

EFEITOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS ENTRE PARES NA MUDANÇAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Daniela Gonçalves

Colégio Novo da Maia

daniela@esepf.pt

Marina Torres Pinto

Colégio Novo da Maia

direcao@colegionovodamaia.pt

A necessidade de apoiar os professores na sua aprendizagem profissional é uma garantia de resultados no sucesso dos alunos. Promover o desenvolvimento profissional contínuo de professores, é promover oportunidades de a) (re)instrumentalização, com desenvolvimento de novas competências, na sua vertente de prático-reflexivo; b) remodelação como reforço na prática de ensino, que só é possível com uma abordagem colaborativa; c) revitalização bastante desafiadora, quando inclui os alunos na aprendizagem, promovendo um desenvolvimento construtivista e transformador; d) (re)imaginação de um conjunto de relações entre professores e alunos, num esforço coletivo de negociação com a mudança e o entusiasmo. Como refere Day (2001), atualmente são exigidas elevadas expectativas em relação ao ensino de qualidade que, por sua vez, requer uma elevada qualificação por parte dos professores. Ora, devemos aceitar que todos aprenderemos mais se nos juntarmos e partilharmos avanços e recuos. A partir daqui, entende-se que o desenvolvimento profissional encontra fundamento e alicerces numa comunidade aprendente, onde a reflexão faz parte das práticas docentes, não esquecendo momentos de autoavaliação e heteroavaliação – instrumentos essenciais na redefinição de trajetórias. É importante cooperar para aprender, num contexto de aprendizagem por pares, assente na igualdade, na confiança e no compromisso. Um dos grandes desafios educacionais consiste na promoção de uma cultura de colaboração num espírito de colegialidade como uma forma de organização social baseada na participação partilhada de todos os seus membros, contrastando com uma estrutura hierárquica e piramidal. É, então, necessário contribuir para o desenvolvimento de profissionais transformadores, promotores de uma sociedade que valorizará a equidade, a participação e a justiça social. É, sem dúvida, uma tarefa árdua; no entanto, não é impossível. Neste âmbito, apresentar-se-á uma dinâmica institucional que preconiza a lógica de uma comunidade aprendente, onde a observação de aulas entre pares – professores em exercício - tem funcionado como um motor de reflexão sobre as práticas de ensino, conduzindo, em muitos casos, à mudança de práticas e intencionalidades pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar os programas de formação de professores, tendo em conta os contextos de ensino em mudança, assume particular relevância, bem como as iniciativas levadas a cabo neste âmbito, visto que se encontram associadas à preocupação com a qualidade dos professores e com a evidência do impacto da formação (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond; Newton; Wei, 2010; Ludlow *et al.* 2010).

As instituições educativas têm, no contexto hodierno, uma responsabilidade acrescida, pois é esperado que se assumam como um instrumento de mudança social. Compreender a instituição escola é fundamental para o processo de tomada de decisões que procura responder às exigências contemporâneas. Reflita-se no que consideram Alarcão & Tavares (2007:132) a este propósito: “escola como organismo vivo, em desenvolvimento, norteadas pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva”. Perspetiva-se, portanto, uma escola que constrói a sua identidade, adotando uma postura flexível e articulada fruto não da conjuntura, mas sim do contexto. Tal pressupõe a construção e utilização de um conjunto de instrumentos e o desenvolvimento de processos que surgem de um diálogo permanente com situações autênticas (Alarcão & Tavares 2007). Dentro das múltiplas dimensões da escola, como instrumento básico na formação da subjetividade, como mecanismo de progresso social (Sacristán, 2008), surge a figura do professor reflexivo. Este ocupa um lugar *pivotante* que lhe permite dialogar com macro, meso e micro contextos escolares. Na sua prática, o professor é muito mais do que um orientador, uma vez que assume uma postura dialética entre os diferentes níveis de estrutura que constituem uma escola. Práticas colaborativas, aposta na formação contínua, valorização da dimensão cultural e desenvolvimento de relações interpessoais são, em nosso entender, fatores decisivos que possibilitam a existência da tão referenciada escola reflexiva. É neste contexto que atualmente se anseia uma escola competente para traçar o seu percurso de desenvolvimento, sendo capaz de encontrar a sua identidade, através de práticas de reflexão, avaliação e da ação. Uma escola reflexiva pressupõe uma visão sistémica, onde todos dependem de si, mas todos constroem um caminho único e convergente para um propósito comum, tal como considera António Bolívar (2003; 30): “assim as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros”.

A escola que se propõe é aquela em que o professor está em constante processo de crescimento e de aprendizagem. Preconizamos, assim, uma nova

visão de escola implica uma estrutura organizativa que permite partilhar e construir saberes comum, tornando-se autónoma e responsável, capaz de propor o percurso para os seus alunos, desenvolvendo projetos e partilhando-os de uma forma responsável e inovadora. Assim, “o professor é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2001:18).

Há necessidade da construção de uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixa de estar isolado para se encontrar inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Há, também, necessidade de criar redes de (auto) formação participada através da “troca de experiências” e da “partilha de saberes” capazes de constituírem espaços de formação mútua (Nóvoa, 1991). Tendo em conta esta premissa, várias teorias públicas referem o profissionalismo interativo entre os docentes como um dos principais desafios da escola.

Neste âmbito, apresentar-se-á uma dinâmica institucional que preconiza a lógica de uma comunidade aprendente, onde a observação de aulas entre pares – professores em exercício - tem funcionado como um motor de reflexão sobre as práticas de ensino, conduzindo, em muitos casos, à mudança de práticas e intencionalidades pedagógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A força da investigação qualitativa está na possibilidade de fornecer uma descrição espessa da complexidade das experiências dos indivíduos (a realidade). Apresenta o lado humano de um determinado fenómeno, os comportamentos muitas vezes contraditórios, as crenças, as opiniões, emoções e relacionamentos entre os indivíduos. Trata-se de identificar o intangível, sem reservas, reconhecendo a subjetividade como uma característica intrinsecamente humana e, portanto, das interações deste com o mundo. Tal como várias perspetivas filosóficas (de contornos epistemológicos), a investigação qualitativa pode contemplar vários métodos. Um método de investigação é uma estratégia de questionamento que constitui um continuum entre as assunções epistemológicas subjacentes e o design da investigação e a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). A escolha do quadro metodológico de investigação influencia/define a forma como o investigador recolhe os dados. Se na escolha/delineamento da metodologia se podem vislumbrar as preposições epistemológicas que subjazem ao design da investigação, esta escolha será sempre uma escolha consciente e orientada.

O estudo qualitativo de carácter longitudinal que aqui se propõe é, claramente, um estudo exploratório – “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Eco, 1993:45) – que pressupõe a

pesquisa como recurso metodológico. Para o desenvolvimento deste percurso investigativo utilizou-se a análise documental (concretamente, os planos de melhoria dos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015 de doze professores de 1º Ciclo do Ensino Básico), no que diz respeito à recolha de dados de investigação e a análise de conteúdo, tendo em conta o tratamento dos dados.

A análise documental é uma das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin (2005:112) considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos à instituição, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades -, assim como os planos de trabalhos de turma e os planos de melhoria de cada docente. Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante. A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (Bardin, 2006:38).

A utilização destes métodos de recolha e tratamento de dados pretendeu conseguir a necessária complementaridade metodológica que conduz a uma completa validação dos resultados da investigação. É ainda de salientar que para a observação de aulas foi construída uma grelha de registo, conhecida por todos os intervenientes, que possibilitou a discussão das práticas letivas e, posteriormente, a elaboração dos diferentes planos de melhoria.

Contexto e participantes da investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy & Campenhoudt, 1998:159). Deste modo, o contexto onde realizamos a nossa investigação trata-se de uma instituição de ensino privada, situado no distrito do Porto. Trata-se de uma instituição que contempla vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, inserido num meio semiurbano, onde prevalecem pequenas indústrias. É frequentado por cerca de mil alunos e exercem a função docente sessenta docentes, sendo que doze são professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico e constituem os participantes deste estudo.

RESULTADOS

As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em

razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006:111). Neste âmbito, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Tendo em conta estes critérios/pressupostos, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo (a codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos participantes da investigação).

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, abordamos os seguintes temas: *conhecimento científico/pedagógico, desempenho científico/pedagógico e estratégias pedagógicas*. Partindo destes temas, e após uma leitura flutuante do protocolo de investigação, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, definimos o que, no nosso entender, corresponde a cada uma das categorias. De salientar que a formulação das categorias resultou dos tópicos selecionados, tendo contudo deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

No que concerne à categoria *conhecimento científico/pedagógico*, foi possível apurar um efeito muito positivo resultante da observação de aulas entre pares, porque esta partilha originou o aprofundamento de áreas curriculares específicas, para além da troca de saberes que esteve sempre presente, implícita e explicitamente, quando um professor têm a oportunidade de observar outro professor em contexto de sala de aula. A este propósito, transcrevemos alguns dos aspetos que foram registados com grande intensidade nos diferentes planos de melhoria como pontos fortes da prática profissional dos docentes: *linguagem científica, adequada e cuidada; linguagem muito correta, sob o ponto de vista científico e pedagógico; rigor científico; segurança na explicitação dos conteúdos*. Do ponto de vista científico/pedagógico, acresce ainda o facto de que antes da prática de observação de aulas entre pares, os professores muitas vezes manifestaram confiança no trabalho desenvolvido pela equipa e, ao mesmo tempo, algum desconhecimento que neste momento foi superado por via desta lógica profissional, própria de uma comunidade aprendente.

Relativamente ao *desempenho científico/pedagógico*, apuramos mais modificações resultantes desta prática de observação. Senão vejamos os diferentes aspetos apontados – como pontos a melhorar - nos planos de melhoria: *mobilização dos alunos para a aprendizagem, apoiando a problematização do conhecimento (aula demasiado centrada no professor); moderação no comunicar, encontrando um equilíbrio pedagógico na assertividade e empatia; investimento no reforço positivo; organização do processo de aprendizagem, investindo na aprendizagem ativa e experimental,*

*exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos; antecipação das dificuldades apresentadas pelos alunos, exigindo um processo de monitorização personalizada. A quantidade de aspetos abordados sobre a temática (desempenho pedagógico), devidamente debatidos entre pares, e em grande grupo com toda a equipa de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, conduziu os docentes a algumas mudanças significativas no processo de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao seu desempenho pedagógico. Portanto, numa fase mais adiantada de todo este processo, é possível verificar nos planos de melhoria um discurso muito mais positivo sobre o desempenho dos professores, surgindo vários enfoques da natureza desta categoria como pontos fortes: *intervenção pedagógica adequada, estabelecendo relações interpessoais e empáticas, apostando num diálogo tranquilo e assertivo; disponibilidade e atenção para atender e apoiar os alunos no decurso da aula; movimentação adequada em sala de aula; organização do espaço e ambiente educativos muito adequada; forte mobilização dos alunos para a aprendizagem; dinâmica pedagógica com um bom ritmo de trabalho; ambiente pedagógico clamo, seguro, tranquilo e dinâmico; desempenho pedagógico que favorece a aprendizagem, a convivência e o respeito pelos outros. Ainda sobre o desempenho científico/pedagógico é de realçar a forma como os professores aprenderam uns com os outros, declarando que esta oportunidade de observação de aulas entre pares se revelou fundamental na perceção daquilo que cada um faz e como poderá fazer melhor. Nas palavras dos participantes, esta foi um oportunidade de *implementar uma autêntica corresponsabilização dos diferentes elementos da equipa (professor viii), trabalho de colaboração mais enriquecedor que promove a confiança, quer no nosso próprio desempenho, quer no desempenho de todos os colegas enquanto grupo/equipa (professor v).***

As *estratégias pedagógicas* foram alvo de análise e reunidas numa categoria no decurso desta investigação. Várias unidades de registo lhe foram alocadas: *gestão do tempo adequada; elaboração da síntese da aula e respetivo registo no caderno; riqueza dos registos nos cadernos - variados e bem estruturados; utilização de recursos pedagógicos variados e adequados; utilização das tecnologias da informação e comunicação como fonte de motivação do trabalho dos alunos; dramatização como estratégia; os símbolos de participação no diálogo; feedback ajustado e adequado.* Embora tenha existido uma preocupação na definição de estratégias pedagógicas promotoras de sucesso escolar dos alunos é ainda possível verificar que a este nível existe um caminho a percorrer pela maioria dos participantes da investigação. Em quase todos os planos é salientada a necessidade de implementar estratégias pedagógicas diversificadas e ajustada a cada aluno(a). Este é sem dúvida um enorme desafio: promover o sucesso de todos os alunos da turma e ao mesmo tempo o sucesso de cada um(a). Daqui resultou uma séria e profunda reflexão sobre o modo de ensinar, essencialmente sobre as estratégias mais adequadas a cada um(a) dos alunos(as) e que está bem patente nos planos de trabalho de turma. Neste documento são muitas vezes elencadas estratégias cada vez mais personalizadas, atendendo às características dos diferentes alunos(as), bem como ao seu ritmo de aprendizagem. Este facto é

percepcionado por todos os professores como um enorme desafio e entendido como uma lógica de procura constante sempre passível de ser aperfeiçoado. Deste modo, são vários os registos que apontam para esta capacidade reflexiva dos professores sobre as estratégias pedagógicas. Deixamos o seguinte registo como exemplo daquilo que é vivenciado pela equipa de professores: *penso que o próximo passo é implementar estratégias de autorregulação e planificação ajustada às dinâmicas dos alunos(as) (professor ii).*

CONCLUSÕES

A observação de aula entre pares e a conseqüente partilha sobre o modo como melhorar as práticas de ensino seguiram uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso. Não obstante, é algo necessariamente inacabado e suscetível de autorregulação constante através de uma persistente atitude de questionação - "paradigma de indagação". Insistiremos, portanto, neste tipo de acompanhamento e monitorização com o compromisso de melhorar a prática letiva em prol de aprendizagens construtivas e efetivas por parte de cada estudante. A título de ilustração, vejamos o que considera um dos professores participantes a este propósito: *o facto de estarem dois professores em aula permite que a gestão dos projetos, a organização da sala de aula e dos materiais aconteça de forma mais rápida e eficaz. A concretização de alguns projetos só é possível devido a à interajuda e distribuição de tarefas entre mim e o colega (professor i).*

Esta é, sem dúvida, a nossa justificação para a configuração de um "cenário integrador" que sobreleva aspetos importantes de cada interveniente e de cada área disciplinar - *a planificação dos projetos é pensada e estruturada com base nos conteúdos ou temáticas abordadas nas diferentes disciplinas. Assim, os trabalhos desenvolvidos na disciplina implicam a aprendizagem de técnicas e/ou a introdução de novos materiais e a aplicação prática destes conhecimentos culminam em trabalhos bi e tridimensionais cujos temas são fruto dos conteúdos das disciplinas de Português ou Estudo do Meio. Com a disciplina de Expressão Dramática e Musical são desenvolvidos trabalhos de articulação e sequencialidade em que os alunos produzem objetos/adereços e/ou acessórios para a aplicação em exercícios desta disciplina (professor iv).*

Eis que se considera a dimensão humana, o conhecimento e a experiência refletida que cada um traz consigo, a relação afetiva e acolhedora, potenciadora de múltiplos momentos de descoberta pessoal e de desenvolvimento profissional - *a importância do crescimento pessoal e profissional de professores de diferentes áreas e níveis de ensino partindo, apenas, da partilha e da discussão de modos de fazer e de pensar o ensino com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (professor iii).*

Em suma, o principal efeito da observação de aulas entre pares, para além da mudança de algumas práticas educativas que têm em conta o

favorecimento do sucesso escolar, foi a valorização do trabalho em equipa, dentro da instituição, que “é uma parte crucial da recuperação e configuração da responsabilidade dos professores na tomada de decisão” (Azevedo *et al*, 2014:61) podendo gerar, em nosso entender, num continuado trabalho em comum que resulte numa apropriação consistente, por parte dos professores, dos sentidos e das práticas mais ajustadas, promovendo aprendizagens de qualidade por parte de cada um(a) e de todos os alunos. Tratar-se-á, portanto, da verdadeira aprendizagem personalizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. *et al*. (2014). *O Que Desencadeia o Sucesso em Alunos com Baixo Rendimento Escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1482>
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know? *Journal of Teacher Education*, v. 56, n.º4, pp. 301-306.
- Darling-Hammond, L; Newton, X; Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n.º4, pp. 369-388.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eco, H. (1993). *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ludlow, B. *et al*. (2010). An accountability model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 353-368.
- Nóvoa, A., (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sacristán, J. G., (2008). *A Educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.