

## CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

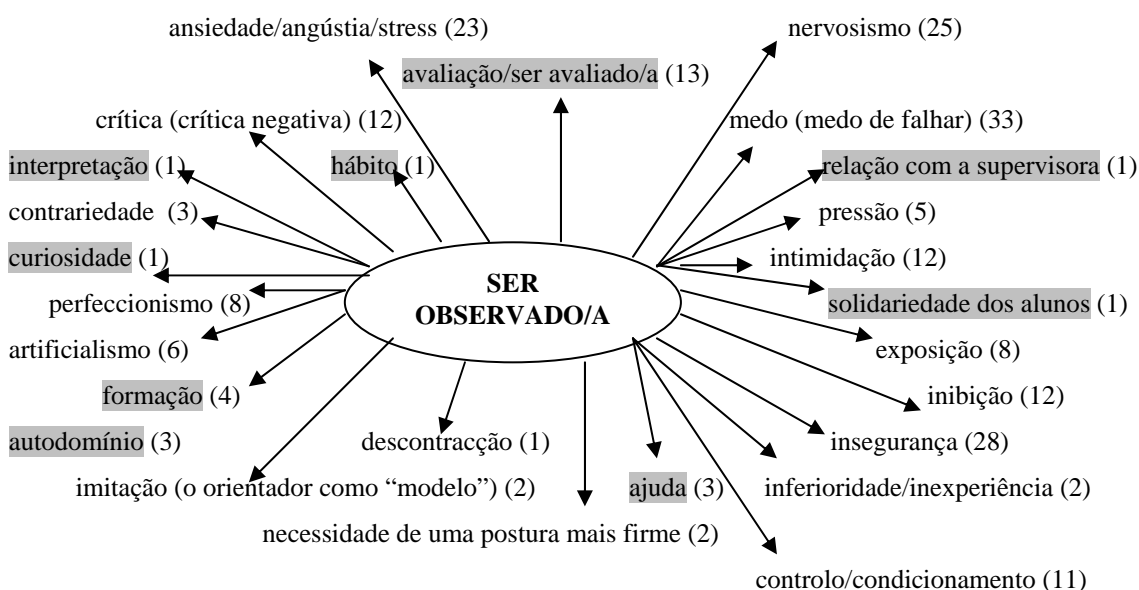
(...) in fields such as education, social work and counselling – fields in which there is a concern with individuals, not just aggregates – all research findings are tentative. (Donmoyer, 2000:52)

Neste capítulo, será objecto de análise a informação recolhida através dos instrumentos que, na experiência, tiveram uma função investigativa. Para o efeito, seguimos a mesma ordem apresentada no quadro 2. 1 – Estratégias de recolha de informação (Capítulo 2, secção 2.3).

### 4.1. Teorias pessoais sobre a observação no estágio

(1º momento - 9 de Outubro de 2000; 2º momento - Maio de 2001)

A Figura 4.1, que a seguir se apresenta, resultou do levantamento de respostas anónimas dos 35 professores estagiários presentes na sessão de formação realizada em 9 de Outubro de 2000, relativamente à 1ª questão do questionário “A Observação de aulas no Contexto do Estágio Pedagógico” (Anexo 1.1). Realçaram-se a sombreado as respostas das três professoras estagiárias na fase final da experiência (21 de Maio de 2001).



**Figura 4.1 - Questionário: “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico”**  
(Respostas à 1ª questão do questionário - 1º e 2º momentos)

Como se pode verificar, *ser observado/a* não traz sentimentos ou reacções positivas para os professores estagiários. Com efeito, as respostas centram-se, maioritariamente, em associações com *medo de falhar, insegurança, nervosismo, ansiedade, angústia* ou *stress*. Seguem-se respostas como *avaliação/ser avaliado/a, crítica negativa, intimidação, inibição, controlo e condicionamento*, todas elas de índole negativa, quase sinónimas entre si, partilhadas por cerca de um terço dos presentes. Palavras como *perfeccionismo, exposição, artificialismo e pressão*, ou ainda *contrariedade, inferioridade e imitação*, embora proferidas por um número mais reduzido de professores estagiários, continuam a ilustrar e a reforçar imagens bastante negativas que os professores associam ao acto de ser observado/a no início do estágio pedagógico.

Parece evidente, e estes dados só o reforçam, estarmos perante uma área sensível e problemática da supervisão. No entanto, é principalmente na observação de aulas que se centram e interagem os pressupostos, objectivos e finalidades da formação e desenvolvimento profissionais, bem como os seus agentes: supervisores e professores estagiários.

Uma segunda leitura da figura permite-nos inferir uma possível relação entre as percepções dos professores estagiários. Sentimentos, muitos deles complementares ou até mesmo equivalentes, como *medo de falhar, angústia, ansiedade, stress, insegurança, nervosismo*, podem ser consequência ou resultado de um outro grupo de percepções que os professores associam à ideia de serem observados, nomeadamente: *avaliação/ser avaliado/a, crítica (negativa), exposição, pressão, inferioridade, inexperiência, controlo/condicionamento, necessidade de uma postura mais firme...* As associações da observação a *formação, interpretação, ajuda, hábito, descontração, curiosidade, solidariedade dos alunos, relação com a supervisora* são referidas por muito poucos, embora apontem para o que a observação de aulas deve significar, dinamizar e explorar no contexto da supervisão.

Quando num segundo momento – após a experiência de formação/investigação – as professoras seleccionaram, das respostas do grande grupo à primeira parte do questionário, aquelas que nesse momento validavam, a sua selecção incidiu em: *formação, ajuda, avaliação/ser avaliada, curiosidade, solidariedade com os alunos, hábito, autodomínio, interpretação e relação com a supervisora* (ver Figura 4.1). Exceptuando *avaliação/ser avaliado/a*, é importante salientar, logo numa primeira análise a este leque de respostas, o seguinte:

- verifica-se a existência de um nítido afastamento do padrão de respostas dadas pelo grande grupo. É curioso, neste sentido, que as associações que colheram, no momento inicial, um número mais reduzido de respostas, são, agora, as que as professoras seleccionam e validam, correspondendo a dimensões positivas da observação.
- atente-se, ainda, no facto de quase todas estas associações terem tido apenas uma resposta num primeiro momento (ver figura 4.1) o que leva a concluir que, pelo menos para duas destas professoras, a resposta inicial e final não foram coincidentes.

No quadro 4.1 podemos ver o número de respostas dadas pelos 35 professores estagiários à 2ª questão do questionário na escala de concordância apresentada. A negrito, na última coluna, encontram-se as respostas dadas pelas professoras na fase final da experiência. Esta segunda parte do questionário, tal como a primeira, foi respondida em conjunto por opção das professoras. Tal como justificaram na altura, trabalhar em grupo tinha sido sempre uma constante da sua prática no decorrer do estágio pedagógico e com a qual se sentiam bem.

**Quadro 4.1 - Questionário: “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico”  
(Respostas à questão 2 do questionário - 1º e 2º momentos)**

	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>?</b>	<b>2º M.</b>
1. O principal objectivo da observação é avaliar o professor.	4	14	16	1	0	<b>D</b>
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.	0	7	23	3	2	<b>DT</b>
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.	4	20	2	0	9	<b>D</b>
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.	0	3	25	1	6	<b>D</b>
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.	5	26	1	1	2	<b>CT</b>
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.	1	11	14	2	7	<b>D</b>
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o professor se auto-avaliar.	1	16	13	2	3	<b>C</b>
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.	3	16	10	0	6	<b>CT</b>
9. Os alunos são os principais avaliadores do professor.	7	22	3	0	3	<b>C</b>
10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o professor.	0	5	22	6	2	<b>DT</b>

Ao concordar ou discordar com algumas das afirmações desta segunda parte do questionário relativas à natureza, funções, objectivos e estratégias/instrumentos de observação, os professores estagiários estão, simultaneamente, a fundamentar as reacções/associações anteriormente atribuídas, ajudando a clarificar as suas teorias pessoais perante esta área da supervisão.

Numa primeira leitura das respostas do grande grupo às afirmações do questionário, podemos dizer que muitos destes professores possuem algumas representações positivas face à natureza, objectivos, potencialidades e/ou limitações da observação de aulas. Veja-se, a este propósito, a discordância maioritária atribuída às afirmações 2, 4 e 10, bem como a concordância relativamente às afirmações 5 e 9.

Deste grupo de respostas ressaltam algumas conclusões que importa, desde já, apontar:

- valorização clara do confronto, diversidade e partilha de opiniões sobre a realidade observada (afirmações 4 e 5);
- valorização do papel de outros observadores, nomeadamente o dos alunos (afirmação 9, complementada pela discordância da afirmação 2).

Algumas questões ficam, no entanto, em aberto:

- a discordância maioritária à afirmação 10 não entra em contradição com as respostas e conclusões da primeira parte do questionário? Isto é, se apenas para cinco dos presentes a presença do supervisor constitui uma “ameaça” para o professor, que outras razões, que outros factores, justificam o medo de falhar de trinta e três dos presentes? A falta de auto-confiança? O peso da avaliação?

No que diz respeito às restantes afirmações (1, 6, 7 e 8), a distribuição das respostas torna evidente uma maior divergência de opiniões sobre o que essas afirmações veiculam. Conclusões deste tipo permitem ao supervisor atento encontrar pistas de trabalho para a acção supervisiva futura. No fundo, tratar-se-á de incluir na prática supervisiva, e concretamente na área da observação, espaço para a consciencialização, confronto e (re)construção de teorias e práticas sobre questões problemáticas mas fundamentais, relacionadas com a observação de aulas no contexto da supervisão e às quais as afirmações do questionário dão voz. É o caso da afirmação 1: “O principal objectivo da observação é avaliar o professor”. Sensivelmente metade

dos presentes atribuíram um peso preponderante à avaliação na observação - talvez se encontrem aqui algumas das justificações para as reacções/associações negativas da primeira parte do questionário. O uso de grelhas de observação suscita, igualmente, uma controvérsia nítida nos professores estagiários. Novamente, caberá à prática supervisiva dar respostas que clarifiquem e problematizem tal enunciado. A afirmação número 7 - “A observação de aulas serve, principalmente, para o professor se auto-avaliar” foi, de igual modo, polémica pela divisão clara de respostas que obteve. Ao não atribuírem à auto-avaliação do professor um papel fundamental e prioritário na observação de aulas, estes professores estão, provavelmente, a conferir-lhe outros objectivos e finalidades que poderão não passar pela valorização de auto-reflexão/avaliação da acção. Relativamente à afirmação 8 - “É impossível observar uma aula na sua totalidade”, pese embora as opiniões concordantes serem em maior número, o número de professores que discordam ou não têm opinião formada é significativo - 10 e 6 respectivamente. Também a afirmação 3 - “A subjectividade da observação torna-a injusta” foi problemática: 24 dos professores presentes concordaram com esta afirmação e 4 concordaram totalmente. Resultados deste teor deixam à prática supervisiva aspectos importantes a explorar ao nível da própria natureza da observação, do que significa observar uma aula, da sua subjectividade e focalização.

Olhando para a última coluna, relativa às respostas finais das três professoras, a leitura que podemos fazer aponta o seguinte:

- A opinião das professoras é consentânea com os objectivos formativos da experiência em que participaram. De salientar que não houve nenhuma resposta na coluna “não tenho opinião formada”;
- Verifica-se uma posição mais vincada, expressa em termos de concordância ou discordância total às afirmações, face às opiniões proferidas em Outubro pelo grande grupo. Estas professoras “afastam-se” da maioria, expressando opiniões assertivas sobre as afirmações do questionário;
- Mesmo admitindo que tenha sido este o “estado” inicial das respostas para alguma delas, poderíamos também afirmar que a prática de observação colaborativa durante o ano de estágio reforçou teorias pessoais acerca do que significa observar e ser observado/a no contexto do estágio pedagógico;
- Relativamente à afirmação 2 - “A subjectividade da observação torna-a injusta”, que tinha obtido a discordância de apenas 2 dos professores no

primeiro momento, obtém, agora, a discordância das três professoras, o que nos permite concluir que, pelo menos para uma das professoras, o impacto da observação colaborativa foi positivo;

- Na globalidade, estes dados traduzem um impacto positivo da experiência formativa no âmbito do estudo.

#### **4.2. Teorias pessoais sobre papéis supervisivos no ciclo de observação**

(1º momento: 26/10/2000 – discussão audiogravada em 23/11/2000; 2º momento: 11/06/2001 – discussão audiogravada na mesma data)

O questionário “Antes/Durante/Depois a Observação” (Anexo 1.2) visava caracterizar a percepção das professoras estagiárias acerca dos papéis das diferentes intervenientes nos três momentos da observação de aulas (antes, durante, depois) e avaliar o impacto da formação nessa percepção.

Contabilizaram-se as respostas das professoras nas colunas correspondentes em termos de intervenientes e sua frequência, ou seja, quantas vezes os “eus”, por exemplo, têm um papel de Extrema Importância (EI), Bastante Importância (BI), Pouca (PI) ou Nenhuma (NI) nas tarefas enunciadas no questionário (Quadros 4.2, 4.3 e 4.4).

Relativamente ao 1º momento (Outubro 2000), atentando nos dados em termos globais, ressaltam algumas conclusões:

- Verifica-se uma concentração de respostas, nas três fases do ciclo de observação, nas colunas de BI (Bastante Importância) e EI (Extrema Importância). Parece claro que, para estas professoras, as supervisoras da escola e da universidade, as colegas de estágio e elas próprias devem partilhar responsabilidades e deveres significativos no cumprimento de tarefas das fases do ciclo de observação;
- As fases *Antes* e *Durante a Observação* são as únicas que registam algumas respostas na coluna PI (Papel Pouco Importante). Será que para estas professoras a colaboração é, nestes momentos/nessas tarefas menos necessária e/ou menos importante?
- Existem diferenças pouco significativas entre as três professoras relativamente ao papel atribuído às diferentes intervenientes no ciclo de observação.

**Quadro 4.2 – Questionário “Antes/Durante/Depois a Observação” – 1º e 2º Momentos (Antes da Observação)**

		1º Momento					2º Momento				
		EI	BI	PI	NI	?	EI	BI	PI	NI	?
<i>Antes</i>	1. Planificação da aula: - definição de objectivos	Eu (2) C (1)	Eu (1) C (2) SE (3) SU (3)				Eu (1) C (1) SE (1) SU (1)	Eu (2) C (2) SE (2) SU (2)			
	- selecção de conteúdos	SE (2)	Eu (3) C (2) SE (1) SU (2)	C (1) SU (1)			SE (1)	Eu (3) C (3) SE (2) SU (3)			
	- desenho de estratégias	Eu (3)	C (3) SE (3) SU (3)				Eu (2) C (2) SE (2) SU (2)	Eu (1) C (1) SE (1) SU (1)			
	- selecção/recolha de materiais	Eu (2) C (1)	Eu (1) C (1) SE (3) SU (2)	C (1) SU (1)			Eu (2) C (1)	Eu (1) C (2) SE (3) SU (3)			
	- elaboração de materiais	Eu (2)	Eu (1) C (3) SE (3) SU (3)	C (2) SU (1)			Eu (2)	Eu (1) C (3) SE (3) SU (3)			
	- antecipação de problemas e de possíveis estratégias de solução	Eu (3) C (1) SE (2) SU (2)	C (2) SE (1) SU (1)				Eu (3) C (1) SE (2) SU (2)	C (2) SE (1) SU (1)			
<i>Observação</i>	- “formalização” escrita do plano de aula	Eu (3) C (1) SE (1) SU (1)	C (2) SE (2) SU (2)				Eu (3) C (1) SE (1) SU (1)	C (2) SE (2) SU (2)			
	2. Definição do objectivo e enfoque da observação	Eu (3) C (2) SE (3) SU (3)	C (1)	C (1) SE (1) SU (1)			Eu (3) C (2) SE (3) SU (3)	C (1)			
	3. Definição de formas de recolha de informação (grelhas, tipo de registo, etc.)	Eu (2) C (2) SE (3) SU (3)	Eu (1) C (1)				Eu (2) C (2) SE (3) SU (3)	Eu (1) C (1)			
	4. Desenho de instrumentos de observação	Eu (2) C (2) SE (2) SU (2)	Eu (1) C (1) SE (1) SU (1)				Eu (2) C (2) SE (2) SU (2)	Eu (1) C (1) SE (1) SU (1)			
	5. Reflexão escrita (prospec-tiva) sobre a aula	Eu (3) C (2) SE (1) SU (1)	C (1) SE (2) SU (2)				Eu (3) C (2) SE (1) SU (1)	C (1) SE (2) SU (2)			

Legenda: *Eu* - professor que preencheu o questionário; *C* – colegas; *SU* – supervisora da universidade; *SE* –supervisora da escola

**Quadro 4.3 – Questionário “Antes/Durante/Depois a Observação” – 1º e 2º Momentos (Durante a observação)**

		1º Momento					2º Momento				
		EI	BI	PI	NI	?	EI	BI	PI	NI	?
<i>Durante a Observação</i>	1. Recolha de informação sobre a aula (registos)	C (3) SE (3) SU (3)		Eu (3)			Eu (1) C (3) SE (3) SU (3)		Eu (2)		
	2. Recolha de informação com instrumentos de observação	C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)	Eu (2)			C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)	Eu (2)		
	3. Resolução de situações problemáticas/imprevistas	Eu (3)	C (2) SE (2) SU (2)	C (1) SE (1) SU (1)			Eu (3)	C (3) SE (3) SU (3)			

Legenda: *Eu* - professor que preencheu o questionário; *C* – colegas; *SU* – supervisora da universidade; *SE* – supervisora da escola

**Quadro 4.4 – Questionário “Antes/Durante/Após a Observação” – 1º e 2º Momentos (Após a Observação)**

		1º Momento					2º Momento				
		EI	BI	PI	NI	?	EI	BI	PI	NI	?
<b>Após</b>  <b>a</b>  <b>Observação</b>	1. Definição da “agenda” da reunião de pós-observação	Eu (1) SE (1) SU (1)	Eu (2) C (3) SE (2) SU (2)				Eu (1) SE (1) SU (1)	Eu (2) C (3) SE (2) SU (2)			
	2. Análise de dados/registos da observação	Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)					Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)				
	3. Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos	Eu (2) C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)				Eu (2) C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)			
	4. Identificação/interpretação de aspectos problemáticos	Eu (2) C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)				Eu (2) C (3) SE (3) SU (3)	Eu (1)			
	5. Identificação/discussão de estratégias de melhoria	Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)					Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)				
	6. Definição de rumos/planos de acção (tomada de decisões)	Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)					Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)				
	7. Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.	Eu (2) C (1) SE (1) SU (1)	Eu (1) C (2) SE (2) SU (2)				Eu (2) C (1) SE (1) SU (1)	Eu (1) C (2) SE (2) SU (2)			
	8. Reflexão escrita (retrospectiva) sobre a aula	Eu (3)	C (3) SE (3) SU (3)				Eu (3)	C (3) SE (3) SU (3)			
	9. Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)					Eu (3) C (3) SE (3) SU (3)				

Legenda: **Eu** - professor que preencheu o questionário; **C** – colegas; **SU** – supervisora da universidade; **SE** – supervisora da escola

Numa análise mais atenta pode, ainda, constatar-se que:

- Ao papel do Eu é quase sempre atribuída extrema importância nas diferentes tarefas/momentos do ciclo de observação – é bastante menor a frequência de respostas na coluna “bastante importante” e surge apenas como “pouco importante” durante a observação
- É sobretudo *Durante e Após a Observação* que o papel das colegas é entendido como “extremamente importante”;
- Verifica-se uma valorização muito equivalente do papel da SE relativamente ao papel da SU, embora seja sobretudo no momento *Antes da Observação* que o papel da SU sai desvalorizado relativamente ao da SE (v. *Antes da Observação* sobretudo na tarefa 1. Planificação da aula: - selecção de



- conteúdos; uma das professoras considera, inclusive, pouco importante o papel da SU na selecção/recolha de materiais bem como na elaboração de materiais);
- O papel da SU é mais desvalorizado nas tarefas relativas à planificação da aula do que nas da observação propriamente dita - de facto, ele surge, aí, extremamente valorizado por duas das professoras e bastante valorizado pela outra;
  - A fase *Pós-Observação* é a mais valorizada em termos de colaboração de todas as intervenientes nas diversas tarefas enunciadas (tarefas 2, 5, 6 e 9);
  - As diferenças mais significativas no conjunto das respostas das três professoras verificam-se na fase *Antes da Observação*, nas tarefas:
    - selecção/recolha de materiais - em que a valorização do papel atribuído às colegas é divergente nas três (pouco, bastante e extremamente importante);
    - definição do objectivo e enfoque da observação - o papel da SE e da SU é para uma delas pouco importante, enquanto para as outras duas é extremamente importante.

Ao procedermos a uma análise comparativa entre as respostas do 1º e 2º momentos, verificamos que:

- A fase *Antes da Observação* foi a que registou mais alterações (o papel pouco importante atribuído às colegas e supervisoras deixa de se verificar);
- Há uma maior uniformização, simetria de papéis – explícita em termos da relação entre o número de intervenientes e o papel atribuído;
- Verifica-se uma valorização dos papéis das intervenientes nas tarefas das três fases do ciclo de observação (na maioria dos casos, nas fases anterior e durante a observação, quando o papel, em Outubro, era “pouco importante” agora é “bastante importante”; se era “bastante importante” passa a ser “extremamente importante”);
- Não se verificaram alterações na fase de *Pós-Observação*.

Ao analisarmos a discussão audiogravada em 23 de Novembro de 2000, a propósito das respostas ao questionário no primeiro momento, podemos verificar como as percepções iniciais das professoras acerca dos papéis dos intervenientes nas tarefas

de observação carecem de algum rigor e fundamento, essencialmente porque baseadas na inexperiência e/ou num conhecimentos tácito sobre as questões colocadas. Apontam ainda para uma relação de algum modo distante e dependente dos professores estagiários face aos supervisores. Os excertos que a seguir se transcrevem são disso exemplos:

C.: Eu na parte da selecção e recolha de materiais, em relação aos colegas pus pouca importância, assim como também na elaboração de materiais, porque isto é fundamentalmente uma tarefa de quem vai desempenhar a própria tarefa, claro que elas podem dar opinião e isso é sempre bem vindo, mas como elas estão também preocupadas em fazer a delas, acaba por ser eu a trabalhar para mim, claro que, por exemplo, ainda ontem estivemos aqui a preparar a aula de regência e todas dávamos opinião.

J.: Eu atribuí pouca importância aos colegas na selecção de conteúdos porque nós ainda estamos numa fase inicial deste ano lectivo e eu tenho um bocado a ideia de que isso depende muito, para já do que está planificado, no que está no programa e também das orientadoras. (...)

E.: (...) O papel extremamente importante vão ter vocês durante a observação, mas eu é que defino o objectivo porque eu é que conheço a turma, porque eu é que sei as dificuldades. Não sei se concordam.

J.: Eu não concordo ... não concordo e muitas vezes eu ainda não tenho muito essa percepção do que deve ser observado numa aula.

SU: (...) O momento de pós-observação surge muito valorizado ... e porque é que acham que este momento é tão importante?

E.: (...) Portanto, na minha perspectiva, se calhar, é uma visão errada, mas normalmente, quando é depois de uma coisa é que se pode reflectir melhor sobre isso, daí ser mais valorizada.

C.: Nós quando preenchemos este questionário ainda não tínhamos tido nenhuma assistência, ou seja, não sabíamos o que se ia passar (...)

J.: Isto é um ciclo e a pós-observação acaba por ser depois uma pré-observação e para já nós ainda temos muito a necessidade de saber o que aconteceu ou o que elas acham sobre (...) Acaba por se misturar um bocado a pós-observação com a pré-observação. mas lá está, se calhar esta parte ainda é muito importante para nós porque, como diz a C. ainda estamos muito dependentes daquilo que os outros acham de nós, porque nós próprios ainda não sabemos o que achamos de nós, não sei se me estou a fazer entender, portanto a opinião dos outros é muito importante.

C.: ...ainda te ajuda a construir ...

J.: ... a minha própria construção daquilo que eu sou, daquilo que eu acho sobre mim.

Da discussão das respostas ao questionário no segundo momento, audiogravada pouco depois de o terem preenchido, e na presença da supervisora da escola, destacamos alguns extractos que considerámos relevantes, designadamente face a:

### *Valorização da observação colaborativa no reposicionamento de papéis nas tarefas de observação*

E.: (...) na distribuição de objectivos alterei para extremamente importante em todas (...) todas nós traçámos objectivos (...)

E.: Antecipação de problemas e possíveis estratégias de solução, acho também importante para toda a gente. Não existiu uma discrepância em torno das pessoas, dos elementos do grupo (...) colaborativamente fomos trabalhando para isso (...).

E: (...) porque me lembro que, apesar de ser eu a conhecer a turma, o enfoque de observação foi todo dado em colaboração (...).

J.: Eu também alterei umas coisas (?) na parte antes da observação em que havia aqui no meu questionário, em que havia mais diferenças entre os papéis das supervisoras, das colegas e as alterações que fiz foi sobretudo para uniformizar papéis, por aquilo que ela já disse, por exemplo, em termos de elaboração, selecção e recolha de materiais, eu tinha posto pouca importância nos supervisores da universidade e acabei por pôr igual para todas porque, no fundo, foi isto que fizemos em conjunto.

C.: A E. já acabou por dar uma justificação geral, porque é assim, o trabalho foi muito desenvolvido em conjunto, foi um trabalho em que todos tiveram um papel, quer antes da observação, quer durante a observação, mesmo na pós-observação, lá está a completar um ciclo. E concordo com a J., quando ela diz que apenas fez algumas alterações para uniformizar os papéis e eu acabei por fazer um bocado disso.

SE.: O papel, eu senti que não tinha aquele papel que inicialmente elas tinham dito de extrema importância ao longo das várias fases (antes, durante e após a observação), aquela importância que se calhar eu também, normalmente, num processo normal de estágio recaía sobre mim. Até parece que eu era o modelo, eu é que fazia, orientava; portanto eu no início, eu não discordava com aquilo que elas tinham (...) houve um papel equilibrado entre todas nós e senti isso (...) sempre trabalhei com vocês em colaboração, com vocês, mas num papel ao mesmo nível (...) o que eu acho que é benéfico

### *Repercussões da observação colaborativa no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção*

J.: Eu acho que, de facto, eu já tenho isso na minha reflexão final do projecto, que o trabalho que desenvolvemos ao longo deste ano em termos de observação é que validou o nosso projecto (...) o trabalho colaborativo que nós desenvolvemos em termos de observação foi um dos factores mais importantes, senão o mais importante, em termos de validade deste projecto e o que ele significou para nós (...) porque se for como com alguns supervisores que venham avaliar só a prestação do professor e que não haja esta colaboração nos encontros de pré-observação, que não haja esta discussão de estratégias e de materiais (...)

### *Estilos de supervisão diferentes nas duas disciplinas (Inglês e Alemão)*

C.: Eu acho que isso fica logo evidenciado na relação que nós mantemos com a supervisora da universidade, é completamente diferente, acho que há muito mais “aconchego” quando há um trabalho colaborativo (...) Em relação a uma observação para ter elementos para avaliar, continua a sensação de medo de falhar, o perfeccionismo, tentar ser o mais perfeito possível, nervosismo, insegurança

J.: Se calhar a maior diferença é ao nível da reflexão sobre a prática

Parece-nos, assim, poder inferir da análise que efectuámos às respostas ao questionário que a intervenção supervisiva-investigativa contribuiu positivamente para um reposicionamento das intervenientes sobre o ciclo de observação, relativamente ao papel que caberá a cada uma no desempenho de tarefas inerentes ao processo supervisivo; em segundo lugar, podemos igualmente inferir que esse reposicionamento traduz uma consciencialização mais informada sobre o papel da colaboração na observação; por último, que a observação colaborativa actuou favoravelmente no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das professoras estagiárias.

### **4.3. Papéis dos intervenientes na interacção supervisiva**

No contexto deste estudo, observar aulas é um percurso constituído por três fases interdependentes constituindo, no seu conjunto, um ciclo de observação. Ao seleccionarmos um encontro de pós-observação para uma análise categorial (segundo as categorias e indicadores definidos no Quadro 4.6 desta secção; ver transcrição e categorização no Anexo 4), direccionámos o nosso olhar para a interacção supervisiva, procurando verificar a distribuição das tarefas de pós-observação pelas intervenientes e, simultaneamente, verificar em que medida essa distribuição corresponde a uma simetria de papéis.

Os encontros de pós-observação, tal como os de pré-observação, decorreram na presença de todas as intervenientes: as professoras estagiárias, a supervisora da escola e a supervisora da universidade. Atitudes de colegialidade, abertura, confiança mútua e “amizade crítica” (Golby & Appleby, 1995; Farrell, 2001) caracterizaram o ambiente destes encontros. Num cenário deste tipo, o confronto de diferentes perspectivas e interpretações é facilitado e a exploração de novos caminhos é encorajada. Assim, e ainda antes de passarmos à análise dos enunciados do encontro em questão (3º ciclo de observação, encontro de pós-observação) optámos por transcrever uma sequência de enunciados (do n.º 51 ao n.º 68) esperando ilustrar a abertura e a confiança entre profissionais; atitudes facilitadoras da reflexão e do comprometimento na acção. A interacção das intervenientes neste passo do encontro incide, globalmente, nas estratégias do projecto de I/A e, em particular, na área da avaliação, nomeadamente na estratégia utilizada na aula observada. Princípios como a transparência (por parte do professor) de pressupostos e finalidades face à avaliação dos alunos, bem como a participação e colaboração destes no processo de avaliação como forma de

consciencialização e desenvolvimento da autodirecção são, aqui, referidos. Alvo de comentário por parte das supervisoras e das professoras são também as condições e limitações que presidiram à estratégia de observação seleccionada:

SU: Exactamente, estão a chegar lá, estão a ver, portanto, é preciso termos na balança estes pesos que são bastante importantes, mas fazer sentir aos alunos que foi tão importante esta aula em que eles participaram e, portanto, vocês avaliaram também, não é, a participação deles, foi muito importante e esta avaliação do trabalho de grupo que eles depois fizeram ou vão fazer, também vai ter vai ser, como é que nós dizemos isto, vai ter ... vai ser tida em conta. Aqui o ter sido (riso) um bocado baralhado, engalinhado, não é? (riso). Pronto, penso que é um ponto fundamental aqui a...

J.: Mesmo este grupo diferente, mesmo o valor que vão ter estes diferentes elementos eles podem ser eles próprios a definir ...

SU: Claro, claro.

J.: Sentir-se mais à vontade a fazer um teste sumativo.

C.: Já tiveram experiência das coisas eles próprios irão dizer que valor atribuir a cada tipo de actividade que vão desenvolver.

SU: Podem dar a opinião deles sobre esta ..., e chegarem a um consenso com os alunos porque, de facto, importa mais a participação de todos os dias, os trabalhos de casa que se faz, os trabalhos na aula, esta participação toda, os “Language Records” que eles trazem organizados, essas coisa todas, há muita coisa que se pode passar a ter em conta e até avaliar. Er... pronto, se concordam com isto, er ... eu penso que globalmente, sem estar a referir-me a nenhum aspecto particular, só posso é dizer é que tive uma certa dificuldade em fazer a minha reportagem descritiva a este tipo de aulas. Principalmente nesta aula.

C.: Até porque de certa forma, teve de se cingir ao trabalho de grupo, teve que ter uma observação mais cuidada, não deu para atender a todos os pormenores ...

SU: Depois estava assim um bocado atrás, não ouvia tudo, ouvia depois o que vinha do outro lado, da esquerda ou da direita e vocês até vão ver pela própria descrição que vão ver como é que as coisas estão, está tudo mais difícil, mas se calhar dá-nos outros pontos de referência, não é, e vamos ver se completa alguma coisa do que foi dito, não é? A. queres agora dizer alguma coisa sobre esta opinião mais global?

SE: Sobre a da C..

SU: Aliás é da C., eu já falei mais para o grupo todo, até porque as vossas opiniões coincidem, não é, com aquilo que também vai ser para vocês, portanto, provavelmente depois até me calo (riso), já disse tudo, não é, mas agora falta a C. falar da aula da J. e falta a...

SE: Não, em relação à aula da C., já foi tudo aqui referido, a tal consciencialização que já tinha sido pensada, pronto, não na altura, porque não houve espaço, mas que elas já tinham pensado fazer essa análise com os alunos.

SU: Hum, hum

E.: Mas em relação agora, uma pergunta lançada às orientadoras (risos).

SU: Eh lá! ...

E: Mais subjectiva, portanto, acham que apesar de todas estas, falta de consciencialização dos alunos, mesmo a nossa inexperiência, acham que isso foi ao encontro do que estava previsto nas nossas aulas, correspondeu? (risos) (?) Agora falta ...

C.: Ou seja, aquela dependência que nós criámos na primeira aula e que queríamos afastar, está a ser afastada?

SU: Está, está.

C: Porque é assim foi bastante complicado para nós prepararmos uma aula desse género, não estávamos preparadas e foi um bocado ...

SU: Aliás estava patente naqueles nossos encontros antes, não é, alguma confusão, “mas faço isto, depois troco, depois como vai ser?” Deu certo trabalho porque estive a desconstruir algumas ideias já feitas que vocês trazem também do que é avaliar e como é que agora vai ser e alguns medos, receios foram postos aqui na conversa, na mesa. Por isso, agora, a nossa opinião, que é para te responder mais concretamente, a minha opinião à E., eu acho que sim, porque os objectivos foram atingidos, não é, e agora, portanto, há bocado eu dizia que esta aula faz parte de um conjunto, de todo um plano de trabalho na área da avaliação e acho que é esse trabalho que deve ser de facto avaliado, não é, não é bem aquela aula em particular, aquela aula foi um certo produto onde vimos os alunos, e eu não consigo deixar de falar de todas, porque foram aulas semelhantes, embora a C., tenha conseguido, portanto, explorou mais porque teve mais tempo para troca e mais troca.

(3º Ciclo de Observação, Encontro de pós-observação, enunciados 51-68)

O que parece sobressair numa primeira leitura desta sequência de enunciados é o facto de estarmos na presença de um clima favorável ao diálogo. A forma como as participantes interagem entre si evidencia espaços de colaboração e empatia e mesmo, aqui e ali, momentos de humor. Numa interacção onde perpassam sentimentos de confiança mútua, respeito e interdependência positiva, criam-se sinergias de esforços com repercussões na aprendizagem. Cremos poder considerar este encontro de pós-observação como um exemplo revelador dos efeitos da presença de condições basilares ou, nas palavras de Korthagen (1982), de uma “atmosfera segura” favorável a uma intervenção e investigação de carácter colaborativo. Edge (1992) fala de atitudes como honestidade, empatia e respeito, Bray et al., (2000) referem-se a uma atmosfera de confiança capaz de encorajar e valorizar as contribuições de cada um, Simões e Bonito (1992) salientam o papel da dimensão afectiva e relacional no desenvolvimento de atitudes e competências ao nível pessoal e interpessoal. Pensamos que estas condições estiveram presentes neste encontro, com reflexos nos papéis desempenhados pelas participantes. A análise a seguir apresentada permite compreender esses papéis.

O Quadro 4.5 apresenta o peso relativo que os indicadores das diferentes categorias assumiram em função do total de enunciados contabilizados. Os dados do quadro permitem desde já concluir que a participação da supervisora da universidade é consideravelmente superior à da supervisora da escola, e que uma das estagiárias (C) assumiu um grau de participação superior ao das colegas e bastante aproximado do da supervisora da universidade. Assim, e de modo global, detectam-se alguns desequilíbrios na participação das diferentes participantes.

**Quadro 4.5 – Distribuição dos enunciados e indicadores das categorias pelas intervenientes no 3º encontro de pós-observação**

	SU	SE	J.	C.	E.	TOTAL
Total de enunciados	168 <b>31,3%</b>	59 <b>11%</b>	59 <b>10,2%</b>	170 <b>31,7%</b>	85 <b>15,8%</b>	537 <b>100%</b>
Total de indicadores	296 <b>34,3%</b>	92 <b>10,6%</b>	94 <b>11%</b>	242 <b>28,1%</b>	138 <b>16%</b>	862 <b>100%</b>

Legenda: *SU* – supervisora da universidade; *SE* – supervisora da escola; *J.*, *C.*, *E.* – professoras estagiárias

Em seguida, procuramos verificar a distribuição de categorias e indicadores no encontro (quadro 4.6).

**Quadro 4.6 - Distribuição das categorias e indicadores no 3º encontro de pós-observação**

Categorias de Análise	Indicadores	Intervenientes					Total	
		SU	SE	J.	C.	E.		
1. Definição da agenda da reunião de pós-observação	a) Definição do modo de organização da reunião	36	1	5	16	6	64	
		56,2%	1,6%	7,8%	25%	9,4%	100%	
	b) Definição do conteúdo da reunião	b.1. introdução do tópico/nova perspectiva ou questão sobre o tópico	29	4	4	9	6	5
		b.2. retoma do tópico	41	7	9	14	7	78
		b.3. conclusão do tópico	19	2	5	5	3	34
		55,8%	7,7%	7,7%	17,3%	11,5%	100%	
2. Análise de dados/registos da observação	Sem juízos de valor	8	2	2	5	1	18	
		44,4%	11,1%	11,1%	27,8%	5,6%	100%	
2. e 3. Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos	a) factores do aluno	15	14	13	22	21	85	
	b) factores do professor	9	8	6	12	7	42	
	c) factores do contexto	2	1	4	7	4	18	
		17,6%	16,5%	15,3%	25,9%	24,7%	100%	
		21,4%	19%	14,3%	28,6%	16,7%	100%	
		11,1%	5,6%	22,2%	38,9%	22,2%	100%	
2. e 4. Identificação/interpretação de aspectos problemáticos	a) factores do aluno	8	14	14	21	19	76	
	b) factores do professor	6	1	1	6	6	20	
	c) factores do contexto	3	4	1	11	15	34	
		10,5%	18,4%	18,4%	27,7%	25%	100%	
		30%	5%	5%	30%	30%	100%	
		8,8%	11,8%	2,9%	32,4%	44,1%	100%	
5. Identificação/ discussão de estratégias de melhoria	a) áreas/estratégias do projecto de I/A	20	10	6	13	7	56	
		35,7	17,9%	10,7%	23,2	12,5%	100%	
6. Definição de rumos/planos de acção (tomada de decisões)	a) áreas/estratégias do projecto de I/A	6	1	6	14	10	37	
		16,2%	2,7%	16,2%	37,9%	27%	100%	
7. Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.	a) indicação de/ referência a fontes de apoio externas	5	3	0	2	0	10	
	b) referência a /leitura de registos pessoais	2	0	1	0	0	3	
		50%	30%	0%	20%	0%	100%	
		66,7%	0%	33,3%	0%	0%	100%	
8. Reflexão sobre o processo superviso	a) relação interpessoal	14	7	5	13	4	43	
	b) projecto de investigação-acção	29	9	4	37	14	93	
	c) área da observação	44	4	8	35	8	99	
		32,6%	16,3%	11,6%	30,2%	9,3%	100%	
		31,2%	9,7%	4,3%	39,8%	15%	100%	
		44,4%	4%	8,1%	35,4%	8,1%	100%	
	<b>TOTAL</b>	296	92	94	242	138	862	
		34,3%	10,6%	11%	28,1%	16%	100%	

Legenda: *SU* – supervisora da universidade; *SE* – supervisora da escola; *J.*, *C.*, *E.* – professoras estagiárias

Numa abordagem global, verificamos que as categorias 1 (Definição da agenda da reunião de pós-observação) e 8 (Reflexão sobre o processo supervisivo) são as que assumem pesos significativamente superiores às restantes (a categoria 8 é a que surge mais destacada), embora a soma de ocorrências nas categorias relativas à reflexão sobre a prática (2-6) seja mais elevada. Por outro lado, e se atentarmos na distribuição dos enunciados pelas diferentes intervenientes, podemos dizer que:

- a professora estagiária C. assume um papel muito semelhante à SU em termos do número de indicadores nas diversas categorias (com percentagens mais elevadas em muitos indicadores, mais do que as suas colegas e a SE);
- o papel da SE é, de acordo com estes resultados, bastante menos interventivo do que o papel da SU, concentrando-se na discussão sobre a aula e identificação de estratégias alternativas (Cat. 2, 3, 4, 5);
- o papel da SU destaca-se sobretudo na definição da agenda da reunião (Cat.1) e na reflexão sobre o processo supervisivo (Cat. 8).

Estas constatações remetem a investigadora para um conhecimento que advém do seu próprio estatuto de investigadora participante e que lhe permite avançar algumas explicações plausíveis para estes resultados. A professora estagiária C., pelas suas características pessoais envolveu-se, logo numa fase inicial da intervenção, de uma forma mais “efectiva”. Foram sempre patentes o à-vontade e a frequência com que intervinha nos encontros, o que explicará o número mais elevado de intervenções neste encontro. Por sua vez, a supervisora da escola foi progressivamente assumindo um papel mais interventivo. Como várias vezes frisou, tratava-se de um trabalho completamente “novo” e inteiramente alheio às experiências de supervisão anteriores com que tinha lidado, pelo que a sua actuação, sobretudo inicial, se pautasse mais por atitudes de expectativa face à “novidade” e não por uma intervenção plenamente assumida. Finalmente, o papel mais dominante da SU nalgumas das dimensões da interacção fica a dever-se aos contornos particulares da sua função no contexto de formação, em aspectos que explicitaremos na análise de cada uma das categorias. Há, portanto, factores de ordem pessoal e contextual que parecem influenciar os papéis assumidos na interacção supervisiva.



## **Categoria 1 – Definição da agenda da reunião de pós-observação**

A categoria 1 está intimamente ligada à noção de *negociação* e de *facilitação* ao nível da gestão da organização da reunião e dos tópicos de reflexão. Diríamos que é sobretudo aqui, nesta categoria e indicadores, que se inicia um processo simultaneamente impulsionador e catalisador de atitudes e capacidades descritivas, de análise, confronto, desconstrução e (re)construção de teorias práticas das intervenientes face às áreas em estudo. Por estas razões, compreende-se ter sido esta uma das categorias mais mobilizadas no encontro. Por outro lado, talvez se encontre nesse facto também uma justificação para o número relativamente elevado de intervenções da SU relativamente às restantes intervenientes, uma vez que lhe cabia coordenar o projecto, assumir o papel de facilitadora da reflexão e abrir as portas para esse clima favorável de que falávamos quando iniciámos a análise deste encontro. Na verdade, a SU detém em todos os indicadores uma percentagem um pouco acima dos 50%, tendo o indicador a) - definição do modo de organização da reunião – a ocorrência mais elevada (56%). Ao lermos os enunciados que se reportam a esta categoria e indicadores, vemos como muitas vezes eles procuram incentivar as professoras estagiárias a uma tomada de decisões sobre o modo como pretendem organizar a reunião, quase sempre também sobre o conteúdo da mesma. Não raras vezes, verificámos que emergem de respostas a solicitações das professoras ou como legitimação das suas ideias ou propostas, tal como o enunciado seguinte ilustra:

**SU:** Portanto, antes de vermos os registos, vocês propunham então falar (?) pré-registo, já percebi.. Acho que é uma ideia positiva, portanto, falar da aula sem estar ainda a ver os registos, muito bem.  
**A C. ...**  
enunc.: 3, cat.1. a) + b.1)

Ou ainda esta sequência:

**C.:** Começamos como temos continuado? Por mim e depois ... ou continuamos com a E?  
enunc.: 360, cat. 1. a)

**SU:** Vocês é que sabem. Como é que querem fazer?  
enunc.: 361, cat. 1. a)

**E.:** Eu acho que estamos a levar um linha muito boa.  
enunc.: 362, cat.1. a)

De qualquer modo, a distribuição dos indicadores da Categoria 1 pelas intervenientes evidencia um maior poder da SU na definição da agenda da reunião, a

que não será alheio o seu estatuto e que é bastante comum em contextos semelhantes, colocando alguns limites à democratização de papéis na interação supervisiva.

### **Categoria 2 – análise de dados/registos da observação**

Esta categoria contabiliza todos os enunciados de natureza descritiva que emergem do discurso sem conotações (positivas ou negativas) ou juízos de valor sobre os dados da observação como nos seguintes exemplos:

SU: É, eu também, é engraçado, na descrição que fiz das aulas, no caso da J. tive dificuldade, aliás a entrada é diferente porque houve ali grupos que estavam dois, três rapazes, estavam três.  
enunc.: 149, cat. 2

SU: Embora não tenha registado a forma, quando tu dizes “basta apresentar uma folha ao grupo”.  
enunc.: 399, cat. 2

O escasso número de enunciados nesta categoria (18) é, por si só, um forte indicador das dificuldades com que os observadores se deparam em descrever o que observam sem emitirem juízos de valor. Este facto pode explicar a frequente associação entre observação e avaliação, assim como os receios aliados à primeira, principalmente quando o supervisor se assume como único avaliador da prática pedagógica. A análise das categorias seguintes mostra que não foi este o caso.

### **Categorias 2 e 3 - Identificação/Interpretação de aspectos bem sucedidos**

### **Categorias 2 e 4 - Identificação/Interpretação de aspectos problemáticos**

Nestas categorias encontramos um maior equilíbrio na distribuição dos papéis das intervenientes. Supervisoras e professoras assumem funções muito simétricas quando identificam e interpretam aspectos bem sucedidos ou problemáticos nas aulas observadas. Por outro lado, se incidirmos nos dados do quadro 4.6 relativamente às categorias 2 e 3, verificamos que os alunos são o enfoque prioritário (indicador a), seguido do professor (indicador b) e do contexto (indicador c), por parte de todas as intervenientes. O mesmo é válido para as categorias 2 e 4, embora aqui os factores do contexto superem os factores do professor nas intervenções da SE e das professoras C. e E..

Estes resultados vêm ao encontro dos pressupostos e princípios que fundamentam e norteiam os modelos supervisivo e pedagógico defendidos no estudo. Os enunciados

correspondentes a estas categorias resultam, em grande medida, dos dados de observação recolhidos, de acordo com a estratégia de observação utilizada (uma abordagem descritiva feita pela SU e a ficha de observação “Negociação para a Autonomia” preenchida pelas professoras e pela SE), permitindo-nos perceber uma gradual consciencialização, por parte das intervenientes, do papel nuclear que a relação professor-aluno assume no desenvolvimento da autonomia do aluno. Em muitos casos, identificam-se também as teorias pessoais que subjazem e condicionam a prática pedagógica do professor. Estamos, pois, perante processos de consciencialização, questionamento, problematização e reconstrução dessas mesmas teorias, etapas indispensáveis ao desenvolvimento de uma prática reflexiva direccionada para a autonomia dos alunos. Os extractos que seleccionámos constituem exemplo disso mesmo:

E.: Portanto acho que é isso que falta, portanto, e será feito posteriormente, lá está, falámos disto, e ficou muito no ar, e eles fizeram e conseguiram e tudo bem, mas aquela consciencialização, aquela reflexão do porque é que fizeram, para que é que serve, será que eles conseguem, toda essa reflexão, acho que eles ainda não têm muito...

enunc.: 428, cat. 2 e 3. a); 2 e 4. a) + b)

SU: (...) mas também claro tem tudo a ver com a rotina que também podem ir criando e também esta transparência do que se faz, porque é que se faz, não é, é importante para os alunos até porque vocês não estão a tomar a avaliação apenas com o teste sumativo e a não ter em conta outras dimensões da aprendizagem, não é, e que devem ser tanto ou mais valorizadas, este processo, não o produto (...)

enunc.: 50, cat. 2 e 4. b)

C.: Não sei se tu já contavas que naquela aula, pronto, era trabalho de grupo, o barulho é inevitável, já estavas mais à vontade nesse aspecto, pelo menos eu achei, achei que já não estavas tão preocupada com o “Schiu, schiu”, meninos, não sei quê, acho que já notei que se calhar também estavas mais atarefada a andar de um grupo para outro, a ajudar o que eles precisassem, porque eles solicitavam-te muitas vezes (...) e acho que não te prendeste tanto àquela postura de ter de organizar aqui estas vinte e quatro cabecinhas, pô-las em sentido, direitinhos, sem barulho, não sei quê (...)

enunc.: 179, cat. 2 e 3. a) + b); 2 e 4. c)

E.: (...) Eu acho que eles têm um bocado de receio de fazer algo de diferente, ou voar um pouco mais alto, depois se calhar não conseguiriam fazer o que pretendiam, então pronto, de qualquer maneira os miúdos tentaram trabalhar e eu notei que eles estavam, aliás eu acho que o barulho e exaltação era mesmo eles a trabalharem.

enunc.: 214 cat. 2 e 3. a) + b); 2 e 4. a) + c)

C.: (...) Para eles o que está mal num teste é só os erros (...)

enunc.: 329, cat. 2 e 4 a)

E.: (...) acabaram por me chamar, pronto, e eu acabei por dizer “não é bem assim”, e tal, mas notei que o terem-me chamado foi o último recurso, porque eu andava a reparar que eles estavam ali numa discussão cerrada a negociar como é que se diria as coisas.

enunc.: 340, cat. 2 e 4 a)

C.: Mas isso também mostra um bocadinho a dependência, não é, a professora é que sabe, a professora (?)

enunc.: 41, cat. 2 e 4. a)

## **Categoria 5 – Identificação/discussão de estratégias de melhoria**

## **Categoria 6 – Definição de rumos/planos de acção (tomada de decisões)**

Estas categorias adquirem relevância quanto à sua dimensão potencialmente mobilizadora de processos de reconstrução de teorias e práticas de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando associadas às categorias imediatamente anteriores, essencialmente as categorias 2 e 4. A leitura de alguns extractos pode ser elucidativa a este respeito:

J: Mesmo este grupo diferente, mesmo o valor que vão ter estes diferentes elementos, eles, podem ser eles próprios a definir ..  
enunc.: 52, cat. 5. a)

C.: Exactamente, aliás, er ... eles podiam exactamente numa próxima oportunidade, tentar construir um exercício de vocabulário, ou seja o que for, no “Language Record”, todos? E depois trocaram com os colegas e levarem para casa para resolver e depois voltavam a trazer na aula seguinte.  
enunc.: 136, cat. 5. a)

SE: Pronto, até que ponto é que eles agora poderão fazer uma avaliação do trabalho de grupo, portanto se calhar convinha ver como é que eles vão avaliar um trabalho de grupo (...)  
enunc.: n.º 148, cat. 5.a)

SU: Também aqui se mexerem um bocado (?) nas actividades, não é, a forma de organizar, pronto, nós fazemos isto, “outros”, há aqui sugestões que os grupos dão, neste item, “outros”, temos até aquelas ideias das cotações, estas sugestões, não é, no caso da aula da C. que era, estava um teste todo montado, há aqui sugestões sobre várias coisas. As avaliações é a tal área de que dificuldades ou facilidades encontraram na realização disto, é uma avaliação que será feita posteriormente, se acharem (?)  
enunc.: 420, cat. 5.a)

E.: Não registei, quer dizer, não há muitas diferenças em relação à aula da C., acho eu, os alunos reagem bem, compreendem, já aqui pronto, já se vê um bocado mais facilidade mesmo ao nível estrutural, acho que sim ., têm espaço, lá está, também não foi, não é, é uma característica não observada, a parte de “Os alunos compreendem as tarefas propostas”, porque remete, lá está, para a tal consciencialização que não foi visível nesta aula, que será posteriormente, mas nesta aula particular não foi. No entanto ...  
enunc. 429, cat. 5. e 6. a)

J.: Pois, mas eu não concordo contigo, neste sentido, porque nós ao trabalharmos agora na área da avaliação, se calhar estamos a contribuir para que nós próprias não vejamos isso como uma, um produto, não é, vai chegar ali e é aquilo, mas que agora possamos descobrir novas formas de avaliação, sem que essa ... faz sentido ser agora para ainda podermos desenvolver outras formas de avaliação.  
enunc. 514, cat. 6. a)

A baixa ocorrência destas categorias, sobretudo quando comparadas com as categorias 2. 3. e 4. , leva-nos a reflectir sobre as razões que poderão explicar tal facto. Seria natural esperar que a identificação e discussão de estratégias de melhoria (categoria 5), bem como a tomada de decisões entendida como definição de rumos/planos de acção (categoria 6) ocupassem mais espaço num encontro de pós-observação. Sabemos, no entanto, como os momentos de pós-observação centram a

atenção das participantes na acção desenvolvida (reflexão retrospectiva) conduzindo provavelmente à secundarização da definição de rumos alternativos (reflexão prospectiva), mais evidente nos momentos de pré-observação.

### **Categoria 7 – Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.**

Embora o programa de formação tivesse incluído a sugestão de diversas leituras de apoio (v. quadros 3.1 e 3.2 no capítulo 3, secção “Fases e actividades de formação”), esta categoria é a que tem uma ocorrência mais reduzida neste encontro (13). É ainda a única que não é mobilizada por todas as intervenientes. No entanto, consideramos pertinente salientar que a mobilização, mais ou menos frequente, do indicador “referência/leitura de registos pessoais” por parte da SU ao longo deste e de outros encontros de pré e/ou pós-observação constituiu um factor determinante no reforço dos laços colaborativos no seio do núcleo. Na verdade, a leitura ou referência a alguns extractos das notas de campo da SU revelou-se uma estratégia importante no sentir e vivenciar comum da intervenção supervisiva. Ao partilhar com o núcleo estas notas de campo, de índole pessoal e intimista, a SU revela e reforça uma postura de proximidade e de cumplicidade com o grupo. Na forma como o faz, lendo ou referindo-se a alguns extractos das suas notas, espera tornar todo o processo mais transparente e genuinamente colaborativo:

SU: E já que estamos em matéria , em altura de confidências, não é, não, eu acho que por exemplo até, agora falando na A [supervisora da escola] ma coisa que para mim foi curioso, eu até escrevi aqui (não tenho lido as minhas páginas ...), mas há uma altura em que eu digo, não serão estas as palavras, mas que é curioso sentir que também estás envolvida, até pela questão de não só, vamos pensar que não é só, portanto, os encontros que nós temos feito aqui em conjunto, quer pré- quer pós-, não é, quer alguma reunião intermédia, mas até o facto de tu estares a implementar com a tua turma também algumas das coisas (...)

enunc.: 292, cat. 7. b)

Ainda relativamente a este indicador, ficam-nos algumas reservas quanto à sua baixa mobilização. Somos induzidos a questionar as repercussões de uma estratégia que, intencional e deliberadamente, suscitasse uma maior mobilização dos diários de investigação das professoras. Acreditamos que esta estratégia traria resultados positivos, contribuindo muito provavelmente para uma maior integração e valorização da reflexão, e que será de rentabilizar em futuros trabalhos da acção supervisiva.

## **Categoria 8 – Reflexão sobre o processo supervisivo**

Individualmente considerada, a categoria 8 surge como a mais privilegiada (235 ocorrências), atingindo os indicadores b) - projecto de I/A e c) - área da observação - a ocorrência mais elevada relativamente a todos os outros indicadores das restantes categorias. Esta constatação parece-nos significativa, uma vez que se atribui à reflexão sobre o processo supervisivo uma importância considerável. Torna-se patente, pois, a relevância que, já nesta fase (em Fevereiro) era atribuída à observação colaborativa no desenvolvimento dos projectos de I/A e ao impacto da mesma junto das participantes: supervisoras, professoras estagiárias e alunos. Os enunciados que a seguir se transcrevem exemplificam isso mesmo. A reflexão neles contida valoriza o ambiente de trabalho colaborativo, materializado no desenvolvimento do projecto de I/A, e realça uma redefinição de papéis na supervisão pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao papel das supervisoras da escola e da universidade:

SU: Ainda há bocado quando vocês falavam nos alunos, tem a ver com isso, não é, quer dizer quando venho para assistir, não é por acaso que, não é, que eu vou satisfeita, porque é quase como se pensasse que estou “a pregar alguma coisa” com um grupo, estou a tentar envolver-me com um grupo, estou a tentar envolver-me com um grupo de uma maneira, e chegar aqui e ver que não há nenhuma sintonia, nenhum er ... não é, não visualizo a prática não é, fica só pela teoria, as intenções, pelas intenções e depois não é posto em prática, portanto eu quando venho cá assistir de facto fico com essa sensação que parece que há esta linha contínua dentro do que se pretende e depois o que é feito e os alunos , não é, o principal espelho...

enunc.: 290, cat. 8. a) + b) + c)

C.: E acho que vocês também demonstram muito entusiasmo. Por exemplo, não é por ela estar presente, mas a A. [supervisora da escola] veio logo ter comigo quando a minha aula acabou “então como é que correu a aula, como é que fizeram, como é que eles reagiram, não sei quê, como é que foi?”, aquele querer saber porque também é uma coisa diferente. Querem saber como foi a reacção dos alunos perante aquilo e acho que...

enunc.: 291, cat. 8. a) + b) + c)

SE: E se calhar mesmo para mim, mesmo no meu papel de orientadora, acho que se está a reflectir o que eu vou agora no próximo, na próxima, não com a E., mas com a J. e a C. que ainda vão ter as aulas, o bloco de assistências delas, as ditas assistências que estão calendarizadas, se calhar vamos trabalhar de outra forma, neste espírito, ao fim e ao cabo tentar, se calhar não vamos conseguir, mas vamos tentando, porque para mim, mesmo para mim, isto é muito novo em termos de trabalho, portanto, elas acabam por, se não tivéssemos a orientação da M.[supervisora da universidade], se a faculdade estivesse mais afastada, certamente que o trabalho que elas iriam desenvolver aqui não ia ser o mesmo.”

enunc. 296, cat. 8. a) +b) + c).

J.: Eu acho que, ainda falámos nisso na sexta-feira, no final do seminário, eu acho que apesar de nós estarmos este ano com muito trabalho, estamos a conseguir envolver-nos nisto e mesmo a A, [supervisora da escola] é muito positivo porque normalmente a tendência é para acomodar.

enunc: 306) – Cat. 8, a) + b) + c)

E.: Portanto, é por isso que eu acho que foi uma aula isolada em que tínhamos esta grelha de observação, mas por isso faltou alguns parâmetros que foram visíveis durante o ciclo, o conjunto que seria bastante pertinente, usar uma grelha deste tipo no conjunto.

enunc. 455, cat. 8. b) + c)

Estes são, também, exemplos que ilustram o carácter da reflexão mobilizada que é, na sua quase totalidade, integradora dos três indicadores seleccionados: relação interpessoal (papel dos intervenientes), observação e investigação-acção. Podemos situar este tipo de reflexão próximo de um nível crítico ou emancipatório, já que ela traduz um posicionamento crítico (pelo confronto e reconstrução) face aos processos supervisivos mais tradicionais, tecnocratas e transmissivos, designadamente no que diz respeito ao papel das supervisoras no processo de estágio pedagógico.

Para uma visão mais geral dos resultados apresentam-se, no quadro 4.7, os dados globais por categorias. As categorias 2 a 6 foram agrupadas, por se reportarem à reflexão centrada na acção (sobre/para a acção).

O quadro 4.7 torna mais claro o peso relativo das categorias, bem como a sua distribuição pelas intervenientes. Da sua leitura, para além do reforço de algumas das conclusões já anteriormente expressas, ressaltam novas considerações que importa destacar.

**Quadro 4.7 – Distribuição geral das categorias pelas intervenientes no 3º encontro de pós-observação**

CATEGORIAS	Intervenientes					TOTAL /%
	SU	SE	J.	C.	E.	
Definição da agenda: Categoria 1	125 54,8%	14 6,1%	23 10,1%	44 19,3%	22 9,7%	228 26,4%
Reflexão sobre/para a acção: Categorias 2 a 6	77 20%	55 14,2%	53 13,7%	111 28,8%	90 23,3%	386 44,8%
Identificação de Recursos: Categoria 7	7 5,4%	3 2,3%	1 0,8%	2 1,5%	0 0%	13 1,5%
Reflexão sobre o processo supervisivo Categoria 8	87 37%	20 0,9%	17 9,7%	85 36%	26 11%	235 27,3%
<b>TOTAL</b>	<b>296</b> <b>34,3%</b>	<b>92</b> <b>10,6%</b>	<b>94</b> <b>11%</b>	<b>242</b> <b>28,1%</b>	<b>138</b> <b>16%</b>	<b>862</b> <b>100%</b>

Nota: a percentagem de ocorrência nas categorias para cada interveniente é calculada por referência à ocorrência total de indicadores em cada categoria; a percentagem dos valores totais é calculada por referência ao total de indicadores (862)

É nas categorias relativas à *reflexão sobre/para a acção* (2-6) que se encontra:

- uma maior concentração de indicadores (44,8%);
- um maior equilíbrio na distribuição pelas diferentes intervenientes;
- um nível de participação mais elevado das três professoras estagiárias no seu conjunto;

- um papel mais assumidamente interventivo por parte da SE.

Outras conclusões já anteriormente assinaladas são:

- a agenda do encontro de pós-observação é sobretudo definida pela SU;
- o papel da SU é mais interventivo que o papel da SE;
- uma das professoras estagiárias (C.) tem um papel mais interventivo que as suas colegas.

Estes últimos aspectos revelam sinais de alguma desigualdade na distribuição de papéis relativamente às tarefas discursivas. O poder discursivo parece estar fortemente dependente de factores como a rotina e tradição das práticas supervisivas (os supervisores definem a agenda), o estatuto dos participantes (supervisora da universidade versus supervisora da escola) e autodeterminação (algumas professoras estagiárias assumem papéis mais interventivos que outras).

### **Algumas considerações finais sobre a análise do encontro**

Retoma-se aqui uma citação já apresentada sobre o valor da colaboração na supervisão:

Creating situations in which they [teachers] can be encouraged to collaborate in the planning and execution of lessons, in the construction of materials and resources, and in the process of post-lesson and general reflection may help them to see teaching as a matter of creative teamwork where collaboration is not only a focus for the challenging of existing beliefs but also a process for creating new ones. (John, 1996: 104)

Categorizar enunciados representa uma tentativa de encontrar alguma objectividade e ordem num mundo subjectivo e complexo cuja dinâmica não é possível capturar completamente. Foi frequente, ao longo do processo de categorização, de agrupamento e reagrupamento de categorias e indicadores, encontrar novos significados e sentidos para a realidade que se estava a caracterizar e, a partir daí, reinterpretar dados em processos contínuos de ordenação do pensamento e do conhecimento.

Apesar da inevitável subjectividade da categorização realizada, entende-se que é possível realçar, com o mínimo de confiança, as seguintes conclusões:

- Existem indícios claros da presença de um clima colaborativo favorável à compreensão e renovação da prática pedagógica e supervisiva;



- A primazia da reflexão sobre/para a acção por parte de todas as intervenientes confere um papel de destaque à sala de aula; é aqui que verificamos:
  - uma maior simetria de papéis;
  - um papel mais interventivo por parte da SE;
  - uma constante descrição, confronto e renovação da acção.
- A observação colaborativa actuou favoravelmente numa reconceptualização de papéis na supervisão (essencialmente no âmbito da observação de aulas) com reflexos positivos no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção que as professoras levaram a cabo nas suas turmas e que, por sua vez, actuaram positivamente numa reconceptualização da pedagogia escolar;
- A democratização de papéis na relação supervisiva pode ser condicionada por factores como a tradição e o estatuto das participantes, o seu grau de auto-determinação e a novidade das experiências, dimensões que importa estudar mais aprofundadamente.

#### **4.4. Avaliação intermédia dos ciclos de observação**

Realizado a 12 de Fevereiro, após a conclusão do 3º ciclo de observação, o questionário “Avaliação Intermédia dos Ciclos de Observação” (Anexo 1.3) visou, essencialmente, avaliar o impacto da experiência junto das professoras estagiárias até essa data. Neste sentido, para além de se procurar diagnosticar as dificuldades sentidas ao longo da experiência (questão 2) procurou-se, também, auscultar as percepções das professoras quanto à relação entre observação colaborativa e investigação-acção (questões 1 e 3). As questões 4 e 5 centravam-se mais directamente nas percepções das professoras no que diz respeito aos projectos de investigação-acção - repercussões no seu desenvolvimento profissional (questão 4) e continuidade a dar aos mesmos (questão 5).

O questionário foi respondido por escrito, entregue posteriormente (v. anexos 1.3.1, 1.3.2 e 1.3.3) e os seus resultados foram analisados e discutidos numa sessão de trabalho com a presença da supervisora da escola. A professora J. não respondeu à questão 5 (áreas a explorar futuramente nos projectos de I/A), tendo optado por discuti-la na sessão de trabalho. As respostas a esta última questão e a troca de ideias que em

seu torno se gerou acabaram por sugerir a área e o caminho a prosseguir no ciclo de observação seguinte.

### *Questão 1: Observação Colaborativa e Investigação-Acção*

Relativamente à questão 1, as professoras são unânimes em considerar a *observação colaborativa* relevante no desenvolvimento dos projectos de I/A. Como razões, e a leitura de alguns extractos que seleccionámos é elucidativa a esse respeito, encontramos:

- maior motivação, segurança e incentivo na consecução dos objectivos dos projectos de I/A;
- impacto positivo numa reflexão de nível mais profundo;
- mobilização da reflexão nos momentos prévios e posteriores à observação, com repercussões na melhoria das práticas;
- maior consciencialização do trabalho realizado pela reflexão.

Estes ciclos fortalecem-me, dão-me segurança e incentivo para continuar. (...) é importante uma pós-observação, na qual se avalie a prática e se tente alterar as estratégias que não funcionaram tão bem, para que de futuro se note uma evolução e vontade de melhorar.  
(E., resposta ao questionário)

Os ciclos de observação desenvolvidos até ao momento têm, sem dúvida, contribuído para o meu projecto de Investigação/Acção, uma vez que me tem permitido melhorar a minha capacidade de reflexão, tem permitido igualmente uma adaptação de estratégias e da minha actuação como profissional.  
(J., resposta ao questionário)

Aos poucos (porque tudo leva o seu tempo) o objectivo geral pretendido com este projecto tem sido aproximado pelas caminhadas percorridas e o facto de se fazer uma pré-observação, uma antecipação e hipotética resolução de alguns problemas e questões pertinentes no âmbito da sala de aula e uma pós-observação, onde a tomada de consciência devido a uma reflexão é inevitavelmente fundamental, conduz fortemente a uma gratificante vitória.  
(C., resposta ao questionário)

### *Questão 2: Dificuldades sentidas*

Duas das professoras (C. e J.) manifestaram dificuldades de ordem mais pragmática. Centraram-se, sobretudo, no âmbito do desenho das grelhas de planificação de aulas, em aspectos concretos como a selecção de objectivos adequados a determinadas tarefas ou estratégias. A professora E. aponta receios relativos ao

momento *Durante a Observação*, que advêm da própria natureza das estratégias didácticas implementadas. A percepção de “novidade” relativamente à natureza das estratégias torna-se um factor de certo modo problemático para a professora, que receia a reacção dos alunos. Por outro lado, a professora J. refere dificuldades ao nível do desenho de algumas estratégias. Na reflexão e clarificação conjunta das respostas percebe-se que, para as professoras C. e J., essas dificuldades têm a ver também com a natureza das próprias estratégias.

É nesta etapa da observação (durante a observação) que sinto mais dificuldades: ou porque tenho medo da reacção da turma, ou porque me não sinto muito à vontade com a estratégia que vou utilizar. (...) No entanto, considero que faz tudo parte de um processo de aprendizagem de algo extremamente novo para mim (...).

(E., resposta ao questionário)

As maiores dificuldades (...) prendem-se com a planificação da aula. Sinto muitas vezes dificuldade em adequar os objectivos às tarefas propostas.

(C., resposta ao questionário)

Continuo a sentir dificuldades ao nível da definição dos objectivos em determinadas áreas e no desenho de estratégias.

(J., resposta ao questionário)

### *Questão 3 - Percepção das professoras sobre a colaboração no núcleo*

Da leitura das respostas a esta questão, verificamos que:

- A colaboração é sentida, por todas as professoras, como parte integrante do trabalho do núcleo e com repercussões no sucesso do trabalho desenvolvido. Para a professora J., a colaboração é também vista como um incentivo para a criação de um bom ambiente de trabalho;
- Pelo menos para duas das professoras (E. e J.) é explícita a associação entre colaboração e observação;
- Para todas, a reflexão é mais rica porque é partilhada por todas as intervenientes;
- Entrejuda e co-responsabilidade na tomada de decisões surgem intrinsecamente associadas à noção de colaboração, reflectindo-se numa semelhança de papéis entre professoras e supervisoras, que trabalham para um mesmo fim.

Para que todo este ciclo de observação funcione em pleno é imperioso a presença e colaboração quer das minhas colegas de estágio, quer das supervisoras. É importante que todas elas observem (...) Penso que as minhas observações em relação às aulas das minhas colegas, bem com as observações delas em relação às minhas, e as observações das supervisoras só contribuem para uma melhor reflexão sobre a prática e é importante que todas possamos expressar as nossas opiniões livremente. (...) todas temos um papel preponderante nas decisões que são tomadas.  
(E., resposta ao questionário)

O trabalho colaborativo tem permitido a obtenção de melhores resultados para todos os elementos do grupo. Sobretudo nos ciclos de observação tem havido uma grande entajada nomeadamente ao nível da identificação de aspectos positivos e /ou problemáticos na sugestão de estratégias de remediação (...) Não tenho dúvidas em afirmar que este tem sido o aspecto mais importante do nosso trabalho e que só assim podemos continuar a trabalhar com boa disposição e transparência como tem acontecido até à data.  
(J., resposta ao questionário)

Para mim colaborar é sinónimo de entajada, pensamento comum e ao mesmo tempo diverso, para que a partilha seja mais rica e gratificante.  
(C., resposta ao questionário)

#### *Questão 4 – Impacto dos projectos no desenvolvimento profissional das professoras*

Em termos gerais, todas as professoras fazem uma avaliação positiva dos projectos de I/A e das suas repercussões no seu desenvolvimento profissional, relevando a importância da colaboração e da I/A na promoção da reflexão e no sucesso do seu trabalho. Em termos mais particulares, algumas das respostas referem:

- Uma validação (por parte de todas as professoras) da contribuição dos projectos de I/A numa reconceptualização da pedagogia escolar (de acordo com o tema dos projectos, no âmbito do papel do professor e do aluno na sala de aula);
- O à vontade e a segurança em lidar com as aulas do projecto, progressivamente indistintas das restantes aulas, o que é visto como aprendizagem e evolução profissional.

Pode considerar-se que, em maior ou menor grau, as respostas a esta questão revelam um comprometimento total, por parte de todas as professoras nesse momento, com os projectos de I/A e os seus objectivos (apesar das dificuldades de tempo e das exigências do estágio):

Considero o tema deste projecto fantástico e que tem contribuído de uma forma crucial para o meu desenvolvimento profissional, pois ajuda-me a reflectir sobre a prática e ajuda-me a ver o processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel do professor e do aluno de uma forma completamente diferente.  
(E., resposta ao questionário)

Acho que é notória a visão de um percurso progressivo, (...) mas o importante é que a colaboração e entreajuda que me envolve na sala em conjunto com os alunos é o princípio base para uma execução partilhada, que me dá a mim (enquanto professora) uma noção gratificante de conseguir algo importante. E que se reflecte consequentemente no entusiasmo dos alunos.  
(C., resposta ao questionário)

É um pouco difícil avaliar o meu projecto de I/A porque ainda estou a meio de todo um processo que espero vir a trazer grandes frutos na minha carreira. No entanto, julgo que já é visível uma evolução na minha actuação e é com agrado que verifico que já não faço uma distinção tão notória entre as aulas do projecto e as restantes aulas. Isto só prova que estou a tentar implementar o que tenho aprendido com o projecto nas restantes aulas. Se me questionar sobre a importância do projecto para o desenvolvimento profissional chego à conclusão de que, de facto, a relutância que, no início, sentia em relação ao projecto não faz sentido. (...) Surpreendo-me às vezes comigo mesma com a forma como me envolvi neste projecto apesar de alguns factores como a falta de tempo, o trabalho excessivo e a exigência própria do ano de estágio.  
(J., resposta ao questionário)

### *Questão 5 - Áreas a desenvolver futuramente nos projectos*

Só as professoras C. e E. responderam por escrito a esta questão, como já foi referido.

As respostas a esta questão, centrada nos interesses e motivações das professoras quanto à área de ensino/aprendizagem a explorar no próximo ciclo de observação, proporcionaram um outro tipo de informação relevante para o estudo, na medida em que evidenciam serem os alunos o centro da acção pedagógica das professoras:

Não considero que depende apenas de mim, será pertinente um feedback dos alunos neste sentido. Isto é algo que eu já procuro saber através de um questionário.  
(C., resposta ao questionário)

Como o aluno é parte integrante do processo ensino/aprendizagem gostaria de desenvolver com os meus alunos actividades de escrita e leitura para que se sintam cada vez mais autónomos.  
(E., resposta ao questionário)

A avaliação processual que este questionário proporcionou permitiu à investigadora retirar algumas conclusões que vão ao encontro dos objectivos do estudo. Na verdade, as respostas das professoras evidenciam percepções bastante positivas quanto à relevância da observação colaborativa no seu desenvolvimento profissional. Trata-se de um impacto sentido, como vimos, sobretudo a dois níveis:

- ao nível da sala de aula - numa reconceptualização do papel do professor e do aluno e do processo de ensino/aprendizagem;

- ao nível da supervisão – numa reconceptualização do papel do supervisor e do professor estagiário e das práticas supervisivas, no caso em concreto, da estratégia supervisiva adoptada: o desenvolvimento de projectos de I/A.

#### **4.5. Concepções de observação**

Esta tarefa de formação, realizada a 13 de Dezembro de 2000 (v. Anexo 2.3) e retomada no final do ano, permitiu confrontar as professoras com alguns testemunhos sobre potencialidades e constrangimentos associados aos actos de observar e ser observado. Na fase inicial, as professoras posicionaram-se face a esses testemunhos e, na fase final, redigiram os seus próprios testemunhos.

Quando confrontadas com a tarefa “True Confessions”, que realizaram individualmente e por escrito, as professoras optaram por um registo livre, pessoal e pouco estruturado.

A professora E. faz uma breve introdução, tecendo algumas considerações gerais sobre o termo “observação”, para depois situar os vários testemunhos sempre por comparação com as suas opiniões que, no momento em que escreve, parecem ter sido já objecto de alguma alteração:

O termo observação é frequentemente associado ao termo avaliação e na maior parte dos casos a uma avaliação negativa. De início também eu pensei assim, mas à medida que o tempo foi passando, fui-me apercebendo que observação não existe para repreender ou julgar, mas sim para ajudar e para dar algum feedback sobre uma determinada aula.  
(E., resposta à tarefa)

A professora C. também opta por uma introdução onde linearmente aborda o teor dos testemunhos, salientando o seu interesse e identificando-se mais com alguns aspectos do que com outros. Verifica-se que, à medida que vai registando os aspectos mais concordantes, o faz igualmente por referência à sua experiência pessoal sobre a observação, enfatizando, de algum modo, um percurso já percorrido (embora ainda breve no âmbito do estudo), favorável a uma outra forma de encarar a observação.

Já a professora J. faz um registo mais factual e objectivo sobre as diferentes perspectivas, embora, pontualmente, deixe transparecer alguns traços de cariz mais subjectivo ou relativos ao seu papel como professora observadora ou observada.

Apresentamos, de seguida, extractos dos registos das professoras de acordo com as suas opiniões relativas às “confissões” dos vários professores:

### *Vanida e Andreas e os constrangimentos associados ao acto de ser observado*

Concordo parcialmente com a ideia expressa pela Vanida, porque realmente uma das preocupações primordiais de quem vai ser observado é que o Inglês e o método de ensino sejam feitos da melhor forma, como diz a Vanida “Just perfect” (...) O receio expresso neste testemunho (Andreas) poderia ser eventualmente o meu inicial. No entanto, neste momento, é com o qual eu discordo, porque considero que a observação representa essencialmente, um patamar em direcção à melhoria, logo, é essencial adoptar uma perspectiva mais positiva face à observação.

(C., resposta à tarefa)

Ao ler alguns destes testemunhos sobre ser observado é inevitável não nos identificarmos com alguns aspectos. Como no primeiro exemplo (Vanida) é inconsciente a nossa preocupação em fazer o melhor e, por vezes, centrar a aula na nossa actuação. Esperamos que tudo corra sempre bem e, no início da nossa carreira, isso significa ser bom cientificamente (...) No testemunho número cinco (Andreas) penso que há uma confusão entre observação e avaliação. Este testemunho demonstra que a observação é encarada apenas como avaliação.

(J., resposta à tarefa)

Relativamente a todas estas opiniões, devo confessar que algumas delas, nomeadamente a da Vanida e do Andreas eram semelhantes às minhas opiniões iniciais sobre a observação.

(E., resposta à tarefa)

### *Anna, Tomek e Kinfé e as potencialidades associadas à observação:*

Concordo também com o testemunho da Anna, principalmente quando esta refere o quão importante é receber feedback de uma outra perspectiva. É muito importante receber um apoio ou alerta oral de alguém (...) ajudando, assim, a uma posterior reflexão e possível reformulação e remediação. (...)

Em relação à ideia expressa pelo/a Tomek concordo com o facto de se salientar que a empatia e cumplicidade construída com a turma ao longo do ano é um pouco abalada pela presença de um “outsider”. Eu própria senti que o à vontade que se vai construindo dentro da sala de aula foi de certa forma “quebrado” pela presença de alguém estranho.

(C., resposta à tarefa)

O terceiro testemunho (Anna) adiciona um outro aspecto muito importante que é o facto de a observação dos outros nos poder dar alguma objectividade, já que observar uma aula é bastante subjectivo bem como os registos que daí resultam. Assim, é sempre importante partilharmos as nossas impressões e daí podermos tirar algumas conclusões sobre o decorrer de determinada aula.

O quarto testemunho (Tomek) vai de encontro ao anterior e enfatiza também a possibilidade de melhorarmos a nossa actuação pela partilha de opiniões. Podemos aprender outras possibilidades de actuação, novas estratégias, etc.

(J., resposta à tarefa)

(...) senti um processo de evolução no meu percurso pedagógico e hoje posso afirmar que comparo as minhas opiniões actuais às opiniões da Anna e do Tomek. Penso que são as opiniões mais coerentes e que transmitem uma ideia mais verdadeira do que é observar: uma ajuda, um feedback, uma outra perspectiva, uma partilha de ideias, de sugestões, etc.. No entanto, concordo com o Tomek quando ele diz que a nossa privacidade está a ser invadida, os alunos não estão habituados no início e isso pode causar um ambiente mais constrangedor. Isto aconteceu comigo no início. Penso que aos poucos consegui superar esse tabu e hoje encaro a observação com mais naturalidade.

(E., resposta à tarefa)

O segundo testemunho (Kinfé) menciona um aspecto muito importante que é a partilha de opiniões e a possibilidade de partilharmos os nossos sentimentos. É, de facto, muito mais enriquecedora a observação colaborativa.

(J., resposta à tarefa)

### *Masaaki e o ponto de vista do observador:*

De todas as opiniões que li acerca da observação de aulas, a que achei mais interessante foi a opinião de um observador e não de alguém que está a ser observado. Uma das ideias mais interessantes que é transmitida prende-se com o facto de ser inevitável não associar aquilo que se está a visualizar (principalmente o desempenho de alguém) com o que nós próprios faríamos quando confrontados com a mesma situação.

(C., resposta à tarefa)

No último testemunho há a referência a um outro aspecto importante quando falamos de observação que é o facto de compararmos a actuação de quem está a ser observado com a nossa própria actuação.

(J., resposta à tarefa)

No registo da professora E. não há referência à confissão de Masaaki. Talvez a sua preocupação, no momento, se centrasse mais na perspectiva de quem é observado e não no papel de observadora. No entanto, é de salientar que a mesma professora tece um comentário final onde, em jeito de balanço e por referência à sua ainda breve experiência neste campo, toca em aspectos centrais dos objectivos do estudo quando afirma:

Esta forma de encarar a observação advém também da clareza com que as regras foram transmitidas. Devo isso às minhas supervisoras. Este é também um factor importante a ter em conta na observação: definir, desde o início, para quê se observa, porque e o quê.

(E., resposta à tarefa)

### *As “True Confessions” das professoras após a experiência*

No sentido de avaliar o impacto da experiência supervisivo-investigativa na (re)construção de teorias práticas das professoras estagiárias face à observação de aulas, foi-lhes pedido, no final do ano que, por escrito e a exemplo do registo das “True Confessions” (Anexo 2.3), formulassem também a sua “confissão”. As teorias pessoais das professoras emergem das suas confissões, como podemos verificar nos seus registos:

Ser observado começou por me provocar alguns sentimentos negativos, uma vez que, por alguma inexperiência associamos o conceito observação a avaliação. No entanto, durante este ano lectivo pude constatar que a observação foi e é um dos principais meios para a formação de professores. Através da observação de aulas pude reformular a minha prática e promover uma reflexão sobre ela. Assim, a observação passou a ser sinónimo de entejuda e de partilha de opiniões tendo em vista uma melhoria da prática enquanto professora!

(J., resposta à tarefa)



Se a observação for encarada como o melhor ponto de partida para uma pós-reflexão e uma futura reformulação da prática, os resultados posteriormente obtidos serão sempre mais gratificantes e produtivos para as duas partes integrantes no contexto de sala de aula.

E é sem dúvida, através desta partilha e apoio fornecido pela observação colaborativa que se cresce e evoluiu a todos os níveis levando connosco os nossos alunos ao longo de toda esta progressiva ascensão.

(C., resposta à tarefa)

Neste momento ser observada constitui para mim todo um conjunto de boas experiências. Esta observação é o ponto de partida de toda uma reflexão sobre a prática para uma posterior adaptação. Só podemos traçar objectivos, definir estratégias e reflectir sobre todo o processo, se tivermos alguém que nos acompanhe e que colaborativamente nos ajude a melhorar.

(E., resposta à tarefa)

A partir da análise comparativa dos registos efectuados nos dois momentos, podemos concluir o seguinte:

- as preocupações patentes nos primeiros registos relativas à presença do observador e ao peso da avaliação na observação desaparecem nos registos finais;
- constata-se uma nítida consciencialização das vantagens de uma observação colaborativa, que é reforçada nos segundos registos;
- existe uma associação forte (nos primeiros e segundos registos) entre observação, reflexão sobre a prática e melhoria de práticas. A associação com a aprendizagem dos alunos é apenas implícita.

#### **4.6. Avaliação final da supervisora da escola**

A supervisora da escola, neste seu registo (v. Anexos 5.1 e 5.2), faz uma retrospectiva do trabalho desenvolvido contemplando de forma mais ou menos sequencial os pontos da proposta da investigadora para esta reflexão final: relevância do projecto na sua formação como supervisora; relevância do projecto na formação das professoras estagiárias; relação entre a observação colaborativa e as práticas desenvolvidas no âmbito dos projectos de investigação-acção; constrangimentos e/ou dificuldades sentidos ao longo do desenvolvimento do projecto. A observação colaborativa emerge como fonte impulsionadora do confronto de práticas estabelecidas e instaladas e da construção de uma prática supervisiva que se percepção *diferente* e que se reconhece ter tido efeitos muito positivos no desenvolvimento profissional das supervisoras, professoras estagiárias e alunos.

### *1. Relevância do projecto na sua formação como supervisora*

As repercussões foram sobretudo sentidas ao nível do seu papel de supervisora, com implicações directas no papel de professora:

(...) como supervisora o meu papel foi totalmente diferente do desempenhado com outros núcleos de estágio, pois ao contrário de ser a “orientadora” fui mais a colaboradora que, com mais alguma experiência do que as professoras estagiárias, apresentava e sugeria actuações que após análise podiam ser ou não aceites e, quando aplicadas o seu resultado era sujeito a reflexão.

(...) foi muito relevante para a minha formação como professora permitindo-me perspectivar de uma maneira diferente o papel de supervisora junto das professoras estagiárias na orientação a prestar quanto ao seu trabalho, e igualmente importante para a minha formação como professora tendo reflectido, consolidado e alterado a minha opinião sobre o papel do professor na sala de aula de Inglês.

Esta postura foi bastante importante para mim, pois fez-me sentir mais à vontade, sem receio de errar uma vez que quando se está no papel de “orientadora” nós somos o modelo que se propõe, o qual as estagiárias devem seguir com todos os inconvenientes que daí advêm.

Tal como confidenciei algumas vezes às professoras estagiárias, este foi um ano de estágio também para mim, pois permitiu-me reflectir, amadurecer e alterar algumas práticas pedagógicas já instaladas e perspectivar de forma diferente o ensino da língua inglesa.  
(Supervisora da escola, reflexão final sobre o projecto)

### *2. Relevância do projecto na formação das professoras estagiárias*

As repercussões são sobretudo sentidas no papel das professoras estagiárias - visíveis nas atitudes de partilha, colaboração e co-responsabilização pelo trabalho realizado. A reflexão surge como alicerce e motor significativo da renovação de práticas educativas e de uma aprendizagem ao longo da vida:

O trabalho desenvolvido com as professoras estagiárias pautou-se pela colaboração havendo em todos os momentos troca de opinião, manifestação de vontades e receios o que permitiu, a meu ver, um “crescimento” consolidado da formação das professoras estagiárias. O facto de lhes ter sido dada a oportunidade de manifestarem o seu ponto de vista e de lhes ter sido pedido que reflectissem e repensassem as suas práticas, deu-lhes certamente uma visão dinâmica de todo o trabalho que não termina com o estágio, mas prolongar-se-á nas suas carreiras ao longo da vida.  
(Supervisora da escola, reflexão final sobre o projecto)

### *3. Relação entre a observação colaborativa e as práticas desenvolvidas no âmbito dos projectos de investigação-acção*

Aponta-se a importância da observação colaborativa na co-responsabilização de todas as intervenientes no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das

professoras estagiárias, o que representa uma condição importante e frequentemente ausente segundo a avaliação dos projectos pelos professores estagiários. Na verdade, a falta de envolvimento e colaboração de alguns supervisores das escolas no desenvolvimento de projectos de investigação-acção dos professores estagiários tem sido sentida e apontada como um dos constrangimentos principais pelos professores e pela equipa. Este facto leva a que, para alguns supervisores e professores estagiários, os projectos de investigação-acção surjam como práticas isoladas, uma estratégia “imposta” pela supervisora da universidade. Neste sentido, o envolvimento e co-responsabilização da supervisora da escola deste estudo no desenvolvimento dos projectos em estreita colaboração com a supervisora da universidade constitui um dos seus maiores ganhos:

Esta prática permitiu que todas, estagiárias e supervisoras, se sentissem, embora com papéis diferentes, envolvidas e co-responsáveis em todo o processo e no desenvolvimento dos projectos de investigação-acção.

(Supervisora da escola, reflexão final sobre o projecto)

#### *4. Constrangimentos e/ou dificuldades sentidos ao longo do desenvolvimento do projecto*

Neste passo de reflexão o factor tempo é apontado como principal constrangimento na experiência realizada. O ano de estágio, carregado de expectativas e de trabalho, torna-se escasso para colmatar as inseguranças e a inexperiência face a práticas sentidas como inovadoras. Estas dificuldades poderiam ter sido superadas com mais tempo para aprofundar, com leituras, um conhecimento que carecia de maior amadurecimento. É dada relevância à *colaboração* no atenuar destes constrangimentos e dificuldades:

Um ano lectivo é pouco principalmente para quem pela primeira vez se vê envolvida em práticas sobre as quais já possuía algum conhecimento, mas não tinha tido coragem, nem amadurecimento suficiente para aplicar com segurança.

Num ano em que muito é esperado quer por parte das professoras estagiárias, quer por parte das supervisoras, envolver-me numa experiência inovadora, sem muito tempo para consolidar com leituras sobre aquilo que se ia desenrolando, fez-me sentir, em alguns momentos, um pouco perdida. A colaboração de todas e em particular da supervisora da U.M. fez com que no final do ano me sentisse bem com o trabalho realizado.

(Supervisora da escola, reflexão final sobre o projecto)

*Inovação e colaboração* surgem como forças aliadas e dependentes entre si. Por outras palavras, a colaboração é sentida como factor determinante para a consecução e sucesso de práticas inovadoras e para superar constrangimentos e dificuldades inerentes à sua implementação.

Tendo em conta as respostas analisadas, podemos concluir que:

- A relevância da colaboração é reforçada, quer nas suas implicações positivas ao nível do papel das intervenientes, quer nos resultados das práticas realizadas (supervisivas e educativas);
- Há uma focalização mais evidente no impacto sentido ao nível do desenvolvimento profissional da supervisora da escola, embora se considere que a aprendizagem foi também muito significativa para as demais intervenientes (faz-se referência a uma aprendizagem com repercussões ao longo da vida, no caso das professoras estagiárias);
- Colaboração e inovação surgem frequentemente referidas e associadas ao longo do texto, corroborando pressupostos e princípios que caracterizaram e dinamizaram o projecto;
- A investigação-acção é associada a práticas supervisivas e educativas inovadoras, o que significa que práticas supervisivas assentes na investigação-acção e no desenvolvimento da autonomia dos alunos (de que este projecto foi exemplo) não eram comuns na experiência anterior da supervisora;
- A observação colaborativa é perspectivada como uma prática supervisiva inovadora e capaz de reconceptualizar práticas estabelecidas;
- Supervisoras e professoras estagiárias surgem como parceiras aliadas e comprometidas na consecução de um mesmo projecto com um mesmo fim.

#### **4.7. Síntese da avaliação da experiência supervisiva**

Chegados a este passo, importa agora proceder a uma síntese global dos resultados facultados pelas fontes de informação mobilizadas no estudo. Ao longo deste capítulo e para cada uma dessas fontes fomos, como vimos, formulando hipóteses, avançando conclusões, tentando encontrar nexos e significados à medida que analisávamos os dados recolhidos. No cruzar da informação, algumas certezas quanto aos ganhos da experiência parecem emergir, e que passamos a destacar de seguida:

- A observação colaborativa favoreceu relações interpessoais positivas entre as intervenientes, o que se revelou de extrema importância na criação de um espírito de equipa favorável à investigação e à acção;
- A observação colaborativa actuou favoravelmente no esbater progressivo de receios e angústias associados à observação de aulas valorizando-a, outrossim, como uma estratégia privilegiada de descrição, análise, confronto e (re)construção da acção;
- A exploração de estratégias e instrumentos de observação diversificados actuou favoravelmente numa compreensão mais alargada e enriquecedora da acção educativa e numa reconceptualização de papéis supervisivos;
- Assiste-se a uma consciencialização progressiva face às potencialidades da observação de aulas na (re)construção de teorias pessoais sobre as práticas supervisivas e educativas;
- O papel dos observadores sai valorizado e mais comprometido nas diferentes tarefas dos momentos da observação
- A observação colaborativa facilitou uma maior simetria de papéis entre as intervenientes;
- O envolvimento da supervisora da escola constituiu uma mais-valia para a experiência investigativa e formativa;
- A observação colaborativa actuou como estímulo favorável à reflexão e à acção e como pólo aglutinador de uma maior responsabilização e comprometimento da acção por parte de todas as intervenientes;
- Observação colaborativa e investigação-acção estabelecem entre si relações interdependentes e significativas na renovação de práticas supervisivas e educativas;
- A observação colaborativa actuou favoravelmente no desenvolvimento pessoal e profissional de todas as intervenientes.

Não podemos, no entanto, ignorar alguns constrangimentos com que nos fomos deparando ao longo do percurso e que, em jeito de síntese, também enumeramos aqui:

- A cultura supervisiva dominante, baseada na tradição e na preservação de rotinas associadas a estatutos diferenciados, constitui uma força de resistência

e um entrave ao desenvolvimento de práticas supervisivas mais inovadoras e a uma maior democratização de papéis supervisivos;

- A falta de uma cultura colaborativa na supervisão e a diversidade de abordagens e estilos supervisivos são também factores que dificultam o alargamento de práticas inovadoras e reforçam o seu isolamento face ao contexto profissional mais alargado;
- O espaço e o tempo são condicionantes fortes quando medidas em termos da distância geográfica escola-universidade, das tarefas burocráticas inerentes ao estágio e de gestão de horários das participantes;
- Alguns dos traços pessoais das participantes (auto-determinação, expectativas, experiência anterior ...) interferem nos momentos da observação.

Quando nas finalidades da supervisão é visada uma formação na investigação e na acção, quando na acção trilhamos um caminho aberto à (re)construção do conhecimento sobre si mesma e sobre os seus actores, somos naturalmente conduzidos a uma *outra* história de supervisão habitada pelas vozes e perspectivas das suas personagens. Estamos também, igualmente, perante relatos cuja fragilidade e subjectividade não podemos deixar de reconhecer.

Os dados que recolhemos e as conclusões a que chegámos serão, sobretudo, tentativas de aproximação à “verdade” da história vivida e aqui relatada; uma história que tem como cenário o projecto de supervisão em que se desenrolou. Relativamente a este projecto, podemos dizer que a avaliação aqui realizada valida a opção da equipa por uma formação reflexiva, orientada por uma visão emancipatória da supervisão e da educação escolar.