

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Introdução – Que realidade procuramos investigar?

Is reality of an objective nature, or the result of individual cognition? (Cohen et al., 2000: 6)

Face à realidade que pretendemos observar e investigar, a opção por um paradigma de tipo normativo ou positivista ou por um de foro mais interpretativo e hermenêutico envolve pressupostos distintos de ordem epistemológica, ontológica e até mesmo metodológica, caracterizadores da forma como percebemos, interpretamos e actuamos no mundo em que vivemos. De um lado, deparamos com concepções da realidade que a colocam como factor externo ao indivíduo e na qual este procura encontrar leis universais e generalizáveis e que, no tocante ao comportamento individual e social, o determinam e regulam (Cohen et al., 2000); do outro, concebe-se a realidade como construção da mente humana – um processo individual, complexo e em permanente (re)elaboração; as “realidades” variam de pessoa para pessoa e podemos falar de construções plurais e não únicas de um mesmo fenómeno social. Como observador, o investigador constitui-se como uma variável potencial na sua investigação, pois a sua percepção, interpretação e linguagem concorrem para diferentes visões da realidade (Bassegy, 1999).

Não pretendendo entrar nas posições extremadas, de âmbito filosófico ou epistemológico, de um e outro paradigma, parece-nos contudo claro que, sendo este um estudo em supervisão de professores *situado* num caso - um núcleo de estágio -, todo o conhecimento que dele e com ele podemos ambicionar obter é inevitavelmente *situado* nesse caso; ou seja, nas pessoas que nele intervieram e nas circunstâncias que o envolveram; é fruto de interpretações subjectivas e idiossincráticas dos seus intervenientes, resultantes da forma como vivenciaram, compreenderam e avaliaram uma experiência particular de supervisão. Trata-se, deste modo, de uma opção marcadamente interpretativa, com todas as vantagens e limitações que inevitavelmente acarreta e a que nos referiremos mais tarde.

Também nos parece óbvio que num tempo em permanente mudança e inovação, como aquele em que hoje vivemos, o conhecimento é cada vez mais fruto de processos interactivos, dinâmicos, em permanente construção e reconstrução onde o indivíduo é

simultaneamente agente e objecto. Giddens, citado por Radnor (2001: 20), fala de um *duplo envolvimento* numa relação complexa, dialéctica, de interdependência na qual os seres humanos criam a sociedade e são ao mesmo tempo criados por ela. Neste cenário, os “guiões” deixam de fazer sentido e as teorias vão-se quebrando e reajustando às realidades múltiplas e multifacetadas com que nos deparamos todos os dias. Daí que concordemos com Radnor quanto ao enfoque essencial da investigação em educação (op. cit.: 20): “To render these worlds intelligible, the focus is upon the social construction of reality and the ways in which social interaction reflect actors’ unfolding definitions of their situations.”

Da interacção entre o investigador e o/s outro/s (objecto/s da investigação), e numa negociação de sentidos e significados, vai-se elaborando e reelaborando o próprio conhecimento enquanto resultado de interpretações *intersubjectivas* situadas entre o *eu e o outro*. Radnor considera mesmo que o conhecimento gerado de forma intersubjectiva é a única aproximação possível a um conhecimento objectivo (op.cit.: 20-1):

“As a subject myself, I do not see my attributes and behaviour as external to myself, and by that I mean I can only ‘come to know’ through my subjective understanding. I can never get to the ‘root’ of anything, there is no sense of objective knowledge, it is all about intersubjectivity. (...) If I recognise what is happening in this hermeneutic circle of coming to an understanding, then I recognise that the knowledge that is being generated, between people, negotiating meanings in an intersubjective way, is the closest I will get to objective knowledge.”

Vários autores (Denscombe, 1998; Carr, 2000, entre outros) consideram tratar-se de uma visão ingénua aquela que advoga a objectividade na forma como se interpreta uma determinada realidade que investigamos. É inquestionável que todos estamos *contaminados* por valores, crenças ou ideologias, de uma forma mais ou menos explícita, e que tal facto se repercute no modo como vemos e observamos a realidade mesmo quando o fazemos munidos de instrumentos aparentemente neutros e objectivos: “Researchers are in the world and of the world. They bring their own biographies to the research situation and participants behave in particular ways in their presence” (Cohen et al., 2000: 141).

Nada é neutro ou isento numa tela onde a nossa própria imagem surge como elemento participante ou meramente reflectida. Para Carr (2000), a mera escolha de *uma* metodologia de investigação implica sempre uma preferência e um envolvimento com uma determinada teoria educacional. Hammersley (2002: 90), por seu lado, afirma que:

“One can never start with a blank sheet, and the outcomes of the action are rather unpredictable because of the efforts of contingent factors.”.

O investigador deverá, pois, ter plena consciência da interdependência de factores que jogam e concorrem entre si, evitando cair no erro de considerar que o conhecimento gerado pela sua investigação é neutro, objectivo, independente do contexto em que foi gerado. Não deve isso significar, no entanto, que ele deva ser moral e politicamente indiferente às consequências das políticas e práticas educacionais dominantes, acerca das quais tem uma palavra a dizer. Ainda assim, as eventuais implicações e benefícios de qualquer investigação em educação devem ser interpretados à luz do contexto único em que ela foi gerada e implementada e, aqui, estamos cientes do grau de *contingência e imprevisibilidade* do conhecimento produzido que, em diferentes tempos e espaços, produzirá *outras* visões e encontrará *outras* aplicações, elas também únicas, contingentes e imprevisíveis porque condicionadas por outros contextos tão particulares como aquele de onde partiu a investigação:

“If teachers are to benefit from the research of others, and if they are to contextualize research outcomes against the reality of their own classrooms, they need to be able to read the research reports of others in an informed and critical way. (...) If knowledge is tentative and contingent upon context, rather than absolute, then I believe that practitioners, rather than being consumers of other people’s research, should adopt a research orientation to their own classrooms.” (Nunan, 1986: xi e xii)

Concordando com esta forma de *transferir* a investigação em educação, consideramos também que o papel do investigador deverá situar-se a um nível de *colaboração* com os participantes da sua investigação na construção do conhecimento. Situamo-nos, deste modo, no âmbito do modelo que Hammersley (2002: 97) denomina “modelo de recursos cognitivo” e que caracteriza da seguinte forma:

“The researcher as contributor to bodies of knowledge which may be used as a resource by practitioners, but only as and when they judge appropriate, and with consequences that are far from completely predictable.”

Mais do que separar os mundos da investigação e da prática, acreditamos em vias de compromisso e de colaboração que favoreçam o diálogo entre investigadores e práticos (os professores). Um conhecimento contextualizado, co-construído e contingente emerge, assim, da realidade que investigamos. Estamos cientes de que esse

conhecimento carrega sinais da subjectividade dos seus actores, que procurámos diluir em níveis de intersubjectividade.

A/s verdade/s com que nos deparámos não são universais nem a “teoria” que co-construímos é passível de ser generalizada a todos os contextos ou capaz de ditar normas ou receitas a aplicar. Em alternativa a generalizações científicas ou estatísticas que reclamam conhecimentos absolutos, os resultados que obtivemos apontam para *verdades (im)prováveis* que Bassey (1999: 12) denomina “fuzzy generalizations”: “The fuzzy generalization arises from studies of singularities and typically claims that *it is possible, or likely, or unlikely* that what was found in the singularity will be found in similar situations elsewhere.”

Deixamos ao leitor a tarefa de procurar estabelecer comparações e eventuais “graus de transferibilidade” para outros casos ou contextos similares:

“How can one tell whether a working hypothesis developed in Context A might be applicable in Context B? We suggest that the answer to that question must be empirical: the degree of transferability is a direct function of the *similarity* between the two contexts, what we shall call ‘fittingness’” (Lincoln & Guba, 2000: 40).

Os pressupostos até aqui explanados estiveram na base das opções metodológicas tomadas e enquadraram os objectivos perseguidos ao longo deste estudo.

2.1. Contexto institucional e objectivos do estudo

O estudo envolveu o desenvolvimento de um programa de formação junto de um núcleo de estágio (v. capítulo 3) e realizou-se no contexto do estágio integrado da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho, em 2000/2001, exercendo a investigadora as funções de supervisora. O estágio nesta instituição de ensino superior corresponde ao 5º ano de Licenciatura que tem lugar em Escolas Básicas e/ou Secundárias na maioria dos casos do distrito de Braga. Os professores estagiários são supervisionados por um docente da escola e por um docente da universidade em cada uma das disciplinas – Inglês e Alemão -, o que corresponde a quatro supervisores no caso do supervisor da universidade não acumular a supervisão de Inglês e Alemão, como, ocasionalmente, acontece.

Como já foi referido, a investigadora integra uma equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da

Universidade do Minho que elege, desde 1995/1996, a investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários em articulação com uma pedagogia para a autonomia (v. Capítulo 1, secção 1.4). Os professores estagiários supervisionados pela equipa desenvolvem pequenos projectos de investigação-acção numa das turmas que lhes são atribuídas e numa das disciplinas (Inglês ou Alemão). As implicações de uma supervisão com recurso à investigação-acção são várias, sobretudo ao nível conceptual e metodológico da prática supervisiva, com repercussões inevitáveis nas práticas educativas dos professores estagiários. Este é um assunto, aliás, que tem sido alvo de atenção e preocupação por parte da equipa de supervisoras responsável, que tem procurado divulgar esta estratégia de formação em diversos momentos e locais; por exemplo em sessões formativas que dinamiza todos os anos no início do ano lectivo e que se destinam a professores estagiários e supervisores - de escola e da universidade - das Comissões de Estágio das Licenciaturas em Ensino de Português e Inglês, Inglês e Alemão e Português e Alemão da Universidade do Minho.

Dadas as funções de supervisora da universidade que a investigadora exerce desde 1999/2000, fazer incidir esta investigação na área da supervisão de professores surgiu como um forte interesse profissional. Uma vez que integrava uma equipa de supervisoras com um projecto de supervisão já definido, suficientemente alicerçado e fundamentado nos seus pressupostos, princípios e objectivos (v. Capítulo 1, figura 1.6) importava enveredar por um caminho de investigação que conduzisse a uma melhor compreensão *deste* contexto profissional particular, no sentido de actuar favoravelmente sobre ele. A velha máxima “Can you walk the walk as you talk the talk?” faz aqui todo o sentido. Assim, e num âmbito mais lato, que apelidaríamos de profissional e *contextual*, este estudo poderá e deverá contribuir para uma avaliação da estratégia de formação adoptada na equipa, através de uma compreensão mais alargada das suas repercussões no desenvolvimento de todos os participantes (supervisores, professores estagiários e alunos).

É de salientar que foram realizados em simultâneo dois outros estudos, também no âmbito de provas de Mestrado em Educação, por duas supervisoras da mesma equipa. Um deles, já concluído (Barbosa, 2003), incidiu na análise do discurso da supervisora da universidade (investigadora do presente estudo) e visava, essencialmente, “investigar a natureza do discurso da supervisão por referência a uma orientação reflexiva da formação de professores estagiários e a uma pedagogia centrada no aluno” (op.cit: 69);

o outro (Fernandes, 2005, em fase de conclusão) centrou-se na análise da reflexão escrita presente nos diários de investigação das professoras estagiárias (intervenientes centrais deste estudo). Sobre o mesmo núcleo de estágio incidiram, pois, três estudos que concorrem, individualmente e no seu conjunto, para uma avaliação do referido projecto supervisivo (Paiva et al., 2003).

A observação de aulas surge como área nuclear no modelo da supervisão clínica e na dinâmica da investigação-acção, mas é também uma das áreas mais problemáticas da supervisão, geradora de medos e inseguranças por parte de supervisores e professores estagiários. E, no entanto, constitui um campo de reflexão e acção onde pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o percorrermos de forma colaborativa, estamos não só a contribuir para desconstruir os sentimentos negativos que lhe são frequentemente associados, como também a criar um ambiente favorável para que todos os intervenientes – supervisores e professores estagiários – possam sentir-se encorajados a correr riscos, explorando novas formas e estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

É na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da *colaboração* como condição facilitadora e encorajadora da acção pedagógica. Por outro lado, no contexto profissional em que o estudo se insere, a *colaboração* é um dos critérios de qualidade da investigação-acção, sendo prática comum da equipa encorajar o desenvolvimento de *projectos colaborativos de investigação-acção* pelos professores estagiários.

É em todos estes factores contextuais que se fundamentam as linhas de acção deste estudo, das quais emergem os seus objectivos principais:

1. Desenvolver e monitorizar práticas de observação colaborativa no âmbito da supervisão de projectos de investigação-acção das professoras estagiárias;
2. Compreender as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re) construção de teorias pessoais e papéis supervisivos das supervisoras e professoras estagiárias;
3. Avaliar o impacto da intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional das supervisoras e professoras estagiárias.

No ano lectivo de 2000/2001, tempo a que se reporta o programa de formação desenvolvido, a supervisora da universidade/investigadora tinha a seu cargo o núcleo de estágio da Escola Secundária do Marco de Canaveses na disciplina de Alemão, o núcleo de estágio da Escola Secundária de Fafe – nas disciplinas de Inglês e Alemão - e o núcleo de estágio da Escola Secundária de Paços de Ferreira na disciplina de Inglês. Uma vez que a dissertação se integra na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, e como na Escola Secundária de Fafe a investigadora seria supervisora de ambas as disciplinas – Inglês e Alemão -, pareceu mais adequado optar pela Escola Secundária de Paços de Ferreira, onde supervisionaria apenas a disciplina de Inglês, o que permitia uma maior concentração de esforços no projecto a desenvolver.

O núcleo de estágio em questão era composto por três professoras estagiárias, designadas no estudo por J., C. e E., pela supervisora de escola (SE) e pela supervisora da universidade (SU) que assume, simultaneamente, o papel de investigadora. De salientar que a supervisora da escola tinha já alguma experiência em supervisão com outras instituições do ensino superior. Era a primeira vez, no entanto, que exercia estas funções na Universidade do Minho. O núcleo de estágio reunia as características de muitos outros, pelo que podemos considerá-lo um *exemplo típico* de um núcleo de estágio integrado das Licenciaturas em Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho. A exemplo de outros, foi supervisionado no Inglês por uma docente do Departamento de Metodologias da Educação e no Alemão por uma docente do Departamento de Estudos Germânicos. Uma vez que a atribuição de supervisores destes dois departamentos aos diferentes núcleos das Comissões de Estágio das Licenciaturas em Ensino é feita de forma equitativa e em função da respectiva distribuição de serviço docente, situações como a do estudo são comuns; ou seja, depararmo-nos com uma supervisão de natureza distinta nas duas disciplinas em que o estágio se realiza.

Quando confrontadas com as intenções da supervisora da universidade de desenvolver o presente projecto investigativo e com os principais pressupostos que o enformavam e os seus objectivos orientadores, as professoras estagiárias e a supervisora da escola não rejeitaram o desafio, manifestando apenas alguma insegurança quanto aos eventuais níveis de exigências do projecto e receio em defraudar as expectativas da supervisora da universidade (investigadora).

2.2. Opções metodológicas: o estudo de caso

Sendo um dos principais objectivos do estudo de caso iluminar o geral observando o particular (Denscombe, 1998), pareceu-nos ser esta a abordagem de investigação que importava seguir para atingir os fins a que nos propusemos.

”Unlike the experimenter who manipulates variables to determine their causal significance or the surveyor who asks standardized questions of large representative samples of individuals, the case study researcher typically observes the characteristics of an individual unit (...)” (Cohen et al., 2000: 185 – destaque nosso)

“When explanation, propositional knowledge and law are the aims of an inquiry, the case study will often be at a disadvantage. When the aims are understanding, extension of experience and increase in conviction in that which is known, the disadvantage disappears.” (Stake, 2000: 21 – destaque nosso)

Embora a definição de estudo de caso não seja consensual na literatura, o mesmo não acontece quanto à identificação de algumas características principais que vários autores são unânimes em destacar (Yin, 1994; Denscombe, 1998; Basse, 1999; Cohen et al., 2000; Donmoyer, 2000, Hammersley & Gomm, 2000, Stake, 2000). Trata-se de uma investigação de pequena escala sobre fenómenos ou situações que se procuram estudar em profundidade e no seu “ambiente” natural, a partir da percepção e visão de todos os intervenientes no processo, incluindo as do investigador. Daí advém a necessidade de triangular múltiplas fontes de evidência para obter uma visão mais credível e holística da realidade que se procura conhecer.

Tomemos o esquema proposto por Denscombe (1998: 32):

Case study research characteristically emphasizes		
Depth of study	rather than	Breadth of study
The particular	rather than	The general
Relationships/processes	rather than	Outcomes and end-products
Holistic view	rather than	Isolated factors
Natural settings	rather than	Artificial situations
Multiple sources	rather than	One research method

Figura 2.1 – Estudo de caso: enfoques principais (Denscombe, 1998)

Para os investigadores em Ciências Sociais e Humanas, mas sobretudo na área da Educação, o estudo de caso torna-se particularmente atractivo pelas vantagens que Cohen et al. (2000:184), numa adaptação de Adelman et al. (1980), lhe atribuem:

1. Case study data, paradoxically, is ‘strong in reality’ but difficult to organise. In contrast other research data is often ‘weak in reality’ but susceptible to ready organisation. This strength in reality is because case studies are down-to-earth and attention-holding, in harmony with the reader’s own experience, and thus provide a ‘natural’ basis for generalization.
2. Case studies allow generalizations either about an instance or from an instance to a class. Their peculiar strength lies in their attention to the subtlety and complexity of the case in its own right.
3. Case studies recognise the complexity and ‘embeddedness’ of social truths. By carefully attending to social situations, case studies can represent something of the discrepancies or conflicts between the viewpoints held by participants. The best case studies are able of offering some support to alternative interpretations.
4. Case studies, considered as products, may form an archive of descriptive material sufficiently rich to admit subsequent reinterpretation. Given the variety and complexity of educational purposes and environments, there is an obvious value in having a data source from researchers and users whose purpose may be different from our own.
5. Case studies are ‘a step in action’. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use for staff or individual self-development, for within-institutional feedback, for formative evaluation and in educational policymaking.
6. Case studies present research or evaluation data in a more publicly accessible form than other kind of research report, although this virtue is to some extent bought at the expense of their length. The language and the form of presentation is hopefully less isoteric and less dependent on specialised interpretation than conventional research reports. The case study is capable of serving multiple audiences. It reduces the dependence of the reader upon unstated implicit assumptions (...) and makes the research process itself accessible. Case studies, therefore, may contribute towards the ‘democratization’ of decision-making (and knowledge itself). At its best, they allow readers to judge the implications of a study for themselves.

O estudo de caso tem um carácter complexo, porque embrenhado e centrado nas pessoas e nas suas “verdades sociais”, mas também um carácter dinâmico – “um passo para a acção”. É a partir da acção que se gera conhecimento e se pode, em

consequência, actuar favoravelmente sobre ela. É essencialmente nesta vertente que reside a sua força e riqueza e também no contributo que pode dar à educação: que a investigação seja capaz de acompanhar a acção (prática pedagógica) ao nível dos interesses e das preocupações dos seus intervenientes; que aposte na melhoria e renovação das práticas pedagógicas; que contribua, em última instância, para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que, de uma forma ou de outra, partilham responsabilidades no domínio da educação.

Muitos autores referem as desvantagens ou limitações frequentemente associadas ao estudo de caso e que se reportam sobretudo à credibilidade e rigor de procedimentos e à generalização dos resultados. Consciente destas limitações, o investigador deve tomar precauções no sentido de demonstrar como na sua investigação elas foram contornadas. No caso do presente estudo, importa considerar três questões potencialmente problemáticas: o efeito do observador, a negociação do acesso à informação e a validade dos resultados.

- O *efeito do observador* – no sentido de evitar situações mais ou menos embaraçosas e castradoras de reacções e comportamentos naturais em virtude da presença da observadora/investigadora, seguiram-se as sugestões apontadas na literatura e que aconselham o investigador a passar mais tempo no local: “spend time on site, so that the researcher becomes ‘part of the furniture’” (Denscombe, 1998: 47). Para além de 5 ciclos de observação realizados ao longo do ano lectivo (encontros de pré-observação, observação e encontros de pós-observação, em consonância com o modelo da supervisão clínica), a supervisora da universidade reuniu com as professoras estagiárias e com a supervisora da escola noutras ocasiões para a realização de tarefas de investigação/formação e avaliação da experiência, quer na escola secundária quer na universidade. O facto de se ter deslocado com alguma regularidade à escola contribuiu, indubitavelmente, para um envolvimento mais informal e mais próximo da “realidade” a estudar. As repercussões deste tipo de envolvimento fizeram-se sentir sobretudo ao nível das atitudes geradoras de um ambiente progressivamente mais natural e favorável à investigação dos fenómenos em estudo. A *triangulação* de diversas fontes de informação

constituiu, também, uma outra forma de minimizar o potencial enviesamento “provocado” pela observadora/investigadora participante.

- *A negociação do acesso* – esta questão relaciona-se com princípios éticos ou códigos de conduta que o investigador deve considerar ao levar a cabo a sua investigação. Reconhecendo que cada caso é um caso, ou, como afirmam Cohen et al. (2000: 49), “Each research undertaking is different and investigators may find that on one occasion their work proceeds smoothly without the hydraheaded creature of ethical concern breaking surface”, há, no entanto, que atender a procedimentos de ordem ética que consideramos absolutamente necessários neste tipo de investigação. Para o efeito, cumprimos os critérios que abaixo destacamos do instrumento “Negotiating access checklist” que Cohen et al. (op.cit.: 57) adaptaram de Bell (1991):
 - Speak to the people who will be asked to co-operate
 - Decide what you mean by anonymity and confidentiality
 - Decide whether participants will receive a copy of the report
 - Inform participants what is to be done with the information they provide
 - Be honest about the purpose of the study and about the conditions of the research
 - Remember that people who agree to help are doing you a favour
 - Never assume ‘it will be all right’. Negotiating access is an important stage in your investigation

Relativamente ao critério de anonimato e confidencialidade estávamos conscientes da sua dificuldade, mas decidimos valorizar sobretudo o processo de formação e garantir que os procedimentos investigativos não constituíssem nenhuma “ameaça” para as participantes.

- *A validade dos resultados* – uma vez que era nossa intenção descrever o mais fielmente possível a realidade que constitui a história deste estudo de caso através da voz dos seus actores; uma vez que procurámos aceder a uma melhor compreensão dos factos nas suas diferentes perspectivas e vertentes contextuais para poder actuar favoravelmente sobre eles; uma vez que estes princípios e objectivos fundadores e dinamizadores da acção investigativo-

formativa se tornaram, desde o início, explícitos e transparentes para todas as participantes, as eventuais desvantagens, fraquezas ou constrangimentos vulgarmente apontados à credibilidade do estudo de caso foram consideravelmente reduzidos ou ultrapassados. Convém salientar, ainda a este propósito, que a estreita ligação que desde o início se fez sentir entre investigação e formação constituiu uma condição favorável à aceitação do papel da investigadora e a uma maior compreensão dos objectivos do estudo por todas as participantes.

Podemos afirmar que o estudo se reveste de *validade ecológica*: “for ecological validity to be demonstrated it is important to include and address in the research as many characteristics in, and factors of, a given situation as possible” (Cohen et al., op.cit.: 110). Para atingir estes fins vários instrumentos de recolha de informação foram mobilizados, factor que actuou favoravelmente no acesso a visões e interpretações diversificadas dos fenómenos descritos no estudo. A sua avaliação e cruzamento permitem-nos construir um conhecimento mais rico e aprofundado; também mais participado e democrático.

Bassey (1999: 69) sublinha o carácter eclético dos instrumentos de investigação mobilizados no estudo de caso, apelando inclusivamente à criatividade e a um certo sentido de aventura na sua selecção:

“Case study research has no specific methods of data collection or of analysis which are unique to it as a method of enquiry. It is eclectic and in preparing a case study researchers use whatever methods seem to them to be appropriate and practical. One study may predominantly use questionnaires, another interviews, another observations and another documents – and within each of these descriptions there are endless variations. I urge researchers to be creative and adventurous in their choice of data collection.”

As implicações resultantes da natureza e características do estudo de caso concorrem, tal como afirmam Hammersley & Gomm (2000), para a opção por uma análise de natureza qualitativa. Neste âmbito são as palavras, mais do que os números, que tomámos como objecto de análise, não deixando de incluir, no entanto, o recurso à quantificação sempre que relevante à compreensão da informação recolhida. Subscrevemos as características fundamentais de uma abordagem qualitativa enunciadas por Nunan (1986: 4):

- Advocates use of qualitative methods
- Concerned with understanding human behaviour from the author's own frame of reference
- Naturalistic and uncontrolled observation
- Subjective
- Close to the data: the 'insider' perspective
- Grounded discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive and inductive
- Process-oriented
- Valid, 'real', 'rich', and 'deep' data
- Ungeneralisable: single case studies
- Assumes a dynamic reality

Martella et al. (1999) sublinham igualmente o carácter descritivo e holístico de uma investigação qualitativa, que de forma dinâmica e emergente se vai alicerçando em detalhes e em interdependências complexas numa exploração aberta e flexível das respostas às questões de investigação. O recurso ao discurso dos intervenientes é, também para estes autores, um dos meios facilitadores no acesso à realidade na tentativa de captar experiências e perspectivas pessoais. Face ao seu conteúdo, o investigador deve adoptar uma postura que, não podendo ser objectiva, se deve inscrever no que Martella et al. (op. cit.: 263), citando Patton, chamam “neutralidade empática”:

“Complete objectivity is impossible; pure subjectivity undermines credibility; the researcher's passion is understanding the world in all its complexity – not proving something, not advocating, not advancing personal agenda, but understanding; *the researcher includes personal experience and empathic insight as part of the relevant data, while taking a neutral nonjudgemental stance toward whatever content may emerge.*” (destaque nosso)

2.3. Estratégias de recolha e análise de informação

Considerando que a um percurso de investigação fizemos intencionalmente convergir um percurso de formação junto das intervenientes, as estratégias de recolha de informação contemplam, na maioria dos casos em simultâneo, as duas vertentes: investigação e formação.

O quadro 2.1 apresenta uma síntese dessas estratégias, o tipo de informação obtida e o tipo de análise efectuada. Incluem-se apenas as estratégias que serviram propósitos de avaliação da experiência e que serão retomados na análise de informação.

Quadro 2.1 – Estratégias de recolha de informação

ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	TIPO DE INFORMAÇÃO	TIPO DE ANÁLISE
Questionário: “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico” 1º momento: Outubro/2000 2º momento: Maio/2001	Teorias pessoais das professoras (concepções, atitudes, valores...) relativas ao acto de ser observado/a e à natureza, funções e objectivos da observação (antes e após a experiência de investigação/formação)	Quantificação de respostas Análise de conteúdo
Questionário: “Antes/Durante/Após a Observação” 1º momento: Outubro/2000 2º momento: Junho/2001 Audiogravação da discussão de respostas ao questionário (1º momento: Novembro/ 2000)	Teorias pessoais das professoras acerca do grau de importância atribuído ao papel dos observadores –professora, supervisoras e colegas – no ciclo de observação (antes e após a experiência de investigação/formação)	Quantificação de respostas Análise de conteúdo (discussão de respostas)
Tarefa de reflexão: “True Confessions” 1º momento: Dezembro/2000 2º momento: Maio/2001	Teorias pessoais das professoras relativas à observação - observar e ser observado/a – (antes e após a experiência de investigação/ formação)	Análise de conteúdo
Audiogravação e categorização de enunciados do 3º encontro de pós-observação Fevereiro/2001	Papéis das intervenientes no encontro de observação (enfoque no momento de pós-observação)	Análise categorial (qualitativa e quantitativa)
Questionário auto-regulador (avaliação intermédia dos ciclos de observação) Fevereiro/2001	Percepções das professoras acerca da experiência de investigação/formação	Análise de conteúdo
Reflexão final da supervisora da escola Junho/2001	Percepção da supervisora acerca do significado da experiência de investigação/ formação	Análise de conteúdo
Notas de campo da investigadora/supervisora ao longo do ano	Percepções processuais da investigadora sobre a experiência de investigação/formação	Análise de conteúdo (selecção de excertos relevantes)

Segue-se a apresentação das estratégias mobilizadas.

2.3.1. Questionários sobre a observação de aulas

Tendo em conta que subjacente à “realidade” que queremos estudar e às questões que colocamos existe um quadro conceptual que enforma o modo como percebemos e avaliamos as situações com que nos deparamos (no âmbito deste estudo, relativamente à área da observação de aulas no contexto da supervisão de

professores estagiários), e dado que esse quadro influencia e determina fortemente o processo de construção dos instrumentos para a recolha de dados, o investigador deve fazer um estudo prévio da literatura relativa aos fenómenos a estudar, para a construção de um referencial teórico suficientemente amplo, aprofundado e informado. Tal como afirma DeVellis (1991: 51) a este respeito: “One should not overlook the importance of being well grounded in the substantive theories related to the phenomenon to be measured”. Estamos, dessa forma, a contribuir simultaneamente para uma clarificação e validação do/s instrumento/s seleccionados, assim como para uma redução da subjectividade a este nível.

A investigadora decidiu, então, elaborar dois questionários distintos que abarcassem a área da observação de aulas nos aspectos considerados relevantes para o estudo. O primeiro questionário centra-se na concepção sobre o significado de observar e ser observado (v. Anexo 1.1) e o segundo focaliza-se no papel das intervenientes no ciclo de observação (v. Anexo 1.2). Para a sua elaboração seguimos algumas das etapas que DeVellis (op. cit.) considera importantes neste processo.

A uma primeira etapa corresponde um tempo de definição, desenho e planificação do objecto de investigação em que os factores contextuais que estiveram na génese do estudo, as questões e os objectivos de investigação/formação formulados e a revisão da literatura centrada na área da observação de aulas adquiriram especial relevância.

A etapa seguinte materializou-se num conjunto bastante alargado de itens (frases declarativas), focalizados em concepções sobre a área em estudo. Procurámos, desta forma, assegurar a elaboração de instrumentos que integrassem factores relevantes, como os que dizem respeito, por exemplo, à natureza, funções, finalidades e fases da observação, papel dos observadores (quem faz o quê e qual o grau de importância) e função das grelhas de observação.

Por outro lado, ao gerarmos um leque alargado de itens numa fase prévia de elaboração dos questionários, demos lugar a uma selecção que traduzia de forma clara o que se pretendia compreender. Procurámos, assim, contribuir para uma maior consistência interna dos questionários. Neste processo de elaboração procurámos tomar em consideração o que a literatura (DeVellis, op.cit; Denscombe, 1998; Ghiglione & Matalon, 1993) aconselha a evitar e que de forma sumária destacamos aqui:

- itens ambíguos e vagos (recurso, por exemplo, a duplas negativas passíveis de suscitar diferentes sentidos em função do quadro de referência do indivíduo;
- itens que expressassem duas ou mais ideias (vulgarmente chamados de “double barreled itens”).

Outros procedimentos entendidos como favoráveis para evitar o enviesamento de respostas foram seguidos, nomeadamente:

- a inclusão de itens que reflectissem positiva e negativamente os constructos teóricos, tentando evitar a tendência para responder sempre da mesma maneira;
- variação no sentido das respostas – isto é, evitar uma sucessão de enunciados de opiniões convergentes que pudesse actuar como fonte de influência nas respostas ulteriores.

Incluímos em algumas questões termos associados a juízos de valor (como, por exemplo, *principal*; *de facto*; *impossível*; *principalmente*; *principais*) que podem suscitar diferentes interpretações ou sobrevalorização do sentido da questão e, em consequência, afectar o sentido da resposta. A nossa intenção foi evitar o consenso fácil das respostas e, em simultâneo, determinar se as respostas dos inquiridos denotavam posicionamentos extremos.

Em seguida, determinámos o formato da escala. Optámos por uma escala de concordância de tipo *Lickertiana* no primeiro questionário que permite uma gradação nas respostas entre “concordo totalmente” (CT) e “discordo totalmente” (DT). Previu-se ainda a ausência de opinião (?). No segundo questionário, a escala define graus de importância relativos ao papel a desempenhar pelos diferentes intervenientes no processo supervisivo nas diferentes tarefas do ciclo de observação, desde o “extremamente importante” (EI) ao “nada importante” (NI). Previu-se, igualmente, uma opinião não formada sobre as questões em análise (?).

Estamos conscientes das limitações que a resposta a questionários deste tipo apresenta e das quais destacamos:

- o carácter subjectivo da escala

- o o efeito pigmalião – a procura de agradar e ir ao encontro da expectativa do investigador
- o as exigências percebidas – a noção de um comportamento-modelo num contexto que é, de alguma forma, “familiar” e a que se procura corresponder

Para além destes dois questionários, foi também utilizado um questionário de regulação da experiência supervisiva (Anexo 1.3) que integra questões de resposta aberta e serviu propósitos de monitorização do impacto da observação colaborativa.

Segue-se a apresentação mais detalhada de cada um dos questionários.

a) O questionário “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico”
(Anexo 1.1)

Este questionário abarca dois âmbitos distintos mas complementares e indissociáveis - observar e ser observado -, que se afiguravam como fundamentais para uma caracterização e reflexão partilhadas das representações que estes professores “levam” para o ano de estágio acerca de uma área tão crucial para a sua formação, como é a observação de aulas. Os objectivos principais do questionário eram:

1. Diagnosticar teorias pessoais face à observação de aulas (1º momento)
2. Avaliar o impacto da intervenção supervisiva na (re)construção dessas teorias pessoais (2º momento)

A primeira parte do questionário (numa inspiração e adaptação de uma actividade do livro *Mentor Courses* de Malderez e Bodóczy, 1999: 83-4) indagava, em formato de associação livre, os sentimentos e/ou sensações que os professores relacionam com a ideia de “ser observado/a” (v. Figura 2.2).

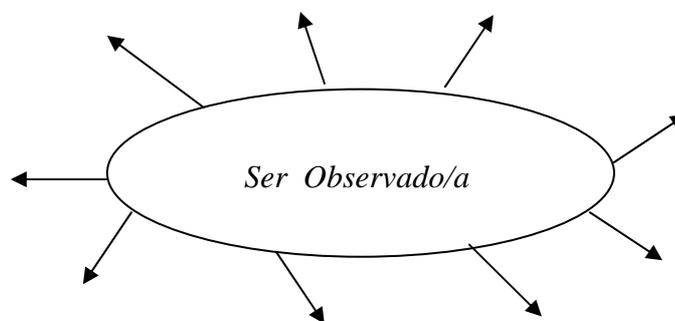


Figura 2.2 – 1ª parte do questionário “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico”

Na segunda parte do questionário incluíram-se algumas afirmações sobre aspectos potencialmente problemáticos da observação de aulas, face aos quais os professores estagiários se posicionam numa escala de concordância (Figura 2.3).

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

CT – Concordo Totalmente; C – Concordo; D – Discordo; DT – Discordo Totalmente; ? – Não tenho opinião formada

Figura 2.3 – 2ª parte do questionário “A Observação de Aulas no Contexto do Estágio Pedagógico”

A análise contemplou as respostas ao questionário em dois momentos: no primeiro, em Outubro de 2000, responderam anonimamente os 35 professores estagiários presentes numa sessão de formação realizada pela equipa e no segundo, numa fase final do estudo (Maio 2001), apenas as três professoras intervenientes no estudo. Neste segundo momento as professoras estagiárias foram confrontadas com os resultados globais obtidos no 1º momento posicionando-se, anonimamente, face a eles, assinalando com uma cor diferente as suas respostas após a experiência supervisiva (ver instruções orientadoras no Anexo 2.11.). O principal objectivo deste segundo momento consistia em verificar o reposicionamento das três professoras estagiárias face a um conjunto de representações iniciais globais acerca da observação de aulas em duas dimensões: observar e ser observado.

b) O questionário “Antes/Durante /Após a Observação” (Anexo 1.2)

Que concepções prévias subjazem, envolvem e consubstanciam as teorias pessoais das professoras no que diz respeito ao papel das supervisoras da escola e da universidade, das colegas e de si próprias nas tarefas do ciclo de observação? A quem davam mais importância? Que consciência de *observação colaborativa* se pode inferir das suas respostas? Que valorização lhe é atribuída? Em que medida a relação/fusão tripartida: *observação colaborativa – investigação-acção – processo de ensino-aprendizagem* é visível e desejável? Estas perguntas fundamentaram e nortearam não apenas a concepção do segundo questionário, mas também o desenvolvimento e avaliação da intervenção supervisiva/investigativa. Com efeito, este questionário foi o primeiro passo de todo um processo que se desenvolveu em duas frentes que, permanentemente, se cruzaram: a acção supervisiva/investigativa propriamente dita e o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das professoras. A ele se recorreu várias vezes no decorrer da experiência investigativa quer como “fonte inspiradora” de um maior envolvimento e um maior comprometimento da acção, quer como instrumento regulador dessa mesma acção. O instrumento incide na percepção da importância do papel das diferentes participantes nas tarefas do ciclo supervisivo (v. Figura 2.4) e os seus objectivos foram:

1. Caracterizar teorias pessoais das professoras relativamente à observação de aulas, no que diz respeito ao papel das intervenientes nas tarefas do ciclo de observação (1º momento);
2. Avaliar o impacto da intervenção/ supervisiva-investigativa na (re)construção de teorias pessoais acerca do papel das participantes no ciclo supervisivo (2º momento).

Foi concebido por referência às três fases integrantes do *ciclo de observação – Antes/Durante/Após a observação* – e para as quais foram enunciadas tarefas correspondentes - sendo pedido às professoras que assinalassem, numa escala de importância, a sua opinião relativamente ao papel dos intervenientes nessas tarefas (Outubro: 1º momento). Num segundo momento (final do estágio/término da experiência supervisiva/investigativa), as professoras voltaram a posicionar-se

relativamente às respostas de Outubro, assinalando as alterações com uma cor diferente. Quer no primeiro quer no segundo momento as respostas foram anónimas.

		SE	SU	C	EU
Antes da	1. Planificação da aula: - definição de objectivos				
	- selecção de conteúdos				
	- desenho de estratégias				
	- selecção/recolha de materiais				
	- elaboração de materiais				
	- antecipação de problemas e de possíveis estratégias de solução				
	- “formalização” escrita do plano de aula				
Observação	2. Definição do objectivo enfoque da observação				
	3. Definição de formas de recolha de informação (grelhas, tipo de registo, etc.)				
	4. Desenho de instrumentos de observação				
	5. Reflexão escrita (prospectiva) sobre a aula				

		SE	SU	C	EU
Durante a Observação	1. Recolha de informação sobre a aula (registos)				
	2. Recolha de informação com instrumentos de observação				
	3. Resolução de situações problemáticas/imprevistas				

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

SE – Supervisora da Escola; SU – Supervisora da Universidade; C – Colegas; EU – a inquirida;
Escala de resposta: EI – Papel Extremamente Importante; BI – Papel Bastante Importante; PI – Papel Pouco Importante; NI – Papel Nada Importante; ? – Não tenho opinião formada

Figura 2.4 – O questionário “Antes/Durante/Após a Observação”

A discussão das respostas ao questionário no primeiro e segundo momentos foi audiogravada, possibilitando às professoras a oportunidade de explicitar as razões em que fundamentavam as suas opiniões, fruto das suas teorias pessoais face às questões colocadas pelo questionário.

As respostas a este questionário permitiram caracterizar representações sobre a colaboração na observação, na medida em que incidem sobre a importância relativa ao papel das supervisoras e das professoras estagiárias nas diferentes tarefas apresentadas.

c) O questionário “Avaliação Intermédia dos Ciclos de Observação” (Anexo 1.3)

Com o intuito de monitorizar o processo supervisivo ao longo do ano de estágio, as professoras estagiárias foram solicitadas a avaliá-lo em alguns momentos considerados “chave” no desenrolar da experiência, através da resposta a questões abertas. O questionário apresentado, respondido uma vez (Fevereiro, 2001), integra cinco questões em que se pretendeu que as professoras estagiárias expressassem as suas opiniões sobre o modo como estavam a vivenciar a estratégia supervisiva e apontassem caminhos futuros. As questões foram as seguintes:

1. Até que ponto consideras que os ciclos de observação já efectuados têm contribuído para o desenvolvimento do teu projecto de investigação-acção?
2. Tens sentido dificuldades? Em que aspectos ou áreas?
3. Como definirias/caracterizarias a *colaboração* no teu núcleo de estágio? Que valor lhe atribuis, nomeadamente nos ciclos de observação?
4. Que avaliação farias do teu projecto de investigação-acção neste momento? Em que medida tem contribuído para o teu desenvolvimento profissional?
5. Como gostarias de continuar o teu projecto de investigação-acção? Que áreas gostarias de explorar a partir de agora?

Deparámo-nos com a dificuldade relativa ao factor *tempo* por parte das inquiridas na resposta ao questionário, pois o esforço suplementar que é exigido na resposta a questões abertas torna a sua utilização problemática. Usufruímos, apesar de tudo, da vantagem das “respostas abertas” defendida por Denscombe (1998: 101): “The advantage of ‘open’ questions is that the information gathered by way of responses is

more likely to reflect the full richness and complexity of the views held by the respondent.”

2.3.2. Tarefa “True Confessions” (Anexo 2.3)

Realizada a 13 de Dezembro de 2000, esta tarefa de formação consistiu na leitura de seis testemunhos pessoais (“confissões verdadeiras”) facultados por diferentes professores sobre o acto de observar e ser observado, retirados do manual *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach* (Tanner & Green, 1998: 8). A exemplo do que propõem as autoras, solicitou-se às professoras estagiárias que, após lerem as várias “confissões verdadeiras”, procurassem formular opiniões de concordância ou discordância acerca dos pontos de vista apresentados e justificassem as suas opiniões. Tratou-se de mais uma fonte de informação acerca das representações iniciais das professoras estagiárias face à observação de aulas em várias dimensões: ser observado/a, o papel do/s observadore/s, as finalidades da observação, entre outras. Numa fase final, após a intervenção supervisiva/investigativa, em 21 de Maio de 2001, propôs-se que, a exemplo das “confissões verdadeiras” e tomando em consideração a sua experiência de estágio, fizessem também “a sua confissão”. Pretendeu-se, assim, avaliar o impacto da experiência supervisiva nas representações iniciais das professoras estagiárias sobre a observação de aulas. A tarefa implicou respostas abertas, livres e pouco estruturadas.

2.3.3. 3º encontro de pós-observação - categorias e indicadores da análise dos papéis supervisivos (Anexo 4)

Embora se tivessem audiogravado os encontros de pré e pós-observação que corresponderam ao 3º, 4º e 5º ciclos de observação, apenas transcrevemos o 3º encontro de pós-observação para efeitos de análise categorial (v. transcrição e análise no Anexo 4). Dos restantes encontros, e sempre que julgámos oportuno ao longo do programa de formação, transcrevemos algumas intervenções das participantes para análise conjunta. O facto de termos iniciado a audiogravação apenas a partir do 3º ciclo de observação prende-se com um tempo prévio que julgámos necessário para a adaptação das

professoras estagiárias à escola, aos alunos, às supervisoras, à própria estratégia supervisiva de investigação-acção (definição do tema, objectivos e estratégias de investigação-acção para os seus projectos) e à participação neste estudo.

A opção por analisar a interacção de um encontro de pós-observação e não de pré-observação deveu-se ao facto de entendermos que um encontro de pós-observação, pela sua natureza e dinâmica próprias, reúne em si características mobilizadoras e fomentadoras da reflexão sobre e para a acção, o que, em termos dos objectivos do estudo, nos poderia fornecer dados mais relevantes. O facto de ter sido o 3º (em Fevereiro) e não os seguintes (Abril e Maio) justifica-se por se tratar de uma fase intermédia, crucial do desenvolvimento do estudo, que ocorreu a par da fase inicial de desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das professoras estagiárias com os seus alunos. Trata-se de uma fase a que corresponde já uma consciencialização razoável das professoras relativamente aos objectivos da investigação-acção e do estudo.

Importava à investigadora/supervisora verificar de que forma as tarefas destinadas e atribuídas ao ciclo de observação, nomeadamente nos encontros de pós-observação, eram realizadas e por quem, de modo a compreender potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção dos papéis supervisivos das participantes.

A definição de categorias para a análise do encontro de pós-observação foi feita *à priori*, tendo por base as tarefas de pós-observação que integravam o questionário “Antes/Durante/Depois a Observação” (Anexo 1.2, secção “Depois a Observação”) De facto, e considerando que as questões e objectivos investigativo-formativos do presente estudo se identificam, fundamentalmente, com os papéis dos diferentes intervenientes no processo supervisivo numa dinâmica de colaboração, interessava à investigadora cruzar informação proveniente de outras fontes (para além do questionário referido) acedendo, dessa forma, a patamares de maior rigor e credibilidade na recolha e análise de informação.

Exceptuando a alínea 8 do questionário – “Reflexão escrita (retrospectiva) sobre a aula”, que foi eliminada por não ser relevante na análise da interacção oral, e a 9 – “Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação”, reformulada para “Reflexão sobre o processo supervisivo” para se tornar mais ampla, todas as outras foram usadas como categorias de análise da interacção no encontro seleccionado (v. Quadro 2.2).

Quadro 2.2

Categorias de análise e indicadores utilizados na categorização do 3º encontro de pós-observação

Categorias de Análise	Indicadores	
1. Definição da agenda da reunião de pós-observação	a) Definição do modo de organização da reunião	
	b) Definição do conteúdo da reunião	b.1. introdução do tópico/nova perspectiva ou questão sobre o tópico
		b.2. retoma do tópico
		b.3. conclusão do tópico
2. Análise de dados/registos da observação	(Sem juízos de valor)	
(2) 3. Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos	a) factores do aluno	
	b) factores do professor	
	c) factores do contexto	
(2) 4. Identificação/interpretação de aspectos problemáticos	a) factores do aluno	
	b) factores do professor	
	c) factores do contexto	
5. Identificação/ discussão de estratégias de melhoria	a) áreas/estratégias do projecto de I/A	
6. Definição de rumos/planos de acção (tomada de decisões)	a) áreas/estratégias do projecto de I/A	
7. Identificação de leituras de apoio, recursos, etc.	a) indicação de/ referência a fontes de apoio externas	
	b) referência a /leitura de registos pessoais	
8. Reflexão sobre o processo supervisoivo	a) relação interpessoal	
	b) projecto de investigação-acção	
	c) área da observação	

Os indicadores destas categorias foram definidos *à posteriori*, emergindo da leitura do próprio *corpus*, numa análise dialógica entre os objectivos e estratégias de formação/investigação por um lado, e os enunciados produzidos por outro. A sua definição passou por etapas de recuos e avanços – um processo moroso que sofreu, inevitavelmente, a influência do “olhar” e expectativas da investigadora, que assume um papel participante. Como afirma Eisner (1993: 54), “The facts never speak for themselves. What they say depend upon the questions we ask.”

A unidade de análise foi o enunciado; correspondendo cada enunciado a uma intervenção oral na sessão e podendo diferentes categorias e indicadores ocorrer num mesmo enunciado. Na análise dos dados procedeu-se à contagem das categorias e indicadores como forma de caracterizar a distribuição das tarefas da observação pelas participantes, e assim compreender os seus papéis e o grau de colaboração conseguido.

Caracterizar a interacção é procurar ver as situações através dos olhos dos seus participantes, aceder à sua intencionalidade e interpretação, aos seus sistemas de

significado e à dinâmica da interação nas suas mais diversificadas manifestações (Cohen et al., 2000: 293). É ainda, por outro lado, entrar na complexidade do campo da linguagem, cujas dificuldades de análise não podemos ignorar. Habermas (citado por Cohen et al., op.cit.: 298) lembra, a este propósito, que os enunciados nunca são produções isoladas do contexto, derivando o seu significado dos contextos intersubjectivos onde ocorrem.

A análise do discurso requer, pois, uma leitura cuidadosa do material textual, onde a interpretação deve ser apoiada pela evidência linguística. As questões de inferência que se prendem com o discurso e a sua análise sugerem a necessidade do investigador ser sensível às nuances da linguagem (Coyle, 1995, citado por Cohen et al., op. cit.: 299); já para não falar da filtragem a que o próprio processo de transcrição forçosamente obedece e das influências e cargas significativas da comunicação não-verbal, cuja análise não foi considerada.

Segue-se uma explanação das categorias e indicadores da análise. O corpus e a respectiva categorização são apresentados no Anexo 4.

Categoria 1: Definição da agenda da reunião de pós-observação

A esta categoria correspondem os enunciados onde as intervenientes tomam decisões e iniciativas relativamente à forma e ao conteúdo da reunião. Os indicadores identificados nos enunciados são os seguintes:

- a) Definição do modo de organização da reunião
- b) Definição do conteúdo da reunião
 - b.1. Introdução do tópico/nova perspectiva ou questão sobre o tópico
 - b.2. Retoma do tópico
 - b.3. Conclusão do tópico

Relativamente ao indicador a), há que referir que nele se incluíram não só os enunciados que, de facto, definem e decidem o modo de organização da reunião, mas também aqueles que denotam atitudes de encorajamento face a uma tomada de decisões que se pretende partilhada por todos os intervenientes.

Categoria 2 –Análise de dados/registos da observação

A categoria 2, quase sempre associada à interpretação de aspectos bem sucedidos e/ou aspectos problemáticos observados, foi contabilizada em simultâneo com as categorias 3 e 4 (v. abaixo). No entanto, ela é identificada e contabilizada isoladamente sempre que os dados da observação surgem isentos de interpretações ou juízos de valor.

Categoria (2) 3 – Identificação/interpretação de aspectos bem sucedidos

Categoria (2) 4 – Identificação/Interpretação de aspectos problemáticos

Nestas categorias incluem-se os enunciados onde são identificados e interpretados aspectos bem sucedidos ou problemáticos da prática pedagógica. Considerando que os objectivos que norteavam o projecto de investigação-acção das professoras estagiárias visavam a promoção da autonomia dos alunos, os indicadores para as categorias 3 e 4 centraram-se, pois, no papel do aluno e do professor no contexto de uma pedagogia para a autonomia e foram definidos tendo por base as condições e princípios facilitadores de uma pedagogia para a autonomia explicitados por Vieira (1998 e 2001). Deste modo, os indicadores encontrados resultam, em grande medida, das *teorias e práticas* do aluno e do professor e do *contexto* que, positiva ou negativamente, condicionam a sua acção pedagógica:

- a) Factores do aluno - teorias e práticas relativas a: participação, compreensão/consciencialização da finalidade pedagógica das actividades, negociação, colaboração, avaliação e progressão/emancipação (iniciativa/tomada de decisões);
- b) Factores do professor - teorias e práticas relativas a: participação/motivação, integração, transparência/ metodologia especializada, negociação, colaboração, avaliação e progressão/emancipação;
- c) Factores do contexto pedagógico - características dos alunos (nível de aprendizagem, “background” sócio-económico e cultural, nível etário ...), número de alunos por turma, tempo disponível para a execução do plano de aula/actividades do projecto de investigação-acção.

Categoria 5: Identificação/discussão de estratégias de melhoria

Categoria 6: Definição de rumos/planos de acção (tomada de decisões)

Não foi fácil, numa primeira abordagem, a distinção entre estas duas categorias na análise do encontro. Efectivamente, elas quase se sobrepõem no discurso. Na maioria dos casos, quando se identificam ou discutem formas ou estratégias de melhoria, discutem-se, igualmente, rumos/planos de acção futuros. Por essa razão, e sempre que esta situação era evidente no discurso, contabilizaram-se as duas categorias em simultâneo (procedimento idêntico ao efectuado no que diz respeito às categorias 2/3 e 2/4). Importa referir que na categoria 5 se consideraram as intervenções que dizem respeito a estratégias de melhoria face aos problemas ou dificuldades identificados na consecução das estratégias de investigação-acção. Relativamente à categoria 6, foram incluídos todos os enunciados que corporizavam planos/rumos de acção futuros a implementar no desenvolvimento do projecto de investigação-acção. Pelas razões acima explicitadas, assumiu-se como único indicador para as categorias 5 e 6:

- a) Áreas/estratégias de intervenção no desenvolvimento do projecto de investigação-acção.

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

Considerámos pertinente incluir no âmbito desta categoria, para além da referência a leituras/recursos de apoio, a leitura das notas de campo da supervisora da universidade, uma vez que elas constituíram um recurso utilizado nos encontros de pré- e pós-observação. A partilha de impressões e sentimentos sobre as suas próprias vivências ao longo do processo supervisivo foi feita pontualmente, de início sem objectivos pré-determinados, tendo-se revelado, no entanto, eficaz na construção de relações interpessoais gradualmente mais transparentes e simétricas e com implicações no próprio processo supervisivo. Tendo em conta que nos dossiês do projecto de investigação-acção das professoras estagiárias constam os seus diários de investigação (registos pessoais de reflexão pré-interventivos e retrospectivos) contemplou-se, ainda nesta categoria, a referência aos mesmos.

Assim, os indicadores para esta categoria incluem:

- a) Indicação de/referência a fontes de apoio externas;
- b) Referência a/leitura de registos pessoais.

Categoria 8 – Reflexão sobre o processo supervisivo

Nesta categoria, relativa a processos de reflexão sobre o processo de supervisão, identificaram-se três indicadores onde se enquadram enunciados que dizem respeito a:

- a) Relação interpessoal - interdependência positiva e comprometimento na acção entre os participantes, reforçada por um clima de à-vontade, empatia, abertura e receptividade que subjaz à interacção do encontro;
- b) Projecto de investigação-acção: características, potencialidades, constrangimentos e evolução (reconstrução da acção);
- c) Observação: natureza, potencialidades, limitações, instrumentos de observação utilizados, enfoque da observação, reacções à observação.

2.3.4. Reflexão final da supervisora da escola (Anexo 5.1 e 5.2)

Esta reflexão final por parte da supervisora da escola teve como ponto de partida uma conversa informal com a supervisora da universidade (investigadora), que precedeu a elaboração do instrumento “Reflexão Final da Supervisora da Escola” (Anexo 5.1). Pretendíamos auscultar a supervisora da escola acerca da sua preferência quanto ao modo ou à forma de acedermos a uma avaliação sua da experiência supervisiva. A opção da supervisora da escola a este respeito esteve, pois, na base da elaboração de um instrumento semi-estruturado, indicando dimensões consideradas fundamentais para o estudo e que serviram de base para a avaliação solicitada. A análise das respostas (Anexo 5.2) privilegiou o conteúdo da reflexão da supervisora da escola relativamente aos tópicos apresentados:

1. Relevância do projecto na sua formação como supervisora
2. Relevância do projecto na formação das professoras estagiárias

3. Relação entre a observação colaborativa e as práticas desenvolvidas no âmbito dos projectos de investigação-acção
4. Constrangimentos e/ou dificuldades sentidos ao longo do desenvolvimento do projecto

2.3.5. Notas de campo da supervisora da universidade

Tratou-se de um registo ocasional, não estruturado, de teor intimista e impressionista, relativo aos encontros de pré- e pós-observação e às sessões de trabalho com o núcleo de estágio, realizado no intuito de documentar o processo de formação e partilhar com as restantes intervenientes algumas das impressões resultantes das estratégias mobilizadas no estudo.

No nosso relato da “história” – descrição do programa de formação (capítulo seguinte) – apresentamos alguns extractos que corroboram ideias, conclusões ou, muito simplesmente, para cruzarmos vozes, visões, perspectivas... Os registos foram ainda, um suporte importante à redacção do relato do programa de formação.