o guião é preenchido em conjunto com o colega e há coisas até que eu nem estive a interpretar bem e depois o colega explica e nós percebemos melhor. Portanto, eu faço sempre essa reflexão com os colegas e penso que é importante.

Entrevistador

Achas que há necessidade de, antes da aula ser observada, haver algum tipo de reunião entre vocês, entre o observado e o observador?

Coordenadora 1

Como já disse antes, penso que a aula deve ser o mais normal possível e, portanto, não há necessidade de estar a combinar.

Entrevistador

E então vamos para esta questão que acho que já acabaste por responder há pouco. Achas que estas experiências são depois partilhadas, formalmente ou informalmente? Achas que são partilhadas?

Coordenadora 1

Não. Entre o nosso grupo de amigos, pronto, comentamos. As coisas giras que vimos e aquilo que menos gostamos, comentamos entre nós, mas haver uma reflexão entre todos e haver uma divulgação das boas práticas a que as pessoas assistiram? Não, não há.

ANEXO 13

Coordenadora 2

Transcrição

Entrevistador

Eu te já tinha dito, o meu trabalho é sobre a observação Interpares que já existe, portanto, é um estudo de caso. Então eu vou fazer-te umas perguntinhas, o tema do trabalho é mesmo observação Interpares, o que há melhorar? Quero verificar se o que se faz está bem, se há possibilidades de melhorar a ou não. Ou se está perfeito.

Coordenadora 2

É uma das propostas do meu projeto de intervenção. Já se faz nos outros níveis. Agora, numa próxima, gostava que fosse mesmo entre o Pré e o Pri Já foi gente daqui do segundo ciclo ao Jardim de infância, foi um espetáculo, não faziam ideia.

Entrevistador

O ano passado foi assim. Os colegas que eu tenho entrevistado gostaram da experiência Interciclos, desde o Pré até ao terceiro ciclo. Referiram mesmo a diferença e que para eles só trouxe mais valias: a maneira como abordam as coisas, a vossa facilidade em motivar os alunos, etc. Então vamos começar? Tu já cá estás há muito tempo no agrupamento, certo? 9 anos, há quanto tempo é que começou esta observação em Interpares, lembras-te?

Coordenadora 2

Sim, 9 anos. Já participei em 2 momentos, não sei há quanto tempo já havia.

Entrevistador

Mas tu fazes parte do pedagógico, não é?

Coordenadora 2

Certo, faço, mas não fiz 2 mandatos. Já fiz 2 momentos. Eu acho que é isso. Também interrompemos 2 anos quando foi a pandemia.

Entrevistador

Lembras-te o como é que se tomou esta iniciativa de começar a fazer esta atividade de observação interpares, tens memória?

Coordenadora 2

A ideia que eu tenho é muito focada no diretor do nosso agrupamento, que é, também, o Presidente do Conselho Pedagógico. E é muito a nível pessoal, na nossa diretora acreditar que isto faz falta, esta partilha, este entroncar, de como trabalham uns, como trabalham outros. Muitas vezes ela diz que os outros ciclos têm muito a aprender em trabalhar

metodologia de projeto do pré-escolar, por exemplo. As idades são dispare, mas podemos pegar no mesmo exemplo e fazê-lo de acordo com as idades. E eu, com mais de 30 anos de carreira, não conheço essa experiência em nenhum outro lado, só aqui. Só aqui há boas experiências.

Entrevistador

Portanto, achas que foi mesmo com uma intenção de...

Coordenadora 2

De melhoria, sim, de melhoria da nossa ação, da nossa prática letiva. Temos todos a aprender muito uns com os outros e vemos a maneira como, na mesma disciplina ou disciplinas diferentes, se faz é bom. Isto também é transversal a todos os ciclos. E como é que um do terceiro ciclo vê uma aula do pré-escolar? Isso foi fascinante.

Entrevistador

Interciclos terá sido mais interessante? Até porque eu lembro-me que numa primeira fase foi interno, dentro do mesmo departamento, depois passou numa segunda fase do departamento e só depois então para interciclos, essa será para ti a melhor opção? É isso? Porque achas que aprendemos mais?

Coordenadora 2

Sim. Certo, certo, certo. Aprender com os outros é importante. Mas agora a nível do nosso grupo, fazer só no mesmo ciclo já não faz sentido, porque eu acho que nós em reuniões de departamento já fazemos essa partilha. É interessante ver os outros níveis porque temos muito mais sempre a aproveitar. Sim, sim. Sempre inter. Eu, com educadora, gostava de uma realidade próxima, que houvesse um Inter, mas entre ciclos próximos, um trabalho mais efetivo e coordenado entre pré e pri, segundo e terceiro ciclo. Com um foco. Fazíamos 2 em um: articulação de conteúdos e observação interpares. O conteúdo, como é que se trabalha o mesmo conteúdo que eu também trabalho no primeiro ciclo e segundo ciclo? Eu, enquanto aluna, estou mais próxima de me lembrar de quando estive no terceiro ciclo e no secundário do que os outros ciclos, como é que foi o pré? Mas é esta esta dinâmica de Interpares e de observação, o não ter medo de uma escola parar porque há um projeto muito interessante. Muito inovador e único. Eu não conheço mais lado nenhum onde façam isto e já passei por muitos.

Entrevistador

Então para ti só tem vantagens. Vês alguma desvantagem neste tipo de projeto, de observações?

Coordenadora 2

Só. Eu não, embora tenha achado às vezes entre os meus pares que já não agrada a muita gente passar por isso, não.

Entrevistador

E porquê? Eu também já me apercebi disso e essa foi uma das razões de eu também ter-me focado nisto para perceber porquê.

Coordenadora 2

Sinto isso. Os colegas veem isso como uma chatice, alguns, também não posso generalizar, não é? Nunca há unanimidade em tudo, não é? Há sempre uma voz contra. Não sei que percepção tu tens. E é um trabalho simbólico, uma fichinha simples de preencher. E que tanto a aprender, não é? O colega de inglês foi ao pré e ele é pai de uma criança pequena e estava admiradíssimo. Muitas colegas se admiraram. Como é que a gente consegue todo o dia, aqueles 25 alunos e aquele barulho, aquela atividade sempre e tal e tal...

Eu acho que um professor interessado, que quer aprender vê isto com naturalidade e como mais valias, não é? Quem não vê isto, também não vê muitas outras coisas. Há pessoas desmotivadas que não querem realmente aprender. Mas isso é uma minoria. Eu acho que é uma coisa a retomar, eu gosto imenso. Pode haver também pessoas que se sintam desconfortáveis, que não se sintam a vontade de ser observados por um colega. Não sei porquê.

Entrevistador

E tu pensas que eles podem encarar isso como um senão? Como algum tipo de avaliação?

Coordenadora 2

Eu acho que inicialmente houve esse receio. Mas não é, de facto, o que se faz, nem é o que se pretende com este tipo de situação. Já está ultrapassado.

Entrevistador

Pois, exactamente, portanto, tens a noção que depois os colegas acabaram por perceber isso. Que é construtivo e não avaliativo?

Coordenadora 2

Sim, está ultrapassado.

Entrevistador

Agora diz-me, em relação ao feedback, achas que depois de observar a aula, entre os colegas, quando vocês estão a preencher aquela ficha, é dado logo um feedback na altura? Não é? É dado posteriormente em reuniões?

Coordenadora 2

Tanto eu observar como a ser observada, aconteceu imediatamente a seguir. Aquilo é uma coisinha tão simples: o que é que gostaste mais? Aquilo que fizeste mais interessante? Gostei desta dinâmica Interpares, etc. Simples, sempre foi. Acho que deve ser assim. 5 minutos depois da aula

Entrevistador

E achas que faz falta algum tipo de feedback posterior a nível de departamentos ou a nível de grupo?

Coordenadora 2

Também pode ser. Pode também levar a uma maior reflexão. Normalmente, sai os resultados disto. A diretora passa um resumo no pedagógico, cada Coordenador leva ao seu

departamento do êxito da coisa ou não. Eu acho que é sempre um momento e que pode ser mais bem refletido porque os dados podem ser mais. Olhem neste Departamento, o que é que disseram os outros que vieram ver este departamento? Acho tudo dados importantes e a melhorar porque é uma observação de um docente. Que é externo, que não percebe nada deste nível de ensino, mas que pode dar boas opiniões. Mas gera reflexão, isto gera reflexão que é preciso às pessoas, pronto.

Entrevistador

A nível do guião que normalmente tem sido utilizado. Achas que está adequado? Fácil de responder.

Coordenadora 2

Acho adequado. Sempre. Fácil. Depois tem uma apreciação global num espaço em que eu posso escrever, e sempre me foi fácil escrever 3 ou 4 linhas, sempre me foi fácil. Um dia escrevi uma coisa tão simples, que a diretora até, em pedagógico, pegou naquilo. Quando foi uma dinâmica de observar uma colega do meu ciclo e ela fez lá uma dinâmica de acolhimento que eu achei interessante que eu nunca tinha visto. Como é que ainda me posso surpreender e aprender com o par no mesmo nível, coisas que ainda não tinha pensado. A diretora valorizou muito eu ter escrito aquilo. É porque tudo isto leva à reflexão, é um olhar externo. Agora estou de fora, estou a ver outro. Há quem diga que se for muitas vezes torna-se repetitivo. As pessoas mudam. Eu não vou observar o mesmo.

Entrevistador

A nível de... se calhar não tanto para ti, porque os teus são pequenitos. Normalmente pergunto aos colegas dos miúdos maiores de segundo e terceiro ciclo, achas que faz falta informar os alunos? Achas que os teus os teus pequenitos precisariam de algum tipo de preparação?

Coordenadora 2

Não, não, eu acho que não.

Entrevistador

Até porque, mesmo com os maiores, muitas vezes eles precisam é de estar naturalmente.

Coordenadora 2

Às vezes eu digo a brincar, amanhã tenho cá um colega aqui para ver se portam bem.

Entrevistador

Mais nesse sentido.

Coordenadora 2

Não, a criança é tão espontânea nesta idade que tenham lá pessoas ou não é igual. E são habituados a ter estagiários, já estão habituados aos auxiliares, falta uma, vai outra. E os outros níveis, por exemplo, com os outros níveis, achas que isso afeta também?

Entrevistador

Olha eu, das vezes que participei, disse-lhes que eles iam ser observados, para aí 5 minutos antes disse vai estar aqui alguém. E aconteceu uma coisa tão gira, a colega entrou-me para a aula e um miúdo que estava cá à frente levanta-se, corre-me pelo meio da aula para abraçar a colega, que tinha sido professora dele no 2.º Ciclo. Ficou feliz da vida. Penso que eles também têm que encarar com naturalidade. Não sei se o facto de falares não iria criar algum tipo de constrangimento. Acho que ser tudo mais natural, porque é o que se pretende com esta observação.

Coordenadora 2

Nós professores, temos nossas características individuais e pessoais. Se for alguém com algumas dificuldades ou com alguma dificuldade ou alguma falta de autoconfiança, que também há, podem sentir-se pouco à vontade. Mas isto também serve para desmistificar isso. A pessoa tem que ser capaz de abrir a nossa porta, tem de estar aberta. Isso pode ser constrangedor para alguém, mas têm que superar essas dificuldades. Isso nunca resultou em desfavor de ninguém. Nunca ouvi um comentário pejorativo, ninguém, ou se alguma coisa não correu bem, isso não foi salientado nas observações, porque não há aulas perfeitas. Mas eu gosto desta partilha. Sou suspeita.

Entrevistador

Olha, muito obrigada. Eu também gosto desta partilha.

ANEXO 14

Grupo Focal

Transcrição

Entrevistador

Foi disponibilizada (por parte da Direção do Agrupamento) informação esclarecedora sobre a finalidade da implementação do plano de observação interpares?

Professor 3

Sei que foi disponibilizada alguma informação, mas sinceramente não me lembro qual, nem por que meios. A observação entre pares é algo que me é particularmente caro e, por isso, é um tema frequentemente discutido com a Diretora do Agrupamento, colegas de investigação e de trabalho. Portanto, não me recordo exatamente que informação foi formalmente disponibilizada sobre o assunto.

Professor 2

Eu acho que foi mais no sentido de nos ser comunicado o que havia a fazer, pelo menos a mim chegou-me essa solicitação para. Mas também na nossa área, é algo que nós fazemos praticamente diariamente, a observação Interpares, estamos ali ao lado uns dos outros e há sempre alguma coisa que estamos a tirar ideias e a observar. Portanto, para mim não é grande novidade. Mas não, não chegou assim grande informação.

Professor 1

Foi através do e-mail que recebemos da direção daqui do agrupamento de Escolas.

Educadora

Não. Foi aquilo que a Direção enviou. Nos primeiros anos, falamos em departamento, analisámos a grelha, vimos o que é que era aplicável, o que é que não era aplicável ao pré-escolar. E agora veio assim de repente. Até já pensávamos que não ia haver.

Entrevistador

Como professores notaram se, em reuniões de departamento ou de grupo disciplinar, foram abordadas questões relativas à observação interpares e feedback formativo?

Educadora

Este ano não, nem no ano passado, só no primeiro ano da implementação em que verificámos as grelhas todas, vimos o que é que era aplicado ao pré-escolar e não ao pré-escolar e tentámos que houvesse uma fusão. Quando vocês falam em disciplina nós apontamos para as áreas curriculares, portanto, as vossas, as nossas áreas curriculares vão encaixar nas vossas disciplinas, certo? E de que maneira é que nós podíamos encaixar e articular para que

as coisas funcionassem na mesma ficha, porque ela está direcionada mais para o uso de outros graus de ensino.

Professor 3

A abordagem do tema nas reuniões de departamento ou grupo disciplinar é sempre limitada por tempo, falta de vontade e resulta em algo parco e pouco construtivo. Há muita confusão sobre o que realmente significa observação de pares ou supervisão pedagógica. A discussão e construção conjunta de estratégias pedagógicas, com a observação entre pares como base formativa, não faz justiça à sua importância como processo pedagógico destinado a melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento profissional dos professores ou educadores. Este é um processo que se quer participativo, co-construído, discutido e fundamentado, mas que precisa, antes de tudo, ser bem compreendido. Talvez esse seja o maior problema: a incompreensão ou reinterpretação de um conceito.

Professor 2

É como eu digo, nós fizemos o ano passado e este ano é um pouco na continuidade do que foi feito o ano passado. Em departamento, falamos muito, e eu acho que faz muito mais sentido, na minha opinião, esta observação interpares ser dentro do departamento, porque acho que, por exemplo. Se eu for observar alguém ao pré-escolar tenho alguma dificuldade em perceber se a linguagem está ajustada ao escalão etário dos alunos, se não está, quer dizer, andamos ali um bocadinho a navegar. Acho que faria mais sentido, era mais proveitoso e com mais resultados dentro do departamento, acho que teria mais sentido, sabes? Eu acho que faz mais sentido, mas nós no nosso grupo, no nosso departamento, isso já funciona. Já é feito há muito tempo. Lembro-me que há uns anos, quando me disseram, olha, vai observar a tua aula dia, tal, disse, mas não é preciso ser dia tal, eu estou na rua a dar aulas. Estarem lá, dia tal, eu acho que isso passa-nos um bocadinho. Eu acho que tem muito mais sentido eu ir observar alguém do meu grupo a fazer algo que eu também faço diariamente e aparece sempre alguém que faz algo de alguma maneira diferente. Alguém que se calhar eu posso pegar naquilo e ajustar ao que eu estou a fazer. Não sendo dentro do grupo, dentro do departamento, poderemos sempre ver, não faz mal nenhum, mas acho que a riqueza do trabalho não vai ser tão boa.

Professor 1

Não. Não, não foi só através do e-mail.

Entrevistador

Em conversas formais ou informais entre docentes, foram abordadas questões relativas à observação interpares e a sua importância?

Professor 1

Sim, ouvi algum ou outro comentário de pessoas que já tinham feito e que gostaram e que gostam de participar e um ou outro caso de pessoas que não vêem nenhuma utilidade nesta situação. Têm mais a fazer. Algo a fazer porque alguém mandou, o que é pena.

Professor 2

Falamos com colegas, mesmo em dinâmica de sala de professores, falamos. Agora da minha da aula que eu fui observar, nem sequer houve hipótese de tirar grande sumo porque tivemos ali muito tempo a tentar resolver problemas da aula. Depois até correu muito bem. Ora, mas sim, trocamos ali algumas ideias. Mas acho que é um pouco redutor eu não poder pegar naquilo que vi e se foi uma prática muito boa, trazer para a minha aula porque são contextos completamente diferentes.

Educadora

No primeiro ano sim, falamos em departamento e depois a pares íamos comentando. Agora oficialmente não, o resultado, do que é que serviu aquela observação de aulas, até hoje não tivemos nenhum feedback, portanto não sabemos quais é que são as mais-valias de existir esse trabalho.

Professor 3

Em poucas conversas, com interlocutores previamente selecionados. Só podemos realmente conversar se tivermos com quem o fazer. É cada vez mais difícil encontrar na escola colegas dispostos a discutir pedagogia ou didática. Tenho a sensação de que se desenvolveu um ambiente de cansaço quando estes temas surgem numa conversa. Ainda que o propósito inicial seja falar sobre o nosso trabalho enquanto docentes, as conversas parecem resvalar sempre para a ação política, onde o foco da atenção é colocado sobre as políticas públicas para a educação e cujo tom é de desconfiança. Qualquer novidade raramente é vista como inovação, mas sim como mais um fardo a ser suportado, entre tantos outros. Esta é uma mensagem que se dissemina com muita facilidade na escola. Os professores estão feridos, magoados e cansados. Precisam de reconhecimento e validação social do seu trabalho.

Entrevistador

Enquanto professor, qual é, para vós, a importância da observação interpares?

Professor 3

Sob a pena de me estar a repetir, reitero que a observação entre pares, a par com outras estratégias e procedimentos que têm como propósito a colaboração entre profissionais de ensino, é crucial. Isto não se aplica apenas às questões gerais, como inovação pedagógica e co-construção de estratégias, planos e orientações conjuntas, mas também, especificamente, à melhoria da qualidade do ensino, garantindo a eficácia e eficiência da atividade pedagógica. Fomentar o crescimento conjunto e contínuo da equipa de professores não apenas garante o desenvolvimento profissional de cada um, como também assegura que o ensino público está a evoluir na direção certa. E qual é essa direção certa? Bom, não sei responder a esta pergunta de forma exaustiva, mas tenho certeza de que a partilha de estratégias e procedimentos entre professores é uma forma deveras eficaz de promover um ensino mais enriquecido, a partir da construção de um acervo de estratégias pedagógicas compartilhadas.

Professor 1

Fui observar o primeiro ciclo e acho que eu gostava de ter essa experiência e achei muito positivo ter tido essa possibilidade, não só porque foi uma mais valia para mim, mas também

porque gostava de saber o que se passa. Não por uma curiosidadezinha qualquer, mas porque efetivamente acho que é importante nós termos esse conhecimento. Eu também não me importo nada que venham aqui visitar-me a este trabalho. Até tenho gosto, muito gosto. O ir conhecer o espaço, as dinâmicas, os alunos, como eles reagem em situação de aprendizagem, situação de trabalho autónomo. Tudo isso eu acho que é uma riqueza que até posso utilizar no meu próprio trabalho, porque estamos sempre a aprender uns com os outros, claro.

Educadora

Enquanto educadora, o que é que eu acho? Eu acho que nós não estamos sozinhas no mundo. Eu posso ter uma melhor metodologia nisto ou naquilo, na aplicação deste ou daquele tipo de conhecimentos ou numa dinâmica. E a minha colega noutra. Se eu a vou observar a minha colega, como eu meu par, eu poderei ver, olha, espera lá, ela abordou desta maneira, se calhar é uma ideia, ou seja, seria uma mais valia se fosse em ciclos iguais, porque estamos a falar a mesma linguagem. Em ciclos diferentes é um bocadinho difícil, um professor do terceiro ciclo que não tem contacto com o Jardim de infância, não sabe nada das nossas orientações curriculares e que temos um currículo, que não é fixo, mas é um currículo, não é? Nem estão despertos para perceber quando os meninos vão marcar a escolha na área que querem trabalhar, que está aí ser trabalhado, se calhar, a autonomia e que eu daí vou ver quais são as suas preferências. Não estão a despertos para isso, enquanto um par sabe que esta é a nossa maneira de trabalhar. Portanto, antes disto, se calhar, teria que ter havido algum esclarecimento prévio, como não há, cai-se um bocadinho em que estes são os pequeninos, aí tão engraçadinhos, mas os meninos do pré-escolar trabalham tanto ou mais que os meninos dos outros graus de ensino. E têm resultados e têm objetivos a atingir como qualquer outro a brincar, ou seja, de uma forma lúdica. Se depois nós podíamos melhorar a nossa prática com ideias dos outros e os outros com as nossas, se houvesse depois daqui um feedback, uma articulação, não?

Professor 2

Eu acho proveitoso sim, faz sentido. Olha, nem digo se calhar dentro departamento alguém que trabalha dentro da sala de aula, se calhar português ou história ali coisas que podem ser ou português ou inglês ou ciências ou inglês, o modo de apresentação pode ser, pode se aproveitar alguma coisa pode ser rico em trabalho de sala de aula. A nossa dinâmica é um bocadinho diferente, acho que se perde um bocadinho, nós irmos observar trabalho dentro da sala de aula, porque é algo que nós não fazemos, não fazemos tanto, temos uma aula de teoria e aproveitamos quando está a chover, para não para não queimar muitas aulas práticas. É muito mais proveitoso para nós observar os nossos colegas da mesma disciplina, digamos assim.

Entrevistador

Encontram algumas desvantagens da mesma?

Professor 2

Não, eu desvantagens não vejo, podem não ser tão enriquecedor se andarmos em níveis muito diferentes. Desvantagens não há, irmos ver o trabalho de alguém ou alguém vir ver o nosso trabalho. Para mim é um não assunto. Não tem problema nenhum.

Professor 1

Não, não encaro nada disso como uma desvantagem, porque, dentro do agrupamento, eu também podia ter distribuído como serviço em educação especial numa outra escola do agrupamento. O tempo que gasto também não, embora eu tenha aqui muitos relatórios para fazer.

Educadora

Em relação ao pré-escolar, os meus meninos estão habituados a ter gente na sala e entrar e a sair, portanto, não.

Professor 3

Não, de todo.

Entrevistador

Enquanto professores, consideram o guião de observação interpares disponibilizado adequado? Mudariam algo?

Professor 3

Mudaria tudo. Ou quase tudo. Reconheço que os guiões ou roteiros são ferramentas importantes na educação, mas apresentam alguns problemas e limitações que podem impactar a sua eficácia. A natureza prescritiva e detalhada dos mesmos deixa pouco espaço para a improvisação necessária e para respeitar a individualidade e autorreflexão dos professores. Embora seja difícil abrir excessivamente os procedimentos ao arbítrio de cada um, é ainda mais complexo tornar a experiência de observação entre pares proveitosa quando os envolvidos se tornam excessivamente dependentes dos guiões, limitando a sua capacidade de desenvolver e aplicar formas originais e criativas de adequar os procedimentos aos objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora, os atuais guiões são frequentemente criticados pelos professores justamente por não reconhecerem a necessidade nem a essência do procedimento. Segundo o que ouço, embora sem uma base científica ou estatística para apoiar essa conclusão, a implementação gera muitas dúvidas e com as dúvidas vêm as resistências, levando a resultados insatisfatórios.

Mas o que mudaria? Principalmente, mudaria a rigidez dos procedimentos, tornando-os mais flexíveis e desafiadores. Aliás, a equipa de autoavaliação que coordeno fez uma proposta chamada “aula de porta aberta”, que tem como objetivo não só dinamizar a observação entre pares como ainda implementar uma rede de entreajuda e produção conjunta de materiais e estratégias pedagógicas. Esta proposta seria alimentada pelo voluntarismo, e não obrigatoriedade, de alguns professores que a dinamizariam como um projeto piloto, sem desencadear de imediato um conjunto de procedimentos gerais. As decisões seriam tomadas de forma colaborativa, ao contrário do tradicional modelo top-down, visando desta feita uma estratégia conjunta para criação de know-how e disseminação de resultados. Mas isso levaria a uma conversa muito mais extensa.

Educadora

Não está adequado ao pré-escolar, pelas razões que já referi anteriormente.

Professor 1

Olha, eu achei adequado ,no máximo, muito adequado, mas eu estive sempre a tirar notas porque há coisas que eu escrevi que me iriam ajudar a preencher melhor.

Professor 2

Eu acho que sim. Acho que é, eu acho que sim, não tem grande problema em preencher e tem uma parte para reflexão, que acaba às vezes por ser feito informalmente. É só mais um sítio onde fica registado, é acessível, não tem problema nenhum.

Entrevistador

Como foi feito o preenchimento do guião de observação interpares (se foi sempre feito conjuntamente pelos observadores e observado)?

Professor 3

Da única forma que considero possível: foi posto de lado. A aula não foi simplesmente observada, mas sim partilhada. A ideia de um professor ficar isolado num canto da sala para observar um colega a trabalhar, simplesmente não faz sentido para mim. Após o término da aula, trabalhamos juntos para preencher o guião de observação, enquanto discutíamos o que acabara de acontecer. Este processo proporcionou um feedback genuinamente construtivo que, acredito, será benéfico para ambos na elaboração de novos planos de aula e na adoção de estratégias, métodos e técnicas pedagógicas mais eficazes.

Educadora

Eu costumo fazer no final da aula observada, sento-me com a colega e vamos preenchendo aquilo.

Professor 2

Eu fiz logo à medida que fui observando a aula, fiz logo, fui logo tirando ali alguns apontamentos e depois construímos ali o que eu tinha feito, mostrei e acabamos por falar ali um pouco sobre isso. Acho que não faz sentido, se eu vou ver aula de alguém e o faça a posteriori. Eu acho que faz mais sentido assim.

Professor 1

Um bocadinho, não muito, porque ela estava a meio de uma aula. Foi assim num bocadinho. Disse-lhe que achei que correu muito bem e gostei muito e fiquei estupefacta sinceramente. O que eu gostei mais? Para ser correta, foi o facto de eu ter sentido do princípio ao fim, que nada foi uma preparação porque iam ter uma visita. Foi tudo tão natural que me fez pensar que aquilo esteve sempre assim a funcionar ao longo de todo o tempo e não só porque eu lá fui.

Entrevistador

Como professores, perceberam se os alunos das turmas envolvidas na observação interpares foram informados sobre a importância desta ação? Consideram isso importante?

Educadora

O que eu disse, para não ser mais uma pessoa estranha entrar na sala, e eu costumo fazer sempre uma preparação. “Hoje vem cá a avó do menino X à nossa sala, vem ver como é que nós trabalhamos”. Acho que é bom eles perceberem o que é que aquela pessoa lá está a fazer e tento incluí-la na dinâmica da sala.

Professor 3

Não notei se os alunos foram informados previamente sobre a importância da observação entre pares, isto é, antes da minha entrada na sala de aula. No entanto, fiz questão de me apresentar e explicar o processo, destacando como o trabalho colaborativo enriquece a prática pedagógica. Além disso, destaquei a importância da colaboração entre os próprios alunos e entre eles e os professores. Os alunos estavam extremamente atentos durante a explicação. Foi uma interação muito positiva.

Professor 1

Não acho que seja fundamental. A professora podia ter dito, mas não disse, porque quando eu cheguei com ela, os alunos entraram na sala de aula e ela disse- lhes: “Olhem, hoje vamos ter uma visita, a professora Z, que trabalha também neste agrupamento, tal e tal”. Mas não acho necessário, para se manter a naturalidade e a normalidade.

Professor 2

Nos alunos das turmas em que vai alguém informo apenas no sentido de vai estar alguém externo. Eu acho que sim, porque às vezes eles vêm, está lá alguém a ver aula até ficam ali meio desconfiados. Eu digo sempre que vai estar alguém. Sim. Se bem que não mudo, não mudo o que vou fazer, nem a maneira como vou fazer é mesmo só para evitar que sejam eles a perguntar, porque é que está alguém.

Entrevistador

Foi realizada, pelo par de observação interpares, uma reflexão conjunta, pós observações, de todas as aulas observadas?

Professor 3

Como mencionei anteriormente, foi feita uma reflexão conjunta logo após a aula observada. No entanto, infelizmente, este procedimento não foi seguido após todas as aulas observadas, nem houve o aprofundamento necessário de todo o processo, tendo existido uma rutura entre o momento da observação e a discussão dos resultados de forma globalizante. Apesar dos esforços feitos nos últimos anos para tornar a observação entre pares uma prática recorrente e verdadeiramente desejada, a realidade muitas vezes não corresponde às expectativas. A implementação top-down, como aliás já fora salientado, não tem contribuído para que as pessoas internalizem a importância da observação entre pares como parte fundamental de uma escola colaborativa. É crucial, portanto derrubar as escolas enquanto "santuários escolares", expressão que tomo emprestada de François Dubet, para que as salas de aulas deixem de ser as “capelinhas” dos professores e se tornem lugares abertos, de portas abertas,

como sugerimos na proposta que apresentamos, para a colaboração entre os profissionais de ensino. Juntos, somos capazes de fazer mais e melhor.

Professor 2

Eu falei com a colega, eu fui observar o primeiro ciclo. E numa aula que a coisa até não correu muito bem, mas não teve nada a ver com a colega que foi. Iam utilizar equipamentos informáticos, os Routers, muitos deles, não estavam a funcionar, aquele problema dos constrangimentos informáticos. Eu estive lá mais a ajudar na aula do que a observar. Estivemos lá a tentar resolver para todos conseguirem trabalhar. Falamos um bocadinho no final, sim, foi feito e na minha aula também. Mas a colega teve a mesma dificuldade que eu.

Orador 1

Por não ser a mesma realidade?

Professor 2

Exatamente. Sentimos esse problema.

Educadora

Na altura, só e mais nada.

Professor 1

Sim, houve. Muito curtiha. Eu disse: “Olhe, desculpe, tenho que ir-me embora” porque já lá estava há 1 hora e um quarto, acho eu. Mas estava no meio de uma aula e eu também tinha, por um lado, curiosidade em ver como é que a aula se desenrolava, porque no início é uma parte mais expositiva, ela usou apoio ao do quadro interativo e a pôs um pequeno vídeo da Aula Digital e deu exemplos e depois explicou, e depois fazia perguntas aos alunos. Foi sempre a interação, foi muito, muito interessante. Mas depois houve uma altura em que pensei, não, agora já não posso ficar mais, então falei com a colega e disse-lhe: “Olha há aqui um campo que devíamos falar porque diz aqui para fazermos uma reflexão conjunta e tal, mas olhe, a minha opinião é que correu tudo bem” e depois falei assim um bocadinho com ela e ela ficou toda contente e disse aos alunos: “Olhem, a professora vai-se embora e ela acha que correu tudo bem connosco. Eu nem escrevi, mas vou escrever agora em relação a essa reflexão conjunta.

Entrevistador

**Como foram partilhadas as experiências adquiridas durante a observação inter pares?
A nível formal, foi feita alguma partilha aqui no agrupamento?**

Professor 2

Não me lembro. Sou sincero, não me lembro, mas depois como bate muito no final do ano letivo e estamos ali com muita coisa e provas de aferição e tudo ao mesmo tempo. Não tenho ideia que tenha chegado alguma coisa. Sinceramente posso estar a falhar. A nível de departamento, vocês falaram segundo plano falamos do que foi feito. Toda a gente fez a sua observação, toda a gente foi observada, nós falamos nisso, mas não retiramos assim muita

coisa. Acho que isto é importante. Não tem mal nenhum. Se calhar devíamos era afinar melhor o que há. Há departamentos que se calhar faz sentido ser mais abrangente. Há outros que não acho isso. De resto, eu acho que é uma prática que não tem problema nenhum em se fazer.

Professor 1

Eu acho que esta parte está bem, mas acho que ainda ficava melhor com esse feedback, pois temos uma visão externa de um professor externo que nunca esteve lá e que aparece assim do anda. Acho que faz sentido se houver feedback.

Educadora

Nunca tive, até hoje, ao longo destes anos, nunca tive. Eu acho que não. Não me lembro de ter sido feito, nunca vi feedback nenhum. O que é? Não sei para que é que serve, quais são os resultados? Se vai ter alguma implicação na dinâmica e nas metodologias do agrupamento.

Orador 1

Muito bem, muito obrigada.

ANEXO 15

Este estudo enquadra-se no âmbito do Trabalho de Projeto de mestrado em Administração Educacional, que será apresentado na Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção de grau de Mestre em Administração Educacional, pela aluna Marina Maria Marques Nogueira.

Tendo em vista um melhor conhecimento da prática de Observação Interpares, realizada já há alguns anos num Agrupamento de Escolas no distrito de Santarém, este estudo pretende observar a necessidade ou não de melhorias na mesma.

A participação na entrevista tem uma duração aproximada de 30 minutos e esta será acompanhada de gravação áudio. Os resultados obtidos serão utilizados apenas e exclusivamente para fins académicos.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. Os dados recolhidos são para uso exclusivo da elaboração do projeto e não serão partilhados com outras entidades externas.

O tratamento da informação e os dados recolhidos poderão ser utilizados apenas no trabalho de projeto (Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto - Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e o Regulamento (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016).

Este trabalho de projeto será desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Susana Colaço, docente da Escola Superior de Educação de Santarém.

Para mais esclarecimentos, por favor, contactar: 080217010@ese.ipsantarem.pt

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e a colaboração!

Marina Nogueira

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Fui informado/a de todos os aspetos que considero importantes e tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas sobre a investigação.

Assinatura _____ Data ____/____/____