



Observação colaborativa de aulas, conhecimento profissional docente e supervisão: um estudo numa escola secundária em Portugal

Collaborative classroom observation, professional teaching knowledge and supervision: a study in a secondary school in Portugal

Observación colaborativa de clases, conocimiento profesional docente y supervisión: un estudio en una escuela secundaria en Portugal

Lara Macedo¹

Assessora de formação do Centro de Formação Intermunicipal Adolfo Portela, Águeda, Portugal

Ana Isabel Andrade²

Professora da Universidade de Aveiro / Aveiro, Portugal

Recebido em: 02/06/2020

Aceito em: 09/06/2020

Resumo

O estudo centra-se numa experiência de observação colaborativa de aulas, vivida por um grupo de seis professores, numa escola secundária em Portugal, durante uma oficina de formação, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. São analisadas as representações dos professores-formandos relativamente à observação colaborativa de aulas, procurando compreender os efeitos desta estratégia supervisiva na (re)construção do seu conhecimento profissional. A recolha de dados efetuou-se no início e final da oficina de formação, respetivamente, a partir da aplicação de questionários, de reflexões individuais e de relatórios de observação colaborativa. A análise dos dados seguiu uma metodologia de natureza qualitativa assente numa abordagem fenomenológico-interpretativa, concretizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam as potencialidades formativas da observação colaborativa de aulas na (re)construção do conhecimento profissional docente ao permitir que os docentes conheçam, interpretem e reconstruam o ensino que praticam.

Palavras-chave: Observação de aulas. Supervisão colaborativa. Conhecimento profissional docente. Formação contínua de professores.

Abstract

The study focuses on a collaborative classroom observation experience, within a group of six teachers, in a secondary school in Portugal, during a training workshop, between October 2014 and January 2015. The representations of the teachers are analysed regarding collaborative classroom observation, seeking to understand the effects of this strategy of supervision on the (re)construction of professional knowledge. Data

¹ E-mail: larasmacedo74@gmail.com

² E-mail: aiandrade@ua.pt

collection took place at the beginning and at the end of the training workshop, respectively, through the application of questionnaires, individual reflections and reports of collaborative observation. Data analysis followed a qualitative methodology based on a phenomenological-interpretative approach, achieved through content analysis. The results show the formative potential of collaborative classroom observation in the (re)construction of professional teaching knowledge by allowing teachers to know, interpret and reconstruct the teaching practices.

Keywords: Classroom observation. Collaborative supervision. Professional knowledge. Continuous teacher training.

Resumen

El estudio se basa en una experiencia de observación colaborativa de clases, vivida por un grupo de seis maestros, en un instituto de enseñanza secundaria en Portugal, durante un taller de capacitación, entre octubre de 2014 y enero de 2015. El estudio investiga las representaciones de los maestros con respecto a la observación de clases, buscando comprender los efectos de esta estrategia de supervisión en la (re)construcción del conocimiento profesional. La recolección de datos se realizó al principio y al final del taller de capacitación, respectivamente, mediante la aplicación de cuestionarios, reflexiones finales individuales e informes de observación colaborativa. El análisis de datos siguió una metodología cualitativa basada en un enfoque fenomenológico-interpretativo, logrado a través del análisis de contenido. Los resultados muestran el potencial formativo de la observación colaborativa de las clases en la (re) construcción del conocimiento de la enseñanza profesional al permitir que los maestros conozcan, interpreten y reconstruyan la enseñanza que practican.

Palabras clave: Observación de clases. Supervisión colaborativa. Conocimiento profesional docente. Formación continua de profesores.

Introdução

A prática de situações de ensino/aprendizagem em sala de aula e a reflexão sobre esta constituem o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor. Nesta linha, a observação de aulas compõe um dos pilares na formação inicial de professores, mesmo nos sistemas de formação mais tradicionais (ESTRELA, 1994), não surgindo, em Portugal, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, nas ações de formação contínua. As situações de ensino continuam circunscritas à sala de aula e permanecem no domínio do privado, devido à existência de obstáculos, tais como a resistência dos docentes e ao caráter individualista que ainda persiste na profissão (ALARCÃO; TAVARES, 2003; FLORES; FLORES, 2012; LAWSON, 2011; REIS, 2011). A observação colaborativa de aulas, ao longo do exercício da profissão, tem sido apontada como uma interessante estratégia de desenvolvimento profissional, já que esta pode assumir um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e atitude do professor, por via de um processo colaborativo entre professor e supervisor (MACEDO, 2016; LAWSON, 2011; REIS, 2011; VIEIRA, 1993).

Nesta sequência, procurámos traçar um percurso investigativo que nos permitisse perceber como a observação colaborativa contribui para a (re)construção do conhecimento profissional, percurso orientado pelas seguintes questões: Quais as teorias pessoais dos professores sobre a observação de

aulas? Que experiências de observação de aulas já vivenciaram? Como percebem os professores a experiência de observação de aulas vivida na relação com a (re)construção do seu conhecimento profissional? Que papel os professores atribuem aos pares e a si próprios no processo de (re) construção do seu conhecimento? Que sugestões dão os professores para colocar em prática processos de observação de aulas entre pares, potenciadores da sua aprendizagem?

O estudo desenvolvido centra-se na experiência de observação colaborativa de aulas vivida por um grupo de seis professores, ao longo de uma oficina de formação que decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, cumprindo os ciclos da supervisão clínica, com o objetivo de compreender como esta estratégia supervisiva permite construir conhecimento profissional.

Face ao exposto, este texto está organizado em três pontos: o primeiro evidencia a compreensão do objeto de estudo; o segundo foca no estudo empírico desenvolvido (metodologia e análise dos dados); e o terceiro e último ponto é dedicado a reflexões finais e a implicações futuras.

Desenvolvimento profissional docente e observação de aulas

Num mundo em constante mudança, em que o conhecimento avança exponencialmente, reconhecemos que a formação inicial não é suficiente para assegurar o bom desempenho do professor ao longo da sua carreira. Vários autores defendem que a qualidade do ensino e das escolas depende fortemente de profissionais capazes de aprenderem, de se adaptarem e de se transformarem (ALARCÃO; CANHA, 2013; CRUZ, 2011; FORTE; FLORES, 2012; MARCELO, 2009; MARCELO; PRYJMA, 2013). Segundo Avalos (2011), o desenvolvimento profissional diz respeito às aprendizagens que os professores realizam e à forma como conseguem transformar esse conhecimento em práticas de ensino significativas para os seus alunos. Resulta das oportunidades de aprendizagem informais vividas na escola (partilha de estratégias, observação e reflexão sobre o próprio ensino e o ensino de outros, discussão com colegas sobre currículo e avaliação, por exemplo) e das oportunidades formais (workshops, conferências, cursos e ações de formação contínua) e assenta numa “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9). Sendo um processo individual e coletivo complexo, requer dos professores comprometimento, envolvimento cognitivo e emocional, vontade própria para examinar os seus conhecimentos, motivações, convicções, assim como capacidade de procurar alternativas apropriadas que permitam revisão, renovação, ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento profissional.

Na linha de vários autores (PIMENTA, 1999; PONTE, 2008; SHULMAN, 1986), o conhecimento profissional diz respeito a um conjunto de saberes, concepções e disposições construídas em diferentes momentos e contextos vividos pelo professor ao longo da sua carreira, que influenciam a forma como desempenha as suas funções no exercício da profissão. Esse conjunto de saberes engloba conhecimentos (científicos e pedagógico-didáticos), capacidades (organizacionais, técnico-práticas,...), habilidades e atitudes que organiza, interpreta e mobiliza no decorrer da prática educativa. Trata-se de um conhecimento específico que emerge da prática e se desenvolve ao longo da carreira, que implica rotinas, tomadas de decisão e resolução de problemas. Ser professor exige que o profissional se assuma como aprendiz e se envolva, constantemente, em processos de formação contínua, formação que se inscreve num *continuum* de crescimento pessoal e profissional, sendo, segundo Estrela (1994), o seu principal objetivo encontrar tempo e recursos para que o professor faça um estudo periódico e crítico do seu ensino.

No panorama educativo português, a formação contínua constitui-se em torno da frequência de cursos e ações de formação, organizados numa lógica *top-down*, de natureza obrigatória que, em muitos casos, apenas tem servido para a aquisição de créditos necessários à progressão na carreira. Assim, na perspetiva de alguns especialistas, a formação de professores em Portugal tem-se revelado insatisfatória no que respeita ao desenvolvimento profissional docente, verificando-se alguma distância entre o desejado e o alcançado na medida em que a (trans)formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre práticas e teorias, em processos de (re)construção permanente do pensamento e da ação docente (LEITE, 2005; MARCELO; PRYJMA, 2013; NÓVOA, 2008; ROLDÃO, 2008; VIEIRA, 2011).

Defendemos uma concepção da formação contínua contextualizada nos espaços nos quais os professores desenvolvem a sua atividade, assente na colaboração e valorizadora da experiência, da investigação, da reflexão crítica sobre a própria prática e sobre as teorias que a sustentam, na qual os docentes se assumem como produtores de conhecimento e protagonistas ativos dos seus percursos de aprendizagem, com o intuito de enfrentarem os desafios com que se deparam diariamente. Remete-se para a criação nas escolas oportunidades que possibilitem que os professores se assumam como sujeitos e objetos de formação e se envolvam em processos colaborativos de aprendizagem, potenciando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a problematização das próprias experiências profissionais com vista à desocultação de modos de pensar, de fazer e de estar na profissão que permitam a (re)construção de saberes, representações, necessidades e interesses, quer individuais quer coletivos.

Nesta linha, entendemos que a observação da prática pedagógica deverá ser uma das estratégias fundamentais na formação contínua de professores, não ficando confinada à formação inicial, sendo indispensável para se conhecer o ato de ensinar, dado que as situações de ensino/aprendizagem são complexas por serem o resultado de múltiplas interações. Pelo facto de o professor estar comprometido com a situação pedagógica, não lhe é possível agir e observar-se ao mesmo tempo, ou seja, não consegue analisar criticamente a sua própria ação, pelo que terá todo interesse em ser auxiliado por um observador externo (POSTIC, 1990). Para que o professor se distancie da sua ação e a analise sob outras perspetivas é necessário que alguém olhe também, que *olhe com* ele *para* o que ocorre na sua sala de aula, para o ajudar a identificar problemas e a encontrar soluções que permitam contribuir para a melhoria da sua atividade.

A observação de aulas constitui uma estratégia fundamental na recolha de dados relativos à prática e teorias perfilhadas do professor, porque permite obter dados para uma análise crítica posterior, quando está a serviço dos sujeitos e dos seus processos de compreensão do real (DIAS; MORAIS, 2004). Entendemos, desta forma, que observar aulas é olhar com especial atenção para a situação de ensino/aprendizagem de alguém ou de si próprio, com o objetivo de recolher dados e informações que possibilitem compreender para melhorar o ato de ensinar, permitindo aprender.

Embora seja difícil conciliar a natureza subjetiva da observação com a sua função formativa, principalmente em contextos nos quais o professor é sujeito a avaliação, a observação tem ocupado cada vez mais um lugar de destaque no conhecimento construído sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o modo como se julga que pode ser melhorada (REIS, 2011; VIEIRA, 1993; WRAGG, 2012). É uma estratégia de formação centrada na ação, possibilitando por via do diálogo e reflexão entre pares, sobre experiências pedagógicas vividas, a reconstrução das práticas e teorias de ensino.

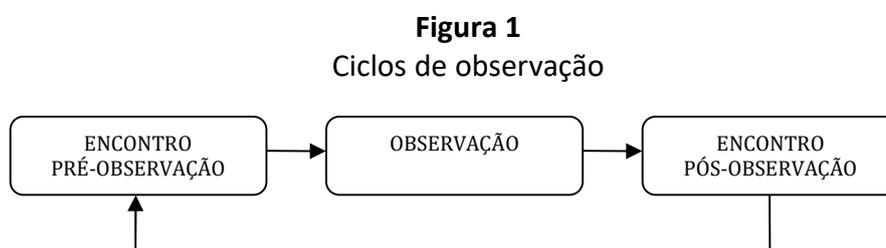
De acordo com Reis (2011), a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre observador e observado, dada a importância dos papéis que ambos desempenham antes, durante e após a observação, por forma a garantirem benefícios mútuos. Perspetivada, desta forma, a observação torna-se uma importante estratégia de formação de professores, o que leva Vieira (1993, p. 47) a afirmar que ela “constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto de supervisão e a prática pedagógica”. Desse modo, o recurso à observação colaborativa de aulas, enquanto estratégia de supervisão, permite o acompanhamento contextualizado da ação do professor pelos seus pares com intenção formativa, permitindo obter dados concretos da prática do professor passíveis de uma análise crítica posterior, contribuindo para a inteligibilidade do real e promovendo

atitudes de questionamento, reflexão e pesquisa continuada sobre e para a ação na procura de soluções, transformações pedagógico-didáticas, com o objetivo de melhorar as práticas, a bem da aprendizagem dos alunos. É nesta perspectiva colaborativa da observação de aulas que emerge uma supervisão colaborativa, promotora de desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa linha, a Supervisão passa a ser encarada como um processo que se inscreve num *continuum* de formação e de construção de conhecimento profissional, assente na reflexão, estendendo-se, por esse motivo, para além da formação inicial (ALARCÃO, 2010; ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; VIEIRA, 1993; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Realçamos, desta forma, o alargamento do conceito de Supervisão à escola, assumindo o processo como uma dimensão coletiva e institucional e procurando, por meio da colaboração, que o desenvolvimento profissional docente contribua para uma melhoria da qualidade da organização.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), estas novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de Supervisão, valorizando a reflexão e a aprendizagem em colaboração, a auto supervisão, a autoaprendizagem e reconhecendo a escola como uma comunidade reflexiva e aprendente, capaz de produzir conhecimento, bem como de criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todos os que nela trabalham. É nesta perspectiva horizontal que a observação colaborativa de aulas surge como uma importante estratégia de Supervisão, criando condições de desenvolvimento profissional para os intervenientes no processo de observação, com o objetivo último de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem na escola.

Desse modo, considerando a observação de aulas enquanto estratégia de Supervisão colaborativa, adotamos o modelo de Supervisão Clínica, proposto por Vieira (1993), assumindo, tal como a autora, que há três momentos essenciais, interdependentes, em torno dos quais a Supervisão Clínica se desenvolve: o encontro de pré-observação, a observação e o encontro pós-observação, como ilustra a figura 1.



Fonte: Vieira (1993, p. 43).

Para que o ciclo de Supervisão seja eficaz, é essencial que, ao longo das três fases, o supervisor exerça as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como que ele adote atitudes

de abertura, disponibilidade e sentido crítico e mobilize saberes e capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação, capazes de fomentar no professor essas mesmas atitudes, saberes e capacidades num processo contínuo de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional (VIEIRA, 1993).

Neste sentido, um aspeto a ser considerado na operacionalização do ciclo de observação é a necessidade de tempo e de uma organização compatíveis os horários dos professores, por forma a permitir que estes se possam observar e reunir antes e após as observações (ALARCÃO; TAVARES, 2003; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Numa perspetiva colaborativa de Supervisão Clínica, a observação de aulas não pressupõe a existência de um avaliador e um avaliado, pelo contrário, professor e supervisor encontram-se numa situação mais ou menos semelhante e participam simetricamente na interação supervisiva, na qual o supervisor surge como um colega que facilita a aprendizagem do professor, por meio de processos de reflexão e de introspeção, apostando “no confronto permanente de opiniões, representações, esquemas de pensamento e de acção, fazendo emergir o significado, as possibilidades e as consequências dos mesmos, ao pôr em contacto diferentes percepções pessoais e alternativas” (BRAGA, 2011, p. 73).

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, apresentamos, seguidamente, a metodologia que permitiu a realização do estudo empírico.

Metodologia

Com o intuito de conhecer as representações dos professores, relativamente à observação de aulas, enquanto processo colaborativo, na (re)construção do conhecimento profissional docente, definimos os seguintes objetivos: 1. Conhecer as representações dos professores sobre o processo de observação de aulas na (re)construção do seu conhecimento profissional; 2. Conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção de teorias pessoais dos professores; e 3. Identificar modalidades de observação de aulas que vão ao encontro das necessidades dos professores em exercício.

A investigação fez-se sobre um percurso de formação realizado no primeiro semestre do ano letivo 2014-2015, numa escola secundária da Região Centro que procurava implementar a dinamização da observação de aulas como estratégia de acompanhamento profissional dos docentes. Para tal, elaborámos, com outra colega da mesma escola, o programa de formação – “Observar, partilhar e construir” (MACEDO, 2016; MARTINS, 2016). Este foi desenvolvido na modalidade de oficina de formação

(OF), com a duração de 50 horas (25 presenciais e 25 destinadas a trabalho autónomo), ao longo de 6 sessões, realizadas entre 18 de outubro de 2014 e 30 de janeiro de 2015, e incidiu sobre 5 conteúdos: conhecimento e desenvolvimento profissional; colaboração; observação de aulas; relatos e relatórios de observação e portefólio de formação. Por uma questão de organização, cada sessão incidiu sobre um ou dois blocos temáticos. Procurámos articular os diferentes conteúdos abordados, de modo a contribuir para a construção de conhecimento teórico-prático, incidindo em métodos e técnicas de observação de aulas. Deste modo, a formação assentou na experimentação de práticas de observação colaborativa de aulas, tomando como referência os modos de investigação educacional: reconceptualização de práticas, experimentação, recolha de dados, análise e interpretação de dados para análise das consequências de todo esse processo na construção de conhecimento profissional docente.

Para a caracterização dos participantes, recorreremos aos dados obtidos na Parte I do questionário diagnóstico, aplicado na primeira sessão da OF, e que serviu o propósito da presente investigação e de uma outra, com a qual se interliga, intitulada “O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional: um estudo em contexto” (MARTINS, 2016).

Os participantes envolvidos na OF foram, maioritariamente, do género feminino (8) e apresentavam idades compreendidas entre os 39 e os 56 anos; relativamente às habilitações académicas, 7 eram licenciados e 3 possuíam o grau de mestre. Todos os participantes eram professores do quadro, com elevada experiência profissional, uma vez que 6 exerciam funções há mais de 25 anos e 4 apresentavam entre 15 e 24 anos de serviço. Outro dado a salientar é o tempo de serviço na escola onde se desenvolveu a OF e a presente investigação. Assim, 7 dos respondentes prestavam serviço na escola há mais de 15 anos, 2 encontravam-se entre os 5 e 9 anos e para 1 tratava-se do quarto ano.

No presente estudo apenas foram analisados os dados relativos a seis professores que frequentaram a OF e que se organizaram em díades: a Laura e a Sofia; a Eva e a Olga; e, a Rita e o Ivo (nomes fictícios).

Considerando os objetivos da investigação, optámos por um estudo de natureza qualitativa, assente numa abordagem fenomenológico-interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pretendendo estudar, em profundidade, um fenómeno no seu contexto real e refletir a perspetiva dos participantes envolvidos (AMADO, 2013). Utilizámos diferentes fontes de informação para triangulação de dados (YIN, 2010). Recorreremos a questionários, aplicados na 1ª sessão da OF, para caracterizarmos pessoal e profissionalmente os participantes e acederemos às suas teorias iniciais relativas ao ato de observar. As

questões abertas do questionário foram sujeitas à análise de conteúdo, sem, no entanto, deixarmos de recorrer à quantificação sempre que se revelou relevante.

Com vista à explicitação das representações dos professores sobre a experiência de observação/formação vivida (entendimentos, potencialidades, constrangimentos e sugestões para incrementar processos de observação de aulas entre pares), recorreremos ao relatório de observação colaborativa, elaborado pelas díades, e aos relatórios individuais dos formandos, produzidos no final da OF e sujeitos a análise de conteúdo.

Para analisarmos as representações dos participantes a respeito da observação colaborativa de aulas, criámos, na dimensão 1 – *Processo de observação*, três categorias: *conhecer*, *interpretar* e *reconstruir para agir*. Esta dimensão relaciona-se com os níveis de reflexão que o processo de observação de aulas possibilita, com vista ao desenvolvimento do sujeito a nível profissional e pessoal (LEE, 2005).

A categoria *Conhecer* situa-se ao nível da recordação e aplica-se a enunciados em que se verifica a consciência de aspetos gerais da ação do professor ou da experiência de observação de aulas vivenciada. Nela se inserem as ocorrências em que os professores descrevem a experiência de observação, mas sem a questionarem. A categoria *Interpretar* traduz os enunciados que procuram compreender e dar significado à ação pedagógica e à experiência de observação vivida. Neste sentido, esta categoria contempla a identificação e seleção de aspetos que necessitam de ser melhorados: a análise das práticas a partir de diferentes perspetivas; o porquê e o para quê da observação por meio do questionamento e da justificação para a atuação do professor. Finalmente, a categoria *Reconstruir para agir* contém os enunciados que abordam a experiência de observação com o intuito de (re)direcionar, de forma corretiva e formativa, a ação pedagógica. Esta categoria integra ocorrências em que os professores apontam a experiência de observação como uma oportunidade de mudança.

Análise dos dados e discussão dos resultados

A análise dos dados será apresentada tendo em consideração dois momentos: 1) representações iniciais dos participantes no estudo, obtidas a partir dos questionários de diagnóstico (Q), aplicados no início da Oficina de Formação (OF); 2) representações evidenciadas no final da mesma, obtidas na análise de conteúdo realizada às reflexões finais individuais (RI) e aos relatórios de observação colaborativa (RC), tendo por base as categorias e subcategorias definidas, procedendo a um cruzamento de olhares entre estes dois momentos.

Representações iniciais dos formandos

Centramo-nos, apenas, na descrição e análise de dados recolhidos por meio das questões relativas à formação de professores, e naquelas cujo conteúdo incide sobre a observação de aulas, triangulando os resultados por forma a construir conhecimento sobre as representações iniciais dos professores.

Sobre observação de aulas

A este respeito apresentamos a análise dos dados sobre os sentimentos e ideias que os participantes associam à observação de aulas.

Num total de 31 entradas, verificámos que a maioria das respostas (81%, n=25) ilustra imagens bastante positivas da observação de aulas, associadas à alteração das práticas e à melhoria da ação do professor por via da partilha e da reflexão, projetando, deste modo, a observação de aulas como uma janela de oportunidades na perspetiva de aprendizagem profissional. Contudo, é possível constatar referência a aspetos menos positivos relacionados com estados de espírito ligados ao nervosismo, desconforto, pressão e constrangimento, bem como à avaliação do desempenho docente (crítica e avaliação). Os sentimentos podem estar associados a experiências passadas, uma vez que todos os inquiridos afirmaram ter sido observados ao longo da sua carreira, mas em circunstâncias em que esteve de alguma forma em causa o desempenho do professor, quer no âmbito da formação inicial (8) quer no âmbito da avaliação do desempenho docente ao longo da carreira (2). Esta associação não é de estranhar uma vez que desde 1986, no quadro da política educativa nacional, se verificam algumas referências à Supervisão da prática pedagógica, e desde 2007 que a observação de aulas está prevista na avaliação do desempenho docente.

Os dados confirmam a ideia generalizada de que a aula, a exceção do ano de estágio, pertence ao professor, e que a entrada de um observador na aula, ressuscita a figura do avaliador, provocando inibição e ansiedade, tal como apontado por Alarcão e Tavares (2003) e corroborado pelo número dos docentes que já tinham observado aulas. Dos oito participantes neste estudo, apenas três nunca o tinham feito (37,5%) e a maioria dos inquiridos (62,5%, n=6) fizeram-no em situações de orientação de estágio e/ou avaliação de desempenho. O facto de a maioria dos participantes já ter assumido funções supervisas pode justificar as teorias dos professores, nesta fase inicial, sobre o que é observar aulas e sobre quais as suas finalidades, que se situam nas categorias interpretar e reconstruir para agir.

Representações dos formandos no final da formação

A análise respeita as categorias e subcategorias apresentadas, para cada uma das dimensões consideradas e tem em conta o conhecimento adquirido com a análise dos dados dos questionários de diagnóstico.

Dimensão processo de observação

A organização dos dados por categorias nos permitiu constatar que o pensamento dos participantes, no final da formação, evidencia algumas alterações. Para conhecermos e compreendermos as modificações no pensamento dos sujeitos envolvidos neste estudo, procederemos à análise do discurso dos professores em resposta às duas questões: “O que é para si observar aulas?” e “Que finalidades atribui ao processo de observação de aulas entre pares?”.

Conhecer

Considerando que esta categoria se situa ao nível da recordação e se aplica a enunciados nos quais se verifica a consciência de aspetos (gerais) da ação do professor ou da experiência vivida, verificamos que a observação colaborativa é um processo que permite a “troca de olhares e apenas partilhámos os registos que havíamos feito” (Eva e Olga - RC). Estas professoras entendem a observação de aulas como um processo que lhes permitiu olhar para o seu ensino e identificar aspetos da ação do professor, já que afirmam “verificação das nossas práticas que, depois de expostas à visão de outro colega, nos levariam a averiguar das diferenças e/ou semelhanças encontradas na forma como trabalhamos em sala de aula” (Eva e Olga - RC).

A observação de aulas é percecionada pelas professoras como uma estratégia que permitiu aceder e conhecer o que se passa na sala de aula, já que o que lá acontece costuma estar, em grande parte, no domínio do privado, tal como defendem alguns autores (ALARCÃO; TAVARES, 2003, CRUZ, 2011; O’LEARY, 2014; WRAGG, 2012). Verificamos, assim, que, ao longo da formação, parece ter-se construído conhecimento sobre a observação de aulas já que a análise genérica da situação observada, sem questionamento e sem considerar explicações e/ou sem perspetivar mudanças não foi identificada nos questionários de diagnóstico.

Confirmamos este entendimento quando procuramos nos seus discursos as finalidades que estes atribuem à observação colaborativa de aulas. *Conhecer* o ensino não era uma finalidade identificada pelos participantes no início da formação e, no segundo momento de recolha de dados, verificámos que uma das finalidades apontadas era descrever a situação observada, conforme afirmação feita por uma díade: “partilha de olhares sobre a atuação de cada uma de nós” (Eva e Olga - RC). A identificação e a seleção de aspetos da ação dos professores também estão presentes quando afirmam que a observação colaborativa de aulas serve para “observar direta e indiretamente crenças, preferências, factos e contextos.” (Rita e Ivo - RC) e “diagnosticar a existência ou não de problemas” (Laura e Sofia - RC). Outra das finalidades é a análise genérica da situação observada, pois pretendiam “a presença de um observador na nossa sala de aula para posteriormente haver uma troca de impressões” (Eva e Olga - RC).

De um modo geral, ao nível da categoria *Conhecer*, consideramos que os participantes entendem a observação colaborativa como um processo que permite aceder ao que acontece na sala de aula, conhecendo o que lá se passa, por meio do olhar e dos registos que o par realizou e que identificam aspetos da sua ação para análise posterior (DIAS; MORAIS, 2004; VIEIRA, 1993).

Interpretar

Neste segundo momento de recolha de dados, verificámos que o conceito de observação de aulas trespassa todos os indicadores definidos no âmbito desta categoria.

Todas as díades associam a observação colaborativa de aulas à identificação e seleção de aspetos que necessitam de ser melhorados quando afirmam que procuraram “identificar aspetos/caraterísticas da prática a melhorar, aspetos estes que se foram instalando, devido à rotina e por falta de oportunidade de observar pares.” (Laura e Sofia - RC). A observação de aulas é entendida como um processo que permite questionar o modo como se ensina e/ou as teorias que o determinam, permitindo “compreender os processos que aí [sala de aula] se aplicam para fazer aprender os alunos” ao “abordar as coisas pelo que são, quando acontecem. De as dissecar, procurando o que está aquém e além da perceção.” (Rita e Ivo - RC).

A partir dos dados, percebemos que observar aulas colaborativamente é entendido como uma estratégia que permite reconhecer aspetos da ação do professor, instalados ao longo dos anos e que podem ser aperfeiçoados, constituindo, por isso, uma oportunidade para a reflexão colaborativa sobre a sua ação.

Uma outra formanda afirma que “procurava respostas, mas parecia ter perdido a capacidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, ter perdido o poder de decidir e agir, parecia que todo o meu passado de aprendizagens e desenvolvimento pessoal se apagara.” (Rita - RI). Inferimos que os professores, por vezes, mesmo possuindo uma larga experiência profissional, sentem-se incapazes de, sozinhos, resolverem alguns problemas com que se deparam no decorrer das suas ações, pelo que é de extrema importância que um observador externo olhe com ele para o que acontece na sua sala de aula, para o ajudar a analisar objetiva e criticamente a sua ação, a fim de encontrar soluções (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; CRUZ, 2011; REIS, 2011).

Nesta fase do estudo, uma díade entende a observação colaborativa de aulas como uma forma de “avaliar a consistência entre o que professores dizem fazer e o que fazem de facto” (Rita e Ivo - RC). Deprendemos, por esta afirmação, a associação da observação colaborativa de aulas à justificação teórica das práticas, na medida em que é por meio do questionamento e das explicações sobre as opções pedagógico-didáticas privilegiadas que os docentes tomam consciência da distância entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem nas suas aulas, o que lhes permite construir um conhecimento mais fundamentado das suas próprias teorias e práticas profissionais.

A análise que temos vindo a apresentar no âmbito da categoria Interpretar, é robustecida quando analisamos o discurso dos participantes relativamente às finalidades da observação colaborativa de aulas. Esta categoria registou, no final da oficina de formação, um aumento de 23%.

A subcategoria – identificar/selecionar aspetos que necessitem de ser melhorados, inobservada no primeiro momento de recolha de dados, surge, neste segundo momento, como demonstra a afirmação: “encontrar explicação para o que originava o comportamento dos alunos, na aula de Francês” (Rita e Ivo - RC). Uma díade destaca, ainda, como finalidade da experiência de observação colaborativa a análise das práticas a partir de diferentes perspetivas, como prova o exemplo: “reflexão sobre a prática docente, baseada em vivências reais em sala de aula e não em relatos do que lá acontece” (Eva - RI). Percebemos nesta afirmação que este grupo de docentes considera que uma das principais finalidades da observação é a reflexão crítica, partilhada e dialogada das situações pedagógicas vividas e observadas.

Outra das finalidades apontadas é o questionamento do modo como se ensina e/ou as teorias subjacentes ao processo de ensino, para que os professores “compreendam o que está a acontecer na área complexa da sua atividade profissional – para compreenderem para fazer; para compreenderem enquanto fazem; e para compreenderem o que fazem” (Rita e Ivo - RC). Mas, para que essa compreensão

seja possível, é necessário que os “valores que enformam as práticas dos profissionais da educação raramente estão explicitados mas que é fundamental que sejam identificados” (Rita e Ivo - RI).

Depreendemos que o discurso destes formandos enfatiza a função formativa da observação de aulas, centrada em torno da interpretação da ação do professor, à semelhança do que defendem Alarcão e Roldão (2008), Ponte (2008) e Reis (2011), entre outros, que afirmam que observar aulas não é apenas constatar o que se passa na sala de aula, mas acima de tudo questionar as finalidades educativas da ação docente, refletindo em conjunto sobre o ensino que se pratica.

Apesar do menor número de ocorrências registadas, é ainda passível de encontrar, no discurso de dois formandos, a alusão à justificação teórica das práticas, quando escrevem que a experiência de observação colaborativa constituiu uma oportunidade para “avaliar a consistência entre o que os professores dizem fazer e o que fazem de facto” (Rita e Ivo – RC) e “recordar e recentrar a importância dos modelos e da necessidade de permanentemente traduzir a teoria em prática” (Ivo – RI). Percebemos, nestas afirmações, que os docentes entendem que a observação colaborativa de aulas permite explicitar as teorias que sustentam as práticas e, assim, tomar consciência da distância entre as teorias que defendem e a sua efetiva realização e, eventualmente, repensá-las pela partilha e reflexão conjunta.

Reconstruir para agir

Verificámos uma redução da presença desta categoria, no final da formação. Uma formanda entende que a observação de aulas é uma oportunidade de abrir à mudança, afirmando que “Eram mudanças que eu pretendia realizar após expor as minhas práticas” (Eva - RI). Inferimos que esta docente entende a observação de aulas como uma oportunidade para refletir sobre a sua atuação pedagógico-didática, de modo a identificar e a selecionar os aspetos a alterar, com vista à melhoria da sua ação. Outra díade refere que “A formulação das questões orientadoras do foco que resultaram do feedback dessa primeira observação foi de extrema importância na tomada de consciência daquilo que pretendíamos mudar das práticas” (Laura e Sofia - RC).

Entendemos que estas professoras destacam a importância que o feedback assume na fase de pós-observação do ciclo de supervisão clínica para se proceder à identificação e à seleção dos aspetos a alterar na ação do professor observado, partilhando do entendimento de Reis (2011), que afirma que a observação de aulas apresenta pouco valor formativo se não for seguida de momentos de reflexão dialogada entre observador e observado “nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os

acontecimentos observados, se identifiquem aspetos positivos a manter e aspetos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes” (REIS, 2011, p. 57).

Desse modo, parece-nos que estes participantes renovaram, com base na experiência vivida, o seu entendimento sobre a observação colaborativa de aulas enquanto estratégia formativa, na medida em que nos parece existir uma “maior elucidação sobre o impacte do *feedback* coconstrutivo, como estratégia de re-alimentação do processo de pensar, de fazer e de estar na formação” (ALARCÃO, 2010, p. 23), dado que a identificação e a seleção de aspetos a alterar, não tinha sido observada inicialmente.

A observação colaborativa como uma oportunidade para projetar ações com vista à alteração das práticas, também é visível no discurso dos formandos quando afirmam que “ambas as docentes alteraram as suas práticas, corrigindo os aspetos que tinham sido identificados nos respetivos focos” (Laura e Sofia - RC).

De um modo geral, parece-nos que este grupo de formandos considera a observação de aulas numa perspetiva formativa e colaborativa com a grande finalidade de permitir a (re)construção do conhecimento profissional dos professores, por via da observação e da análise crítica partilhada sobre o próprio ensino. Constatamos este entendimento quando procurámos conhecer as finalidades que atribuem à observação colaborativa de aulas, à luz das subcategorias definidas. Face aos dados obtidos nos questionários de diagnóstico, esta categoria apresenta uma redução de 32% das ocorrências. Apesar da diminuição do número de ocorrências registadas, podemos verificar que uma das grandes finalidades da observação colaborativa de aulas, consideradas por este grupo de professores, é abrir-se à mudança, já que esta categoria abarca o maior número de ocorrências, 24 no total. Esta nossa interpretação é possível de averiguar nas referências que alguns professores fazem à experiência supervisiva vivida, como prova o seguinte exemplo: “novas oportunidades de desenvolvimento e o maior ganho que me trouxe foi o facto de poder quebrar a rotina a que me estava a acomodar” (Eva - RI). Neste contexto, uma professora acrescenta que “A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais” (Rita - RI).

A partir dessas afirmações, parece-nos que este grupo de formandos considera que a observação colaborativa de aulas pode ser uma estratégia favorável à aprendizagem profissional, desde que desenvolvida numa lógica de colaboração e diálogo, permitindo aos professores aprenderem, melhorarem e inovarem, contrariando, deste modo, a rotina que os conduz à estagnação enquanto profissionais.

Outra das finalidades apontadas é a identificação e a seleção de aspetos a alterar, como podemos aferir pelas palavras de uma das díades, que considerou a experiência de observação de aulas como uma “oportunidade na tentativa de compreensão e de resolução dos problemas sentidos e identificados no 9º B” (Rita e Ivo - RC), o que permitiu identificar os aspetos a alterar como podemos observar nas suas palavras: “Percebi logo, que nesta turma, teria que mudar algumas estratégias de ação” (Rita - RI).

É ainda possível identificar no discurso de alguns professores a intenção de encontrar, colaborativamente, formas alternativas de atuação, como evidencia a seguinte afirmação “buscar soluções tendentes a modificar a situação” (Rita e Ivo - RC). Percebemos, nesta afirmação, o reconhecimento da importância do encontro de pós-observação, uma vez que é, nesta fase do ciclo de supervisão clínica, que observador e observado, analisam e atribuem significados aos dados obtidos no processo de observação para tomarem decisões relativamente às ações a seguir. Assim, a projeção de ações específicas, com vista à mudança das práticas, é perceptível no discurso de alguns dos formandos, como é possível de verificar na seguinte declaração:

Por exemplo, teria que organizar o ensino de outra forma. Isto é, de acordo com as atividades propostas, seria melhor, por exemplo, prever correções, explicações... com recurso ao power point em vez de utilizar o quadro (quanto menos de costas voltadas para a turma, melhor). Mostrei-lhes o resultado dos inquéritos e negocieei com eles uma nova abordagem ou começo de aula: seria com uma música, em vídeo; expliquei os objetivos, poderiam ser culturais, linguísticos, formativos (Rita - RI).

Toda a análise apresentada evidencia que a experiência colaborativa de aulas permitiu que este grupo de docentes (re)construíssem conhecimento, pois reconhecem, por via da reflexão crítica, resultante da confrontação de perspetivas entre observador e observado, a necessidade de efetuar alterações nas suas práticas, com vista à melhoria da sua ação pedagógica.

Dimensão fatores facilitadores do processo de observação colaborativa

Com as categorias definidas para esta dimensão, contextuais e interpessoais, procurávamos aceder e compreender os aspetos dos quais dependem a implementação de processos de observação colaborativa.

Fatores contextuais

Nesta categoria, este grupo de formandos entende que a organização do trabalho docente é um aspeto a considerar quando se pretende implementar processos de observação colaborativa, tal como evidencia o seguinte depoimento: “a escola tem um papel importante a desempenhar no sentido de

facilitar estas práticas: sem horários compatíveis e que não contemplem o trabalho colaborativo, é difícil para o professor conciliar esta prática com as tarefas que lhe são impostas legalmente” (Olga - RI). Esta afirmação destaca o papel da direção da escola na elaboração dos horários dos professores, uma vez que o trabalho docente abarca muitos outros aspetos para além do ensino em sala de aula, cabendo “aos órgãos de gestão, no âmbito da sua autonomia, proporcionar esses espaços e tempos que promovam a partilha de experiências e promovam o debate de ideias entre professores” (CRUZ, 2011, p. 82).

Para este grupo de formandos é, ainda, necessária a criação de espaços formais ou informais na escola, que permitam a divulgação da observação colaborativa de aulas, nomeadamente, ao nível das áreas disciplinares e/ou dos departamentos, de acordo com as vozes dos sujeitos: “relatarei a minha experiência em reunião de área disciplinar curricular (...). E pode começar-se por aqui” (Rita - RI); “a motivação dos professores que poderia passar por duas fases: primeiro a divulgação do trabalho colaborativo realizado no âmbito desta ação nos vários departamentos e depois a realização de um pequeno seminário porque é fundamental que seja dada formação aos professores” (Eva - RI).

Depreendemos que estas professoras fazem uma avaliação positiva da experiência de observação colaborativa de aulas vivida, uma vez que referem que importa dá-la a conhecer aos restantes docentes da escola, reforçando a necessidade de os professores receberem formação no âmbito da observação de aulas, não só para que possam compreender a importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento do trabalho docente, mas também para saberem organizar e desenvolver, com sucesso, processos de observação colaborativa, à semelhança do que dizem diferentes autores (O’LEARY, 2014; PARENTE, 2002; VIEIRA, 1993). Nesta linha, uma díade sugere que o desenvolvimento do processo de observação de aulas na escola deve implicar uma “ligação estreita a instituições de ensino superior com experiência no campo da supervisão pedagógica, detentoras de saberes teóricos e práticos e com capacidade para ajudar a traçar e acompanhar percursos formativos deste tipo” (Laura e Sofia - RC). A referência à formação e à parceria com as instituições de ensino superior pode estar relacionada com a necessidade de desmistificar os modos de pensar a observação de aulas, eliminando o pendor avaliativo e ajudando a abandonar a conceção de que a sala de aula é propriedade privada, assim como a reconceptualizar o trabalho colaborativo.

Nas palavras de alguns docentes, a experiência de observação de aulas “ocorreu num contexto colaborativo autêntico e constituiu-se como uma atividade consensual” (Laura e Sofia - RC), “não foi imposto superiormente e não estava em causa uma avaliação” (Eva e Olga - RC). Talvez, por estes motivos, “a prática desta modalidade se deve estender a toda a escola, tornando-a uma rotina natural da atividade

docente” (Olga - RI). Estes docentes partilham das ideias de Cruz (2011, p. 86) que entende que a situação ideal para o desenvolvimento de processos de observação colaborativa “é, provavelmente, aquela em que a abertura seja feita de livre vontade pelos professores, sem qualquer pendor avaliativo, pondo de lado a desconfiança e os receios de estes verem questionadas ou postas em causa as suas práticas”.

Com vista à implementação e desenvolvimento de processos colaborativos de observação de aulas, duas formandas sugerem que a díade seja “constituída por duas professoras de áreas diferentes” (Eva e Olga - RC), pois a implementação de projetos de observação é facilitada quando incide sobre disciplinas nas quais não se domina o conhecimento específico, pois aumenta a democraticidade e reduz o pendor avaliativo e ameaçador, normalmente, associado a esta estratégia (OLIVEIRA; MELO; MOREIRA, 2005).

Fatores interpessoais

Considerando que esta categoria diz respeito à(s) relação(ões) entre observador e observado, verificamos que os traços de personalidade (abertura, disponibilidade, (co)responsabilidade) dos envolvidos é um dos aspetos que pode, no entender dos participantes, comprometer o sucesso da observação colaborativa de aulas, como verificamos nas palavras de uma docente: “Este processo pode envolver constrangimentos principalmente se não existir uma boa relação pessoal e profissional” (Sofia - RI), defendendo que o observador tem de ser uma “pessoa com a qual me identifico, em quem confio, com quem é fácil partilhar fragilidades” (Sofia - RI).

Compreendemos que o sucesso desta estratégia passa pela confiança e colaboração entre os envolvidos, essencial para a abertura da sala de aula, sem receio de exposição, pois “Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola” (Laura e Sofia - RC). Destacamos a referência às competências do observador (científicas, pedagógicas e de comunicação), como indicam as seguintes palavras: “aceitar/convidar alguém que se conhece, alguém com quem se trabalha e a quem se reconhece competência para o ato da observação em si” (Olga - RI).

Verificamos que, para estes sujeitos, a confiança, o espírito de abertura, o diálogo sincero, a corresponsabilização na tomada de decisões e o desenvolvimento de competências de observação são imprescindíveis para que possam ser partilhadas as fragilidades, as angústias e os dilemas com que os professores se deparam na sua ação pedagógico-didática. Considerando as afirmações, aferimos que estes professores entendem que, para aceitar o desafio de ser observado pelos pares, expondo as suas

práticas, é necessário que, para além da confiança, sintam que tal constitui uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos, no geral, e para si próprios, em particular.

Considerações finais

Considerando a análise apresentada, podemos afirmar que, para a maioria dos participantes, a primeira experiência de observação colaborativa de aulas foi vivida no âmbito da oficina de formação, sobre a qual este estudo se foca. Globalmente, as experiências vividas foram avaliadas positivamente, pois as reservas demonstradas inicialmente dissiparam-se ao longo da formação, tendo sido substituídas pelo desejo de divulgação da experiência na escola onde lecionam. No decurso da investigação, assistimos a um alargamento do conceito e das finalidades da observação de aulas, destacando-se a valorização da categoria *Conhecer*, o que parece revelar mudanças no pensamento dos professores.

A experiência colaborativa de observação de aulas possibilitou que os sujeitos passassem a entender a observação de aulas como uma estratégia que permite conhecer não só o ensino que praticam, mas também o que acontece nas suas salas de aula. Para estes sujeitos observar é acima de tudo um processo que possibilita a interpretação do ensino praticado por via da reflexão crítica, partilhada e dialogada com o par, assente no confronto e argumentação de diferentes pontos de vista, no questionamento e justificação teórica das práticas vividas e observadas, com vista à sua reconstrução.

Podemos afirmar que a função formativa do processo de observação colaborativa sobressai na emergência de um discurso centrado na e para a ação, na medida em que permite ao professor (re)ver a sua prática educativa, com a ajuda do olhar do par e; compreender e dar significado à sua ação pedagógica, para sua reconstrução, ao privilegiar a reflexão crítica, dialogada, partilhada e dialética sobre o pensamento e a ação, as teorias e as práticas, o que desperta o desejo de superação e projeção de formas alternativas de atuação.

Os professores reconheceram que a observação e a indagação das suas práticas, assente na reflexão crítica, realizada pelo e com o par, possibilitou aprendizagens quer ao observador quer ao observado, ao contribuir para o desenvolvimento de novas formas de pensar e de agir profissionalmente, permitindo responder melhor às necessidades e encontrar soluções para problemas com que se defrontam diariamente, contrariando, deste modo, o isolamento e o individualismo que persiste na profissão e a rotina que os pode conduzir à estagnação.

Os docentes atribuíram aos seus pares o papel de “amigo crítico”, entendido como alguém de confiança que ajuda a refletir sobre o ensino que realizam, por meio do questionamento, da confrontação de perspectivas, da análise e interpretação dos dados recolhidos, auxiliando na identificação e resolução de problemas levantados pela atividade docente. Enquanto professores observados, os participantes assumiram-se como sujeitos aprendentes, com um papel central na (re)construção do seu próprio conhecimento profissional, ao apresentarem-se, simultaneamente, como objetos e sujeitos do processo de formação. Este grupo de docentes envolveu-se cognitivamente e emocionalmente e apresentou vontade em examinar e ver examinados aspectos específicos da sua atuação, com o intuito de encontrar com a ajuda do *feedback* fornecido pelo par, alternativas apropriadas que permitam a revisão, a renovação, a ampliação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do conhecimento sobre o seu próprio ensino.

No que diz respeito à realização de processos de observação colaborativa, nas escolas, destacamos o papel determinante da direção da escola no planeamento dos horários dos professores, por forma a permitir a compatibilidade dos mesmos e facilitar a ocorrência de experiências que respeitem as fases do ciclo da supervisão clínica. Parece ser ainda imprescindível que se criem espaços formais ou informais, que permitam o debate em torno desta estratégia de desenvolvimento profissional, nomeadamente, por meio da realização de sessões de divulgação dos seus resultados, no sentido de sensibilizar os restantes docentes da escola e como ponto de partida para a definição de uma modalidade de observação entre pares, partilhada por todos. Os processos de observação a desenvolver poderão passar pela construção de projetos de observação colaborativa entre pares, de participação espontânea, no âmbito de cada departamento ou no âmbito das áreas disciplinares, envolvendo, por exemplo, docentes da mesma turma e de disciplinas diferentes.

No entanto, realçamos que os projetos de observação colaborativa a implementar deverão centrar-se na análise de situações reais ou vídeo gravadas, analisadas à luz de objetivos e instrumentos acordados entre o observador e o observado. Destacamos a necessidade de os professores receberem formação sobre observação, de modo a compreenderem a importância desta estratégia supervisiva para a (re)construção do conhecimento profissional docente, desligando-a da mera avaliação de desempenho. Assim, importa realçar que o sucesso deste tipo de processos depende da criação de um ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais, assentes na confiança, no diálogo, na democraticidade das decisões tomadas e no comprometimento com a melhoria do ensino/aprendizagem, o que implica um compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que a experiência de observação de aulas, quando desenvolvida numa perspetiva formativa, horizontal e colaborativa, permite que os professores conheçam, interpretem e reconstruam o ensino que praticam, com vista à melhoria do seu desempenho profissional. Entretanto, considerando que esta investigação acompanhou um grupo restrito de docentes, os resultados obtidos não podem ser generalizados, pelo que seria interessante conhecer as representações de um maior número de professores, alargando a investigação a professores de outras escolas ou a uma região do país.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A relevância do feedback no processo supervisor. *In*: BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria Alfredo (Orgs.). **Supervisão pedagógica e educação em línguas**. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda. 2010, p. 17-23.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores**. Mangualde: Pedagogo, 2008.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

AMADO, João. A investigação em Educação e seus paradigmas. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. p. 19-71.

AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and teacher education**, v. 27, p. 10-20, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Fátima. Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa: contributos para a profissionalidade docente. *In*: MACHADO, Eusébio André; ALVES, Maria Palmira; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. (Orgs.). **Observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2011. p. 65-80.

CRUZ, Isabel. Potenciar as práticas de observação de aulas: supervisão e colaboração. *In*: MACHADO, Eusébio André; ALVES, Maria Palmira; GONÇALVES, Fernando Ribeiro (Orgs.). **Observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2011. p. 81-94.

DIAS, Carlos Melo; MORAIS, José António. Interação em sala de aula: observação e análise. **Revista Referência**, Coimbra, n. 11, p. 49-58, mar. 2004.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação em classes**: uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012.

LAWSON, Tony. Sustained classroom observation: what does it reveal about changing teaching practices? **Journal of Further and Higher Education**, v. 35, n. 3, p. 317-337, 2011.

LEE, Hea-Jin. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 699-715, 2005.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 57, p. 371-389, set./dez. 2005.

MACEDO, Lara. **Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional**: um estudo numa escola secundária. Dissertação (Mestrado em Supervisão) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Síftico: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. *In*: MARCELO, Carlos.; PRYJMA, Marielda. (Orgs.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013. p. 37-53.

MARTINS, Ana Paula. **O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional**: um estudo em contexto. Dissertação (Mestrado em Supervisão) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. *In*: PRESIDÊNCIA PORTUGUESA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**, 2008, p. 21-28. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua. Acesso em: 09 abr. 2020.

O'LEARY, Matt. **Classroom observation**: a guide to the effective observation of teaching and learning. London and New York: Routledge, 2014.

OLIVEIRA, Lia; MELO, Maria do Céu; MOREIRA, Maria Alfredo. Observação interpares: análise de uma prática colaborativa. *In*: SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro (Orgs.). CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8, Braga, 2005. **Actas**. Braga: CIED, IEP, Universidade do Minho. 2005. p. 2885-2891.

PARENTE, Cristina. Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 166-216.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-35.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008.

POSTIC, Marcel. **Observação e formação de professores**. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Cadernos do CCAP, 2011. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *In*: PRESIDÊNCIA PORTUGUESA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**, 2008, p. 40-50. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacao_continua. Acesso em: 06 abr. 2020.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth. **Teaching: Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. **Lingvarvm Arena**, Porto, v. 2, p. 9-25, 2011.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

WRAGG, Edward Conrad. **An introduction to classroom observation**. Classic ed. London: Routledge, 2012.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.