

**CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO DE PARES
MULTIDISCIPLINAR NAS PRÁTICAS REFLEXIVAS
DE PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**
CONTRIBUTIONS OF MULTIDISCIPLINARY PEER
OBSERVATION TO REFLECTIVE PRACTICES
OF ELEMENTARY AND SECONDARY TEACHERS

*Ana Mouraz** | *Sónia Valente Rodrigues***

*Maria Manuel Guedes**** | *Fátima Carvalho*****

RESUMO: As práticas reflexivas têm sido referidas como decisivas do sucesso da formação de professores, da eficácia da ação docente e das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional e da melhoria das instituições educativas, desde finais do século, associando-se a reflexão a conceitos como o de relação teoria e prática.

Todavia, em contexto de formação, este conceito assume contornos distintos, dependendo das intencionalidades dos formandos e dos contextos em que o processo decorre. Nem sempre a reflexão é usada como um processo de consciencialização sobre a ação, que exige um distanciamento crítico epistemologicamente fundamentado. Daí a existência de avisos

sobre os efeitos superficiais do exercício da reflexão na literatura.

Neste texto, é avaliado o potencial reflexivo do modelo de observação de pares multidisciplinar em professores do ensino básico e secundário, a partir de resultados parciais da investigação em curso, fundados em dados extraídos dos relatórios dos formandos. A análise permitiu concluir que este modelo estimula alguma reflexão própria decorrente da comparação com as aulas observadas e constitui um fator agregador na comunidade dos professores, desenvolvendo vínculos profissionais gerados pela observação de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: observação de pares multidisciplinar; práticas reflexivas; formação de professores.

* Autora de correspondência. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto. anamouraz@fpce.up.pt.

** Agrupamento de Escolas de Vilela e Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vilela. smcvro@gmail.com.

*** Agrupamento de Escolas de Vilela, Vilela. mariammanuel.guedes@gmail.com.

**** Agrupamento Vertical de Paredes, Paredes. fgcarvalho@gmail.com.

ABSTRACT: Reflective practices have been referred important, since last century, within teachers' training success and teachers' effective pedagogical action as much as they contribute to teachers' professional development and institutional improvement. Such importance has been contributing to theory – practice relationship. Within teachers' training contexts, this concept has different shapes as it depends of trainees and training processes' internationalities. Reflective practices imply awareness and a critical attitude that requires an epistemological perspective. If this is not a priority, reflection risks to be superficial, as literature review shows.

Within this paper, a multidisciplinary peer observation model conducted with basic and secondary teachers is evaluated. The objective is to assess the reflective potential it allows. Reports made by teachers following a multidisciplinary peer observation program were used as main data.

The analysis allows concluding that model improves teachers' self-reflection as an effect of observing process. Furthermore it is related with teachers' community enhancement as they evolve with their peers.

KEYWORDS: multidisciplinary peer observation; reflective practices; teachers' training.

1. INTRODUÇÃO

A possibilidade de melhoria das práticas pedagógicas dos professores e a sua relação com as práticas reflexivas dão corpo à ideia que considera os professores como intelectuais (Giroux, 1988) e segue o movimento, mais geral, iniciado por Schön (1987), que cunhou o conceito de 'profissionais reflexivos'. A aprendizagem profissional é mediada pela prática sobre a qual se reflete e a mudança assenta nessa relação próxima com o poder que a reflexão permite (*idem*). Zeichner (1993) defende uma posição semelhante ao propor um modelo de formação profissional dos professores que parte da reflexão crítica sobre a ideologia dominante subjacente ao currículo e às organizações educativas que estruturam as condições reais em que os professores trabalham. Num trabalho posterior, Zeichner (2005) sublinha a importância de se investigar não só se os professores refletem sobre as suas práticas, mas também os modos e os tópicos sobre que refletem. Essa inquirição é pertinente para diferenciar os professores que exercem o seu ofício numa perspetiva técnica dos que podem ser considerados profissionais reflexivos e o são ao longo de toda a sua vida docente (*idem*).

Como Esteves (2010) argumenta, esta preocupação é importante se se pretende ultrapassar o discurso banalizado que invoca a reflexão a

propósito “de tudo e mais alguma coisa”, tornando-a num lugar vazio por considerá-la parte integrante e natural da condição profissional de ser professor. Ainda de acordo com esta autora, é relevante e necessário distinguir níveis no pensamento sobre as práticas, diferenciando a reflexão que apenas se adapta e ajusta para resolver pequenos problemas que vão aparecendo de outras formas de reflexão que desafiam aspetos-charneira das tarefas de aprender e de ensinar. Isto significa que importa olhar para o que se faz lógica e epistemologicamente quando se reflete. Se, de uma perspectiva lógica, a reflexão segue um processo indutivo que parte do caso ou situação para uma identificação dos pressupostos ou eixos gerais que envolve, de um ponto de vista epistemológico, acrescentamos a esse movimento a dimensão de produção de conhecimento. Esta dimensão assenta num realismo crítico e é mediada pelo papel dos outros com/para os quais se reflete como estratégia intersubjetiva de validação/possibilidade.

Este movimento de consciencialização foi também estudado por Kortaghen (2010), que pretendeu organizar, num modelo sequenciado, as relações entre a teoria e a prática que sustentam a consciência reflexiva como desafio de transformação profissional. O modelo inclui cinco etapas que se iniciam na ação, para depois se desenrolar pelo ‘olhar de novo’, pela consciencialização, pela criação de alternativas e pela sua implementação experimental (em inglês, trata-se do modelo *action, looking back, awareness, creating alternatives, and trial* – ALACT). Ajustando este modelo à preocupação identificada por Esteves (2010), é possível reconhecer níveis superficiais de reflexão no ‘olhar para trás’ e um esforço mais aprofundado na etapa da consciência que desenha ações alternativas. O desafio da reflexão reside nessa passagem. Que fatores facilitam essa passagem? Como é que a observação de pares se relaciona com esses fatores?

1.1. Caracterização do modelo de observação de pares multidisciplinar

Para se entender a argumentação da adequação entre o projeto de que este texto dá conta e as suas possibilidades formativas e reflexivas, importa caracterizar o modelo seguido e experimentado no ano letivo de 2014-2015 em dois agrupamentos de escolas da zona do Grande Porto, processo liderado pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE) e inspirado no modelo semelhante em funcionamento na Universidade do Porto desde 2009, intitulado “De par em par na UPorto” (Mouraz *et al.*, 2012).

Figura 1.
 Quartetos de docentes (adaptado do “De par em par na UPorto”)

OBSERVADO	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
A	B	C
B	A	D
C	A	D
D	B	C

O modelo de observação de pares em causa aplica o esquema proposto no “De par em par na UPorto”, que tem como base fundamental um quarteto de observadores/observados, composto por quatro docentes, de diferentes áreas de saber e/ou de diferentes níveis de ensino, como esquematizado na Figura 1.

O esquema de observações exige que cada docente seja simultaneamente observado e observador. As observações são feitas por dois observadores (embora possam participar os três elementos do quarteto em cada observação), de forma a agilizar a coordenação dos horários disponíveis e a assegurar simultaneamente que a observação seja sempre perspectivada a dois olhares.

O processo da observação de pares inicia-se com a declaração voluntária e interessada de participação de professores, que permite, depois, a organização dos quartetos. É no seio destes que a informação mais sensível circula e que o potencial de desenvolvimento profissional reside.

O processo inclui três momentos, amplamente consensuais na literatura (Chism, 2007): um momento “antes”, em que o observado partilha informações relevantes sobre a aula com os observadores; um momento “durante”, em que se faz a observação propriamente dita; e um momento “depois”, que constitui a reflexão conjunta entre todos os participantes – observadores e observado – sobre o que aconteceu na aula.

A observação materializa-se através do preenchimento de um instrumento de observação (guião de observação) disponibilizado pela coordenação do projeto, que foi desenvolvido e adaptado a partir do guião do “De par em par na UPorto”. O guião de observação é constituído por

informações caracterizadoras da aula, campos de observação e campos de reflexão. Os campos de observação focam cinco dimensões que todas as aulas comportam, a saber: estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude do professor. As dimensões são desdobradas em descritores que se incluem no guião, mas podem ser complementadas ou substituídas por outros descritores que os observadores considerem mais adequados aos objetivos da atividade. Os guiões são depois enviados ao OBVIE, que os trata de forma anónima, devolvendo posteriormente os resultados globais às escolas e aos professores envolvidos.

1.2. As virtualidades formativas do modelo de observação de pares multidisciplinar

De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores ainda enferma de algum distanciamento dos propósitos e práticas formativas de quem a promove, das condições reais do exercício da profissão. Por isso, o mesmo autor identifica cinco eixos que devem inspirar a formação de professores e torná-la capaz de dialogar com as rotinas e as culturas profissionais. São eles:

- *Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;*
- *Realizar-se desde dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e atribuindo aos professores com mais experiência um papel central na formação dos mais jovens;*
- *Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o facto pedagógico;*
- *Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;*
- *Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (Nóvoa, 2009: 203)*

O projeto de que este artigo dá conta, que promove a observação de pares multidisciplinar apostando na sua natureza formativa, simultaneamente dá corpo aos quatro primeiros eixos referidos, como se argumenta em seguida.

A observação de pares multidisciplinar proporciona a entrada dos professores na sala de aula e permite-lhes observar o trabalho escolar que é desenvolvido de facto, e não apenas recolher informação sobre as intenções dos professores. Tal prática traduz as diferenças habitualmente associadas às diferenças entre currículo intencionado e currículo real e seus resultados (Gimeno Sacristán, 1998).

A natureza simétrica da observação de pares multidisciplinar que se implementa (todos os professores são simultaneamente observadores e observados) reforça a relação de proximidade dos professores, estabelece uma equidade das relações de poder entre eles e enfatiza o carácter colegial da observação, sem que isso signifique qualquer influência na avaliação para efeitos de progressão formal da carreira. Pensamos, por isso, assumir-se, nessas circunstâncias, a possibilidade de contribuir de forma mais autêntica para o desenvolvimento profissional de cada docente, porque assenta na decisão individual e voluntária de participar e de melhorar (Wlodarsky, 2005; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004), a que não está associada nenhuma forma de competição.

O foco da observação pode estar centrado em qualquer aspeto da aula que é observada, dependendo da vontade explicitada por observados e observadores no seio do quarteto. Todavia, e porque a relação educativa é o principal eixo que determina a efetividade da aprendizagem, a observação de pares permite que essa dimensão da aula seja a mais focalizada, pese ainda o facto de dificilmente ser passível de análise por outros meios que não a observação/participação direta nas aulas (Alarcão e Roldão, 2005). De facto, todas as outras componentes podem ser apreciadas através de outras formas e recursos, seja pela análise documental, seja pelo escrutínio da opinião dos estudantes presentes, mas a análise das relações de comunicação efetivamente estabelecidas na aula é muito difícil de perceber semão mediante participação na mesma.

Uma última característica do modelo da observação de pares em esquema de quarteto é permitir estabelecer relações de cooperação entre os professores, contribuindo para a diminuição do sentimento de isolamento (Bell & Mladenovic, 2008). A cooperação profissional permitida pode verificar-se a três níveis diferentes: enquanto professores; enquanto profissionais que pertencem à mesma instituição e, por isso, partilham as mesmas pressões para a eficácia e as mesmas exigências de rigor; e enquanto professores dos mesmos estudantes (atuais, no passado ou no futuro), pelo que podem aperceber-se melhor das formas de articulação vertical e horizontal que será necessário estimular.

Finalmente, todas estas especificidades associadas à observação de pares assentam no pressuposto de que o modelo é efetivamente capaz de promover a reflexão dos professores sobre as suas práticas, sendo a observação, às vezes, o pretexto, outras vezes, o veículo (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; Peel, 2005).

O propósito deste texto é o de estudar o potencial reflexivo da observação de pares multidisciplinar. Desdobra-se, para isso, nos seguintes objetivos específicos:

- identificar os efeitos da observação de pares multidisciplinar tal como são descritos nos textos reflexivos escritos pelos professores;
- caracterizar o potencial de reflexão sobre as práticas pedagógicas próprias;
- inferir o potencial formativo resultante da observação de pares multidisciplinar.

2. METODOLOGIA

O estudo que se apresenta tem um carácter descritivo e qualitativo, porquanto lhe importa estudar o potencial reflexivo que a observação de pares multidisciplinar permite desenvolver entre os professores.

Como referido, o modelo de observação de pares multidisciplinar foi desenvolvido em dois agrupamentos de escolas do Grande Porto no ano letivo de 2014-2015, sob a forma de projeto de formação. Como é usual nesta circunstância, os professores envolvidos são convidados a produzir um relatório final, que dê conta do potencial formativo e transformativo do percurso realizado. O modo reflexivo dos relatórios solicitados justificou transformá-los em objeto de análise.

O presente artigo toma os relatórios finais desse grupo de professores em formação (N=18) como objeto de estudo. Considerando que os professores tinham sido observados e observadores, que tinham produzido registos das observações realizadas e eram, finalmente, convidados a refletir sobre a experiência, que para muitos tinha sido uma estreia, as autoras do texto, formadoras do projeto, concluíram ser pertinente e justificável a operacionalização do estudo mediante a análise dos documentos finais produzidos no âmbito daquela formação.

Aos professores foi proposta a elaboração de uma reflexão final individual, centrada nos efeitos da “porta da sala de aula aberta aos professores

de outras disciplinas” nas práticas pedagógicas individuais e no clima de trabalho institucional.

Os relatórios recolhidos (N=18) foram tornados anónimos, mediante a retirada dos elementos de identificação dos seus autores, e analisados em duas modalidades: análise dos referentes discursivos dos textos e análise de conteúdo.

Na primeira modalidade, deu-se relevo à forma do discurso escrito e à identificação percentual dos parágrafos escritos de forma genérica ou adequada ao autor individual (I.1.). Com esta leitura, centrada na análise do discurso, pretendeu-se ajuizar sobre a profundidade e nível de envolvimento dos sujeitos na reflexão (Esteves, 2010).

Na segunda modalidade, analisaram-se os discursos e contabilizaram-se as ocorrências consoante correspondiam às referências autorais que sustentam a reflexão (II.2.) ou se referiam às práticas efetivamente descritas como resultado da observação de pares multidisciplinar (II.3; II.4; II.5; II.6) Estes dois níveis de análise foram depois cruzados com a dimensão mais individual ou de escola em que as mudanças identificadas fizeram sentido. Globalmente, serviram para atingir o primeiro e segundo objetivos a que o texto se propôs.

As duas modalidades de análise (de discurso e de conteúdo) contribuíram para a caracterização do potencial da reflexão emergente da observação de pares multidisciplinar.

3. RESULTADOS

Como ficou já anotado, as modalidades e os níveis de análise dos relatórios foram:

- I. Forma do discurso escrito mediante a (1.) identificação percentual dos parágrafos escritos de forma genérica ou adequada ao autor individual;
- II. Conteúdo, com incidência em (2.) referências autorais que sustentam a reflexão, (3.) referência a efeitos positivos da formação/projeto, (4.) referências às práticas de sala de aula efetivamente descritas como resultado da observação, (5.) referências às atividades inerentes ao ciclo de observação e (6.) referência às dificuldades e formas de as ultrapassar.

3.1. Forma do discurso escrito

A maioria dos relatórios (78%) apresenta uma escrita impessoal, concretizada através da 3.^a pessoa do singular (com construções impessoais, com o verbo *haver*, com construções passivas, com construções com *-se* impessoal, por exemplo). Constituem 22% (4 em 18) os relatórios que são redigidos maioritariamente na 1.^a pessoa do singular.

Os enunciados escritos na 1.^a pessoa do singular (isto é, os que apresentam marcas verbais – «concluo», «considero», «sinto» –, determinantes possessivos – «as minhas práticas», «o meu desenvolvimento profissional») não significam que haja uma efetiva particularização dos assuntos referidos. Na verdade, nesses enunciados estão presentes expressões de elevado grau de vagueza e de genericidade. Vejamos alguns exemplos:

«o que me possibilitou ampliar os meus conhecimentos, alargar as minhas competências e consequentemente diversificar as minhas estratégias nos diferentes contextos» (doc1);

«uma possibilidade desse aperfeiçoamento das minhas práticas e do desenvolvimento profissional» (doc4).

Estes exemplos ilustram a utilização do plural em elementos como «práticas», «conhecimentos», a par de outros, que surgem nos relatórios analisados, como «estratégias», «materiais». Esse plural designa um conjunto que nunca chega a ser especificado nas reflexões dos participantes no projeto.

Outro caso é o da utilização dos determinantes indefinidos, em expressões como «partilharam e sugeriram algumas estratégias» (doc3), «algumas mutações» (doc4), «alguns aperfeiçoamentos e correções de diversos saberes profissionais» (doc4); dos adjetivos “diferente”, “diversificado” e “alternativo”, em ocorrências como «estratégias nos diferentes contextos de aprendizagem» (doc1), «identificação de estratégias diversificadas» (doc3) e «(ante)ver formas alternativas de atuação» (doc5). Também o adjetivo “novo” ocorre no contexto mencionado: «experimentar novas abordagens» (doc3), «surgem novas perspetivas» (doc3), «aperfeiçoamento e aprendizagem de novos conhecimentos» (doc4). Outros adjetivos são “inúmeros” e “múltiplos”, em «múltiplos benefícios nas aprendizagens dos nossos alunos» (doc4).

Importa, neste âmbito, registar também os elementos que contribuem para a superlativização na descrição de vários elementos, deixando uma referência vaga e imprecisa. Esta superlativização ocorre mediante o uso de

advérbios de quantidade, como em «obtenção de maior sucesso» (doc1), «práticas mais eficazes» (doc1), «forma participada e muito positiva» (doc2), «muito pertinente» (doc2), «ensinar mais e melhor» (doc4), «para uma maior exigência e autoexigência» (doc5).

Os casos apresentados ilustram uma das dimensões mais relevantes no discurso presente nos relatórios analisados: a vagueza ou imprecisão.

3.2. Conteúdo

Quanto às referências autorais que sustentam a reflexão (2.), verificou-se que 50% dos relatórios fazem menção a diversos autores mediante citação. Esses autores são os seguintes: Vygotsky (2000), Freitas e Freitas (2002), Alarcão (2002: 220; 2009: 121), Bell e Mladenovic (2008), Roldão (2007: 27), Trindade (2002: 43), Formosinho (2002), Bell (2005), Schon (1987: 17), Roldão (2007: 27). Stenhouse é referido, embora não seja citado nem haja indicação específica da obra em consideração. São ainda referidos Séneca e Camões em epígrafe, sem qualquer referência bibliográfica específica.

Relativamente aos efeitos da formação/projeto (3.), constatou-se que os formandos fizeram referência apenas aos que evidenciaram impacto positivo, tendo usado para tal expressões nominais (ex.: «melhoria das práticas pedagógicas») e/ou verbais (ex.: «permitiu desenvolver competências...»). O levantamento dessas expressões mostrou haver quatro dimensões transversais. Designamo-las do seguinte modo: reflexão, interação, melhorias, atitudes. No Quadro 1 (em anexo), podemos verificar todas as ocorrências destacadas. A leitura desse quadro conduz-nos a algumas considerações relevantes.

Na primeira dimensão, verificamos a existência de 32 ocorrências de palavras como «reflexão», «reflexivo(a)» e «autorreflexão», o que atesta a importância atribuída pelos formandos/participantes do projeto a este conceito. Muitas dessas ocorrências surgem num contexto que destaca a natureza do processo: individual ou em grupo. Muitas outras dão relevo ao objeto de reflexão. Neste último caso, verificamos que o objeto de incidência é, preferencialmente, qualquer dos seguintes: «sobre as práticas letivas» (doc3), «sobre metodologias/práticas pedagógicas» (doc3), «sobre a ação» (doc6), «sobre as minhas práticas» (doc7), «sobre a prática pedagógica» (doc9), «sobre as práticas pedagógicas» (doc12). Embora estas referências possam, numa leitura rápida, deixar entender a importância concedida às metodologias de ensino, na verdade não passam de menções genéricas, que não encontram em nenhuma outra secção dos respetivos relatórios

uma descrição ou particularização. Isto é, não se fica a saber qual é o movimento lógico e/ou epistemológico que se associa ao verbo *refletir*.

As formas de interação foram descritas como sendo: «partilha» (8 ocorrências) ou «forma participada» (2 ocorrências), «troca» (6 ocorrências), «diálogo» (5 ocorrências), «discussão» (4 ocorrências), «debate» (3 ocorrências), «interação» (1 ocorrência), «crítica» (1 ocorrência), «confronto» (1 ocorrência). Independentemente do nome usado para designar o processo, é notória a natureza discursiva e dialogal da supervisão pedagógica.

Quanto às melhorias registadas, destaca-se sobretudo a natureza genérica dos enunciados, que não encontra qualquer especificação ao longo do relatório.

Reunimos em “atitudes” o conjunto das referências a disposições pessoais facilitadoras do diálogo através do qual são construídas as trocas verbais necessárias para o funcionamento da supervisão pedagógica. Neste conjunto, são significativas as ocorrências de «colaboração» e «cooperação», conceitos que surgem referidos de modo indiferenciado, numa relação de sinonímia. Além disso, é visível a preponderância das referências a «aceitação» e «abertura», que evidenciam a importância atribuída à disposição para colaborar no jogo interacional/dialogico próprio do processo em torno da observação de aulas.

No campo das referências às práticas de sala de aula efetivamente descritas como resultado da observação (4.), constatou-se que 56% dos relatórios não contêm qualquer menção a práticas pedagógicas e/ou didáticas efetivamente descritas, como resultado da observação de pares multidisciplinares.

Nos restantes relatórios, as menções são de natureza diferente: em três deles, há uma referência à articulação curricular interdisciplinar entre História e Geografia, em cujas aulas se trabalhou o mesmo conteúdo, ao uso do instrumento de avaliação como regulador e certificador de aprendizagens e às intervenções dos alunos como elemento de participação ativa no conjunto dos acontecimentos que ocorrem em sala de aula. Nos outros cinco, transcrevem-se as observações presentes nas grelhas de observação de aulas, sem qualquer reflexão generalizante.

São também de anotar as referências às atividades inerentes ao ciclo de observação (5.). Neste caso, existem dados em cinco relatórios.

As ocorrências dizem respeito a dois momentos diferentes dos encontros entre pares multidisciplinares: a pré-observação e a pós-observação. Relativamente ao primeiro, surgem as referências às planificações, «na preparação das atividades letivas», tendo-se destacado:

- «o rigor e o cuidado na planificação dos conteúdos a lecionar», a «caracterização da turma a observar», a «estruturação e exploração dos conteúdos», a «construção de materiais didáticos», com relevo para a «inovação e criatividade», as «metodologias de ensino» e a «relação pedagógica com os alunos» (doc3);
- «os planos de aulas onde se descreviam as atividades a desenvolver, os objetivos propostos e as competências e estratégias a adotar» (doc4);
- «as planificações apresentadas foram elaboradas de forma correta, havendo a preocupação em integrar as diferentes competências e em conceber estratégias apelativas e diversificadas. Foi manifestamente evidente o investimento de todos os colegas na inovação e criatividade na construção de materiais didáticos e na preocupação em utilizar recursos motivadores e do interesse dos alunos» (doc5).

Quanto ao segundo momento, surge a referência a «um olhar retrospectivo que nos ajudou a perceber melhor o que aconteceu» (doc3) e a «diferentes formas de exercer a prática docente» (doc6).

Relativamente aos encontros de trabalho, houve uma referência à «análise em grupo dos vários documentos de referência do OBVIE» (doc8).

Por último, foram analisadas as referências relativas não só às dificuldades encontradas pelos professores na implementação do projeto, mas também à forma de as ultrapassar (6.), que constam da tabela seguinte:

Tabela 1.
Obstáculos e soluções identificados pelos participantes.

	Obstáculos	Soluções
Doc1	«Para que os docentes envolvidos no quarteto se sentissem seguros.»	«um período de tempo em que a confiança e o respeito fossem estabelecidos.» «experiências de interação e entreajuda, num clima estimulante de abertura, diálogo, solidariedade e confiança. Aprender juntos e não no ensinar, no ajudar, no colaborar e no partilhar!»

	Obstáculos	Soluções
Doc1	Confusão entre «trabalho cooperativo (troca de materiais pedagógicos, por exemplo) com colaborativo».	«formação docente promovendo uma verdadeira construção de conceitos.»
Doc2	«[cultura escolar] que rege os comportamentos dos intervenientes educativos, fecha as portas das salas de aula impedindo a observação das aulas de uns colegas por outros e impedindo, deste modo, o trabalho colaborativo na tentativa de formação do professor reflexivo.»	Necessidade de «incentivarem os professores à partilha de experiências e vivências».
Doc4	Existência de «normatividade quer curricular, quer organizacional das instituições».	Necessidade de que a instituição «sofra algumas mutações e nos induza a um sentido lógico de qualidade e de eficácia educativa».
Doc7	«alguns docentes permanecerem “fechados” sobre as suas práticas letivas.»	Necessidade de «uma aposta mais efetiva no desenvolvimento de atividades que envolvam mais colaboração entre pares».

4. DISCUSSÃO E NOTAS CONCLUSIVAS

Os dados obtidos deixam ver que os professores envolvidos no projeto atestam a existência de uma prática reflexiva no seio dos quartetos a que cada um pertencia, que surge, nos relatórios analisados, valorizada e considerada produtiva na prática docente. Pode afirmar-se que todos os participantes mencionam a reflexão impulsionada pelo modelo da observação de pares multidisciplinares como um fator agregador no seio da comunidade dos professores, na medida em que desenvolve vínculos profissionais gerados pela observação de aulas. Muitos referem, também, a diferença constatada das aulas dos outros como princípio motor da reflexão sobre as suas próprias práticas.

Todavia, os resultados da análise acerca dos tópicos sobre os quais os professores refletiram parecem apontar para um nível ainda superficial de pensamento sobre as práticas, indo ao encontro da constatação de Esteves (2010). Na verdade, as referências encontradas no discurso escrito dos

professores indicam como tópicos de reflexão: «as práticas letivas» (doc3), «metodologias/práticas pedagógicas» (doc3), «a ação» (doc6), «as minhas práticas» (doc7), «a prática pedagógica» (doc9), «as práticas pedagógicas» (doc12). Como já ficou registado, são menções genéricas, sem pormenor descritivo ou particularização.

Os relatórios analisados revelam que a preocupação principal dos professores, na sua elaboração escrita, foi mais de relatar aspetos considerados relevantes no decurso do projeto do que de desenvolver uma reflexão escrita sobre um ou mais aspetos em particular. Por essa razão, estão mais proeminentes operações textuais de sumarização, de síntese, de fundamentação teórica mediante citações consideradas relevantes do que fenómenos de descrição de casos, apresentação de análise de variáveis em situações concretas observadas, em especificação de alternativas a considerar ou a fundamentos de decisões quanto à implementação experimental de hipóteses discutidas nos quartetos. Assim, mais do que dar a ver a reflexão produzida no seio dos quartetos nos momentos de encontro anteriores ou posteriores à observação, os professores registaram nos relatórios os elementos tidos por relevantes numa relação de “prestação de contas”. Daí que não seja visível, nos relatórios, o potencial de desenvolvimento profissional dos quartetos, embora os professores o mencionem.

Em nosso entender, são duas as razões para esse facto.

A primeira razão relaciona-se com o contexto de produção dos relatórios. Produzidos no final do processo, em momento distanciado das observações de aula e das interações discursivas geradas nos momentos anterior e posterior a cada uma das observações, os relatórios foram construídos sobretudo com base na memória dos acontecimentos. Além disso, a sua natureza escrita poderá ter determinado a não inclusão de informação mais sensível, relacionada com acontecimentos e práticas observadas na sala de aula, que tenha circulado em cada um dos quartetos. Na verdade, é na interação verbal oral, presencial, assente em princípios de cooperação profissional e em vínculos de confiança, que essa informação mais sensível pode surgir e ser objeto de partilha, de questionamento, de reflexão. Dificilmente informação dessa natureza será registada por escrito num documento que tem como destinatários elementos que, embora fazendo parte do projeto, são exteriores a esses quartetos.

A segunda razão relaciona-se com as características discursivas do género de texto que é o “relatório”. No contexto da formação de professores, o “relatório” é um documento que sintetiza aspetos nucleares de um

dispositivo formativo, com uma extensão breve, numa escrita de sumariação e de condensação de informação. Contém ainda uma dimensão apreciativa, que se corporiza em enunciados avaliativos ou qualificativos genéricos. Esse conhecimento textual dos professores poderá também ter constituído um fator determinante da escrita: mais do que desenvolver uma reflexão escrita, os professores escreveram apreciativamente sobre a reflexão desenvolvida nos quartetos.

Apesar do exposto, e para concluir, estes relatórios permitiram, de facto, obter conhecimento sobre o potencial reflexivo da observação de pares multidisciplinar. Foi possível observar a descrição dos professores sobre os efeitos da observação de pares multidisciplinar, identificados nos dados apresentados, de que se destaca, de modo muito significativo, a cooperação profissional, importante para melhorar a dinâmica da instituição educativa a que se pertence. Foi ainda possível elencar os tópicos sobre os quais os professores refletiram, sendo a ocorrência mais significativa a que designa as metodologias de ensino, embora não tenhamos tido acesso à identificação das metodologias de ensino em causa. Finalmente, foi possível verificar o reconhecimento que os professores fazem do potencial formativo resultante da observação de pares multidisciplinar. Tal conclusão permite conferir às organizações educativas, que estruturam as condições reais em que os professores trabalham, o *locus* por excelência da formação profissional.

Finalmente, o estudo realizado permite ainda inferir que a reflexão, que entrou no jargão profissional e formativo dos professores, carece ainda de alguma formação. Toma-se como adquirido que todos sabem como escrever reflexões críticas sobre as suas (ou alheias) práticas pedagógicas, mas o estudo constatou a inoperância das reflexões analisadas para caracterizar o que é refletir.

5. AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi parcialmente financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do programa Ciência 2007.

Referências

- Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite, *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: CIEE/Livpsic.
- Friesen, S. (2009). *What did you do in school today? Teaching Effectiveness: A Framework and Rubric*. Toronto: Canadian Education Association.
- Gimeno Sacristan, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectual: Toward a critical pedagogy of learning*. London: Bergin and Garvey.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?. *Studies in Higher Education*, 29:4, 489-503.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30:2, 213-224.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 26, 98-106.
- Mouraz, A; Lopes, A.; Ferreira, J. M. & Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 77-97.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Peel, Deborah (2005). Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, 10:4, 489-504,
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wlodarsky, R. (2005). The professoriate: Transforming teaching practices through critical reflection and dialogue. *Teaching & Learning*, 19(3), 156-172.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* [The reflective training of teachers: ideas and practices]. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.

Quadro 1

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
Reflexão pessoal e partilhada (doc1)	Forma participada (doc2)	Pensamento crítico (doc1)	Relações interpessoais (doc1)
Trabalho cooperativo e reflexivo (doc1)	Forma participada (doc4)	Capacidade de aceitar as perspetivas dos outros (doc1)	Autoestima (doc1)
Reflexão em parceria (doc1)	Trabalho em equipa (doc2)	Motivação intrínseca (doc1)	Empenho (doc2)
Carácter formativo (doc1)	Trabalho colaborativo (doc3)	Competências para trabalhar com os outros e para os outros (doc1)	Entusiasmo (doc2)
Espírito crítico e reflexivo (doc2)	Debate (doc2)	Crescimento (doc1)	Espírito de <i>cooperação/colaboração</i> (doc2)
Reflexão (doc2)	Partilha de boas práticas pedagógicas (doc3)	Autoconhecimento (doc1)	Mudança (doc3)
Reflexão individual e conjunta (doc2)	Partilha de práticas pedagógicas (doc3)	Ampliação de conhecimentos, competências (doc1)	Aprendizagem (doc3)
Postura mais reflexiva (doc3)	Partilha de saberes e estratégias (doc3)	Diversificação de estratégias (doc1)	Sinceridade (doc3)

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
Reflexão sobre as práticas letivas (doc3)	Discussão (doc3)	Compreender melhor o conceito de trabalho colaborativo (doc1)	Respeito (doc3)
Reflexão sobre metodologias/práticas pedagógicas (doc3)	Partilha de conhecimentos e de capacidades (doc4)	Identificação de estratégias diversificadas (doc3)	Atitude de compreensão e aceitação (doc3)
Dimensão colaborativa, autorreflexiva e formativa (doc3)	Debate (doc4)	Melhoria das práticas letivas (doc3)	Bom acolhimento (doc3)
Reflexão (doc3)	Troca de experiências (doc5)	Potencialização da prática letiva (doc3)	Abertura e harmonia entre os pares (doc3)
Desenvolvimento de processos de reflexão (doc3)	Exposições e esclarecimento em tempo útil de quaisquer dúvidas (doc5)	Identificação das necessidades de formação (doc3)	Espírito de <i>cooperação e colaboração</i> (doc3)
Experiências reflexivas (doc4)	Discussão (doc5)	Inovação e capacidade de mudança (doc3)	<i>Colaboração</i> profissional (doc3)
Reflexão (doc4)	Crítica (doc6)	Desenvolvimento profissional (doc3)	<i>Colaboração</i> profissional (doc4)
Reflexão (doc5)	Diálogo construtivo, analítico, responsável (doc6)	Metodologias pedagógicas diferentes (doc3)	<i>Cooperação</i> , partilha, <i>colaboração</i>

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
Reflexão sobre a ação (doc6)	Troca de reflexões e estratégias (doc10)	Caracterização da prática letiva (doc3)	Autonomia (doc5)
Reflexão crítica sobre as minhas práticas (doc7)	Confronto entre visões de educação (doc10)	Novas abordagens (doc3)	<i>Cooperação e colaboração</i> (doc5)
Reflexão própria e partilhada contínua (doc8)	Discussão e debate entre professores com metodologias diferentes (doc10)	Um olhar mais crítico (doc3)	<i>Colaboração</i> entre pares (doc6)
Reflexão sobre a prática pedagógica (doc9)	Interação (doc11)	Análise do trabalho (doc3)	<i>Colaboração</i> entre pares disciplinares (doc7)
Reflexão feita durante as aulas (doc10)	Partilha de experiências (doc11)	Melhoria do nosso desempenho (doc3)	<i>Colaboração</i> multidisciplinar (doc9)
Reflexão com os pares após a experiência (doc10)	Partilha de experiências (doc11)	Melhoria das práticas pedagógicas (doc3)	Trabalho de pares (doc11)
Reflexões proporcionadas pelas sessões de formação (doc10)	Partilha de práticas pedagógico-didáticas (doc14)	Competências de investigação e de reflexão sobre as próprias práticas (doc3)	Abertura de espírito (doc12)
Reflexão sobre as práticas pedagógicas (doc12)	Troca, diálogo (doc14)	Aperfeiçoamento das minhas práticas (doc4)	Inovação e capacidade de mudança (doc12)

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
Reflexão pessoal e partilhada (doc13)	Troca, diálogo (doc15)	Aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional (doc4)	Relações interpessoais (doc13)
Autorreflexão (doc16)	Troca, diálogo (doc16)	Aprendizagem emancipatória (doc4)	Autoestima (doc13)
Reflexões assertivas (doc16)	Troca, diálogo (doc17)	Melhorias pedagógicas (doc4)	Aceitação das perspetivas dos outros (doc13)
Autorreflexão (doc17)	Partilha de práticas pedagógico-didáticas (doc17)	Aprofundamento do trabalho colaborativo (doc4)	Motivação intrínseca (doc13)
Reflexão entre pares (doc17)	Discussão das diferentes perspetivas (doc17)	Articulação entre a teoria e a prática profissional (doc5)	Trabalhar com os outros e para os outros (doc13)
	Clima de confiança mútua (doc3)	Autocomecimento (doc5); Interdisciplinaridade (doc6); Articulação curricular (doc6); Escola reflexiva (doc6)	Fortalecimento das relações (doc16)
	Clima de escola expansivo (doc3)	Análise minuciosa dos aspetos pedagógicos (doc8)	Autoquestionamento (doc17)

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
		Aprendizagem em equipa (doc9)	Reconstrução do eu docente (doc17)
		Melhoria do conhecimento das situações de sala de aula (doc9)	
		Aperfeiçoamento das competências (doc9)	
		Melhoria das práticas pedagógicas (doc11)	
		Trabalho colaborativo (doc16)	
		Construção de uma escola “constitutiva” e “atual” (doc11)	

Reflexão	Interação	Melhoria	Atitudes
		Revisões/alterações das estratégias em sala de aula (doc1.2)	
		Pensamento crítico (doc1.3); Crescimento e autoconhecimento (doc1.3)	
		Ampliação dos meus conhecimentos (doc1.3)	
		Alargamento das minhas competências (doc1.3)	
		Diversificação das minhas estratégias (doc1.3)	
		Valorização das nossas práticas letivas (doc1.6)	
		Melhoria da qualidade da prática docente (doc1.7)	
		Melhoria dos resultados das aprendizagens (doc1.7)	