

Maria Julieta Brito Rodrigues Rosmaninho

Pares (des)emparelhados

Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

janeiro

20**21**

Maria Julieta Brito Rodrigues Rosmaninho

Pares (des)emparelhados

Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Paula Romão

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Ao meu Pai

Agora moro mais perto do sol, os amigos não sabem o caminho: é bom ser assim de ninguém nos ramos altos, irmão do canto isento de alguma ave de passagem, reflexo de um reflexo, contemporâneo de qualquer olhar desprevenido, somente este ir e vir com as marés, ardor feito de esquecimento, poeira doce à flor da espuma. Apenas isso ...

Eugénio de Andrade

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora, Paula Romão, pelo contributo científico, recomendações sempre pertinentes, compreensão, amizade, encorajamento e entusiasmo que tanto aprecio.

Ao meu Professor de Português do ensino secundário que sempre acreditou que eu seria professora, mesmo quando decidi estudar engenharia.

Aos meus colegas de mestrado, pela partilha e boa disposição.

Aos meus colegas da Escola que me apoiaram em tudo que lhes solicitei.

À Mafalda e ao meu primo Manel, pela importante ajuda.

Ao Tiago, apesar de ele não saber porquê.

À Beatriz e ao Arménio, pela paciência que têm comigo.

Aos meus Pais.

Grata a todos.

RESUMO

Uma das áreas mais determinantes da investigação em Ciências da Educação reporta-se a processos internos da Escola no âmbito da supervisão pedagógica.

Constituindo a observação de aulas uma das dinâmicas centrais desses processos, o estudo da sua influência no desenvolvimento profissional dos professores reveste-se de grande pertinência. Conhecer as percepções dos professores sobre a observação de aulas, assim como identificar os fatores que inibem e os que facilitam a adesão a estas práticas, é determinante na implementação de modelos que tornem estes processos mais efetivos e que visem a mudança.

Assim, o presente estudo pretende compreender em que medida a observação de aulas contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para o efeito, optou-se, metodologicamente, por realizar uma pesquisa de cariz quantitativo, a partir da aplicação de um inquérito por questionário a nível nacional, em contexto de pandemia de Covid-19.

No que respeita aos principais resultados obtidos, é possível concluir que a observação de aulas, embora não evidencie desencadear melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem, aparenta, contudo, possibilitar o enriquecimento do trabalho colaborativo e de práticas reflexivas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e para a identificação de necessidades de formação.

Com base nas conclusões, foi delineado um plano de ação para operacionalizar, de forma sistemática, as práticas de observação de aulas na Escola, de modo a permitir aos professores lidar, com êxito, com as imperfeições inerentes a estas práticas, pois como processos humanos que são, não é de esperar que sejam perfeitos.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional, observação de aulas, fatores facilitadores e fatores inibidores.

ABSTRACT

One of the most determinant areas of research in Educational Sciences relates to the internal processes of School within the scope of pedagogical supervision. Being classroom observation one of the central dynamics of these processes, the study of its influence on the professional development of teachers is of great relevance. Knowing teachers' perceptions of classroom observation, as well as identifying the factors that inhibit and those that facilitate adherence to these practices, is determinant in the implementation of models that make these processes more effective and that aim at change.

Thus, the present study intends to understand to what extent classroom observation contributes to the professional development of teachers.

For this purpose, it was decided, methodologically, to carry out a quantitative research, based on the application of a questionnaire survey at national level, in the context of the Covid-19 pandemic.

Regarding the main results obtained, it is possible to conclude that classroom observation, although it does not show triggering significant improvements in the teaching and learning process, it seems, however, to enable the enrichment of collaborative work and reflective practices, contributing to the professional development of teachers and to the identification of training needs.

Based on the conclusions, an action plan was outlined to systematically operationalize classroom observation practices at School in order to allow teachers to successfully deal with the imperfections inherent in these practices, since, as human processes, they are not expected to be perfect.

KEYWORDS: professional development, classroom observation, facilitating and inhibiting factors.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. Introdução	3
1.2. O conceito de observação	3
1.3. O Modelo de Avaliação Docente	5
1.4. A prática letiva e o desenvolvimento profissional dos professores	9
1.5. Desenvolvimento da observação de aulas: a observação entre pares	15
1.6. Formas de operacionalizar a observação entre pares	19
1.7. Síntese	22
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	23
2.1. Introdução	23
2.2. Problema e Objetivos	23
2.2.1. Problema e sua justificação	23
2.2.2. Objetivos	25
2.3. Metodologia	26
2.3.1. Pesquisa quantitativa	26
2.4. Local de estudo e Participantes	28
2.4.1. Local de estudo	28
2.4.2. Participantes	28

2.5. Técnicas de recolha de dados a utilizar	30
2.6. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	34
2.7. Confiabilidade e Validade	35
2.8. Síntese	37
3. CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
3.1. Introdução	38
3.2. Apresentação dos resultados	38
3.3. Discussão dos resultados	49
3.4. Conclusões	59
3.5. Desenvolvimentos Futuros	62
3.6. Síntese	63
4. CAPÍTULO IV – PLANO DE AÇÃO	64
4.1. Apresentação	64
4.2. Objetivos	68
4.3. Implementação	68
4.4. Monitorização	72
4.5. Brainstorming	73
4.6. Manual de Procedimentos	73
4.7. Esquema Síntese	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	86
APÊNDICES	90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ETAPAS DO TRABALHO DESENVOLVIDO	28
TABELA 2: IDENTIFICAÇÃO DOS ITENS COM OS OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	32
TABELA 3: VALOR DA VARIÂNCIA CALCULADO PARA CADA UM DOS ITENS DO GRUPO PILOTO	36
TABELA 4: CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES	39
TABELA 5: RESULTADOS DA SECÇÃO 2 – PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS EXISTENTES NO AGRUPAMENTO	41
TABELA 6: RESULTADOS DA SECÇÃO 3 – FATORES INIBIDORES DE ADESÃO A PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS QUE SE VERIFICAM NO AGRUPAMENTO	43
TABELA 7: RESULTADOS DA SECÇÃO 4 – FATORES FACILITADORES DE ADESÃO A PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS QUE SE VERIFICAM NO AGRUPAMENTO	44
TABELA 8: RESULTADOS DA SECÇÃO 5.1 – OBSERVAÇÃO DE AULAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	45
TABELA 9: RESULTADOS DA SECÇÃO 5.2 – ELABORAÇÃO DE UM MODELO SISTEMÁTICO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS PASSÍVEL DE SER IMPLEMENTADO NO AGRUPAMENTO ONDE LECIONA	47
TABELA 10: MÉDIA DA VARIÂNCIA DAS SECÇÕES 2 A 5.1 DO QUESTIONÁRIO	50
TABELA 11: IDENTIFICAÇÃO DOS ITENS, EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO E RESPECTIVO GRAU DE CONCORDÂNCIA	59
TABELA 12: SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM MODELO SISTEMÁTICO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS A IMPLEMENTAR NA ESCOLA.	66
FIGURA 2: ORGANIGRAMA DO MODELO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS <i>PARES (DES)EMPARELHADOS</i> . 69	
FIGURA 3: ORGANIGRAMA DA OBSERVAÇÃO DE AULAS A REALIZAR EM CADA PERÍODO LETIVO.	71
FIGURA 4: METODOLOGIA BRAINSTORMING A UTILIZAR.	73
FIGURA 5: QUESTÕES DA METODOLOGIA 5W2H.....	74
FIGURA 6: METODOLOGIA 5W2H A UTILIZAR.....	75

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADD – Avaliação do desempenho docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CD – Coordenador de Departamento

CP – Conselho Pedagógico

DC – Departamento Curricular

ECOА – Equipа de Coordenação de Observação de Aulas

GR – Grupo de Recrutamento

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

OP – Pares de observação

SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

IMPRESSÃO DIGITAL

Os meus olhos são uns olhos.
É com esses olhos uns
Que eu vejo no mundo escolhos
Onde outros com outros olhos,
Não veem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns veem luto e dores
Uns outros descobrem cores
Do mais formoso matiz.

Nas ruas ou nas estradas
Onde passa tanta gente,
Uns veem pedras pisadas,
Mas outros, gnomos e fadas
Num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
Querer ser depois ou ser antes,
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moínhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moínhos? São moínhos.
Vê gigantes? São gigantes.

António Gedeão,
in Movimento Perpétuo (1956)

INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho docente (ADD) focaliza-se em várias dimensões, constituindo-se como recurso para evitar a estagnação, a atitude dogmática e seguidista, sendo, por isso, um mecanismo essencial ao desenvolvimento das organizações educativas. Deve ser, pois, assumida como motor de desenvolvimento e aprendizagem. Esta ideia é apresentada no ECD:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (art.º 40, ponto 2).

O facto de a observação de aulas passar a ser fulcral no novo modelo de avaliação do desempenho docente – 2007/2008 – foi um dos aspetos que maior controvérsia gerou na sua implementação (CCAP, 2009).

Na verdade, durante muito tempo, o trabalho de sala de aula foi relegado para segundo plano, assistindo-se à sua secundarização, enraizando-se nos professores formas de trabalhar pessoalizadas, onde invulgarmente as portas das respetivas salas se abriam, pelo que a observação de aulas só ocorria muito pontualmente no âmbito da formação inicial e ações inspetivas. Portanto, a introdução de mudanças estruturais inesperadas encalhou numa oposição de três décadas de incorporação de trabalho eremítico, inexistência de prestação de contas e numa cultura de homogeneidade. Também a ideia inicial de que não seria necessária qualquer formação particular para implementar o novo regime de avaliação do desempenho docente, pois entendia-se que o facto de os professores avaliarem sistematicamente os seus alunos os provia das competências necessárias que os tornavam também avaliadores de professores, terá estado na génese das crispações a que se assistiram e ainda hoje se assistem.

Assim, mesmo antes de ter sido posto em prática, foi necessário descaracterizar seriamente o modelo de avaliação do desempenho docente

inicialmente proposto, na sequência de intensas contestações que juntaram mais de 100 mil professores em manifestações contra o Ministério da Educação (ME) para que se pudesse atingir um ambiente de alguma serenidade na classe docente.

É neste enquadramento que a observação de aulas surge tantas vezes desacreditada, sem que dela se retire, por um lado, as potencialidades para um real desenvolvimento profissional e, por outro, a sua pertinência:

As práticas de ensino e as evidências das aprendizagens feitas pelos alunos são provavelmente as fontes de informação mais relevantes a respeito da *performance* profissional dos docentes. Assim, a avaliação de professores está firmemente sustentada na observação da sala de aula. Os aspetos mais importantes são evidenciados enquanto o docente interage com os seus alunos dentro da sala de aula. A observação na sala de aula é a fonte mais comum de recolha de evidências e é usada quer em países da OCDE, quer na América, Europa ou Ásia. A prática de observação dá conta se o docente adota técnicas adequadas no seu local de trabalho por excelência: a sala de aula. (UNESCO, 2007).

1. **CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura que serve de suporte ao trabalho realizado. O capítulo encontra-se dividido nos seguintes subcapítulos: o conceito de observação (1.2), o modelo de avaliação docente (1.3), a prática letiva e o desenvolvimento profissional dos professores (1.4), desenvolvimento da observação de aulas: a observação entre pares (1.5), formas de operacionalizar a observação entre pares (1.6) e, por fim, surge uma síntese (1.7).

1.2. **O CONCEITO DE OBSERVAÇÃO**

Em suma, a estratégia da análise da semântica é estudar o modo como o sentido é criado, fixado e condensado na forma de novos conceitos, mudanças nos conceitos e nas suas relações, incluindo a substituição dos contra conceitos dos conceitos.

(Andersen, 2000, p. 6)

O termo observação tem uma formulação genérica que se refere a um olhar com atenção que tem duplo sentido – de examinar ou espiar, mas também de guardar ou cuidar.

Segundo Brown (2018), a observação é o conceito básico a partir do qual factos, pensamentos, ações e comunicações podem ser compreendidos.

É através da observação que o ser humano se consciencializa da existência do outro e estabelece uma das funções fundamentais da sua existência: a alteridade.

Tudo o que envolve o domínio de atuação exige que qualquer pessoa realize um conjunto de observações, uma vez que é através dele que – tão só – ultrapassa a sua individualidade e apercebe-se da existência do outro.

A raiz etimológica da palavra observação – (*ob*)(*servare*) – e de todas as que partilham o seu radical – objeto, obstáculo, ... – suporta a ideia que é na observação que radica aquilo que de mais óbvio tem a antropologia: a forte consciência de que há existência para lá da fronteira da subjetividade.

O prefixo latino *ob* exprime a noção de diante de, à frente de e perante a. De facto, *objeto* implica a ação de *pôr à frente* e *obstáculo* implica a ideia de *barreira perante*, pelo que *Ob* não é mais que a percepção de que, para que se estabeleçam relações de especificidade com os outros, esteja necessariamente implicada a ideia de que um à frente tem de ser deposto perante o outro.

É através da observação que se cria imagens que podem ser mais ou menos pictóricas. Uma vez que a imagem é um produto da imaginação, pode assumir aspetos diversos que dependem de quem observa, pelo que o que está do outro lado que não o observador é fruto dessa produção imagética deposta a partir da observação.

O observado, ou seja, quem está perante quem observa e da sua subjetividade torna-se uma forma disponível para o seu pensamento, materializando-se na imagem produzida pelo ato de ver do observador.

Pela observação, o sujeito observado é materializado pelo pensamento num processo ao qual é completamente alheio, pelo que existe uma sensação de nudez e desconforto que transforma a observação num visitante indesejado. Aquele que é alvo de observação por outro sabe que se expõe, não fazendo ideia daquilo que é realmente observado, mas, conhecendo-se, antecipa a possibilidade de dar a entender o que não quer, nomeadamente, aquilo que pode contaminar a imagem idealizada da sua pessoa.

Esta parece ser a ideia comum da observação: processo que transtorna quem é observado pelo facto de, por este processo, passar a ser uma imagem velada do pensamento do observador. Reside aqui uma explicação fenomenológica do desconforto que é ser observado reconhecendo, ao mesmo tempo, os problemas que estão envolvidos.

Pela observação, o observado torna-se objeto do fluxo mental do observador, fornecendo informações que não pode controlar, segundo a sua vontade, e é aqui que subsiste a resistência ao fenómeno de ser observado (Chang, 2005; Kosso, 2006).

O sufixo *servare* significa proteger, guardar, cuidar, pelo que observar tem este sentido profundamente benigno de cuidar daquilo que se tem perante, mesmo que para isso o que é observado tenha de ser materializado numa imagem. Essa materialização é o processo indispensável para que se constitua o primado fundamental da observação: o método pelo qual se cuidará daquilo que se tornou imagem para o observador.

Assim, uma das formas de se ultrapassar o incómodo que está sempre associado a processos de observação passará por um afastamento do sentido quotidiano do conceito e uma aproximação radical ao que está implicado na genética da observação, e no seu sufixo *servare*.

1.3.O MODELO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

Entendemos a Política, não só como as ações de um Governo que visam a consecução de determinados objetivos, mas de uma forma bem mais abrangente, como todo o processo que envolve confronto, contestação e luta entre grupos concorrentes ou detentores de interesses divergentes.

(Ozga, 2000, p. 12)

Segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, a estrutura da carreira docente consistia numa carreira única de 10 escalões. O

Estatuto da Carreira Docente (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, tinha como objetivo a melhoria e a valorização individuais, pelo que a progressão na carreira obedecia a esta apreciação. Era estabelecido que a progressão nos escalões da carreira se baseava na duração de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, na frequência de ações de formação e na avaliação do desempenho, através da elaboração, pelo próprio docente, de um relatório de autoavaliação. Apenas no acesso ao 8.º escalão era criado um obstáculo na progressão na carreira – apresentação de uma prova pública. Porém, as grandes contestações dos docentes e as dificuldades da respetiva concretização levaram à sua extinção, pelo que a avaliação do desempenho docente era, na prática, um procedimento sem requisitos, nem efeitos, promovendo a uniformização da carreira, isto é, todos atingiam o topo da carreira no mesmo espaço de tempo e de forma semelhante. De acordo com este ECD, a avaliação do desempenho era um ato tão-somente administrativo.

Deste modo, a classe docente foi incorporando que a progressão na carreira, com a exceção da frequência de módulos de formação que não dependiam da área frequentada, ocorreria sem momentos de reflexão, de responsabilização, de forma igual para todos, ou seja, sem necessidade de desenvolvimento profissional. O exercício de outras funções (em órgãos de gestão, por exemplo) ou a obtenção de graus académicos superiores eram os meios através dos quais se poderia acelerar a progressão na carreira, pelo que a atividade letiva, aquela que exprime o verdadeiro desempenho da profissão, ou seja, a verdadeira experiência profissional de um professor foi preterida face a essas outras atividades. O professor que só dava aulas passou, então, a ser encarado como um profissional de categoria inferior.

Em 2005, a Escola apresentava alguma inércia no que concerne ao investimento pessoal e profissional na carreira docente, generalizada por uma cultura onde o reconhecimento do mérito era inexistente, a valorização da homogeneidade era a tónica e o exercício de dar aulas era visto como algo menor.

Em 2007, o ECD foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, depois do Ministério da Educação (ME) depreender orientações no que respeita à revisão do processo de progressão na carreira docente, na sequência de um estudo que solicitou a João Freire – *Estudo sobre a reorganização da carreira docente*. A diferenciação dos desempenhos dos professores e a apreciação da prática letiva eram considerados, neste estudo, os princípios elementares. Mas as práticas, até então, estavam em discordância intensa com estes aspetos, pelo que, com a aprovação deste documento, vários setores docentes iniciaram fortes contestações. A ênfase deste estudo residia na prestação de contas, no controlo e na ideia de punição, transmitindo uma certa desconfiança, relativamente ao desempenho dos professores. Estes factos contribuíram intensamente para os profundos conflitos entre os professores e o ME, tornando-se impossível cativar os professores para a mudança, dito por outras palavras, *ganhar os professores*. Pacheco (2000) refere, a este respeito, que “A política educativa não pode ser conceptualizada a partir de duas categorias analíticas autónomas ou justapostas: uma, ao nível da conceção, a outra, o momento da implementação.” (p. 11).

Diversos fatores condicionaram o processo de avaliação, para além da criticável divisão da carreira, uma vez que agravaram e incitaram intensas crispações dos professores contra o ME. Entre outros requisitos, este estatuto defendia uma maior exigência na avaliação do desempenho, introduzindo a obrigatoriedade da observação de aulas para aceder a classificações de mérito.

É o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, que estabelece o modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), pretendendo provocar fraturas intensas com as práticas de avaliação até aí edificadas.

As dificuldades de aplicação deste modelo de avaliação foram muitas. Por um lado, o facto da tutela pretender implementar o processo num curto espaço de tempo, não permitindo o desenvolvimento gradual de um processo de apropriação transformativa (CCAP, 2009). Por outro lado, por pretender o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que procurava a gestão do pessoal docente e da sua

carreira, visando uma orientação para a melhoria dos resultados e para a prestação de contas, com reflexos na progressão na carreira (CCAP, 2008). Estes aspetos que pareciam antagónicos, agravados pela questão relativa à certificação dos coordenadores de departamento para desempenharem a função de observação das aulas, assim como da avaliação dos pares, originaram uma forte contestação que culminou na maior ação de luta alguma vez travada por docentes, a manifestação que juntou mais de 120.000 professores, sem intervenção de organizações sindicais, no dia 8 de março de 2008. O ME decreta várias simplificações do modelo inicial, mas só em janeiro de 2010, foi assinado um acordo para retificação do ECD e do modelo de avaliação docente, que se concretizou no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, e no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Apesar da forte descaracterização do modelo inicial, continuaram a subsistir muitas ressalvas, relativamente à existência de quotas para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*, à legitimidade científica dos avaliadores e ao facto da avaliação ser feita por pares.

O novo modelo de avaliação do desempenho docente foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, sobressaindo a coincidência da duração dos períodos de permanência nos vários escalões da carreira com a inclusão de uma componente de avaliação externa. No entanto, de acordo com o CCAP seria necessário valorizar a dimensão de supervisão formativa por parte do avaliador interno, especialmente com a possibilidade da observação de aulas (CCAP, 2011):

A observação de aulas é um dos fatores mais complexos na transição para um paradigma de avaliação que valorize o desenvolvimento profissional, na medida em que interfere com culturas profissionais e sedimentadas e contextos organizacionais frequentemente desfavoráveis e para que a observação de aulas possa atingir plenamente os seus fins, torna-se necessária a indução de ambientes de confiança e cooperação e a adoção de regimes flexíveis e diversificados de observação. (CCAP, 2008, p. 12).

Hoje em dia, a centralidade da prática pedagógico-didática continua a verificar-se em todo o processo de avaliação do desempenho docente exercido,

atualmente, por avaliadores externos, pois a obrigatoriedade de observação de aulas permanece para professores que tenham sido avaliados com a menção de *Insuficiente*, para docentes em período probatório, para docentes integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira docente ou para acesso à menção de *Excelente*.

1.4.A PRÁTICA LETIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A prática letiva e o desenvolvimento profissional dos professores

(...) os agentes dos vários níveis de ensino deveriam ter como prioridade criar momentos de partilha das teorias de cada um (privadas, micro, locais, particulares), refletindo sobre a sua atuação profissional e tendo sempre presente a melhoria e renovação das práticas, a bem da aprendizagem dos alunos.

(Queirós, 2006, p. 12)

No início deste século, o processo de ensino e aprendizagem volta a ser considerado a real estrutura de transformação e a sala de aula recupera o protagonismo, depois de o ter perdido nos anos 80 (Bolívar, 2003).

De acordo com Elmore (2010), o fator indutor da melhoria escolar assenta no desenvolvimento das práticas pedagógicas conjuntas que é a forma de promover um discurso profissional centrado na observação do trabalho na sala aula. Ainda de acordo com este autor, muito dificilmente, a introdução de mudanças no âmbito organizacional terá impacto na eficácia do processo de ensino e aprendizagem, pelo que o ponto de partida, para se obterem mudanças convincentes na escola, deverá ser o estudo das práticas docentes na sala de aula e, caso seja necessário, alargar depois, as melhorias a outras estruturas da organização. Ou seja, as transformações das organizações, a ocorrerem, deverão ser espoletadas a partir da sala de aula. Para que as

transformações não sejam momentâneas e superficiais, mas se prolonguem no tempo de forma sustentada, esta será a estratégia a adotar (Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2002).

É para a sala de aula que todas as energias se devem direcionar, pois é dentro dela que o conhecimento é difundido nos alunos e é pela demonstração das suas competências que as escolas são avaliadas (Bolívar, 2012).

Se se pretender introduzir ações de melhoria nas escolas, mais concretamente, nas aprendizagens dos alunos, dever-se-á orientar estas ações para a compreensão, análise e monitorização do que se passa dentro da sala de aula. São, de facto, os professores que fazem a diferença no ensino, pois a existência de qualidades nos âmbitos pessoal e profissional do professor – o entusiasmo, o conhecimento científico e pedagógico e a competência que desenvolve na aplicação de estratégias eficazes – são fatores primordiais para que se estabeleça essa diferença. Tucker e Stronge (2007) defendem que “Os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar.” (p. 9).

As escolas e os professores necessitam conceber uma cultura de prática pedagógica robusta e coesa, focando-se naquilo que é fundamental (Elmore, 2010). Ainda segundo este autor, não é necessário estar constantemente a implementar novos projetos ou novos programas que originam sempre uma carga adicional de tarefas burocráticas, mas sim investir no que marca a diferença, relativamente à qualidade da aprendizagem dos alunos – o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido dentro da sala de aula.

Roldão (2012) refere que o conhecimento produzido a partir da investigação das práticas reais dos professores em sala de aula e os modos como se ensina é reduzido, apesar de ser decisivo conhecer o que se passa na sala de aula. O que os professores solicitam aos alunos que realizem durante o processo de aprendizagem e não o que pensam terem solicitado ou o que seria suposto solicitarem, de acordo com a planificação, ou seja o trabalho que é de facto desenvolvido com os alunos só pode ser compreendido através de uma única

forma – observar a sala de aula. Assim, é imprescindível trabalhar dentro da sala de aula, pois a supervisão é exígua fora dela (Bolívar, 2012) e o trabalho colaborativo desenvolvido nos departamentos curriculares não tem, na maior parte das vezes, continuidade na sala de aula. Esta opinião é consistente com a ideia defendida por autores como Hargreaves (1998) quando refere que “(...) o cerne da questão é como é que as crianças aprendem e como é que os professores ensinam (...)” (p. 12).

Contudo, segundo Elmore (2010), se os responsáveis políticos não oferecerem condições que proporcionem a reorganização das várias estruturas de gestão curricular intermédias e a formação de professores ao nível das competências de supervisão, estas mudanças dificilmente ocorrerão.

O professor não deverá estar subordinado a práticas ou determinações curriculares superiores, mas deverá refletir na sua ação, fundamento do seu autodesenvolvimento profissional (Zeichner, 1997).

De acordo com Day (2001), os professores que adotam uma atitude reflexiva são aqueles que, a partir de outros olhos, procuram compreender as suas práticas profissionais. A este propósito, Roldão (2007) afirma que para que a reflexividade envolva construção de conhecimento sustentado, terá que se transpor em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação. Day (2004) refere ainda que “Os professores reflexivos irão querer abrir a sua sala de aula para poderem partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência.” (p. 157).

A sala de aula corresponde a uma realidade que não é suscetível de ser facilmente conhecida e relatada, pois não é uma realidade objetiva, o professor deverá ser capaz de saber explicar o que fez e por que fez, para além do saber fazer. As realidades da sala de aula estão constantemente em construção a partir das dinâmicas que lá ocorrem, pelo que o conhecimento de um professor reflexivo desenvolve-se a partir do seu modo de ser pessoal e profissional em interação com as diversas particularidades de uma sala de aula, integrando os conhecimentos académicos e científicos de outros contextos, mas que não

podem ser adotados como padrão, pois são facilmente extrapolados (Zeichner, 1997). Elmore (2010) conclui que “Há teorias muito boas, mas que não resolvem o tipo de problemas com que habitualmente os professores são confrontados no seu dia-a-dia de sala de aula.” (p 23).

Uma vez que a sala de aula é o habitat do desempenho do professor e de todo o processo de supervisão, é a reflexão na e sobre a ação neste espaço que deve ser promovida, pois é nesse universo emaranhado e polifacetado que o professor age, reage e procura compreender o que aí ocorre.

Schön (1997) propõe três exemplos de reflexão: na ação – com a experiência simultaneamente sobre a ação –, sobre a experiência retrospectivamente e sobre a reflexão – na ação prospectivamente –, este último é aquele que promove a progressão e construção da forma específica de conhecer do professor.

Ainda segundo este autor, a atividade docente dificilmente poderá ser vista como uma ação prática de saberes produzidos fora do contexto da sala de aula, pois os significados deste espaço estão a ser reconstruídos permanentemente, pelo que o contexto da sala de aula é uma atividade criativa. Assim, a atividade docente corresponde a um saber criativo que possibilita agir e reagir em diversos âmbitos, para além de ser um saber fazer teórico e prático.

Zeichner (1997) considera que com a crescente complexidade do que se passa dentro da sala de aula é fundamental um currículo para a prática pedagógico-didática, de forma que os professores considerem o ensino como um processo de escolhas constantes acerca dos meios e fins. Fialho (2016) refere, ainda, que a profissão docente se tem tornado cada vez mais complexa, sendo que, na sala de aula os professores deparam-se com alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos, mesmo os que não querem aprender. Este contexto também não é facilitador de uma mudança de atitude mais positiva relativamente à supervisão. Deste modo, a bem de um desejável desenvolvimento profissional e institucional e da qualidade do ensino

ministrado, é importante mudar a perspectiva pouco positiva que o corpo docente tem da supervisão da prática letiva em sala de aula.

A observação de aulas alcança grande importância, uma vez que no âmbito da atividade docente é fulcral o trabalho em sala de aula. No entanto, segundo Vieira (2009) a ausência desta componente nos currículos de formação de professores, tanto inicial, como contínua, poderá explicar a rara propensão dos docentes para práticas de partilha da sala de aula. O trabalho de costas voltadas é favorecido pelas salas de aula insuladas. De facto, os professores não se observam, pelo que nada sabem do que os outros fazem, o que origina desconforto, receio e compartimentação da ação de cada um.

O isolamento da sala de aula proporciona privacidade e a muito valorizada proteção das interferências exteriores, “purgando a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas” (Hargreaves & Shirley, 2009, p. 32). Porém, estes autores referem que este isolamento origina também pouco *feedback* dos outros, relativamente à competência e mérito do docente.

A organização escolar – compartimentação do tempo (horários), do espaço (salas de aula) e dos saberes (disciplinas/unidades didáticas) – favorece uma cultura de atomização, onde aos professores se lhes solicita, para além do que lhe era pedido habitualmente, a adoção de uma plêiade de papéis que não desempenhavam no passado, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de diversas competências para as quais nem sempre estão preparados. É neste ambiente labiríntico, atravessado por múltiplas discontinuidades, que os professores se debatem com a insuficiência de tempo e de espaço comuns que lhes permitam estruturar saberes de forma colegial. A este respeito, Emília Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação, coloca a seguinte questão:

Vivemos tempos eufóricos, vivemos tempos catastróficos.

Vivemos tempos incertos, “tempos líquidos” – em que nada é duradouro, seguro, previsível.

Viver nessa incerteza, nessa instabilidade – que efeitos terá sobre o ser humano, a sociedade, a própria escola – único porto seguro, única “âncora social”, para muitas crianças e até para muitos adultos? (CNE, 2016, p. 9).

Aos professores solicita-se que integrem conceitos como a abertura, a imprevisibilidade e a incerteza. Mais do que nunca, a incerteza parece ser a marca do tempo atual pelo que, considerando um princípio básico da Física Quântica, os professores desenvolvem a sua atividade assente no *Princípio da Incerteza de Heisenberg*¹.

A cultura balcanizada e individualista da organização escolar poderá refletir-se na forma solitária com que os professores exercem as suas práticas, compreendendo-se até a existência de uma certa dúvida relativamente aos outros, mas também relativamente às suas próprias competências (Hargreaves & Shirley, 2009). Assim, esta cultura pode ser promotora da insegurança pessoal e profissional revelada pelos professores, o que pode explicar as muitas resistências a processos de observação de aulas.

De facto, ao longo dos anos, a observação de aulas surgia pontualmente apenas em contexto inspetivo, sendo apenas aceitável no âmbito da formação inicial de professores, pois era entendida como uma espécie de ensaio dos professores estagiários para o acesso à profissão docente. Assim se compreende que, tradicionalmente, se tenha consolidado na Escola uma cultura em que a observação de aulas representava uma forma de fiscalização do trabalho dos professores, assim como, de assunção de responsabilidades.

Todavia, o trabalho em sala de aula e a respetiva supervisão são de relevada importância para o ME. De facto, os relatórios elaborados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), relativos aos primeiro e segundo Ciclos de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011, 2012-2017), apontam como ponto fraco a ausência de acompanhamento da prática em sala de aula. De forma a destacar a importância que é atribuída a esta prática, o Terceiro Ciclo de

¹ *É impossível conhecer simultaneamente e com exatidão a posição e a velocidade de partículas subatómicas. Lei que governa o comportamento do mundo submicroscópico, consagrando um nível de confusão na teoria quântica.*

Avaliação Externa das Escola que decorre atualmente, apresenta uma novidade, a observação de aulas por parte da equipa inspetiva.

De facto, as reflexões que conduzem à explicação e compreensão do que foi feito e por que motivo foram tomadas determinadas opções em sala de aula permitem o desenvolvimento da profissionalidade docente (Reis, 2011) e conduzem ao surgimento de processos colaborativos e dinamizadores de comunidades de aprendizagem, fatores essenciais e desencadeadores de mudanças organizacionais sustentadas (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2007). No entanto, é imperioso que sejam criadas e desenvolvidas condições especiais para que se desenvolvam processos de observação de aulas, tendo em conta o modo de trabalhar na maioria das escolas, associado a alguns receios, uns estabelecidos e outros até irracionais.

1.5. DESENVOLVIMENTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS: A OBSERVAÇÃO ENTRE PARES

(...) a observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao eu profissional do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Estamos perante um espaço de reflexão conjunta, de diálogo construtivo e construtivista, consolidando saberes emergentes, através da construção colaborativa de conhecimento, potenciando renovação e melhoria de práticas, a bem da aprendizagem dos nossos alunos.

(Queirós, 2006, p. 11)

Esta opinião é consistente com a ideia de diversos autores que consideram que os processos de observação de aulas só ganharão eficácia, se levados a cabo com rigor e transparência metodológica, cabendo grande parte da responsabilidade por eles ao observador cujo perfil fica incutido de uma grande

complexidade e sobre o qual recaem múltiplos requisitos (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002).

De acordo com Reis (2011), os resultados positivos da observação de aulas dependem de quatro fatores: reconhecimento de competências profissionais nos observadores para o desempenho desta função, compreensão dos objetivos do processo, qualidade das grelhas de observação utilizadas e a forma como os resultados são utilizados. Relativamente ao primeiro ponto enumerado, segundo os normativos legais em vigor, a observação de aulas é inerente à função de diretor de um agrupamento escolar ou à função de coordenador de departamento, não sendo necessário ser titular do grau de doutor ou mestre no âmbito da supervisão pedagógica ou avaliação de desempenho docente, exigências que certificam um avaliador externo. Este facto permite aos professores questionar da validade dos resultados obtidos, uma vez que um observador deve estar consciente da influência que as suas experiências pessoais, o seu percurso de formação e as suas crenças, relativamente ao ensino, exercem no processo de observação. Um observador eficaz deve reconhecer que as suas observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da realidade. Se assim não for, assume-se a si próprio como referência e acaba por realizar observações assistemáticas e impressionistas, Reis (2011). Em relação ao segundo ponto, verifica-se que os observados devem confiar e compreender a utilidade da observação de aulas. No que concerne ao terceiro ponto, o instrumento de observação de aulas não se deve centrar em aspetos superficiais, ou seja, quanto mais específico for o foco da observação utilizado pelo observador, maior será a possibilidade de ele ser capaz de descrever os acontecimentos relacionados com esse foco. Ainda, segundo Reis (2011), a observação de aulas poderá ser particularmente reveladora quando se centra num número restrito de aspetos a observar. Acontecem tantas coisas durante uma aula que a focagem num número elevado de aspetos acaba por ser pouco elucidativa e poderá não passar de mero juízo de valor. Finalmente, em relação ao quarto ponto, o *feedback* eficaz deve ocorrer até dois dias depois da

observação, antes dos dados perderem significado/pertinência e o professor perder a motivação. Apesar de o *feedback* escrito poder existir, nunca deve substituir um diálogo ou uma discussão mais profunda entre observador e professor (análise e discussão recíprocas) sobre os significados dos dados observados e a definição de metas de desenvolvimento futuras.

Considerando-se processos de supervisão de natureza formativa, a observação de aulas constitui-se como um mecanismo através do qual se promove práticas colaborativas e diferenciadas efetivas, gerando, desta forma, verdadeiras comunidades de aprendizagem. Através do envolvimento dos professores na observação, análise, debate e estruturação do conhecimento será possível atingir um verdadeiro desenvolvimento profissional. É um trabalho que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógico-didáticas, o que poderá ser o primeiro passo para a mudança, podendo ser realizado em pares ou em grupos de debate. De acordo com Fullan (2002), “As partilhas de sala de aula permitem desenvolver competências de docência, as motivações e o compromisso necessários para que os professores se impliquem em desejáveis processos de melhoria.” (p. 207).

Existem muitos exemplos de trabalho colaborativo em contexto escolar, mas raramente no âmbito da sala de aula, onde prevalece uma lógica atomista do trabalho docente, pelo que, aproveitando estes exemplos, bastará redefinir a ação dos professores também para práticas de trabalho colaborativo ao nível da sala de aula. Segundo Bolívar (2012), esta atitude poderá ser um agente fundamental de transformação da figura negativa que assoma a observação de aulas, uma vez que se trata de trabalhar com, em vez de intervir. Esta prática permite produzir opiniões mais fundamentadas do que é o ensino e a aprendizagem, uma vez que origina momentos de debate, aprofundamento e melhoria de aspetos ligados à forma como os professores lecionam, como consideram a diversidade de alunos e de que estratégias se socorrem. Poderá ser também, por um lado, uma oportunidade para receber *feedback*, aperfeiçoando as práticas de ensino e, por outro, uma forma de ultrapassar

uma certa postura de intransigência e de ausência de debate sobre outras formas de agir na sala de aula.

A observação entre pares é um processo de supervisão que tem como objetivo o desejo de ajudar a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, assentando na observação de práticas pedagógicas em tempo real com a respetiva análise posterior entre observador e observado, papéis que podem ser assumidos alternadamente. As observações são sempre subjetivas, pois as imagens selecionam inevitavelmente apenas certos aspetos do acontecimento original, pelo que esta rotatividade das conexões de poder entre observador e observado poderá dar espaço à mutualidade colaborativa dentro da sala de aula, promovendo a autorreflexão e o autodesenvolvimento – a prática de ensinar pode ser uma notável forma para aprender. Contudo, embora não seja o objetivo deste processo criar condições para que se façam julgamentos acerca do trabalho dos outros, são referidos, como obstáculos à sua implementação, posições de defesa em relação a críticas ou propostas de mudança (Donnelly, 2007).

A observação de aulas entre pares coloca o observador no lugar dos alunos, permitindo que perceçione a forma como o professor ensina na perspetiva destes, compreendendo como se aprende melhor, o que possibilita estabelecer relações entre os métodos de ensino e o desenvolvimento das aprendizagens. O facto de um professor observar outro professor a desempenhar bem a sua função, considerar-se-á tal-qualmente apto de o fazer. A observação do sucesso dos outros repercute-se no próprio sentimento de autoeficácia (Donnelly, 2007). Do mesmo modo, se o professor observar que determinada linha orientadora não resulta, mais facilmente encontrará formas de introduzir as mudanças necessárias para ultrapassar dificuldades.

Assim, a observação de aulas constitui-se como a oportunidade fraturante da rotina que se pode instalar na profissão e da balcanização da prática docente, uma vez que os pares de observação – observador e observado – desenvolvem o saber conjuntamente: “Quem ensina aprende ao ensinar e

quem aprende ensina ao aprender.” (Paulo Freire, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 25).

1.6. FORMAS DE OPERACIONALIZAR A OBSERVAÇÃO ENTRE PARES

A literatura sobre educação está cheia de ideias sobre a forma de como impulsionar o desempenho dos alunos. Porém, a chave para que essas ideias se possam realizar relaciona-se com o facto de serem os próprios professores a integrar a necessidade de mudança. Independentemente, do sistema de avaliação adotado, o valor da observação de aulas e o modelo de avaliação deverão ser sempre uma ferramenta ao serviço da transformação da escola.”

(Bushman, 2006)

Segundo Vieira (2009), a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre uma aula, em que o termo “construção” pretende salientar a importância do sujeito observador e a natureza interpretativa (interativa) e intencional da observação e o termo “visão”, põe em relevo a noção de “perspetiva sobre”, ou de “leitura sobre” da realidade observada. Ainda segundo a mesma autora, uma forma de objetivar a observação de aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva consiste em traçar objetivos de observação, ou seja, estruturar a observação, de lhe conferir uma orientação específica, a qual pode assumir diferentes graus de flexibilidade e de focalização – observação global ou focalizada, respetivamente centrada na aula em geral ou em aspetos particulares da mesma. Uma observação não estruturada e não focalizada corresponde a uma observação naturalista, em que os registos do observador são livres. O recurso a formas de observação mais estruturadas e focalizadas visa analisar mais de perto as práticas pedagógicas, definindo-se parâmetros de observação e estabelecendo-se uma relação mais estreita entre observação e pedagogia.

As características dos observadores e dos observados, são aspetos que deverão ser considerados no processo de observação de aulas, assim como o ciclo de observação, o foco de observação e a seleção rigorosa e adaptação de instrumentos que reflitam as necessidades do contexto.

Segundo Zepeda (2009), a observação de aulas pode adotar caráter mais formal ou caráter mais informal. No entanto, de forma a garantir a eficácia deste processo, são aspetos fundamentais, para além da cultura da organização, a explicitação dos objetivos da observação e a caracterização da metodologia adotada.

O método *Learning Walk* e o método *Downey Walk-Through* constituem as principais metodologias de observação de aulas que têm como referência o ciclo da supervisão clínica: encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação

O método *Learning Walk* desenvolve-se num contexto de observação formal e caracteriza-se por três fases distintas:

- pré-observação – ocorre antecipadamente retirando-se a máxima informação possível, por forma a definir pormenorizadamente todos os aspetos a ter em conta na aula que irá ser observada (características da turma, metodologias e estratégias a utilizar, aprendizagens esperadas, duração da aula, o papel do observador, definição dos focos de observação, definição dos instrumentos de registo, consequências da observação na qualidade da aula e cronograma das observações);
- observação – o observador deverá cumprir integralmente o estabelecido na fase anterior;
- pós-observação – revisão do que foi definido na fase de pré-observação, desenvolvimento da aula e análise dos resultados de aprendizagem obtidos. Esta fase não deverá traduzir-se num mero *feedback* do observador, relativamente à aula, mas deverá constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem mútua de forma a que, quer observador quer observado, aproveitem as potencialidades que a observação de

uma aula pode facultar, promovendo o desenvolvimento da autoeficácia. Assim, processos de crescimento e melhoria profissionais podem ser espoletados por esta reflexão sobre a ação.

O método *Downey Walk-Through* desenvolve-se num contexto informal, destacando-se a relevância do relacionamento interpessoal entre o observador e o observado. As observações não têm como objetivo fazer apreciações valorativas, mas sim, possibilitar ao supervisor conhecer várias salas de aula por dia e a forma de ensinar de vários professores, pelo que a duração das observações é, geralmente, de três minutos. O objetivo de observações deste tipo passa por se identificar modelos de comportamento e de decisão dos professores de uma organização, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

Como se pode constatar em Zepeda (2009), as visitas rápidas às salas de aula não permitem realizar o trabalho de aprofundamento e persistência desejáveis, correndo-se o risco de fornecer uma visão demasiado superficial. Todavia, apontam-se aspetos positivos a este tipo de observação que passam pela satisfação dos professores envolvidos e pela promoção da melhoria das instituições (Bushman, 2006).

As principais ideias deste modelo, apresentadas por Downey, Steffy, English, Frase e Poston (2004), são as seguintes:

- observação informal, sintética e focada – permite muitas observações a diversos professores;
- possibilitar encontros de discussão – se desejável, o observador poderá lançar o debate, promovendo a reflexão;
- incidir quer no currículo quer nas metodologias de ensino – permite ao observador conscienciar-se dos impactos dessas metodologias nas aprendizagens dos alunos;
- acompanhamento ocasional – nunca obrigatoriamente após cada visita, mas sempre que seja apropriado;

- observação colaborativa – sem registo de quaisquer instrumentos de observação.

1.7.SÍNTESE

Neste capítulo, discute-se a dicotomia do conceito de observação, procurando compreender a resistência que os professores oferecem ao ato de serem observados. Apresenta-se, de seguida, a evolução do Modelo de Avaliação Docente em Portugal e reflete-se sobre a prática letiva e o desenvolvimento profissional dos professores. Subjacente à prática letiva está a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos que depende particularmente dos métodos de ensino dos professores, pelo que se entende que a observação do trabalho que estes desenvolvem dentro da sala de aula, local onde as interações pedagógicas ocorrem, é fundamental para o conhecimento e desenvolvimento profissional.

Por fim, expõe-se a observação entre pares como forma de desenvolvimento da observação de aulas e apresenta-se uma súmula das formas de operacionalizar a observação entre pares.

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. **INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo descrever o estudo efetuado, apresentando-se, em linhas gerais, o modo como este foi orientado. Assim, o capítulo encontra-se dividido nos subcapítulos seguintes: problema e objetivos (2.2), metodologia (2.3), local de estudo e participantes (2.4), técnicas de recolha de dados (2.5), técnicas de tratamento de dados a utilizar (2.6), confiabilidade e validade (2.7) e síntese (2.8).

2.2. **PROBLEMA E OBJETIVOS**

2.2.1. **Problema e sua justificação**

Quando acreditamos que possuímos os requisitos para atingir sucesso, desenvolvemos um sentido de eficácia resiliente pelo que, mesmo quando confrontados com dificuldades e adversidades, sabemos que, com perseverança, temos capacidades para as ultrapassar. As aprendizagens não são obrigatoriamente feitas pela experiência direta. A observação do sucesso dos outros repercute-se no nosso próprio sentimento de autoeficácia.

(Donnelly, 2007, p. 120)

É dentro da sala de aula que se consagra o essencial do trabalho dos professores, e conseqüentemente, de uma escola, pois é aí que professor e aluno interatuam, diante de um conteúdo (Elmore, 2010). Assim sendo, são

determinantes as formas de ensino dos professores para a qualidade das aprendizagens concretizadas pelos alunos.

Se por um lado, é consensual que a ação principal do professor se desenvolve dentro da sala de aula (Alarcão, 2001, Fullan & Hargreave, 2001, Oliveira-Formosinho, 2002, entre outros) e, por consequência, os processos de observação de aulas devem ser promovidos, abrindo caminhos à melhoria da escola como organização, por outro, a observação de aulas colocada como condição de acesso às classificações mais elevadas, no novo modelo de avaliação de professores, originou uma revolta generalizada dos docentes que resistiram e ainda resistem profundamente a esse processo. Estes impasses e oposições traduzem bem a complexidade do tema que se pretende estudar, pois sendo o processo de observação de aulas um dos elementos centrais da avaliação de professores, ele pode tornar-se, também, um dos principais fatores do seu desenvolvimento profissional e do progresso das escolas, caso seja possível harmonizar estes contrários, criando condições para que estes polos se reforcem mutuamente, em vez de competirem um contra o outro.

Segundo Fortin (2000), “A etapa inicial do processo de investigação consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se revista de importância para a disciplina.” (p. 39).

Assim, o problema desta investigação prende-se com o processo de observação de aulas (in)existente nas escolas públicas portuguesas, pois considera-se esta prática fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores – tanto para quem desempenha o papel de observador, como para quem desempenha o papel de observado –, uma vez que permite a partilha de experiências de docência, promovendo a melhoria do rendimento e o valor do ensino.

Foi neste contexto que se formulou o problema seguinte:

Qual o contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor?

2.2.2.Objetivos

Considerando o problema formulado, estabeleceu-se o objetivo geral seguinte:

Compreender o contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor.

No final deste trabalho encontra-se um modelo sistemático de observação de aulas a implementar na Escola, uma vez que este é um trabalho que se enquadra na modalidade de projeto.

Estabeleceram-se também os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer práticas de observação de aulas da Escola;
2. Indicar fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas;
3. Destacar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas;
4. Investigar a perceção dos professores sobre a observação de aulas e o seu desenvolvimento profissional;
5. Elaborar um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola.

2.3.METODOLOGIA

2.3.1.Pesquisa quantitativa

A pesquisa quantitativa é geralmente utilizada na recolha de grandes quantidades de dados, extraídos de um grande número de respondentes, pelo que se considerou ser a que permitiria obter informações com vista à consecução dos objetivos estabelecidos neste estudo, definidos a partir da formulação do problema.

A investigação tem por base a pesquisa teórica e o enquadramento legal do problema, utilizando o inquérito por questionário, constituído unicamente por questões de resposta fechada, como instrumento de recolha de dados.

Esta técnica consiste em recolher dados colocando solicitações por escrito aos intervenientes na investigação (Tuckman, 2002), sendo que as questões são formuladas previamente e centram-se naquilo que se pretende (Ghiglione & Matalon, 2001). É uma técnica a que os investigadores usualmente recorrem quando desejam efetuar uma análise quantitativa dos resultados, uma vez que permite que as questões e a ordem pela qual são apresentadas aos respondentes sejam bem estruturadas e uniformes (Borg & Gall, 2003), pondo os diferentes respondentes em situação semelhante, facilitando, deste modo, a quantificação das respostas.

Atendendo às limitações que se vivem neste momento no âmbito da pandemia de Covid-19, a escolha desta técnica prendeu-se, sobretudo, com o facto de o tempo a despendar para a recolha de dados ser muito reduzido (Borg & Gall, 2003; Gil, 2008; Pardal & Correia, 1995). Para além disso, por se tratar de uma técnica que facilita a recolha de dados em amostras grandes, por permitir o anonimato dos participantes, o que potencia uma visão mais próxima da realidade, pois permite assegurar respostas mais sinceras às questões colocadas, por impossibilitar a influência do investigador no

momento de recolha de dados, uma vez que, as questões, previamente sequenciadas, são apresentadas de igual modo a todos os participantes no estudo e por permitir uma análise objetiva do problema (Gall & al., 2003; McMillan & Schumacher, 2001). É ainda uma técnica de baixo custo de distribuição numa área geográfica limitada.

Contudo, esta técnica de recolha de dados não permite esclarecimentos de dúvidas que possam surgir, quer para o respondente, quando lê as questões, quer para o investigador, quando lê as respostas e não garante que todos os inquiridos respondam às questões colocadas (Gall & al., 2003; McMillan & Schumacher, 2001). Outra limitação desta técnica reporta-se ao facto de a veracidade das respostas poder ser posta em causa, pois a informação recolhida diz respeito ao que os respondentes afirmam ou dizem fazer, não sendo possível provar se as respostas dos inquiridos correspondem, inteiramente, ao que realmente acreditam e ao que fazem na prática (Borg & Gall, 2003; Ghiglione & Matalon, 2001). Num outro contexto, esta técnica deveria ser potenciada com outras técnicas de recolha de dados, como a entrevista para a análise dos resultados obtidos pelo questionário.

Esta investigação teve a sua emergência nas problemáticas do campo da administração escolar (linha 2 – dinâmicas e processos internos) apresentadas no 1.º ano do curso de Mestrado, no ano letivo 2018/19. No quarto trimestre de 2019, teve lugar a delineação do estudo que numa primeira fase se pensou delimitar a uma população limitada de escolas, mas durante a construção do instrumento de recolha de dados e após análise teórica mais percuciente, entendeu-se que seria mais profícuo alargar a população-alvo do estudo a todo o território continental, possibilitando deste modo a produção de uma imagem dos pensamentos e perceções o mais fidedigna e ampliada possível. Esta opção tornou-se exequível, recorrendo às novas tecnologias, que permitem uma interação quase imediata e simultânea com muitas pessoas, simplificando e tornando possível também o tratamento automatizado de um grande volume de dados. Na Tabela 1 identificam-se as diferentes etapas da investigação.

Tabela 1: Etapas do trabalho desenvolvido.

ETAPAS	Set. 2019	Out. 2019	Nov. 2019	Dez. 2019	Jan 2020	Fev. 2020	Mar-Ago 2020	Set. 2020	Out. 2020	Nov. 2020	Dez. 2020
Identificação do problema											
Pesquisa bibliográfica											
Construção do questionário											
Validação do questionário											
Aplicação do questionário											
Tratamento dos dados											
Redação do projeto											

2.4.LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.4.1.Local de estudo

Esta investigação foi realizada, através da aplicação de um inquérito por questionário, enviado por *e-mail* aos diretores de todos os agrupamentos/escolas não agrupadas de ensino público de Portugal Continental.

2.4.2.Participantes

De acordo com a literatura da especialidade (Borg & Gall, 2003), a população-alvo, também designada por universo, é constituída por todos os

membros de um conjunto real ou hipotético de pessoas, acontecimentos ou objetos, aos quais se pretendem generalizar os resultados obtidos no estudo.

A amostra é um conjunto mais pequeno inserido na população-alvo, o que tem grandes vantagens, uma vez que será quase impossível em certas investigações estudar toda a população-alvo.

O questionário foi enviado, através de *e-mail*, a todos os diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas de ensino público, solicitando-se o seu reencaminhamento a todos os educadores de infância e professores que lecionavam na respetiva instituição.

Para uma população de 127.158 educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória (PORDATA, 2019), foram obtidas 539 respostas. A amostra obtida foi aleatória simples dado que, à partida, todos os elementos tiveram a mesma oportunidade de participar. Porém, atendendo à pandemia de Covid-19 que se vive e todos os constrangimentos que lhe estão associados, muitos diretores não reencaminharam o *e-mail* aos professores do respetivo agrupamento de escolas (este facto ocorreu no próprio agrupamento de escolas onde a autora desta investigação leciona).

A amostra é constituída por educadores de infância e professores de todos os ciclos de ensino não superior, estão representados todos os grupos de recrutamento, assim como todos os distritos de Portugal Continental. Uma vez que os normativos legais que gerem a atividade profissional dos docentes das regiões insulares são diferentes dos que são aplicados no continente, optou-se por não os incluir.

Considerando a amostra de 539 respondentes, existe uma margem de erro de 4% para um nível de confiança de 95%.

2.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

A recolha de dados tem de orientar-se por critérios de qualidade, eficiência, fidelidade e validade, podendo ser realizada através de técnicas diferentes: o inquérito por entrevista ou por questionário, a observação direta ou participante e a análise documental (Hill & Hill, 2004).

Para responder ao problema identificado foi necessário construir um instrumento de recolha de dados, optando-se, depois de ponderação cuidada, pelo inquérito por questionário, por se considerar o meio necessário para atingir os objetivos estabelecidos, uma vez que esta técnica permite descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social (Richardson & al., 1999). O questionário (Apêndice B) foi elaborado na plataforma *Google Docs* que permite recolher as respostas num ficheiro facilmente exportável para o *software Excel* da *Microsoft* e tem a vantagem de poder ser enviado por *e-mail*.

O questionário é constituído por uma pequena introdução, onde se contextualiza o estudo de investigação e se esclarecem alguns conceitos a empregar, e por seis secções, onde se organizam os vários itens:

1. Caracterização pessoal, profissional e do Agrupamento;
2. Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento;
3. Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas;
4. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas;
5. Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas:
 - 5.1 Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores;
 - 5.2 Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

Na Secção 1, onde se pretende conhecer o perfil dos respondentes quanto à faixa etária, género, situação profissional, escalão, grupo de recrutamento, tempo de serviço como docente, tempo de serviço no agrupamento, habilitações académicas, exercício ou não de função relativa à avaliação de

professores e envolvimento no processo de observação de aulas, assim como caracterizar a escola quanto ao seu tipo, dimensão quanto ao número de alunos, bem como ao número de escolas e quanto à localização geográfica, utilizou-se perguntas fechadas.

As Secções 2, 5.1 e 5.2 foram estruturadas com doze itens cada e as Secções 3 e 4 com sete itens cada, tendo em conta as considerações efetuadas pelos especialistas que validaram o questionário.

Nas Secções 2, 3 e 4 utilizou-se uma escala *Likert* com quatro níveis, onde se avalia o nível de frequência: *Sempre, Muitas vezes, Às vezes e Raramente/Nunca*. Na secção 5.1 utilizou-se também uma escala *Likert* com quatro níveis, onde se avalia o nível de concordância: *Concordo, Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente, Discordo*.

De forma a que o respondente desse sempre uma resposta, mesmo quando este não pretendesse responder a alguns dos itens ou desconhecesse o assunto, criou-se a opção *Sem opinião*, relativamente à primeira escala, e *Não sei*, no caso da segunda. Por um lado, possibilitou-se que o questionário fosse sempre respondido e por outro, a escala de quatro níveis obriga o respondente a posicionar-se, relativamente a uma das tendências de resposta, evitando-se, deste modo, respostas de tendência central, o que no caso deste estudo é relevante.

Na Secção 5.2 do questionário foi utilizada uma escala numérica de um a seis, onde o respondente tem de valorar de acordo com a sua opinião – mais favorável (seis) ou menos favorável (um) – cada item, que traduz uma estratégia de observação de aulas, a ser incluído num possível Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar no respetivo Agrupamento.

Nas Secções de 2 a 5.1 do questionário pretende-se avaliar a opinião do respondente sobre um conjunto de itens. Já na Secção 5.2 pretende-se recolher a opinião do respondente sobre um item onde se atribui significado qualitativo aos extremos da escala, pelo que se optou pela escala numérica, pois permite respostas dentro de um contínuo onde as distâncias entre os níveis são

visivelmente iguais. Tais como nas secções anteriores, não existe um valor central, sendo uma escala com número par de níveis.

A utilização de escalas com um número par de níveis possibilita maior clareza no tratamento da informação recolhida, melhor identificação de uma tendência de resposta e reduz a ambiguidade nas categorias de respostas (Quivy & Campenhoudt, 2003).

A construção dos itens que compõem o questionário teve por base uma pesquisa teórica sobre a temática relacionada com a observação de aulas, orientando-se a respetiva formulação no sentido de obter resposta ao problema identificado. A escala utilizada foi a escala tipo *Likert*, por se mostrar adequada ao estudo, pois além de permitir recolher a opinião do respondente sobre uma dada afirmação ou um conjunto de afirmações de forma acessível, com uma tendência gradual de uma determinada ideia, permite ainda o tratamento da informação de forma célere.

A escala *Likert*, apresentada por *Lickert* em 1932, é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários. Ao responder a um questionário baseado nesta escala, o respondente assinala o seu nível de concordância, de frequência ou de importância em relação a uma afirmação.

A relação entre os objetivos do questionário e os respetivos itens está identificada na Tabela 2.

Tabela 2: Identificação dos itens com os objetivos do questionário.

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	ITENS
Conhecer práticas de observação de aulas da Escola.	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12
Identificar fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7
Destacar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas.	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7
Investigar a perceção dos professores sobre a observação de aulas e o seu desenvolvimento profissional.	5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.1.5, 5.1.6, 5.1.7, 5.1.8, 5.1.9, 5.1.10, 5.1.11, 5.1.12
Elaborar um modelo sistemático de observação de aulas a implementar na Escola.	5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5, 5.2.6, 5.2.7, 5.2.8, 5.2.9, 5.2.10, 5.2.11, 5.2.12

O processo de construção e aplicação do questionário foi lento, agravado pelos constrangimentos provocados pela pandemia de Covid-19, e resultou das etapas seguintes:

1. A primeira versão do questionário foi criada, após várias leituras prévias;
2. Foram surgindo diversas reformulações, depois da análise e discussão da primeira versão, que tiveram como objetivo respeitar a objetividade, clareza, precisão, concisão e impessoalidade (Gil, 2008);
3. Depois de estruturado o questionário, realizou-se os procedimentos de validação de conteúdo com o envolvimento de três especialistas, professores de ciclos e áreas científicas diferentes, a quem se solicitou a respetiva análise quanto à a estrutura global do questionário, clareza e redação dos itens, relação com os objetivos da pesquisa, coerência das alternativas e relevância dos itens para os objetivos do estudo (Apêndice A);
4. Em função das sugestões dos especialistas, reformulou-se alguns itens e alterou-se a escala numérica, que inicialmente apresentava dez níveis, para seis;
5. A versão melhorada do questionário foi aplicada a um grupo piloto, constituído por dez professores do quadro de escola, cuja composição foi previamente definida tendo em conta a representatividade da comunidade docente: todos os níveis de ensino não superior, de várias faixas etárias e dos dois géneros: dois educadores de infância, dois professores do primeiro ciclo, dois professores do segundo ciclo, dois professores do terceiro ciclo e dois professores do ensino secundário. Não foi possível ter em consideração a respetiva distribuição territorial. O questionário foi preenchido *online*, via *internet*, numa plataforma gratuita de construção e alojamento de questionários que possibilita, posteriormente, retirar as respostas para análise;

6. Realizou-se a análise estatística às respostas do grupo-piloto, aplicando-se o teste estatístico coeficiente *Alpha de Cronbach*, avaliando-se a consistência interna do questionário;
7. Determinou-se o valor da variância de cada item, de forma a compreender a regularidade dos dados face ao valor médio;
8. Procedeu-se a alterações da redação de alguns itens, reduzindo-se assim possíveis dificuldades de interpretação;
9. Contactou-se os Presidentes das duas associações de Diretores a ANDE – Associação Nacional de Dirigentes Escolares e a ANDAEP – Associação Nacional dos Diretores de Agrupamentos de Escola Públicas, no sentido de lhes solicitar os endereços eletrónicos dos seus associados, os quais se mostraram colaborantes. Foram ainda pesquisados os *e-mails* das várias escolas, uma vez que nem todos os diretores estão associados a alguma das organizações referidas anteriormente;
10. No dia 14 de setembro, foi enviado um *e-mail* a cada diretor de agrupamento/escola não agrupada, onde se apresentou o estudo, o *link* de acesso ao questionário e se solicitou o reencaminhamento do *e-mail* aos educadores de infância e docentes de cada escola, pois tendo em conta as limitações devido à pandemia de Covid-19, considerou-se ser este o momento mais adequado para o fazer;
11. O questionário esteve disponível para resposta durante três semanas;
12. Analisou-se, por fim, as respostas e foi realizado o tratamento estatístico.

2.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Procedeu-se ao tratamento dos dados a utilizar, recorrendo ao programa informático *Excel* da *Microsoft* e à plataforma *SPSS Statistics* Para realizar os

cálculos necessários, converteu-se as respostas qualitativas em valores numéricos utilizando a seguinte correspondência:

- secções 2, 3 e 4 – a *Sempre* foi atribuído o valor 4, a *Muitas vezes* o valor 3, a *Às vezes* o valor 2, a *Raramente/Nunca* o valor 1 e a *Não sei* não se atribui qualquer valor, ficando a célula vazia;
- Secção 5.1 – a *Concordo* foi atribuído o valor 4, a *Concordo parcialmente* o valor 3, a *Discordo parcialmente* o valor 2, a *Discordo* o valor 1 e a *Sem opinião* não se atribui qualquer valor, ficando a célula vazia.

De forma a depreender se os itens formulados correspondiam efetivamente aos objetivos ou conceitos que o instrumento pretende medir, utilizou-se medidas estatísticas, como a mediana e a variância, uma vez que os dados recolhidos se distribuem por escalas com quatro pontos (secções 2, 3, 4 e 5.1) e com seis pontos (secção 5.2).

A variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item, ou seja, corresponde à média aritmética dos desvios em relação à média da distribuição, em termos estatísticos. A mediana é uma das medidas estatísticas de tendência central que indica o valor acima e abaixo do qual se localizam metade dos resultados de distribuição (Coutinho, 2013).

2.7. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Aplicou-se aos resultados do grupo piloto o teste estatístico coeficiente *Alpha de Cronbach* – indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de tipo escala de *Likert* que utiliza as médias das correlações inter itens e o número de questões do questionário (Coutinho, 2013). O valor obtido para este coeficiente foi de 0,85, o que indica uma alta fiabilidade do instrumento, ou seja, é consistente, uma vez que se considera o valor 0,70 deste coeficiente como o limiar inferior de referência a partir do qual

os níveis de consistência interna podem ser considerados significativos, e acima de 0,80 é considerado excelente (Hill & Hill, 2004). Analisou-se ainda os valores da variância – medida da dispersão que indica a regularidade de um conjunto de dados face ao valor médio – de cada item, de forma a averiguar-se a maior ou menor dispersão das respostas em torno do valor médio, que se encontram na Tabela 3.

Tabela 3: Valor da variância calculado para cada um dos itens do grupo piloto.

ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Secção 2	1,833	0,722	0,722	1,067	0,544	0,489	1,067	0,233	2,444	0,233	0,233	0,233
Secção 3	0,722	1,211	0,489	0,233	0,622	1,289	0,489					
Secção 4	0,178	0,456	0,944	1,733	0,400	0,456	0,456					
Secção 5.1	0,267	0,267	0,456	0,400	1,956	0,233	0,267	0,456	0,233	0,489	0,178	0,233
Secção 5.2	1,767	0,400	1,844	0,711	1,767	0,267	0,333	1,733	0,100	0,156	0,956	0,944

Analisando os dados da Tabela 2, verifica-se que os itens que apresentam valores de variância mais elevados são os itens 2.1, 2.9, 3.1, 3.6, 4.4, 5.1.5, 5.2.1, 5.2.3, 5.2.5, 5.2.8 e 5.2.8, pelo que a dispersão das respostas nestes itens é superior relativamente aos outros itens. Procurou-se compreender as causas destes resultados e procedeu-se a alterações, reduzindo-se assim possíveis dificuldades de interpretação.

Avaliou-se também a consistência interna do questionário, depois de aplicado à amostra e calculou-se o coeficiente *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido um valor global de $\alpha=0,88$. Como as secções 2, 3, 4 e 5.1 são construídas com uma escala de *Likert* e a secção 5.2 com uma escala numérica, aplicou-se o teste de *Alpha de Cronbach* a estes dois grupos de questões, separadamente, obtendo-se, respetivamente $\alpha_1=0,88$ e $\alpha_2=0,86$, o que confirma uma elevada consistência interna do questionário nas duas escalas.

2.8.SÍNTESE

Neste capítulo, contextualiza-se o problema e estabelecem-se os objetivos. A metodologia adotada foi a pesquisa quantitativa, recorrendo-se a um inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados, que foi aplicado aos professores, a nível nacional, para conhecer práticas de observação de aulas da Escola, indicar fatores inibidores e facilitadores de adesão a processos de observação de aulas, investigar a perceção dos professores sobre a observação de aulas e o seu desenvolvimento profissional e recolher estratégias para elaborar um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola. De modo a aumentar a fiabilidade e a validade da informação, colocou-se, intencionalmente, itens que permitissem triangular os indicadores, aquando da construção do questionário.

3. CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo encontra-se dividido nos subcapítulos seguintes: apresentação dos resultados (3.2), discussão dos resultados (3.3), conclusões (3.4), desenvolvimentos futuros (3.5) e síntese (3.3).

3.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados respeitando os seis grupos de itens incluídos no questionário: caracterização pessoal, profissional e do agrupamento, práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento, fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas, fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas, observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores e elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

Na tabela 4 apresenta-se a caracterização dos respondentes e do agrupamento, realizada a partir da secção *Caracterização pessoal, profissional e do agrupamento*.

Tabela 4: Caracterização dos respondentes.

Faixa etária	31 – 40 anos		41 – 50 anos		51 – 60 anos		Mais 60 anos				
	5,4%		37,6%		44,6%		12,4%				
Género	Feminino		Masculino		Outro		Prefiro não responder				
	80,2%		19,1%		0,2%		0,5%				
Situação profissional	PQA/PQE		PQZP		Contratado						
	78,0%		15,4%		6,6%						
Escalão	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	
	7,8%	7,2%	14,1%	26,5%	7,0%	12,2%	5,2%	4,6%	3,1%	12,2%	
Grupos de recrutamento (GR)	Dos 35 GR existentes não estão representados quatro										
	Gr não representados: 310, 340, 610 e 920										
Tempo de serviço (anos)	Menos de 5		6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 30	31 a 40	Mais de 40			
	0,4%		2,2%	5,7%	11,3%	47,2%	29,3%	3,9%			
Tempo de serviço no Agrupamento (anos)	Menos de 5		6 a 10	11 a 15	16 a 20		20 a 25	Mais de 25			
	32,0%		14,6%	18,5%	9,3%		12,4%	13,1%			
Habilitações académicas /Outra formação	Bacharelato		Licenciatura		Mestrado		Doutoramento		Formação em supervisão		
	4,1%		75,7%		19,6%		3,0%		3,3%		
Exercício de função relativa à avaliação de professores	Sim					Não					
	23,5%					76,5%					
Em caso afirmativo, qual(ais)	Coordenador de Departamento				Avaliador delegação competências		por de		Membro da SADD		Avaliador externo
	31,7%				20,6%		19,8%		53,2%		
Envolvimento no processo de observação de aulas	Sim (como observador)					Sim (como observado)					Não
	35,2%					58,1%					27,6%
Tipo de organização escolar	Agrupamento de Escolas					Escola Não Agrupada					
	80,7%					19,3%					
Dimensão do Agrupamento	Até 500 alunos		501 a 1200		1201 a 3000		3001 a 5000		Mais de 5000		

/Escola Não Agrupada						
		13,3%	43,9%	39,3%	3,3%	0,2%
N.º de escolas do Agrupamento /Escola Não Agrupada						
	Menos de 5	De 6 a 10	Mais de 10			
	49,4%	43,9%	6,7%			
Localização geográfica						
Estão representados todos os distritos de Portugal Continental						

Distrito mais representado: Porto (23,1%)

Através da análise da tabela 4, o respondente ao questionário caracteriza-se, em termos médios, como pertencendo à faixa etária compreendida entre os 51 e os 60 anos, maioritariamente do género feminino, do quadro de agrupamento, quarto escalão, com tempo de serviço compreendido entre os 21 e os 30 anos e com menos de cinco anos de serviço no agrupamento em que exerce funções. É licenciado e a maioria não tem experiência de exercício de funções relativas à avaliação de professores, mas os que exercem essas funções fazem-no como avaliadores externos. A maioria dos professores já esteve envolvido no processo de observação de aulas como observado. Relativamente ao grupo de recrutamento, verifica-se que dos trinta e cinco existentes, apenas quatro não têm qualquer resposta (310, 340, 610 e 920), existindo uma predominância nos grupos de recrutamento 110, 300, 500, 510, 520 e 620.

Em relação ao tipo de organização escolar, constata-se que maioritariamente corresponde a um agrupamento constituído por menos de cinco escolas, cujo número de alunos se situa entre 501 e 1.200.

No que respeita ao distrito, verifica-se a existência de resposta para todos os de Portugal Continental com predominância para respondentes do distrito do Porto.

Para analisar os resultados das secções seguintes, determinou-se a variância e a mediana das respostas. O valor da variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item, permitindo

identificar maior concentração de respostas nas mesmas opções para valores mais baixos e, para valores mais altos, significa que o item é pouco consensual. Permite depreender sobre o valor de concordância global dos diferentes respondentes. A mediana é uma medida estatística que fornece uma ideia mais consistente de um valor típico, correspondendo ao valor do meio de um conjunto de dados, ou seja, o valor de 50% dos dados. Nos resultados do questionário aplicado, corresponderá ao nível que representa 50% dos respondentes.

Todas as conclusões serão realizadas com base em medidas estatísticas pertinentes, permitindo apreender tendências e fazer suposições consistentes, mas que não deixam de ser pressupostos suscetíveis de serem avaliados.

Assim, nas tabelas seguintes indica-se os níveis de concordância (tabelas 5, 6, 7 e 8) de cada item em valores percentuais e absolutos, o valor da variância (VAR) e o valor da mediana (MED) das respostas.

Na Tabela 5 apresenta-se os resultados obtidos na Secção 2 do questionário, no que respeita às práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento de cada respondente, utilizando-se a escala *Sempre* (4), *Muitas vezes* (3), *Às vezes* (2), *Raramente/Nunca* (1) e *Não sei* (0).

Tabela 5: Resultados da Secção 2 – Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
2.1 No seu Agrupamento, a observação de aulas ocorre com regularidade.	16% 85	44% 235	22% 119	10% 56	8% 44	0,780	2,0
2.2 No seu Agrupamento, a observação de aulas é um processo voluntário.	33% 178	23% 123	13% 72	20% 107	11% 59	1,367	2,0
2.3 No seu Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores do mesmo grupo de recrutamento.	13% 68	18% 95	35% 189	25% 136	9% 51	1,137	3,0
2.4 No seu Agrupamento, a observação de aulas ocorre sem pré-aviso.	79% 424	5% 26	2% 10	4% 20	11% 59	0,449	1,0

2.5 No seu Agrupamento, a observação de aulas é aberta a elementos da comunidade educativa que não são professores.	68%	6%	2%	1%	23%	0,281	1,0
	369	30	11	6	123		
2.6 No seu Agrupamento, existe um instrumento de registo comum utilizado por todos os observadores.	18%	8%	12%	35%	27%	1,572	3,0
	97	45	62	188	147		
2.7 No seu Agrupamento, o processo de observação de aulas é um processo sistemático.	31%	18%	18%	17%	16%	1,323	2,0
	165	98	98	90	88		
2.8 No seu Agrupamento, os aspetos que irão ser foco de atenção, numa aula observada, são estabelecidos antecipadamente.	20%	17%	18%	27%	18%	1,378	3,0
	107	94	95	145	98		
2.9 No seu Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores de grupos de recrutamento diferentes.	51%	14%	9%	3%	23%	0,708	1,0
	274	76	51	15	123		
2.10 No seu Agrupamento, existe <i>feedback</i> por parte do observador, após cada aula observada.	15%	17%	22%	27%	19%	1,231	3,0
	82	92	118	143	104		
2.11 No seu Agrupamento, a cada observação corresponde uma avaliação formativa.	29%	13%	16%	14%	28%	1,373	2,0
	157	69	86	76	151		
2.12 No seu Agrupamento, a observação de aulas é realizada em todos os ciclos de ensino.	15%	10%	15%	34%	26%	1,397	3,0
	81,0	53,0	83,0	184,0	138		

Analisando os resultados, regista-se uma forte discordância em relação ao facto de a observação de aulas ocorrer sem pré-aviso (item 2.4), com regularidade (item 2.1), realizar-se entre professores de grupos de recrutamento diferentes (item 2.9) e ser aberta a elementos da comunidade educativa que não são professores (item 2.5), salientando-se o baixo valor de variância deste último item.

Regista-se também uma tendência discordante em relação à observação de aulas como sendo um processo voluntário (item 2.2), sistemático (item 2.7) e que corresponde a uma avaliação formativa (item 2.11), embora estes itens apresentem valores de mediana menos extremos (MED = 2,0) e de variância mais elevados.

Assinala-se uma tendência concordante, relativamente à existência de práticas de observação de aulas entre professores do mesmo grupo de recrutamento (item 2.3), em todos os ciclos de ensino (item 2.12), um

instrumento de registo comum utilizado por todos os observadores (item 2.6), estabelecimento dos aspetos que irão ser foco de atenção numa aula observada, antecipadamente (item 2.8) e *feedback* por parte do observador, após cada aula observada (item 2.10), embora estes resultados apresentem valores de variância mais elevados.

Na Tabela 6 apresenta-se os resultados obtidos na Secção 3 do questionário, no que respeita aos fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento de cada respondente, utilizando-se a escala *Sempre* (4), *Muitas vezes* (3), *Às vezes* (2), *Raramente/Nunca* (1) e *Não sei* (0).

Tabela 6: Resultados da Secção 3 – Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
3.1 No seu Agrupamento, a presença de um observador na sala origina teatralização das aulas.	3% 17	12% 64	24% 130	35% 190	26% 138	0,753	3,0
3.2 No seu Agrupamento, a observação de aulas prejudica as relações interpessoais dos professores.	4% 23	12% 66	26% 140	40% 218	17% 92	0,785	3,0
3.3 No seu Agrupamento, a observação de aulas é entendida como uma forma de fiscalizar o trabalho dos professores.	6% 32	18% 96	24% 131	37% 200	15% 80	0,918	3,0
3.4 No seu Agrupamento, a observação de aulas está contemplada no horário dos professores.	63% 342	4% 23	6% 30	8% 44	19% 100	0,992	1,0
3.5 No seu Agrupamento, a observação de aulas é percecionada como um elemento de avaliação do professor.	20% 107	21% 111	23% 122	23% 124	14% 75	1,244	3,0
3.6 No seu Agrupamento, é relevante o escalão em que se encontra o observador.	25% 134	13% 71	20% 106	19% 102	23% 126	1,388	3,0
3.7 No seu Agrupamento, uma observação sem um agendamento prévio é uma situação constrangedora para o professor observado.	17% 93	16% 84	17% 93	22% 118	28% 151	1,332	3,0

Pela análise da tabela 6, constata-se que como fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas existentes na Escola, os respondentes assinalam o prejuízo das relações interpessoais (item 3.2), o caráter fiscalizador do trabalho (item 3.3), o facto de estas práticas não estarem contempladas no horário (item 3.4) e a teatralização das aulas observadas (item 3.1).

Nos restantes itens, apesar dos valores mais elevados de variância, sinaliza-se ainda a observação de aulas como um elemento de avaliação do professor (item 3.5), a relevância do escalão em que se encontra o observador (item 3.6) e a situação constrangedora de uma observação sem um agendamento prévio (item 3.7).

Na Tabela 7 apresenta-se os resultados obtidos na Secção 4 do questionário, no que respeita aos fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento de cada respondente, utilizando-se a escala *Sempre* (4), *Muitas vezes* (3), *Às vezes* (2), *Raramente/Nunca* (1) e *Não sei* (0).

Tabela 7: Resultados da Secção 4 – Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
4.1 No seu Agrupamento, a observação de aulas permite o reconhecimento do mérito.	33% 178	32% 173	12% 67	4% 24	18% 97	0,753	2,0
4.2 No seu Agrupamento, a observação de aulas promove a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.	28% 149	31% 165	22% 121	6% 31	14% 73	0,844	2,0
4.3 No seu Agrupamento, a observação de aulas agendada antecipadamente origina uma observação eficaz.	11% 60	22% 119	31% 166	13% 70	23% 124	0,866	3,0
4.4 No seu Agrupamento, uma discussão prévia sobre o foco de observação origina uma observação eficaz.	13% 68	23% 124	26% 140	11% 59	27% 148	0,898	3,0
4.5 No seu Agrupamento, o observador tem formação na área de supervisão pedagógica.	28% 150	25% 136	12% 62	9% 47	27% 144	1,015	2,0

4.6 No seu Agrupamento, a observação de aulas conduz a uma maior abertura para a partilha e cooperação do professor.	10% 52	22% 119	31% 167	21% 114	16% 87	0,918	3,0
4.7 No seu Agrupamento, a observação de aulas proporciona ao professor uma reflexão sobre as suas práticas.	14% 73	25% 137	28% 153	21% 113	12% 63	1,011	3,0

Analisando os resultados, constata-se que como fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas existentes na Escola, os professores sinalizam o agendamento antecipado da observação (item 4.3), a ocorrência de uma discussão prévia sobre o foco de observação (item 4.4), a maior abertura para a partilha e cooperação do professor (item 4.6) e a promoção da reflexão sobre as práticas (item 4.7).

Assinalam o reconhecimento do mérito (item 4.1), a promoção da melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos (item 4.2) e a formação na área de supervisão pedagógica (item 4.5) como fatores facilitadores que não ocorrem na Escola.

Na Tabela 8 apresenta-se os resultados obtidos na Secção 5.1 do questionário, no que respeita à opinião sobre a observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores de cada respondente, utilizando-se a escala *Concordo* (4), *Concordo parcialmente* (3), *Discordo parcialmente* (2), *Discordo* (1) e *Sem opinião* (0).

Tabela 8: Resultados da secção 5.1 – Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
5.1.1 A observação de aulas induz a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	19% 105	10% 55	40% 218	29% 156	1% 5	1,142	3,0
5.1.2. A observação de aulas é útil para melhorar o desempenho do professor.	19% 100	12% 66	40% 217	28% 150	1% 6	1,110	3,0
5.1.3 A melhoria global do Agrupamento depende das práticas de observação de aulas.	37% 201	18% 98	30% 160	10% 54	5% 26	1,111	2,0

5.1.4 A observação de aulas é mais vantajosa quando a planificação das aulas é analisada com o observador.	14% 74	11% 61	36% 196	31% 168	7% 40	0,881	3,0
5.1.5 A observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica.	11% 58	12% 66	32% 173	38% 207	6% 35	0,845	3,0
5.1.6 É fundamental para desenvolvimento profissional do professor observado receber <i>feedback</i> do observador.	3% 17	4% 24	18% 95	73% 391	2% 12	0,519	4,0
5.1.7 Os professores sentem-se confortáveis com a presença de outros professores dentro da sala de aula.	22% 121	26% 139	35% 186	12% 62	6% 31	0,953	2,0
5.1.8 O desempenho do professor relaciona-se com os resultados dos alunos.	19% 104	24% 132	36% 194	16% 87	4% 22	0,992	3,0
5.1.9 Os professores gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas.	10% 55	17% 89	45% 244	21% 115	7% 36	0,818	3,0
5.1.10 O processo de observação de aulas, como parte integrante da cultura do Agrupamento, diminui o desconforto relativo à presença do observador.	12% 64	14% 78	37% 197	26% 142	11% 58	0,976	3,0
5.1.11 A observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação.	14% 73	15% 79	41% 219	27% 143	5% 25	0,776	3,0
5.1.12 A observação de aulas é útil como preparação do professor para situações de Avaliação do Desempenho Docente.	15% 80	13% 71	35% 190	32% 172	5% 26	0,886	3,0

Através da análise da tabela, verifica-se uma forte concordância face à ideia de que o desempenho do professor se relaciona com os resultados dos alunos (item 5.1.8), que a observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica (item 5.1.5), a planificação das aulas é analisada com o observador (item 5.1.4), sendo fundamental o professor observado receber feedback do observador (item 5.1.6), pois os professores gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas (item 5.1.9), é útil como preparação do professor para situações de Avaliação do Desempenho Docente (item 5.1.12), permite identificar diversos tipos de necessidades de formação (item 5.1.11), e como parte integrante da cultura do Agrupamento, diminui o desconforto relativo à

presença do observador (item 5.1.10). São igualmente consistentes as opiniões que rejeitam a ideia de que os professores se sentem confortáveis com a presença de outros professores dentro da sala de aula (item 5.1.7).

Assinala-se ainda uma tendência concordante para a ideia de que a observação de aulas induz a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que é útil para melhorar o desempenho do professor.

Os professores discordam da ideia de que a melhoria global da Escola depende das práticas de observação de aulas (item 5.1.3).

A Secção 5.2 do questionário tem como objetivo, a partir de doze estratégias, possibilitar aos respondentes a elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona. Para isso, foi solicitado que valorassem cada estratégia proposta numa escala numérica de um a seis de acordo com a sua opinião pouco favorável ou muito favorável.

Na Tabela 9 apresenta-se o número de respostas para cada valor da escala de um a seis, os valores da variância e da mediana, onde valores de mediana iguais ou inferiores a três demonstram uma opinião pouco favorável e valores de mediana iguais ou superiores a quatro demonstram opinião muito favorável.

Tabela 9: Resultados da secção 5.2 – Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

Itens	Opinião pouco favorável			Opinião muito favorável			VAR	MED
	1	2	3	4	5	6		
5.2.1 A observação de aulas deve constar na componente não letiva do horário do professor.	9% 49	12% 62	13% 70	13% 72	29% 156	24% 130	3,880	5,0
5.2.2 O instrumento de observação a utilizar pelos observadores deve ser único no Agrupamento.	8% 45	6% 31	14% 73	14% 73	17% 90	42% 227	2,716	5,0

5.2.3 Cada observação de aulas deve contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado.	3% 17	2% 9	8% 44	12% 66	20% 106	55% 297	1,652	6,0
5.2.4 Cada professor deve ser observador e observado, rotativamente.	8% 42	3% 14	9% 50	14% 73	20% 106	47% 254	2,407	5,0
5.2.5 Os pares de observação devem ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento.	9% 51	8% 41	11% 61	14% 77	20% 110	37% 199	2,805	5,0
5.2.6 A observação de aulas deve ser realizada apenas pelo diretor do agrupamento.	78% 418	11% 59	6% 33	3% 14	1% 8	1% 7	0,965	1,0
5.2.7 O instrumento de observação utilizado pelo observador deve ser adequado a cada situação de observação.	7% 39	4% 20	15% 80	13% 70	24% 128	37% 202	2,394	5,0
5.2.8 Os pares de observação devem ser constituídos também por professores de qualquer grupo de recrutamento.	36% 194	13% 71	13% 70	13% 68	12% 65	13% 71	3,368	3,0
5.2.9 A observação de aulas deve ser realizada sem agendamento prévio.	51% 273	16% 85	11% 61	7% 37	6% 34	9% 49	2,813	1,0
5.2.10 A observação de aulas deve ser realizada apenas por elementos que possuam formação científica em supervisão.	16% 86	12% 69	20% 109	17% 90	15% 79	20% 106	2,926	4,0
5.2.11 A observação de aulas deve reverter numa menção qualitativa.	29% 159	10% 52	14% 77	13% 70	18% 99	15% 82	3,438	3,0
5.2.12 A observação de aulas deve ser realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional.	9% 51	6% 31	10% 55	13% 70	22% 120	39% 212	2,727	5,0

Analisando os resultados da tabela 9, verifica-se que os respondentes apresentam opiniões mais favoráveis e, portanto, admissíveis de incluir no Modelo Sistemático de Observação de Aulas, as estratégias em que o instrumento de observação a utilizar pelos observadores é único no agrupamento (item 5.2.2) e adequado a cada situação de observação (item 5.2.7), cada observação de aulas contempla um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado (item 5.2.3), os

observadores devem possuir formação científica em supervisão (item 5.2.10), os pares de observação são constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento (item 5.2.5), cada professor é observador e observado, rotativamente (item 5.2.4), a observação de aulas conste na componente não letiva do horário do professor (item 5.2.1) e é realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional (item 5.2.12).

As estratégias que envolvam observação de aulas realizadas apenas pelo diretor do agrupamento (item 5.2.6), sem agendamento prévio (item 5.2.9), que revertem numa menção qualitativa (item 11) e em que os pares de observação são constituídos também por professores de qualquer grupo de recrutamento (item 5.2.8) foram excluídas.

3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será realizada respeitando os seis grupos de itens incluídos no questionário e, uma vez que se trata de um estudo a nível nacional, passará daqui em diante a adotar-se o termo Escola em vez de Agrupamento: caracterização pessoal, profissional e da Escola, práticas de observação de aulas existentes, fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas, fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas, observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores e elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado na Escola.

O perfil dos professores caracteriza-se por ter mais de 50 anos, maioritariamente do sexo feminino, no quarto escalão da carreira docente, com mais de 20 anos de serviço e menos de cinco na Escola onde exerce funções, cujo número de alunos é inferior a 1.200. É licenciado e não tem experiência no exercício de funções relativas à avaliação de professores, mas já esteve envolvido no processo de observação de aulas como observado.

Pertence maioritariamente aos grupos de recrutamento 110, 300, 500, 510, 520 e 620, uma vez que são grupos com muitos docentes, contrariamente ao que acontece no caso dos grupos de recrutamento 310, 340, 610 e 920, constituídos por muito poucos docentes.

Com o intuito de depreender as principais tendências e averiguar eventuais fundamentações para alguns dos resultados, efetuou-se uma análise pormenorizada, tendo em consideração os resultados apresentados. Como o valor da variância permite fazer deduções sobre a maior ou menor dispersão no conjunto de respostas a um determinado item, a determinação desta medida estatística é muito útil na identificação das afirmações em que a tendência é mais convergente num dos quatro níveis de concordância – *Sempre, Muitas vezes, Às vezes e Raramente/Nunca* – nas as Secções 2, 3 e 4, *Concordo, Concordo parcialmente, Discordo parcialmente e Discordo* – na a Secção 5.1 e num dos seis níveis da Secção 5.2 do questionário.

Assim, procedeu-se à determinação do valor médio de variância em cada uma dessas secções, com o objetivo de compreender a maior ou menor tendência de respostas no conjunto das afirmações de cada secção.

Tabela 10: Média da variância das secções 2 a 5.1 do questionário.

SECÇÃO	MÉDIA DA VARIÂNCIA
2	1,644
3	1,564
4	1,531
5.1	1,295

Analisando a Tabela 10, verifica-se que o conjunto dos resultados da Secção 5.1 é o que apresenta valores médios de variância mais baixos (VAR = 1,295) e

que o da Secção 2 é o que apresenta valores mais altos (VAR = 1,644). Isto indica que a dispersão nas respostas é mais baixa para a secção 5.1 e mais elevada para a secção 2. Nas Secções 3 (VAR = 1,564) e 4 (VAR = 1,531), os valores médios da variância são superiores aos da secção 5.1, o que significa a existência de itens nestas secções com uma moderada concentração de respostas.

Desta forma, os resultados, assentes na média dos valores da variância em cada secção, mostram uma maior concentração das respostas em relação a:

Secção 3 – Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento;

Secção 4 – Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento;

Secção 5.1 – Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores;

Secção 5.2 – Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

E uma maior dispersão de entendimento nas respostas em relação a:

Secção 2 – Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento.

Na análise às respostas das várias secções do questionário será utilizado o valor da mediana para os valores extremos, um ou quatro, nas Secções 2, 3, 4 e 5.1, e na Secção 5.2 de um a dois e de cinco a seis, de forma a permitir tirar conclusões sobre a concordância ou discordância, relativamente a cada item.

Far-se-ão correlações com os valores de variância para concluir sobre o nível de concordância, nos valores intermédios das escalas.

Não será possível tirar conclusões, no caso de itens que apresentam valores de variância elevados, pelo que não serão utilizados.

Assim, analisando as tabelas 5, 6, 7, 8 e 9 admite-se consistência nas respostas nos âmbitos seguintes:

- Concordância
 - Cada observação de aulas deve contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado (item 5.2.3: MED = 6,0);
 - A observação de aulas deve constar na componente não letiva do horário do professor (item 5.2.1: MED = 5,0);
 - O instrumento de observação a utilizar pelos observadores deve ser único no Agrupamento (item 5.2.2: MED = 5,0);
 - Cada professor deve ser observador e observado, rotativamente (item 5.2.4: MED = 5,0);
 - Os pares de observação devem ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento. (item 5.2.5: MED = 5,0);
 - O instrumento de observação utilizado pelo observador deve ser adequado a cada situação de observação (item 5.2.7: MED = 5,0);
 - A observação de aulas deve ser realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional (item 5.2.12: MED = 5,0);
 - É fundamental para desenvolvimento profissional do professor observado receber *feedback* do observador (item 5.1.6: MED = 4,0);
 - A presença de um observador na sala origina teatralização das aulas. (item 3.1: MED = 3,0; VAR = 0,753);
 - A observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação (item 5.1.11: MED = 3,0; VAR = 0,776);
 - A observação de aulas prejudica as relações interpessoais dos professores (item 3.2: MED = 3,0; VAR = 0,785);

- Os professores gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas (item 5.1.9: MED = 3,0; VAR = 0,818);
- A observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica. (item 5.1.5: MED = 3,0; VAR = 0,845);
- A observação de aulas agendada antecipadamente origina uma observação eficaz (item 4.3: MED = 3,0; VAR = 0,866);
- A observação de aulas é mais vantajosa quando a planificação das aulas é analisada com o observador (item 5.1.4: MED = 3,0; VAR = 0,881);
- A observação de aulas é útil como preparação do professor para situações de Avaliação do Desempenho Docente. (item 5.1.12: MED = 3,0; VAR = 0,886);
- Uma discussão prévia sobre o foco de observação origina uma observação eficaz (item 4.4: MED = 3,0; VAR = 0,898);
- A observação de aulas é entendida como uma forma de fiscalizar o trabalho dos professores (item 3.3: MED = 3,0; VAR = 0,918);
- Observação de aulas conduz a uma maior abertura para a partilha e cooperação do professor (item 4.6: MED = 3,0; VAR = 0,918);
- O processo de observação de aulas, como parte integrante da cultura do Agrupamento, diminui o desconforto relativo à presença do observador (item 5.1.10: MED = 3,0; VAR = 0,976);
- O desempenho do professor relaciona-se com os resultados dos alunos (item 5.1.8: MED = 3,0; VAR = 0,992).

- Discordância
 - Observação de aulas ocorre sem pré-aviso (itens 2.4: MED = 1,0; 5.2.9: MED = 1,0);
 - Abertura da sala de aula a elementos da comunidade educativa que não são professores (item 2.5: MED = 1,0);
 - Práticas de observação de aulas entre professores de grupos de recrutamento diferentes (item 2.9, MED = 1,0);
 - Observação de aulas está contemplada no horário dos professores (item 3.4: MED = 1,0);
 - Observação de aulas deve ser realizada apenas pelo diretor do agrupamento (item 5.2.6: MED = 1,0);
 - Observação de aulas permite o reconhecimento do mérito. (item 4.1: MED = 2,0; VAR = 0,753);
 - Observação de aulas ocorre com regularidade (item 2.1: MED = 2,0; VAR = 0,780);
 - Observação de aulas promove a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos (item 4.2: MED = 3,0; VAR = 0,844);
 - Os professores sentem-se confortáveis com a presença de outros professores dentro da sala de aula (item 5.1.7: MED = 2,0; VAR = 0,953).

Existem 21 itens concordantes e 10 discordantes o que poderá indicar que, na generalidade, os professores não são avessos a práticas de observação de aulas, mas que a discordância existente assenta na falta de alguns pressupostos que, no seu entender, não estão a ser cumpridos. Este estudo ajuda a identificar quais os tipos de procedimentos com que os professores concordam e, mais do que isso, nos quais encontram uma mais-valia e quais os procedimentos nos quais não se reveem, por os considerarem desnecessários, fiscalizadores, “desconfortáveis” ou mesmo inúteis, por não acreditarem poderem melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Entende-se, então, que as práticas de observação de aulas que se desenvolvem na Escola escolas não ocorrem sem pré-aviso, nem de forma regular, não se verificam entre professores de grupos de recrutamento diferentes e não são abertas a elementos da comunidade que não são professores. Estes aspetos parecem ir ao encontro da ideia de sala de aula como *black box*, apresentada por Black & Wiliam (2001).

Destaca-se o facto de um elevado número de respondentes afirmar não saber o que ocorre no respetivo agrupamento, relativamente a um grande número de aspetos. Por um lado, confirma-se a importância de existir esta opção no questionário, pois caso contrário, os respondentes assinalariam uma opção qualquer o que poderia levar a uma distorção dos resultados; por outro lado, este facto poderá sugerir existirem problemas de comunicação e que estas práticas aparentam ser ainda algo demasiado sigilosas.

Salienta-se a forte crença de que a presença de um outro professor dentro da sala de aula é um procedimento que deturpa o desenvolvimento habitual de uma aula, pois induz nos professores observados a necessidade de teatralização, como resistência às práticas de observação de aulas que ocorrem na Escola. Estes resultados são concordantes com os referidos em vários estudos que confirmam que na observação de aulas, os professores prepararam as aulas tendo em conta a situação de observação, o que faz com estas não correspondam de todo à realidade e à prática letiva diária (Alves & Aguiar, 2013).

A ideia de fiscalização do trabalho dos professores e a opinião de que a observação de aulas prejudica as relações interpessoais também parecem existir na Escola. Estes aspetos corroboram a ideia de que o isolamento da sala de aula origina pouco *feedback* dos outros, o que provoca grandes inseguranças nos professores, relativamente ao seu próprio desempenho (Hargreaves, 1998). Os professores indicam também que a observação de aulas ocorre com

pouca regularidade, o que pode ser justificado pelo facto desta atividade não estar contemplada no seu horário, ficando dependente da sua boa vontade.

Sinaliza-se ainda a ideia de que a observação de aulas é eficaz quando agendada antecipadamente e ocorre uma discussão prévia sobre o foco de observação, proporcionando ao professor uma reflexão sobre as suas práticas. Este reconhecimento está em linha com o pensamento de Fialho (2016) que refere que na sala de aula os professores deparam-se com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, pelo que a capacidade de os docentes refletirem acerca do seu próprio desempenho é fundamental para que possam sentir-se envolvidos e assumir responsabilidades pelos resultados dos seus alunos. Os estudos de Herdeiro (2010) evidenciam que nos processos de observação de aulas os professores desenvolvem práticas colaborativas e de reflexão de modo a melhorar as suas competências colocando em evidência a importância da contribuição da reflexão no desempenho da docência, para a valorização da profissão docente (Estrela, 2010).

As práticas de observação de aulas que se desenvolvem na Escola não são facilitadas pela ideia de se constituírem como fator de reconhecimento do mérito, de promoção da melhoria dos processos de aprendizagem, nem pelo facto de o observador ter formação na área de supervisão pedagógica. Estas ideias parecem indicar haver necessidade de maior formação científica no âmbito específico da observação de aulas, uma vez que de acordo com Pedro Reis (2011) os observados devem confiar e compreender a utilidade da observação de aulas, uma vez que promovem no professor comportamentos com impactos positivos. Parece, ainda, que a observação de aulas não proporciona ao professor uma reflexão sobre as suas práticas, o que indicia que possa não ocorrer um momento pós-observação, depois de cada aula observada. Contudo, as práticas de observação de aulas que se desenvolvem na Escola são facilitadas pelo facto de proporcionarem maior abertura para a partilha e cooperação. O sentimento de que é um processo que conduz a uma maior abertura para a partilha e cooperação é revelador, segundo Bolívar

(2012), de uma atitude fundamental de transformação da figura negativa que surge na observação de aulas.

Os professores admitem o seu desconforto, relativamente à presença de outros professores dentro da sala de aula, o que pode ser contornado, se a observação de aulas se realizar com maior frequência, aumentando a proximidade e interação entre os intervenientes (Reis, 2011).

Reconhecem que gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas, pelo que consideram que a observação de aulas, como parte integrante da cultura da Escola, diminui o desconforto relativo à presença do observador, sendo fundamental o professor observado receber *feedback* do observador, pelo que são considerados fundamentais procedimentos de *feedforward* e de *feedback* (Goodlad, 2004). Reconhecem, ainda, que a observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação, designadamente pelo facto de a observação das aulas poder constituir um momento profícuo para que o observador detete dificuldades e problemas evidenciados pelo professor observado (Reis, 2011).

A planificação das aulas deve ser analisada com o observador e, por isso, as observações devem ocorrer com agendamento prévio e é útil como preparação do professor para situações de ADD, destacando-se o sentimento de que o desempenho do professor relaciona-se com os resultados dos alunos. Estes resultados estão em linha com o que está apresentado em documentos provindos da administração central (CCAP, 2008), onde a observação de aulas é defendida como sendo um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de contextos profissionais mais benéficos.

Os resultados indicam ainda que a observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica, o que está em consonância com a ideia de grande exigência relativamente ao perfil do observador defendida por Garmston, Lipton e Kaiser, (2002).

Os professores parecem ter dificuldade em reconhecer que a observação de aulas induz a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, por

consequente, a melhoria do desempenho do professor e a melhoria global da Escola. Estes resultados estão em concordância com diversos autores, pois parecem revelar que a observação de aulas é encarada pelos professores mais como uma verificação das suas competências do que realizada com a perspetiva de melhoria da prática (Peterson, 2000).

Relativamente à forma como gostariam que se desenvolvessem as práticas de observação de aulas na Escola, os professores consideram que de facto os processos de observação de aulas devem ser realizados como prática de promoção do desenvolvimento profissional, mas para que tal se verifique, cada observação de aulas deverá contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado, pelo que não há lugar a observações surpresa. Estes resultados conduzem a uma relação direta com o modelo de supervisão clínica (Vieira & Moreira, 2011), pelo que o processo de observação de aulas deverá assentar totalmente nas quatro fases do ciclo de supervisão de (Alarcão & Tavares, 2003), nomeadamente, encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos dados e encontro pós-observação.

Os professores consideram que o instrumento de observação a utilizar pelos observadores deverá ser único e adequado a cada situação de observação, os pares de observação deverão ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento e não de diferentes grupos de recrutamento, exercendo, rotativamente, funções de observador e observado. Estes resultados parecem ir ao encontro da ideia de que os observadores aprenderam mais com a observação de aulas do que os observados, uma vez que ao observarem e analisarem as práticas profissionais dos professores observados, são confrontados com um conjunto de ações didáticas e pedagógicas que pode ter promovido novas perspetivas no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008).

Os resultados indicam ainda que a observação de aulas deve constar da componente não letiva do horário do professor e não deve ser realizada apenas pelo diretor do agrupamento.

3.4. CONCLUSÕES

A Tabela 11 relaciona os objetivos do questionário com o grau de concordância/discordância dos itens assinalados na secção anterior, de forma mais direta.

Tabela 11: Identificação dos itens, em função dos objetivos do questionário e respetivo grau de concordância.

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA	NEM CONCORDÂNCIA NEM DISCORDÂNCIA
Conhecer práticas de observação de aulas da Escola		2.1, 2.4, 2.5, 2.9	2.2, 2.3, 2.6, 2.7, 2.8, 2.10, 2.11, 2.12
Identificar fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas	3.1, 3.2, 3.3	3.4	3.5, 3.6, 3.7
Destacar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas	4.3, 4.4, 4.6	4.1, 4.2	4.5, 4.7
Investigar a perceção dos professores sobre a observação de aulas e o seu desenvolvimento profissional	5.1.4, 5.1.5, 5.1.6, 5.1.8, 5.1.9, 5.1.10, 5.1.11, 5.1.12	5.1.7	5.1.1, 5.1.2, 5.1.3
Elaborar um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola	5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5, 5.2.7, 5.2.12	5.2.6, 5.2.8, 5.2.9	5.2.10, 5.2.11

Verifica-se que foi possível, através do questionário, recolher informação clara para todos os objetivos definidos.

Feita a análise dos resultados obtidos, relembra-se o objetivo geral estabelecido, ***Compreender o contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor*** e apresenta-se as respostas aos objetivos específicos definidos neste estudo.

Em relação ao objetivo 1, *Conhecer práticas de observação de aulas da Escola*, assinala-se que na Escola a observação de aulas não ocorre sem pré-

aviso, nem de forma regular, não se verificando entre professores de grupos de recrutamento diferentes e não é aberta a elementos da comunidade que não são professores. Existe um certo alheamento em relação à forma de como estas práticas se desenvolvem na Escola.

Tendo em consideração o objetivo 2, *Identificar fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas*, identifica-se a teatralização das aulas observadas, o carácter inspetivo, o prejuízo das relações interpessoais que estes processos acarretam e o facto desta atividade não estar contemplada no horário dos professores.

No que diz respeito ao objetivo 3, *Destacar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas*, destaca-se o agendamento prévio da observação como promotor da eficácia dos processos, a ocorrência de uma discussão prévia sobre o foco de observação, a indução da reflexão sobre as práticas e a maior abertura para a partilha e cooperação.

Tendo em conta o objetivo 4, *Investigar a perceção dos professores sobre a observação de aulas e o seu desenvolvimento profissional*, os professores admitem o desconforto, relativamente à presença de outros professores dentro da sala de aula, mas reconhecem que gostam de ouvir as respetivas opiniões acerca das suas aulas, pelo que consideram que a observação de aulas como parte integrante da cultura da Escola, diminuirá o desconforto relativo à presença do observador. Consideram ainda que a observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação e destaca-se o reconhecimento de que o desempenho do professor se relaciona com os resultados dos alunos. Existe uma perceção de que a observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da

supervisão pedagógica, a planificação das aulas é analisada com o observador e, por isso, deve ocorrer com agendamento prévio, sendo fundamental o professor observado receber *feedback* do observador e é útil como preparação do professor para situações de ADD.

Relativamente ao objetivo 5, *Elaborar um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola*, os professores consideram que cada observação de aulas deverá contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado, o instrumento de observação a utilizar pelos observadores deverá ser único e adequado a cada situação de observação, os pares de observação deverão ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento, exercendo, rotativamente, funções de observador e observado e a observação de aulas deve constar da componente não letiva do horário do professor. Neste modelo não há lugar a observação de aulas realizada apenas pelo diretor do agrupamento e sem agendamento prévio.

Assim, tendo em consideração as respostas obtidas para os objetivos formulados, pode inferir-se que a observação de aulas pode constituir-se como um impulso capaz de promover a melhoria do trabalho colaborativo e das práticas reflexivas. Este impulso promove, segundo Stenhouse (1987), a transformação da sala de aula no local onde o professor procura criar métodos e recursos, para além de procurar compreender a forma como são resolvidas as situações improváveis, como se produzem ou alteram rotinas, como se usam técnicas e ferramentas conhecidas, como se testam novas hipóteses de trabalho e como é utilizado o conhecimento científico, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional do professor.

3.5. DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Cada estudo tem implicações em investigações futuras, quer sejam novas questões a explorar, a melhoria dos instrumentos de medida ou a replicação do estudo com outras populações ou noutros contextos, o que fornece também sugestões para a implementação dos resultados na prática profissional.

(Fortin, 2000, p. 337)

Assim, de acordo com os resultados e conclusões que a investigação permitiu obter, mas também pela manifesta pertinência que a observação de aulas apresenta, pensa-se que poderá ser interessante, a partir deste estudo, partir para outros mais de âmbito qualitativo, através da realização de entrevistas a professores observadores e professores observados, assim como análise de documentos, nomeadamente, relatórios de pré-observação, de pós-observação e de reflexão das aulas observadas elaborados pelo observado e observador.

Aponta-se ainda a pertinência de se poder complementar este estudo com outras investigações no âmbito da temática da avaliação de professores que permitissem explorar aquilo que (in)felizmente é a realidade em algumas escolas em que a avaliação final dos professores, depois de ajustada de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, de forma a cumprir-se as cotas, é realizada de acordo com os professores que necessitam de subir de escalão (para o 5.º e 7.º escalão), mesmo que a sua avaliação seja quantitativamente inferior a outros professores de outros escalões, o que, em certa medida, poderá subverter o propósito da avaliação. Seria muito adequado perceber as diversas sensibilidades docentes sobre esta problemática e também identificar qual o *modus operandi* nas escolas e ainda se a SADD em cada escola clarifica estes processos. Seria oportuno, igualmente, fazer o levantamento do número de reclamações existentes e qual a decisão final, ou seja, se alguma teve provimento, desocultando-se esta situação que é pouco transparente em grande parte das escolas, assim como a constituição da

própria SADD. Também seria interessante auscultar os professores sobre o forte sigilo de todos estes procedimentos e ainda sobre o facto de, por vezes, os observadores serem parte interessada o que poderá gerar conflitos de interesse.

3.6.SÍNTESE

Neste capítulo, através da análise dos resultados obtidos, é possível inferir que existe um certo alheamento em relação à forma como a observação de aulas ocorre na Escola. Os professores consideram que, por um lado, a teatralização das aulas observadas e o carácter inspetivo originam resistências a estas práticas e, por outro, a indução da reflexão sobre as práticas e a maior abertura para a partilha e cooperação as facilitam. Os professores reconhecem que gostam de ouvir opiniões acerca das suas aulas, mas admitem o seu desconforto, relativamente à presença de outros professores dentro da sala de aula, pelo que consideram que a observação de aulas como parte integrante da cultura da Escola, diminuirá o desconforto relativo à presença do observador.

4. **CAPÍTULO IV – PLANO DE AÇÃO**

4.1. **APRESENTAÇÃO**

A observação de aulas é uma atividade de desenvolvimento colaborativo, em que profissionais oferecem apoio mútuo através da observação das suas aulas, explicam e discutem o que observam, partilham ideias acerca do ensino, recolhem as impressões dos estudantes na eficiência do ensino, refletem na aprendizagem, sentimentos, ações e experimentam novas ideias.

(Bell & Mladenovic, 2008, p. 736)

Apesar de se reconhecer que diversos são os fatores que influenciam e interferem na Escola, é o professor e a sua ação que mais centralizam a atenção, pois constituem o recurso mais relevante de uma organização e, por isso, é essencial disponibilizar-lhes os meios necessários, para que se sintam motivados para renderem o seu melhor, pois é da possibilidade de assegurar a elevada competência dos professores que dependem a reputação e a melhoria do ensino (Santiago & Benavides, 2009).

De acordo com diversos autores (Bolívar, 2012, Elmore, 2010, entre outros), a observação de aulas é um processo que deve ser potenciado para produzir melhorias no desenvolvimento profissional dos docentes e no das próprias organizações, abrindo caminhos à melhoria das aprendizagens dos alunos. É um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Reis, 2011).

Segundo Vieira (1993), a observação apresenta um conjunto de vantagens que a enfatiza como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional, designadamente:

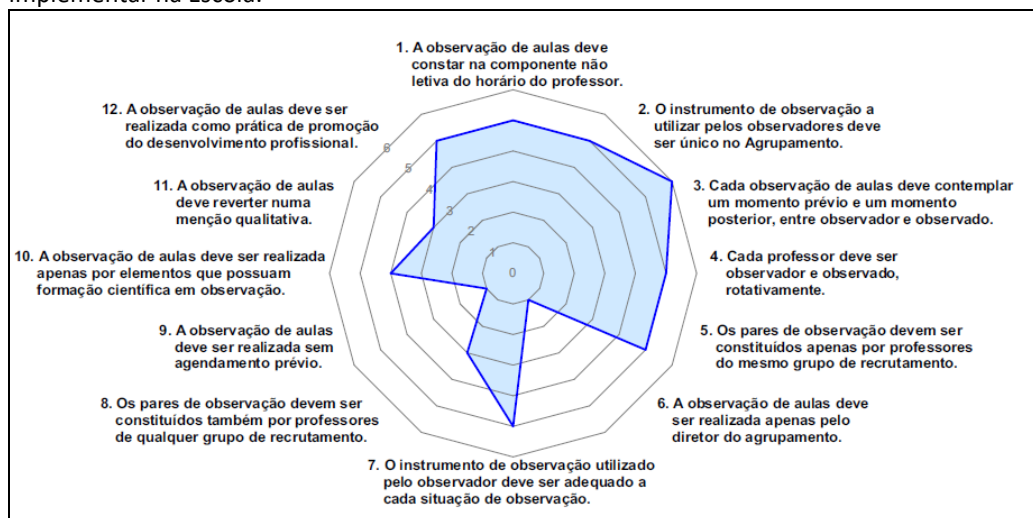
- consciencialização do professor face à prática pedagógica e às conceções que a determinam;
- desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática;
- confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino e aprendizagem;
- possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução;
- enfoque múltiplo sobre o processo de ensino e aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor.

Contudo, embora os professores assumam que a observação de aulas pode ser uma prática de promoção do seu desenvolvimento profissional, a sua adesão a esta prática não é, na maioria das escolas, a desejável.

No sentido de promover o desenvolvimento de práticas de observação de aulas nas escolas propõe-se, como plano de ação, um modelo de observação de aulas que tem como objetivo geral a observação de aulas entre pares, que se pretende que seja o mais coletivo possível de forma a que se “Crie um todo verdadeiro e maior do que a soma das partes.” (Drucker & Maciariello, 2005, p. 47).

Para construir o plano de ação, elaborou-se um gráfico radar – Figura 1 –, a partir dos valores da mediana das respostas obtidas em cada uma das estratégias de observação de aulas apresentadas na Secção 5.2 do questionário, de forma a construir uma imagem ilustrativa que permita uma leitura mais imediata do que seria, na opinião dos professores, um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola.

Figura 1: Representação gráfica de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas a implementar na Escola.



Analisando a Figura 1, elenca-se a síntese das ideias favoráveis apresentadas pelos professores:

- pares de observação são constituídos por professores do mesmo grupo de recrutamento;
- cada professor exerce funções de observador e observado, rotativamente;
- momento prévio e momento posterior, entre observador e observado em cada observação;
- instrumento de registo de observação único;
- instrumento de observação adequado ao foco de observação;
- observação de aulas contemplada na componente não letiva do horário;
- observadores devem ter formação científica em observação;
- observação de aulas realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional.

Identifica-se também os constrangimentos assinalados pelos professores que estão na origem de reações adversas que têm insistentemente existido e para os quais é necessário procurar estratégias para os ultrapassar:

- observação de aulas realizada apenas pelo diretor;
- observação de aulas realizada sem agendamento prévio;
- os pares de observação devem ser constituídos por professores de qualquer grupo de recrutamento;
- relação direta entre a observação de aulas e a atribuição de menção qualitativa.

O plano de ação tem como designação *Pares (des)emparelhados*, designação que se baseia na imagem de estabilidade das espécies químicas². Este plano tem por base um projeto desenvolvido pela autora deste estudo na escola onde leciona, *O que é uma aula, hoje?*, cujo objetivo era abrir a sala de aula aos encarregados de educação das suas turmas, possibilitando a respetiva observação de uma aula de Física e Química A, contribuindo para que estes pudessem formular opiniões mais informadas e fundamentadas sobre o tema e, ainda, dar um contributo para a resolução do problema D – *Existência de um alheamento dos encarregados de educação relativamente à vida escolar dos seus educandos* –, identificado no Projeto Educativo do Agrupamento.

² Uma espécie química é estável quando nas suas orbitais os eletrões estão emparelhados, ou seja, não há eletrões desemparelhados.

4.2.OBJETIVOS

Definem-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar o perfil didático e pedagógico dos professores;
- Melhorar as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores;
- Desenvolver um trabalho de partilha, colaboração, cooperação, assente em práticas reflexivas;
- Identificar áreas de atenção, perante as falhas detetadas durante o processo, e propor a realização de ações de formação nesses âmbitos;
- Melhorar as aprendizagens dos alunos.

4.3.IMPLEMENTAÇÃO

De uma maneira geral, as escolas portuguesas são constituídas por 10 departamentos curriculares (DC):

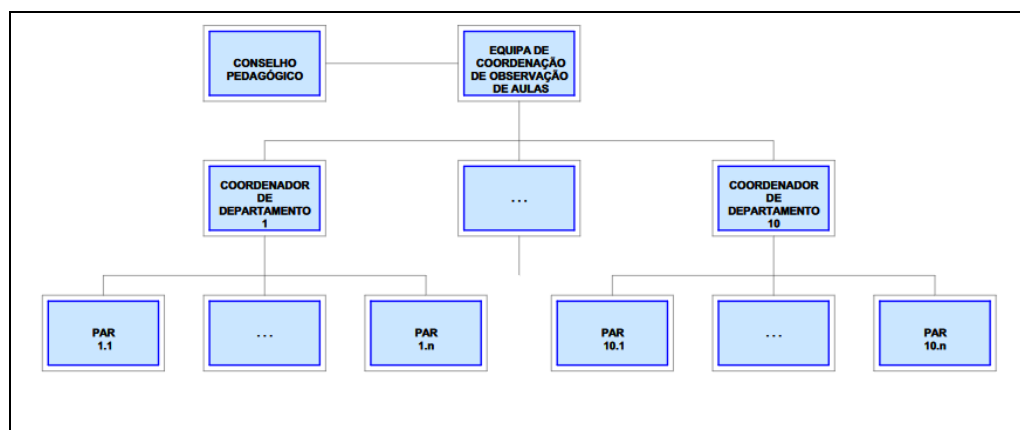
- Ensino Pré-escolar;
- Primeiro Ciclo;
- Português;

- Línguas Estrangeiras;
- Ciências Humanas e Sociais;
- Matemática;
- Ciências Experimentais;
- Expressões;
- Desporto;
- Ensino Especial.

Cada DC é constituído por um número variável de grupos de recrutamento (GR) e é coordenado pelo respetivo coordenador de departamento (CD) que é membro do Conselho Pedagógico (CP).

Assim, propõe-se a seguinte organização do plano de ação:

Figura 2: Organigrama do Modelo de Observação de Aulas *Pares (des)emparelhados*.



Fonte: elaboração própria.

A estrutura do plano, tem em consideração um modelo de observação de aulas mais coletivo, da organização e de fácil disseminação, pelo que está dividida em três níveis com competências distintas:

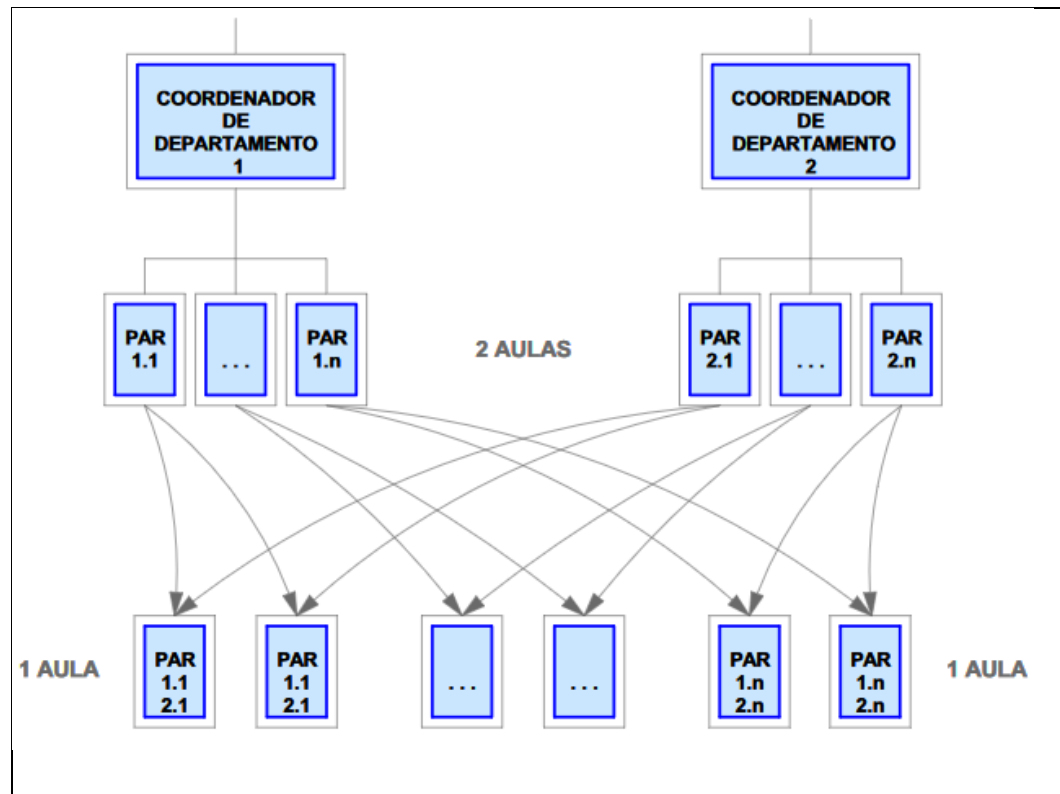
- Equipa de Coordenação de Observação de Aulas (ECO), constituída por elementos do CP: elabora os instrumentos de registo de observação, define o calendário anual de observações e reúne a informação dos diferentes intervenientes, apresentando-a ao CP na forma de um relatório final;
- Coordenador de Departamento: divulga as instruções para desenvolver o plano de observações, define o emparelhamento dos pares de observação (PO), monitorizando o processo;
- Par de observação: realiza as observações de aulas e elabora o respetivo relatório pós-observação.

Uma forma de valorizar este processo, pode passar por incluir professores de GR diferentes na constituição dos pares de observação, pelo que se deixa em aberto esta hipótese, embora esta estratégia não tenha tido grande recetividade. Por um lado, a multidisciplinaridade da observação de aulas torna o processo mais rico e abrangente, porquanto permite a troca de experiências profissionais provenientes de âmbitos diferentes e, por outro, o contraste das observações realizadas por professores da mesma disciplina e professores de disciplinas diferentes permite avaliar a qualidade do processo de observação em si. Esta mais-valia traduz-se numa reflexão mais profunda das práticas pedagógicas que a comparação de aspetos específicos das várias disciplinas permite.

Desta forma, cada professor realizaria três aulas observadas, uma como observado e duas como observador (uma como observador de um professor com o qual constitui par de observação e outra como observador de um

professor de GR diferente) em cada período letivo, como se demonstra na figura seguinte:

Figura 3: Organigrama da observação de aulas a realizar em cada período letivo.



Fonte: elaboração própria.

Analisando a figura, verifica-se que por cada aula observada são necessários três tempos letivos, pelo que, em média, serão realizadas três observações por período.

Os três momentos para desenvolvimento de uma observação são os seguintes:

1. encontro pré-observação: análise conjunta da planificação da aula que irá ser observada e definição do foco de observação;

2. observação: o observador preenche o instrumento de observação adequado ao foco de observação;
3. encontro pós-observação: troca de experiências, através da análise conjunta do instrumento de observação preenchido pelo observador para apreciação dos pontos fortes e dos pontos fracos detetados e sugestão de melhoria. As conclusões tiradas da reflexão conjunta poderão ser registadas em plataformas informáticas para posterior análise da ECOA, simplificando o processo.

Os encontros pré e pós observação podem ser realizados presencialmente ou à distância. No final do ano letivo, cada professor terá estado envolvido em nove observações.

O plano prevê a atribuição de um tempo semanal da componente não letiva para o desenvolvimento destas práticas.

4.4.MONITORIZAÇÃO

Os CD monitorizam o desenvolvimento do plano ao longo do ano letivo. No terceiro período a ECOA elabora um relatório final com as principais conclusões e identificação das áreas mais débeis, sugerindo os âmbitos de ações de formação a realizar. O relatório é apresentado ao CP para avaliação final e reformulação.

4.5. BRAINSTORMING

Propõe-se que no final de cada ano letivo, utilize-se a metodologia *brainstorming* – reunião onde os participantes expõem e debatem as suas sugestões –, envolvendo, assim, todos os professores num processo ainda mais coletivo. Com base nas propostas de todos os professores, o plano será analisado e reformulado, se necessário. Para isso, os professores deverão preencher a seguinte lista:

Figura 4: Metodologia Brainstorming a utilizar.

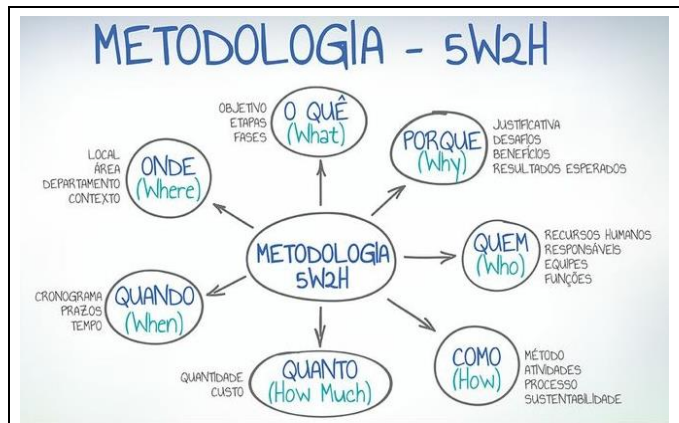
Departamento Curricular	Professores

4.6. MANUAL DE PROCEDIMENTOS

Propõe-se a elaboração de um manual de procedimentos de forma a facilitar o trabalho da ECOA que deve ser eleita em cada ano letivo, de forma a evitar-se que os mesmos professores desempenhem sempre as mesmas tarefas.

A elaboração deste manual de procedimentos deve ter por base uma metodologia de qualidade, cujo objetivo é definir, medir, analisar e propor soluções para problemas que são encontrados e interferem no bom desempenho dos métodos de trabalho, pelo que se propõe a metodologia 5W2H por ser a mais interessante para implementação de procedimentos simples.

Figura 5: Questões da Metodologia 5W2H



Fonte: <https://uvagpclass.wordpress.com/2017/03/30/Simplifi-que-sua-gestao-de-processos-com-a-metodologia-5w2h/>.

Esta metodologia serve para identificar as ações necessárias e a responsabilidade de cada participante na execução do processo e responde, de forma clara e estruturada, às sete questões seguintes:

5W:

- WHAT? (O quê?) – Ação que deve ser efetuada ou problema que deve ser resolvido;
- WHY? (Porquê?) – Justificação das razões e objetivos do que está a ser realizado ou resolvido;
- WHO? (Quem?) – Identificação de quem será o responsável pela realização do que foi planificado;
- WHERE? (Onde?) – Esclarecimento sobre onde cada um dos procedimentos será realizado;
- WHEN? (Quando?) – Calendarização dos procedimentos.

2H:

- HOW (Como?) – Explicação do modo como serão cumpridos os procedimentos para atingir os objetivos definidos;

- HOW MUCH (Quanto?) – Quanto vai custar a implementação ou qual a quantidade necessária de algo.

A utilização desta metodologia permite criar listas de procedimentos muito estruturados que indicam de forma clara o que fazer, por quem e quando, permitindo compreender claramente o que está bem e o que é preciso e como corrigir o que está mal.

Assim, propõe-se a elaboração de tabelas 5W2H sobre os vários procedimentos ao longo do tempo, o que permitirá estruturar e sistematizar a informação que irá sendo recolhida. Para isso, os vários intervenientes deverão preencher a seguinte lista:

Figura 6: Metodologia 5W2H a utilizar.

Questões		Descritores	Respostas
5W	WHAT? (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Ação • Problema • Meta 	
	WHY? (Porquê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo • Benefício 	
	WHO? (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável 	
	WHERE? (Onde?)	<ul style="list-style-type: none"> • DC • PO 	
	WHEN? (Quando?)	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarização 	
2H	HOW (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos • Processo 	
	HOW MUCH (Quanto?)	<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade 	

4.7.ESQUEMA SÍNTESE

Apresenta-se, de seguida, a síntese do Plano de Ação:

Tabela 12: Síntese do Plano de Ação.

Área de intervenção	Observação de Aulas			
Objetivos	Estratégia	Calendarização	Responsáveis	
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o perfil didático e pedagógico dos professores • Melhorar as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores • Desenvolver um trabalho de partilha, colaboração, cooperação, assente em práticas reflexivas • Identificar áreas de atenção, perante as falhas detetadas durante o processo, e propor a realização de ações de formação nesses âmbitos • Melhorar as aprendizagens dos alunos 	Pré-preparação <ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de um tempo letivo da componente não letiva para desenvolvimento do plano • Apresentação do Plano de Ação aos professores • Realização de formação específica no âmbito da observação de aulas para todos os professores • Elaboração de instrumentos de registo adequados a diferentes focos de observação • Calendarização do processo de observação de aulas ao longo do ano letivo 	Antes do início de cada ano letivo	Diretor CP ECO A	
	Preparação <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação de instruções • Definição dos pares de observação • Definição de focos de observação 			Setembro de cada ano letivo
		Desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> • Encontro pré-observação 1 • Observação da aula 1 • Encontro pós observação 1 • ... • Encontro pré-observação 9 • Observação da aula 9 • Encontro pós observação 9 	Ao longo de cada período	PO
		Monitorização e Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Análise dos relatórios pós-observação • Relatório final • Detecção de áreas problemáticas • Proposta de realização de ações de formação • Brainstorming • Reformulação, se necessário • Atualização do Manual de procedimentos (5W2H) 	No final de cada ano letivo	ECO A CP Todos os professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe nada que substitua a observação direta como meio de fazer descobertas acerca das aulas (...). Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender, precisamos de passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especificamente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a ação.

(Nunan, 1989, p. 76)

As práticas de observação de aulas que se desenvolvem na Escola não são as desejáveis, não ocorrem de forma regular, nem correspondem a processos sistemáticos. Porém, os professores reconhecem que estas práticas são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, potenciam a melhoria das competências inerentes à prática de ensino e, por conseguinte, da própria organização.

Um dos aspetos apontados que justifica a resistência a estas práticas é a forte ideia da teatralização das aulas observadas, não traduzindo a prática habitual, pelo que, como forma de ultrapassar este constrangimento, recomenda-se que seja aplicado um pequeno questionário, aos alunos, depois de cada aula observada, efetuando-se assim o cruzamento de dados. Outro entrave ao desenvolvimento regular destas práticas reside no facto de estas não constarem no horário do professor, ficando dependentes da boa vontade do professor, pelo que se propõe que passe a constar da componente não letiva do horário.

Os encontros de pré-observação e de pós-observação, referidos como essenciais nestas práticas, promovem a troca de experiências, o trabalho colaborativo e a reflexão, integrando-se como um mecanismo relevante para a melhoria do ensino e da Escola e podem constituir uma forma de se ultrapassar a ideia de subjetividade que está associada, uma vez que mais do que controlar a subjetividade ou garantir a objetividade destas práticas importa assumir a subjetividade de cada um e confrontá-la com a do outro para, em conjunto,

assegurar que os dados da observação são efetivamente compreendidos pelos intervenientes.

A observação de aulas, enquanto mecanismo operatório deste estudo, assenta na aproximação etimológica do conceito de observação apresentado no primeiro capítulo, propondo-se um redirecionamento que tenta pôr de lado o fenómeno de sensação de fragilidade e exposição daquele que é observado e constituir-se mais como ferramenta de cuidado. O plano de ação que se apresenta traduz esta versão do processo de observação, cujo objetivo principal é pensar como proteger, guardar e cuidar da educação daqueles que, em breve, serão futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M., & Aguiar, J. (2013). *O sistema de avaliação de desempenho docente: Tensões e desafios nas escolas e nos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Andersen, N. Å. (2000). Political Administration. *MPP Working Paper N.º 5/2000*, 6.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*. 55(6), 735-752.
- Black, P. W., & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: raising standards through classroom*. Obtido de <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Porto: Edições ASA.
- Borg, W., & Gall, M. (2003). *Educational research: an introduction (7ªed)*. Nova Iorque: Longman.
- Bushman, J. (2006). Teachers as Walk-Through Partners. *Educational Leadership*. 63(6), 58-61.

- CCAP. (2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendação nº2*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP. (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP. (2011). *Nota-Síntese, 29ª reunião plenária, realizada em 30 de agosto 2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chang, H. (2005). A case for old-fashioned observability, and a reconstructed constructive empiricism. *Philosophy of Science*, 72, 5, , 86-87.
- CNE. (2016). *Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2ª Ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, (2), 117-129.
- Downey, c., Steffy, b., English, f., Frase, l., & Poston, w. (2004). *The Three-Minute Classroom Walk-Through: Changing School Supervisory Practice One Teacher at a Time*. Califórnia: Corwin Press.
- Drucker, P. F., & Maciariello, J. A. (2005). *O Diário de Drucker (1ª ed.)*. Lisboa: Conjuntura Actual Editora.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Obtido de 02 de junho de 2019 https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. (J. Morgado, I. Viana, & C. Ferreira, Edits.) *Revista de Estudos Curriculares*, ano 7, nº2.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência -Edições Técnicas e Científicas.
- Fullan, M. (2002). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gall, M., & al. (2003). *Educational research: An introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Garmston, J., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). *A psicologia da supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas Editora.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2007). *SuperVision and instructional leadership: A development approach*. Boston, MA: Pearson Education.

- Goodlad, J. (2004). *Education for Everyone: Agenda for Education in a Democracy*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). *Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2004). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kosso, P. (2006). Detecting extrasolar planets. *Studies in History and Philosophy of Science*, 37, 2, 224-36.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology* No. 140. Nova Iorque: New York University Press.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction (5ªed.)*. Nova Iorque: Longman.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms- a Guide for Teacher-Initiated Action*. Nova Iorque: Prentice Hall International.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2000). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In J. A. Pacheco, (Org.) *Políticas educativas - o neoliberalismo em educação* (pp.25-37). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Sage Publications.
- Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia, Caderno 4*, 9-14.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. . Lisboa: CCAP.
- Richardson, R., & al. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Roldão, M. (2012). *Currículo, formação e trabalho docente*. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo*. Curitiba: Editora CRV.
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and examples of Country Practices. Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, OCDE*. Obtido de <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.77-92). . Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Spencer-Brown, G. (2018). *Laws of Form: Commentary and Remembrance for George Spencer-Brown*. London: Imprint Academic.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 30 (106), 197-217.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos CCAP-1- Ministério da Educação- Conselho científico para a avaliação de professores*.
- Zeichner, K. (1997). *Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva Para Os Anos 90*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação (pp.115-138)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zepeda, S. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. New York: Eye on Education.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro

Decreto-Lei nº 139- A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho

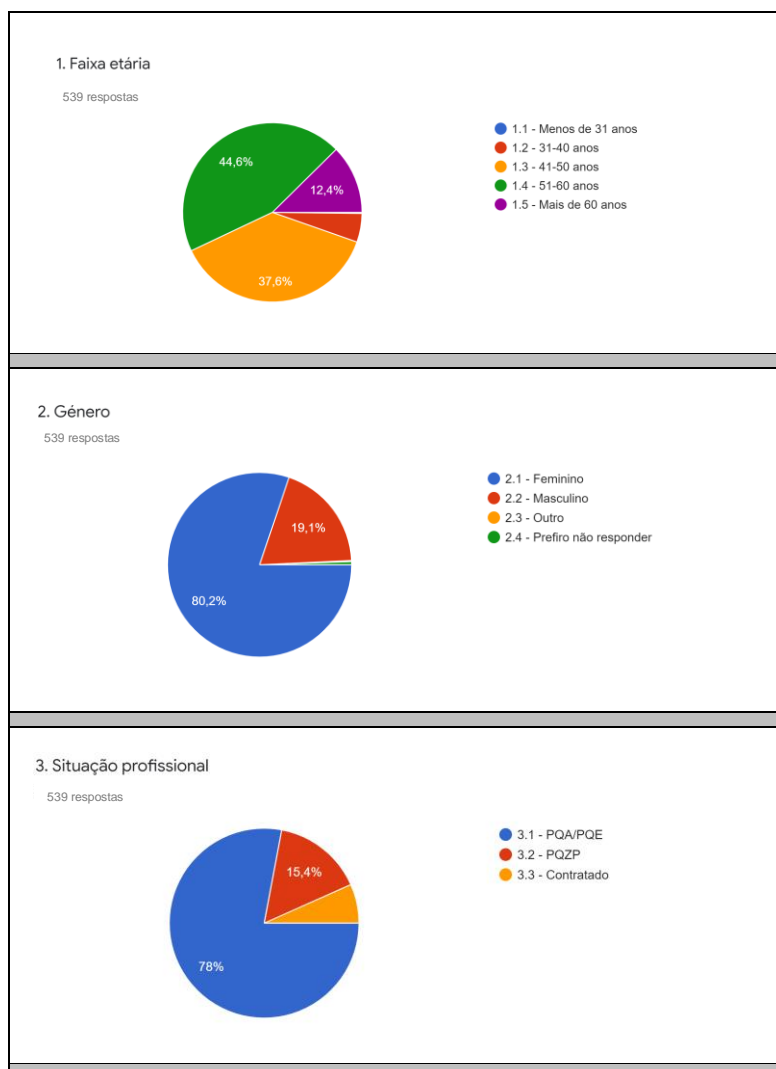
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro

ANEXOS

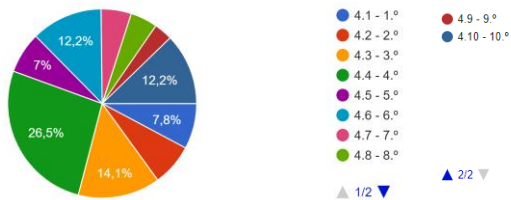
A - Resultados obtidos na Secção 1 do questionário

Caracterização pessoal, profissional e do Agrupamento

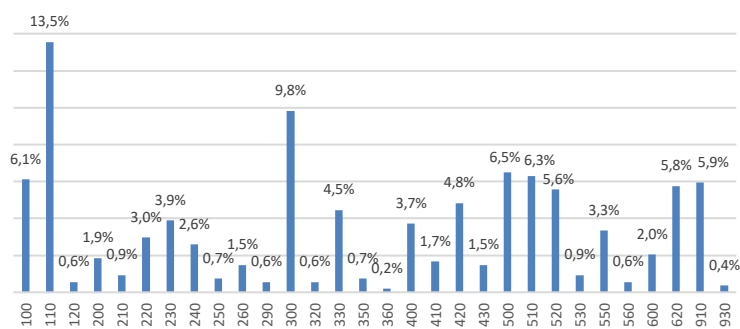


4. Escalão

539 respostas

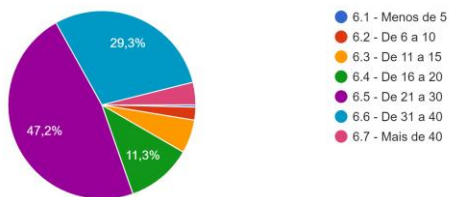


5. Grupo de recrutamento



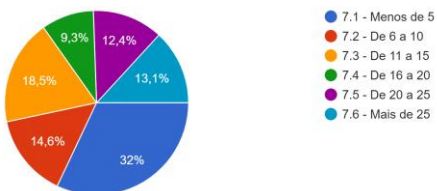
6. Tempo de serviço (anos)

539 respostas



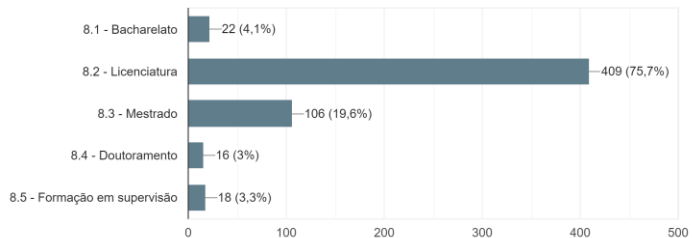
7. Tempo de serviço no Agrupamento (anos)

539 respostas



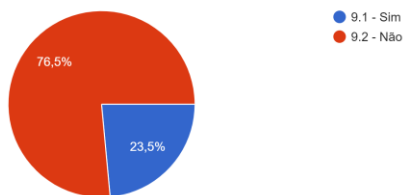
8. Habilitações académicas/Outra formação

539 respostas



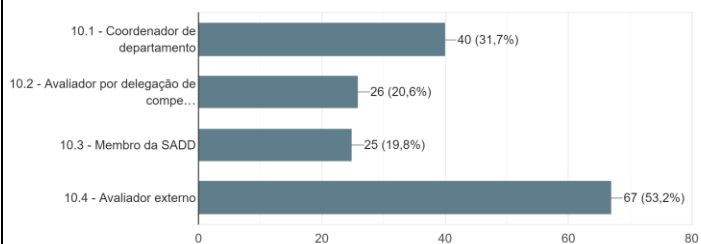
9. Exerce alguma função relativa à avaliação de professores?

539 respostas



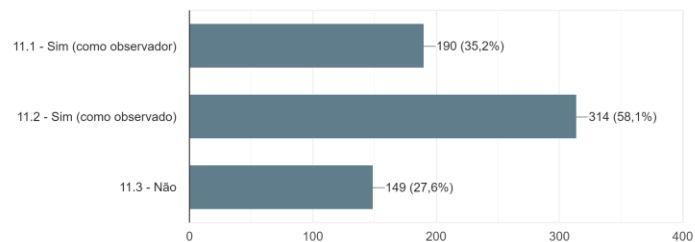
10. Se respondeu sim, qual(ais)?

126 respostas



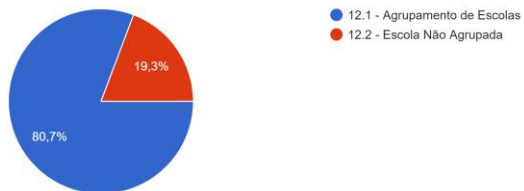
11. Já esteve envolvido no processo de observação de aulas?

539 respostas



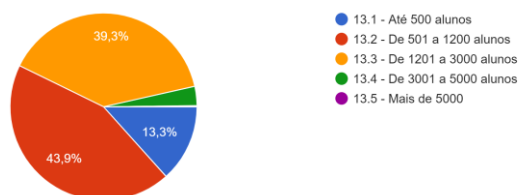
12. Tipo de organização escolar:

539 respostas



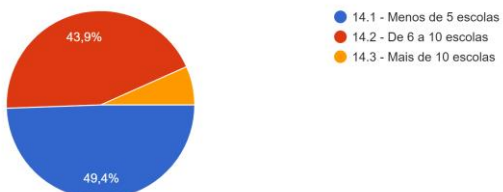
13. Dimensão do Agrupamento/Escola Não Agrupada

539 respostas



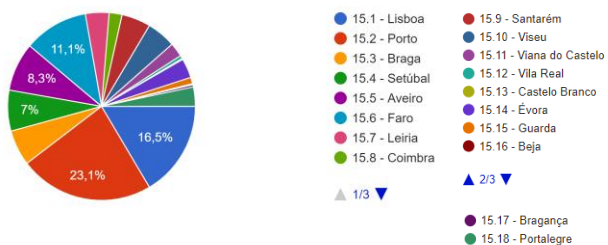
14. Número de escolas do Agrupamento/Escola Não Agrupada

539 respostas



15. Localização geográfica (distrito)

539 respostas



APÊNDICES

A. Validação do questionário

QUESTIONÁRIO – Validação

CONTRIBUTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Este questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Educação - Administração de Organizações Educativas, da ESE-IPP. Pretende-se identificar as práticas de observação de aulas que se desenvolvem no Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada onde os professores lecionam.

Solicita-se que analise cada um dos itens e os valorize quanto à:

- clareza da redação;
- adequação aos objetivos deste estudo;
- coerência das alternativas;
- relevância para os objetivos deste estudo.

No final de cada item, pede-se que, se for caso disso, apresente as suas sugestões.

No preenchimento do questionário, deverá ter em atenção os conceitos seguintes:

- **Agrupamento:** refere-se ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde leciona atualmente
- **Observação de aulas:** não se refere à avaliação do desempenho docente, mas às práticas de observação de aulas interpares, resultantes da dinâmica da Escola no que respeita à monitorização da qualidade do seu processo de ensino e aprendizagem - processo sistemático e voluntário de adesão a observação de aulas que visa o desenvolvimento profissional.
- **Desenvolvimento profissional:** processo contínuo de reflexão e transformação que visa a melhoria da prática docente.

O questionário apresenta cinco secções:

1. Caracterização pessoal, profissional e do Agrupamento;
2. Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento;
3. Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas;
4. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas;
5. Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas:
 - 5.1 Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores;
 - 5.2 Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

Notas:

- Secções 2, 3 e 4: pretende-se saber o que acontece no Agrupamento onde o respondente leciona;
- Secção 5: está dividida em duas subsecções (5.1 e 5.2), onde se pretende saber a opinião do respondente;
- As escalas usadas nas secções 2, 3, 4 e 5 são adaptadas, de acordo com os objetivos do questionário.

1. Caracterização pessoal, profissional e do Agrupamento

O respondente deverá assinalar a sua opção, de acordo com a respetiva situação.

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Caracterizar os professores pessoal e profissionalmente Caracterizar o agrupamento	1. Faixa etária				
	2. Género				
	3. Situação profissional PQA/PQE, PQZP, Contratado				
	4. Escalão				
	5. Grupo de Recrutamento				
	6. Tempo de serviço (anos)				
	7. Tempo de serviço no Agrupamento (anos)				
	8. Habilitações académicas Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, Formação em supervisão.				
	9. Exercício de alguma função relativa à avaliação de professores				
	10. Se respondeu sim: Coordenador de departamento curricular, Avaliador por delegação de competências, Membro da SAAD, Avaliador externo				
	11. Envolvimento no processo de observação de aulas Sim: Como observador/Como observado, Não				
	12. Tipo de organização escolar Agrupamento de Escolas, Escola Não Agrupada				
	13. Dimensão do Agrupamento/Escola Não Agrupada, tendo em conta o número de alunos.				
	14. Número de escolas do Agrupamento				
	15. Localização geográfica (distrito)				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

2. Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece no seu Agrupamento e segundo a escala seguinte:

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
--------	--------------	---------------	-----------------	---------

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Identificar práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento	1. No seu Agrupamento, a observação de aulas ocorre com regularidade.				
	2. No seu Agrupamento, a observação de aulas é um processo voluntário.				
	3. No seu Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores do mesmo grupo de recrutamento.				
	4. No seu Agrupamento, a observação de aulas ocorre sem pré-aviso.				
	5. No seu Agrupamento, a observação de aulas é aberta a elementos da comunidade educativa que não são professores.				
	6. No seu Agrupamento, existe um instrumento de registo comum utilizado por todos os observadores.				
	7. No seu Agrupamento, o processo de observação de aulas é um processo sistemático.				
	8. No seu Agrupamento, os aspetos que irão ser foco de atenção, numa aula observada, são estabelecidos antecipadamente.				
	9. No seu Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores de grupos de recrutamento diferentes.				
	10. No seu Agrupamento, existe <i>feedback</i> por parte do observador, após cada aula observada.				
	11. No seu Agrupamento, a cada observação corresponde uma avaliação formativa.				
	12. No seu Agrupamento, a observação de aulas é realizada em todos os ciclos de ensino.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

--

3. Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece no seu Agrupamento e segundo a escala seguinte:

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
--------	--------------	---------------	-----------------	---------

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Identificar fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas	1. No seu Agrupamento, a presença de um observador na sala origina teatralização das aulas.				
	2. No seu Agrupamento, a observação de aulas prejudica as relações interpessoais dos professores.				
	3. No seu Agrupamento, a observação de aulas é entendida como uma forma de fiscalizar o trabalho dos professores.				
	4. No seu Agrupamento, a observação de aulas está contemplada no horário dos professores.				
	5. No seu Agrupamento, a observação de aulas é percecionada como um elemento de avaliação do professor.				
	6. No seu Agrupamento, é relevante o escalão em que se encontra o observador.				
	7. No seu Agrupamento, uma observação sem um agendamento prévio fragiliza é uma situação constrangedora para o professor observado.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

4. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas

O respondente deverá assinalar a sua opção, de acordo com o que acontece no seu Agrupamento e segundo a escala seguinte:

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
--------	--------------	---------------	-----------------	---------

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Identificar fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas	1. No seu Agrupamento, a observação de aulas permite o reconhecimento do mérito.				
	2. No seu Agrupamento, a observação de aulas promove a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.				
	3. No seu Agrupamento, a observação de aulas agendada antecipadamente origina uma observação eficaz.				
	4. No seu Agrupamento, uma discussão prévia sobre o foco de observação origina uma observação eficaz.				
	5. No seu Agrupamento, o observador tem formação na área de supervisão pedagógica.				
	6. No seu Agrupamento, a observação de aulas conduz a uma maior abertura para a partilha e cooperação do professor.				
	7. No seu Agrupamento, a observação de aulas proporciona ao professor uma reflexão sobre as suas práticas.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

5.1 Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores

O respondente deverá assinalar a opção pretendida, de acordo com a sua opinião e segundo a escala seguinte:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
----------	-----------------------	-----------------------	----------	-------------

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Reconhecer a relação entre a observação de aulas e o desenvolvimento profissional dos professores	1. A observação de aulas induz a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.				
	2. A observação de aulas é útil para melhorar o desempenho do professor.				
	3. A melhoria global do Agrupamento depende das práticas de observação de aulas.				
	4. A observação de aulas é mais vantajosa quando a planificação das aulas é analisada com o observador.				
	5. A observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica.				
	6. É fundamental para desenvolvimento profissional do professor observado receber <i>feedback</i> do observador.				
	7. Os professores sentem-se confortáveis com a presença de outros professores dentro da sala de aula.				
	8. O desempenho do professor relaciona-se com os resultados dos alunos.				
	9. Os professores gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas.				
	10. O processo de observação de aulas, como parte integrante da cultura do Agrupamento diminui o desconforto relativo à presença do observador.				
	11. A observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação.				
	12. A observação de aulas é útil como preparação do professor para situações de Avaliação do Desempenho Docente.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

--	--

5.2 Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona

O respondente deverá assinalar a opção pretendida, de acordo com a sua opinião e segundo a escala seguinte:

Opinião muito favorável	1 2 3 4 5 6	Opinião pouco favorável
-------------------------	-----------------------	-------------------------

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
Definir estratégias para elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas	1. A observação de aulas deve constar na componente não letiva do horário do professor.				
	2. O instrumento de observação a utilizar pelos observadores deve ser único no Agrupamento.				
	3. Cada observação de aulas deve contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado.				
	3. Cada observação de aulas deve contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado.				
	4. Cada professor deve ser observador e observado, rotativamente.				
	5. Os pares de observação devem ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento.				
	6. A observação de aulas deve ser realizada apenas pelo diretor do agrupamento.				
	7. O instrumento de observação utilizado pelo observador deve ser adequado a cada situação de observação.				
	8. Os pares de observação devem ser constituídos também por professores de qualquer grupo de recrutamento.				
	9. A observação de aulas deve ser realizada sem agendamento prévio.				
	10. A observação de aulas deve ser realizada apenas por elementos que possuam formação científica em supervisão.				
11. A observação de aulas deve reverter numa menção qualitativa.					

	12. A observação de aulas deve ser realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional.				
--	--	--	--	--	--

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

Se considerar pertinente fazer observações, críticas ou sugestões gerais, agradeço-lhe esse cuidado.

Grata pela colaboração

B. Questionário

Apresenta-se a reprodução dos écrans referentes a cada uma das secções do questionário.

Contributo da observação de aulas no desenvolvimento profissional do professor

Este questionário enquadra-se num trabalho de investigação no âmbito do curso de Mestrado em Educação - Administração de Organizações Educativas, da ESE-IPP. Pretende-se identificar as práticas de observação de aulas que se desenvolvem no Agrupamento/Escola Não Agrupada onde se encontra atualmente a lecionar e elaborar um Modelo de Observação de Aulas.

O questionário será aplicado a professores e educadores de infância de todo o país. Os dados recolhidos são confidenciais. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas.

No preenchimento do questionário, deverá ter em atenção os conceitos seguintes:

- Agrupamento: refere-se ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde leciona atualmente;
- Observação de aulas: não se refere à avaliação do desempenho docente, mas às práticas de observação de aulas interpares, resultantes da dinâmica da Escola no que respeita à monitorização da qualidade do seu processo de ensino e aprendizagem - processo sistemático e voluntário de adesão a observação de aulas que visa o desenvolvimento profissional;
- Desenvolvimento profissional: processo contínuo de reflexão e transformação que visa a melhoria da prática docente.

O questionário apresenta cinco secções:

1. Caracterização pessoal, profissional e do Agrupamento;
2. Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento;
3. Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas;
4. Fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas;
5. Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas:
 - 5.1 Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores;
 - 5.2 Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona.

Notas:

- Secções 2, 3 e 4: pretende-se saber o que acontece no Agrupamento onde leciona;
- Secção 5: está dividida em duas subsecções (5.1 e 5.2), onde se pretende saber a sua opinião;
- A escala usada nas secções 2, 3, 4 e 5 são adaptadas, de acordo com os objetivos do questionário.

Tempo previsto de preenchimento:

12 minutos.

***Obrigatório**

1. Caracterização pessoal, profissional e do agrupamento

1. 1. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- 1.1 - Menos de 31 anos
- 1.2 - 31-40 anos
- 1.3 - 41-50 anos
- 1.4 - 51-60 anos
- 1.5 - Mais de 60 anos

2. 2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- 2.1 - Feminino
- 2.2 - Masculino
- 2.3 - Outro
- 2.4 - Prefiro não responder

3. 3. Situação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- 3.1 - PQA/PQE
- 3.2 - PQZP
- 3.3 - Contratado

4. 4. Escalão *

Marcar apenas uma oval.

- 4.1 - 1.º
- 4.2 - 2.º
- 4.3 - 3.º
- 4.4 - 4.º
- 4.5 - 5.º
- 4.6 - 6.º
- 4.7 - 7.º
- 4.8 - 8.º
- 4.9 - 9.º
- 4.10 - 10.º

5. 5. Grupo de recrutamento *

6. 6. Tempo de serviço (anos) *

Marcar apenas uma oval.

- 6.1 - Menos de 5
- 6.2 - De 6 a 10
- 6.3 - De 11 a 15
- 6.4 - De 16 a 20
- 6.5 - De 21 a 30
- 6.6 - De 31 a 40
- 6.7 - Mais de 40

7. 7. Tempo de serviço no Agrupamento (anos) *

Marcar apenas uma oval.

7.1 - Menos de 5

7.2 - De 6 a 10

7.3 - De 11 a 15

7.4 - De 16 a 20

7.5 - De 20 a 25

7.6 - Mais de 25

8. 8. Habilitações académicas/Outra formação *

Marcar tudo o que for aplicável.

8.1 - Bacharelato

8.2 - Licenciatura

8.3 - Mestrado

8.4 - Doutoramento

8.5 - Formação em supervisão

9. 9. Exerce alguma função relativa à avaliação de professores? *

Marcar apenas uma oval.

9.1 - Sim

9.2 - Não

10. 10. Se respondeu sim, qual(ais)?

Marcar tudo o que for aplicável.

10.1 - Coordenador de departamento

10.2 - Avaliador por delegação de competências

10.3 - Membro da SADD

10.4 - Avaliador externo

11. 11. Já esteve envolvido no processo de observação de aulas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 11.1 - Sim (como observador)
- 11.2 - Sim (como observado)
- 11.3 - Não

12. 12. Tipo de organização escolar: *

Marcar apenas uma oval.

- 12.1 - Agrupamento de Escolas
- 12.2 - Escola Não Agrupada

13. 13. Dimensão do Agrupamento/Escola Não Agrupada *

Marcar apenas uma oval.

- 13.1 - Até 500 alunos
- 13.2 - De 501 a 1200 alunos
- 13.3 - De 1201 a 3000 alunos
- 13.4 - De 3001 a 5000 alunos
- 13.5 - Mais de 5000

14. 14. Número de escolas do Agrupamento *

Marcar apenas uma oval.

- 14.1 - Menos de 5 escolas
- 14.2 - De 6 a 10 escolas
- 14.3 - Mais de 10 escolas

15. 15. Localização geográfica (distrito) *

Marcar apenas uma oval.

- 15.1 - Lisboa
- 15.2 - Porto
- 15.3 - Braga
- 15.4 - Setúbal
- 15.5 - Aveiro
- 15.6 - Faro
- 15.7 - Leiria
- 15.8 - Coimbra
- 15.9 - Santarém
- 15.10 - Viseu
- 15.11 - Viana do Castelo
- 15.12 - Vila Real
- 15.13 - Castelo Branco
- 15.14 - Évora
- 15.15 - Guarda
- 15.16 - Beja
- 15.17 - Bragança
- 15.18 - Portalegre

2. Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento

Por favor, assinale a sua opção, de acordo com o que acontece no SEU Agrupamento:

16. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
1 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas ocorre com regularidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas é um processo voluntário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - No SEU Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores do mesmo grupo de recrutamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas ocorre sem pré-aviso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas é aberta a elementos da comunidade educativa que não são professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - No SEU Agrupamento, existe um instrumento de registo comum utilizado por todos os observadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - No SEU Agrupamento, o processo de observação de aulas é um processo sistemático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - No SEU Agrupamento, os aspetos que irão ser foco de atenção, numa aula observada, são estabelecidos antecipadamente.

9 - No SEU Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores de grupos de recrutamento diferentes.

10 - No SEU Agrupamento, existe feedback por parte do observador, após cada aula observada.

11 - No SEU Agrupamento, a cada observação corresponde uma avaliação formativa.

12 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas é realizada em todos os ciclos de ensino.

3. Fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas

Por favor, assinale a sua opção, de acordo com o que acontece no SEU Agrupamento:

17. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
1 - No SEU Agrupamento, a presença de um observador na sala origina teatralização das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas prejudica as relações interpessoais dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas é entendida como uma forma de fiscalizar o trabalho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas está contemplada no horário dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas é percebida como um elemento de avaliação do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - No SEU Agrupamento, é relevante o escalão em que se encontra o observador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - No SEU Agrupamento, uma observação sem um	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

agendamento prévio é
uma situação
constrangedora para o
professor observado.

4. Fatores facilitadores de adesão a
processos de observação de aulas

Por favor, assinale a sua opção, de acordo com o
que acontece no SEU Agrupamento:

18. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente/Nunca	Não sei
1 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas permite o reconhecimento do mérito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas promove a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas agendada antecipadamente origina uma observação eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - No SEU Agrupamento, uma discussão prévia sobre o foco de observação origina uma observação eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - No SEU Agrupamento, o observador tem formação na área de supervisão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - No SEU Agrupamento, a observação de aulas conduz a uma maior abertura para a partilha e cooperação do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 - No SEU
Agrupamento, a
observação de aulas
proporciona ao
professor uma reflexão
sobre as suas práticas.



**5. Elaboração de um Modelo
Sistemático de Observação de
Aulas**

Esta secção está dividida em duas subsecções (5.1 e 5.2), onde se pretende saber a sua opinião. A escala usada em cada uma das subsecções é adaptada, de acordo com os objetivos do questionário.

**5.1 Observação de aulas e desenvolvimento
profissional dos professores**

Por favor, assinale a sua opção, de acordo com a SUA opinião:

19. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Sem opinião
1 - A observação de aulas induz a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - A observação de aulas é útil para melhorar o desempenho do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - A melhoria global do Agrupamento depende das práticas de observação de aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - A observação de aulas é mais vantajosa quando a planificação das aulas é analisada com o observador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - A observação de aulas é mais vantajosa quando o observador possui formação científica no âmbito da supervisão pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - É fundamental para o desenvolvimento profissional do professor observado receber feedback do observador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Os professores sentem-se confortáveis com a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

presença de outros professores dentro da sala de aula.

8 - O desempenho do professor relaciona-se com os resultados dos alunos.

9 - Os professores gostam de ouvir as opiniões dos outros professores acerca das suas aulas.

10 - O processo de observação de aulas, como parte integrante da cultura do Agrupamento, diminui o desconforto relativo à presença do observador.

11 - A observação de aulas permite identificar diversos tipos de necessidades de formação.

12 - A observação de aulas é útil como preparação do professor para situações de Avaliação do Desempenho Docente.

5.2 Elaboração de um Modelo Sistemático de Observação de Aulas passível de ser implementado no Agrupamento onde leciona

Por favor, assinale a sua opção, de acordo com a SUA opinião:

20. 1 - A observação de aulas deve constar na componente não letiva do horário do professor. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

21. 2 - O instrumento de observação a utilizar pelos observadores deve ser único no Agrupamento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

22. 3 - Cada observação de aulas deve contemplar um momento prévio e um momento posterior, entre observador e observado. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

23. 4 - Cada professor deve ser observador e observado, rotativamente. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

24. 5 - Os pares de observação devem ser constituídos apenas por professores do mesmo grupo de recrutamento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

25. 6 - A observação de aulas deve ser realizada apenas pelo diretor do agrupamento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

26. 7 - O instrumento de observação utilizado pelo observador deve ser adequado a cada situação de observação. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

27. 8 - Os pares de observação devem ser constituídos também por professores de qualquer grupo de recrutamento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

28. 9 - A observação de aulas deve ser realizada sem agendamento prévio. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

29. 10 - A observação de aulas deve ser realizada apenas por elementos que possuam formação científica em supervisão. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

30. 11 - A observação de aulas deve reverter numa menção qualitativa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável

31. 12 - A observação de aulas deve ser realizada como prática de promoção do desenvolvimento profissional. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
Opinião pouco favorável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opinião muito favorável