

TÍTULO

Observar e avaliar as práticas docentes

ORGANIZAÇÃO

Eusébio André Machado

Maria Palmira Alves

Fernando Ribeiro Gonçalves

AUTORES

Francisco Teixeira

Paulo Reis

Fátima Braga

Isabel Cruz

Emídio Ferro

António Silva

Serafim Correia

Jorge do Nascimento Silva

COLECÇÃO

Formare – Guias Práticos

COORDENAÇÃO DA COLECÇÃO

Eusébio André Machado

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Papelmunde, SMG, Lda

DEPÓSITO LEGAL N.º

327642/11

ISBN

978-989-96086-5-8

1.ª Edição

Maior, 2011

Publicado com a autorização dos autores.

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS DE
PUBLICAÇÃO TOTAL OU PARCIAL POR:



De Facto Editores

Rua Dr Francisco Sá Carneiro, 34 – 3.º Dto

4780-448 Santo Tirso – PORTUGAL

Fax. + 351 252 850 720

defactoeditores@gmail.com

OBSERVAR E AVALIAR AS PRÁTICAS DOCENTES

EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO

MARIA PALMIRA ALVES

FERNANDO RIBEIRO GONÇALVES

(ORG.)

ÍNDICE

- 7 APRESENTAÇÃO DA OBRA**
EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO · MARIA PALMIRA ALVES · FERNANDO RIBEIRO GONÇALVES
- 17 DA NATUREZA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA: DA OBJECTIVIDADE À INTERPRETAÇÃO**
FRANCISCO TEIXEIRA
- 47 CONSTRUIR UM REFERENCIAL PARA A OBSERVAÇÃO DE AULAS EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O CONTRIBUTO DA REFERENCIALIZAÇÃO**
PAULO REIS
- 65 PROCESSOS E PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NUMA LÓGICA DE SUPERVISÃO COLABORATIVA – CONTRIBUTOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**
FÁTIMA BRAGA
- 81 POTENCIAR AS PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS – SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO**
ISABEL CRUZ
- 95 O DESENVOLVIMENTO E A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA(S) NO CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS**
EMÍDIO FERRO
- 109 SOB O OLHAR DO OUTRO: DESAFIOS ÉTICOS NA AVALIAÇÃO E NA OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**
ANTÓNIO SILVA
- 129 ABRIR A SALA DE AULA: OBSERVAR PARA AUTO-AVALIAR A ESCOLA**
SERAFIM CORREIA
- 149 FORMAR PARA OBSERVAR E AVALIAR: LÓGICAS DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
JORGE DO NASCIMENTO SILVA

APRESENTAÇÃO DA OBRA

EUSÉBIO ANDRÉ MACHADO • MARIA PALMIRA ALVES • FERNANDO RIBEIRO GONÇALVES

1. Da temática/problemática

Começemos pelas evidências: a sala de aula é um campo de “observações”, quer enquanto espaço de circulação de olhares (eu observo o comportamento dos alunos...), quer enquanto espaço de inscrição de uma ordem que é preciso cumprir (eu observo as regras...). Mas esta ambiguidade etimológica da palavra “observação” (Postic & De Ketele, 1992) é mais do que um jogo de palavras: sabe-se que a emergência histórica da escola (Ariès, 1988; Sacristán, 2003) na modernidade é marcada, constitutivamente, por um intenso desejo de observação como olhar sobre o outro e como respeito pelos vários poderes que se inscrevem na relação pedagógica. Neste aspecto, os célebres trabalhos de Foucault (1983) sobre o “panoptismo” mostram como a constituição do modelo escolar, nos séculos XVI e XVII, se faz sob o signo de uma observação que controla e de um controlo que observa.

É sobre esta economia constitutiva de “observações”, informal, subliminar e disciplinar, que se foi construindo uma outra lógica de observação: a observação intencional, formal e avaliativa. Na pedagogia, sob o impulso da cientificação e tecnicização, ao longo dos séculos XIX e XX, as ciências sociais e humanas procuraram resolver o problema da sua menoridade epistemológica e a observação surge como uma das técnicas de recolha de informações sobre um processo (o ensino) e sobre os actores nele implicados (numa primeira fase, os alunos). Neste sentido, a constituição da observação como um dispositivo técnico, mais ao serviço da avaliação do que da disciplina, realiza-se no âmbito de um quadro epistemológico no qual observação é sinónimo de hetero-observação (a auto-observação, neste contexto, é ainda uma aberração epistemológica) e distanciação “objectiva” entre sujeito e objecto. Metaforicamente falando,

a observação era o espelho da realidade, enxuta de subjectividade e instrumento de inscrição da verdade.

Note-se que a “observabilidade” do comportamento surgirá, de facto, como o critério científico que permitirá ao behaviorismo superar o estágio metafísico das “ciências sociais humanas” (em particular a psicologia que rapidamente assumirá a tutela do campo pedagógico), embora este reconhecimento epistemológico da observação se dê num regime de associação a um dos eixos centrais do paradigma da ciência moderna: a busca da mensurabilidade. Neste sentido, a injunção entre observação e medição assumirá uma espécie de estatuto de naturalidade epistemológica, cujo questionamento e desconstrução tem sido uma das tematizações fundamentais da filosofia contemporânea e da crítica ao “paradigma da ciência moderna”. De um modo esquemático, poder-se-ia dizer que há, hoje em dia, um relativo consenso sobre uma **espécie de paradigma hermenêutico da observação**: observar será um trabalho de interpretação, não só pela dimensão de subjectividade que possui, como também pelo facto de implicar um permanente processo de mediação, interacção e dialogia entre o observado e o observador, e se quisermos ir mais longe no jogo de espelhos, diríamos até entre um observador que se observa enquanto observa e um observado que se observa e observa o observador.

Ora, o duplo processo de desnaturalização e de perda do estatuto de evidência da observação acarretará três ordens de problemas que nos interessa aqui sublinhar, de um modo sucinto, devido ao seu relevo no âmbito das situações educativas:

- a) os problemas de **legitimação** do observador no plano ético (será que o observador é justo?), no plano político (qual o estatuto do observador perante o observado?) e no plano científico (que conhecimentos possui o observador para observar?);
- b) os problemas **metodológicos** da observação propriamente dita no que respeita à postura do observador (independente, participante ou ajudante?), aos objectos (factos ou representações, atributiva ou narrativa, alospectiva ou introspectiva?) e, finalmente, à natureza da observação (observação sistemática vs. observação experimental);

- c) os problemas dos **usos** da observação, para conhecer (a observação ao serviço da investigação), para regular (a observação ao serviço da melhoria) ou para emitir um juízo (a observação como instrumento para a classificação).

No entanto, convirá sublinhar que este quadro de problematização se insere, ainda, no âmbito de uma lógica de hetero-observação, na qual se supõe, constitutivamente, uma dicotomia ontológico-epistemológica e a intervenção necessária de dois elementos: por um lado, o sujeito que observa e, por outro, o objecto que é observado. Ora, como se sabe, a emergência e a crescente aceitação do paradigma hermenêutico da observação têm também aberto as portas para a afirmação da legitimidade, pertinência e relevância dos processos de auto-observação no contexto da relação educativa. Sem pôr em causa a necessidade da hetero-observação e do avaliador externo, Ribeiro Gonçalves (2006, p. 10) refere tratar-se apenas de “de dentro do objecto de observação e da análise da relação educativa, se afirmar a absoluta necessidade de fazer deslocar (...) o *focus* do observador no que diz respeito ao directamente apreensível para o reflexiva e individualmente (re) construído”. O autor reforça o papel que a auto-observação desempenha quando se pretende colocar a tónica na “reflexão” e num modelo de professor “reflexivo, crítico e (re) construtor”. Deste ponto de vista, actualmente, qualquer dispositivo de observação das situações educativas não pode ignorar, pelo menos, a necessidade de uma interacção entre a auto e a hetero-observação, sobretudo em processos de avaliação, tal como sugerimos no quadro 1:

Quadro 1. Sistematização do quadro problemático da observação

HETERO-OBSERVAÇÃO	PROBLEMAS	AUTO-OBSERVAÇÃO
	Legitimação: - ética; - política; - técnico-científica.	
	Metodológicos: - estatuto do observador; - objecto; - instrumentos.	
	Usos: - investigar; - melhorar; - classificar.	

Quando se trata da hetero-observação (como sucedeu recentemente em Portugal com o regime de avaliação do desempenho docente) num

contexto de avaliação das práticas docentes, é preciso, desde logo, para além do conjunto de especificidades inerentes, ter em conta este quadro problemático, até porque há um discurso de justificação (pouco questionado) segundo o qual os processos de observação inter-pares (seja em momentos de indução, seja, sobretudo, ao longo da carreira) serão um dos factores explicativos do “sucesso” de alguns sistemas educativos (em certo sentido, poder-se-ia falar do efeito-observação, como se fala do efeito-escola ou do efeito-professor). Embora assumamos a virtualidade da observação como factor indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica, é preciso, porém, reforçar a ideia de que se trata de uma técnica que tem, por isso mesmo, um valor instrumental, ou seja, a observação não é boa em si mesma, mas é boa em função do uso que lhe for dado. Daí que, a montante de qualquer processo de observação do desempenho docente, surjam, pelo menos, duas questões fundamentais: por um lado, qual a concepção de ensino e de docência e, mais concretamente, o que é que se considera um ensino bom e eficaz; por outro lado, qual a concepção de avaliação (e, neste caso, de avaliação de desempenho) ao serviço da qual se realizam, por exemplo, observações de aulas.

No que se refere à primeira questão, Stodolsky (1997, p. 243) ressalta que “todo o método de observação deve estar acompanhado de uma concepção do que é um ensino bom e eficaz”, embora seja um assunto em relação ao qual é difícil chegar a um consenso baseado em teorias, valores e factos. É evidente que, como acontece em Portugal, existe um conjunto de textos normativos e para-normativos a partir dos quais é possível constituir um referente de docente e de docência, mas, por exemplo, o reforço do paradigma do “professor-reflexivo”, tão em voga actualmente, confronta qualquer dispositivo observacional com sérias dificuldades éticas, epistemológicas e metodológicas. Neste caso, como estão em causa pensamentos e sentimentos do professor, para além de acções e comportamentos, exigir-se-á, liminarmente, que a observação não só seja complementada com outras técnicas e instrumentos de recolha de informação, como também estabeleça uma relação dialógica com a auto-observação. O uso exclusivo da hetero-observação na avaliação do desempenho docente pressupõe uma concepção limitada

a um conjunto de acções observáveis numa lógica behaviorista, ignorando domínios fundamentais do desempenho do professor e todas as acções que se realizam a montante e a jusante da sala de aula.

A segunda questão – que concepção de avaliação orienta o processo de observação? – remete para uma economia argumentativa que não é compatível com esta nota introdutória. No entanto, se recorrermos, por exemplo, à conhecida tipologia de Rodrigues (2006), é possível identificar três paradigmas de avaliação (“objectivista”, “subjectivista” e “crítico”), nos quais se consubstanciam três racionalidades da avaliação e da acção social em geral, segundo pressupostos e posições ontológicas, axiológicas, éticas e políticas que, por sua vez, legitimam e definem formas de organização social, de divisão do trabalho e de relações de poder. Com efeito, como acentua Day (2004, p. 115) a propósito do desenvolvimento profissional, a avaliação “não é apenas uma actividade técnica, mas é também uma actividade profundamente política”. No caso específico das práticas docentes, a indexação da observação à avaliação não pode deixar de reclamar a assunção crítica e partilhada do conjunto de pressupostos e opções que sustentam qualquer dispositivo avaliativo. Parafraseando uma frase conhecida, diz-me como observas, dir-te-ei como avalias: quando se desencadeia um procedimento observacional (objectos, instrumentos, modos de análise, formas de interpretação, divulgação dos resultados, usos, etc.), é colocada em jogo uma concepção de avaliação que resulta sempre de um conjunto de opções. Neste sentido, observar para avaliar as práticas docentes assenta num trabalho indispensável de explicitação, de clarificação e de intencionalização do olhar avaliativo, sob pena de a observação esconder em vez de iluminar, controlar em vez de regular e de coisificar em vez de reconhecer.

2. Dos textos

Nesta obra, propõe-se um conjunto de textos que, de um modo prismático e deliberadamente plural, trata este campo de problematização – a observação em contexto de avaliação do desempenho docente – cujos contornos acabámos de traçar. Os textos incluem uma tematização teórica e uma actividade

formativa, constituindo-se, assim, num roteiro que visa proporcionar ao leitor uma reflexividade prática e uma prática reflexiva.

O primeiro texto – *Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação* – é da autoria de Francisco Teixeira. Numa reflexão de carácter epistemológico, o autor argumenta que toda a observação é interpretativa, tendo em conta a natureza da própria observação biológica em que se subsume a observação pedagógica. É no âmbito deste paradigma hermenéutico que sustenta uma “avaliação apreciativa” considerada, sobretudo, como um processo político e ético, pondo em causa concepções positivistas que, na opinião do autor, se reclamam de um ilusório objectivismo. Neste sentido, as opções técnicas (quer em relação aos sistemas de observação, quer em relação à posição do observador, aspectos objecto de respectivas tipologias e sistematização no próprio texto) decorrem sempre de um compromisso sobre o que é ensinar e ser professor. Francisco Teixeira estabelece, assim, uma estratégia argumentativa contra a fabricação da “neutralidade” dos dispositivos observacionais, o que parece ser, no entanto, um dos aspectos centrais do uso actual da observação em contexto de avaliação de desempenho docente.

No texto seguinte, com o título *Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: o contributo da referencialização*, Paulo Reis apresenta, por sua vez, um percurso de natureza metodológica, recorrendo à referencialização (Figari, 1996). Partindo do carácter contingente, contextual e não-essencialista desta metodologia, o autor considera que a construção de um referencial para a observação do desempenho docente deve resultar, por um lado, do projecto educativo de escola (bem como, aliás, dos outros instrumentos “políticos”) e, por outro, de uma construção colectiva. A referencialização é concebida como uma estratégia dialógica e participativa, através da qual a observação de aulas se estruturará a partir dos referentes internos e da indexação a outras dimensões da avaliação da escola. Desta forma, segundo Paulo Reis, será possível uma avaliação integrada, holística e criterial, tendo em conta uma lógica de operacionalização para a qual se convida o leitor, através da actividade formativa que é proposta no final do texto.

Por seu turno, Fátima Braga, no texto intitulado *Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente*, perspectiva a observação no âmbito das práticas de supervisão, pressupondo que o “novo” profissionalismo docente exige um desenvolvimento profissional alicerçado, também ele, numa nova matriz cultural, política e ética. Clarificando as noções de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização, a autora salienta que a profissionalidade docente actual deve assentar num processo permanente de experimentação/ investigação (investigação-na-acção), através do qual será possível desenvolver um conjunto de capacidades (negociar, comunicar, reflectir, avaliar, etc.) de compreensão situacional. É neste quadro que Fátima Braga propugna o primado da autonomia profissional como propósito fundamental da avaliação do desempenho, sendo o resultado de uma “construção negociada de processos e de protocolos de observação da prática docente, capazes de equacionarem a perspetivação do conhecimento pedagógico do professor como análise do vivido; que sejam propostas interpretativas e descritivas capazes de resistir à tentação do imediatismo empírico, organizadas como estruturas de mediação do processo intelectual de reconstrução do conhecimento de si e do outro”.

Seguindo o mesmo prisma de análise, Isabel Cruz reforça a relação entre supervisão e colaboração. Com efeito, num texto intitulado *Potenciar as práticas de observação de aulas – supervisão e colaboração*, a autora considera que o quotidiano docente é marcado por um conjunto de práticas que não favorece o trabalho entre pares (encontros de partilha reflexiva), sem o qual não é possível desenvolver processos de supervisão e de colaboração. É, justamente, neste contexto que a observação de aulas se constituirá como uma estratégia privilegiada de desenvolvimento do pensamento reflexivo e um dos elementos fundamentais do “ciclo supervisivo”. Neste sentido, Isabel Cruz não deixa de salientar que, no paradigma da supervisão reflexiva, a observação se concretiza em dispositivos de registo que devem ser o ponto de partida para uma interpretação/compreensão construída dialogicamente entre o observado e o observador. Como resultado desta construção partilhada, é proposta a elaboração de um Plano de Melhoria, através do qual observador

e observado sejam co-responsabilizados e se vise a melhoria da qualidade da prática docente e o conseqüente sucesso dos alunos e da escola.

Mas, quando se observa o desempenho docente, o que é que se observa? Eis a questão orientadora que percorre o quinto texto desta obra – *O desenvolvimento e a avaliação de competência (s) no contexto da observação de aulas* – da autoria de Emídio Ferro. Neste caso, o autor associa o desempenho docente à noção de competência, relativamente à qual realiza uma clarificação conceptual e discute a questão complexa da observação dos desempenhos. Contudo, o recurso à noção de competência, no contexto de observação do desempenho docente, serve também para o autor propor um caminho entre a eficácia e o reconhecimento, isto é, entre a capacidade para obter um produto ou efeito desejado e a valorização social de uma prática. Por último, recorrendo a alguns exemplos representativos das competências em docência, Emídio Ferro mostra como, face à mensurabilidade do desempenho, se podem configurar lógicas diferentes e, até, antagónicas: uma, de natureza qualitativa, orientada para desempenhos de uma profissionalidade assumidamente complexa e outra, com uma ambição incansável de objectividade, que persegue a quantificação do observável através de uma classificação.

No texto sugestivamente intitulado *Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente*, António Silva argumenta que uma análise das redes de poder e dos “regimes” de verdade da avaliação educacional (mais subtis e menos visíveis que a formatação explícita e normativa de procedimentos) abre um espaço privilegiado de inscrição de uma ética da autonomia profissional. Tendo em conta as perspectivas axiológicas do utilitarismo (Stuart Mill) e da moral deontológica (Kant), o autor discute um conjunto de princípios éticos de avaliação e, *a fortiori*, da observação do desempenho docente, quer em relação aos direitos de realização profissional, quer em relação aos deveres perante a comunidade que servem. Neste contexto, evoca a experiência dialógica para sustentar uma avaliação do desempenho docente como actividade intersubjectiva, isto é, como uma actividade radicada na própria existência humana e na “responsabilidade” do juízo construído dialogicamente entre a universalidade e a contingência.

O contributo seguinte é da autoria de Serafim Correia e assume como principal propósito mostrar que a avaliação do desempenho docente (e, em particular, a observação de aulas) pode ser um elemento crucial para a recolha de informação útil ao desenvolvimento de um dispositivo de auto-avaliação de escola. Sob a designação de *Abrir a sala de aula: observar para auto-avaliar a escola*, o texto contextualiza a necessidade da emergência de uma escola aprendente capaz de se auto-avaliar e de mobilizar o conhecimento produzido para responder aos desafios da eficácia, da equidade e do sucesso. Mas, apesar de ser o local privilegiado da acção educativa, a sala de aula não é ainda (sobretudo no caso português) objecto de práticas sistemáticas e consolidadas de observação e avaliação, o que, segundo o autor, constitui uma das principais dificuldades para o desenvolvimento de dispositivos de auto-avaliação. O texto conclui com a proposta de um percurso prático-reflexivo deliberadamente parcelar para a construção de um referencial de auto-avaliação, sugerindo uma estratégia para colmatar a dificuldade de “abrir” a sala de aula.

Por último, a obra encerra com a contribuição de Jorge do Nascimento Silva: *Formar para observar e avaliar: lógicas da construção da formação de professores*. Neste caso, embora inserido num quadro mais geral da “formação de professores”, trata-se de um texto que, para o caso específico da formação em avaliação do desempenho, reforça a necessidade de se prosseguirem objectivos eminentemente formativos e experienciais, cujo centro das actividades seja o professor e os seus contextos organizacionais. Neste sentido, o autor propõe uma lógica de construção de processos formativos assente em três princípios: o princípio da legitimação pela reflexividade, o princípio da contextualização da formação pela autonomia e o princípio da operacionalização pelo isomorfismo. Refira-se que a actividade sugerida por Jorge do Nascimento Silva configura-se como uma oportunidade estimulante de operacionalização não só destes princípios, como também do conjunto de textos que constituem esta obra sob a forma de uma “acção de formação”.

3. Dos modos de leitura

Uma última nota sobre os modos de leitura desta obra. Naturalmente, para a ordenação dos textos, foram adoptados critérios de natureza científica e pedagógica, através dos quais fosse possível proporcionar ao leitor uma propedêutica à problemática em causa. Neste sentido, um dos modos de ler esta obra é, justamente, a mais óbvia: seguir a sequencialidade proposta. Mas não é, porém, o único. Sugere-se um outro modo de leitura mais hiper-textual e reticular cuja porta de entrada pode ser cada um dos textos apresentados *per se*, construindo o leitor a sua própria ordenação de acordo com os interesses e motivações que tiver. Finalmente, um terceiro modo de leitura que se propõe – não menos estimulante e enriquecedor, do nosso ponto de vista – é ainda uma leitura desencadeada pela realização das actividades formativas, ou seja, propõe-se ao leitor que, num contexto de auto formação (formal, não-formal ou informal...), comece a abordagem a esta obra directamente através das sugestões prático-reflexivas apresentadas no final de cada um dos textos, com as quais poderão ser construídas estratégias de leitura dos percursos teóricos em torno da resolução de questões, operacionalização de dispositivos ou construção de instrumentos.