Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 18, 2018, pp. 254-279

COLABORAÇÕES (ÍM)PARES. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

(UN)EQUAL COLLABORATIONS. REPORT OF A MULTISUBJECT OBSERVATION EXPERIENCE

Carla Quintelas[1]

Maria Torres[2]

Paula Moreira[3]

Resumo

O presente artigo tem por escopo dar a conhecer a experiência vivenciada por um trio de docentes de distintas áreas disciplinares, no âmbito do projeto coletivo OPMUSA, assente na observação interpares, mediante a monitorização das diferentes práticas e dinâmicas de lecionação, numa dimensão simultaneamente individual e colaborativa. A tónica da investigação, colocada nas perceções objetivadas pelas participantes, no decurso de três ciclos de observação realizados em sala de aula, tem por base determinadas dimensões selecionadas enquanto foco de análise, as quais inscrevem os professores no papel de agentes que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas, contribuindo para a afirmação daquilo a que a literatura anglo-saxónica

[1] Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Inglês – V. N. de Famalicão, Portugal. carlaquintelas@aeccb.pt.

[2] Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Educação Especial – V. N. de Famalicão, Portugal. mariatorres@aeccb.pt.

[3] Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Matemática – V. N. de Famalicão, Portugal. paulamoreira@aeccb.pt.

tem vindo a caracterizar como *scholarship of teaching and learning* (pedagogia da indagação). Os resultados apontam a observação de pares multidisciplinares enquanto modalidade viável e eficaz para o desenvolvimento de climas de aprendizagem mais expansivos e singulares, bem como para a criação de espaços formativos de questionamento auto e heterocrítico.

Palavras-chave: Observação interpares; melhoria das práticas pedagógicas; desenvolvimento profissional dos professores; interações multidisciplinares.

Abstract

This article aims to give scope to the experience lived by a trio of teachers from different disciplinary areas, within the framework of the collective project OPMUSA based on peer observation, through the monitoring of different practices and teaching dynamics, in a dimension that is both individual and collaborative. The emphasis of the research, placed in the perceptions targeted by the participants, during the course of three cycles of observation carried out in the classroom, is based on selected dimensions as focus of analysis, which inscribe teachers in the role of agents who explore, interpret, evaluate and disseminate their practices, contributing to the affirmation of what Anglo-Saxon literature has come to characterize as scholarship of teaching and learning (pedagogy of inquiry). The results point to the observation of multidisciplinary pairs as a viable and effective modality for the development of more expansive and singular learning climates, as well as for the creation of formative spaces of self and hetero critical questioning.

Keywords: Peer observation; Improvement of educational practices; Professional development of teachers; Multidisciplinary interactions.

Introdução

Lê-se, amiúde, que "a pedagogia não tem constituído um campo de produção de conhecimento profissional e que os professores raramente investigam as suas práticas. As inovações que concretizam assumem frequentemente uma orientação tecnicista,

radicada na aplicação de estratégias e recursos 'novos', cujo valor e impacto têm dificuldade em avaliar, e as suas experiências são pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas" (Rué *et al.*, 2013, cit. Vieira, 2014, p. 25). Não se afere despiciendo ou sequer infundado este entendimento. No quotidiano das escolas, mercê das mudanças políticas, económicas e sociais que se têm feito sentir, bem como da multiplicidade e complexidade das tarefas e papéis hoje acometidos ao professor – reivindicativos de um ofício mais exigente e acelerado do que o outrora reclamado pela pedagogia transmissiva (Vieira, 2014) –, os espaços-tempo colaborativos têm marcado uma presença residual, e o professor, à medida que vai acumulando experiência, tende a cristalizar atitudes e a perpetuar práticas, sem, muitas vezes, reponderar alternativas válidas de ação pedagógica. Para tanto contribuirá o facto de não possuir, de si próprio, o necessário distanciamento que o instigue a um autoquestionamento mais crítico e sistemático, bem como a especificidade técnica da profissão que, a par de um significativo avolumar de tarefas burocráticas, faz com que entre investigar, preparar e lecionar aulas, corrigir testes e classificar, apoiar e gerir os conflitos e as tensões inerentes às relações com alunos e pais, pouco sobre para partilhar com o outro preocupações, incertezas, práticas ou estratégias. A este cenário não serão também alheios os fatores da deterioração do prestígio social da profissão e do "cansaço, do esgotamento, do *burnout* que acampou entre os docentes portugueses, cada vez mais envelhecidos" (Azevedo, 1996, p. 9), já cientificamente escrutinados, tanto nacional como internacionalmente (no mesmo sentido, e detalhando a temática, Santos-Rita *et al.,* 2010; Patrão & Santos-Rita, 2012).

A este nível, merece particular referência um inquérito acerca das preocupações e motivações dos professores portugueses, coordenado por Joaquim Azevedo (2016), e efetuado a 2910 destes profissionais. Um dos dados com pertinência para a teorização em análise relaciona-se com o destaque conferido pelos inquiridos à autoformação e à ajuda dos pares enquanto fontes de formação impulsionadoras da melhoria do trabalho docente, quando comparadas com a formação promovida pela Administração educativa e pelos CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas e outras instituições formadoras. Significativo ainda é o facto de os respondentes terem identificado o trabalho de equipa (que assinalam como nem sempre exequível) como

fundamental para a melhoria do ensino, sendo os pares estimados como o apoio privilegiado, no caso de surgirem problemas no exercício da profissão. A constatação, explícita nos comentários finais do aludido inquérito, de que "não se trabalha regularmente de modo reflexivo e em grupo, levantando interrogações, analisando situações e práticas, avaliando e tirando conclusões, tranquilamente, trimestre a trimestre, ano após ano, com base no trabalho desenvolvido, acumulando assim conhecimento profissional" (Azevedo *et al.,* 2016, p. 83), torna particularmente oportuno pensar o trabalho colaborativo e o *feedback* dos pares enquanto possibilidades expressivas do direito dos docentes a serem investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão (Vieira, 2013), justificando que se recentre a atenção numa questão-chave da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia: a qualidade do ensino na sua dimensão formativa. A observação de pares, baseada no conceito de "amigo crítico" (Mouraz *et al.*, 2012, p. 79), quando respeitadora de certos pressupostos e critérios, parece conformar um canal desenvolvimental válido para a melhoria profissional dos professores, já que subsume uma "reflexão crítica intencional sobre as práticas em classe, ser desafiado pela reflexão partilhada e um envolvimento ativo com a teoria pedagógica", distinguindo-se "na mudança pessoal e no conhecimento (autoconhecimento) do professor" (*ibidem*, p. 81).

Na senda do que a literatura anglo-saxónica tem vindo a caracterizar como *scholarship of teaching and learning* (pedagogia da indagação) (Vieira, 2014), afigura-se apropriado reclamar a presença destes profissionais enquanto agentes que interrogam, transformam as culturas estabelecidas e divulgam o seu conhecimento pedagógico, asseverando-se como fazedores da sua profissionalidade, dando voz às suas práticas, às suas opiniões e às suas histórias de vida escolar.

As múltiplas virtualidades reconhecidas ao trabalho colaborativo reconduzem-se, na sua essência, à dimensão interativa que o sustenta, dela derivando a sua vocação para promover um espaço de conhecimento híbrido e simultaneamente holístico (Zeichner, 2010), decorrente do confronto e da confluência de racionalidades, de subjetividades e de posicionamentos dos diversos atores que nele se envolvem. Presume-se que, quando devidamente explorado e refletido, o trabalho colaborativo enseja o aprimoramento das

práticas pedagógicas, com reflexos ao nível da "melhoria do conhecimento profissional produzido e na maior eficácia do desempenho docente" (Roldão, 2008, p. 27), sobressaindo, neste particular, a *observação de pares multidisciplinares* enquanto universo com vocação transformadora, pela "capacitação do praticante reflexivo" (Schön, 1983, cit. Mouraz *et al.,* 2013, p. 378) a que a mesma exorta. Esta capacitação, assente no conflito e no consenso, mas de efeito integrador, firma-se na autonomia, na participação, na colaboração e na corresponsabilização, promovendo uma cultura de auto e hetero questionamento, avaliação e supervisão dos intervenientes.

A possibilidade de incluir o outro – no caso, um par pertencente a uma diferente área científica – e os seus modos de fazer, no próprio campo de ação do sujeito, parece catalisar dinâmicas pessoais e conjuntas de reconhecimento *performativo,* mediante a identificação de pontos fortes e de debilidades*:* "multidisciplinary collaboration can be a path for mutual enrichment, not only by recognizing among the other ways of doing those that can be transposed into our field, but also by recognizing weaknesses and strengths in each one performance" (*ibidem*, p. 385). Nesta perspetiva, o profissional assume o dúplice papel de observador e de observado, e o equilíbrio de estatuto e de poder associado à função e à posição ocupada na hierarquia organizacional pelo seu par assevera-se como um aspeto de crucial importância. A paridade tem sido identificada pela investigação enquanto garante de que os agentes mantêm o domínio sobre a sua observação (McMahon *et al.,* 2008; Mouraz *et al.,* 2012), colhendo os seus benefícios. Ao repousar numa relação simétrica, isenta de fraturas hierárquicas confrangedoras e de relações de dominação, onde os indivíduos desempenham homólogos papéis, tanto posicional como funcionalmente, a observação interpares cauciona os seus positivos efeitos, já que, ao erigir-se sob os signos da camaradagem e da confiança mútua, cria condições para que as influências recíprocas se façam sentir mais fácil e naturalmente. Distanciando-se de uma conotação de "inspeção e de controlo" (McIntyre & Byrd, 1998), esta relação de trabalho, porque sustentada numa confiança empática, serena e fiável entre os implicados, insinua-se como mais apta à mútua partilha de dificuldades e de preocupações (Alarcão & Tavares, 1987). Estabelece-se, em consequência, o ambiente propício à desconstrução e à reconstrução conjunta de sentidos e de significados, através da problematização do que, antes, era

dado como certo e seguro, podendo os profissionais descortinar, com proveito, outras abordagens e estilos, outras possibilidades de ser professor, alcançando, assim, o uno através do diverso, o ímpar a partir do par:

> "Os docentes são influenciados pela sua biografia, assim como pelas tradições de ensino, aprendizagem, investigação e escrita em que se inscrevem, e ainda pelas suas predisposições, aspirações, prioridades, capacidades e modos de agência particulares. A ideia de unidade na diversidade [...] implica a rejeição de um modo único de pensar e agir, instaurando a possibilidade de cada um contribuir para uma visão comum – uma pedagogia de orientação transformadora –, sem que a sua autonomia e trajetória pessoal sejam anuladas. Deste ponto de vista, construir a unidade na diversidade é um paradoxo necessário à indagação da pedagogia enquanto movimento de vulgarização da investigação no ensino." (Vieira, 2014, p. 32)

Portanto, um conceito requerido pela colaboração entre profissionais é o de clima de aprendizagem expansivo, decorrente da relação estreita ou "emparceirada" que entre eles se institui e o contributo para a sua formação profissional. Um clima de aprendizagem expansivo é aquele que não coloca hierarquias entre quem ensina e quem aprende porque todos aprendem e fazem-no a partir da reflexão sobre as circunstâncias da sua ação (Hodkinson & Hodkinson, 2005, cit. in Mouraz *et al.,* 2013). Tem sido indiciado pela investigação (Quinlan & Akerlind, 2000, cit. in Mouraz *et al.,* 2012) que, se ao carácter colaborativo e interpares acrescentarmos a particularidade de os atores pertencerem a grupos disciplinares não congéneres, o aporte de benefícios recíprocos eventualmente será intensificado. É sobre essa possibilidade que este artigo se debruça. Por um lado, o grau de constrangimento em geral suscitado pela presença de um observador estranho à zona de conforto do observado poderá ser mitigado pelo facto de aquele não dominar os saberes específicos da disciplina que observa. Este aspeto, supõe-se, aliviará o ónus avaliativo e ameaçador que, em regra, acompanha a perceção da figura do observador participante, sem prejuízo de, inclusive, se produzir

uma "relação epistémica e cultural" (Mouraz *et al.,* 2013, p. 378) entre os implicados. Por outro lado, o facto de o observador ter por foco, não a avaliação da capacidade científica do observado, mas a sua ação ou o seu saber pedagógico, poderá favorecer uma atenção mais descomprometida relativamente aos *curricula* e mais centrada nos acontecimentos e nas práticas do observado.

Foi, justamente, o interesse em contactar com atores diferentes, com experiências, competências, saberes e horizontes diversos, bem como a oportunidade de partilhar sem receios e de refletir pessoal e coconstrutivamente, que mobilizou a participação de três docentes no projeto coletivo *Observação de Pares Multidisciplinares na Sala de Aula* (OPMUSA), cujas linhas fundamentais (ancoradas nos referenciais teóricos anteriormente explanados) se tentarão aqui patentear.

2. Metodologia

O presente estudo é o relato reflexivo de uma experiência de observação de aulas, no âmbito do projeto coletivo OPMUSA, promovido pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em parceria com o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco de Vila Nova de Famalicão (AECCB).

O programa de observação de aulas desenvolvido neste projeto pressupunha a formação voluntária de vários grupos de professores, organizados em trios e quartetos, cabendo-lhes a assunção do duplo papel de observadores e de observados. Este texto, que ilustra a experiência de funcionamento de um desses trios participantes, baseou-se na monitorização das diferentes práticas e dinâmicas de lecionação, enquadrando-se numa perspetiva fenomenológica que assume os professores enquanto agentes que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e ao seu desenvolvimento profissional. A tónica da investigação, colocada nas perceções objetivadas pelas participantes no decurso de três ciclos de observação em sala de aula, norteou-se pelos seguintes objetivos:

- identificar as potencialidades, constrangimentos e efeitos da observação interpares multidisciplinar;
- contribuir para a produção de práticas pedagógicas mais expansivas, conscientes e eficazes, baseadas na colaboração dos atores.

As três docentes participantes, embora lecionassem em ciclos ou níveis de ensino próximos, pertenciam a distintas áreas disciplinares, a saber: uma docente de Inglês, com trinta anos de exercício profissional, a lecionar no ensino secundário; uma docente de Matemática, com vinte e cinco anos de exercício profissional, também a lecionar no ensino secundário; e uma docente de Educação Especial, com dezoito anos de exercício profissional, a lecionar numa Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. As participantes, do sexo feminino, apresentavam uma média de idades de quarenta e sete anos.

O desenvolvimento do esquema de observação das aulas operou-se em três fases distintas, durante o ano letivo 2016-2017.

Numa primeira fase, houve lugar ao agendamento dos momentos de observação em sala de aula e ao planeamento dos focos prioritários sobre os quais cada observada pretendia que incidisse a observação pelos pares. A determinação pessoal destes focos concretizou-se a partir do instrumento, em anexo, "Guião de Observação de Práticas Letivas", facultado pela equipa do projeto coletivo do "OBVIE-OPMUSA", composto por cinco categorias – estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude do professor –, integradoras de diversos descritores orientadores da observação de aulas. Com base neste instrumento, as docentes selecionaram os descritores que melhor serviam os seus propósitos de indagação de práticas letivas, tendo coincidido nalguns e divergido noutros.

A tabela seguinte condensa os centros de interesse arbitrados pelos elementos do trio participante do estudo:

Tabela 1. Focos de observação e descritores de análise selecionados por cada elemento do trio

	Docente A	Docente B	Docente C
	Foco(s) de observação pretendido(s) pelo observado		
	– Intervenção em comportamentos disruptivos; – Atenção à dinâmica global da turma.	– Desenvolvimento de competências, a partir do estímulo na realização de atividades práticas/lúdicas.	– Aprendizagens significativas.
	Descritores da categoria de observação		
ESTRUTURA	– Identificação dos objetivos de aprendizagem a atingir na aula.	– Previsão de atividades que sirvam propósitos avaliativos.	– Estruturação da aula com evidência de um fio lógico entre princípio, meio e fim.
ORGANIZAÇÃO	– Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.	– Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.	– Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.
CLIMA DE TURMA	– Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula.	– Existência de colaboração entre alunos.	– Promoção de pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos; – Existência de *feedback*, dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.
CONTEÚDO	– Valorização de aspetos fundamentais.	– Participação dos alunos na contextualização do conteúdo.	– Valorização de aspetos fundamentais.
ATITUDE DO PROFESSOR	– Atenção à dinâmica global da turma.	– Atenção à dinâmica global da turma.	– Habilidade para mudar estratégias se os alunos

	não mostram a compreensão esperada.

A segunda fase destinou-se aos três ciclos observativos de aulas, efetivados nos meses de janeiro, fevereiro e abril, no decurso dos quais as observadoras registavam as suas considerações nos campos constantes dos guiões, ao mesmo tempo que ajuizavam qualitativamente a relevância dos descritores para relatar a aula presenciada. Traduzido numa escala de *fraco* a *forte* (de 1: fraco a 5: forte), este juízo visava identificar a importância atribuída aos descritores naquela aula em concreto, sem que isso fosse conotado com uma má ou boa aula. Aliás, neste preenchimento, as docentes convergiram num esforço deliberado de refrear elucubrações interpretativas face ao que era observado, atendo-se, o mais possível, à realidade encontrada no interior da sala de aula.

Durante os ciclos de observação, cada docente assumiu, à vez, o papel de observadora e de observada; ou seja, as docentes observadoras *A* e *B* observaram diretamente a docente observada *C*; posteriormente, as docentes observadoras *A* e *C* observaram a docente observada *B*; e, finalmente, as docentes observadoras *B* e *C* observaram a docente observada *A*.

Foram efetuadas três observações de aulas a cada docente, perfazendo, no total, nove observações. Estas decorreram em blocos de noventa minutos, nas respetivas salas de aula, com alunos do 2.º e 3.º ciclos (no caso dos alunos com frequência na Unidade de Apoio Especializado), com uma turma do 10.º ano (na disciplina de Inglês) e com uma turma do 12.º ano (na disciplina de Matemática).

Imediatamente a seguir a cada ciclo de observação, as docentes reuniam-se para analisar e debater o traço dominante dos parâmetros (descritores) eleitos enquanto foco de observação, refletindo e avaliando o ocorrido e formulando recomendações de melhoria. Nestas discussões conjuntas, os *feedbacks* fornecidos tiveram sempre natureza construtiva, tendo por horizonte facilitar a aprendizagem mútua das participantes.

Numa última fase, concluídos os ciclos de observação e os debates tri-participados, foram compulsados os dados inscritos nos vários guiões, procedendo-se a uma análise de conteúdo da informação registada, visando apreciar os aspetos que, em termos globais, haviam sido alvo de transformação e de melhoria, de acordo com as sugestões expressadas às observadas pelas observadoras, ao longo de todo o processo.

3. Resultados

3.1. Análise dos dados dos guiões

A análise de conteúdo aos guiões de observação de aulas revelou que a totalidade dos descritores selecionados foi respeitada no decurso das nove observações focalizadas, tendo, inclusivamente, sido introduzido um novo parâmetro por uma das participantes. Esta análise fez emergir os aspetos objeto de reajustamento, os quais, apesar de não traduzirem alterações de monta no *modus operandi* das docentes, suscitaram modulações subtis, mas nem por isso pouco significativas, reforçando no espectro de compreensão do trio a convicção de que, de facto, vezes há em que "o detalhe faz a diferença", com repercussões positivas na prática letiva e no sucesso das aprendizagens dos alunos.

Apurou-se que a ponderação ajuizada em relação a cada descritor se manteve constante ao longo dos três ciclos de observação da prática lecionada: juízo forte – nível 5. Apesar desta homogeneidade no relevo atribuído aos descritores pessoal e livremente selecionados, verificou-se, entre as observações, uma ligeira intensificação do seu traço dominante, fruto da integração das recomendações que foram sendo sugeridas e debatidas pelas três parceiras da equipa.

Refira-se, a título ilustrativo, uma mudança operada, da segunda para a terceira observação, na categoria "Conteúdo", descritor "Participação dos alunos na contextualização do conteúdo", fruto da associação, mais sistemática, por parte da docente, entre pistas visuais (fotografias e imagens de ações) e orientações físicas e verbais, bem como o reforço da utilização das estratégias de *moldagem* e *modelagem*,

aspetos que não deixaram de assumir um impacto positivo sobre o descritor considerado, favorecendo uma maior participação dos alunos nas tarefas e atividades propostas.

Outro exemplo apreciável diz respeito ao uso mais reiterado da estratégia de *relembrar conteúdos anteriores* (quer no início da aula, quer no seu decurso), que induziu na categoria "Estrutura" uma intensificação da dominância do descritor "Identificação dos objetivos de aprendizagem a atingir na aula". O recurso mais sistemático à ação de recordar, em interação com os objetivos de aprendizagem perseguidos naqueles noventa minutos, possibilitou à docente aceder, com mais facilidade, ao grau de domínio de conhecimentos por parte dos seus alunos, com proveito ao nível da contextualização dos conteúdos. De assinalar, também, na categoria "Atitude do Professor", descritor "Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram a compreensão esperada", o estímulo à participação ativa da turma na resolução conjunta das dificuldades ou no caso de algum aluno apresentar dúvidas. A docente, contrariando o impulso ou a tendência mais natural de oferecer a resolução imediata para um dado problema (é facto notório que o princípio da prontidão está inscrito no código genético de qualquer professor), passou a privilegiar a estratégia de reencaminhar para os demais a dúvida evidenciada por algum aluno, responsabilizando-os e implicando-os na resolução conjunta dos problemas, abrindo assim uma via mais participada e colaborativa de interação com os desafios, os assuntos, as estratégias e os valores de um sistema que, no fundo, a todos dizia respeito e incluía. A par destes exemplos, cabe ainda convocar o descritor "Controlo e gestão das atividades de aprendizagem", categoria "Organização", cujo debate reflexivo pós-observação gerou a subsequente alteração na disposição espacial e na organização dos alunos em contexto de sala de aula, designadamente através da formação de subgrupos, com reflexos benéficos ao nível do clima de aprendizagem. Constatou-se, também, que no segundo e terceiro ciclos de observações houve um maior cuidado na seleção das estratégias – mais diversificadas e apelativas –, bem como uma gestão mais eficaz do tempo das aulas.

De ressaltar, por fim, que os *feedbacks* fornecidos pelos pares a uma das observadas

tiveram como consequência a reformulação e a circunscrição de um dos focos observativos. Assim, na categoria "Clima de Turma", em vez do descritor "Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades", passou a ter-se: "Motivação dos alunos à participação oral, a fim de monitorizar a compreensão dos conteúdos", determinando uma maior contextualização dos desafios de aprendizagem, bem como a promoção de um modo específico de participação dos alunos na aula, com vantagens ao nível da habilidade da docente para mudar estratégias, quando os alunos não evidenciavam a compreensão esperada.

3.2. Análise das reflexões produzidas

Três eixos organizaram as reflexões conjuntas sobre as potencialidades do modelo. O primeiro, associado à natureza dúplice dos papéis vivenciados pelas participantes, enquanto observadoras e observadas, fez com que cada uma reconhecesse o impacto direto e a utilidade da experiência de observação de pares. O clima franco e aberto que pautou as discussões pós-observação impulsionou uma consciencialização mais crítica e profunda de cada elemento do trio, tornando inteligíveis aspetos que, antes, não eram identificados como suscetíveis de melhoria, de questionamento ou de reajustamento, e que somente a problematização do vivido, a comunicação e o debate de ideias fizeram notar. Aliás, os elementos da equipa notaram que mais do que o produto valeu o processo vivenciado, onde o desígnio comum de compreensão e de melhoria se afirmou na vontade de interpretar empaticamente e de considerar em conjunto.

Um segundo aspeto, indissociável do anterior, relaciona-se com o contexto colaborativo e dialógico experienciado pelo trio de participantes e, consequentemente, com o aprofundamento das relações interpessoais. Todos os fóruns de debate reflexivo traduziram dinâmicas de suporte, de entreajuda, de burilamento e de reforço construtivo, geradoras do mútuo enriquecimento das intervenientes. As docentes foram unânimes em reconhecer que, à medida que os três ciclos de observação avançaram, o sentimento de camaradagem e o respeito por abordagens e estilos diversos dos seus se lograram intensificados. As sugestões foram sempre consideradas pertinentes e bem aceites por todas, permitindo-lhes apurar a sensibilidade pedagógica,

mediante a identificação de respostas e práticas homólogas ou distintas das suas.

O terceiro eixo diz respeito à dimensão multidisciplinar do modelo. O descentrar da atenção no carácter técnico e específico desta ou daquela área disciplinar libertou o olhar das observadoras que constaram na prática da observação e a reforçaram aquando a reflexão da importância da multidisciplinaridade. Veja-se, a título de exemplo, algumas idiossincrasias que afloraram no decurso do processo e que confirmam o que se acaba de declarar. Foi, por exemplo, com evidente surpresa que dois membros do trio contactaram, pela primeira vez, com a realidade de uma Unidade de Apoio Especializado, frequentada por alunos com perfis de funcionalidade muito singulares, onde a organização do espaço e do material em nada coincidia com a das suas salas de aula; ou, de como a serenidade e a atitude menos interpelante e mais discreta da docente (visível no tom de voz e nos gestos adotados), no decurso de uma aula de Matemática do 12.º ano, não eram fruto do acaso, antes traduziam escolhas intencionais, com vista a garantir a plena concentração e o envolvimento dos estudantes em processos de abstração altamente complexos e sofisticados; ou, ainda, de como o nível de proficiência do discurso apresentado pelos alunos no domínio de uma língua estrangeira era, em muito, tributário da postura da docente, pautada pelo dinamismo, pela vivacidade do discurso e pelo estímulo constante à participação verbal oral individual e conjunta da turma. E os exemplos poderiam multiplicar-se.

4. Conclusões

O carácter exploratório e a incompletude que se reconhecem a este estudo (que, tal como referido, faz parte integrante de um projeto coletivo maior, promovido pelo OBVIE-OPMUSA), e igualmente a consequente circunscrição dos seus resultados aos limites do *relato de uma experiência*, sem pretensões de generalização ou de aprofundamento, não invalidam que se possa destacar a *observação de pares multidisciplinar* enquanto modalidade viável e eficaz na promoção de climas de aprendizagem mais expansivos e singulares, bem como na criação de espaços formativos sustentados no questionamento auto e heterocrítico. A asserção parece-nos segura, por vários motivos.

A problematização efetuada pelo trio de participantes ancorou-se na análise e na dotação de sentido da informação recolhida ao longo das sucessivas observações, tendo sempre um interesse retrospetivo e prospetivo, procurando-se compreender os acontecimentos para agir sobre eles. Este aspeto permitiu às docentes retirar implicações válidas para a sua prática, potencialmente inspiradoras ou transferíveis para futuras situações homólogas. O confronto escrutinado com modos diversos de fazer e a assunção de outras dimensões e perspetivas de atuação ajudaram-nas a superar uma visão, de certo modo, sincrética (porque pessoal), compelindo-as a tentar novas ideias e a reajustar estratégias e opções, acrescentando valor ao seu capital de saber-fazer. As recomendações e os pontos de vista postos em comum foram, no decurso das aulas subsequentes, alvo prioritário da atenção não apenas das observadas, mas também das observadoras em presença. As primeiras, porque, naturalmente, se furtavam a defraudar a confiança depositada pelas observadoras, traduzida nas sucessivas e francas apreciações compartilhadas. As segundas, porque, coerentemente, desejavam certificar-se de que as suas recomendações eram validadas e subsumidas pelas observadas na posterior planificação e gestão das aulas. Neste processo, os guiões (como o próprio nome indica) constituíram um facilitador, ao permitirem balizar a amplitude e a direção dos olhares, tanto das observadoras como das observadas, diminuindo o risco de dispersão da atenção com aspetos que poderiam afastar a aula da criticidade desejada. Ao proporem tópicos de leitura e de análise da ação pedagógica no interior da sala de aula, prestaram-se à tarefa de apuro do olhar das observadoras, com vantagens ao nível da deteção de pormenores e de especificidades, permitindo-lhes, nos momentos pós-observação, fornecer *feedbacks* mais situados e oportunos. Aliás, a constância verificada ao nível dos juízos de ponderação atribuídos no decurso dos três ciclos pode correlacionar-se com a maior preparação e empenho que o conhecimento antecipado das dimensões a dar relevo na observação consentiu.

Importa destacar o potencial agregador deste modelo, que se comprovou geneticamente sustentado na convivialidade e na colaboração dos atores, bem como a sua vocação socializadora, revelada na formação de um certo *esprit de corps* entre as participantes e no estreitamento dos laços interpessoais. Deste ângulo de visão, assinale-se a função protetora que a investigação tem vindo a associar aos modelos de

formação colaborativos (Patrão & Santos-Rita, 2012), mais favoráveis ao bem-estar e ao sucesso profissional dos professores, por viabilizarem a atenuação dos efeitos negativos advindos do *stress*, do desgaste emocional e do isolamento que, em geral, afetam estes profissionais: "Só uma sustentação ética rigorosa e inabalável, vivida e caldeada em comum, com valores e atitudes partilhados com outros profissionais do mesmo ofício [...] podem ajudar a sustentar emoções positivas e a fazer frente às adversidades e conflitos permanentes" (Azevedo *et al.*, 2016, p. 82).

A particularidade de as observações se terem desenvolvido sob o signo da paridade, em termos de poder e de funções, distanciando-se, assim, de uma perspetiva de "prestação de contas" (Bisinoto & Almeida, 2017, p. 666) ou de uma relação entre dominantes e dominados, representou um acréscimo na liberdade de ação, no à-vontade e no índice de confiança mútua gerado no seio do trio, diminuindo o pendor confrangedor que uma avaliação sempre acarreta. Esta questão é coerente com uma visão democratizadora e libertadora da função formativa, permitindo ao profissional ver-se e rever-se nas suas práticas, através da participação numa experiência renovadora da sua cultura pedagógica, sendo-lhe, contudo, garantida a manutenção dos seus traços individuais e idiossincráticos, sem que em momento algum seja beliscada a sua integridade técnica ou científica.

Os efeitos positivos do carácter multidisciplinar do estudo também não podem deixar de ser apontados. Ao proporcionar a cada uma das participantes vivenciar processos e situações para além da sua janela disciplinar, fora dos muros do seu departamento, esta experiência possibilitou descentrar a atenção do carácter técnico e específico desta ou daquela área científica, libertando e ampliando o olhar das observadoras, tornando-o mais apto a apreender as múltiplas vertentes dos atos de aprender e de ensinar. Associamo-nos, aqui, às palavras de Formosinho (2002, p. 12), pois, de certo modo, condensam o valor que descobrimos na prática da observação: "A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras

funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar".

Por fim, salienta-se o carácter voluntário que marcou a adesão das docentes ao projeto coletivo em causa, e que assumiu um papel de relevo no potencial renovador que estas lhe reconhecem. Caso fosse a obrigatoriedade a ditar a participação nesta experiência formativa, muito provavelmente se desvaneceria o seu carácter estimulante, com reflexos menos positivos no impacto destas "comunidades de alteridade" (expressão que gostaríamos de utilizar para designar pequenos grupos análogos ao nosso, onde a experiência de *um outro de mim* se afirmou nos mecanismos de autoquestionamento e de meta-análise) no pensamento e na ação pedagógica, pelo risco de formalização e de artificialização que, inevitavelmente, se instituiria.

A participação do trio de docentes no projeto OPMUSA permitiu firmar a convicção de que o trabalho colaborativo interpares, na sua versão multidisciplinar, é, de facto, tão entremeado, polissémico e subjetivo, que qualquer tentativa rígida ou apriorística de o demarcar abstratamente será sempre redutora. Importará, sim, apreciá-lo casuisticamente, na sua riqueza e complexidade, constituindo este (ím)par relato um modesto contributo para a afirmação desse entendimento.

5. Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, da FPCEUP, pela leitura atenta do presente texto e pelo desafio lançado ao trio, através do OPMUSA-OBVIE. Ao AECCB, na pessoa do seu diretor, Professor Carlos Teixeira, por ter acarinhado este projeto, fazendo do "*Juntos, a construir o futuro*" a razão maior desta caminhada.

Referências bibliográficas

AECCB (2015). *Plano de Melhoria do AECCB*. Documento disponível para consulta em https://www.aeccb.pt/plano-de-melhoria/ .

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento*

e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Azevedo, J. (1996). *Ensinar é investigar, ensinar é escutar. Comunicação apresentada ao Encontro de Professores "Ensinar é investigar, investigação e formação de professores*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa.

Azevedo, J. (coord.), Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores. Apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bisinoto, C., & Almeida, L. S. (2017). Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do Ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (96), 652-674.

Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

McIntyre, D. J., & Bird, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth & E. PAJAK (eds.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 409-427). New York: MacMillan.

MaMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), 499-511.

Mouraz, A., *et al.* (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 79-99.

Mouraz, A., Lopes, A., & Ferreira, J. (2013). Higher education challenges to teaching practices: Perspectives drawn from a multidisciplinar peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research*, 1 (6), 377-386.

Mouraz, A., *et al.* (2013). Contributos para o estudo dos climas de formação inicial de professores. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (eds.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 247-268). Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).

Patrão, I., & Santos-Rita, J. (2012). Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. In L. Mata *et al.* (eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1460-1472). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Santos-Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores do Ensino Básico e Secundário. In C. Nogueira *et al.* (eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 1151-1161). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F., *et al.* (2005). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), 12 (2), 23-39.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5 (3), 479-503.

6. Anexo: guião de observação de práticas letivas

A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2016/2017

Versão A – Práticas letivas

Considerações sobre o guião de observação

Centra a observação na aula e não no professor. De facto, e excetuando o bloco relativo à atitude do professor, o que está sob observação é a aula, portanto o que a justifica e o que nela ocorre.

Inclui descritores para cada uma das categorias que são orientadores da observação e acerca dos quais se solicita a quem observa um juízo qualitativo sobre a sua importância para caracterizar a aula presenciada. Dessa forma, convidam-se os observadores a incluir outros descritores que considerem mais apropriados para descrever a aula

presenciada, em cada uma das cinco dimensões consideradas, a saber: estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude do professor.

O juízo traduz-se numa escala de fraco a forte que não pretende senão identificar a importância que é atribuída àqueles descritores naquela aula, sem que isso se associe a uma aula boa ou má. Desse modo, no juízo fraco ou forte não está associada nenhuma ideia implícita de como a aula deveria ser caracterizada, mas tão-somente a constatação de que esse é, ou não, um traço dominante (ponto forte) ou não (ponto fraco) dela.

Agrupamento:

	Do observador	Do observado
Código		
Área disciplinar		
Género		

Ano de escolaridade: _____	Horário: das ____ h às _____ h	
Tempo de Observação:	N.º alunos presentes:	Capacidade da sala:
Tipo de aula/especificidade:		
Foco pretendido da observação pelo observado:		

Observação: (assinalar)

1.ª;

3.ª.

ESTRUTURA	**Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)**	**Comentários**
1. Torna-se clara a relação da aula com os objetivos e os desempenhos esperados na disciplina.		
2. Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.		
3. A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.		
4. Estão previstas atividades que sirvam propósitos avaliativos.		
Outro descritor relevante na categoria ……		

ORGANIZAÇÃO	**Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)**	**Comentários**
1. Adequação do espaço às atividades desenvolvidas.		
2. Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas.		
3. Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.		
4. Uso do equipamento disponível.		
5. Adequação da apresentação.		
6. Adequação do tipo de trabalho dos alunos.		
7. Recolhem-se/registam-se dados para avaliação.		
Outro descritor relevante na categoria ……		

CLIMA DE TURMA	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Existência de uma atmosfera estimulante de aprendizagem.		
2. Existência de colaboração entre alunos.		
3. Promoção de pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos.		
4. Existência de *feedback*, dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.		
5. Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades.		
6. Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula.		
Outro descritor relevante na categoria ……		

CONTEÚDO	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Conteúdo apropriadamente desafiante.		
2. Contextualização do conteúdo.		
3. Valorização dos aspetos fundamentais.		
4. Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos.		
5. Utilização relevante de exemplos.		

6. Participação dos alunos na contextualização do conteúdo.	
Outro descritor relevante na categoria ……	

ATITUDE DO PROFESSOR	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Ritmo apropriado.		
2. Atenção à dinâmica global da turma.		
3. Uso adequado da voz e gestos.		
4. Interação individualizada com alunos.		
5. Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram compreensão esperada.		
6. Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem.		
Outro descritor relevante na categoria ……		

Descritores mais pertinentes para apreciação do *Foco pretendido da observação pelo observado* (ex.: *estrutura 1; clima de turma 3*):

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

QUESTÕES ORIENTADORAS

Relativamente ao **Foco pretendido da observação pelo observado**, o *que me chama particularmente a atenção na aula?*

Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?

Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

Tenho alguma sugestão a fazer?

APRECIAÇÃO SOBRE A REFLEXÃO FINAL CONJUNTA