



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Organização Pedagógica para o sucesso escolar: desafios da implementação de grupos de Estudo de Aula numa Escola Básica

Florbela de Fátima Peixoto Ricos-Olhos de Oliveira

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor João Sebastião, Professor Associado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2022



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**Organização Pedagógica para o sucesso escolar: desafios da
implementação de grupos de Estudo de Aula numa Escola Básica**

Florbela de Fátima Peixoto Ricos-Olhos de Oliveira

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor João Sebastião, Professor Associado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2022

AGRADECIMENTOS

Ao longo do tempo de realização deste trabalho, foram muitos os momentos de dúvida, de menor motivação, de esforço pessoal e familiar. No entanto, a vontade de concretizar este objetivo individual, o desejo de superação e a confiança na capacidade de o alcançar guiaram-me até ao momento de entrega deste trabalho.

Apresento o meu sincero agradecimento a todos os que estiveram comigo neste percurso, pelo apoio, pelas palavras de incentivo, pela generosidade com que refletiram comigo e partilharam a sua visão da escola e a sua entrega à profissão docente. Ainda que corra o risco de injustamente não nomear todos quanto deveria, agradeço em especial a algumas pessoas:

Ao meu marido, aos meus filhos, aos meus irmãos e à minha mãe, que compreenderam as minhas ausências, me inspiraram, apoiaram, motivaram, ajudaram a superar os momentos menos bons e alimentaram as fases de maior determinação.

Às minhas amigas Sofia e Ana Catarina, que não me deixaram resignar, em momentos diferentes e de formas que provavelmente não conseguirão reconhecer.

Às colegas que comigo trabalham, na direção do Agrupamento de Escolas onde exerço funções, pela compreensão que mostraram. Aos restantes colegas do Agrupamento, pelo contributo que, implícita ou explicitamente, deram para a elaboração deste trabalho.

Ao meu Orientador, Professor João Sebastião, que neste percurso de avanços e recuos contribuiu sempre com o seu apoio, reflexão e orientação, permitindo-me seguir no meu tempo e no meu ritmo, sem julgamentos e não desistindo de mim.

E a Ti, que nunca Te ausentas e me suportas sempre.

“Na verdade, eu acredito que a maioria de nós, na maior parte do tempo, pode apenas aspirar a alegações extremamente modestas quanto a interpretação de como o mundo funciona, ou como podemos falar sobre como ele funciona.(...) Eu sempre sinto que quando chego ao fim de um projeto de pesquisa eu saiba quais são as boas perguntas, ao invés de ter qualquer ideia de quais sejam as respostas.”

Stephen J. Ball, em entrevista a Avelar, M. (2016)

RESUMO

A construção de uma Escola capaz de receber todos os alunos, na sua heterogeneidade de vivências, de perfis e de aspirações tem-se cumprido nas últimas décadas em Portugal.

As lideranças escolares e os docentes adotam um papel crucial na persecução deste propósito, assegurando a concretização das orientações dos textos políticos emanados das autoridades educativas, ao conceber planos de melhoria em contexto, visando respostas eficazes para as necessidades diagnosticadas, a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos. O estudo de aula é um modelo de formação de professores, centrado na prática letiva e nas aprendizagens dos alunos, de natureza reflexiva e colaborativa, que concorre para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional docente.

No presente trabalho são apresentados, analisados e discutidos os dados resultantes de uma experiência piloto realizada numa escola básica, com a duração de um ano, que consistiu na constituição de dois grupos de estudo de aula, envolvendo nove professores de matemática. Procurou perceber-se quais os constrangimentos e potencialidades da implementação deste modelo formativo de professores numa escola no contexto português, tendo em vista o seu enquadramento como processo de formação contínua de professores.

Identificaram-se alguns constrangimentos na aplicação deste modelo na escola, tendo sido evidenciadas as suas potencialidades no que respeita às dinâmicas de reflexão colaborativa sobre as práticas em sala de aula, o diagnóstico e a aprendizagem dos alunos, num processo de melhoria contínua da prática pedagógica.

Palavras-Chave: Administração Escolar; Políticas Educativas; Promoção do Sucesso; Formação Contínua de Professores; Estudo de Aula

ABSTRACT

The construction process of a school capable of receiving all students, in their heterogeneity of experiences, profiles, and aspirations, has been accomplished in the last decades in Portugal.

School leaders and teachers play a crucial role in the pursuit of this purpose, ensuring the implementation of the guidelines of the political texts issued by the educational authorities, by designing improvement plans in context, aiming at effective responses to the needs diagnosed, the improvement of learning, and student success. Lesson study is a reflective and collaborative model of teacher training focused on teaching practice and student learning, which contributes to the improvement of teaching quality and the professional development of teachers.

In the present work, the data resulting from a pilot experience performed in a basic school, lasting one year, which consisted of the constitution of two lesson study groups, involving nine mathematics teachers, are presented, analyzed, and discussed. We tried to understand the constraints and potentialities of this teacher's training model implementation in a Portuguese school context, given its framework as a process of continuous teacher training.

Some constraints in the application of this model were identified, and its potentialities were highlighted in terms of the dynamics of collaborative reflection on classroom practices, diagnosis, and student learning, in a continuous improvement process of teaching practice.

Keywords: School Administration; Educational Policies; Academic Success; Continuous teacher training; Lesson Study

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento Teórico	3
1.1. Políticas Educativas e Sucesso Escolar.....	3
1.2. Fazer política na Escola: organização para o sucesso.....	10
1.3. A Formação Contínua de Professores e o Desenvolvimento Profissional na melhoria do ensino e das aprendizagens	15
1.4. Estudo de Aula como processo colaborativo e de desenvolvimento profissional docente	19
CAPÍTULO 2 – Diagnóstico – Implementação de dois grupos de estudo de aula como experiência piloto	27
2.1. Metodologia e Técnicas de recolha de dados	28
2.2. Contextualização das opções tomadas na implementação da experiência piloto.....	31
2.3. Análise, tratamento e discussão dos resultados das entrevistas.....	35
CAPÍTULO 3 - Conclusões.....	53
3.1. Limitações e implicações futuras	56
FONTES	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	65
Anexo A – Informação ao participante e termo de consentimento informado	65
Anexo B – Guião da Entrevista – Docentes participantes nos grupos de estudo de aula.	67
Anexo C – Guião da Entrevista – Diretora	71
Anexo D - Perfil das docentes entrevistadas.....	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Atores de políticas e "trabalho com política"	13
Quadro 2.1 - Dimensões e objetivos específicos da entrevista.....	30

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – Ciclo do Estudo de Aula	21
--	----

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AE/E – Agrupamento de Escolas/ Escola não Agrupada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano de Ação Estratégica

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PEPTE – Programa de Educação para Todos

PETI – Programa de Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil

PIEF – Percursos Integrados de Educação Formação

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM – Português Língua Não Materna

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

As políticas públicas na área da educação revestem-se da maior responsabilidade, considerando o seu impacto a médio e longo prazo nas mais diversas áreas da sociedade de um país. O investimento na educação e formação da população é manifestamente um fator fundamental para o progresso e desenvolvimento de uma nação, porquanto esta deve assegurar as aprendizagens e competências requeridas a cidadãos informados, esclarecidos, qualificados e capazes de responder aos desafios e às exigências do mercado de trabalho e do enquadramento numa comunidade, a título pessoal e/ou profissional num cenário local e/ou global em permanente mudança.

A Escola assume um papel de destaque nas declarações políticas, diligenciando em permanência as possibilidades para maior equidade, eficiência e sucesso educativo. O empenho das lideranças escolares e o uso estrito da sua autonomia no escrutínio e na determinação das medidas de natureza organizativa e pedagógica com vista ao combate ao insucesso escolar, têm levado à apresentação de planos autónomos e concebidos em contexto, que exigem o envolvimento de todos em processos de melhoria, com a consequente prestação de contas. Nestes processos, as ‘políticas’ definidas na escola, pelos seus atores, atendendo às suas fragilidades, aos seus recursos e ao perfil de todas as ‘suas pessoas’, marcam a diferença na construção das possibilidades de sucesso para todos os alunos que hoje integram na escola, na sua heterogeneidade e com todas as suas potencialidades.

Os professores são atores privilegiados na conceção de respostas para uma escola eficaz na concretização de percursos de sucesso, pese embora a importância de todos os elementos que se articulam nas comunidades educativas para corporizar o que faz de cada escola uma estrutura social única. A organização do trabalho dos docentes, pode revelar-se uma oportunidade singular neste processo de composição, com resoluções particulares e vocacionada para as soluções que, contextualizadas, melhor possam servir os alunos. O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional de professores, de cunho colaborativo e centrado na reflexão conjunta da prática letiva, que visa o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos por via da melhoria o ensino e das práticas em sala de aula.

O presente trabalho apresenta os resultados da implementação de dois grupos de estudo de aula enquanto experiência piloto que pretendeu avaliar as possibilidades e os desafios da concretização deste modelo formativo num Agrupamento de Escolas (AE).

Neste enquadramento, procurou-se, primeiramente, fazer uma sinopse das políticas educativas de promoção do sucesso, fundamentalmente a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e uma breve análise de alguns dos seus aspetos, tentando contextualizar o papel da escola em diferentes períodos, as suas margens de

autonomia e âmbito de decisão. Seguidamente, elaborou-se uma reflexão sobre o papel das lideranças de administração escolar e dos restantes atores no processo de atuação das políticas na escola, refletindo sobre a forma como esta produz as suas próprias políticas e define medidas de melhoria, considerando as suas fragilidades, diagnosticadas em contexto, os seus condicionalismos, propósitos, objetivos, e a gestão dos recursos disponíveis. Propôs-se, de seguida, aprofundar perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, discutindo as conceções e potencialidades da formação contínua para este propósito e a sua importância para o sucesso educativo. Foram ainda apresentados os traços gerais do processo formativo de estudo de aula, as suas fases e o seu potencial para a melhoria da capacidade reflexiva e das práticas colaborativas dos docentes, com reflexo nas práticas de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos.

Numa segunda parte, foi relatada uma experiência piloto, que consistiu na formação de dois grupos de estudo de aula numa escola básica, envolvendo nove docentes de matemática. Esta experiência piloto, que decorreu durante um ano letivo, constituiu um diagnóstico das potencialidades e dos condicionalismos da aplicação de grupos de estudo de aula no contexto escolar português, tendo em vista a implementação de um projeto futuro mais estruturado e o seu possível enquadramento como processo de formação contínua de professores.. Foram explicitados os pressupostos desta decisão, descritas as opções metodológicas de recolha de dados e os resultados da sua análise, e enunciadas as principais conclusões, as limitações e implicações futuras decorrentes dos dados recolhidos.

CAPÍTULO 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Políticas Educativas e Sucesso Escolar

Em Portugal, a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de bases do Sistema educativo (LBSE), e os trabalhos da reforma educativa que lhe seguiram, sistematizaram os eixos estruturantes da política pública de educação e a sua trajetória durante largos anos: implementação da escolaridade obrigatória de 9 anos; desenvolvimento do ensino secundário técnico e profissional; consolidação da estrutura da carreira docente e do correspondente sistema de formação de professores; e organização da administração educativa e da administração e gestão das escolas (Lemos, 2015). Nas décadas que se sucederam procurou-se cumprir o compromisso de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, bem como concretizar os restantes princípios gerais determinados no artigo 2.º da LBSE.

Na demanda de proporcionar a escolarização de todas as crianças e jovens, a escola passou a lidar com uma grande diversidade de perfis e, pese embora as medidas que se foram delineando e implementando com vista à massificação do ensino, as persistentes taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar, em especial em comparação com outros países europeus, obrigaram a uma reflexão profunda dos fatores escolares do insucesso. Esta análise foi incidindo sobre determinantes curriculares (cursos, programas, estruturas e métodos de avaliação), pedagógicos (organização da aula, interação na aula e as perceções que o professor tem do aluno), organizacionais (espaço, tempo, agrupamento de alunos, preparação científica e pedagógica dos professores, sistema de transição ou aprovação e retenção ou reprovação) e culturais (construção social do currículo, código linguístico da escola) (Machado, 2017:16). A consideração de um ou mais destes fatores resulta em políticas educativas que implicam reformulações em uma ou mais destas áreas de ação para o combate e prevenção do abandono e insucesso escolar.

No final da década de 80 foi aprovado o Programa Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), cuja prioridade recaiu sobre o 1.º ciclo do ensino básico, contando igualmente com medidas que incidiram sobre o regime de funcionamento das escolas, colocação de docentes ou apoio às famílias, assumindo índole compensatória. Dois anos depois, em 1991, foi criado o Programa Educação Para Todos (PEPT) (Resolução do Conselho de Ministros n.º29/91), que definiu objetivos ambiciosos, estruturou-se em seis áreas de intervenção e resultou também na criação do Observatório de Qualidade da Educação, com vista ao fomento da autoavaliação das escolas.

Em 1996 é criado o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho n.º 147 - B/ME/96 de 1 de agosto), seguindo a tendência de territorialização das

políticas educativas já experimentada noutros países, na tentativa de responder às recentes evidências científicas da relação entre territórios de exclusão e resultados das escolas. As escolas situadas em zonas socialmente problemáticas e com dificuldades em acompanhar a média nacional no que respeita aos resultados escolares poderiam apresentar projetos educativos específicos para responder aos problemas locais diagnosticados, sendo providos apoios e recursos (nomeadamente recursos humanos, com a contratação de profissionais externos, como mediadores sociais, psicólogos, assistentes sociais, dotando a escola de novas valências e novas competências) e tendo a possibilidade de estabelecer parcerias locais para a sua concretização. Este modelo de gestão marca a diferença face ao que tinha sido implementado até então, colocando a escola no centro da busca de soluções e promovendo a intervenção local. O Programa TEIP seria relançado em 2008 (Despacho normativo n.º 55/2008, de 3 de outubro) e revitalizado mais recentemente em 2012. O Programa TEIP3 desenvolve-se a partir do ano letivo de 2012-2013 e pressupõe a apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando a prossecução dos seguintes objetivos gerais: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (Despacho Normativo 20/2012, de 3 de Outubro). O Programa TEIP é, de acordo com a Direção Geral de Educação, implementado atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/E)¹.

Em 1999 foi lançado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), tendo como objetivo a eliminação do trabalho infantil, considerado fator motivador do abandono escolar, e criado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), para permitir o reingresso escolar dos jovens que tinham abandonado o sistema educativo precocemente, através da criação de condições diferenciadoras como o ajuste de horários, currículos e conteúdos (Despacho conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro). Em 2003, o PIEF é revisto e reformulado, reforçando-se a sua dupla vertente : “a vertente educativa e ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em atividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar” (Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro). Em 2004, o

¹ <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado em outubro 2022.

Programa de Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil (PETI) sucede ao PEETI, com o principal objetivo de reforçar a componente preventiva da política de combate à exploração do trabalho infantil (Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de março).

A primeira década do século XXI foi marcada por políticas educativas com enfoque no ensino secundário e no reforço da promoção e desenvolvimento de políticas de combate ao insucesso e abandono escolar, com vista à concretização de trajetos escolares mais prolongados para todos os alunos (Álvares, M. e Calado, A., 2015:213). Portugal apresentava ainda, de acordo com um relatório de 2003 da Comissão Europeia, a taxa de abandono escolar precoce mais elevada da UE, ultrapassando o dobro da média europeia. Como resultado de pressões internacionais, seria lançado em 2004 o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), que se propôs reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010, face aos valores registados em 2001. No que respeita ao ensino básico, foram criadas novas ofertas vocacionais e formativas destinadas a alunos com maiores níveis de insucesso e retenção escolar, como os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Foram igualmente implementadas medidas pedagógicas vocacionadas para a recuperação das aprendizagens no ensino regular, como a definição de Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento (Despacho n.º5/2005, de 9 de novembro).

A avaliação técnica dos Planos/Programas que foram sendo implementados ocorreu através da realização de estudos, com a crescente preocupação em integrar nesse processo dados de natureza científica no âmbito educativo para a sua fundamentação. Por outro lado, foi-se procurando maior eficácia e eficiência do sistema na resposta às alterações verificadas na população escolar, muitas vezes como resultado de medidas aplicadas anteriormente e que foram permitindo a progressão dos alunos para níveis mais elevados de escolaridade. Os dados reunidos foram promovendo a capacidade de autoanálise e autorregulação do próprio sistema educativo, o diagnóstico de fragilidades e a identificação de áreas que careciam de melhoria, ditando o ajustamento das medidas a tomar de seguida. Por exemplo, para responder às dificuldades identificadas nas áreas da matemática e da leitura (com associação entre si), foram lançados, em 2006, o Plano de Ação da Matemática e o Plano Nacional de Leitura. Ambos os planos pretendiam a promoção do sucesso nas respetivas áreas através de um conjunto de medidas que envolviam a criação de projetos de trabalho, melhoria e disponibilização de recursos às escolas e a formação contínua dos professores, de matemática e português respetivamente. Nesse mesmo ano, num contexto de forte pressão migratória, visando a integração dos alunos imigrantes no sistema de ensino português, foi ainda criado o programa de Português Língua Não Materna (PLNM), que envolveu a elaboração de um programa de formação de professores e de formadores de PLNM e a produção de materiais didáticos e de apoio para sua utilização.

Foram-se verificando melhorias significativas nos resultados de desempenho do sistema de educação e formação, nomeadamente a diminuição da taxa de abandono escolar precoce e o aumento da qualidade das aprendizagens comprovado pelos inquéritos PISA da OCDE de 2009 e 2012, embora no contexto europeu se mantivesse a exigência de promover a melhoria dos indicadores face a compromissos que se foram assumindo, procurando atenuar as diferenças verificadas na conjuntura internacional. Aliás, importa referir que, ao longo do período já revisitado, assim como nos anos anteriores e nos que se seguiram, a influência de organizações internacionais se fez sentir e modelou muitas das opções políticas seguidas no nosso país. Já foi feita referência à UE, mas o mesmo se pode afirmar relativamente a outras, das quais se destaca a OCDE que, “não tendo funções regulatórias nem capacidade legal, nem tendo outros instrumentos coercivos como o financiamento aos estados, teve, no entanto, uma ação significativa no âmbito da difusão, transferência e convergência de políticas (...)” (Lemos, 2015:294). A sua ação foi diversa ao longo do tempo, nomeadamente por meio de instrumentos como “a produção de ideias, a produção de dados e a avaliação de políticas, associados a mecanismos de coordenação e de assistência técnica” (Lemos, 2015:322).

No final da década em análise, em 2009, foi lançado o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), centrado na conceção e proposta de projetos a desenvolver e concretizar pela própria escola para a promoção do sucesso escolar e melhoria dos resultados escolares, tendo por base a gestão mais flexível do currículo e a (re)organização das turmas /grupos de alunos e dos horários. O Programa apresentou como referências dois modelos já desenvolvidos por duas escolas – “Turma Mais” e “Fénix” – que partilhavam o facto de promoverem o agrupamento temporário de alunos provenientes de várias turmas com base em critérios pedagógicos visando o reforço de matérias e aprendizagens em determinada disciplina. Ao delinearem os seus próprios projetos, as escolas poderiam candidatar-se a apoios técnicos e pedagógicos para a aplicação deste tipo de metodologia.

A este programa sucede o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)², criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 24 de março, com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Este Programa assenta no “princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica (PAE), pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos

² <https://pnpse.min-educ.pt/>

alunos”. Os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/E), no âmbito da sua autonomia organizacional e pedagógica, foram convidados a conceberem e a apresentarem planos de ação estratégica, de cariz inovador, de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar com maior foco na dinâmica de sala de aula. Já em 2020, também no âmbito do PNPSE, foi possível aos AE/E a apresentação de Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), visando o “aprofundamento de intervenções de carácter socio comportamental que confirmem às escolas o reforço de recursos humanos para a concretização de medidas centradas nestas dimensões essenciais para o sucesso e inclusão educativos, nomeadamente: o aperfeiçoamento de competências sociais, emocionais e de desenvolvimento pessoal, o aprofundamento da relação entre escola e família e o envolvimento da comunidade na parceria para o sucesso” (Edital dos Planos de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário no âmbito do PNPSE). A definição e caracterização das medidas a propor deveria ser acompanhada da indicação do perfil profissional do pessoal técnico especializado a contratar, até um limite de dois técnicos por AE/E.

Este paradigma de que deverão ser as comunidades educativas, de acordo com o seu contexto e fazendo uso da sua autonomia organizacional e pedagógica, a conceber os seus planos de melhoria e a delinear as medidas a implementar, validado pelo PNPSE, ainda que, de certa forma, ensaiado no PMSE, marca grande dissemelhança em relação aos Programas apresentados anteriormente e assume o relevo concretizador dos processos *bottom-up* na definição de políticas educativas, contrastando com os processos *top-down*, tendencialmente dominantes pelos processos de decisão de índole mais centralizada do nosso sistema educativo.

Nesta reflexão sobre políticas educativas e sucesso escolar, importa apontar dois aspetos relevantes ainda não clarificados até este ponto. O primeiro deles, a definição da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. O estabelecimento do ensino secundário como referência de escolaridade para todos os jovens foi congruente com o trabalho prévio realizado, que abrangeu uma reforma curricular e a diversificação de ofertas educativas e formativas, incluindo vias profissionalmente qualificantes, favorecendo a “definição de uma identidade própria para este ciclo de ensino (...)” e “a construção de um ensino secundário mais capaz de responder à maior diversidade de perfis e expectativas que resultariam do crescimento antecipado e desejado do número de alunos” (Álvares & Calado, 2015:215). Nos programas que se seguiram, também este ciclo de ensino, que experienciou desafios e dificuldades, foi alvo de medidas específicas de combate ao insucesso e ao abandono escolar.

O segundo aspeto que cumpre referir é a centralidade da educação pré-escolar como fator precedente de um percurso de sucesso educativo. A LBSE legitimou o seu papel

determinante e, no seu período de concretização, a educação pré-escolar foi-se tornando alvo de investimento como estratégia de prevenção do insucesso, particularmente na sua relação com o 1.º ciclo do ensino básico. Apesar deste reconhecimento, apenas em 1997 foi definido o respetivo ordenamento jurídico, com a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), que veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, e ratificou a educação pré-escolar (dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória) como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, viria a consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, alterada em 2015 (Lei n.º 65/2015) para os 4 anos. A escola pública tem vindo a alargar a oferta da educação pré-escolar numa lógica de educação contínua e facilitadora da integração no ensino básico, valorizando esta opção como fator predecessor de sucesso escolar.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), em plena aplicação atualmente, é permeado pelos documentos normativos e orientadores em vigor, onde são definidos princípios e diretrizes que concorrem para o sucesso e melhoria das aprendizagens dos alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, afirma-se “como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” e “constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017), tomando como mira o desenvolvimento de competências do século XXI, imprescindíveis para responder aos novos desafios decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração. O PASEO serve de referência aos Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, integrantes da estratégia definida pelo programa dos Governos mais recentes, com vista ao sucesso educativo e, por essa via, à igualdade de oportunidades. O primeiro estabelece os princípios orientadores da educação inclusiva, introduzindo a flexibilidade necessária para que a escola inclua todos os alunos, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. O segundo “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO”. Considera-se “fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores”, com a concessão de autonomia às escolas para gestão curricular contextualizada, num máximo de 25 %. O Ministério da Educação assume um papel subsidiário do trabalho das escolas instituindo um “mecanismo de apoio e

8

acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas” (Decreto-Lei 55/2018). De facto, assistiu-se a um conjunto de iniciativas que concretizam este mecanismo, através da disseminação de projetos, experiências pedagógicas e boas práticas, quer em encontros, jornadas de trabalho ou seminários, quer utilizando os meios digitais de divulgação.

Como complemento à nova dinâmica de trabalho pretendida nas escolas, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho, no seu artigo 12.º, instituiu a medida de Apoio Tutorial Específico, com crédito horário próprio, como um instrumento de trabalho dirigido ao acompanhamento de proximidade aos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções, visando a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e consequentemente, a promoção do sucesso educativo.

Um ano mais tarde, a Portaria 181/2019 de 11 de junho definiria os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, poderiam propor a implementação de uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, “adequados às necessidades e aos compromissos assumidos, apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos”. Este constitui mais um instrumento ao dispor dos AE/E ao serviço da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares de acordo com o seu contexto e com os recursos humanos de que disponha.

Mais recentemente, foram tomadas medidas de reforço, com carácter emergencial, como forma de mitigar o forte impacto que a situação pandémica causada pelo coronavírus SARS-COV-2 teve no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicopedagógico e motor das crianças e jovens. A situação epidemiológica da doença Covid-19 determinou o encerramento das atividades letivas presenciais em períodos definidos nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021 e ditou a implementação de atividades em regime não presencial, reescrevendo a organização e o funcionamento das comunidades educativas. As medidas referidas corporizaram o Plano 21|23 Escola+³, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. O Plano, procurando garantir que “ninguém fica para trás”, foi estruturado em três eixos de atuação: Eixo 1: ensinar e aprender; Eixo 2: apoiar as comunidades educativas; Eixo 3: conhecer e avaliar. Para além de se pretender assegurar a melhoria das aprendizagens, a

³ <https://escolamaais.dge.mec.pt/>

inclusão e o envolvimento comunitário, assinala-se a importância dos processos de monitorização, de divulgação de estratégias eficazes, estudos de eficiência, partilha de práticas e reavaliação das medidas adotadas a nível central e em cada escola. As ações específicas do Plano 21|23 Escola+ foram prorrogadas pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 66/2022, de 22 de julho.

1.2. Fazer política na Escola: organização para o sucesso

Como bem elucidada o trajeto das políticas de combate ao insucesso e abandono escolar, elencadas no capítulo anterior, no processo de construção de uma escola para todos, foram sendo mobilizadas medidas diversificadas, muitas vezes de caráter compensatório, em resposta aos desafios emergentes e visando garantir o direito à efetiva igualdade de oportunidades. Durante as primeiras décadas do regime democrático, manteve-se a conceção de que para tal ser concretizado, em termos de aprendizagens, deveria ser proporcionado o mesmo a todos os alunos, assegurando um padrão burocrático aplicável a todos, por via da pedagogia tradicional. No entanto, ao longo do tempo, foi-se adquirindo a perceção de que “a concretização do princípio da igualdade através da uniformidade administrativa não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente do nascimento, classe social, raça ou religião” (Machado, 2017:17) e de que “o tratamento justo implica ter em conta as diferenças nas circunstâncias das pessoas e isto frequentemente significará tratá-las diferentemente” (Moore, 1982, citado por Machado, 2017:18). Deve procurar-se, então, atender a estas diferenças e, mais do que ‘apenas’ garantir a igualdade de oportunidades, assegurar também a equidade das crianças e jovens na construção do seu caminho para o sucesso.

O reconhecimento da diversidade de crianças e jovens que a escola recebe, manifesta em diferentes “capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, fatores socioeconómicos e familiares, disponibilidade para apreender a matéria ensinada, ritmo de aprendizagem, sexo, culturas, etnias, valorização dos saberes escolares, confiança na capacidade de aprender” (Machado, 2017:20), exigiu da Escola uma evolução nas respostas às necessidades manifestadas. As comunidades educativas progrediram na sua capacidade de integrar essa heterogeneidade, incorporando contributos múltiplos, internos (pessoal docente, não docente, técnicos especializados, pais, alunos...) e externos (da tutela, resultantes das alterações nos processos de formação inicial e contínua de professores ou de parcerias estabelecidas com outras entidades...), e definindo estratégias de ação, numa dinâmica própria e com os recursos disponíveis. A diferenciação das ações e do próprio ensino, ensaiada em medidas

10

centralizadas como a diversificação das vias de ensino ou dos percursos educativos, tornou-se a referência para a estruturação do trabalho da Escola e na sala de aula, numa matriz de atuação multinível, com necessidade de envolvimento dos diferentes atores para a sua concretização. Como afirma Machado, “a mudança escolar, devendo ser polarizada nas práticas de intervenção pedagógica que se desenvolvem em sala de aula, deve ser de natureza sistémica e depende da cultura escolar e do modo como se lideram e administram as escolas” (2017:22). Dito de outro modo, cada comunidade educativa, com os seus perfis locais de liderança, de forma autónoma e em contexto, constrói o seu caminho de mudança e adequa as respostas aos seus recursos e necessidades, mesmo que todas partilhem um conjunto de linhas orientadoras comuns, as referências normativas definidas pelo poder central. Como assinalam Cabral & Alves, “Neste processo de construção da capacidade interna para a melhoria é importante que haja um equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das escolas, sendo que estas, por si próprias e através de redes de escolas, têm de ter autonomia para levar a cabo melhorias e inovações no ensino e na aprendizagem, com o apoio de boas práticas específicas, mas não prescritas” (Cabral & Alves, 2016:166). O equilíbrio a que se referem os autores é da maior relevância, pois é imprescindível possibilitar-se a acomodação de boas práticas, que emergem, na sua essência, do contexto da escola, evitando a sua descaracterização por restrições mais ou menos severas à sua autonomia determinadas centralmente.

A área educativa é bem ilustrativa de como, durante um longo período, se entendeu que a produção de textos legislativos ou orientadores, quase prescritivos, permitiria resolver os problemas que foram emergindo. Mas esta pode ser uma visão incompleta do que é o processo de construção da política educativa, porquanto são desvalorizados todos os processos de política e atuação das políticas que acontecem a partir destes dentro das escolas ou no ambiente de influência ao seu redor. Num entendimento mais amplo, a política pode ser considerada como o conjunto de textos, documentos legislativos ou de estratégias nacionais, mas também como “processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball, Maguire & Braun, 2016:13). Estes autores acrescentam que “os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Estes textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados em prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (Ball, Maguire & Braun, 2016:14).

A política é, assim, entendida como “uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move (...) é mudada por coisas e muda coisas” (Ball, em entrevista a Avelar, 2016). Este autor rejeita, por isso, a ideia de implementação de política, uma vez que

se trata, em grande parte, de um processo de atuação sobre a política, dele decorrendo um produto diferente, em medida variável, do que estava escrito. Neste decurso importa fazer-se a distinção entre o processo de *interpretação* e o processo de *tradução* da política. O primeiro corresponde a uma leitura inicial do texto da política, que procura descodificar a intenção do legislador e o seu possível contributo para a realidade da escola, pondo em contexto o que é proposto, tornando-o sensato e passível de aplicabilidade, de acordo com as condições presentes da escola, os seus recursos ou as limitações identificadas. Trata-se de uma fase de esclarecimento e de enquadramento organizacional da política, geralmente realizada pelas lideranças escolares. No processo de tradução procura-se encontrar a versão prática e contextualizada do texto da política, num processo criativo, envolvendo a preparação de discursos institucionais, definição de procedimentos, produção de materiais/artefactos, conversas mais ou menos formais, eventos, observações. Como resumem os autores, “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (Ball, Maguire & Braun, 2016:69).

Dentro de limites e possibilidades do contexto da escola, as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos que funcionam como restrições, pressões e/ou facilitadores de atuação de políticas. A comunidade em que a escola se encontra inserida condiciona este processo de forma muito particular, pois a escola é, tem de ser, antes de mais, definida pelos alunos que integra e é determinante a forma como se organiza para responder à população escolar que serve e como constrói a sua ‘narrativa institucional’ para ser bem sucedida nos seus objetivos, locais e nacionais: As escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas próprios, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais, desafios de ensino aprendizagem, dificuldades comportamentais, e exigências de contexto muito diferentes umas das outras. O contexto global tem, por isso, um papel fundamental na definição da atuação das políticas e na forma como a escola faz o seu trabalho de interpretação e tradução, constituindo uma força ‘ativa’ e não apenas um ‘pano de fundo’ nos processos de política educacional. Por outras palavras, e sintetizando, “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (Ball, Maguire & Braun, 2016:36), numa reciprocidade em constante reconfiguração, pois estas interdependências existem mesmo que não sejam conscientemente percebidas.

Neste processo de construção da política, os professores são objetos, sujeitos e atores, na medida em que ocupam uma posição central enquanto destinatários das políticas, são o concretizadores das políticas da escola, no desempenho das suas múltiplas funções, podendo ainda assumir diferentes serviços na atuação política. Nos processos de interpretação e tradução estão envolvidos vários tipos de atores, cujo trabalho com política concorre para esta tomada de significado e concretização das respostas encontradas pela escola (Quadro 1.1). As categorias apresentadas não representam necessariamente

12

indivíduos específicos e algumas pessoas podem assumir vários papéis em fases diferentes do processo; também a sua importância ou proeminência poderá ser diferente de escola para escola.

Quadro 1.1 - Atores de políticas e "trabalho com política"

<i>Atores de política</i>	<i>Trabalho com política</i>
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados, realizada principalmente pelos Diretores e equipas de liderança sénior
Empreendedores	Defesa (da política dentro da escola), criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitorização
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefactos e eventos
Críticos	Representantes do sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos
Recetores	Sobrevivência, defesa e dependência

Adaptado de Ball, Maguire & Braun, 2016:75

Estes processos não são necessariamente tranquilos ou conciliativos; esta construção é permeada por relações de poder, muitas vezes acompanhada de ruturas e da definição de novas prioridades de atuação. Grande parte deste trabalho de política envolve processos organizativos da escola, processos de melhoria na prestação do serviço educativo com consequente prestação de contas, reconfiguração do trabalho dos professores, com impacto mais ou menos direto nas dinâmicas de sala de aula.

As opções tomadas no processo de política podem ter influência direta na atuação dos professores enquanto profissionais, na escola e na sala de aula, pois “diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de política, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas” (Ball, Maguire & Braun, 2016:131). Estes autores distinguem o papel diferenciado que os docentes assumem perante políticas *imperativas/disciplinares* ou num contexto de políticas *exortativas/de desenvolvimento*. Nas políticas imperativas verifica-se uma forte ascendência extrínseca, “que vem de fora”, virada essencialmente para os resultados; espera-se do professor uma ação passiva, padronizada, tradicional, de recetor, sendo as suas práticas “produtos em vez de produções”. Em oposição, as políticas exortativas permitem que o professor seja um “sujeito de política ativo, talvez um

profissional mais autêntico que traga juízo, originalidade e paixão” ao processo político, num envolvimento direto que gera apropriação. Estas políticas tendem a proporcionar formas de aprendizagem profunda e reflexiva e a valorizar a partilha de boas práticas entre docentes e processos de desenvolvimento profissional contínuo. A investigação mostra que os professores se deslocam entre estas diferentes formas de política, “com facilidade não reflexiva (...) em parte, talvez, porque não há tempo nem espaço para a maioria dos professores refletir sobre as contradições” (Ball, Maguire & Braun, 2016:135).

Neste processo de atuação de políticas, as lideranças – na pessoa do Diretor, órgão unipessoal, mas também das lideranças intermédias, que partilham o exercício de liderança de uma forma distribuída e assumem responsabilidade nas decisões organizativas e pedagógicas – arrogam um papel fundamental. Na sequência da sua função de *narradores*, desempenham uma posição estratégica na articulação de múltiplos fatores que, no seu conjunto, podem ter grande impacto nas aprendizagens e nos resultados dos alunos. A investigação apresenta diversas evidências de que as lideranças escolares podem adotar práticas que facilitam estes processos de melhoria. Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (2006), apontam quatro práticas dos líderes com influência na aprendizagem dos alunos: (i) estabelecer uma direção (visão, metas e expectativas); (ii) desenvolvimento das pessoas (suporte individual e emocional, estímulo intelectual e fornecer um modelo/exemplo); (iii) redesenhar a organização (facilitação das condições de trabalho, construir uma cultura colaborativa, promover relações produtivas com as famílias e a comunidade); e (iv) gestão dos programas de ensino e aprendizagem (recrutamento de profissionais, recursos, monitorização do progresso/avaliação, eliminação de distrações e foco nos objetivos/processos). Estas práticas de liderança, exercidas de forma integrada e materializadas em medidas que respondam às necessidades das comunidades educativas, podem marcar a diferença nos percursos de melhoria das instituições escolares.

Também Robinson (2019), numa revisão das origens e das práticas de uma liderança centrada no aluno, que promove a aprendizagem e o bem-estar dos discentes, elege cinco dimensões a considerar: (i) estabelecer objetivos e expectativas em relação à aprendizagem; (ii) atribuir recursos (materiais, económicos, tempo, apoios externos) de forma estratégica face aos objetivos estabelecidos; (iii) garantir um processo de ensino de qualidade; (iv) estar diretamente envolvido nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes; (v) garantir um ambiente seguro e apoiado na escola, com um código de disciplina claro, potenciador da primazia dos processos de ensinar e aprender. Robinson refere que o recurso cuja gestão é mais importante é o conjunto dos docentes, pois, em comparação com outros fatores, a qualidade da docência tem maior incidência no desempenho dos alunos. Estes diferentes autores demonstram, deste modo, que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores, que também se relaciona com o conhecimento e maior

14

compreensão das condições que estes requerem para melhorar as suas práticas, é igualmente uma dimensão de grande impacto.

A escola, por intermédio das suas lideranças e reunindo os seus restantes elementos, dispõe de uma margem para a conceção de planos de melhoria contextualizados, no âmbito da sua autonomia, visando respostas eficazes e a promoção do sucesso escolar. Das práticas referidas, as que envolvem a organização do trabalho docente e o seu desenvolvimento profissional devem ser priorizadas pelo maior impacto que apresentam na melhoria dos resultados dos alunos. As potencialidades da priorização da capacitação dos professores são também reconhecidas nas afirmações de Bolívar, que declara “O modo fundamental como a liderança do diretor pode incidir sobre a melhoria das aprendizagens é, pois, desenvolver ambientes de aprendizagem para os professores, promovendo espaços e tempos para que haja uma troca e contraste de experiências entre eles para, deste modo, melhorar o desempenho dos professores na sala de aula, o que implicaria melhorias no rendimento dos alunos” (Bolívar, 2017:54).

1.3. A Formação Contínua de Professores e o Desenvolvimento Profissional na melhoria do ensino e das aprendizagens

O enquadramento normativo que serviu de base à construção da escola para todos no Portugal democrático considerou desde cedo a formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes e, por consequência, peça chave na melhoria da escola e do sucesso escolar dos alunos. Na demanda pela democratização do ensino, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no seu artigo 30.º, estabelece os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, vetores essenciais da nova educação em construção, determinando que esta seja contínua, flexível, integrada, impactável na prática pedagógica, participada, e que conduza a uma prática reflexiva e continuada da auto-informação e auto-aprendizagem. Num sistema de ensino em grande expansão e com boa parte dos educadores e professores recrutados massivamente nos anos anteriores sem formação específica e/ou prática, a formação contínua deveria complementar e atualizar a formação inicial/profissional numa perspetiva de educação permanente e permitir a reconversão e mobilidade dos docentes dos diferentes níveis de educação e ensino, estabelecendo-se a sua ligação à progressão na carreira.

Três anos mais tarde, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Para além de definir o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, de competência pedagógico-didática e

da adequada formação pessoal e social, traduz a importância atribuída à formação contínua que considera indissociável da formação inicial. Assim, nos seus princípios orientadores (artº 3.º), harmonizados com os já definidos na LBSE, enfatiza que “a formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores”, constituindo-a como “um direito e um dever” dos docentes (artº 25.º), com vista à prossecução de objetivos fundamentais como a melhoria a competência profissional e o incentivo dos docentes a participar na melhoria da qualidade da educação e do ensino (artº 26.º).

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril, a que se seguiram atualizações, com redação consolidada no Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro) apresenta a “formação e informação para o exercício da função educativa” como um dos direitos profissionais garantido ao pessoal docente (art.º 4.º), “pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar conhecimentos e competências profissionais dos docentes e ainda pelo apoio à autoformação” (artº 6.º). Esta redação assinala o realce dado à formação contínua dos educadores e professores, distinguindo-se ainda, como já sucedia na LBSE, duas outras modalidades de formação – a formação inicial e a formação especializada.

O regime jurídico da formação contínua de professores é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, em que são definidos “os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e áreas que pode assumir”. Este normativo dita ainda a avaliação dos formandos, a atribuição de créditos, as entidades promotoras deste tipo de formação – em especial as instituições de ensino superior, mas também os centros de formação das associações de escolas (CFAE), constituídos no seu âmbito, entre outros – e cria o concelho coordenador da formação contínua, “com incumbências vastas nas áreas de coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistemas instituído”. O concelho coordenador viria a ser substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) pelo Decreto – Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, que deu resposta também a outros constrangimentos identificados.

O sistema de formação contínua de professores sofreu modificações ao longo das décadas subsequentes, embora tenha mantido os mesmos objetivos de base e os contornos gerais de implementação. Os desígnios desta modalidade de formação servem dois fins, pois “tem finalidades individuais - visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspetiva de educação permanente - e utilidade social - visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e jovens” (Formosinho & Machado, 2014:311). Os mesmos autores afirmam igualmente que este sistema “incorpora, desde o início, tendências burocráticas – a formação contínua como

requisito obrigatório de progressão na carreira através da acumulação de créditos da formação – e tendências profissionais – a formação contínua como desenvolvimento profissional – e ambas as tendências estão presentes na cultura dos professores, das escolas e das instituições de formação e da administração da educação”.

O modelo de organização da formação contínua em Portugal apresenta uma conceção que difere da de outros países, na medida em que se afasta de modelos mais estatistas ou centralizados, mas também de modelos mais liberais. O modelo português pode definir-se como “de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação”, envolvido nas diferentes fases do processo, “integrado nos seus grupos profissionais (...) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria.” (Formosinho & Machado, 2014:317).

No entanto, há aspetos que parecem diminuir o envolvimento dos professores portugueses no seu processo de desenvolvimento profissional. Ao contrário do que ocorre noutros países, este processo em Portugal é muitas vezes concretizado fora do horário do docente, no seu tempo ‘livre’, não estando associado a alguma recompensa material ou de outra natureza; aliás, muitas vezes tem um custo adicional, pago pelos próprios profissionais. Por outro lado, os formadores, muitas vezes docentes universitários, são muitas vezes vistos como demasiado teóricos e desconhecedores da realidade concreta das escolas, favorecendo uma impressão de fraca aplicabilidade dos processos formativos geralmente levados a cabo. Importa, por isso, ter em consideração as condições contextuais em que são promovidos estes processos. (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018b:15).

O Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, atualmente em vigor, estabelece “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional”. Quiçá mais do que antes, a formação contínua assume-se como um instrumento para os desígnios educativos atuais, de valorização da igualdade de oportunidades, de promoção de um ensino de qualidade para todos, e do aumento da eficiência e qualidade das escolas. Os CFAE são parceiros estratégicos para o desenvolvimento de formação contínua contextualizada localmente, vocacionada para as necessidades dos docentes e das escolas, integrada nos seus planos de ação e melhoria, favorecendo as aprendizagens dos alunos e o alcance de melhores resultados. Deste modo, surge um novo cenário formativo, com o qual se pretende “enquadrar a formação contínua de docentes como uma oportunidade de resposta a constrangimentos organizacionais e profissionais, da escola e dos docentes, isto é, como um instrumento de capacitação de escolas e professores na reflexão sobre práticas locais e desenvolvimento de estratégias

inovadoras e indutoras de processos de melhoria da qualidade das aprendizagens. A conceção e as condições para a implementação das medidas dos planos de ação estratégica dos agrupamentos não são dissociáveis das opções e prioridades de formação contínua sinalizadas e a operacionalizar.” (Verdasca, 2016).

O percurso de articulação das escolas na definição de soluções territoriais de melhoramento do serviço educativo, de reconhecimento do papel dos CFAE, de recurso à formação contínua dos docentes e a sua reconfiguração para esta finalidade, requer, de seguida, uma estratégia de sustentação em cada escola. Pressupõe-se um comprometimento para a promoção de práticas de reflexão entre pares e para o desenvolvimento de um clima favorecedor de ações de partilha, arraigados nas estruturas organizativas da escola, de suporte à integração de novos conhecimentos e novas dinâmicas e sustentá-los no tempo. Nestes novos caminhos, “Quer a formação em contexto escolar quer a ‘socialização laboral’, constituem processos naturais de desenvolvimento profissional e um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento empírico e científico sobre estratégias de prevenção e remediação, dinâmicas letivas e avaliação das aprendizagens escolares.” (Verdasca, 2019).

Esta dinâmica de mudança, que presume a convergência de todos os atores nos mesmos princípios e para os mesmos fins, contribui também com novos procedimentos e visões de conjunto, para o reconhecimento dos professores e do seu papel na escola. A indicação, pelos diretores, dos professores que deveriam frequentar formação específica por estarem implicados diretamente nas medidas a implementar na escola no âmbito do plano de ação estratégica (PAE), bem como a possibilidade de a calendarização de algumas dessas ações ou oficinas de formação em período não pós-laboral contribuiu para “a valorização da formação como recurso no incremento das medidas de ação e no próprio desenvolvimento profissional docente e organizacional da escola, quer a valorização e dignificação do trabalho e função docente.” (Verdasca, 2019), recuperando a formação contínua como um recurso concreto e intencional ao serviço da capacitação dos docentes e da melhoria da escola.

Deste investimento estratégico na formação contínua e, por inerência, no desenvolvimento profissional dos professores espera obter-se ascendência na qualidade das aprendizagens e no desempenho dos alunos. Os planos que visam a promoção do sucesso elaborados pelas escolas identificaram necessidades de formação contínua dos docentes, que podem ser associadas em três domínios: metodológico-didático, organizacional pedagógico e cívico-social (Verdasca, 2016). O primeiro dos domínios identificados inclui três vertentes: (i) metodologias e didáticas na docência; (ii) gestão curricular, trabalho colaborativo e avaliação das aprendizagens; e (iii) diferenciação e inovação pedagógicas. A formação prioritária nestas áreas, de clara incidência nos processos de ensino em sala de aula, recentra a construção de soluções de sucesso na competência chave do docente, de “ensinar através

18

de estratégias adequadas, concebidas por cada professor, em cooperação com os pares, e fundamentadas no seu saber profissional, face às suas situações concretas da sua realidade.” (Roldão, 2017). Este trabalho, de cariz colaborativo e partilhado, a privilegiar e a integrar de forma orgânica e estrutural nas escolas, deve ser articulado com os CFAE e concretizado por via da formação contínua, que se deseja efetiva, contextualizada, enriquecedora e enquadrada no trabalho quotidiano dos docentes.

1.4. Estudo de Aula como processo colaborativo e de desenvolvimento profissional docente

A escola debate-se com uma multiplicidade de fatores que determinam o perfil de eficácia dos processos em contexto e a construção das possibilidades de sucesso para todos os alunos. Um desses fatores, por razões já discutidas, é a organização do trabalho dos professores ou, melhor dizendo, a procura de condições facilitadoras para a concretização do trabalho docente de uma forma mais centrada na melhoria da qualidade do ensino, nas estratégias a aplicar em sala de aula, e na melhoria das aprendizagens dos alunos. A otimização da organização do trabalho pedagógico com vista à melhoria dos resultados escolares exige da escola uma atuação estratégica, de acordo com os recursos disponíveis e atendendo às características específicas do seu contexto, dos seus alunos e dos seus docentes, criando as condições para que as boas práticas sejam sustentadas.

A promoção do trabalho colaborativo pode ser uma das possibilidades a seguir para alcançar este desígnio, esclarecendo que a “Colaboração vai além da partilha e empenho por um objetivo comum, mas tem sobretudo a ver com todo um processo em que os próprios intervenientes se constroem por, e na, interação múltipla.” (Martinho, 2018:1). No trabalho docente, a colaboração apresenta grande potencial para o desenvolvimento profissional, pois “proporciona aos professores a oportunidade para trabalharem aspetos que são para si próprios importantes, partilharem com os outros as suas experiências e para testarem novas propostas, uma colaboração enriquece a própria prática de cada um” (Martinho, 2018:1).

As potencialidades estão presentes, mas a colaboração por si só não é sinónimo de eficácia ou melhoria; a sua concretização deve ser firmada em procedimentos sistemáticos, informados, de carácter reflexivo, assentes em características qualitativas específicas, que nem sempre são asseguradas no trabalho de grupo que é comum identificar nas escolas. O trabalho colaborativo supera as práticas mais rotineiras do trabalho entre docentes pois deve envolver um número considerável de professores, com frequência e regularidade, e apresenta a exigência de “se situar aos níveis mais profundos do seu trabalho, isto é, tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos

concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Existe também, necessariamente, a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos mais exigentes, a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca superficial de ideias ou um simples apoio emocional desprovido de implicações verdadeiramente significativas para o modo como o trabalho com os alunos é realmente conduzido. (...) Trata-se, pois, de um desiderato exigente e difícil de concretizar.” (Lima, 2009:8)

A colaboração efetiva entre docentes nem sempre surge por si só. Para além disso, para que a colaboração se constitua como uma referência na cultura da escola, há que atender a alguns fatores que, a nível organizacional e estrutural, podem potenciar o seu desenvolvimento. Para além das características pessoais dos docentes que é necessário considerar, como o compromisso ou a atitude face aos aspetos a trabalhar, podem ser apontadas condições que potenciam as práticas colaborativas, como o tempo disponível e a definição dos horários para a realização de encontros, os espaços, a frequência das interações profissionais, o apoio por parte das lideranças ou a flexibilidade oferecida (Vangrieken et al., 2015:27). A concretização de qualquer forma de colaboração dependerá de fatores individuais, de grupo e organizacionais.

A integração de práticas de colaboração tem o potencial de reduzir os sentimentos de isolamento que, combinadas com outras mudanças organizacionais necessárias para suportar uma colaboração efetiva, pode contribuir para o aumento interdependente do desempenho dos alunos, da satisfação dos docentes com a profissão e da sua confiança (Reeves et al, 2017:228), sendo que estes resultados podem ainda ser mediados por outras melhorias, nomeadamente ao nível da comunicação na organização, da confiança de professores menos experientes, da predisposição para experimentar novas estratégias de ensino em sala de aula ou da promoção de mais momentos de reflexão.

Podem identificar-se várias metodologias de trabalho colaborativo em contexto escolar, que podem incluir diversas práticas, isoladamente ou em conjunto, como a discussão sobre como ensinar um determinado tópico, a colaboração na planificação de tópicos e preparação de materiais de ensino, a partilha de experiências de ensino, a visita a outras salas de aula para aprender estratégias de ensino, ou o trabalho com outros professores para experimentar novas ideias ou abordagens. Um dos modelos de índole colaborativa mais difundido e estudado a nível internacional é o Estudo de Aula (do inglês, *Lesson Study*).

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional de professores, centrado na prática letiva e nas aprendizagens dos alunos. Teve origem no Japão, onde é uma prática generalizada a larga escala com o apoio das autoridades educativas, e nas últimas décadas tem vindo a ser divulgado e experimentado em muitos países, de todos os

continentes, e a ser alvo de especial atenção por parte dos decisores políticos (a nível local e/ou nacional), pelas potencialidades que apresenta.

O estudo de aula constitui uma atividade formativa, de natureza eminentemente reflexiva e colaborativa, em que os professores trabalham em conjunto, seguindo uma sequência de procedimentos que se pode repetir de forma cíclica (Figura 1.1).

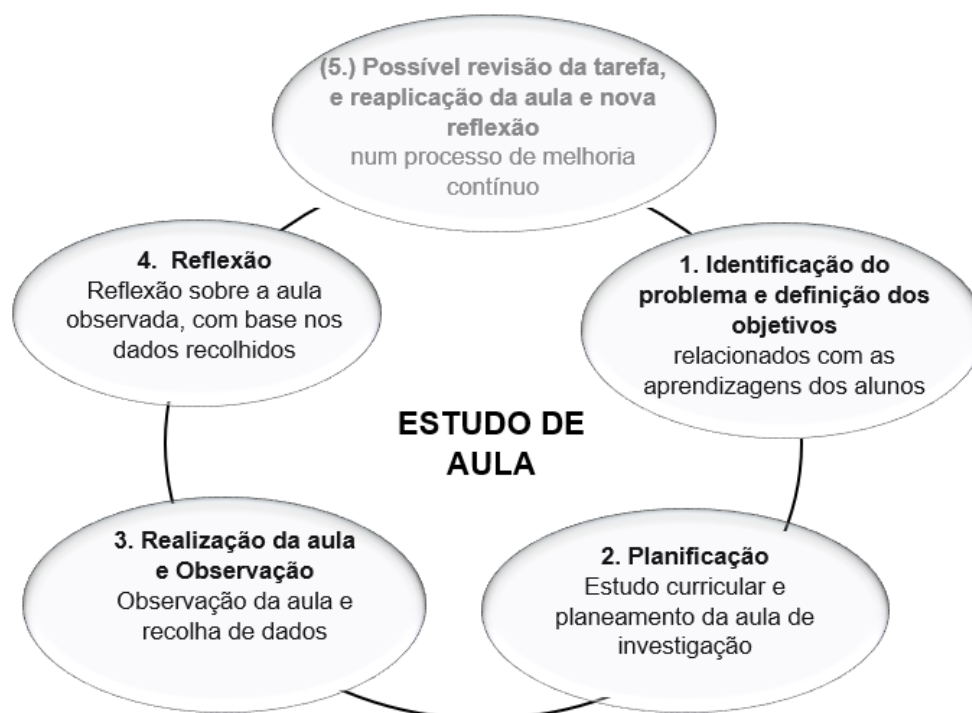


Figura 1.1 – Ciclo do Estudo de Aula

O trabalho inicia-se com a identificação de um problema, isto é, de um tópico em que os alunos geralmente revelem dificuldades de aprendizagem; os docentes documentam-se sobre alternativas curriculares e possíveis estratégias de ensino. Procedem ao diagnóstico cuidadoso dos pré-requisitos dos alunos e pesquisam eventuais trabalhos de investigação sobre o tema em preparação. De seguida, estruturam e planificam ao detalhe uma aula completa, que esperam vir a ser bem-sucedida, e que inclui, idealmente, uma atividade de natureza mais aberta, prática e exploratória a propor aos alunos. Nesta planificação é dada especial atenção à formulação da atividade/tarefa que será apresentada aos alunos e são considerados todos os momentos da aula e as possíveis dúvidas e respostas dos alunos às questões colocadas, bem como as ações a executar e as indicações a dar pelo docente durante o decorrer da aula. Esta aula (aula de investigação) é depois realizada por um dos docentes do grupo e observada pelos restantes, sem intervenção e com registo das observações, sendo o foco da atenção o trabalho dos alunos, as suas estratégias de resolução da atividade e/ou as suas dificuldades. Após a aula lecionada, os docentes

analisam em conjunto a forma como decorreu, em que medida atingiu os objetivos pretendidos, de que forma os alunos resolveram a(s) tarefa(s), responderam às questões e as eventuais dificuldades que manifestaram. Desta reflexão poderá resultar a reformulação da aula, uma segunda aplicação e nova avaliação/análise, numa lógica de investigação-ação e num processo de melhoria contínua.

Nas escolas japonesas, as descobertas realizadas durante este processo conjunto são depois partilhadas, localmente e até a nível nacional; esta partilha faz parte desta metodologia e fundamenta-se no facto de existirem metas curriculares nacionais no Japão, pelo que se entende que há benefício de todos os outros docentes do país na tomada de conhecimento do trabalho realizado. Há, inclusivamente, a elaboração de relatórios descritivos dos estudos de aula e a eventual apresentação a docentes de outras escolas.

De todo o processo reflexivo resulta um conjunto considerável de informação, sobre os alunos, sobre o seu processo de aprendizagem, sobre as práticas/estratégias de ensino e opções curriculares que melhor resultaram - ou não -, que poderá ser mobilizada em situações futuras pelos docentes, constituindo este processo a oportunidade de desenvolvimento profissional que já se tinha referido. De reforçar que o enfoque de todo o processo está no aluno, partindo das suas dificuldades, observando os seus desempenhos, procurando as melhores propostas de atividades para assegurar aprendizagens efetivas, sendo mobilizadas diferentes competências dos docentes. Embora tenha sido amplamente implementado na disciplina de matemática, podem identificar-se atividades e experiências de estudo de aula noutras áreas curriculares, como as ciências, línguas ou educação física.

Um estudo de aula bem sucedido depende de várias condições: (i) um grupo de docentes que esteja interessado em aprender a partir dessa experiência e tenha tempo e condições pessoais para o fazer; (ii) condições logísticas, nomeadamente um tempo comum para participar nas sessões regulares e para a aplicação e observação da aula de pesquisa/investigação; (iii) autorização da liderança/administração da escola e de outras autoridades; e (iv) uma liderança adequada para conduzir o processo de estudo de aula (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018a:12).

O acompanhamento dos grupos de docentes por elementos conhecedores do processo ou com experiência prévia, por terem participado anteriormente noutros grupos ou pertencentes a entidades formadoras ou de ensino superior, como sucedeu em experiências realizadas no nosso país (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018a), é um aspeto a considerar, sendo que se pressupõe a existência de um ou dois elementos que coordenam o grupo de trabalho. O trabalho a desenvolver é caracteristicamente muito estruturado, mas no seu início é necessário assegurar que é compreendido pelos docentes participantes e reconhecidos os aspetos e as dinâmicas que melhor permitirão alcançar todas as potencialidades do processo formativo. Ao longo do período de implementação, a abordagem

usada no processo, com vista ao desenvolvimento profissional dos professores também é de natureza exploratória. Ou seja, em vez de ser dito aos professores o que eles devem fazer, são promovidas atividades que criem oportunidades para a discussão e reflexão sobre como agir em sala de aula em determinada situação. No processo de estudo de aula, há um investimento na criação de um ambiente colaborativo entre os professores, sugerindo-se a realização de tarefas em conjunto, nas sessões de trabalho e entre as sessões (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018a:5).

A implementação de um ciclo de estudo de aula pode ser complexo e, de certa forma, quase avassalador para os docentes participantes, numa fase inicial, revelando-se outras inquietações ao longo do processo. Para alguns professores, por exemplo, é questionável o facto de se dedicarem tantas horas de trabalho à preparação de um único tópico ou objetivo curricular, especialmente dado o vasto currículo de algumas áreas curriculares e considerando que esta perspetiva de desenvolvimento curricular, tão restrita, não é muito usual. No entanto, o estudo de aula caracteriza-se por isso mesmo, por proporcionar um ensaio aprofundado de um tópico curricular específico, considerando a importância de diversos aspetos da sua preparação e ensino, e é necessário que os docentes compreendam o valor de um investimento desta natureza para que o estudo de aula se lhes revele como um processo de desenvolvimento profissional (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018b:13-14). Outras preocupações demonstradas pelos docentes prendem-se com: (i) a condução da aula de investigação (resultante da planificação elaborada) com a presença de observadores externos na sala de aula e a possibilidade de distração ou alteração de comportamento dos alunos por esse motivo (o que se tem mostrado sem fundamento, pois os estudantes tendem a ignorar a sua presença); (ii) o papel limitado dos observadores, sem a possibilidade de apoiarem os alunos durante a resolução das tarefas (para que seja possível a observação natural dos processos de aprendizagem e das dificuldades dos alunos); (iii) a avaliação da prestação do docente na aula de investigação pelos seus pares (aspeto que pode ser ultrapassado pelo sentimento de confiança que os professores desenvolvem durante o processo) (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018b:14).

Apesar dos desafios, os estudos de aula têm, então, por base alguns princípios: esperar que a melhoria seja contínua, gradual e crescente; manter um foco constante nos objetivos de aprendizagem dos alunos; focar no ensino (nas práticas), não no professor; fazer melhorias no ensino em contexto; proporcionar oportunidades para os professores colaborarem enquanto planificam a instrução e analisam o ensino; construir um sistema no qual os professores possam aprender com as suas experiências (Stigler e Hiebert 1999, citado por Hart, L. C. et al., 2011:272). De facto, os estudos de aula resultam da premissa de que para melhorar o ensino, o local efetivo para tal acontecer é a sala de aula; o processo passa por identificar as mudanças necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos e, depois das

mudanças efetuadas, partilhar o conhecimento construído com outros professores, que enfrentam problemas semelhantes ou têm os mesmos objetivos. Por outro lado, a mudança das práticas docentes dificilmente ocorre de forma abrupta, será necessário um processo gradual, a longo prazo, que conduzirá a mudanças efetivas. O foco no desempenho dos alunos durante a aplicação da aula planificada em conjunto será uma das mais-valias, uma vez que permite a perceção, por parte dos docentes, do grau de compreensão das tarefas e das dificuldades dos discentes. Os estudos de aula encorajam os professores a concretizar atividades reflexivas: têm o potencial de ajudar os docentes a realizar avaliações detalhadas e confiáveis da sua prática de ensino, a atribuir causalidades e fazer inferências adaptativas, produtivas para as suas práticas letivas futuras (Bozkurt & Yetkin-Özdemir, 2018:391).

A versatilidade e a adaptabilidade do modelo de estudos de aula leva a que não seja clara a definição do que constitui o seu núcleo essencial (Hadfield & Jopling, 2016:212). Este tem sido adotado nas estratégias de melhoria de diferentes sistemas educativos e tem sofrido modificações e adaptações face ao modelo original, com a perda provável de alguns aspetos, mas com o surgimento de outros que suportarão as práticas nos novos ambientes educativos, que deverão ser analisadas no sentido de avaliar o seu impacto na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Estas modificações são resultantes de diferenças nos sistemas educativos e nas culturas profissionais noutros países face à realidade japonesa, a que acresce a forma quase marginal com que é adotado, muitas vezes de forma exploratória (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018b). Este fenómeno é expectável, uma vez que as condições e os objetivos dos participantes podem ser diferentes. Mesmo mantendo vínculo ao seu cunho original, os estudos de aulas podem diferir quanto a diversos aspetos: (i) propósito de aplicação (para promover o desenvolvimento profissional dos docentes ou mais vocacionado para propósitos investigativos, para se saber mais sobre a aprendizagem dos alunos, tarefas ou processos de sala de aula); (ii) sobre quem toma a iniciativa de implementação (os docentes participantes, investigadores ou a liderança/administração escolar); (iii) sobre quem lidera o grupo (um docente interno do grupo ou um elemento externo, como um investigador ou outro professor experiente); (iv) sobre quem participa (apenas professores, ou também membros da direção da escola, formadores, pesquisadores, estagiários ou professores com menos experiência); (v) outros aspetos logísticos, como a duração, o grau de preparação da aula de investigação que se pretende, o tipo de observação da aula planificada (mais holística ou mais estruturada, com instrumentos de registo), e o destino da reflexão pós-observação (se tem continuidade, se há lugar a reaplicação da aula ou se há aplicação do conhecimento gerado noutro estudo de aula) (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018a). Estas diferenças surgem de acordo com o contexto de aplicação do modelo, que, mesmo num mesmo país, pode, por isso, ser muito diferente, de acordo com as condições possíveis ou com os objetivos definidos. Inclusivamente, há já algumas

experiências realizadas, com algum sucesso, no sentido de tornar este processo formativo aplicável em contextos geográficos particulares que ditam o isolamento dos docentes, recorrendo a recursos tecnológicos e metodologias de ensino híbrido, como descrito por Joubert, Callaghan, & Engelbrecht (2020).

A divulgação e constituição de grupos de estudo de aula a nível internacional tem também levado à realização de múltiplas investigações sobre a sua implementação, a sua eficácia e o seu impacto. O estudo realizado por Hadfield & Jopling (2016), por exemplo, pretendeu investigar o efeito de fatores contextuais no modelo de estudos de aula, numa iniciativa nacional de melhoria escolar no Reino Unido. Este Programa (Leading Teachers Programme) pretendeu formar quase 1000 professores líderes em estudos de aula com vista à melhoria do aproveitamento dos alunos de escolas primárias inglesas, envolvendo 92 distritos escolares (LA – local authorities), entre 2008 e 2010, representando 61 por cento de todas as LA em Inglaterra. Os autores referidos realizaram estudos de caso em três distritos escolares onde os estudos de aula foram reconhecidos como tendo representado um papel importante na melhoria dos resultados dos alunos.

Estes autores apresentaram uma reflexão crítica de como a relação entre a prática e o contexto tem sido frequentemente subteorizada na pesquisa realizada sobre os estudos de aula (Hadfield & Jopling, 2016:204). Desta forma, distinguiram três níveis de contexto que afetam a forma como um modelo particular de estudos de aula é implementado e aceite: sistema local/nacional (macro), organizacional (meso), e o próprio processo de estudo de aula (micro).

O nível macro de análise contextual considera as diferenças entre e dentro dos sistemas educativos. As diferenças levam a interpretações distintas da prática de estudo de aula original do Japão e das adaptações efetuadas; a análise entre sistemas educativos permite uma melhor compreensão das diferenças de contexto e dos resultados pretendidos com a adoção do estudo de aula, enquanto a análise dentro de um sistema educativo é importante para examinar como o estudo de aula foi reinterpretado ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas agendas políticas locais e nacionais e como estas afetam as intenções por trás da sua adoção (Hadfield & Jopling, 2016:204).

O nível meso considera a interação entre o contexto organizacional (escola) e o processo de estudo de aula. Enquanto processo colaborativo de co-construção, o estudo de aula é um processo de aprendizagem social, próximo da prática e das necessidades dos envolvidos, apresentando uma natureza adaptativa ao contexto específico e configurando-se de acordo com os valores, a linguagem, as condições materiais, o tempo, os recursos, os papéis formais e informais e as relações entre os envolvidos. A natureza dinâmica da relação entre o contexto e a prática significa que o estudo de aula tem o potencial para mudar a ‘arquitetura da prática’ da escola ao longo do tempo. Os resultados potenciais do estudo de aula, portanto, não

necessitam de ser restritos a alunos ou professores envolvidos, mas também podem incluir efeitos nos contextos em que ocorrem (Hadfield & Jopling, 2016:205).

Por fim, tal como nos outros níveis, a nível micro há uma forte dimensão temporal para o alcance de certos impactos na prática e compreensão profissional. Estes pontos de aprendizagem necessitam de ser sustentados ao longo do tempo, para oferecerem uma aprendizagem profissional profunda que resulte no desenvolvimento de novas teorias profissionais e desenvolvimento profissional substantivo (Clarke & Hollingsworth, 2002, citados por Hadfield & Jopling, 2016:205).

O exercício de reflexão que esta metodologia pressupõe, associado ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional que poderá proporcionar, resulta numa oportunidade muito promissora de organização inovadora do trabalho dos docentes e de melhorar o desempenho e os resultados dos alunos.

CAPÍTULO 2 – Diagnóstico – Implementação de dois grupos de estudo de aula como experiência piloto

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional de professores amplamente conhecido nos Estados Unidos da América e a nível internacional desde a sua divulgação pelo livro *The Teaching Gap*, no final do século XX (Stigler & Hiebert, 1999). São essencialmente o seu carácter colaborativo da organização do trabalho dos docentes e a sua índole reflexiva sobre os processos de aprendizagem dos alunos que o constitui um recurso muito promissor para a melhoria das práticas em sala de aula e dos resultados dos alunos. Apesar dos desafios que comporta a vários níveis – organizativo, perfil dos docentes participantes, apoio qualificado para a sua concretização –, este modelo tem sido implementado em vários países, com algumas acomodações relativamente ao processo original.

Em Portugal, na última década, constituíram-se alguns grupos de estudo de aula, essencialmente por diligência de instituições do ensino superior, com cunho mais investigativo (Ponte, Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista, 2018), e mais recentemente como processo formativo acreditado, com ligação a CFAE.

Os dados que se apresentam de seguida resultam da iniciativa de um agrupamento de escolas situado na área metropolitana de Lisboa que, no âmbito do seu plano de ação estratégica, englobado mais tarde no plano de inovação pedagógica apresentado de acordo com a Portaria 181/2019 de 11 de junho, considerou pertinente a experimentação deste modelo de organização de trabalho e desenvolvimento profissional docente, visando a melhoria dos resultados escolares dos alunos à disciplina de matemática. Aplicando a metodologia de projeto, na fase de diagnóstico, foi realizada uma experiência piloto, para investigação prévia e conhecimento do processo, das exigências a nível organizativo, recursos requeridos, abertura dos profissionais ao trabalho colaborativo e a sua tolerância à crítica, para implementação de um modelo deste tipo. A experiência iniciou-se no ano letivo 2019/2020, mas, devido à situação pandémica, nesse ano os trabalhos foram muito condicionados, tendo sido retomados no ano letivo seguinte.

O trabalho de investigação de carácter diagnóstico que se patenteia neste capítulo foi apresentado à diretora do AE, que promoveu o pedido de consentimento para a sua realização ao conselho pedagógico. Este estudo decorreu durante um ano letivo (2020/2021), e envolveu a constituição de dois grupos de estudo de aula, um do 2.º e outro no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ambos na área disciplinar da matemática. Foi realizado o acompanhamento dos grupos de docentes envolvidas e realizadas entrevistas individuais, procurando compreender o impacto deste processo formativo e de desenvolvimento

profissional no trabalho regular das docentes, nas suas práticas colaborativas, nas suas práticas pedagógicas e, de forma mais ampla, na organização escolar.

Os objetivos gerais do estudo piloto realizado foram os seguintes: (a) Recolher informação acerca da implementação dos estudos de aula numa escola do ensino básico em Portugal; (b) Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de metodologia de trabalho docente; (c) Recolher informação sobre as opiniões dos docentes envolvidos quanto ao impacto dos estudos de aula nas suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores.

2.1. Metodologia e Técnicas de recolha de dados

O estudo da implementação da experiência piloto seguiu uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo de investigação.

Uma investigação qualitativa possui cinco características, segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-51): (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (ainda que com recurso a equipamento vídeo ou áudio, a presença do investigador no local de estudo possibilita a vivência em contexto); (ii) é descritiva (considerando os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos); (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (aspeto particularmente útil em investigação educacional); (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (o conhecimento é construído à medida que os dados se recolhem e examinam); e (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (expondo a dinâmica interna das situações, que é frequentemente invisível para o observador exterior). Creswell (2014:51), assinala ainda a natureza reflexiva e interpretativa e a índole holística da pesquisa qualitativa, sublinhando que se trata de um processo emergente, sendo que “o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram em campo e começam a coletar dados.”

No estudo realizado, ainda que não estejam indubitavelmente presentes todos estes atributos de uma pesquisa qualitativa (e não têm que estar), o seu cunho qualitativo justifica-se porque se pretende compreender o contexto em que os participantes abordam a questão colocada – a sua participação num estudo de aula e as condições que foram concedidas para esse efeito.

Para compreender a integração desta experiência na dinâmica da escola e do trabalho das docentes envolvidas, considerou-se importante recolher dados relativos ao próprio AE

28

através da análise documental. Foram solicitados documentos estruturantes (projeto educativo, planos de inovação pedagógica, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto de intervenção) e documentos internos (documentos de balanço do Departamento de Matemática, relatórios...) que foram prontamente disponibilizados. Esta recolha pretendeu obter informação para a caracterização do AE, o seu contexto, as precedências estabelecidas a nível organizativo, de gestão curricular, e a mobilização de medidas de promoção do sucesso escolar em anos letivos anteriores.

Considerando o tipo de estudo investigativo que se pretendia, e o número de professoras participantes nos grupos de estudo de aula que se constituíram, considerou-se que a principal estratégia de recolha de dados seria a realização de entrevista individual à totalidade das docentes participantes. Estiveram envolvidas nos grupos de estudo de aula nove profissionais. O grupo de docentes do 2.º CEB (grupo I), do grupo de recrutamento 230, foi constituído por quatro professoras, as que se encontravam a lecionar matemática ao 6.º ano de escolaridade. No caso do 3.º CEB (grupo II), o grupo de trabalho foi constituído por cinco docentes, a totalidade de elementos do grupo de recrutamento 500 nesse ano letivo. Foi endereçado pedido de entrevista individual a todas as participantes, a quem foi também apresentado o documento informativo e o termo de consentimento informado em entrevista (Anexo A). Apenas duas das docentes do grupo II não anuíram em participar na entrevista. Assim, a amostra de participantes foi constituída por sete docentes, todas mulheres, maioritariamente integradas na carreira e com mais de 15 anos de serviço.

Para ter uma noção mais concreta da forma como a experiência piloto foi enquadrada na estratégia de melhoria do serviço educativo do AE, foi também realizada uma entrevista à diretora, que, pelo seu perfil de liderança, coordena os processos de decisão de modo partilhado, por empoderamento das lideranças intermédias, não deixando de se envolver nas dinâmicas existentes. O perfil de todos os participantes entrevistados encontra-se no Anexo D.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas. Tendo por base os objetivos gerais do estudo da experiência piloto, foram estruturados guiões de entrevista (Anexos B e C). Foram definidas dimensões a considerar e os respetivos objetivos específicos (Quadro 2.1).

A opção por entrevistas semiestruturadas pretendeu estabelecer pontos de abordagem e de discussão a partir dos objetivos definidos, sem se perder a oportunidade de registar as perceções e as sensibilidades das docentes. Por outro lado, foi tido em conta que, como assinalam Bogdan & Biklen (1994) “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

Quadro 2.1 - Dimensões e objetivos específicos da entrevista

<i>Dimensão</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Legitimação da Entrevista	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista.
Motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado. - Garantir a confidencialidade. - Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista (reforço do conteúdo do documento <i>Informação ao participante/Termo de consentimento</i>).
Forma de apresentação do estudo de aula aos envolvidos	- Perceber como foi feita a proposta/apresentação do estudo de aula - Perceber/clarificar/identificar opiniões sobre a integração do estudo de aula no Agrupamento - Conhecer os procedimentos adotados - Perceber como está a ser operacionalizado este processo - Conhecer vantagens e desvantagens das opções de operacionalização do estudo de aula
Realização do estudo de aula	- Conhecer as condições em que o estudo de aula foi implementado - Conhecer as dinâmicas desenvolvidas
Impacto do estudo de aula no desenvolvimento profissional dos professores	- Perceber se o estudo de aula promoveu o desenvolvimento profissional docente. - Perceber se as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes.
Caracterização do entrevistado	- Recolha de dados profissionais do entrevistado

A realização das entrevistas ocorreu no final do ano letivo, incidindo sobre o processo decorrido durante este período. As entrevistas realizadas às participantes foram gravadas e transcritas, seguindo-se uma análise de conteúdo e a sua categorização de acordo com as dimensões definidas. A entrevista à diretora do AE, por razões de disponibilidade, foi realizada por escrito, tendo sido enviado o guião da entrevista e devolvidas as respostas.

2.2. Contextualização das opções tomadas na implementação da experiência piloto

A experiência piloto realizou-se numa escola básica dos 2.º e 3.º CEB do distrito de Lisboa e sede de um agrupamento de escolas que compreende mais dois estabelecimentos do ensino básico (1.º CEB) com jardim de infância. O AE serve uma população urbana muito diversa, com múltiplas nacionalidades e raízes culturais, e com forte mobilidade, registando-se a saída e a entrada de alunos ao longo de todo o ano letivo, muitos deles sem o português como língua materna. No Projeto de Inovação Pedagógica a desenvolver no ano letivo 2020/2021 apresentado à equipa de coordenação nacional, expõem-se as seguintes características: “Este Plano serve uma população escolar fortemente heterogénea, onde se cruzam crianças e jovens de famílias suburbanas, de classe média, cujos pais são comerciais, técnicos e funcionários públicos; com filhos de famílias de baixos recursos, com funcionamentos complexos e com baixas expectativas face ao percurso escolar dos seus filhos. São realidades familiares com diferenças abismais sobre a visão da importância que a escola pode ter na perspetiva de vida dos alunos, o que se reflete na perceção que os próprios alunos têm sobre a escola. Tem sido nosso desafio, ano após ano, servir esta heterogeneidade, procurando valorizar a vida escolar dos nossos alunos e chamar os Pais e Encarregados de Educação à Escola, envolvendo-os no percurso escolar das crianças e jovens que frequentam o Agrupamento. Um desafio que está por ganhar.”. (Projeto de Inovação Pedagógica do AE 2020/2021)

As três escolas encontram-se muito próximas geograficamente, o que contribui para o estabelecimento de uma dinâmica de articulação vertical entre ciclos, onde é incluído o pré-escolar. Procura-se tirar vantagem desta oportunidade, com a promoção de atividades diversificadas envolvendo as três escolas e os seus profissionais e alunos, apelando a fatores identitários do AE, bem como estimulando a participação em iniciativas de caráter extracurricular e empreendendo dinâmicas de ensino e aprendizagem conducentes ao desenvolvimento integral dos alunos em todas as suas dimensões, como preconiza o PASEO. Como declara o Projeto Educativo do AE “Na Escola, os alunos devem poder encontrar um ambiente promotor das aprendizagens, uma Escola que faça propostas inovadoras da aquisição das competências previstas, com espaço para todos e cada um se realizar integralmente. A Escola, por seu lado, deve dar resposta a estas necessidades, mas também criar outras, como sejam a capacidade de diálogo, de confronto de ideias, o exercício da democracia, a experiência da multiculturalidade e da diversidade, o domínio das novas tecnologias, a racionalidade científica, a experimentação e a inovação. A integração dos alunos com características de aprendizagem diferentes, mais ou menos desenvolvidas é outro dos aspetos a que a Escola tem que responder, criando situações curriculares adaptadas e promotoras do seu desenvolvimento pleno.”

As lideranças escolares, em particular o conselho pedagógico, têm delineado e procurado implementar diversas propostas de melhoria do serviço educativo do AE. Para os anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, dando cumprimento ao artigo 5.º da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, foram apresentados Planos de Inovação com a proposta de medidas de natureza pedagógica e organizacional. Com especial enfoque na gestão da matriz curricular do 1.º CEB, dando ênfase à articulação curricular, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais, o referido Plano assumiu ainda a primazia na semestralidade a nível concelhio e a criação de um Percurso Curricular Alternativo para turmas do 3.º ciclo, que possibilitou a integração de alunos para cujo perfil o ensino básico geral não constituía resposta adequada, combatendo o insucesso e o abandono escolar. Para além destas, foram propostas medidas de reforço a nível curricular, em grupos menores (como o desdobramento de turmas, oficina das línguas e do português), aulas em coadjuvação ou parceria, para reforço de competências práticas, ou formas mais específicas de apoio, em pequeno grupo.

No que respeita a prioridades de natureza pedagógica, o AE reconhece a educação pré-escolar como fator predecessor de sucesso educativo, com o desenvolvimento de projetos particulares enquadrados para estas faixas etárias e a sua articulação com o 1.º CEB; promove as bibliotecas escolares como polo privilegiado de articulação curricular e dinamizador de atividades em estreita ligação com os departamentos curriculares; na escola sede faculta um espaço de trabalho aos alunos, a Sala de Estudo, aberto a todos, para organização do estudo de forma autónoma, com orientação de docentes destacados. “Temos um percurso de persistência na aplicação de medidas e implementação de projetos em que os alunos possam encontrar o melhor de si e descobrir no trabalho de superação dos seus obstáculos, a sua capacidade de trabalho e de concretização. É esse o Sucesso que procuramos.” (Projeto de Inovação Pedagógica do AE 2020/2021)

De forma transversal, o AE contempla, no horário dos docentes, momentos para reuniões e articulação de trabalho. No 1.ºCEB assegura compatibilidade de horário entre os docentes do mesmo grupo de ano; nos 2.º e 3.º CEB todos os docentes têm reservado um tempo letivo para trabalho colaborativo, pretendendo compensar parcialmente momentos de reuniões de trabalho, acautelando a conciliabilidade nos horários dos docentes do mesmo departamento curricular.

Dado o histórico de resultados a matemática abaixo das metas estabelecidas internamente, destacando-se como a disciplina em que os alunos demonstram mais dificuldades de aprendizagem, o AE procurou diversificar as estratégias e medidas aplicadas a esta área disciplinar. Por outro lado, o impacto reduzido de medidas como os apoios em pequeno grupo, levou o AE a procurar medidas alternativas, tendo, nos anos letivos de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018, experimentado a implementação da metodologia Turma

Mais na disciplina de matemática, nos 2.º e 3.º CEB. O balanço nos dois primeiros anos foi positivo, tendo-se verificado alguma melhoria nas práticas colaborativas dos docentes e nos resultados dos alunos, conforme se encontra registado nos documentos de balanço do departamento curricular de matemática. No entanto, foram-se registando constrangimentos relacionados com a baixa estabilidade do corpo docente, com um elevado número de professores contratados e/ou com absentismo; a rotatividade dos docentes de um ano para o outro, com a colocação de novos professores que não demonstravam perfil adequado para o tipo de trabalho que se pretendia, ditou a quebra das dinâmicas de trabalho estabelecidas, verificando-se a necessidade de reajuste constante das práticas. Estas fragilidades tiveram impacto na relação pedagógica e nas aprendizagens dos alunos. Para além disso, a entrada em vigor de novas orientações legislativas com os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, apresentavam-se novas perspetivas de articulação do trabalho com os alunos. Do documento de balanço do departamento curricular de matemática do final do ano letivo 2017/2018 consta a seguinte reflexão “(...) algumas professoras consideraram que, estando a iniciar-se a implementação da Flexibilidade Curricular, com todas as novidades e desafios que se impõem, nomeadamente no que diz respeito à forma de trabalhar com os alunos tendo em vista o contributo da disciplina de matemática para os projetos das turmas e a sua articulação em DAC, algumas docentes consideraram que talvez não seja boa ideia abraçar novos projetos/medidas deste tipo, que impliquem a desconstrução dos grupos-turma.”. Foi por isso, considerado o fim da implementação da metodologia Turma Mais nos anos seguintes.

Na matriz organizativa da escola opta-se, tendencialmente, por dinâmicas pedagógicas diferenciadas, nomeadamente a constituição de equipas educativas. Apesar disso, no caso particular da matemática, continuou a sentir-se necessidade de procurar respostas para a melhoria do ensino e da aprendizagem das competências específicas desta disciplina. Considerou-se, então, a possibilidade de, de algum modo, fomentar o trabalho de colaboração entre os docentes das áreas disciplinares de matemática (grupos de recrutamento 230 e 500).

A dinâmica escolhida foi a dos estudos de aula, enquanto processo do desenvolvimento profissional dos docentes que potencia uma efetiva dinâmica de trabalho colaborativo, procurando atingir um impacto direto no ensino e aprendizagem em sala de aula. Num primeiro momento estava prevista a constituição de um grupo de estudo de aula com docentes do 2.ºCEB, tendo sido, depois, possível constituir um segundo grupo com docentes do 3.ºCEB, após a gestão do crédito horário no processo de definição da distribuição de serviço. A opção inicial de encetar este modelo com professores do 2.ºCEB prendeu-se essencialmente com dois fatores. Por um lado, considerou-se uma intervenção mais precoce junto dos alunos, dinamizando novas formas de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, contribuindo para a construção do conhecimento matemático dos discentes, potenciando a proposta de tarefas mais investigativas e novas dinâmicas em sala de aula, num nível de escolaridade inferior.

Por outro lado, a expectável maior estabilidade dos docentes do grupo de recrutamento 230, aspeto que se entendeu favorecedor para avançar com um modelo de trabalho colaborativo. Mais tarde, verificando-se a possibilidade de assegurar as mesmas condições para o grupo de professores do 3.ºCEB, a decisão de alargar a experiência piloto ao ciclo seguinte foi considerada muito pertinente e de grande potencial para atingir os objetivos traçados. Como declara a diretora do AE:

“Sentíamos há bastante tempo a necessidade de promover atividades que dinamizassem práticas de trabalho colaborativo, com a finalidade de estimular a reflexão e a promoção de medidas, em grupo de trabalho, o que se verificou muito difícil de implementar sem um pretexto. O contacto com esta metodologia surgiu como a oportunidade de o fazer.” (Docente A, Diretora do AE)

Procurou-se implementar uma dinâmica de trabalho que permitisse integrar os docentes que, pela experiência de anos anteriores, chegam de novo ao AE e, geralmente, demonstram alguma resistência em adotar práticas menos tradicionais e em dinamizar atividades mais diversificadas, de natureza mais investigativa e com ligação ao quotidiano dos alunos, ou seja, têm dificuldade em promover oportunidades de aprendizagem diferenciadas à grande heterogeneidade de alunos que constitui a população escolar. Este processo de decisão resultou de uma reflexão profunda das estruturas de liderança do AE, considerando os resultados obtidos na implementação de dinâmicas de trabalho conjunto em anos anteriores, as fragilidades diagnosticadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática e o perfil de docentes ao serviço na escola. Como resume a docente coordenadora do departamento de matemática:

“(…) nos últimos anos, independentemente de haver o PIP, ou no âmbito PNPSE, ou de outras medidas, a escola sempre teve a postura de agarrar tudo o que fosse novidade que parecesse ter o potencial para promover o sucesso dos alunos e, portanto, nesse sentido, acho que, logo à partida, seria uma coisa que era de experimentar. Mas depois também, penso eu, que teve a ver com a matemática ser uma das disciplinas onde o sucesso é mais irregular, onde, por um lado, as taxas de sucesso são mais inconsistentes de ano para ano, por outro, se calhar, é onde se nota uma fratura maior em termos de segundo para terceiro ciclo. E depois tem a ver com já termos implementado algumas medidas, nomeadamente o Projeto Turma Mais, que implicava o trabalho colaborativo entre professores para melhorar o sucesso dos alunos, portanto as aprendizagens, e, apesar de ter tido algumas melhorias, não foi uma medida que tivesse resolvido o problema ou que tivesse tido uma avaliação muito positiva, por circunstâncias diversas. Acho que foi nesse sentido: a matemática ser uma das áreas onde era necessário intervir, por outra, a

questão de já se terem tentado iniciativas no sentido de promover o trabalho colaborativo de professores e ver de que forma é que esta alteração surtiria efeito, ou não.” (Docente F)

2.3. Análise, tratamento e discussão dos resultados das entrevistas

As entrevistas realizadas às participantes foram gravadas, transcritas e categorizadas de acordo com as dimensões definidas e já referidas. As respostas obtidas da diretora do AE foram igualmente categorizadas.

No que respeita à primeira dimensão, *forma de apresentação do estudo de aula às docentes envolvidas*, no caso das professoras do grupo de recrutamento 230, a informação foi apresentada por um membro da direção, ainda no final do ano letivo anterior ao início da experiência piloto; apenas uma das docentes, contratada, tendo sido colocada mais tarde, soube da sua integração no grupo apenas quando tomou conhecimento da sua distribuição de serviço e do horário, na sua chegada à escola. No caso das docentes do grupo disciplinar 500, a decisão de constituição do grupo de estudo de aula foi comunicada à coordenadora de departamento e foi esta quem fez chegar a informação às restantes professoras. Esta diferença prendeu-se com a decisão posterior de constituir este segundo grupo de estudo de aula no 3.º CEB.

Nenhuma das docentes entrevistadas tinha conhecimento do processo de estudo de aula, sendo que a maioria confessou ter procurado informação de imediato, para se enquadrar, apesar de lhes ter sido explicado de forma breve, em que consistia. Todas as docentes revelaram ter compreendido o objetivo de implementar este modelo na escola, reconhecendo o intuito de promover o trabalho colaborativo e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

“(O objetivo de uma escola em fazer este investimento no que diz respeito ao trabalho dos professores será) permitir-lhes trabalhar colaborativamente, partilharem experiências e enriquecerem-se enquanto profissionais. (...) E, se os professores fizerem bem o seu trabalho e se desenvolverem enquanto profissionais isso vai reverter em benefício para os alunos. Portanto, acho que foi nesse sentido: apoiar o trabalho dos professores em prol dos benefícios para os alunos.” (Docente B)

“O que a escola pretendia, na minha ótica, era pensarmos concretamente em estudarmos as dificuldades dos alunos para melhorar a nossa prática letiva (...) claro que indiretamente vai influenciar o sucesso dos alunos. (...) no sentido de nós podermos trabalhar todas e tentar crescer enquanto professores, como é que

poderíamos mudar práticas de trabalho de sala de aula de forma a permitir o sucesso dos alunos, claro perceber as dificuldades deles.” (Docente C)

“O objetivo era perceber de que maneira é que nós poderíamos trabalhar nesta dinâmica e isso poderia melhorar as nossas práticas e, conseqüentemente, também a qualidade das aulas e o empenho dos alunos e os resultados dos alunos. Ou seja, acho que o foco é sempre os alunos (...) mas se as nossas práticas forem melhoradas também o empenho, o desejo de estar nas aulas pelos alunos também é diferente.” (Docente D)

“(...) vamos nós embarcar em mais uma experiência a ver se conseguimos que se mantenham as coisas boas que conseguimos com a Turma Mais e que tenha melhores resultados em termos daquilo que correu menos bem com a Turma Mais nesse sentido a promoção do trabalho colaborativo e se passar a ter mais a visão de que trabalhar colaborativamente não é dividir tarefas e cada um fazer o seu, é mesmo estarmos juntos nesse momento e aproveitar esse tempo para refletir sobre o que andamos a fazer.” (Docente F)

A metodologia de Lesson Studies é um verdadeiro upgrade neste conceito de trabalho colaborativo, muito mais produtivo para a concretização da avaliação do impacto da forma de ensinar sobre as aprendizagens dos alunos, que é o que, no final do dia, verdadeiramente conta. (Docente A, Diretora do AE)

A compreensão, por parte dos intervenientes, dos objetivos da escola em avançar com um modelo de trabalho e de desenvolvimento profissional de professores como o estudo de aula é crucial para o seu envolvimento e postura no processo de implementação e para se atingirem os objetivos propostos. A primeira reação das docentes perante a informação de que iriam participar foi, na sua maioria, dual. Todas as profissionais participantes declararam entender a sua participação como uma oportunidade, mas grande parte antecipou um acréscimo de trabalho a todas as outras tarefas que já tinham atribuídas, como revelam os excertos seguintes.

“É mais um trabalho, é uma coisa que eu não domino, é uma coisa que eu vou ter que aprender, portanto isto vai acrescentar-me trabalho, porque eu não tinha conhecimento; por outro lado também vi isso como uma oportunidade achei: não sei fazer, deixa-me experimentar para ver se efetivamente resulta daqui um benefício para os alunos” (Docente B)

“Numa primeira reação fui das pessoas menos entusiastas, muito sinceramente, porque tinha bem presente a última experiência (...) que acabou por correr muito mal em termos de trabalho colaborativo (...) porque quando as pessoas não estão todas

envolvidas não há trabalho de grupo que resista... (...) Não fiquei feliz. Depois, passado o primeiro mês, talvez, comecei finalmente a perceber que era uma ótima oportunidade e que, obviamente, iria dar muito trabalho se quiséssemos aproveitar a sério (...) Foi uma excelente oportunidade, comecei a perceber que era a possibilidade de fazermos algo que nenhuma de nós sequer sabia que estava a ser feito; estar a experimentar qualquer coisa novo com potencial para depois explorar para outras vertentes foi muito interessante. Sempre na perspetiva de que vamos ter tanto ou mais retorno pessoal quanto investimento que pusermos no que estamos a fazer e, portanto, sim: é uma carga de trabalhos mas vale muito a pena.” (Docente F)

“Era uma novidade, era algo novo para mim, então é com abertura de espírito. Para mim é aprendizagem, nunca há aquele fator de seca ou de ‘para quê isto?’” (Docente H)

Dois dos fatores que surgiram como determinantes para a aceitação deste desafio por parte das docentes foram, por um lado, a atribuição de tempo semanal para reunirem e trabalharem em conjunto e, por outro, a disponibilização de apoio externo para o esclarecimento e acompanhamento dos grupos de trabalho. Estes dois aspetos foram considerados desde o início pelos responsáveis do AE. Foi reconhecida a necessidade de atribuição de tempo comum, semanalmente, para as sessões de trabalho; este tempo foi atribuído maioritariamente na componente não letiva de estabelecimento dos horários das professoras ou, quando tal não foi possível, com recurso a crédito horário da escola. Do mesmo modo, foi procurado, previamente, apoio junto de uma instituição do ensino superior, considerando-se fundamental a apresentação, explicação e supervisão do processo, pelo menos numa fase inicial, para que fosse assegurada a concretização informada de todas as fases do estudo de aula e as docentes envolvidas se sentissem apoiadas e acompanhadas ao longo do tempo. A solicitação apresentada pelo AE foi aceite e foi possível contar com uma equipa de especialistas no apoio à implementação dos dois grupos.

“Semanalmente tínhamos o nosso encontro, onde falávamos (...) (de uma semana para a outra) tentávamos pesquisar ao máximo e reunir o material necessário para que na próxima sessão do lesson study pudéssemos avançar.(...) (Nas sessões semanais) tivemos apoio da F. que nos ajudava regularmente. A S. e a P. (coordenadoras do grupo) tiveram ainda duas ou três (reuniões com o responsável) e depois passavam-nos a informação quando nos reuníamos. (...) Essas reuniões também serviram para nos balizar e orientar, porque sozinhas, mesmo por muito que a gente leia, (...) tem que haver a alguém que nos direcione e que nos faça questionar sobre todo o trabalho que tinha sido feito até ao momento.” (Docente E)

“(...) ainda que eu não percebesse quanto tempo, se era periódico, se era semanal, eu não tinha percebido ainda isso, mas recebi (essa proposta) muito bem (...) pela perspectiva de trabalhar em conjunto com outras colegas (...) uma oportunidade de trabalho colaborativo, não vi como acréscimo (de trabalho), pois sabia que íamos ter horas para trabalhar isto. (O apoio de especialistas) foi muito importante, sobretudo naquela fase inicial em que todas desconhecíamos o processo, a metodologia; foi muito importante o fornecimento de bibliografia adequada, e adequada a nós, a cada um dos ciclos; depois foi importante debater essa bibliografia, (a análise) foi feita nas sessões de trabalho,(...) No fundo, aqueles primeiros meses serviram para enquadramento teórico, para nós percebermos como é que era o trabalho, foi super importante. Sem a ajuda, não só inicial, mas até fundamentalmente mais para a frente, não ia ser da mesma forma, pois apesar de nós termos um conhecimento bibliográfico, não tínhamos o conhecimento na prática e tivemos muitas falhas. (O especialista) foi uma ajuda imprescindível, importantíssima, estava com um papel muito questionador, questionava de forma perspicaz, no momento certo, punha-nos a pensar e ajudava-nos a solucionar também.” (Docente C)

“(O apoio dos especialistas) isso foi muito importante porque, quando não se sabe, ter alguém a quem nos possamos dirigir e (quem) nos orientar foi importante e dá-nos segurança. (...) Nesse aspeto eu acho que me senti bastante acompanhada e as pessoas que nos acompanharam sabiam o acompanhamento que nos estavam a dar.” (Docente B)

A equipa de especialistas que acompanhou os dois grupos sugeriu a nomeação, de entre as professoras participantes, de duas coordenadoras do trabalho a desenvolver em cada um dos grupos, embora praticamente todas as sessões tenham contado com o acompanhamento de pelo menos um dos especialistas. Estas coordenadoras, para além de coordenarem o trabalho do seu grupo na escola, estabeleciam contacto com o responsável pela equipa de especialistas de forma privilegiada, reunindo pontualmente e recebendo materiais de apoio.

“Acabei por ser coordenadora do grupo de trabalho não por nada em particular, mas (as restantes colegas tinham outras tarefas atribuídas) e porque gosto muito deste tipo de trabalho. Houve desafios neste processo, (...) puxar pelo grupo, haver abertura para a implementação disto tudo (...) Foi muito natural (eu coordenar o trabalho) porque nos conhecemos bem e (há) respeito pelo trabalho de cada uma.” (Docente C)

“Sim (tive desafios no papel de coordenadora do grupo de trabalho) mas acho que se calhar tem a ver com o facto de ser coordenadora do departamento. (...) Ser

coordenadora tem essa desvantagem que é estar-se sempre à espera que haja uma condução do processo. (...) Acho que o facto de as pessoas continuarem a associar a observação de aulas a uma avaliação, a uma classificação, continua a ser fonte de constrangimentos para alguns. Claro que ter alguém na sala é diferente; nós pensamos sempre 'eu gostava de que gestão da aula hoje corresse bem'. (...) É difícil balancear (entre) dar a minha opinião enquanto professora só, e o vamos lá todos dar a nossa opinião e eu não estou a dar a minha de propósito porque quero que percebam que todos temos o mesmo peso. Outra coisa: o facto de ser o grupo 500 todo a reunir fazia algumas vezes com que iniciássemos a reunião de lesson study e logo as pessoas confundissem com uma reunião de grupo e começassem a falar de outras coisas que eram interessantes, que tinham a ver com nosso trabalho, mas que não diziam respeito ao lesson study. Tive ali que fazer um bocadinho... (...) claro que depois compensávamos com as alturas em que poderíamos estar a reunir o grupo para outras coisas quaisquer e estávamos a avançar no trabalho de lesson study. Estar ali a fazer um papel de 'espera lá, estamos a dispersar-nos e eu tenho que pôr ordem nisto.' (Docente F)

Estes dois testemunhos sobre o papel da coordenação do grupo de estudo de aula demonstram que estas docentes assumiram esta atribuição de forma interessada e responsável, mais ainda considerando que não tinham conhecimentos prévios sobre o modelo de trabalho, tal como as restantes colegas. Esta foi uma das razões pelas quais os especialistas sugeriram a nomeação de duas docentes coordenadoras por grupo, para que esse papel pudesse ser partilhado. No caso do grupo II, o facto de uma das participantes ser a coordenadora de departamento (para além de coordenadora do grupo de estudo de aula) levantou outras questões relacionadas com a organização do trabalho e com a fase de observação de aulas no âmbito do ciclo de estudo de aula, sendo muito difícil para algumas outras participantes não estabelecer a ligação entre este facto e o processo de avaliação de desempenho.

Na segunda dimensão em análise, *concretização do estudo de aula*, foram colocadas questões visando compreender as condições concedidas aos grupos para a realização do estudo de aula, bem como vantagens, desvantagens ou constrangimentos passíveis de apontar.

Todas as docentes avaliam de forma muito positiva o trabalho desenvolvido nas sessões semanais, apontando em especial a prática reflexiva que se foi estabelecendo.

“A verdade é esta, nós ficámos deslumbradas com o facto de termos tempo para trabalhar de forma colaborativa, ainda por cima num grupo tão coeso, sempre funcionava muito bem, com um espírito muito aberto para a partilha (...)”

aproveitávamos esse trabalho para refletir em toda a nossa prática, para nós foi excecional na medida em que nos permitiu e nos desenvolveu o espírito do trabalho colaborativo. Aquilo que fazíamos no lesson study, de questionar tudo ao pormenor, passamos a fazê-lo em outras atividades, também da disciplina de ciências por exemplo. Passámos a refletir de outra forma e a pensar 'isto funciona neste grupo teu, mas se calhar naquele meu, em que tenho aquele tipo de alunos, já não funciona tanto'. O que tivemos foi tão bom, tão enriquecedor, tão grandioso, crescemos tanto umas com as outras, mudamos tanta coisa na nossa forma de trabalhar, no nosso grupo, que eu não podia avaliar o lesson study de outra forma que não de uma forma muito boa.” (Docente C)

“Eu faço uma avaliação bastante positiva (do trabalho desenvolvido durante as sessões) porque veio beneficiar-nos em vários aspetos: 1) em práticas reflexivas, que se calhar não tínhamos tanto, 2) ajudar também a pensar que tipo de tarefas é que nós podemos implementar na sala de aula - isso foi muito importante para mim -, 3) a gestão da comunicação veio ao de cima na medida em que ficarmos atentas à linguagem (que usamos com os alunos em sala de aula), a reflexão sobre isso, sobre esses detalhes, foi para mim muito importante, 4) também em relação às práticas comuns (e partilha entre professores), porque se eu chego e digo 'na minha turma passou-se isto e isto...' e elas opinam, ajudam-me a discutir sobre o que se passou na minha aula também acaba por ser bom. Se quisermos fazer as coisas como deve ser isto dá muito trabalho, despende muito tempo (...) isto é como sair da sua zona de conforto...” (Docente E)

No entanto, surgem algumas críticas relativamente ao volume de trabalho exigido face ao resultado no final do ciclo de estudo de aula, embora seja perçetível que algumas decorrem, em grande parte, do facto de, para todas as docentes, o trabalho proposto tenha tido o desafio acrescido de se iniciarem num modelo de trabalho novo, com fases e propósitos a respeitar, que foi necessário compreender antes de pôr em prática.

“No início não tinha a perceção completa do que era e (que seria necessário) ler informação (de modo tão) intensivo. (...) não consegui ler também toda aquela documentação que era fundamental e também porque se calhar ao início não percebi (que o trabalho era) assim tão profundo, mas reconheço o potencial. Se calhar ajudar mais no arranque e ajudar a definir o que é feito nas primeiras semanas (...) e estarmos a ler juntos os documentos (bibliografia)...” (Docente D)

“É muito tempo despendido na preparação, na implementação, na reflexão da tarefa, que é muito positiva para o meu trabalho enquanto professora e para o

desenvolvimento dos meus alunos, mas (...) não consigo que seja esta a minha metodologia de trabalho no meu quotidiano diário enquanto professora, porque isto implica muito tempo (...) nós tínhamos esse tempo semanal de 90 minutos mas nós continuávamos a trabalhar em casa (...)" (Docente B)

"A desvantagem deste tipo de projeto é que é um trabalho muito exaustivo... são resultados enormes mas contempla pouca parte da matéria, do currículo." (Docente E)

Todas as docentes reconheceram que há um conjunto de características pessoais que consideram muito importantes para que a participação num processo desta natureza faça sentido para o próprio e para os colegas de grupo, passando essencialmente pela abertura à mudança e a novas situações de aprendizagem profissional, capacidade de partilha e colaboração, resistência à crítica e capacidade reflexiva.

"Eu acho que não é qualquer professor que trabalha de acordo com esta metodologia, porque nós temos que saber ouvir, temos que gostar de aprender, temos que saber trabalhar colaborativamente; há professores que ainda não ganharam estas práticas ou porque ainda não tiveram a oportunidade ou porque não gostam de trabalhar com partilha e colaborativamente. Portanto, para trabalhar neste projeto as características essenciais de um professor, na minha opinião, é estar aberto a novas aprendizagens, partilhar as suas experiências e ouvir as dos outros e estar disponível para o trabalho colaborativo porque isto é mesmo trabalho colaborativo. Porque este projeto não avança se não houver um trabalho conjunto porque nós dependemos uns dos outros." (Docente B)

"Tem que ser uma pessoa que goste de aprender e uma pessoa que seja empenhada e que seja dedicada àquilo que faz, o que é suposto na nossa profissão; tem que ser alguém que efetivamente goste de aprender e de evoluir, acho que isso é fundamental (...) têm que ser pessoas que sejam capazes de refletir e que não tenham problemas de autoanálise, isso é fundamental acho que é um pré-requisito na nossa profissão se nós queremos melhorar enquanto profissionais; devemos refletir sobre as nossas práticas de trabalho e num grupo assim ajuda muito mais a refletir." (Docente D)

"Numa análise reflexiva vais encontrar defeitos que são teus! E será que estamos dispostos a mudar e a contornar essa situação? (...) porque tu vais encontrar erros. E nos erros dos alunos tu consegues ver de que forma é que tu estás a conduzir a aprendizagem do aluno. (...) Nós temos que estar flexíveis ao ponto de chegado a

um determinado momento e perceber que estamos erradas, ou queremos mudar ou não queremos. (...)” (Docente E)

“A pessoa tem que querer trabalhar colaborativamente, tem que estar disposta a deixar de pensar em si e abrir-se para trabalhar com os outros. (...) Eu tenho que saber ouvir as opiniões, partilhar os trabalhos, criarmos as ideias em conjunto e perceber que nós estamos a trabalhar para os alunos, para as dúvidas deles e para eles construírem o conhecimento deles.” (Docente G)

Quando questionadas relativamente às condições proporcionadas pelo AE para a implementação deste modelo de trabalho, a opinião foi unânime relativamente à relevância da atribuição do tempo semanal (um bloco de noventa minutos) comum para as sessões de trabalho, com espaço atribuído, e o apoio de especialistas externos para o acompanhamentos dos trabalhos.

“Aquilo que efetivamente nos foi dado, como grupo, foi estar, logo desde o início do ano letivo marcado no nosso horário um bloco comum, para ser desenvolvido trabalho, e isso é bom, porque aquilo está ali marcado no nosso horário, a gente sabe que semanalmente naquele bloco vamos ter a possibilidade de estarmos concentradas e as quatro juntas, sem ninguém estar ocupado. Se bem que, se pretendêssemos fazer este trabalho antes de ter este tempo (atribuído), também o poderíamos fazer, mas não seria a mesma coisa (...) seria noutros momentos. Já desenvolvíamos trabalho colaborativo. O apoio que nos foi dado por parte do Agrupamento, constante” (Docente B)

“As condições que tivemos foram as ideais (...) na medida em que tivemos muito tempo atribuído para trabalhar, agora por outro lado (...) foi muito tempo (...) do ponto de vista da (do que foi proporcionado pela) gestão escolar, foi fantástico, porque aproveitámos o tempo, foi enriquecedor, refletimos muito. (...) Uma ajuda externa com muitíssimo conhecimento na área, bibliografia adequada, tudo bem presente; o tempo semanal, (a atribuição de) uma sala para trabalhar super tranquila” (Docente C)

“Penso que aqui a gente tem que ver duas dimensões: por mais que a escola ofereça recursos, quer em termos de horário, quer de materiais, nós não vamos trabalhar só com aquilo que a escola oferece, também temos que olhar para a equipa de trabalho. E quando tiver colegas que não estão predispostos a isso, por mais que a escola ofereça... tem que haver as duas coisas, a escola deve investir neste tipo que prática, porque - e nós tivemos constrangimentos este ano devido à Covid - se olharmos para o projeto em si, vemos mais benefícios do que constrangimentos.

Benefícios ao nível do professor, benefícios ao nível do aluno, e, consequentemente, ao nível da escola." (Docente E)

As docentes não mostraram reconhecer o que foi necessário adaptar na habitual distribuição de serviço dos professores para avançar com a concretização dos dois grupos de estudo de aula. No entanto, a docente coordenadora do departamento de matemática que, sendo participante e coordenadora do grupo II, também acompanhou, por inerência o trabalho do grupo I, ainda que indiretamente, apresentou uma reflexão pertinente quanto à constituição destes grupos:

"(...) o facto de estar o grupo (500) todo a trabalhar (envolvido no estudo de aula), mesmo que haja pessoas que não estão a lecionar o ano em que a tarefa vai ser proposta, faz com que o grupo comece todo a trabalhar de maneira diferente em todos os anos. Porque, apesar de não se estar a trabalhar (no ano) (...) o facto de estarmos envolvidas naquele trabalho pensar 'para aquilo que eu quero ensinar onde é que eu sei que os alunos têm mais dificuldades, o que é que preciso de ir buscar de pré-requisitos, como é que posso tentar simplificar esta transição entre o que é revisão e o que é conteúdo novo', acabou por alastrar ao resto. (...) o ideal é que sejam todos (os docentes de) um grupo (disciplinar). Se for só o grupo que está a lecionar um determinado ano tem uma vantagem que é ser um grupo menor de professores; se for um grupo muito numeroso que não seja possível conciliar horários e ter os tais 90 minutos em comum poderá ser uma opção. Acho que na discussão, na troca de ideias perde-se muito. Eu continuo a achar que a melhor organização que nós temos dentro da escola e mais eficaz são os grupos disciplinares. (...) Portanto acho que em termos de grupo disciplinar que é o ideal porque acaba por todos partilharem as suas ideias e mesmo que a pessoa não esteja a aplicar nesse ano está na perspetiva de no ano seguinte poder aplicar a tarefa ou pelo menos aprender sobre e fazer diferente."
(Docente F)

Importa relembrar que o grupo I foi constituído por docentes do grupo de recrutamento 230 que se encontravam a lecionar o 6.º ano de escolaridade e não pela totalidade dos docentes; se, por um lado, a inclusão de todos os professores desse grupo de recrutamento poderia resultar num grupo mais numeroso, levantando possíveis dificuldades no funcionamento e na organização do tempo semanal para as sessões de trabalho conjunto, por outro, a opção adotada de incluir apenas parte dos docentes inviabilizou que a experiência e as aprendizagens desenvolvidas fossem partilhadas por todos, o que foi possibilitado no grupo de recrutamento 500.

Há ainda outro aspeto a referir. O ano letivo em que ocorreu este estudo (2020/2021) foi o segundo em que as escolas se debateram com medidas de contenção e combate à

pandemia da Covid-19, tendo-se verificado ainda algumas semanas de confinamento e estando estabelecidas algumas limitações em termos de circulação de pessoas e restrições quanto à mistura de grupos de alunos e/ou docentes para o controlo de contactos dentro da escola. Estas regras condicionaram a aplicação do estudo de aula na sua plenitude, nomeadamente a fase de aplicação e observação da tarefa/aula planificada pelo grupo, ficando definido que a aula não poderia ser observada por todas as outras docentes em simultâneo. Esta decisão teve impacto na reflexão posterior, que foi menos fecunda do que o expectável e o desejável,

“Eu fiquei um bocado na expectativa de poder assistir a aulas de colegas ou as colegas virem assistir às minhas e no fundo isso não aconteceu (devido às restrições da pandemia Covid-19). (...) Eu acho que um dos aspetos que possibilitava a melhoria deste projeto era podermos ter assistido, estarmos em sala, quando estavam a ser implementadas (as tarefas preparadas). (...) eu voltaria a participar, mas se tivesse condições para superar esse constrangimento; na minha opinião eu acho que isso faz toda a diferença.” (Docente E)

“O nosso projeto de lesson studies foi apanhado, infelizmente, pela pandemia, em cheio. Quando íamos começar a desenvolvê-lo, inicia-se um período de sucessivos confinamentos, com interrupção da atividade presencial que impede a aplicação do modelo como desenhado. Assim que se estabilizou o regresso à Escola, foi possível recuperar as práticas que levam à aplicação da metodologia, e acreditamos que o trabalho preparatório já fez alguma transformação nas práticas de trabalho”. (Docente A, Diretora do AE)

Quanto à dimensão *impacto do estudo de aula no desenvolvimento profissional dos professores*, todas as docentes afirmaram considerar que esta experiência teve impacto na sua prática pedagógica, embora tenham sido apontados diferentes aspetos. Foi referida a importância da avaliação diagnóstica e a necessidade de atender aos pré-requisitos dos alunos; a preparação de propostas mais abertas/investigativas para os alunos e a sua boa aceitação por parte destes; a vantagem de, sendo a planificação da tarefa tão minuciosa durante o estudo de aula, ser possível antecipar as respostas dos alunos e preparar a ação do professor em cada situação; a importância de levar os alunos a discutir a resolução da tarefa e a forma como pensou para encontrar a solução; a reflexão da tarefa e a sua possível alteração para aplicar de novo; a possibilidade de aplicar o conhecimento que se vai construindo a outras situações pedagógicas.

“(...) nós conseguimos e queremos mesmo perceber como é que o aluno fez, como é que ele pensou e é muito engraçado porque às vezes há alunos que pensam

muito bem e falam exatamente como pensaram mas não conseguem registrar e isto como professora é muito enriquecedor porque às vezes nós quando corrigimos trabalhos dos alunos não está lá nada escrito, mas com estas atividades a gente sabe o problema deste miúdo (...) ele sabe comunicar, não sabe é colocar num papel. Este tipo de atividades permite-nos conhecer a outro nível os nossos alunos, porque estimulam muito a comunicação, o raciocínio (e pedir) 'então explica-me lá como é que tu fizeste': nós nas aulas de matemática não temos tempo para fazer isto em todas as aulas... para já porque as nossas atividades não são muitas vezes a este nível, atividades de exploração, são atividades de aplicação direta, que é aquilo que nós temos tempo para fazer (...) Nesta situação específica dos estudos de aula é tudo tão pensado, é tudo tão refletido que (...) a atividade acaba sempre por resultar muito bem e acaba por ir de encontro aos objetivos que nós temos e o que pretendemos. Posterior à aplicação da atividade, o facto de nos podermos novamente juntar e refletir o que é que aconteceu, como é que foi contigo, como é que foi comigo... isto é muito, muito importante. (...) Portanto eu considero que é uma mais valia enquanto enriquecimento profissional, o pensarmos em conjunto, o refletirmos em profundidade, o antevermos as situações... até que nós conseguíssemos ter a nossa tarefa finalizada e pronta para aplicar a gente mudou tanta vez, tanta vez..."
(Docente B)

"O maior objetivo desta metodologia é desenvolver o espírito do trabalho colaborativo que envolve todas estas competências de que falei, e a repercussão que isso tem na prática pedagógica e, no limite, no sucesso dos alunos. (..) Talvez a nossa maior dificuldade é sair da nossa caixinha, deixar de trabalhar daquela forma que estamos sempre habituadas, para adaptarmos tudo à nova realidade escolar; é transformador (..) No nosso grupo, houve pessoas que mudaram pequenas práticas com isto, sobretudo na implementação de atividades de investigação em matemática, atividades mais abertas.(...) Eu acho que isto é muito reflexivo, muito intenso naquele momento, mas não sei se a longo prazo não se perderá se não houver um investimento neste tipo de práticas, de formação. (...) (Esta metodologia) teve imenso (impacto) na minha prática pedagógica. Primeiro, foi a primeira vez que trabalhei de forma colaborativa tão intensa num tema tão concreto (...) E, depois, isto voltou-me a despertar, porque vou esmorecendo (...), a matemática tem uma especificidade, com o passar do tempo vou perdendo aquela vontade de ir implementando isto (tarefas mais práticas/investigativas), porque pensas "não tenho tempo", depois é a sala... e isto fez-me acreditar novamente que temos que resistir contra este tradicionalismo educativo e temos que avançar, inovar pedagogicamente. Isto é uma

inovação, ajuda-nos a melhorar e a perceber que os alunos ficam muito mais motivados com uma tarefa. (...) Porque isto nos fez trabalhar e refletir... (...) Isto projeta-se noutras tarefas que nós propomos aos alunos. Foi um abrir de olhos, um impacto” (Docente C)

“(Um projeto destes tem resultados para os alunos) porque as aprendizagens aqui são muito mais significativas. Nós fizemos este estudo de aula para uma disciplina, (para) um conteúdo e, se queres que eu te diga, (...) o conteúdo que eu me sinto mais confortável em dizer que foi o mais trabalhado, mais consolidado, foi este! Que foi trabalhado desta forma. Porque tu sabes quando um aluno aprende e quando não aprende! (...) (O que se aprende no estudo de aula específico tem impacto noutros temas do currículo) claramente e vou te dar um exemplo muito específico. Quando nós fazemos alguma tarefa ou propomos alguma tarefa em sala de aula depois do lesson study, tu comesças a ter um olhar mais crítico na seleção de tarefas que vais propor na sala de aula. (...) mas também vou ter um olhar mais reflexivo sobre o tipo de comunicação que eu tenho em sala de aula e acho que todos os grupos disciplinares deveriam passar por este projeto, por esta metodologia.” (Docente E)

“Em termos de trabalho colaborativo (houve a vantagem de) alargar ao grupo, que era quase obrigar as outras pessoas a experimentarem tarefas sempre que queríamos fazer uma coisa diferente parecia que estava a ser uma imposição, e assim também foi um bocadinho imposição mas não fui eu... Depois, houve um ganho para os alunos, que não se mede em sucesso, não se pode ter um impacto (...) porque tiveram a experiência de trabalhar de maneira diferente e gostaram e interiorizaram de certa maneira, e para as professoras que, tendo os alunos a pedir, começam a acreditar um bocadinho mais de que possa ser por aqui o caminho.” (Docente F)

“(Outro) exemplo: (em aula) nós dávamos muito mais tempo para a resolução de uma tarefa e depois pouco tempo para a discussão; agora a nossa tendência vai ser inverter, vamos dar se calhar menos tempo para a resolução da tarefa e mais tempo para discussão, para discutir as ideias. (...) (Antes) nós aplicávamos a tarefa e pronto, a tarefa está aplicada, e arrumas. O refletires na tarefa, sobre o que é que aquilo deu aos alunos, qual foi a mais valia que eles tiveram com aquela tarefa, eu acho que isso foi o melhor para mim, foi o pensar nisso. (...) Precisamos uns dos outros para chegar a estas novas ideias. Eu não dou igual a todos (os alunos, porque são diferentes, daí a importância da reflexão).” (Docente G)

“De tudo aquilo que nós trabalhamos, duas coisas: comecei a dar mais importância aos pré-requisitos, já dava, mas agora dou mais; a construção de tarefas tem que ser muito bem pensada. (...) quem participa nos estudos de aula, adquire ferramentas: o trabalhar mais dirigido para os alunos explorarem o conceito (...) temos que dar as pequenas noções, mas que não a definição no seu todo, para o aluno conseguir chegar, para convergir no resultado final e isto requer tempo, trabalho, exploração...” (Docente H)

Estas afirmações consubstanciam as expectativas declaradas pela diretora do AE quando questionada quanto ao impacto esperado deste modelo de trabalho sobre a prática pedagógica dos docentes:

“Espera-se que (os docentes) se tornem mais permeáveis às contribuições dos seus pares, que aumentem a sua capacidade reflexiva, que se disponibilizem para a crítica construtiva, com verdadeiro efeito sobre a mudança das práticas; e acima de tudo que reorientem a sua postura para as aquisições dos alunos, não apenas para o seu ato de transmitir, que passe a ser uma transmissão adequada e produtora de efetiva aquisição. Que se centrem na análise da eficácia do seu método de ensino, para que a aprendizagem se concretize. Pretende-se também conseguir maior motivação e interesse por parte dos alunos envolvidos na aplicação desta metodologia.” (Docente A, Diretora do AE)

Todas as sete docentes participantes entrevistadas, fazem um balanço muito positivo do trabalho desenvolvido no grupo de estudo de aula, pese embora nem todas afirmem gostar de lhe dar continuidade. As duas docentes, ambas do grupo I, 2.º CEB, que assumem que não gostariam de dar continuidade a este processo justificam a sua decisão com a sensação de investirem demasiado tempo na preparação de uma única tarefa, de um único tópico, havendo tantos outros conteúdos para lecionar na disciplina de matemática. E isto acontece apesar do reconhecimento, por parte de ambas, do quanto aprenderam, enriqueceram enquanto profissionais e o impacto que a experiência teve sobre as suas práticas e sobre os seus alunos.

“O trabalho neste projeto é muito produtivo e muito enriquecedor, mas, a dar-lhe continuidade, eu precisava que o meu programa de matemática fosse muito reduzido... porque eu não tenho tempo para desenvolver estas atividades com a regularidade que seria suposto. Muito sinceramente eu acho que o nosso ensino beneficiaria muito mais com esta forma de trabalhar do que aquela que temos atualmente, (mas) a determinada altura eu pensava: eu já não tenho tempo para estar aqui a analisar com tanta profundidade UMA tarefa... (...) Eu sinto que é um presente

envenenado, ou seja, gostei muito do trabalho, aprendi imenso, os meus alunos beneficiaram imenso, só que, tendo em conta o meu programa de matemática, eu não posso viver à custa dos lesson study... Eu preciso de trabalhar, preciso desenvolver aqueles conteúdos todos... Só para tu teres uma ideia, nós, para implementarmos uma atividade diagnóstico mas assim desenvolvida do princípio ao fim, o melhor que poderia ter sido desenvolvida, (...), permitindo aos alunos resolverem, dar-lhes tempo para eles fazerem, dar-lhes tempo para eles falarem e explicarem os seus raciocínios, levou duas aulas de 90 minutos e mais um bocado numa outra aula! ISTO só para a parte do diagnóstico, porque a atividade propriamente dita, depois, foi desenvolvida numa aula de 90 minutos (...) mas eu ainda precisei de a concluir efetivamente na aula seguinte. Ora, se eu fizesse este tipo de atividades ao longo de todo o ano letivo, se eu ainda assim tenho muita dificuldade em cumprir a minha planificação, eu não a cumpriria de todo. (...) Causa-me algum stress (...) porque isto são atividades que levam muito tempo. Eu precisava que o programa de matemática fosse cortado a meio.... (mas) eu sei que não é possível!” (Docente B)

“Eu gostei, mas para ser bem feito exige algo que eu não estou a conseguir corresponder. Acho que não (gostaria de continuar); não gosto de estar a falhar e não estar a corresponder às expectativas que colocam. (...) pelo menos uma maneira tão profunda, não...” (Docente D)

Estes testemunhos demonstram também que, para alguns docentes, a aplicação de estratégias mais abertas, mais investigativas, que requeiram maior autonomia por parte dos alunos, mais demoradas, que exijam a organização do tempo de aula de forma diferente, podem constituir um obstáculo, um fator de stress a juntar a outros.

No que se refere à integração dos grupos de estudo de aula no AE, estes resultaram de uma proposta apresentada e aprovada pelo conselho pedagógico, pelo que a informação da sua implementação chegou, por esta via, a todos os professores. As docentes participantes descrevem diferentes experiências quanto a terem sido abordadas por outros colegas a este respeito; algumas declararam que foram questionadas e tiveram oportunidade de explicar o trabalho que estavam a desenvolver, outras dizem nunca terem sido indagadas. Há um reconhecimento de que não houve oportunidade de partilhar o trabalho que foi realizado com a maioria dos docentes da escola, o que teria sido importante.

“O que tinha sido fundamental, uma sugestão era chegarmos ao final do ano e apresentarmos o projeto a todos, no auditório. Não quer dizer que fosse de caráter obrigatório; era os docentes inscrevam-se para ir ouvir porque acho que a educação só funciona se nós também, professores, se quisermos evoluir, crescer enquanto

professores e acho que nós é que temos que procurar também esta oferta (...) até para as pessoas abrirem os olhos, poderem mudar práticas, olharem para documentos orientadores de outra maneira.” (Docente C)

Esta divulgação estava prevista, embora não tenha ocorrido. Ainda assim, houve interesse por parte de professores de outros grupos de recrutamento para saber mais e, eventualmente vir a participar num grupo de estudo de aula.

“O Departamento de Ciências Experimentais mostrou-se muito interessado em aplicar esta metodologia (...) Acredito que a própria experiência de preparação muda significativamente o trabalho colaborativo que apesar de já o fazermos há muito tempo. Estou confiante que quando se refletir sobre a experiência e se disseminar o sentir sobre ela, haverá mais grupos a aderir, se bem que o impacto sobre a gestão dos horários é um constrangimento.” (Docente A, Diretora do AE)

A análise das entrevistas realizadas permite-nos identificar aspetos que se revelam favorecedores no processo de implementação de um grupo de estudo de aula no contexto português, bem como alguns constrangimentos que importa considerar e refletir sobre possíveis formas de ultrapassar.

Em primeiro lugar, é fundamental haver, por parte da escola, uma comunicação clara dos objetivos que se pretendem alcançar com um modelo de trabalho docente desta natureza, enquadrando esta decisão na política da escola para a promoção do sucesso dos alunos. Da mesma forma, cabe à escola a confluência de um conjunto de condições que possibilitem aos docentes tempo e espaço em conjunto para as várias fases de trabalho colaborativo, com especial atenção para o enquadramento deste tipo de dinâmica na escola e articulação com outras tarefas asseguradas pelos docentes. Encontrar este equilíbrio pode ser um desafio, considerando a necessária gestão dos horários dos docentes envolvidos e dada a multiplicidade de funções desempenhadas pelos professores na escola; há o risco de o estudo de aula ser entendido como um acréscimo de trabalho. O acompanhamento do grupo de docentes por especialistas na metodologia é outra das condições, uma das mais importantes, a considerar, revelando-se um fator tranquilizador e que gera confiança para os professores que iniciam este modelo de desenvolvimento profissional, podendo antecipar as diferentes fases do processo, as suas características e exigências, sentires e experiências de outros grupos que já o tenham implementado.

O processo de implementação pode implicar algum grau de complexidade. Com efeito, é essencial que os docentes participantes compreendam claramente todas as fases envolvidas e se predisponham a corresponder à exigência reflexiva que este modelo implica. O tempo inicialmente empreendido na compreensão do processo deve ser reconhecido como um investimento que, após o entendimento do modelo de estudo de aula propriamente dito,

tenderá a resultar numa dinâmica de trabalho mais efetiva, de discussão curricular, de reflexão sobre opções metodológicas e de ensino ou sobre perfis de aprendizagem dos alunos - o verdadeiro estudo de aula e a essência do trabalho docente. Na experiência piloto estudada, esta fase de enquadramento parece ter sido percecionada como demorada e exigente do ponto de vista da leitura de bibliografia por uma das docentes entrevistadas, que a considerou fator causador de ansiedade, embora a sua intencionalidade e importância tenham sido reconhecidas pela maioria das professoras.

As tarefas a desenvolver pelo grupo de professores requerem deles características pessoais fundamentais para este trabalho, como a capacidade de reflexão, de partilha, a disponibilidade de construir algo em conjunto e de o experimentar em sala de aula, transigindo a mudanças práticas e/ou ao seu ajuste face a diferentes circunstâncias, de forma orgânica e autêntica. Todas as docentes referiram a boa dinâmica de trabalho ao longo das sessões e o quão enriquecedor foi para a sua prática profissional terem desenvolvido um ciclo de estudo de aula completo, com a preparação e planificação detalhada de uma tarefa sobre um tópico/conteúdo concreto, antecedida de diagnóstico, muito refletida e discutida colaborativamente, e a sua aplicação e observação, tendo a aprendizagem do aluno como foco principal. Há ainda a afirmação de que as aprendizagens efetuadas no âmbito do estudo de aula são aplicadas noutras contextos, noutras situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, alterando as práticas docentes; isto é referido quanto à forma de diagnóstico das aprendizagens dos alunos; à seleção, preparação e modo de apresentação das tarefas aos alunos; e à discussão/construção de conhecimento por parte dos alunos. No entanto, o trabalho de preparação da aula de investigação a aplicar, sendo tão dirigido para um único tópico e exigindo um longo período de tempo, torna-se um fator causador de inquietação para duas das docentes (ambas do grupo I, 2.ºCEB), que manifestaram a sua preocupação quanto ao tempo investido numa única tarefa face à extensão de conteúdos que deveriam conseguir lecionar ao longo do ano letivo. Poder-se-á questionar se a adoção do estudo de aula como modelo de formação dos docentes de forma continuada no tempo poderá contribuir para ultrapassar este sentimento de ansiedade, uma vez que, nessas condições, seria expectável a alteração da forma de trabalhar dos docentes e das suas práticas em sala de aula, com consequente mudança das dinâmicas de trabalho dos alunos e das suas aprendizagens e competências. Por outras palavras, se a lógica de investigação-ação que é preconizada pelo estudo de aula for adotada de forma orgânica pelos docentes e pelos alunos, a exceção constitui-se como regra na organização de todo o processo de ensino e de aprendizagem. A implementação sistemática de estudos de aula, de forma continuada no tempo, poderia vir a permitir retorno a médio prazo, com maior desenvolvimento de autonomia e raciocínio crítico e com diminuição do tempo investido, sendo esse tempo não só recuperado mas recebido com mais-valias ao nível do sucesso e, sobretudo, da qualidade do sucesso. A questão do

50

tempo investido foi muito referida por uma das docentes, que inclusivamente reconhece vivamente a importância da prática a diversos níveis mas refere que não pode “viver só dos *lesson studies*”. Ou seja, o imenso valor pedagógico da experiência no momento presente não é suficiente para a levar a abraçar como prática continuada, pois pressente uma perda de conteúdos/aprendizagens por falta de tempo. Muito provavelmente porque ainda não passou por uma experiência de aplicação em contínuo, para esta docente avançar nesse sentido seria muito difícil, pois sente que retiraria algo aos seus alunos; parece indicar que os ganhos a médio e longo prazo são encarados como uma promessa que não é vista como suficientemente certa que justifique a mudança de prática.

Para além do referido, sendo este um processo formativo, a sua implementação nas escolas poderia ser acompanhada de uma forma de reconhecimento do tempo investido pelos docentes, como formação contínua creditada como, de resto, preconizam os normativos em vigor, e contribuindo deste modo para o cumprimento dos requisitos previstos para a progressão na carreira. Pode discutir-se se, com este enquadramento, os docentes envolvidos neste processo tão exigente não o teriam, de facto, como motor de melhoria do seu desempenho e referência de formação em contexto, esbatendo-se esta ideia de ser mais uma tarefa que têm que desempenhar.

A observação da aula de investigação é uma das fases fundamentais do ciclo de estudo de aula. No âmbito da experiência piloto, a observação por todas as docentes não foi possível devido às restrições impostas pela situação pandémica. Este constrangimento resultou numa reflexão menos abrangente e menos profícua da aula aplicada, uma vez que nem todas as docentes assistiram à aplicação da mesma aula e não foi acompanhado o processo de resolução de todos os alunos. Ainda assim, a planificação efetuada foi aplicada em várias turmas e todas as docentes foram ou aplicadoras ou observadoras em algum momento, o que permitiu, uma acomodação do processo e a sua reflexão.

O processo de observação de aula levantou ainda a questão comparativa com o processo de avaliação de desempenho docente (ADD). No caso do grupo II, a participação da totalidade das docentes levou a que não fosse possível evitar a posição de avaliada(s) e avaliadora(s) entre as participantes, o que se revelou um constrangimento diagnosticado no seu grupo por uma das docentes (Docente F). Este é um aspeto relevante; o atual modelo de ADD mantém latente um sentimento de iniquidade face à necessidade de comparação e seriação dos docentes, que tem influência no ambiente de escola, e que poderá, eventualmente, ser superado com confiança, colaboração e partilha como práticas intrínsecas do trabalho dos professores.

Por fim, de referir que não foi possível às docentes participantes nos grupos de estudo de aula partilhar com os restantes professores do agrupamento a sua experiência, conforme estava previsto inicialmente. Pretendia-se uma sessão breve, para divulgação do trabalho

desenvolvido, dos seus desafios e potencialidades, do ponto de vista de quem experienciou, procurando capitalizar as boas práticas decorrentes desta experiência e dar início à disseminação dos seus efeitos no contexto escolar, como conjecturavam Hadfield & Jopling (2016:205). Esta sessão poderia ter o potencial de despertar o interesse dos docentes em participar num grupo deste tipo e, eventualmente, tranquilizar os docentes que viessem a participar futuramente.

A identificação de constrangimentos numa iniciativa desta natureza é fundamental para a sua atenuação ou mesmo resolução. Alguns dos constrangimentos identificados poderão ser de resolução complexa, por dependerem de fatores muito diversos; no entanto, as condições específicas de cada AE poderão determinar as soluções possíveis para os ultrapassar, podendo passar, por exemplo, por evitar, pelo menos numa fase inicial, a dispersão dos docentes envolvidos por outras tarefas ou cargos.

CAPÍTULO 3 – Conclusões

Com a democratização do ensino em Portugal, o processo de formação de uma Escola capaz de receber todos os alunos, na sua heterogeneidade de vivências, de perfis e de aspirações tem-se cumprido nas últimas décadas. Os quadros normativos têm-se sucedido, procurando tornar a escola mais eficaz na concretização de percursos de sucesso para tantos quantos cumprem a escolaridade obrigatória, agora, de 12 anos, tentando acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas que têm ocorrido ao longo do tempo.

As lideranças escolares e os professores adotam um papel crucial na concretização deste propósito, enquanto atores no processo de interpretação e de tradução dos documentos legislativos. Os textos políticos são interpretados pelas lideranças escolares, que os colocam em contexto e os tornam aplicáveis de acordo com as condições e circunstâncias particulares da escola, e traduzidos pelos docentes, que os colocam em prática na sua ação diária. Os docentes são, por isso, recursos imprescindíveis para a promoção do sucesso dos alunos, uma vez que são quem concretiza as políticas que a escola define com esta finalidade, numa lógica *bottom-up*. A organização do trabalho dos professores, as condições que são concedidas pela escola para o seu desenvolvimento profissional, tornam-se, pois, fatores prioritários na estratégia de melhoria da escola e de promoção do sucesso dos alunos.

O estudo de aula é um modelo que tem como distintivo basilar o caráter colaborativo das dinâmicas de trabalho, possibilitando o desenvolvimento das competências de ensino do professor por via da reflexão partilhada da experiência profissional dos participantes, envolvendo a preparação e aplicação de uma situação de ensino e aprendizagem (aula de investigação). As evidências científicas que atestam as potencialidades do estudo de aula para o desenvolvimento profissional dos docentes vão-se somando, o que justifica a sua disseminação por quase todo o mundo, com mais ou menos acomodações em relação à sua fórmula original surgida no Japão.

Em Portugal, o estudo de aula tem vindo a ser implementado a nível experimental em algumas escolas, principalmente por iniciativa de instituições do ensino superior e com caráter investigativo, mas tende a tornar-se uma referência a nível formativo, quer na formação inicial de docentes, quer como processo de formação contínua. E neste último ponto, os CFAE poderão ter um contributo decisivo, na medida em que os seus recursos poderão ser cruciais no apoio aos AE para a implementação de grupos de estudo de aula nas escolas. Já há alguns projetos desta natureza a decorrer, que poderão ser o ponto de partida para a formação de docentes capacitados para coordenar grupos de estudo de aula nas suas escolas, envolvendo mais professores neste processo de formação. Nos AE em que esta forma de trabalho e de desenvolvimento profissional do pessoal docente seja reconhecido como prioritário para os seus trajetos de melhoria e de promoção do sucesso dos alunos (se

não em todos!), colocar-se-ão algumas questões, nomeadamente o reconhecimento do tempo investido pelos docentes neste tipo de trabalho.

De facto, o atual enquadramento normativo permitiria, no âmbito da articulação das escolas e dos CFAE, eleger este tipo processo como modelo de formação em contexto, num compromisso entre as condições que as escolas poderão esforçar-se por providenciar aos seus docentes e o apoio imprescindível dos recursos de que os CFAE dispõem, nomeadamente a acreditação destas horas de trabalho com todas as implicações que isso tem para a carreira docente, a forma privilegiada como pode conseguir mobilizar parceiros externos, como instituições do ensino superior, a rede estruturante de ligação entre as diferentes escolas e o lugar que ocupam, atualmente, no acompanhamento dos planos de inovação das escolas junto da estrutura de missão do PNPSE. Interessa, por isso, que esta discussão venha a ser mais ampla, envolvendo a tutela, as instituições do ensino superior, os CFAE, os AE, para que possa ser definido o enquadramento a dar a um processo desta natureza, que pode, comprovadamente, contribuir substancialmente para a formação dos professores ao serviço nas escolas. Esta oportunidade torna-se ainda mais irrecusável, considerando o momento em que se enfrenta a necessidade de docentes nas escolas em algumas áreas disciplinares.

O estudo que se materializa no presente trabalho concorre para o conhecimento sobre o processo de implementação de grupos de estudo de aula em Portugal, envolvendo docentes do ensino básico, tendo sido atingidos os objetivos definidos inicialmente. Ainda que numa escola com condições e num contexto particulares, identificaram-se potencialidades e constrangimentos que importa considerar numa reflexão cuidada que possa realizar-se tendo em vista uma maior disseminação deste modelo de formação e desenvolvimento profissional docente noutras escolas.

Os constrangimentos identificados prenderam-se com fatores esporádicos e com outros mais substanciais. Os condicionalismos impostos pela pandemia da Covid-19 impossibilitaram a observação da mesma aula de investigação por todas as docentes, limitando a matéria de reflexão após a aplicação da tarefa planificada, o que desapontou algumas das docentes, que gostariam de ter concretizado todos os passos do processo. Foi também apontado que não se conseguiu realizar a partilha do trabalho desenvolvido pelos grupos de aula aos restantes docentes do AE, algo que estava previsto inicialmente na estratégia de comunicação interna do AE, mas que não se realizou. Estes aspetos, em circunstâncias regulares, poderão ser facilmente ultrapassados.

De modo mais substancial, os constrangimentos percebidos estavam relacionados com o entendimento do próprio processo por parte de algumas docentes participantes, considerando dois aspetos: o tempo necessário para completar um ciclo de estudo de aula e a resistência à observação da aula pelos pares. Por um lado, algumas docentes revelaram

considerar o processo de preparação de uma única aula, de um único tópico ou tema no âmbito da sua disciplina, demasiado demorado e exigente, tendo em conta a extensão de conteúdos de matemática que têm para lecionar, gerando o sentimento de que se trata de um investimento demasiado escrupuloso e de um processo demasiado demorado para esse resultado final. Este aspeto crítico já tinha sido apontado na bibliografia consultada; no contexto da experiência piloto poderá estar relacionado com o facto de o início do ciclo de estudo de aula ter sido precedido de um período de apresentação de bibliografia de suporte da metodologia a seguir e, também, ser um aspeto que emergiu do curto período de trabalho com esta dinâmica (apenas um ano letivo), sem que tenha, ainda, sido possível experienciá-la em continuidade. Foi ainda identificada como constrangimento a resistência de algumas docentes em lecionar a aula de investigação tendo as colegas presentes para a observação, subentendendo-se o estabelecimento de relação com os procedimentos da ADD.

Pese embora o reconhecimento dos constrangimentos já referidos, foi validado o impacto que o processo de estudo de aula teve na prática das docentes em sala de aula. Foi referida a importância do trabalho colaborativo durante todo o processo, da partilha de experiências, da reflexão profunda realizada sobre a aprendizagem dos alunos e da possibilidade de preparar detalhadamente uma tarefa, fazer a sua aplicação e refletir colaborativamente sobre a forma como decorreu e que eventuais alterações/melhorias poderiam ser introduzidas. Para além disso, ao longo do processo parece haver um exercício de acomodação das reflexões realizadas nas sessões periódicas de trabalho, transpondo novas perspetivas para a prática pedagógica diária, num processo de melhoria contínua. Foi, assim, unânime o reconhecimento do contributo da experiência de estudo de aula para o desenvolvimento profissional e pessoal.

No que se refere às condições práticas concedidas pelo AE, estas foram reconhecidas como as ideais pelas docentes participantes. Assegurou-se um horário semanal comum a todas para as sessões de trabalho, com tempos atribuídos no horário, bem como o acompanhamento das várias fases do ciclo de estudo de aula por uma equipa de especialistas, proporcionando todo o apoio ao investimento realizado pelas docentes que demonstram elevado grau de interesse no seu processo de melhoria.

3.1. Limitações e implicações futuras

Importa registar alguns aspetos que condicionaram a experiência piloto realizada e, por consequência, o estudo dela decorrente. Pretendia-se inicialmente a realização de entrevista a todas as docentes envolvidas em ambos os grupos de estudo de aula. O facto de duas das docentes não terem mostrado disponibilidade para serem entrevistadas pode ter alguma influência nos dados recolhidos. As docentes em causa, contratadas, com menor vínculo à escola, poderiam ter perceções mais ou menos díspares das que foram fornecidas pelas entrevistadas, não sendo possível fazer esta avaliação. De referir ainda que não foi apresentada qualquer razão para a indisponibilidade por parte destas participantes.

Da mesma forma, considera-se um constrangimento não ter sido possível a realização de entrevista presencial à diretora do AE. Como foi referido anteriormente, as questões foram respondidas por escrito, por motivo de (in)disponibilidade. Apesar disso, considerou-se fundamental recolher as perceções da diretora do AE sobre o processo de decisão e a finalidade de constituição dos dois grupos de estudo de aula, enquadrando esta opção no Projeto Educativo da Escola, apesar da perda de interatividade e da impossibilidade de solicitar esclarecimento imediato sobre algum dos aspetos referidos. Esta decisão, ainda assim, permitiu obter esclarecimentos importantes e consubstanciados nos restantes dados recolhidos, através da análise da documentação e das entrevistas realizadas.

As conclusões que se apresentaram podem fundamentar futuras intervenções desta natureza por parte das lideranças escolares, visando a promoção do trabalho colaborativo, das práticas reflexivas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como estimular outras linhas de investigação. Por exemplo, seria muito interessante investigar a forma como, de acordo com o que já foi referido, a articulação entre instituições de ensino superior, os CFAE e as escolas, poderia facilitar a implementação deste processo de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos professores nas escolas, envolvendo a constituição de grupos de estudos de aula. A formação em contexto, com cunho colaborativo, centrado na reflexão conjunta dos perfis de aprendizagem dos alunos, das suas dificuldades e das formas de o superar, poderia ser um instrumento estratégico para o processo de melhoria das escolas, promovendo a capacitação e a integração dos docentes. Apesar de levantarem uma série de questões relativas aos recursos que as escolas teriam (ou não) para aplicar numa abordagem mais generalizada deste modelo - horas a atribuir aos docentes, espaços físicos, entre outros -, tal constituiria uma mudança no modelo de formação contínua de professores que ainda prevalece, na medida em que incidiria de forma mais efetiva nas questões de sala de aula, contribuindo para a monitorização do processo de ensino e aprendizagem, valorizando, a par,

o interesse dos docentes no seu desenvolvimento profissional, *hands-on*, diariamente e em contexto letivo.

Seria igualmente desafiante procurar perceber de que forma poderá a escola, considerando que a decisão de implementação de um modelo de formação deste tipo constitui uma medida privilegiada para o cumprimento do seu processo de melhoria, ultrapassar a resistência de docentes que, mesmo que muito envolvidos e dedicados à escola e aos seus alunos, não mostrem disponibilidade em participar. Na experiência piloto apresentada registou-se a possibilidade desta situação ocorrer.

FONTES

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 139 A/90, de 28 de abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto. Criou o Programa de Educação para Todos (PEPT)

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Despacho n.º 147 - B/ME/96 de 1 de agosto. Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro. Aprova o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e enquadra Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro. Revê e reformula o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de março. Aprova o Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

Despacho normativo n.º 55/2008, de 3 de outubro. Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2).

Despacho Normativo 20/2012, de 3 de Outubro. Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (alterada pela Lei n.º 65/2015). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (alteração para 4 anos em 2015).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Despacho n.º 6478/2017 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens

Despacho Normativo n.º 10-B/2018. Despacho de organização do ano letivo

Portaria 181/2019 de 11 de junho. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 66/2022, de 22 de julho. Prorroga as ações específicas do Plano 21|23 Escola+

Edital dos Planos de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário no âmbito do PNPSE

Edital dos Planos de Ação Estratégica no âmbito do PNPSE

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L., Digneefee, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Álvares, M., Calado, A. (2015). Insucesso e Abandono Escolar: Os programas de apoio. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (volume I). Lisboa, Livraria Almedina.
- Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S. J., (2015): What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI: 10.1080/01596306.2015.1015279
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 611-624, DOI: 10.1080/01596306.2011.601564
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 625-639, DOI: 10.1080/01596306.2011.601565
- Bogdan, C.R., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In João Formosinho, José Matias Alves e José Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*. (pp. 7 a 11)Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bozkurt, E., Yetkin-Özdemir, I. E., (2018). Middle School Mathematics Teachers' Reflection Activities in the Context of Lesson Study. *International Journal of Instruction*. 11 (1), 1308-1470.
- Capucha, L. et al. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22:9-27. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/840/1/2.pdf>.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de Projetos - Guião prático*. Lisboa: DGIDC/ME. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIIPSE/planeamento e avaliacao de projectos - guiao pratico capucha 2008.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf).
- Cabral, I., Alves, J. M.(2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (org.), *Nova organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*. (pp. 161 a 179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J., Machado, J. (2014). Formação Contínua de Professores. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (volume II). Lisboa: Livraria Almedina.
- Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Nova organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change, *Educational Leadership*. Disponível em: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.htm
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Hadfield, M., & Jopling, M. (2016). "Problematizing lesson study and its impacts: Studying a highly contextualised approach to professional learning". *Teaching and Teacher Education*. 60, 203-214.
- Hart, L. C., et al. (2011). *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer Science+Business Media BV.
- Joubert, J., Callaghan, R. & Engelbrecht, J. (2020). Lesson study in a blended approach to support isolated teachers in teaching with technology. *ZDM Mathematics Education* 52, 907–925. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01161-x>
- Kolleck, N. (2019). Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*. 4:122. doi: 10.3389/educ.2019.00122
- Lemos, V. (2015). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In Maria de Lourdes Rodrigues (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal* (volume I). Lisboa: Livraria Almedina.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How it Influences Pupil Learning*. Londres, DfES. Research Report 800. Disponível em: <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28:1, 27-42. DOI: 10.1080/13632430701800060
- Lima, J. Á. (2009). Prefácio. In J. Formosinho & J. Machado. *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 7-9.
- Lopes, J., Silva, H. S. (2015). *O professor faz a diferença*. Lisboa, Lidel -Edições Técnicas, Lda.
- Machado, J. (2017). Políticas Educativas para a Promoção do Sucesso Escolar. In Cabral, I., Alves, J. M. (Coord.) *Da Construção do Sucesso Escolar. Uma visão Integrada*. V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Martinho, M. H. (2018). A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. *Revista Thema*, 15:1, 1-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.1-4.870>
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Ngang, T. K., & Sam, L. C. (2015). "Principal Support in Lesson Study". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 205, 134-139. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050582>
- Pina, R., Cabral, I., Alves, J. M. (2015). Principal's leadership on students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949 – 954.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2018a). Designing lesson studies to support teachers' professional development. *Educational Designer*, 3(11), 1-32. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36235>
- Ponte, J.P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., Baptista, M. (2018b). Fitting Lesson Study to the Portuguese Context. In: Quaresma, M., Winsløw, C., Clivaz, S., da Ponte, J., Ní Shúilleabháin, A., Takahashi, A. (eds) *Mathematics Lesson Study Around the World*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_5
- Puchner, L. D. & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*. 22, 922-934.
- Quaresma, M. et al. (2014). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional" Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática. Braga: APM., pp. 311–325. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_P19_534363b07463a.pdf
- Robinson, V. (2019) Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio (Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change). *Revista Eletrônica de Educação*, 13:1, 123–145. DOI: 10.14244/198271993068. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3068>
- Reeves, P. M., Pun, Wik Hung, Chung, Kyung Sun (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-236. Disponível em:

- <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X17310053?token=F859D22845B5270FC6F9AEC11FD1B1DEE839D93987A5A47EAD1F93DEC7FFA3E4E2E9A727C742264E1218D9B94D57027C>
- Roldão, M. C. (2007). “*Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos Professores*”. Noesis, 71, 24-29. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>
- Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In Cabral, I., Alves, J. M. (Coord.) *Da Construção do Sucesso Escolar. Uma visão Integrada*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Seidman, Irving E. (1991), *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Stephens, M. (2018). Introduction to the Special Issue on Lesson Study. *Educational Designer*, 3:11. Disponível em: <http://www.educationaldesigner.org/ed/volume3/issue11/article40/>
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The Teaching Gap - The Best Ideas from de World's Teacher for Improving Education in the Classroom*. Free Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. e Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Disponível em: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). “*Teacher collaboration: A systematic review*”. *Educational Research Review*, 15, 17–40. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X1500024X?token=5A057128E8E008020E4994A7C6C0FC7580C8F9CC0F39CCAF23561BFEBDEEA378DEDF4530AF162D9567BDBF1521D0E7ED>
- Verdasca, J. (2016). Formação contínua de professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Profforma*, nº 17, pp. 1-7. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20626/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20Professores%2C%20contributos%20para%20novos%20enquadramentos%20e%20contextualiza%C3%A7%C3%B5es.pdf>
- Verdasca, J., Fonseca, H. (2021). A formação contínua como recurso inovador na produção e disseminação de conhecimento. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30521/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20como%20recurso%20inovador%20...%20cfbragasul%2019dez2019.docx.pdf>

ANEXOS

Anexo A – Informação ao participante e termo de consentimento informado



Informação ao participante e termo de consentimento informado em entrevista

INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

O presente documento visa garantir que foi devidamente informado/a e esclarecido/a acerca das condições de participação no estudo realizado pela investigadora Florbela de Fátima Peixoto Ricos-Olhos de Oliveira, relacionado com a proposta de um projeto de organização pedagógica, com o Tema *Políticas Educativas e Organização Pedagógica da Escola para o Sucesso Escolar*, no âmbito do Mestrado em Administração Escolar do ISCTE-IUL, sob orientação do Professor Doutor João Sebastião.

A realização de entrevistas no âmbito deste estudo, a docentes que fizeram parte dos grupos de estudos de aula, pretende recolher informação imprescindível à produção de um trabalho de investigação com qualidade, tendo em vista realizar um diagnóstico sobre a necessidade de organização da escola para a implementação desta metodologia de trabalho docente e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores. A sua participação é, por isso, fundamental.

A entrevista será conduzida pela investigadora Florbela de Fátima Peixoto Ricos-Olhos de Oliveira e terá a duração estimada de 30/45 minutos. Para facilitar a recolha e a análise da informação, solicita-se a sua autorização para proceder à gravação da entrevista, permanecendo em aberto a possibilidade de novo contacto com vista à confirmação e/ou obtenção de novas informações.

A informação recolhida é confidencial e será tratada e conservada de forma anónima, garantindo-se que o material audiovisual resultante da entrevista será armazenado em local seguro. Os resultados apenas serão divulgados em contexto científico (em apresentações ou publicações), sem nunca revelar/divulgar a sua identidade.

A sua participação é completamente voluntária e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Poderá desistir a qualquer momento e, se preferir, a informação já recolhida poderá ser imediatamente destruída.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que:

- i) Recebi uma cópia deste documento;
- ii) Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo;
- iii) Tive oportunidade de realizar perguntas e de ser esclarecido/a acerca de outros aspetos;
- iv) E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

Data: ____/____/____

A participante: _____

A investigadora: _____

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? ____ Sim ____ Não

Agradeço a sua participação.

Anexo B – Guião da Entrevista – Docentes participantes nos grupos de estudo de aula

Tipo de Entrevista: Semiestruturada

Tema: *Políticas Educativas e Organização Pedagógica da Escola para o Sucesso Escolar*

Objetivos Gerais:

- Recolher informação acerca da implementação dos estudos de aula numa escola do ensino básico em Portugal.
- Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de metodologia de trabalho docente.
- Recolher informação sobre as opiniões dos docentes envolvidos quanto ao impacto dos estudos de aula nas suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores

Destinatários: Coordenadoras dos Grupos de Estudo de Aula
Restantes docentes envolvidas

<i>Dimensão</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicações/Questões Entrevista a docentes</i>	<i>Tópicos</i>
Legitimação da Entrevista	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista.	i. Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. ii. Indicar os objetivos da entrevista	- Fundamentos - Objetivos - Destaque da importância da colaboração no estudo.
Motivação do Entrevistado	- Motivar o entrevistado. - Garantir a confidencialidade. - Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista. (reforço do conteúdo do documento <i>Informação ao participante/Termo de consentimento</i>)	iii. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. iv. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. v. Pedir autorização para gravar a entrevista. vi. Agradecer a colaboração.	- Garantia de confidencialidade. - Autorização para registo audiográfico.
Forma de apresentação dos estudos de aula aos envolvidos	- Perceber como foi feita a proposta/apresentação dos estudos de aula - Perceber/clarificar/identificar opiniões sobre a integração dos estudos de aula no Agrupamento - Conhecer os procedimentos adotados	1. Como lhe foi dado conhecimento da decisão de constituição do grupo de estudos de aula de que fez parte? 2. Foram-lhe apresentados os objetivos da constituição desse grupo?	- Integração dos grupos de estudos de aula no Agrupamento - Tomada de conhecimento da metodologia dos estudos de aula - Procedimentos adotados

	- Perceber como está a ser operacionalizada esta metodologia - Conhecer vantagens e desvantagens das opções de operacionalização dos estudos de aula	3. Já tinha conhecimento da metodologia de estudos de aula? 4. Como recebeu a proposta de fazer parte de um grupo de estudos de aula (mais uma tarefa/acréscimo de trabalho ou uma oportunidade de trabalho com os pares)? 5. Como foi operacionalizado o trabalho deste grupo? 6. Como lhe foi explicada a metodologia de trabalho no âmbito dos estudos de aula? 7. Que acompanhamento receberam (grupo) ao longo deste processo? 8. Foram criados instrumentos de registo/documentos específicos de suporte para este trabalho?	- Instrumentos - Operacionalização - Acompanhamento
Realização dos estudos de aula	- Conhecer as condições em que os estudos de aula foram implementados - Conhecer as dinâmicas desenvolvidas	9. Como caracteriza/avalia o trabalho desenvolvido pelo grupo ao longo das sessões? 10. Que competências individuais são desejáveis neste tipo de grupo de trabalho? 11. Que condições lhe foram oferecidas pela escola para desenvolver o trabalho no grupo de estudos de aula? 12. A criação dos grupos de trabalho exigiu adaptações à forma de organizar normalmente o serviço docente? Se sim, quais? 12a. Que desafios enfrentou como coordenadora do grupo de trabalho? <i>(Questão apenas para as docentes Coordenadoras)</i>	- Condições para a realização do estudo de aula - Dinâmicas - Vantagens - Constrangimentos

		13. Na sua opinião, que melhorias poderão ser introduzidas, no futuro, na implementação/realização desta metodologia de trabalho no Agrupamento?	
Impacto do estudo de aula no desenvolvimento profissional dos professores	- Perceber se os estudos de aula promoveram o desenvolvimento profissional docente. - Perceber se as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes.	14. Considera que esta experiência teve impacto na sua prática pedagógica? Pode dar um exemplo? 15. Na sua opinião, a metodologia de estudo de aula introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou? 16. Os outros docentes sabiam da iniciativa? Foram informados? Houve reações (curiosidade, perguntas, pedidos...)? 17. Se tivesse oportunidade, gostaria de dar continuidade a esta experiência? Porquê?	- Eficácia do estudo de aula - Desenvolvimento e inovação da atividade educativa - Trabalho colaborativo - Construção do conhecimento profissional
Caracterização do entrevistado	- Recolha de dados do profissional entrevistado	Solicitar indicação de: Grupo de recrutamento, Formação inicial, n.º de anos de serviço, vínculo profissional, n.º de anos no Agrupamento, cargos desempenhados	Grupo de recrutamento, Formação inicial, n.º de anos de serviço, vínculo profissional, n.º de anos no Agrupamento, cargos desempenhados

Anexo C – Guião da Entrevista – Diretora

Tipo de Entrevista: Semiestruturada

Tema: *Políticas Educativas e Organização Pedagógica da Escola para o Sucesso Escolar*

Objetivos Gerais:

- a) Recolher informação acerca da implementação dos estudos de aula numa escola do ensino básico em Portugal.
- b) Perceber os principais constrangimentos e/ou vantagens decorrentes da implementação deste tipo de metodologia de trabalho docente.
- c) Recolher informação sobre as opiniões dos docentes envolvidos quanto ao impacto dos estudos de aula nas suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores

<i>Dimensão</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Indicações/Questões Entrevista a docentes</i>	<i>Tópicos</i>
Legitimação da Entrevista	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista.	i. Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. ii. Indicar os objetivos da entrevista	- Fundamentos - Objetivos - Destaque da importância da colaboração no estudo.
Motivação do Entrevistado	- Motivar o entrevistado. - Garantir a confidencialidade. - Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista. (reforço do conteúdo do documento <i>Informação ao participante/Termo de consentimento</i>)	iii. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. iv. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. v. Pedir autorização para gravar a entrevista. vi. Agradecer a colaboração.	- Garantia de confidencialidade. - Autorização para registo audiográfico.
Forma de apresentação dos estudos de aula aos envolvidos	- Perceber como foi feita a proposta/apresentação dos estudos de aula - Perceber/clarificar/identificar opiniões sobre a integração dos estudos de aula no Agrupamento - Conhecer os procedimentos adotados - Perceber como está a ser operacionalizada esta metodologia - Conhecer vantagens e	1. Quais as razões que estiveram na base da opção de constituir grupos de aula no Agrupamento que dirige? 2. Teve oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos grupos de trabalho dos estudos de aula? 3. De que forma este tipo de grupo de formação se integra no	- Integração dos grupos de estudos de aula no Agrupamento - Tomada de conhecimento da metodologia dos estudos de aula - Procedimentos adotados - Instrumentos - Operacionalização

	desvantagens das opções de operacionalização dos estudos de aula	Projeto Educativo do Agrupamento? / Qual o contributo para a consecução dos objetivos e metas definidos	- Acompanhamento
Realização dos estudos de aula	- Conhecer as condições em que os estudos de aula foram implementados - Conhecer as dinâmicas desenvolvidas	4. Que ideia tem sobre a forma como decorreu o trabalho entre os docentes? 5. A criação dos grupos de trabalho exigiu adaptações à forma de organizar normalmente o serviço docente? Se sim, quais? 6. Que competências individuais docentes são desejáveis neste tipo do grupo de trabalho? 7. Na sua opinião, que melhorias poderão ser introduzidas, no futuro, na implementação/realização desta metodologia de trabalho no Agrupamento	- Condições para a realização dos estudos de aula - Dinâmicas - Vantagens - Constrangimentos
Impacto do estudo de aula no desenvolvimento profissional dos professores	- Perceber se os estudos de aula promoveram o desenvolvimento profissional docente. - Perceber se as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes.	8. Qual o impacto esperado desta metodologia de trabalho sobre a prática pedagógica dos docentes? 9. Na sua opinião, a metodologia de estudos de aula introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou? 10. Os outros docentes sabiam da iniciativa? Foram informados? Houve reações (curiosidade, perguntas, pedidos...)? 11. Se tivesse oportunidade, gostaria de dar continuidade a	- Eficácia dos estudos de aula - Desenvolvimento e inovação da atividade educativa - Trabalho colaborativo - Construção do conhecimento profissional

		esta experiência? Porquê?	
Caracterização do entrevistado	- Recolha de dados do profissionais entrevistado	Solicitar indicação de: Grupo de recrutamento, Formação inicial, n.º de anos de serviço, vínculo profissional, n.º de anos no Agrupamento, cargos desempenhados	Grupo de recrutamento, Formação inicial, n.º de anos de serviço, vínculo profissional, n.º de anos no Agrupamento, cargos desempenhados

Anexo D – Perfil das docentes entrevistadas

<i>Docente</i>	<i>Grupo de recrutamento</i>	<i>Formação Profissional</i>	<i>N.º de anos de serviço</i>	<i>Vínculo profissional</i>	<i>N.º de anos no Agrupamento</i>	<i>Papel desempenhado no âmbito da experiência piloto</i>
A	200	Licenciatura: Antropologia Mestrado em Ciências da Educação (parte curricular)	34	QA	15	Diretora do Agrupamento
B (Grupo I)	230	Licenciatura: Professores do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza	22	QA	15	Coordenadora do Grupo de Estudo de Aula Participante
C (Grupo I)	230	Licenciatura: Professores do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza	17	QA	4	Coordenadora do Grupo de Estudo de Aula Participante
D (Grupo I)	230	Licenciatura: Professores do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências da Natureza	15	QZP	5	Participante
E (Grupo I)	230	Mestrado: Ensino 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais 2.º Ciclo	0	Contratada	0	Participante
F (Grupo II)	500	Licenciatura: Matemática + Matemática (ensino de)	17	QA	8	Coordenadora do Departamento de Matemática Coordenadora do Grupo de Estudo de Aula Participante
G (Grupo II)	500	Licenciatura: Ensino da Matemática	19	QA	13	Coordenadora do Grupo de Estudo de Aula Participante
H (Grupo II)	500	Licenciatura: Matemática	13	QA em destaque	4	Participante