

PARES (DES)EMPARELHADOS: CONTRIBUTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Julieta Rosmaninho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
julietarosmaninho@email.com | ORCID 0000-0002-9347-9975

Paula Romão

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
promao@ese.ipp.pt | ORCID 0000-0002-3919-7563

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 perceções 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.

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.

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.

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?

O conceito de observação

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 Andersen (2000), analisar a semântica implica 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.

De acordo com Spencer-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. 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*.

A prática letiva e o desenvolvimento profissional dos professores

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. É para a sala de aula que todas as energias se devem direccionar, 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.

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 há muito 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.

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

Como Fialho (2016) assinala, a profissão docente tem-se 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. 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, pelo que a observação de aulas alcança grande importância.

A organização escolar – compartimentação do tempo, do espaço e dos saberes – 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. Este contexto não é facilitador de uma mudança de atitude mais positiva relativamente à supervisão. No entanto, 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). Porém, estes autores sinalizam que este isolamento origina também pouco *feedback* dos outros, relativamente à competência e mérito do docente.

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

¹ Lei que governa o comportamento do mundo submicroscópico, consagrando um nível de confusão na teoria quântica.



professores, o que pode explicar as muitas resistências a processos de observação de aulas.

Desenvolvimento da observação de aulas: a observação entre pares

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. Segundo 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.

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.

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* – observação formal – e o método *Downey Walk-Through* – observação informal – 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

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, de forma que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1997).



Amostra

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 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%.

Metodologia

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, tendo-se obtido o coeficiente *Alpha de Cronbach* de 0,88 (confirmando-se a sua elevada consistência interna), 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 admitir 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).

Discussão dos resultados

Apresenta-se, de seguida, os resultados obtidos no questionário, utilizando-se a escala, *Sempre* (4), *Muitas vezes* (3), *Às vezes* (2), *Raramente/Nunca* (1) e *Não sei* (0).

Na tabela 1 constam os resultados obtidos no que respeita às práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento de cada respondente:

Tabela 1: Práticas de observação de aulas existentes no Agrupamento.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
No seu Agrupamento, a observação de aulas ocorre com regularidade.	16% 85	44% 235	22% 119	10% 56	8% 44	0,780	2,0
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
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
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
No seu Agrupamento, a observação de aulas é aberta a elementos da comunidade educativa que não são professores.	68% 369	6% 30	2% 11	1% 6	23% 123	0,281	1,0
No seu Agrupamento, existe um instrumento de registo comum utilizado por todos os observadores.	18% 97	8% 45	12% 62	35% 188	27% 147	1,572	3,0
No seu Agrupamento, o processo de observação de aulas é um processo sistemático.	31% 165	18% 98	18% 98	17% 90	16% 88	1,323	2,0
No seu Agrupamento, os aspetos que irão ser foco de atenção, numa aula observada, são estabelecidos antecipadamente.	20% 107	17% 94	18% 95	27% 145	18% 98	1,378	3,0
No seu Agrupamento, existem práticas de observação de aulas entre professores de grupos de recrutamento diferentes.	51% 274	14% 76	9% 51	3% 15	23% 123	0,708	1,0
No seu Agrupamento, existe <i>feedback</i> por parte do observador, após cada aula observada.	15% 82	17% 92	22% 118	27% 143	19% 104	1,231	3,0
No seu Agrupamento, a cada observação corresponde uma avaliação formativa.	29% 157	13% 69	16% 86	14% 76	28% 151	1,373	2,0
No seu Agrupamento, a observação de aulas é realizada em todos os ciclos de ensino.	15% 81,0	10% 53,0	15% 83,0	34% 184,0	26% 138	1,397	3,0

Na tabela 2 constam os resultados obtidos no que respeita aos fatores inibidores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento de cada respondente.



Tabela 2: 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		
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
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
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
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
No seu Agrupamento, a observação de aulas é percebida como um elemento de avaliação do professor.	20% 107	21% 111	23% 122	23% 124	14% 75	1,244	3,0
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
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

Na tabela 3 constam os resultados obtidos no que respeita aos fatores facilitadores de adesão a processos de observação de aulas que se verificam no Agrupamento de cada respondente:

Tabela 3: 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		
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
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
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
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
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
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
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

Na tabela 4 constam os resultados obtidos no que respeita à opinião sobre a observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores de cada respondente:

Tabela 4: Observação de aulas e desenvolvimento profissional dos professores.

Itens	Níveis de concordância					VAR	MED
	1	2	3	4	0		
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
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
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
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
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
É fundamental para desenvolvimento profissional do professor observado receber feedback do observador.	3% 17	4% 24	18% 95	73% 391	2% 12	0,519	4,0
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
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
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
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
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
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

Na Tabela 5 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 5: 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		
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
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
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
Cada professor deve ser observador e observado, rotativamente.	8% 42	3% 14	9% 50	14% 73	20% 106	47% 254	2,407	5,0
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
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
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



Itens	Opinião pouco favorável			Opinião muito favorável			VAR	MED
	1	2	3	4	5	6		
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
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
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
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
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

Entende-se, então, que as práticas de observação de aulas que se desenvolvem na Escola 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).

Neste estudo foi possível concluir que a presença de um outro professor dentro da sala de aula é um procedimento que parece desvirtuar 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.

Verifica-se que os professores consideram que a observação de aulas é eficaz quando agendada antecipadamente e quando ocorre uma discussão prévia sobre o foco de observação, proporcionando uma reflexão sobre as respetivas 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 Reis (2011) os observados devem confiar e compreender a utilidade da observação de aulas, uma vez que promovem no professor comportamentos com impactos positivos. Neste estudo conclui-se, 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 providos 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 conseguinte, 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.

Plano de ação

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 que se crie um todo verdadeiro e maior do que a soma das partes (Drucker & Maciariello).

Para construir o plano de ação, elaborou-se um gráfico radar – Figura 1 –, a partir das respostas obtidas no 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.



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, propondo-se a seguinte organização:

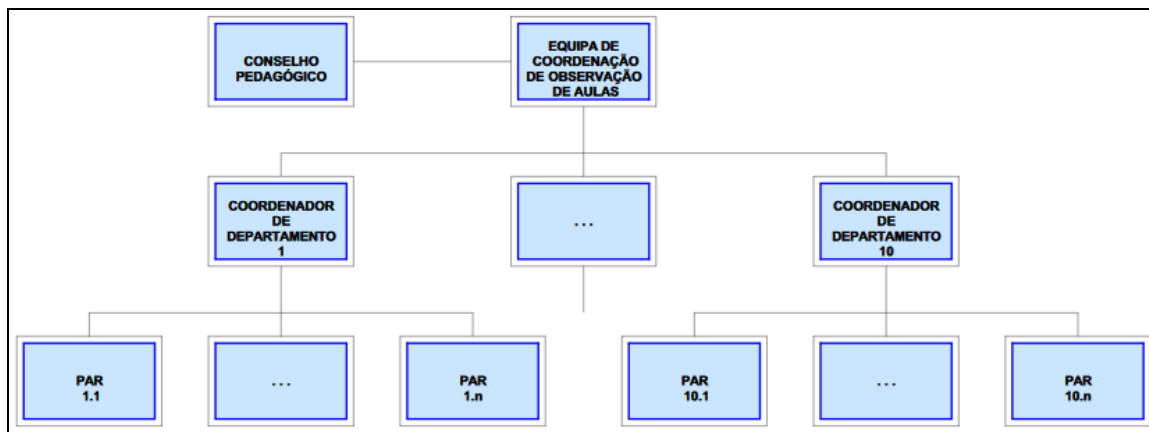


Figura 2 – Organograma do Modelo de Observação de Aulas Pares (des)emparelhados.

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 Conselho Pedagógico (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 (CD): 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

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



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:

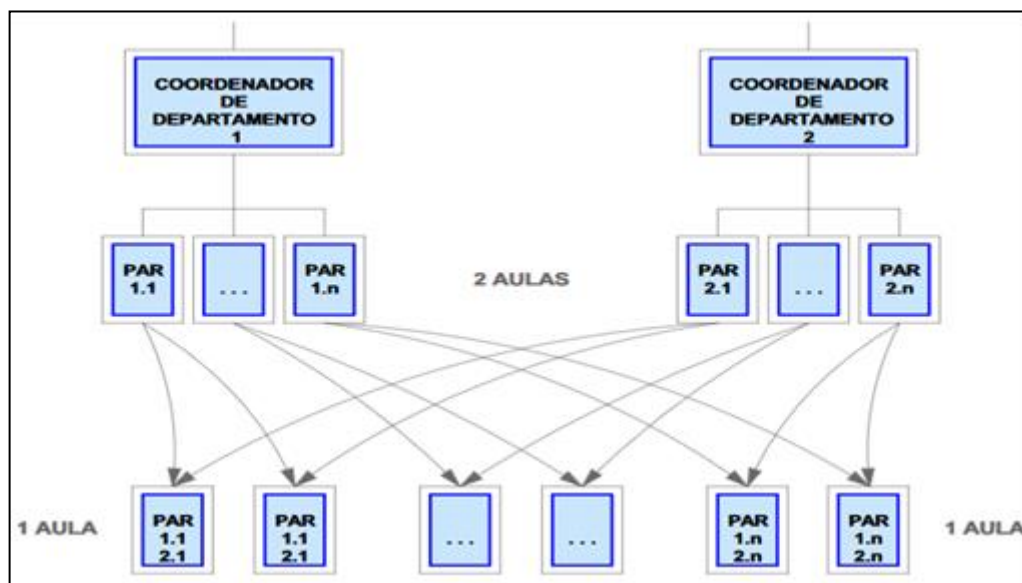


Figura 3 – Organograma da observação de aulas a realizar em cada período letivo.

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.

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

Tabela 6 – Síntese do Plano de Ação.

Observação de aulas			
Objetivos	Estratégia	Calendarização	Responsáveis
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	<i>Pré-preparação:</i> <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 ECOA
	<i>Preparação:</i> <ul style="list-style-type: none"> Divulgação de instruções; Definição dos pares de observação; Definição de focos de observação. 	Setembro de cada ano letivo	CD
Identificar áreas de atenção, perante as falhas detetadas durante o processo, e	<i>Desenvolvimento:</i> <ul style="list-style-type: none"> Encontro pré-observação 1; Observação da aula 1; Encontro pós observação 1; 	Ao longo de cada período	PO



Observação de aulas			
Objetivos	Estratégia	Calendarização	Responsáveis
propor a realização de ações de formação nesses âmbitos	<ul style="list-style-type: none"> • ...; • Encontro pré-observação 9; • Observação da aula 9; • Encontro pós observação 9. 		
Melhorar as aprendizagens dos alunos	<p><i>Monitorização e Avaliação:</i></p> <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	ECOA CP Todos os professores

Considerações finais

Perante o objetivo deste trabalho, foi possível concluir que 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 neste trabalho, 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 o 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.
- 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.
- 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.



- 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.
- 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.
- 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. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. 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.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. (9ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2002). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- 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.

- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Kosso, P. (2006). Detecting extrasolar planets. *Studies in History and Philosophy of Science*, 37, 2, 224-36.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction (5ªed.)*. Nova Iorque: Longman.
- 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.
- Pordata, 2019 acedido em Obtido de 02 de junho de 2020
<https://www.pordata.pt/ebooks/PT2019v20190711/mobile/index.html>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: CCAP.
- 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.
- Spencer-Brown, G. (2018). *Laws of Form: Commentary and Remembrance for George Spencer-Brown*. London: Imprint Academic.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.