



instrumentos de observação

João Gouveia

A observação é uma componente inseparável de toda a atividade de conhecimento e um processo básico de ciência. É, portanto, elemento integral e essencial da investigação científica.

Existem diversos tipos de observação em função do objeto que se pretende observar ou do quadro de referência teórica que se adote (Parente, 2002). Complementarmente, importa que, na escolha do instrumento de observação, sejam tidos em conta os objetivos da observação. Dessas e de outras opções tratará este capítulo.

abordagens quantitativas

Alguma da investigação em educação viu-se (e ainda se vê) marcada pela influência de Augusto Comte, filósofo positivista do século XIX, que defendia que o pensamento humano evoluiu através de três estádios: o teológico, o metafísico e, finalmente, o positivo ou científico. Chegou mesmo a crer-se que análise e observação sistemáticas podiam levar à predição e controlo do comportamento humano, à medida que se conseguissem estabelecer relações de causalidade claras entre um comportamento e outro.

Essa influência ajuda a entender algumas das lógicas mais próximas do paradigma positivista, em que a observação tende a ser mais estruturada e controlada, à luz de preocupações de verificação, controlo e generalização. São observações que implicam à partida uma definição precisa das categorias de observação e sua operacionalização e, também, um controlo das condições de observação, de forma a permitir observações posteriormente comparáveis.

Na base da abordagem quantitativa está a crença de que a eficácia dos professores pode ser melhorada se for estabelecido um corpo de conhecimentos que prove que devem atuar mais de uma maneira e menos de outra. Enquanto ideia de base é interessante, tendo dado origem a estudos e conclusões úteis (Wragg, 1994):

- Jackson (1968) descobriu que os professores se veem envolvidos em mais de 1000 transações interpessoais por dia.
- Brophy (1981) demonstrou a falta de frequência e de regularidade no elogio.
- Deutsch ((1960) provou que alguns professores do interior dos EUA passam 75% do seu tempo a tentar manter a ordem.
- Rowe (1972) concluiu que os professores permitem, em média, um segundo entre a resposta dos alunos e as suas próprias afirmações.
- Wragg (1993) observou que 57% das questões dos professores do 1º ciclo têm que ver com a gestão da aula, 35% com apelo à

memória e apenas 8% requerem níveis mais elevados de complexidade no pensamento.

Quanto tempo durou a exposição? Quantas perguntas foram colocadas pelos alunos? Quantos alunos leram? Quantas perguntas do professor obtiveram respostas corretas e que alunos deram respostas corretas e incorretas? Estes são alguns dos muitos aspetos e assuntos a observar numa sala de aula e que podem ser quantificados, a saber:

1. Traços de personalidade
Do professor como do aluno – próximo ou distante, colaborativo ou competitivo, ...
2. Interações verbais
O que professores e alunos dizem uns aos outros, quem fala e sobre quê, questões e respostas, escolha de vocabulário e registo de linguagem
3. Não verbal
Movimento, gesto, expressão facial como sorrisos ou franzir de sobrolho
4. Atividades
O que os alunos e professores fazem, natureza das atividades dos alunos, ...
5. Gestão
Como o professor controla os comportamentos dos alunos, a utilização de recursos, a organização do trabalho (de grupo ou individual)
6. Competências profissionais
Questionar, explicar, motivar, suscitar curiosidade
7. Apoios didáticos
A utilização de recursos audiovisuais, como televisão, slides, PC, ou outros materiais
8. Dimensão afetiva
Sentimentos e emoções de alunos e professores, relações interpessoais
9. Dimensão cognitiva
A natureza e o nível de complexidade do pensamento na sala de aula – por exemplo, o nível de raciocínio necessário para responder a uma questão, ou o grau de compreensão que o aluno parece ter de um assunto ou conceito.
10. Dimensão sociológica
Os papéis que as pessoas desempenham, as normas, os códigos, os efeitos do perfil/background sociocultural, os estatutos, o poder.

Por forma a determinar/observar/registar com que frequência ou grau algo ocorre, é necessário definir antecipadamente o que se pretende quantificar. A principal vantagem desta estratégia *a priori* é que permite ao observador concentrar-se em elementos da sala de aula em função de procedimentos cuidadosa e previamente definidos. A desvantagem é a de que é menos fácil responder ao inesperado, ou manter a flexibilidade para

seguir o julgamento do que é importante numa aula, à luz dos acontecimentos vividos no momento.

O dilema filosófico é, afinal, o seguinte (Wragg, 1994):

FORMATAÇÃO PRÉVIA	←————→	ABERTURA DE ESPÍRITO
-------------------	--------	----------------------

Vejamos o caso de dois observadores diferentes numa mesma sala de aula¹:

Os professores estão interessados em analisar e melhorar as estratégias de comunicação oral entre professor e alunos.

O observador A, mais orientando pelo lado direito do espectro (abertura de espírito), não determina categorias antecipadamente. Parece-lhe melhor que haja lugar a entrevistas antes das observações, por forma a entender que tipo de comunicação oral é valorizada e como. Durante as aulas que observa, este observador tomará então extensivas notas do que ocorre e conversará com o professor observado e com os alunos, de forma a poder aprofundar o que observou e consensualizar análises e procedimentos a adotar, a partir da forma como professor e alunos interpretam os acontecimentos.

O Observador B, a trabalhar com base numa lógica de formatação prévia (o lado esquerdo do espectro), considera relevante contar as diferentes tipologias de comunicação oral. Para o efeito, socorre-se, por exemplo, da grelha de Albano Estrela (1994:409), dispondo de uma operacionalização/definição para cada tipologia:

1. Exposição/explicação
2. Pergunta
3. Resposta
4. Ordem
5. Admoestação
6. Reforço
7. Corte
8. Comunicação parasita
9. Silêncio
10. Comunicação espontânea
11. Tentativa de comunicação

A partir desta recolha quantitativa de dados em várias aulas, pode conceber e aplicar um plano de melhoria, salientando as estratégias comunicacionais a promover, bem como as que deverão ser minimizadas. Numa segunda

¹ A melhor abordagem do fenómeno é a da complementaridade. Abordagens quantitativas e qualitativas não devem ser vistas como antagónicas, mas antes como complementares.

fase, pode observar, de novo, em sala de aula e com base em novos dados quantitativos, se houve alteração de comportamentos.

Uma opção destas, do lado quantitativo da questão, assenta na ideia de que as competências de um professor, qual técnico, podem ser decompostas em comportamentos verificáveis com base numa lista de verificação.

Veja-se o caso da grelha seguinte:

Comportamentos observados	SIM	NÃO	NÃO OBS.
Expressa-se bem, tanto oralmente como por escrito			
Fornece informações de forma clara e concisa			
Utiliza experiências, ideias e conhecimentos dos alunos			
Estimula a participação dos alunos			
Explica os conteúdos			
Estabelece relações entre os conteúdos			
Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos			
Demonstra conhecimento dos conteúdos			
Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos			
Utiliza diferentes atividades			
Utiliza recursos diversos			
Gera as alterações de atenção dos alunos			
Evidencia entusiasmo pelo tema da aula			
Adequa as estratégias de ensino à idade e necessidades dos alunos			
Proporciona oportunidades aos alunos para aplicar os conhecimentos			
Observações:			

retirado de Carneiro (2016)

Uma *check-list*, convém recordar, assenta numa lógica binária sim/não, em que se assinala a presença ou ausência de algo, tal como numa lista de compras de um supermercado. E tal pressuposto exclui a possibilidade de juízos de valor, apreciações, escalas ou comentários qualitativos. É isso, de resto, que justifica que autores como Scallon (2004) considerem que uma lista de verificação não serve propósitos avaliativos.

A grelha atrás representada, não obstante a generosidade e voluntarismo de quem a elaborou, apresenta, portanto, vários problemas:

1. Assenta no pressuposto de que a docência, atividade de banda larga exercida por profissionais do conhecimento, pode ser dividida em comportamentos observáveis, para efeitos de uma lista de verificação, numa ótica de registo sim/não.
2. Ao assumir esta grelha, pressupõe-se que todos os comportamentos desejáveis de um professor se encontram aqui listados (listagem cuja exequibilidade é diretamente proporcional à razoabilidade: ou seja, é

infindável e faz pouco ou nenhum sentido), apenas restando ao observador a tarefa de assinalar se estiveram presentes (ou não).

3. Precisamente pelas dificuldades atrás mencionadas, a grelha encerra uma contradição entre parâmetros e formas de registo. Ou seja, uma lista de verificação, pela lógica binária a que obriga, tem de ter como dimensões a observar índices ou comportamentos (Scallan, 2004) e não critérios. Significa isto que expressões como “Evidencia entusiasmo pelo tema da aula” (para não mencionar senão este) são critérios (e não índices ou comportamentos diretamente observáveis). E critérios obrigam, para efeitos de registo, à existência de escalas ou de espaços para anotações e descrições.
4. No caso dos processos de observação de aulas que pretendemos ajudar a implementar, em que os propósitos são a melhoria do desempenho e a partilha de boas práticas, fica por perceber a razão de ser da coluna “Não observado”. Uma tal coluna pressupõe que o comportamento ou parâmetro de desempenho deveriam ter sido observados (preocupação que, quando inserida numa lógica supervisiva de colaboração e de melhoria, não nos parece fazer sentido) e pode implicitamente sugerir ao observador que, no diálogo pós-observação, assuma a função de controlador/verificador de comportamentos, ao invés de ser como parceiro e colega, portador de uma vivência e de uma experiência profissionais com quem o observado dialogará, num confronto de opiniões e de perspetivas, face ao essencial do que foi observado.

Uma coisa é a observação de produções complexas e competências, características de uma parte importante e decisiva das tarefas, responsabilidades e funções de um professor, e outra será a observação de comportamentos. Para aqueles que consideram que a profissão de docência se reduz a uma vertente exclusivamente técnica, com comportamentos atomizados, observáveis e definíveis, a opção da *checklist* pode parecer acertada. Para quem, em contrapartida, entende, na esteira de Schön, que o ensino contempla uma componente de *artistry*, com formas de atuação complexas e imbrincadas, a lista de verificação é enganadora, porque simplista e redutora.

Eis porque, nas várias formações realizadas, se considerou que estas grelhas seriam, pelo menos numa primeira fase², desaconselháveis.

² Não pode depreender-se do que se afirma que a utilização de observações quantitativas deve ser demonizada. Numa sequência de observações de um mesmo professor, e após se terem identificados, por exemplo, problemas na comunicação com alunos, pode perfeitamente haver lugar a uma observação mais focada e quantificável, de forma a analisar a profundidade do problema, identificar as tipologias de comunicação mais frequentes e tomar decisões de melhoria com base nessa informação. A questão está menos na dicotomia grelhas quantitativas e qualitativas e mais nos propósitos que cada uma delas pode servir, sempre numa ótica de melhoria e não de classificação.

Como alternativa, e para além do simples registo de presenças ou ausências de comportamentos, as observações quantitativas socorrem-se, também, de grelhas com escalas (por exemplo, as de Lickert), razão pela qual também as analisamos³.

De um lado, as grelhas com **escalas uniformes**, as mais fáceis de conceber e, talvez por essa razão, as mais utilizadas.

Há várias tipologias de grelhas com escala uniforme ou universal⁴ (Scallon, 2004):

Escalas verbais

Não satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐ Excelente ☐

Muito inferior à média ☐ Inferior à média ☐ Médio ☐ Superior à média ☐ Muito superior à média ☐

Escalas numéricas

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Escalas literais

A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐

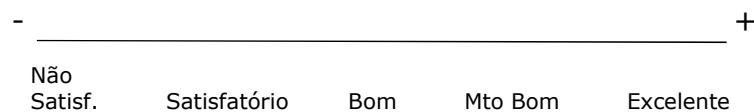
Escalas figurativas

Utilizada, por exemplo, em contextos de educação de infância.



Escalas gráficas

Em que se assinala a avaliação (juízo de valor) colocando um sinal no traço contínuo. Exemplo:



As escalas uniformes, sendo muito utilizadas, apresentam, no entanto, várias desvantagens quando os propósitos são formativos (melhoria e não classificação).

³ De referir que a inclusão destas grelhas nas lógicas de avaliação quantitativa constitui, na realidade, um erro, uma vez que se trata de escalas qualitativas. Uma escala de Lickert avalia a qualidade - mau, medíocre, suficiente, bom e muito bom.

⁴ Os exemplos apresentados são escalas de 5 níveis. Em certos casos, por razões de comodidade ou de simplificação da tarefa avaliativa, o número de escalas pode ser reduzido a três. Não esquecer, contudo, que uma escala ímpar exerce um enorme efeito de sedução no valor central (erro de tendência central), em particular quando a pessoa que avalia não se quer comprometer. Daí que alguns autores sugiram, como alternativa, escalas pares.

Desde logo, o facto de introduzirem uma lógica normativa na avaliação. Na inexistência de indicadores precisos do que é a “excelência” (nível 5), esta classificação será, com muita probabilidade, atribuída às melhores produções de um determinado grupo, havendo uma natural tendência para a comparação entre os sujeitos avaliados e não a uma comparação tendo por base o critério.

Daí que este tipo de registo seja apenas justificável quando o objetivo é o de refletir as diferenças de qualidade entre os vários desempenhos observados, dispondo-os numa ordem relativa, do melhor ao pior, propósito que não anima os processos de observação de aulas em causa na formação.

A maior parte das escalas uniformes são, também, caracterizadas por uma certa ambiguidade, pois os seus níveis podem ser interpretados de múltiplas formas. Este facto determina, não raro, que o *feedback* dado pelo observador/avaliador seja de fraca qualidade. Saber que um determinado comportamento é medíocre, incoerente ou insatisfatório não ajuda o observado a saber o que deve rever e como.

Do ponto de vista de uma lógica reguladora e formativa, as escalas uniformes de apreciação são também ambíguas para os próprios observados, pois a ausência de uma definição clara e não ambígua da excelência (nível 5) em cada parâmetro compromete e dificulta a autoavaliação.

Vejamos o exemplo de uma grelha com escala uniforme.

Comportamentos observados	Nível*
Objetivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objetivos?	
Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objetivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objetivos e ao plano definidos?	
Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspetos preparados propositadamente para a aula?	
Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das atividades? As atividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidade de participarem ativamente na aula? Efetua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	
Comunicação Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e da comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc)?	
Relação professor-aluno Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	
Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	
Avaliação/feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	
Avaliação global	
*Níveis 1 (insatisfatório); 2 (abaixo da média); 3 (na média); 4 (acima da média); 5 (excelente)	

retirado de Reis (2011)

Ao procurar operacionalizar cada critério com um conjunto de questões orientadoras, esta grelha ajuda observador e observado a um melhor posicionamento, reduzindo assim a subjetividade. Não obstante, o grau de detalhe de cada parâmetro/critério não fornece as indicações necessárias para evitar possíveis avaliações normativas (comparações entre observados em vez de comparações com os critérios), ainda mantém alguma ambiguidade, reduz a apreciação a uma escala que, do ponto de vista de *feedback* serve de pouco e, por fim, opta por questões fechadas para comportamentos e tarefas que são complexas.

O que acabou de ser referido a propósito das escalas uniformes (e, em particular, da última que apresentámos) não sugere nem significa que proponhamos o seu abandono. Significa, apenas, que a sua utilidade é maior quando se trata de uma avaliação sumativa, pois qualquer propósito formativo vive, entre outras preocupações, da qualidade do *feedback*.

A pretender proporcionar ao observado um *feedback* de qualidade, as **escalas descritivas⁵ (rubrics)** apresentam interessantes vantagens. Apesar de serem, há muito, aplicadas em contexto escolar e avaliativo, as grelhas de observação com escalas descritivas são, sobretudo, utilizadas para procedimentos de observação direta do desenvolvimento pessoal e social, tendo em conta o facto de se tratar, no essencial, de produções e desempenhos complexos (profissões de *banda larga*).

Os programas de Formação Pedagógica de Formadores, por exemplo, preveem a utilização de grelhas de observação das autoscopias (nomeadamente, as iniciais, sem fins de classificação) assentes em escalas descritivas. Eis o exemplo de alguns dos parâmetros a observar e da escala onde se regista o resultado da observação:

Níveis		1	2	3	4	5
Critérios de análise		Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	DOMÍNIO DO ASSUNTO	Não domina a matéria	Apresenta dificuldades no domínio da matéria	Domina razoavelmente a matéria	Domina bem a matéria	Domina muito bem a matéria, desenvolvendo-a de forma pessoal e original
2	COMUNICAÇÃO DOS OBJECTIVOS	Não comunicados	Comunicados de forma vaga	Comunicados em termos de objectivos a atingir	Comunicados em termos de actividades observáveis dos formandos	Comunicados em termos de actividades observáveis dos formandos, apoiados em situações observáveis
3	VERIFICAÇÃO DOS PRÉ-REQUISITOS	Não foram verificados	Foram objecto de uma revisão sumária	Foram objecto de revisão dos pontos fundamentais	Foram objecto de uma revisão detalhada ao nível do grupo	Foram objecto de uma revisão individual permitindo uma recuperação
4	MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	Inadequados face aos objectivos definidos e ao público-alvo	Utilização incorrecta de modelos adequados	Utilização correcta de modelos adequados à situação e ao público-alvo	Utilização correcta de modelos adequados adaptando-os à situação e ao público-alvo	Utilização muito pertinente de modelos adequados, flexíveis e eventualmente originais

⁵ Também designadas como escalas ancoradas em comportamentos.

Como outro exemplo, eis a *rubric* (grelha de escala descritiva) concebida por Danielson (2007), relativa à dimensão “ambiente na sala de aula”, para efeitos de observação e avaliação de desempenho docente.

O AMBIENTE NA SALA DE AULA	O ambiente da sala de aula é caracterizado pelo caos e pelos conflitos, com reduzidas expectativas de aprendizagem; não existem padrões claros de conduta dos alunos, havendo um uso pobre do espaço físico; as interações entre as pessoas são negativas.	O ambiente da sala de aula funciona de uma forma relativamente eficaz, com expectativas de aprendizagem e de conduta modestas, e com rotinas e utilização do espaço que, em parte, ajudam a aprendizagem dos alunos. Os alunos e o professor raramente se tratam com falta de respeito.	O ambiente da sala de aula funciona sem sobressaltos, com pouca ou nenhuma perda de tempo dedicado ao trabalho de ensinar. As expectativas de aprendizagem são elevadas e há respeito nas interações entre as pessoas. Os padrões de conduta são claros e a organização do espaço ajuda a aprendizagem.	Os próprios alunos contribuem de forma substantiva para o funcionamento regular da sala de aula, com interações pessoais altamente positivas e expectativas elevadas. Os alunos têm orgulho no seu trabalho, têm rotinas que funcionam, padrões claros de conduta e um ambiente físico propício a uma aprendizagem de alto nível.
-----------------------------------	--	---	---	---

O grau de objetividade é, obviamente, maior com uma escala descritiva do que com escalas uniformes.

Há, contudo, limitações que importa, igualmente, ter em conta. Desde logo, a dificuldade na sua construção. Nem sempre os critérios escolhidos para a observação/avaliação se prestam facilmente a procedimentos de quantificação e pode revelar-se difícil determinar com precisão os descritores de desempenho nos diferentes níveis de proficiência. Disso são exemplo dimensões de análise como “gestão da disciplina”, “estratégias de motivação dos alunos”, “liderança na sala de aula”, “clima em sala”, entre outros.

Para além disso, importa recordar que o facto de as escalas descritivas conferirem mais objetividade à observação/avaliação não elimina por completo a subjetividade.

Por fim, e no que diz respeito à sua adoção para procedimentos de observação de aulas (nomeadamente os que têm, como principais propósitos, a melhoria do desempenho docente e a partilha de boas práticas, num clima de cooperação e de confiança), as opiniões recolhidas confirmaram a nossa ideia de que a existência de escalas (sejam elas uniformes ou descritivas) pode gerar associações indevidas à avaliação de desempenho docente, de má memória, circunstância que compromete a adesão dos docentes a processos de observação de aulas.

As razões até aqui apresentadas ajudarão a perceber a razão porque, na totalidade dos casos, se tenha optado por abordagens qualitativas.

abordagens qualitativas

As abordagens da sala de aula que se concentram no significado, no sentido e nas interpretações dos intervenientes têm origem e fundamento em tradições diferentes das dos positivistas.

Uma forte influência são os antropólogos sociais e culturais, cujo estilo de observação foi designado de etnográfico. Procuram distanciar-se das situações que lhes são familiares e, à semelhança de marcionos inteligentes, ir *para além da espuma dos dias*. Se chegam a algum local onde querem estudar uma tribo particular, é natural que, no início, não percebam muito do que veem. No entanto, ao construir um enquadramento da vida da tribo, anotando alguns dos acontecimentos que presenciam, entrevistando membros para ouvir as suas explicações, comparando e cruzando informações e opiniões, em breve conseguem estabelecer uma moldura que permite a compreensão. Uma dança que antes parecia sem sentido pode ser vista como um dos vários rituais relacionados com a fertilidade e o crescimento, ou

Alguns destes princípios de observação e de compreensão do comportamento humano podem ser facilmente transpostos para processos de observação de aulas como os que aqui preconizamos.

Embora as contagens de acontecimentos possam oferecer informações interessantes, e as grelhas com escalas facilitem os registos, as grelhas de orientação quantitativa até agora observadas tornam, contudo, difícil *contar a história* do que se passa numa sala de aula.

Numa abordagem quantitativa, uma simples questão como “*José, ainda não começaste a trabalhar?*” seria incluída no conjunto dos registos na categoria de “Pergunta dirigida a aluno”. Acontece, contudo, que esta mesma pergunta pode manifestar aborrecimento com o aluno, caso tenha sido proferida em voz alta e rude e seguida de um castigo.

Ora, este contexto, os fatores que nele interferem e as interpretações e análises que suscitam são muito mais importantes de ter em conta do que a sua quantificação na categoria “gestão da aula” ou a sua utilização como evidência para uma classificação (positiva ou negativa).

Um registo mais aberto permite ao observador tomar nota dos acontecimentos que presencia e, no diálogo pós-observação, apurar junto dos intervenientes (professor observado e, caso necessário, alunos), o porquê, o quê e o como. Afinal, o que verdadeiramente interessa.

Este conjunto de razões levou-nos, em todas as formações realizadas (e porque, recorde-se, os objetivos principais eram sempre os de melhoria do desempenho docente e identificação de boas práticas), **a privilegiar**

abordagens qualitativas, com grelhas de registo aberto, permitindo anotações pessoais, registos descritivos, comentários e sugestões.

observar em extensão ou em compreensão

Havendo consenso entre abordagens qualitativas e quantitativas relativamente às vantagens da utilização de instrumentos de observação, quem se encontra mais próximo do paradigma construtivista, de investigação interpretativa e etnográfica, defende que os fenómenos na educação devem ser analisados com base em diferentes perspetivas e tendo por referência as crenças, os valores e as significações atribuídos pelos próprios observados, por forma a melhor poder compreender os fenómenos. Eis porque se socorrem, habitualmente, de observações não estruturadas ou pouco estruturadas, sem recorrer a instrumentos de precisão nem interesse em pretender comprovar a exatidão dos fenómenos que se observa⁶.

Eis porque há outra questão que importa resolver e que remete para o detalhe das grelhas de observação e dos critérios que nelas constam. De um lado, há quem defenda e proponha grelhas concebidas e estruturadas em função de parâmetros e critérios amplos (elevada extensão e baixa compreensão, na aceção de Aristóteles), com o argumento de que o processo de observação não deve ter como objetivos o controle e a verificação.

Vejamos, em lógica crescente de operacionalização e detalhe, exemplos de grelhas de observação não estruturadas e/ou com parâmetros gerais e de registo aberto.



retirado de Reis (2011)

⁶ De referir que não se trata, contudo, de observações fortuitas e ocasionais do quotidiano, pois continuam a pressupor uma especificação prévia das dimensões a serem observadas, em função do problema, dos objetivos e do quadro de referência teórico da investigação/observação.

Grelha não-estruturada

SITUAÇÃO A OBSERVAR	
-	
ASPETOS POSITIVOS	BOAS PRÁTICAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
-	-

adaptado de Carneiro (2016)

Grelha semi-estruturada

Contextualização (conteúdos, temas, objetivos)	
O que observar (enfoque)?	Para quê (objetivos do observado)?
Apreciação (aspectos positivos e questões a resolver)	

adaptado de Carneiro (2016)

Não sendo nossa intenção, no percurso formativo, orientar completamente a escolha dos grupos de professores no que diz respeito às grelhas de observação que julgam mais adequadas, a apresentação das opções atrás mencionadas veio sempre acompanhada da opinião segundo a qual **a quase total ausência de dimensões de análise poderia comprometer e dificultar o trabalho do observador**, em particular, caso não se trate de uma primeira observação.

As práticas do micro-ensino, estratégia de formação de professores já ultrapassada, permitiram perceber que a análise das filmagens das simulações beneficiava caso houvesse dois visionamentos, uma vez que, no primeiro, o professor observava, sobretudo, aspectos de pouca ou nenhuma relevância (postura, indumentária, aspeto, cabelo, gestos, olhar, ...). Este exemplo ajuda a perceber que a não existência de focos de observação pode proporcionar ao observador uma liberdade excessiva para que ceda indevidamente às suas pulsões, interesses, prioridades e apetências.

E se nos afigura como perfeitamente legítimo que uma primeira observação seja heurística (não focada em qualquer dimensão particular, antes preocupada em identificar/levantar/descobrir aspetos que possam vir a ser alvo de preocupação mais focada em observações futuras), parece-nos, no entanto, relevante que, pelo menos numa segunda fase de observação, a grelha utilizada proporcione **uma maior “orientação do olhar”**, de forma a

evitar que a subjetividade decorrente das preferências e prioridades do observador comprometa os objetivos do processo de observação, transformando-a numa atividade livre e pouco útil para efeitos de melhoria da prática pedagógica.

Concordamos, portanto, com o conceito de observação de Damas e De Ketele (1985), que a entendem como um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objeto para dele recolher informação, sendo a expressão “atenção voluntária e inteligência” o argumento que, em nosso entender, sugere vantagens na seleção e identificação de dimensões e critérios de análise.

Daí que, numa segunda fase, os formandos analisem as possibilidades de grelhas semi-estruturadas, incluindo dimensões de análise e/ou critérios relacionados com aspetos considerados decisivos na condução de uma aula.

Nestes casos, os parâmetros/critérios que orientam a observação são redigidos de forma a apenas indicar uma perspetiva de observação e de análise (ou uma grande questão orientadora) e não um descritor de desempenho (que sugira uma obrigatoriedade de comportamento ou uma determinada forma específica de trabalhar). E, assim sendo, não permitem um simples registo sim/não, como nas *check-lists*, e impossibilitando, também, a mera colocação de cruzes numa escala.

Ao adotar este tipo de grelhas, assume-se, implicitamente que, por exemplo, as *metodologias de ensino* podem ser variadas, cabendo a observador e observado, no diálogo pós-observação, analisar, refletir e consensualizar em que medida foram adequadas e bem sucedidas, face ao contexto específico em que decorre a aula.

Eis alguns exemplos:

Grelha de registo livre estruturada em dimensões

DIMENSÕES	COMENTÁRIOS
Planeamento e preparação	
Metodologias de ensino	
Interação professor/alunos	
Correção científica	
Gestão do tempo	
Diferenciação pedagógica	

retirado de Reis (2011)

Grelha de registo livre estruturada em questões orientadoras

Aspetos a observar
1. Como é que esta aula se integra no conjunto da disciplina?
2. Como é que os recursos foram adequados à idade e competências dos alunos?
3. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?
4. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?
5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?
6. Como é que o professor adequou as formas de comunicar às necessidades do grupo?
7. Como foi gerido o comportamento dos alunos?
8. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?
9. Como foram avaliados os alunos?
10. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?

adaptado de Reis (2011)

Os parâmetros de observação constantes das grelhas atrás apresentadas pretendem ser neutros e, portanto, não induzir ou sugerir comportamentos ou formas de atuação. De facto, o critério “estratégias pedagógicas e didáticas” não sugere nada de concreto a observador e observado, pois qualquer aula pressupõe uma estratégia pedagógico-didática como base, seja ela expositiva ou ativa.

No entanto, nas grelhas apresentadas, nem todos os critérios/parâmetros assumem a mesma neutralidade. Por exemplo, a inclusão de parâmetros como “estratégias de motivação” ou “estratégias de diferenciação” já quebra com a neutralidade desejada, pois implicitamente assume-se que o professor deve motivar os alunos e trabalhar com eles de forma diferenciada. Na última grelha apresentada, a que está estruturada com base em questões orientadoras, isso é ainda mais evidente, pois combina, num mesmo instrumento, sugestões com perguntas neutras:

Perguntas neutras

Como é que esta aula se integra no conjunto da disciplina?
Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?
Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?
Como foi gerido o comportamento dos alunos?
Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?
Como foram avaliados os alunos?

Sugestões sob a forma de perguntas

Como é que os recursos foram adequados à idade e competências dos alunos?
Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?
Como é que o professor adequou as formas de comunicar às necessidades do grupo?
Como foram os alunos envolvidos na sua própria avaliação?

O caso da grelha seguinte, com especificações e operacionalizações de cada dimensão de observação, é outro exemplo da mistura de neutralidade com sugestões de atuação.

Grelha de registo livre estruturada em dimensões e critérios

A abordagem do professor promoveu oportunidades para:
Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina (aprendizagens ajustadas ao programa e aos alunos – competências prévias, interesses, necessidades, úteis noutras situações de aprendizagem e/ou situações do quotidiano, desafiadoras, ...)
Aprender a aprender – construção de competências de aprendizagem (da disciplina e/ou transversais) (reflexão sobre dificuldades e estratégias de aprendizagem, trabalho independente / /autodireção, espírito/trabalho colaborativo, negociação, espírito crítico, auto/hétero-avaliação, avaliação do ensino, ...)
Exploração de materiais e recursos com valor educativo (uso de materiais e recursos que possibilitam expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com outros, confrontar ideias, refletir sobre a aprendizagem,...)
Diálogo educativo (professor-alunos, entre alunos) (expressão de sentimentos, ideias, opiniões, experiências, convivência democrática, comunicação inclusiva, participação equilibrada, relacionamento afável, colaboração e respeito, resolução de problemas/conflitos, partilha de dúvidas, feedback positivo e apoio na resolução de dificuldades, ...)
Outras dimensões a considerar
Sugestões/ideias para reflexão

No caso desta última grelha, encontramos já, para cada parâmetro de observação (ainda que sem o pretender esgotar), indicadores de desempenho que o operacionalizam.

E este ponto é importante para que possamos clarificar, abandonadas que estão as grelhas de vertente quantitativa e de classificação com escalas) a tipologia de grelhas de registo aberto (qualitativas) que mais valorizamos.

A este respeito, importa deixar claro que temos plena consciência de que a existência de grelhas que detalham os descritores de desempenho (as práticas e comportamentos tidos como de qualidade) para cada parâmetro/critério de observação condiciona e orienta o comportamento dos observados, podendo, até, assumir uma lógica prescritiva, com a ideia de que, na pedagogia, há *one best way*.

Ora, não é essa a lógica que subjaz ao processo de observação de aulas que pretendemos ajudar a conceber e implementar e, obviamente, tais consequências contrariam os princípios epistemológicos que defendemos: respeito e atenção pelas especificidades do contexto onde a observação se realiza; preocupação com a particularidade da situação observada; e garantia de uma interpretação situada dos comportamentos (Estrela, 1994). Como refere este autor, o princípio da análise do comportamento em situação deve sobrepor-se ao da análise do comportamento em si mesmo.

Não se trata, portanto, de operar uma verificação, com base numa *check-list* camuflada, alegadamente indicadora do que deve, obrigatoriamente, ser a atuação do docente em cada um dos parâmetros de observação considerados. Trata-se antes de obter um conhecimento aprofundado dos problemas e situações em sala de aula e alcançar uma compreensão desses mesmos fenómenos através da construção de novas e negociadas significações (Parente, 2002).

Em nosso entender, **não é o instrumento de observação que determina os propósitos de um processo observativo, mas antes o contrário.**

O que significa que uma grelha ancorada em critérios e parâmetros mais operacionais (por exemplo, descritores de desempenho), se devidamente enquadrada e justificada, não só não impede observações interpretativas e respeitadoras das especificidades dos observados e do seu contexto como, inclusive, apoia uma lógica supervisiva como a que aqui se defende - com contornos reflexivos e marcados por pensamento crítico.

Se construída com cuidado e de forma consensual no contexto de uma escola ou agrupamento, uma grelha com critérios operacionalizados em descritores de desempenho torna explícito, junto de todos os envolvidos, o que pode constituir objeto de observação, aponta para critérios de qualidade, facilita uma análise crítica dos fenómenos observados e apoia, porque informa, qualquer processo relacional no diálogo pós-observação.

A existência de uma visão comum e de objetivos partilhados quanto ao que constitui uma atuação pedagógica de qualidade é consensualmente vantajosa para o conjunto do agrupamento e, por maioria de razão, para os professores envolvidos em processos de observação de aulas

Numa qualquer escola ou agrupamento, há, porventura, tantas definições de boas práticas como profissionais docentes. Sem uma visão partilhada de boas práticas, no entanto, a comunicação entre professores vê-se dificultada, quando não mesmo contraproducente. Procedimentos de observação fiáveis e validados (neles incluindo uma grelha de observação) proporcionam essa definição partilhada e geram consenso para o que deve ser observado e *como*. Importa, por isso, que se crie um instrumento de observação fiável e validado/consensualizado (ou seja, um que tenha revelado consistência para o seu uso por diferentes observadores e ao longo do tempo).

A observação, assim entendida, presta-se a uma verdadeira análise reflexiva sobre o modo como cada um de nós constrói os seus saberes e, por essa via, contribui para a formação de professores.

Daí que, analisadas todas as hipóteses anteriores (à luz do equilíbrio entre as suas potencialidades e as suas limitações, e no quadro dos objetivos definidos), tenhamos consensualizado como base de trabalho a criação de

uma grelha de observação elaborada com base em parâmetros de observação amplos e de elevada extensão, mas ancorada em descritores de desempenho que sejam consensualizados no agrupamento, de forma a que iluminem a prática pedagógica, orientem o “olhar do observador”, proporcionem condições de base para um diálogo profícuo na fase pós-observação e dirimam eventuais desencontros de opiniões que aí possam surgir.

De forma a auxiliar o processo formativo, procedemos a uma análise de conteúdo de um conjunto significativo e variado de grelhas de observação e colocamos à disposição dos formandos uma base de trabalho estruturada em função das seguintes dimensões e parâmetros de observação.

Grelha de registo livre estruturada em dimensões I

DIMENSÕES	PARÂMETROS	COMENTÁRIOS
Preparação	Planeamento e preparação da aula	
Realização	Organização da sala de aula	
	Contextualização da aula	
	Estratégias de motivação	
	Comunicação (verbal e não verbal)	
	Estratégias de diferenciação	
	Estratégias pedagógicas e didáticas	
	Estruturação dos saberes	
	Promoção de competências	
	Domínio dos conteúdos	
	Utilização de AV	
Relação Pedagógica	Gestão das relações	
	Clima na sala de aula	
	Gestão de comportamentos	
Avaliação	Estratégia avaliativa	
	Monitorização/regulação das aprendizagens	
	Qualidade do feedback	

(grelha de autoria própria)

Cada parâmetro vinha, por sua vez, acompanhado de respetiva operacionalização em descritores de desempenho, de forma a: ajudar a consensualizar, no agrupamento, o que se entende por boa prática; enquadrar, sugerindo, a tarefa em sala do professor observado; orientar “o olhar” do observador; apoiar o diálogo pós-observação, funcionando como quadro de referentes para eventuais desencontros de perspetivas.

A título de exemplo, apresentamos aqui a operacionalização do parâmetro “Estratégias de motivação”:

O professor:

- dá, no início, uma perspetiva global da aula;
- apresenta os objetivos da sessão de forma clara, explicitando a sua importância, utilidade, razão de ser e significado;

- situa os objetivos da aula em relação a uma aprendizagem mais vasta e ligando-o aos interesses dos alunos;
- determina e comunica metas altas, mas alcançáveis;
- inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos;
- transforma o conteúdo em algo desafiante, relacionado com um contexto relevante;
- presta atenção às expectativas dos alunos;
- revela interesse e entusiasmo genuínos pelo que ensina
- usa perguntas breves para manter os alunos focados no conteúdo da aula;
- parece redescobrir o conhecimento (sabe admirar-se, animar-se)
- utiliza reforços positivos como incentivo ao desenvolvimento da aprendizagem;
- dá reforço imediatamente a seguir ao comportamento desejado;
- reforça os comportamentos adequados com a frequência e o modo apropriados;
- quando recompensa algum aluno pelo seu comportamento, tem o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao aluno em causa;
- quando recompensa ou reforça o comportamento de um aluno, explicita a razão do estímulo;
- cria e promove um ambiente estimulante de aprendizagem;
- consegue envolver os estudantes no desenvolvimento das atividades;
- consegue captar a atenção dos alunos;
- consegue despertar uma turma desinteressada;
- cria um clima através da sua presença;
- é capaz de intervenções apaixonadas;
- sabe provocar e captar a atenção a propósito de uma palavra, uma ideia trampoline ou uma questão/interrogação;
- coloca questões com regularidade e encoraja os alunos a responder às questões uns dos outros
- convida e encoraja os alunos a exprimirem pontos de vista e a terem iniciativas;
- não cessa de solicitar os alunos para obter as suas contribuições, as suas opiniões;
- provoca a objeção, a discussão;
- tem expectativas elevadas em relação aos alunos, ao nível de rigor e de aprendizagens importantes a realizar, evidenciadas pelos resultados de ensino, pelas atividades e pelas interações na sala de aula e há interiorização, por parte dos alunos, dessas expectativas.

Sendo certo que não se esgotam, com estes descritores de desempenho, os comportamentos pedagógicos e as boas práticas possíveis, parece-nos inequívoco que constitui uma importante base de trabalho para ajudar a construir um quadro de referentes mais útil. Como alguém dizia, e não sem alguma verdade, o ótimo é inimigo do bom.