

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

**A ESCOLA COMO OBSERVATÓRIO DE DIAGNÓSTICO DE
NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS E FORMATIVAS DE
AGENTES EDUCATIVOS**

**“A importância da Construção de Cartas de Sinais como Instrumentos de Reorientação
Estratégica da Acção Educativa”**

Volume I

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Discente: Carla da Conceição Pereira Lopes

Évora, Abril de 2007

Nota: “Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

TÍTULO DA TESE:

**“A ESCOLA COMO OBSERVATÓRIO DE
DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES
EDUCATIVAS DOS ALUNOS E
FORMATIVAS DE AGENTES
EDUCATIVOS”**

A importância da Construção de Cartas de Sinais como
Instrumentos de Reorientação Estratégica da Acção Educativa

*Dissertação apresentada à Universidade de Évora
Para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação*



164774

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa
Discente: Carla da Conceição Pereira Lopes

Nota: “Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”.

Dedico este trabalho à minha filha

Maria Manuel

com muito amor e esperança!

U.E. Serviços Académicos	N.º <i>GD/3810</i>
<i>20.04.07</i>	Sector:
<i>130</i>	<i>P.G.</i>

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível mediante inúmeros contributos que quero aqui agradecer:

- Ao Senhor Professor Doutor Luís Marques Barbosa, pela disponibilidade que sempre demonstrou, quer através dos seminários por si dinamizados durante todo o período de investigação, quer ao longo do trabalho de escrita e construção da respectiva tese, com o seu prestimoso apoio que sempre nos dispensou e ainda pela Honra que me deu na orientação deste trabalho, quero aqui deixar expresso o meu reconhecimento e apreço pelo seu esforço e dedicação;

- Ao Senhor Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião, Presidente do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pela disponibilidade e dinamismo com que soube tratar os assuntos relacionados com os aspectos mais relevantes deste curso de doutoramento e que, deste modo, nos veio proporcionar a oportunidade de outras aprendizagens e conhecimentos acrescidos;

- À Instituição “Universidade de Évora”, sempre pioneira em acontecimentos desta natureza, a oportunidade de desenvolver este trabalho de investigação e ao apoio prestado face às vicissitudes ocorridas na minha vida pessoal;

- À escola da freguesia das Alhadas do distrito de Coimbra, particularmente ao Conselho Executivo, pelas condições logísticas disponibilizadas, através das quais foi possível realizar a presente investigação;

- Aos professores que integraram a amostra de agentes educativos com quem trabalhámos, pela disponibilidade e colaboração incondicionais oferecidas, permitindo assim a realização deste trabalho;

- Aos alunos das turmas onde foram feitas observações de aulas;

- A toda a minha família pelo apoio, sacrifício, paciência e solidariedade prestados ao longo de todo o processo de realização do trabalho;

- Aos meus pares académicos pelo incentivo e apoio constantes, que serviram de estímulo para a execução do trabalho.

- Aos meus colegas profissionais pelo incentivo e apoio constantes.

Para todos, sem excepção, o meu reconhecido agradecimento perdurará para sempre.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
Glossário	23
Resumo	29
Abstract	30
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	56
1 - A SOCIOPEDAGOGIA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	57
1.1 - O PEDIDO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA E SUA ANÁLISE – POSIÇÃO DO PROBLEMA	60
1.2 - O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES E A SUA EXPLICITAÇÃO À ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	63
1.3 - A INTERVENÇÃO – UM MODO DE RELAÇÃO DETERMINADO ENTRE UM SISTEMA INTERVENIENTE <i>SI</i> E UM SISTEMA CLIENTE <i>SC</i>	64
1.4 - A ESTRUTURA DA RELAÇÃO <i>SI-SC</i>	65
1.5 - ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE INTERVENÇÃO	66
1.5.1 - O Papel do Interveniente <i>SI</i> (Investigador)	66
1.5.2 - As Atitudes do Interveniente na divisão afectiva do trabalho	66
1.5.3 - A recolha da informação e o Feedback	68
2 - A SÓCIO-TECNIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLA	70
2.1 - MODELOS NÃO HIERÁRQUICOS	70
2.2 - A ESCOLA E OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	76
3 - O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS E FORMATIVAS	81
3.1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS	81
3.1.1 - Alunos com Necessidades Educativas	81
3.1.1.1 - As Necessidades Educativas Essenciais	85
3.1.1.2 - Sinais Reveladores de Necessidades Educativas – Uma Nova Problemática	98
3.1.1.2.1 - Alguns Sinais tratados na Literatura	99
3.2 - AS CARACTERÍSTICAS PSICODIDÁCTICAS DA IDADE INFANTIL	109
3.3 - A RELAÇÃO PEDAGÓGICA	117

3.3.1 - Comunicação na sala de aula	118
3.4 - NECESSIDADES FORMATIVAS	122
3.5 - DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO HOMEM: CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	124
3.6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	126
3.6.1 - Formação Reflexiva	129
3.6.2 - A Técnica do Espelhamento	139
3.7 - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	145
3.7.1 - Filosofias da Avaliação	145
3.7.2 - Construção de um Dispositivo de Avaliação de uma Acção de Formação	150
3.8 - SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES	154
4 - A ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA	161
4.1 - PRINCÍPIOS FUNDANTES DA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA	162
4.1.1 - Princípio da Diversidade Contextual	165
4.1.2 – Princípio da Reorientação Perceptiva	167
4.1.3 - Princípio da Multireferencialidade Partilhada	169
4.1.4 - Princípio da Multireferencialidade Pedagógica Sustentada, orientada para o Sentido de Ajuda ao Outro – Pedagogia de Ajuda	170
4.1.5 - Princípio do Espelhamento Mediatizado	179
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	182
1 - PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVO	183
2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	187
2.1 – DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO À INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO / FORMAÇÃO	187
2.1.1 - A Evolução da Investigação-Acção através do tempo	188
2.1.2 - Características fundamentais da Investigação-Acção	189
2.1.3 - A Investigação-Acção em Educação	193
2.1.4 - A Investigação-Acção / Formação	197
3 - MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO	200
3.1 - ESTUDO DE CASO	200
3.2 - MÉTODO QUASE-EXPERIMENTAL	204
3.2.1 - Validade das experiências	206

4 - PROCESSOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA	207
4.1 - M1 – CARACTERIZAÇÃO	209
4.2- M2 – NEGOCIAÇÃO DA CARTA ESTRATÉGICA DE INTERVENÇÃO ORIENTADA PARA A MUDANÇA	210
4.3 - M3 – FORMAÇÃO NA ESCOLA ORIENTADA PARA A MUDANÇA ORGANIZACIONAL	212
4.4 - M4 – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO ESTRUTURA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA	213
5 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	214
6 - TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	219
6.1 - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (DADOS DE OPINIÃO)	219
6.2 - OBSERVAÇÕES NATURALISTAS E SISTEMÁTICAS (DADOS DE COMPORTAMENTO)	221
6.3 - REGISTO SISTEMÁTICO DE INDICADORES (ANÁLISE DOCUMENTAL)	226
7 - NEGOCIAÇÃO DA TESE	228
7.1 - SELECÇÃO DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	229
7.2 - NEGOCIAÇÃO PARA A SELECÇÃO DA AMOSTRA	231
7.3 - CONTACTO E NEGOCIAÇÃO COM OS PROFESSORES DA AMOSTRA	235
7.4 - UMA NOVA NEGOCIAÇÃO	236
7.5 - CONCLUSÃO DA NEGOCIAÇÃO DA TESE	238
8 - SELECÇÃO DA AMOSTRA	241
9 - PROCESSOS DE VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	244
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO/ DISCUSSÃO DOS DADOS	246
1 - M1. – CARACTERIZAÇÃO	247
1.1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	247
1.2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	249
1.3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	255
2 - M1.1 - DESCRIÇÃO FACTUAL	257
3 - M1.2. - TIPIFICAÇÃO DOS FENÓMENOS	258

4 - M1.3. - CATEGORIZAÇÃO DE INDICADORES	259
4.1 - A EMERGÊNCIA DE SINAIS REVELADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS	259
4.1.1 - Fenómeno Tipo – Os Sinais de Necessidades Educativas	259
4.1.1.1 - Os Sinais na opinião dos professores / Interpretação dos resultados da Entrevista Semiestruturada	260
4.1.1.2 - Os Sinais de Necessidades Educativas emitidos nas aulas e a “Carta de Sinais”/ Interpretação dos resultados da Observação Naturalista	273
4.1.1.3 - Os Sinais e as Situações Referenciais (SR) / Interpretação dos resultados da Observação Naturalista	286
4.1.2 - Fenómeno Tipo – As Necessidades Educativas	309
4.1.2.1 - As Necessidades Educativas na opinião dos professores / Interpretação dos resultados da Entrevista Semiestruturada	310
4.1.2.2 - As Necessidades Educativas / Interpretação dos resultados da Observação Naturalista	316
4.1.3 - Fenómeno Tipo – As Estratégias dos Professores	323
4.1.3.1 - As Estratégias Alternativas na opinião dos professores / Interpretação dos resultados da Entrevista Semiestruturada	323
5 - M1.4. - IDENTIFICAÇÃO DE VARIÁVEIS DE ANÁLISE (DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES)	326
5.1 - AS NECESSIDADES FORMATIVAS	326
5.1.1 - O Espelhamento e a Reorientação Estratégica / Interpretação dos resultados da Observação Sistemática do Método Quase-Experimental	329
5.1.2 - Variáveis de análise	336
5.1.3 - Diagnóstico de Necessidades Formativas	338
6 - M2 – NEGOCIAÇÃO DA CARTA ESTRATÉGICA DE INTERVENÇÃO PARA A MUDANÇA	341
7 - M2.1. - FORMAÇÃO NA ESCOLA ORIENTADA PARA A ATITUDE DE PESQUISA	342
7.1 - CARTA ESTRATÉGICA DE INTERVENÇÃO	342
7.2 - NEGOCIAÇÃO DA CARTA ESTRATÉGICA DE INTERVENÇÃO	343
7.2.1 - A constituição do grupo de trabalho (Núcleo Duro)	344

7.2.2 - O Portefólio de Formação	345
8 - M2.2. - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO NA	
“ANÁLISE DE CONTEXTOS EDUCATIVOS”	350
8.1 - AVALIAÇÃO DE EXPECTATIVAS /	
DADOS DE OPINIÃO A PARTIR DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	351
8.2 - AVALIAÇÃO DA PRÁTICA /	
DADOS DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA PARTICIPANTE	356
8.2.1 - O Agente Técnico-Crítico	356
8.2.2 - O Mediador do Conhecimento	358
8.3 - AVALIAÇÃO FINAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES /	
DADOS DE ESTRUTURA (RELATÓRIO FINAL)	360
9 - M3 – FORMAÇÃO NA ESCOLA ORIENTADA	
PARA A MUDANÇA ORGANIZACIONAL	369
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO	376
1 - UMA TEORIA DA PRÁTICA	377
1.1 - A EVOLUÇÃO DA TEORIA A PARTIR DO	
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	378
1.2 - A CARACTERIZAÇÃO COMO PROCESSO DE	
ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA –	
A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA METODOLÓGICO	388
2 - A INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA	402
2.1 - A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/FORMAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE	
DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL	405
2.2 - A ATITUDE DE PESQUISA	411
3 - A IMPLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O	
PRÓPRIO INVESTIGADOR	419
4 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO	422
5 - SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES	424
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	426
ANEXOS	441

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Guiões das Entrevistas Semiestruturadas aplicados em M1 e M2.	442
ANEXO 2 – Resultados das Entrevistas Semiestruturadas aplicadas em M1 e M2.	448
ANEXO 3 - Protocolo e resultados das Observações Naturalistas em M1.	460
ANEXO 4 – Protocolo e resultados das Observações Sistemáticas em M1.	474
ANEXO 5 - Material utilizado na formação de professores em <i>Análise dos Contextos Educativos.</i>	490
ANEXO 6 – Observação Naturalista Participante efectuada na fase M2 e seus resultados. Materiais produzidos pelos professores ao longo do período prático da sua formação na <i>Análise dos Contextos Educativos.</i>	528
ANEXO 7 - Relatórios finais dos professores sobre a formação desenvolvida em <i>Análise dos Contextos Educativos.</i>	539
ANEXO 8 - Acta da reunião entre o núcleo duro, o investigador e o Conselho Executivo na fase final de M3.	544
ANEXO 9 – Slides apresentados no Seminário “A Análise dos Contextos Educativos”	546

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema relativo à aproximação da Sócio-Tecnia numa determinada organização. Adaptado de Liu (1983, p.71).	74
FIGURA 2 - Categorias de análise da interacção de Bales (1951).	108
FIGURA 3 - Dimensão Ontológica do Homem (Barbosa, 2001, p.48).	124
FIGURA 4 - Formação-Desenvolvimento. Adaptado de Ferreira (2001, p.46)	127
FIGURA 5 - Modelo do Processo de Pensamento Reflexivo – Shulman (1987).	133
FIGURA 6 - Modelo do Processo de Pensamento Reflexivo – Kolb (1984).	134
FIGURA 7 - A satisfação como resultado das expectativas. Adaptado de Graça (1989, citado em Ferreira, 1999, p.16).	155
FIGURA 8 - As etapas do ciclo motivacional, envolvendo a satisfação de uma necessidade. Adaptado de Chiavenato (1987a, citado em Ferreira, 1999, p.16).	156
FIGURA 9 - Hierarquia das necessidades humanas de Maslow. Adaptado de Chiavenato (1987a, citado em Ferreira, 1999, p.19).	157
FIGURA 10 - Processo desenvolvido pelo aluno / professor, agente da sua formação. Inspirado em Fachada (1991, citado em Ferreira, 1999, p.20) e Sprinthall e Sprinthall (1993, citado em Ferreira, 1999, p.20).	159
FIGURA 11 - Área de emergência de um Projecto Educativo.	164
FIGURA 12 - Diversidade Contextual (Barbosa, 2004, p.165).	166

FIGURA 13 - A organização da <i>Escola Sensível e Transformacionista</i> . (Barbosa, 2004, p.176).	171
FIGURA 14 - A sustentação das aprendizagens, segundo a Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 2004, p.181).	174
FIGURA 15 - A Pedagogia de Ajuda na Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 2004, p.197).	178
FIGURA 16 - Processologia da Investigação e o seu <i>transfer</i> instrumental para os contextos educativos (Barbosa, 2004, p.260).	208
FIGURA 17 - Processos intervenientes ao longo da processologia da investigação. Adaptado de Barbosa (2004, p.280).	244
FIGURA 18 - Articulação entre os Projectos de Formação e de Avaliação. Adaptado de Hadji, (1994, p.154).	346
FIGURA 19 - Adaptação do Modelo do Processo de Pensamento Reflexivo de Kolb (1984) à formação de professores na <i>Análise dos Contextos Educativos</i> e os princípios teóricos defendidos por Barbosa (2001, p.49).	366
FIGURA 20 - Desenvolvimento da caracterização, <i>da prática à teoria</i> , segundo Barbosa (2002, p.33-48), tendo por referência a filosofia de Ricoeur (1969).	381
FIGURA 21 - Sequência das técnicas utilizadas ao longo da caracterização pela investigação.	389
FIGURA 22 - Enquadramento da Fenomenologia na metodologia da investigação.	394
FIGURA 23 - Evolução da relação SI/SC ao longo da estrutura metodológica da investigação.	402

FIGURA 24 - Evolução da Investigação-Accção/Formação ao longo da estrutura metodológica da investigação.	407
FIGURA 25 - A Investigação e o Projecto Educativo de Escola. Adaptado de Barbosa (1997, p.82).	410
FIGURA 26 - Evolução do <i>Saber</i> ao longo da Formação à luz da Escola Sensível e Transformacionista.	412
FIGURA 27 - Processo de Negociação ao longo da investigação.	416
FIGURA 28 - Evolução das “Ego-vivências” do Homem ao longo da investigação. Adaptado de Barbosa (2002, p.51).	421

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Caracterização das turmas da amostra (9ºX e 9ºY).	255
GRÁFICO 2 - Classificações obtidas no 1º Período.	256
GRÁFICO 3 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas categorias obtidas das Observações Naturalistas.	277
GRÁFICO 4 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas categorias e subcategorias obtidas das Observações Naturalistas.	281
GRÁFICO 5 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas subcategorias da categoria Social-Relacional obtidas das Observações Naturalistas.	282
GRÁFICO 6 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas subcategorias da categoria Intelectual-Cognitivo obtidas das Observações Naturalistas.	283
GRÁFICO 7 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas subcategorias da categoria Afectivo-Emocional obtidas das Observações Naturalistas.	284
GRÁFICO 8 - Frequência dos sinais de necessidades educativas nas subcategorias da categoria Sensorial-Psicomotor obtidas das Observações Naturalistas.	285
GRÁFICO 9 - Frequência das situações referenciais nas disciplinas teóricas, Língua Portuguesa, Matemática e C. Físico-Químicas, e na disciplina prática, Ed. Física.	290
GRÁFICO 10 - Frequência dos sinais de necessidades educativas manifestados nas situações referenciais mais frequentes nas disciplinas teóricas, segundo as categorias psicodidácticas de Zabalza.	295

GRÁFICO 11 - Frequência dos sinais de necessidades educativas manifestados nas situações referenciais menos frequentes nas disciplinas teóricas, segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza.	296
GRÁFICO 12 - Frequência dos sinais de necessidades educativas manifestados nas situações referenciais na disciplina prática, segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza.	299
GRÁFICO 13 - Frequência dos sinais de necessidades educativas manifestados nas situações referenciais comuns a todas as disciplinas, segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza.	302
GRÁFICO 14 - Frequência dos sinais de necessidades educativas na turma experimental, antes e após o espelhamento.	330
GRÁFICO 15 - Frequência dos sinais de necessidades educativas na turma de controlo, antes e após o espelhamento.	331
GRÁFICO 16 - Percentagem da frequência dos sinais de necessidades educativas segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza na turma experimental, antes do espelhamento.	332
GRÁFICO 17 - Percentagem da frequência dos sinais de necessidades educativas segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza na turma experimental, após o espelhamento.	333

GRÁFICO 18 - Percentagem da frequência dos sinais de necessidades educativas segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza na turma de controlo, antes do espelhamento. 334

GRÁFICO 19 - Percentagem da frequência dos sinais de necessidades educativas segundo as categorias psicodidáticas de Zabalza na turma de controlo, após o espelhamento. 335

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - <i>Carta de Sinais</i> construída em Tese de Mestrado (Lopes, 1997, p.151).	40
QUADRO 2 - Janela de Juary adaptada de Meignant (s.d., p.35).	61
QUADRO 3 - Estado de organização no Início da intervenção (Meignant, s.d., p.36).	62
QUADRO 4 - Estado de organização no Fim da intervenção (Meignant, s.d., p.36).	62
QUADRO 5 - Actividades das Transformações Sócio-Técnicas.	75
QUADRO 6 - As filosofias da Avaliação (Hadji, 1994, p.77).	147
QUADRO 7 - Primeira amostra seleccionada.	232
QUADRO 8 - Segunda amostra seleccionada com planificação temporal da utilização das técnicas de recolha de dados tendo em vista os métodos de investigação a utilizar.	233
QUADRO 9 - Terceira amostra seleccionada com planificação temporal da utilização das técnicas de recolha de dados tendo em vista os métodos de investigação a utilizar.	234
QUADRO 10 - Quarta amostra seleccionada com planificação temporal da utilização das técnicas de recolha de dados tendo em vista os métodos de investigação a utilizar.	237
QUADRO 11 - Constituição da amostra.	243

QUADRO 12 - Categorias Sócio-Profissionais dos pais dos alunos da Escola EB 2/3 de Alhadas (2000/2001).	248
QUADRO 13 - Habilitações Académicas dos pais dos alunos da Escola EB 2/3 de Alhadas (2000/2001).	249
QUADRO 14 - População escolar da Escola EB 2/3 de Alhadas (2000/2001).	251
QUADRO 15 - Pessoal docente da Escola EB 2/3 de Alhadas (2000/2001).	251
QUADRO 16 - Categoria profissional dos docentes.	257
QUADRO 17 - CATEGORIA 1 - Processos de identificação de diferentes formas de aprendizagem.	261
QUADRO 18 - CATEGORIA 2 - . Métodos e técnicas de detecção de necessidades educativas.	262
QUADRO 19 - CATEGORIA 3 - Sinais reveladores de necessidades educativas.	265
QUADRO 20 - Distribuição dos sinais de necessidades educativas pelos professores nas categorias psicodidáticas de Zabalza.	267
QUADRO 21 - CATEGORIA 4 - Instrumentos / momentos de registo dos sinais Reveladores de necessidades educativas.	268

QUADRO 22 - CATEGORIA 5 - Critérios para a categorização dos sinais reveladores de necessidades educativas.	270
QUADRO 23 - CATEGORIA 6 - Vantagens na categorização dos sinais reveladores de necessidades educativas.	271
QUADRO 24 – Carta de Sinais - Distribuição dos sinais reveladores de necessidades educativas nas categorias psicodidáticas da idade infantil de Zabalza e em subcategorias por nós criadas para cada categoria.	274
QUADRO 25 - Frequência das situações referenciais (SR) nas disciplinas teóricas, Língua Portuguesa, Matemática e C. Físico-Químicas, e na disciplina prática, Ed. Física.	288
QUADRO 26 - Frequência de sinais de necessidades educativas no total de frequência de situações referenciais nas disciplinas teóricas, Língua Portuguesa, Matemática e C. Físico-Químicas.	293
QUADRO 27 - Frequência de sinais de necessidades educativas no total de frequência de situações referenciais na disciplina prática, Ed. Física.	298
QUADRO 28 - Frequência de sinais de necessidades educativas no total de frequência de situações referenciais comuns a todas as disciplinas.	301

QUADRO 29 - Total de sinais de necessidades educativas distribuídos pelas categorias psicodidáticas de Zabalza e pelas categorias do sistema de comportamentos linguísticos de Bales.	304
QUADRO 30 - Relação entre os comportamentos indisciplinados de Estrela e as Categorias psicodidáticas de Zabalza e o sistema de categorias de Comportamento linguístico de Bales.	307
QUADRO 31 - CATEGORIA 1 – Identificação de diferentes grupos de alunos na Turma relativamente às necessidades educativas.	310
QUADRO 32 - CATEGORIA 2 – Necessidades educativas mais frequentes.	311
QUADRO 33 - CATEGORIA 3 – Modo de identificar os diferentes grupos de alunos relativamente às necessidades educativas mais frequentes.	312
QUADRO 34 - CATEGORIA 4 – Instrumentos de identificação de necessidades educativas a partir dos correspondentes sinais.	314
QUADRO 35 - CATEGORIA 5 – Natureza e origem das necessidades educativas.	315
QUADRO 36 - Projecção das necessidades essenciais básicas de Brazelton e Greenspan (2002) à luz das categorias de Zabalza e das subcategorias por nós construídas na concepção da <i>Carta de Sinais</i> .	317

QUADRO 37 - CATEGORIA 1 – Estratégias alternativas de intervenção.	324
QUADRO 38 - Variáveis de análise da caracterização (M1.1 e M1.2).	336
QUADRO 39 - Variáveis de análise da caracterização (M1.3).	337
QUADRO 40 - Variáveis de análise da caracterização (M1.3).	338
QUADRO 41 - <i>Carta Estratégica de Intervenção / 1ª Parte.</i>	342
QUADRO 42 - <i>Carta Estratégica de Intervenção / 2ª Parte.</i>	343
QUADRO 43 - CATEGORIA 1 - Motivação para a frequência da Acção de Formação.	351
QUADRO 44 - CATEGORIA 2 - A importância da Acção de Formação.	352
QUADRO 45 - CATEGORIA 1 - A Acção de Formação e as mudanças da dinâmica da escola.	353
QUADRO 46 - CATEGORIA 1 - A Investigação na dinâmica do Projecto Educativo da escola.	355
QUADRO 47 - CATEGORIA 2 - A Acção de Formação e o Projecto Educativo.	356

Glossário

(Barbosa, 2002, p.153-159; 2004, p.15-20) e Carvalho (1993, p.103)

Acto Educativo: Conjunto de factos de natureza educativa emergentes das situações pedagógicas e que condicionam a organização da estrutura do acto educativo.

Acto Pedagógico: Estrutura formal segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens.

Agente Técnico-Crítico: Educador ou professor que não reflectindo apenas na prática lectiva organiza as situações educativas e pedagógicas para que, através da reconfiguração de experiências, se criem cenários que permitam antecipar o futuro. É um interventor pedagógico fortemente orientado para saber agir ao nível do pré-reconhecer e capaz de harmonizar traços de vida, campos de acção e congruências experienciadas. É um actor que utiliza o espelhamento sistemático a fim de obrigar quem ensina a aprender e quem aprende a ser professor de si mesmo.

Análise dos Contextos Educativos: Disciplina criada por Barbosa, na Universidade de Évora, no âmbito da formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico e ministrada ainda nos cursos de especialização de docentes.

Atitude de Pesquisa: Forma de estar sem a qual não se realiza investigação e atitude indispensável ao agente educativo moderno, ainda que este não tenha de ser investigador.

Caracterização: Forma de estar do Homem segundo a qual procura interpretar e RE-Interpretar o Mundo.

Carta de Sinais: Tipificação cartográfica dos comportamentos observados de forma a despistar indicadores de desconforto, quebra de partilha e enquistamento. Estas cartas não visam o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico,

mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa. Este conceito é desenvolvido no trabalho de investigação no capítulo IV.

Desenvolvimento Humano: Perspectiva que procura intuir o ser humano não apenas quanto ao seu crescimento, mas sobretudo quanto à forma global como ocorre o seu dar-se ao Mundo.

Diagnóstico de Necessidades: Intervenção que, a partir de comportamentos manifestos em situações concretas, visa organizar indicadores que permitam intuir as necessidades educativas, formativas e culturais dos seres humanos.

Egoviências: As experiências do Eu, quer do ponto de vista individual, quer as que são determinadas pela ligação ao Nós.

Escola Sensível e Transformacionista: Designação enunciada pela primeira vez por Barbosa e que aponta para a emergência de um tipo de Escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. É uma noção que radica na ideia de que toda a Escola deve ser um “*Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Agentes de Ensino*” e que se funda na convicção de que as organizações educativas, devendo ser sempre geridas na perspectiva da mudança, têm não só de funcionar com base na construção de cartas de sinais indicadores das necessidades anteriores, mas, também, ser sustentadas pela “*Pedagogia de Ajuda ao Outro*”.

Esforço Teleológico: Organização do pensamento que procura enquadrar todas as acções num cenário de finalidades que, ligadas entre si, constituem uma arqueologia do agir.

Explicitação de Necessidades: Actividade que visa tornar emergentes necessidades que muitas vezes condicionam os comportamentos humanos, mas que, não raro, por serem pouco referidas, são pouco conhecidas e, por isso, ignoradas.

Facto Educativo: Conjunto de todos os fenómenos que ocorrem numa sala de aula e que pertencem a uma mesma família fenomenológica.

Facto Pedagógico: Acontecimentos que servem para operacionalizar os actos pedagógicos.

Implicação: Forma segundo a qual o Homem se envolve totalmente no diálogo caracterizador e descritor dos fenómenos que quer estudar.

Implosão: Fenómeno que resulta da ligação entre traços retidos no pensamento, indícios perscrutados de fora para dentro e de múltiplas congruências que se vão arquitectando, a fim de as acções a desenvolver ganharem significado. Fenómeno que emerge em função de um esforço inferencial.

Individualismo: Forma de estar que valoriza a compreensão do Mundo através de olhares personalizados.

Informação Latente: Aquela que, permanecendo a um nível quase consciente, necessita de impulsos dirigidos de fora, a fim de poder ser dita e utilizada.

Interpretar o Mundo: Forma natural de intuir o Universo.

Investigação-Acção/Formação: Conceito avançado por Barbosa em França, em 1994, na Universidade de Caen aquando da defesa da tese de doutoramento e que tem desenvolvido posteriormente. Funda-se na ideia de que toda a investigação-acção é antes de tudo um processo altamente formativo e conformatizante do próprio investigador ao real que observa e estuda.

Método: Porque “método” quer dizer “caminhar organizadamente para um objectivo, uma finalidade”, e se tivermos em consideração que “método científico” significa “utilizar a ciência para resolver questões que esse mesmo caminhar propõe”, a metodologia científica corresponde apenas à utilização do pensamento e técnicas científicas para com elas tornar mais transparente a realidade.

Necessidades Educativas: As que os alunos evidenciam nas situações pedagógicas e que têm a ver com induções perceptivas internas ou externas que sendo oriundas do seu meio antecedem obrigatoriamente as tipicamente pedagógicas.



Necessidades Formativas: As que os agentes educativos evidenciam durante a sua prática lectiva e que têm a ver com a formação adquirida para o desempenho profissional.

Objectos/Objectivados: Objectos de natureza teórica ou prática, aos quais o Homem cola objectivos e por isso se tornam realidades a possuir.

Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Agentes de Ensino: Estrutura organizacional suportada pela convergência de princípios oriundos de diversas escolas, mas ancorados nos princípios das concepções sociopedagógicas e sociotécnicas. Pretende Barbosa que nestas organizações os processos de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidos em paralelo com os formativos dos professores e que para realizar tal desiderato se recorra a uma formação contextualizada capaz de proporcionar o aparecimento de um agente de ensino com perfil técnico-crítico.

Pedagogia de Ajuda: Modelo de Acção pedagógica que nasce da confluência dos princípios da *relação de ajuda* com os da *intervenção educativa multireferencializada*.

Percepção: Acto de inserção activa da imagem do corpo no sistema das outras imagens. Momento que ocorre, não por contemplação, mas sim por acção.

Pré-reconhecer: Quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções, criando mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do real. Por via disso, quem ensina aprende e quem aprende, aprende a ser professor de si mesmo.

Racionalismo: Forma de estar que valoriza a compreensão do Mundo recorrendo a juízos racionalmente construídos.

Reconfiguração/Renomeação de Experiências: Acção através da qual o indivíduo não só reflecte sobre o que fez por hábito e rotina, mas também apela à imaginação para que pré-reconheça novos cenários e à criatividade para que os contextualize em hipotéticas situações.

Relação Pedagógica: A relação que nas organizações educativas tem por base execuções de natureza didáctica.

RE-Interpretar o Mundo: Esforço acrescido para compreender mais e melhor o Universo.

Saturação Semântica: É o esforço que todo o Homem realiza quando procura novos e diferentes significados para as suas acções.

Sentido de Ajuda: Finalidade para que tende a Pedagogia de Ajuda ao Outro e de onde dimanam os princípios da intervenção educativa multirefencializada.

Sinais: Estímulos recebidos por professores e alunos, permitindo ao docente diferentes posicionamentos em cada momento da situação pedagógica.

Situação de Acção Educativa: Contexto típico do Sistema de Ensino onde ocorrem as diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Situação Pedagógica: Núcleo central da acção educativa, ponto de confluência das necessidades educativas, formativas e culturais dos alunos e dos agentes de ensino. Lugar de emergência dos actos e factos educativos e pedagógicos. Nela, os actos educativos se manifestam em consequência da dinâmica interactiva das múltiplas variáveis, componentes dos factos educativos que, no contexto específico de cada situação pedagógica, são também em si factos pedagógicos.

Sistema Educativo: O regime oficial que compagina a acção educativa e suas práticas.

Subjectividade Humana: Dimensão do pensamento que arquitecta o Mundo em factuaisidades supostas.

Técnica do Espelhamento: Técnica de interpelação sistemática ao realizado que encerra em si duas preocupações:

Correctiva – Quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções.

Preventiva – Quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do ideal.

Teleologia: Domínio do conhecimento que procura estudar as finalidades que conglomeram a existência no seu sentido amplo.

Teoria emergente da Prática: Uma organização de informação que, não necessitando de estruturas lógicas conceptualizadas, emerge da própria prática de acção e permite o enquadramento de todos os saberes necessários ao agir.

Transdisciplinaridade: Com os trabalhos transdisciplinares alcança-se já um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objecto. Anuncia-se e realiza-se, no fim de contas, a emergência de uma nova disciplina, de uma nova ciência, sem que isso aniquile os seus diferenciáveis matizes constituintes. Eis o que se passa com a ciência da educação. Com efeito, a ideia de transdisciplinaridade traduz, de uma maneira exacta, a heterogeneidade constitutiva desta ciência em que a multiplicidade das suas vertentes se submete, contudo, à unidade complexa do seu objecto. Este não é mais um simples objecto – ou subobjecto – comum, ele é antes o objecto único de uma única ciência.

Resumo:

Convictos de que a escola deve ser um observatório de diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos agentes educativos, desenvolvemos a presente investigação socorrendo-nos dos princípios norteadores da *Escola Sensível e Transformacionista* de Barbosa. A caracterização dos fenómenos é uma etapa fundamental da processologia metodológica que desenvolvemos especificamente para as ciências da educação, tendo-se revelado fundamental na construção de um poderoso instrumento para o diagnóstico de necessidades, a saber, a *Carta de Sinais*. Desta ao diagnóstico de necessidades, tanto educativas como formativas, a distância encurtou, tornando-se explicitadas as necessidades que se encontravam latentes.

A Carta de Sinais conduziu à construção de um outro instrumento, *Carta Estratégica de Intervenção*, instrumento este que parte dos sinais e das correspondentes necessidades educativas para um plano de estratégias devidamente organizadas para a intervenção, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da formação. Por verificarmos que muitas das necessidades educativas dos alunos se prendem com as necessidades formativas dos professores, apostou-se na satisfação das necessidades formativas destes, seguindo a processologia metodológica da *Escola Sensível e Transformacionista*, formando-os na *Análise dos Contextos Educativos* para adquirirem competências de um *Agente Técnico-Crítico e Mediador do Conhecimento*. Com estas novas competências, o novo agente educativo montará toda a sua pedagogia pelo *sentido de ajuda*, que permitirá, por um lado, ajudar o aluno na sua formação integral e, por outro, ajudar outros professores a centrar a sua atenção em múltiplos universos para se responsabilizarem a integrar de forma eficaz o seu desempenho na complexa acção educativa. As suas novas competências responsabilizam-no na organização grupal dos seus pares de modo a autonomizarem-se no processo de caracterização, de organização de cartas de sinais, no diagnóstico de necessidades educativas e ainda determinando a partir delas o diagnóstico das suas próprias necessidades de auto-formação.

O processo de caracterização nas ciências da educação, por nós defendido, assumiu-se uma metodologia com identidade e unidade próprias que, não pretendendo tanto a explicação dos fenómenos, vertente paradigmática positivista, procurou antes uma maior compreensão do real para melhor fundamentar mudanças de acção através de intervenções mais adequadas, abrindo espaço a uma nova discussão epistemológica das ciências da educação.

Abstract:

Aware that school must be a diagnosis observatory of the educative needs of students, and also formative needs of educational entities, we developed the present research based on the guiding principles of the *Sensitive and Transformative School*, by Barbosa. Behaviours characterisation is an essential stage of the methodological procedure that we develop particularly for the educational sciences, and has been revealed fundamental to build a powerful tool for the needs diagnosis, known as the *Signs Card*. At this point and duly clarified all kind of unknown needs, the diagnostic of educational and formative requisites became significantly simplified.

The *Signs Card* led to the building of another important tool, the *Strategic Intervening Card* that allows to elaborate, from all kind of sings and correspondent educational needs, a plan of organized strategy to intervene inside the classroom, as well as into the formative level. As we verified that several educational needs of students are caused by diverse formative lacks of the teachers, we invested in settling the needs of those last, by following the methodological procedure of the *Sensitive and Transformative School*, acquainting them with the *Analysis of Educational Contexture*, which provides the necessary Know-how to become a *Technical-Critical Agent* and *Knowledge Mediator*. With these new capacities, the new educational agent will set up all his pedagogical methods through the *sense of help* allowing helping students with their whole education on one side, and on the other side, to help other professors to centre their attention on multiple areas, in order to improve their performances into the elaborated educational activity. His new qualifications make him responsible for the group organization of his partners, seeking their own autonomy into the characterization procedure, the *Signs Card* organization, the educational needs diagnostic and, from that, to be able to diagnose his own formative needs.

The characterization procedure that we defend in educational sciences assumed to be a methodology having its own unity and identity, that does not intent an explanation of incidents, what would be a very positive point of view, but to search above all a better understanding of realities, to substantiate acting changes through appropriate interventions, and giving the necessary space to a new epistemological discussion about educational sciences.

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

ORLANDO DE VEZ EM QUANDO

Letra: Carlos Té
Música: Rui Veloso
Voz: Jorge Palma
Grupo: Cabeças No Ar

Sou um patinho assim assim
Não há quem repare em mim
Não sou triste nem zangado
Eu só sou um pouco reservado

Não sou loiro não sou alto
Não corro muito depressa
Não tenho tempo de salto
Não remato nunca de cabeça

***Eu sou o Orlando
E só venho à escola
De vez em quando***

Os dias lá no meu meio
São muito mais não que sim
Não sou um patinho feio
As águas é que fogem de mim

Se as águas fossem iguais
Para quem começa a nadar
Talvez eu viesse mais
Talvez até ousasse voar

***Eu sou o Orlando
E só venho à escola
De vez em quando***

Se alguém se lembrar de mim
E disser o Orlando não veio
Digam-lhe que eu hoje vim
Mas fiquei sozinho no recreio

***Eu sou o Orlando
E só venho à escola
De vez em quando***

Tal como na canção, não há patinhos feios, mas antes as águas que lhes fogem e estas não são iguais para quem começa a nadar. Por isso, o *Orlando* nem sempre vai à escola e nem ousa voar. É esta a problemática de muitos *Orlandos* que frequentam as nossas escolas, apesar de à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo Português a escolaridade ser obrigatória e significar igualdade de oportunidades, uma vez que a escola é vista como a que ensina a todos os alunos os mesmos saberes e de certa forma com o mesmo ritmo. Simplesmente, o objectivo da educação não consiste em uniformizar os indivíduos, nem de os fixar na sua diferença, permitindo, antes, que cada um viva e se desenvolva na sua diferença, de acordo com a sua especificidade, já que uma educação para todos significa uma educação diferenciada de forma a proporcionar a todos os alunos uma igual oportunidade de experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento individual de cada um na sua diferença.

A acção educativa deve ter em conta assim a singularidade do ser humano e, por conseguinte, deve ser personalizada, individualizada. Já no seu seio familiar, a criança é pois educada de forma que haja uma identificação da mesma com os modelos paternos, que muitas vezes não correspondem à especificidade das características da própria criança. Também os próprios pais, caso tenham mais do que um filho, tentam tratá-los da mesma maneira, como se fossem todos iguais. Na escola, esta situação repete-se, não só com a reprodução do próprio modelo da escola, como também com o modelo do professor. Isto é, quando o aluno chega à escola ele passa a fazer parte de um grupo rígido de alunos que recebem do professor o mesmo tipo de estímulos, pois o professor tenta ensinar a todos da mesma maneira, com os mesmos métodos, os mesmos meios, para que se atinjam os mesmos objectivos, se adquiram os mesmos conhecimentos, fazendo-os trabalhar ao mesmo ritmo e demorando o mesmo tempo. E se ao fim desse tempo, o aluno não alcançou os objectivos propostos, então resta-lhe, no ano seguinte, repetir o mesmo caminho que não lhe proporcionou sucesso, inserido num novo grupo rígido de alunos. Se assim continuar, este aluno, ao fim de muitos fracassos acumulados, emite sinais de desagrado, descrença, frustração, revolta, e assim abandonará a escola quando a idade já não permite frequentá-la. É por este facto que cada vez mais se presencia um número crescente de crianças em que o insucesso escolar é uma presença constante.

Esta breve reflexão sobre possíveis causas de insucesso escolar também poderá permitir alargar o raciocínio para um outro aspecto, que é o seguinte: se, por um lado, devido a uma igualdade de tratamento, o professor aumenta a impossibilidade de aprendizagem dos alunos por não respeitar as individualidades de cada um, por não orientar as suas liberdades, não exercitar a sua autonomia, não estimular a sua capacidade de comunicação, enfim, desenvolvendo adequadamente a sua personalidade; por outro lado, o professor marca as diferenças individuais dos alunos, porque se comporta de acordo com as expectativas desenvolvidas sobre eles mesmos. E desta maneira, o professor continua a servir a aprendizagem dos alunos que seguirem o seu modelo, ficando sempre para trás os que o não conseguem reproduzir. Parece-nos que só o ensino individualizado exige que se atenda, não aos resultados ou ao rendimento do aluno, mas ao próprio processo de aprendizagem, de tal forma que cada um possa encontrar a ajuda necessária com adequadas adaptações à aprendizagem e ritmo do aluno e a muitas outras dimensões do estilo de aprendizagem de cada um: as suas capacidades, potencialidades, aptidões, traços de personalidade, interesses, motivos, aspectos, problemas, carências, etc. Há ainda a considerar que o aspecto mais destrutivo do nosso actual sistema educativo corresponde à atitude de expectativa do professor face à evolução dos alunos, atitude que cada professor adopta no início de um novo ano escolar ou de um novo período lectivo. Esta atitude de expectativa é inconscientemente transmitida aos alunos pela via da avaliação, bem como dos métodos e meios de ensino na situação pedagógica. É que as diferenças individuais da aprendizagem escolar são determinadas em larga medida mais pelo nosso ensino do que pelos próprios alunos, e nós temos muito poucas razões para utilizar a história genética e/ou o meio em que vivem os alunos como bodes expiatórios da ineficácia dos métodos de ensino.

Perante o que acabámos de afirmar, e à luz do que nos propomos desenvolver nesta investigação, urge que o professor proceda a uma *caracterização* (ver Glossário) de todos os fenómenos que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando diferentes *necessidades educativas* (ver Glossário). Entendemos que é com base nesta caracterização que se produzem tomadas de decisão sobre o *acto educativo* (ver Glossário), nomeadamente desenvolvendo-se estratégias alternativas diferenciadas. Para que se tome qualquer decisão, é importante que o professor conheça

a complexidade do acto educativo, para que saiba o que fazer em cada situação pedagógica em geral e em particular nas situações diferenciadas de aprendizagem não satisfatórias. O professor deverá ter assim uma acção tendente a otimizar as aprendizagens específicas, produzindo, quando necessário, mudanças no ensino, sustentadas e fundamentadas por processos de caracterização.

Isto é, segundo Dias (1989, p.34), o aluno deverá ser estudado e avaliado repetidamente a partir de muitos ângulos, dada a complexidade da sua natureza, como base de prescrições de tratamento e como meio de controlo de desenvolvimento. Diz ainda que a nova educação deverá ser científica, baseando-se em dados reais. A propósito de avaliação afirma Cardarelli (1973, citado em Dias, 1989, p.37), que a avaliação do programa de cada aluno não deve ser o fim mas um começo de diagnóstico das diferenças do aluno, um começo de busca de actividades mais apropriadas, um começo de análise e avaliação dos nossos métodos de ensino, um começo de “história feliz” de cada aluno. Na nossa perspectiva, respeitando a real função da avaliação, sobretudo a avaliação formativa, no processo de ensino-aprendizagem, parece-nos que a caracterização de *actos e factos pedagógicos* (ver Glossário) impõe-se como metodologia científica que nos permite chegar com rigor ao diagnóstico de necessidades educativas dos alunos. É o processo metodológico-científico a que chamamos caracterização que nos confere mais conhecimento e compreensão do real, otimizando, por isso mesmo, toda a intervenção pedagógica necessária.

Durante a tese de mestrado (1997) obtiveram-se dados suficientes para concluir o que de seguida muito sumariamente se passa a sintetizar e que serviram de estímulo e de enquadramento inicial à investigação que nos propusemos desenvolver em tese de doutoramento. Na altura, já foi nossa preocupação verificar em que medida os professores identificavam ou não nos seus alunos *sinais de necessidades educativas* (ver Glossário) e que uso faziam dessa identificação. Concluímos que identificavam essencialmente sinais comportamentais de natureza muito genérica, dentro dos quais se poderiam englobar sinais de uma ordem mais específica e que, por isso, tivessem a qualidade de um despiste muito maior de uns em relação aos outros no domínio das necessidades educativas específicas. Por outro lado, o que encaminhava os professores

na identificação desses sinais eram os critérios de avaliação somativa, definidos na perspectiva da necessidade do aluno. E ainda nesta linha de perspectiva do professor, os sinais mais identificados pelo mesmo foram os sinais ditos de indisciplina, aqueles que conduzem a uma permanente interrupção do funcionamento normal da aula, que o investigador denominou, aquando da interpretação dos dados, de sinais respeitantes ao “saber estar” na aula.

A caracterização que os professores faziam da turma era tendencialmente generalizável, isto é, os alunos eram vistos num mesmo universo comum, com a particularidade da perspectiva desse universo ser negativa. Na identificação de grupos de alunos, os professores fizeram identificações diferentes e extremamente pessoais, significando que a caracterização dos alunos passou por um trabalho isolado, solitário, tendencialmente minado pela perspectiva altamente subjectiva do professor. Grupos de alunos identificados com necessidades educativas mais definidas, mais específicas, foram apontados com menos frequência e quase sempre por um número muito restrito de professores.

Também Freire (2005, p.126), num estudo similar desenvolvido em tese de mestrado, concluía que o trabalho que os professores desenvolviam para conhecer os alunos na situação pedagógica não permitia ir ao encontro das suas necessidades educativas, dado que não resultava de um trabalho elaborado com rigor e neutralidade, mas apenas baseado no que apenas a avaliação sumativa permitia levantar.

Esta situação foi consequência, portanto, de um processo deficiente e isolado de caracterização que os professores fizeram da situação pedagógica, sem tipificarem os sinais, ou, então, faziam-no de forma muito desorganizada, sem critérios, parâmetros, princípios organizadores, preocupações emergentes para uma tipificação sustentadamente científica. Por outro lado, o aproveitamento que os professores faziam dessa tipificação ou era desajustada e igualmente genérica com a tipificação e até com a caracterização da turma, dos grupos e dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas, ou então essa tipificação tinha apenas por objectivo anular os sinais “saber estar”, denunciadores de indisciplina, frequentemente identificados pelos professores. O momento preferencialmente tido pelos professores para aproveitarem a tipificação dos sinais resumia-se ao início do ano lectivo, como se as informações sobre os alunos se esgotassem nesse período de tempo e fossem suficientes para a caracterização no

sentido de responder às necessidades educativas específicas de cada aluno. Parece que os professores, ao aproveitarem apenas a tipificação no início do ano lectivo, pretendiam com isto adaptar a turma ao seu modelo de ensino, preocupando-se assim em diminuir os sinais incomodativos de indisciplina, contradizendo-se, portanto, ao referirem que se trata de sinais reveladores de necessidades educativas específicas. Logo, os professores não fizeram uma caracterização que servisse o aluno, que fosse ao encontro das suas necessidades educativas como resultado de um trabalho elaborado com rigor, neutralidade e com fins educativamente definidos. Digamos que o professor não “lê”, nestes comportamentos, necessidades educativas, mas antes comportamentos inaceitáveis pelo mau funcionamento das aulas que proporcionam.

Apesar da natureza social desta situação, já desenvolvida por Postic (1984, p.103), e das causas de expectativa que podem estar por detrás deste comportamento discriminatório do professor, pareceu-nos pertinente ainda levantar um outro problema: se por meio de perguntas o professor consegue caracterizar o aluno em termos de necessidades educativas específicas e dar eventualmente, de imediato, respostas a elas, então, ao não dirigir perguntas a todos eles e com a mesma frequência, a caracterização e o benefício que as perguntas possam trazer não chegam a toda a população de alunos. Verificou-se que, quando o professor utilizou perguntas em alguns factos educativos, detectou necessidades nos seus alunos e atendeu, aqui e ali, a algumas dificuldades de aprendizagem evidenciadas pela avaliação da resposta às perguntas. Portanto, nem todos os alunos deram respostas que possibilitassem diagnosticar necessidades. A possibilidade das perguntas caracterizarem as necessidades educativas dos alunos levantou um outro problema: o facto de serem perguntas diferentes em diferentes alunos e não se saber se responder às perguntas significava responder às necessidades identificadas ou existentes noutros alunos.

De todos os sinais e estratégias utilizadas pelos professores, uma conclusão genérica se pôde retirar do trabalho de mestrado (1997):

- O professor não atende a todos os alunos da mesma forma e com a mesma intensidade. Por este facto, o ensino dos professores não tem em consideração as diferentes necessidades dos alunos, até porque se desconhece o critério que utilizam nesse tipo de atendimento.

- O professor preocupa-se mais em controlar participações, tentativas de comunicação ou comportamentos indisciplinados do que em fazer uma interpretação científica e avaliativa de todos estes sinais, que são autênticas formas de chamar a atenção para, assim, arranjar estratégias adequadas às necessidades educativas de cada aluno.

- A diferenciação de ensino não se verificou, havendo alunos que passaram totalmente despercebidos na aula, como se nem estivessem presentes.

A caracterização das situações pedagógicas feita pelos professores foi frágil, sem neutralidade, carregada de subjectividade, influenciada pelas emoções emergidas das situações pedagógicas que vão surgindo, em que os dados não são criteriosamente seleccionados, tratados com rigor sistemático e científico para posteriormente serem tidos para decisões oportunas e ponderadas face aos sinais denunciadores de necessidades educativas dos vários alunos.

Já em tese de mestrado (1997) foi possível, com base na triangulação dos vários resultados provenientes da diversidade da recolha de dados, criar uma *Carta de Sinais* (ver Glossário), representada no quadro 1. Não nos foi possível, nessa altura, fazer um levantamento de necessidades educativas específicas correspondentes aos sinais apontados na sua lista. Mas estamos convictos que só assim se poderá caminhar seguramente em direcção à mudança de práticas sustentadas nos conhecimentos científicos. Os sinais foram tantos e tão diversificados que os professores não conseguiram encontrar respostas alternativas para as necessidades educativas específicas denunciadas pelos alunos. Aqui, os mecanismos de controlo da acção educativa pareceram incipientes e pouco consistentes. Por outro lado, por serem tantos os sinais e tão numerosos, os professores não se aperceberam dos mesmos. A diversidade de estratégias que utilizaram nestas situações não lhes permitiu uma assimilação consciente dos estímulos emitidos pelos alunos. Foi a dinâmica de alternância estratégica que permitiu a reconstrução sistemática de mecanismos de controlo através dos quais os professores normalizaram melhor a própria relação pedagógica. Uma vez mais, reforçamos a importância da caracterização como um

instrumento metodológico que nos conduz à melhor compreensão dos sinais e das necessidades educativas geradas nos actos e factos pedagógicos.

Por isso, o professor não tem, das situações pedagógicas, uma leitura compreensiva, não se apercebendo da natureza dos sinais emitidos pelos alunos, do mecanismo através do qual vai fazendo a gestão dos factos educativos e da desadequação das práticas lectivas face aos sinais emitidos pelos alunos, quaisquer que eles sejam. O professor toma muitos dos sinais por actos de indisciplina, não se apercebendo que eles no fundo mais não são do que apelos ou chamadas de atenção dos alunos que pretendem aumentar o nível de protagonismo no contexto de acção educativa. Permita-se-nos dizer que, numa abordagem de tipo freudiana, o professor tem um baixo nível de tomada de consciência das causas profundas que levam o aluno a posições incómodas ao longo dos actos educativos.

Quadro 1: *Carta de Sinais* construída em Tese de Mestrado (Lopes, 1997, p.151).

COMPORTAMENTOS	SINAIS
INDISCIPLINADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de comunicação - Comunicação parasita - Conversar em voz alta - Cantar em voz alta - Agitação - Brincadeira - Risos - Criticar as estratégias do professor - Não realizar tarefas propostas - Atirar objectos - Postura física - Não possuir normas de conduta - Olhar para a janela / Olhar distante
DISCIPLINADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar para o professor em silêncio - Realizar tarefas propostas
CONTROLADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas formuladas pelo professor - Natureza das respostas - Dirigir perguntas ao professor - Natureza das perguntas - Frequência das perguntas e respostas - Fazer exercícios mecanicamente - Não realizar tarefas sozinho - Comunicação espontânea - Solicitar o professor - Solicitar mais tempo para a realização de tarefas - Solicitar nova estratégia - Sugerir trabalhos - Promover discussões sobre os conhecimentos ministrados - Interpretar informação dada pelo professor - Colocar dúvidas às exposições e perguntas do professor

Uma vez verificado em tese de mestrado (1997) que caracterizar não era uma prática dos professores, procurámos ver em que medida a avaliação educacional constituía para os mesmos um instrumento de diagnóstico de necessidades. Verificou-se que a avaliação utilizada pelos professores foi sobretudo de natureza normativa, uma vez que os critérios unanimemente utilizados corresponderam principalmente aos que são tidos em consideração para a classificação dos alunos. Desta forma, os dados confirmam que na avaliação não diferenciada se não consideram os diferentes sinais de necessidades educativas dos alunos, culminando a acção do professor, por conseguinte, em situações de discriminação e não de diferenciação de ensino, já que todos os alunos são vistos numa mesma perspectiva de avaliação. O mais interessante é que todos os professores concordaram que a avaliação permite conhecer bem os alunos, nomeadamente conhecer as causas que poderão estar por detrás de uma dificuldade de aprendizagem, sem no entanto utilizarem a avaliação que melhor os poderia auxiliar para atingir esse fim, a avaliação formativa, no sentido de recolher informações exaustivas para facilitar-lhes tomadas de decisão em termos de estratégias, currículos alternativos e possibilitar assim aos alunos ultrapassar cada uma das suas dificuldades. Por outro lado, tanto para estes professores, como pelo que foi verificado pela própria literatura sobre a avaliação formativa, a avaliação nunca foi utilizada após a manifestação dos sinais, a fim de se diagnosticarem necessidades educativas. No entanto, tratou-se do único instrumento, de limitadas e superficiais utilizações, que auxiliou os professores em algum diagnóstico de necessidades, apesar de não partirem dos sinais correspondentes. A avaliação, para já, foi o melhor instrumento para detectar necessidades educativas específicas, mesmo que o professor não se aperceba disso e nem pratique devidamente essa avaliação no sentido de lhe reconhecer a importância para uma alternativa de práticas, corrigindo os seus erros, adaptando-as finalmente à especificidade e diversidade dos seus alunos. Tanto assim foi que os professores, para caracterizar os sinais de necessidades educativas específicas, utilizaram observações e perguntas, tendo estas sido muito usadas. Os dados permitiram concluir que as informações obtidas eram registadas desorganizadamente, sem critérios, sem preocupação sistemática para um melhor tratamento da informação. Estas técnicas e métodos também não eram partilhados pelos professores de forma a haver um trabalho de equipa para facilitar a recolha e o tratamento da informação, numa primeira

instância. Para isso, os professores devem ou têm de ter uma formação nesta área da especialidade, uma vez que só a obtenção de registos através de métodos e técnicas científicos, devidamente adequadas a um objectivo específico, permitirá melhorar a caracterização das situações pedagógicas.

Verificou-se também que a avaliação de sinais de necessidades educativas específicas por parte do professor não foi feita na mesma frequência e diversidade com que apareciam esses sinais, sendo os sinais de comportamentos indisciplinados os menos avaliados, porque o professor não apresentou verdadeiramente estratégias alternativas, a não ser a repreensão, e os de comportamentos disciplinados também não foram muito avaliados, porque o professor não controlou efectivamente o processo activo de aprendizagem dos alunos quando nele se encontravam empenhados. A avaliação de sinais de comportamentos controlados, emitidos nas aulas, correspondeu a sinais nos quais o professor melhor identificou as necessidades educativas de natureza mais específica, coisa que os comportamentos, sobretudo indisciplinados, pareciam dificultar a tarefa do professor nesse domínio. Este fenómeno deveu-se provavelmente ao facto de os sinais de comportamentos indisciplinados desencadarem cargas emocionais à pessoa do professor, tornando-se difícil para este identificar com isenção a especificidade da necessidade educativa do aluno. Em nosso entender, uma vez mais, só a caracterização, ao conduzir a uma maior compreensão dos fenómenos, neste caso dos sinais e das necessidades educativas subjacentes, diminui as cargas subjectivas e emocionais dos professores, tornando seguras e adequadas as decisões estratégicas e urgentes a tomar.

Por isso, se o professor fizesse um estudo caracterizador de situações pedagógicas, viria a verificar, tal como vem provar esta tese de doutoramento, que a grande frequência de comportamentos indisciplinados nas suas aulas é, em muito, consequência do seu ensino, sendo este então o principal motor do surgimento de tais comportamentos. Essa caracterização teria de passar forçosamente por uma avaliação menos deficiente, mais frequente e mais organizada para que o professor tome consciência dos actos e factos educativos para melhor diagnosticar as necessidades educativas diferenciadas dos seus alunos, melhorando a sua decisão quanto a estratégias alternativas adequadas. Os professores aplicaram estratégias alternativas sem saberem em que medida elas resultaram ou não para determinadas necessidades educativas.

Assim, mesmo que as estratégias sejam diversas, a diferenciação eficaz das mesmas não se verifica. Esta débil organização da prática pedagógica voltou a reflectir-se na forma como os professores organizaram os seus alunos sem critérios cientificamente comprovados e resultantes de uma caracterização não rigorosa da situação pedagógica repetidamente vivida. Uma deficiente caracterização da situação pedagógica, que ultrapassa a perspectiva da avaliação do aluno, como iremos constatar durante o desenvolvimento da tese de doutoramento, converte-se necessariamente num frágil diagnóstico de necessidades educativas dos alunos, e as estratégias alternativas aplicadas pelos professores só acidentalmente se adequam a algumas necessidades educativas.

Apesar da grande frequência e diversidade de sinais de comportamentos indisciplinados, precisamente aqueles que para o professor deveriam denunciar crítica e repulsa à sua prática de ensino, centrada na sua pessoa, para assim a modificar e adequar às exigências dos respectivos alunos, foram necessidades que nunca foram atendidas pelos professores. Pelo contrário, a repreensão e a ordem foram as únicas soluções encontradas para controlar os ditos comportamentos. Esta contradição convida-nos a pensar que, se o professor for obrigado a reflectir sobre a sua prática, através da técnica do *espelhamento* (Barbosa, 2004, p.295), que nos propomos aplicar nesta investigação, ele passa a ter mais consciência das situações pedagógicas que cria. Significa, portanto, mais uma vez, que, se o professor caracterizar com rigor e fizer espelhamentos sistemáticos de todas estas situações, a reflexão é muito mais interpretativa, aumentando o nível de consciência relativamente a uma prática pedagógica desarticulada das necessidades educativas dos alunos, forçando obrigatoriamente a mudanças na acção estratégica. Caso contrário, os professores continuarão a ter uma postura, face aos sinais emitidos pelos alunos, intuitiva, nada científica e rigorosa em que as estratégias alternativas surgirão espontaneamente, sem que tenham resultado de um trabalho sistemático e científico de caracterização, incrementando o desinteresse, cada vez maior, dos alunos face à escola, inclusivamente ao momento da sala de aula.

Procuramos, então, compreender o motivo por que os alunos manifestam comportamentos que teimam em fazer chegar aos professores, sobre o seu desagrado e frustração na aprendizagem, bem como perceber em que medida as práticas dos

professores teimam em cristalizar-se em práticas tradicionais cujas estratégias apenas satisfazem a aprendizagem de uma minoria de alunos, acabando a avaliação por intensificar a discriminação de uma maioria pelos resultados e produtos obtidos.

É por todas estas razões, que a caracterização se nos revela um instrumento fundamental na prática do professor por se tratar de uma processologia científica a utilizar permanentemente e em contexto. Ao conduzir a uma maior compreensão dos fenómenos que ocorrem na *acção educativa* (ver Glossário), permite o diagnóstico de necessidades educativas, que ao serem espelhadas, aumentam a consciência do professor relativamente às suas práticas, condicionando, à partida, mudanças de acção através de estratégias alternativas mais adequadas às referidas necessidades educativas.

Face ao que afirmámos anteriormente, as questões de investigação, que nortearão o nosso trabalho de investigação, são as seguintes:

1. Qual o contributo que as “Cartas de Sinais” podem efectivamente dar na reorientação estratégica da acção educativa?

Esta grande questão é por nós levantada, porque entendemos que, pela diversidade de sinais de necessidades educativas, será necessária a sua sistematização, categorização em *Cartas de Sinais* para permitir assim uma melhor orientação da prática pedagógica. Esta é a razão pela qual se justificam as três sub-questões de investigação seguintes que compaginam a primeira grande questão.

1.1. Que sinais emitidos pelos alunos revelam efectivas necessidades específicas de educação?

Partimos dos *Sinais de necessidades educativas*, por estes funcionarem de alerta ao professor para as necessidades educativas instaladas e que urge serem satisfeitas. Entendemos, claro está, e sem querermos ser muito repetitivos, que só pela caracterização se faz um rigoroso levantamento dos sinais e se constrói a *Carta de Sinais*.

1.2. Que necessidades de intervenção pedagógica se podem identificar a partir da caracterização das necessidades específicas de educação?

É a partir da identificação das necessidades educativas pela caracterização que se gera a necessidade de intervenção através da mudança das práticas pedagógicas, para esbater a clivagem entre estas e as necessidades educativas.

1.3. Como pode o professor reorientar, estrategicamente, a sua intervenção pedagógica nos actos e factos educativos?

Finalmente, é pela gestão e orientação adequadas de estratégias pedagógicas alternativas, tendo sempre por bússola a Carta de Sinais, que se efectiva a intervenção na satisfação das necessidades educativas diagnosticadas.

A elaboração destas questões de investigação basearam-se no que Barbosa tem vindo a defender na Universidade de Évora através de diversas publicações, de que vamos dando conta ao longo do trabalho, apelando à *Escola Sensível e Transformacionista*, e da recente disciplina por ele criada na mesma Universidade, “Análise dos Contextos Educativos”. Consideramos que esta nova perspectiva de conciliação entre educação e investigação se revela urgente no actual ensino, porque enfatiza uma prática permanente e em contexto da pesquisa pela caracterização, permite que se chegue ao diagnóstico de necessidades, condicionando de seguida a acção em adequadas práticas pedagógicas dos agentes educativos.

Algumas destas reflexões também surgem na problemática geral de observação defendida por Estrela (1990, p.128) em que, segundo ele, a observação, técnica considerada por nós como uma das fundamentais para se proceder à caracterização, como fundamento de uma Pedagogia Científica que permite ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional no ensino que reduz a Pedagogia a uma arte. Segundo o mesmo autor, para que o professor possa intervir no real de modo fundamentado, terá que saber observar e problematizar (ou seja,

interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes, defende ainda Estrela (1990, p.26).

Por considerarmos a caracterização um processo metodológico fundamental para a intervenção pedagógica e porque esta implica e obriga a que toda a organização-escola se constitua um espaço de observação e espelhamento de actores em permanente interacção, congeminámos que o tema da tese deveria ser:

“A escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas de Agentes Educativo”, justificando-se, então, que uma subtemática fosse ainda desenvolvida: “A importância da construção de Cartas de Sinais como instrumentos de Reorientação Estratégica da Acção Educativa”.

Digamos agora ao contrário que os *Observatórios* correspondem a estruturas de observação, que permitindo a caracterização dos fenómenos característicos das situações educativo/pedagógica, permitem que se proceda ao diagnóstico de necessidades específicas educativas diferenciadas nos alunos (ver Glossário). Segundo Barbosa (2004, p.238), a avaliação do processo e produtos de um observatório deste tipo não pressupõe a quantificação dos resultados após a realização do produto da acção, mas uma avaliação ao longo de todo o processo na situação pedagógica onde os actos e factos educativos se vão desenvolvendo. Significa dizer que os observatórios devem apontar para a qualidade dos desempenhos dos actores. Reforça-se aqui o que disse Estrela (1990, p.26) ao afirmar que só a observação permite caracterizar a situação pedagógica a que o professor terá que fazer frente a todo o momento, identificando para isso as principais variáveis em jogo, a análise das suas interacções, de forma que a escolha das estratégias seja realmente adequada à prossecução dos objectivos visados. Isto é, só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam na situação pedagógica poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida. Claro que, a par das necessidades educativas dos alunos estão latentes necessidades formativas dos professores. A *Carta de Sinais*, um dos produtos dessa caracterização, ao aumentar a compreensão das necessidades educativas dos

alunos, encaminha o professor na reorientação estratégica da acção educativa sustentada pela cientificidade do processo.

Perante o exposto, e dada a inovação proposta por Barbosa relativamente ao conceito de Observatórios, o que nos move neste trabalho é, como referimos, a escola como um vasto Observatório caracterizador da acção educativa. Partimos para a nossa investigação aceitando alguns pressupostos enunciados por Barbosa(2004, p.10):

- A prática pedagógica dos nossos dias tem de ser suportada pela ideia de que são vários e complexos os objectos de trabalho sobre os quais deve recair, em simultâneo, a atenção dos agentes de ensino;

- A articulação desta complexidade tem de estar subordinada ao que chamamos princípio da multireferencialidade de objectos de análise;

- Esta subordinação tem de ser estrategicamente sustentada, ou seja, organizada em função de diagnósticos das necessidades educativas de quem aprende e formativas de quem ensina;

- A finalidade última para que deve tender a sua organização é a de ajudar o outro no seu crescimento e desenvolvimento integral.

Porque sustenta Barbosa tais asserções? A escola terá de passar a ser assim um espaço em que todos os actores sejam pares, tendo por obrigação ajudarem-se mutuamente. É a que Barbosa (2004, p.11) chama a pedagogia orientada pelo *sentido de ajuda*, que, em primeira instância, ajudará o aluno na sua formação integral e, em segunda instância, ajudará o professor que, para além de ter como objecto de estudo o aluno, se vê confrontado com a necessidade de ter de centrar a sua atenção em múltiplos universos que passam a ser da sua responsabilidade integrar de forma eficaz na complexa acção educativa. O professor deixará assim de estar apenas preocupado

com os produtos de aprendizagem, mas tomar consciência que grande parte do seu empenho terá de ser no sentido de criar situações adequadas de aprendizagem a partir das necessidades educativas dos seus alunos, munido de elevadas competências pessoais, nomeadamente o afecto e a sensibilidade.

“Empatizar com o outro, sendo capaz de perceber a forma como sente cada momento de aprendizagem, possuir capacidade de ir imaginando novos cenários mudando sistematicamente os elementos das paisagens a fim de que se crie a possibilidade de que a natureza humana do aprendente experimente novas possibilidades de actuação e levar este actor a colocar no presente o seu arsenal de saberes a fim de, por imaginação, ser capaz de recriar no agora situações que só no futuro possam vir a ser reais”. (Barbosa, 2004, p.12).

É a *Escola Sensível e Transformacionista* de Barbosa que configura esta forma de organização, exigindo ainda que o agente de ensino se responsabilize com a organização grupal dos seus pares, se disponha a organizar *Cartas de Sinais* de necessidades educativas, como ainda determine a partir delas as suas próprias necessidades de auto-formação. Esse diagnóstico é fundamental para que a *Pedagogia de Ajuda* se expresse, pois é através dele que se conseguem inferir níveis de conforto/desconforto prazer/desprazer, motivação/desmotivação, através dos quais se processa o ensino-aprendizagem nas várias situações pedagógicas

O professor deixa assim de ser entendido como alguém que se limita exclusivamente a meras transmissões de saberes e passará a ser aquilo a que Barbosa (2004, p.21) apelida de *agente educativo*. A escola deixa então de ser uma organização inerte face às sociedades, definindo-se muito bem os limites das áreas de intervenção e as fronteiras entre Educação, Formação e Cultura. Equilibrar estes pressupostos não tem sido feito e por isso se continua a praticar um ensino de inúmeras didácticas específicas e desenquadradas de adequadas dimensões curriculares (Barbosa, 2004, p.22). O trabalho na escola acaba por ser desligado das exigências da sociedade, demasiado empírico, e a formação de professores é sobretudo sobre métodos e técnicas de ensino, sem que se acrescentem dimensões científicas, que contrariariam o trabalho

mais empírico de resoluções imediatas e sem perspectiva de futuro. A propósito refere Barbosa (2004, p.23):

“O homem de hoje não se forma convenientemente se for mobilizado só para saber utilizar métodos e técnicas de forma exemplar e a evolução da Educação depende não da existência da Pedagogia enquanto sua única ciência, mas do contributo de vários saberes que, organizados em rede, façam aparecer um paradigma verdadeiramente educacional.”

Apesar das sucessivas reformas a que o ensino tem sido sujeito nos últimos anos, procurando ajustar-lhe projectos de trabalho cada vez mais diversos, como é o caso da formação de professores e de outros agentes educativos, as práticas lectivas e pedagógicas mantêm-se com características tradicionais, sem real conhecimento de quem aprende, de quem se forma permanentemente e que se tem de integrar socialmente, em que a disfunção é uma constante.

No quadro das nossas preocupações e objectivos à luz da *Escola Sensível e Transformacionista*, aqui se resumem os que nortearão o nosso trabalho (Barbosa, 2004, p.205):

1º. A grande maioria das crianças sujeitas nas organizações educativas a trabalho educativo/pedagógico emite sinais ao longo do dia, para os quais não são orientadas respostas;

2º. Os sinais têm sempre muito a ver com insatisfações específicas;

3º. Se estes sinais são sinais de verdade e se as necessidades que corporizam não são satisfeitas, então, a relação educativa que se estabelece pode ser uma relação disfuncional;

4°. Se a relação é fracturada, ainda que se estabeleça, o que pode acontecer é que não seja conseguida na base das necessidades das crianças, mas em função das necessidades de resposta dos professores;

5°. Se a formação dos agentes de ensino não privilegiar o conhecimento do funcionamento das crianças, então as estratégias que montam só correspondem a interesses dos próprios agentes.

Enfatiza-se assim com este trabalho a necessidade do professor saber caracterizar bem a acção educativa, fazendo desenvolver em si competências científicas, a fim de conseguir fazer diagnósticos de necessidades educativas nos alunos e formativas nos professores e avaliar as respectivas consequências dos actos e factos pedagógicos, não apenas em termos de produtos conseguidos pelo ensino, mas entendidos sobretudo como componentes de processos interactivos com as dinâmicas das aprendizagens. Fundimos a investigação e a formação, porque sentimos que o professor do futuro terá de ser um profissional competente na organização dos prognósticos de suporte às suas estratégias de intervenção na sala de aula, quer sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfunções múltiplas ou simplesmente remediativas.

Para melhor compreender os pressupostos que envolvem o tema da tese, convém ter presente a definição de alguns conceitos que se encontram igualmente no Glossário: A *situação pedagógica* corresponde a toda a situação onde os actos educativos se manifestam em consequência da dinâmica interactiva das múltiplas variáveis, componentes dos factos educativos que, no contexto específico de cada situação pedagógica, são também em si factos pedagógicos; O *acto educativo* é o conjunto de factos de natureza educativa emergentes das situações pedagógicas e que condicionam a organização da estrutura do próprio acto; O *facto educativo* é o conjunto de todos os fenómenos que ocorrem numa sala de aula e que pertencem a uma mesma família fenomenológica; *Sinais* são estímulos recebidos por professores e alunos, permitindo ao docente diferentes posicionamentos em cada momento da situação pedagógica; *Carta de sinais* resulta da organização topológica de todos os sinais

enquanto condicionantes das estratégias de ensino. Estes e outros conceitos com eles relacionados encontram-se desenvolvidos no Glossário.

Com base na problematização feita anteriormente, formularam-se as seguintes hipóteses, que no final desta investigação serão confirmadas ou infirmadas pela análise e interpretação dos dados recolhidos:

1. Se o professor caracterizar a acção educativa, observando e descrevendo com exaustão os fenómenos emergentes nas situações educativo/pedagógicas, tipificando e categorizando com rigor os actos e factos daí decorrentes, pode construir adequadas *Cartas de Sinais*, importantes para a interpretação da realidade caracterizada.

2. Se se comprovar a hipótese anterior, então o professor pode diagnosticar as necessidades educativas dos alunos e reorientar sistematicamente as estratégias de intervenção na acção educativa, respeitando as diferenças suscitadas pelas necessidades individualizadas.

3. Se o professor for espelhado sobre os sinais de necessidades educativas dos alunos emitidos ao longo de acções educativas por ele organizadas, então o professor toma consciência directa do sucesso ou insucesso dos alunos em função da forma como conduz as suas intervenções na sala de aula.

Trata-se de um agrupamento de hipóteses que pressupõem uma caracterização sistematizada da situação pedagógica onde o *espelhamento* (ver Glossário) permite a *explicitação* (ver Glossário) das necessidades dos actos pela *reconfiguração de experiências* (ver Glossário). É um processo que, aumentando o grau de consciência do agente educativo sobre a prática, permite que determine toda a sua intervenção pedagógica posterior, não apenas em função dos seus objectivos particulares, mas tendo sobretudo em conta o interesse manifestado pelo aluno. Este processo passa assim por uma avaliação centrada essencialmente nos processos de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo por uma mudança nas práticas do professor, adquirindo este uma postura científica e de pesquisa de todos os actos e factos de situação pedagógica, para melhor

compreender as barreiras e entraves que condicionam a satisfação das eventuais necessidades educativas específicas e diferenciadas dos alunos.

Para além dos objectivos directamente relacionados com a investigação em dar resposta às questões de investigação propostas, verificar ou não as hipóteses com base nos dados recolhidos ao longo da investigação e, com base na triangulação dos dados, pretendeu-se também identificar e levantar problemas que possam vir a merecer um cuidado e uma preocupação em investigação neste ou noutros domínios que lhe são próximos em Ciências da Educação, propomos os seguintes, que pretendemos atingir à luz das ideias que fomos lançando nesta introdução.

Perante a problemática anteriormente enquadrada, ressalta-nos a ideia de que é urgente que apareça um agente educativo que trabalhe alicerçadamente em boas caracterizações da realidade de forma a adequar a sua intervenção às necessidades dos alunos com quem trabalha. Parece-nos que só através de caracterizações, enquadradas cientificamente, é que se poderão fazer bons diagnósticos das necessidades educativas dos alunos e, a partir daí, organizar cartas de intervenção estratégica, pedagogicamente adequadas e em consonância com a diversidade das necessidades diagnosticadas.

Parece-nos assim útil que a Escola se disponha a ser um Observatório de Diagnóstico de Necessidades. O nosso objectivo geral da investigação é definido na ideia que partilhamos com Barbosa (2004, p.247) e que é a seguinte:

“Introduzir nas escolas práticas de Investigação-Acção/Formação (ver Glossário) a fim de que os agentes educativos adquiram atitudes de pesquisa e passem de actores meramente empíricos a intervenientes marcados pelo rigor científico”.

Para atingir o objectivo geral enunciado, alguns objectivos de uma outra dimensão têm de ser atingidos:

1. Caracterizar a acção educativa, fazendo identificação, descrição, tipificação e categorização de indicadores de análise para que se elaborem *Cartas de Sinais* indicadoras de *necessidades educativas nos alunos e formativas nos agentes de ensino*.
2. Efectuar *diagnósticos de necessidades educativas e formativas* a partir da caracterização referida anteriormente.
3. Construir *Cartas Estratégicas de Intervenção* adequadas aos diagnósticos efectuados.
4. *Espelhar* os agentes educativos, explicitando as necessidades diagnosticadas.
5. Formar agentes educativos para a *atitude de pesquisa* (ver Glossário), adquirindo competências de caracterização e de diagnóstico de necessidades educativas e formativas a fim de se tornarem agentes técnico-críticos (ver Glossário).
6. Tornar então os agentes técnico-críticos, que a investigação vier a formar, em agentes mediadores do conhecimento (ver Glossário) relativamente a outros agentes educativos.

7. Responsabilizar esses mesmos mediadores do conhecimento pela introdução nas suas escolas da *formação contextualizada e permanente* orientada para a *Pedagogia de Ajuda*.

Assim sendo, o nosso objecto de estudo é o *agente educativo*, enquanto organizador e orientador das aprendizagens dos seus alunos em função da sua permanente formação.

Pelo que afirmámos na introdução, este trabalho de investigação revela-se inovador, porque, antes de mais, ultrapassa as questões pedagógicas e didácticas da educação, valorizando, antes, as ciências da educação enquanto universo influenciador da organização permanente dos contextos educativos. O processo de caracterização nas ciências da educação, por nós defendido, assume-se uma metodologia com identidade e unidade próprias que, não pretendendo tanto a explicação dos fenómenos, vertente paradigmática positivista, procura antes uma maior compreensão do real para melhor fundamentar mudanças de acção através de intervenções mais adequadas, abrindo espaço a uma nova discussão epistemológica das ciências da educação. O conhecimento obtido, pela metodologia proposta, faz evidenciar um novo sentido para a acção educativa, ultrapassando os objectivos para valores que se prendem à elevada dimensão humana.

A investigação funda-se em alguns pressupostos orientadores da *Sociopedagogia* para justificar a entrada da mesma na organização escola com vista não só à explicitação de necessidades diagnosticadas, mas também para justificar a formação de professores em competências de caracterização, autonomizando a organização na pesquisa e no diagnóstico das necessidades latentes. Um outro domínio científico onde mergulhámos foi a *Socio-Tecnia*, não apenas para testar os professores em formação, mas, também, para evidenciar que o treino de competências técnicas e sociais para o desenvolvimento da organização escola pode e deve ser feito em *grupos autónomos*.

A Metodologia *Investigação-Acção/Formação* justifica a função ontológica da caracterização, pois, ao comprometer-nos na acção, geram-se estímulos, críticas e

uma orientação para a pesquisa que transforma esta num processo orientado para uma *dimensão teleológica* (ver Glossário) da investigação, onde se prendem questões praxiológicas com as da formação humana orientada para a *transcendência* (ver Glossário).

A *Escola Sensível e Transformacionista* de Barbosa confirma, a nosso ver, uma nova dimensão epistemologia das ciências da educação, porque entendeu ele que a pesquisa deve ser um processo permanentemente na escola, transformando as informações latentes em explicitadas, através de observatórios de diagnóstico, tornando *sensíveis* os seus agentes aos sinais e às necessidades educativas, reorganizando, pela formação, a escola através do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

“Aprender a reflectir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos as novas gerações para aprenderem mais, melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante da escola.”

Fonseca (2001, p.7)

1 - A SOCIOPEDAGOGIA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Face à natureza do trabalho de investigação, foi nossa preocupação fazer a adaptação da sociopedagogia às nossas perspectivas educativas. Socorremo-nos de Alain Meignant, o sociólogo que na actualidade ao pensar nas organizações vivas, dinâmicas, permitiu-nos pensar a escola como uma estrutura com autonomia suficiente que lhe permita um desenvolvimento no sentido da melhor definição de objectivos de trabalho e acções enquadradas de forma a solucionarem os problemas com que se vem confrontando, transformando as necessidades latentes em necessidades explicitadas.

A investigação, ao afirmar-se como um instrumento de recurso quotidiano de gestores, permite também que o investigador e os práticos, que com ele constituam grupos duros de intervenção, desenvolvam acções típicas dos domínios da consultadoria e da assessoria de gestão, não para que sigam na pegada das acções típicas da inspecção, mas que através da caracterização diagnóstica de processos de trabalho com recurso ao espelhamento de desempenhos se oriente para o aconselhamento estratégico. Daí acontece que, nas organizações educativas onde trabalhámos, as práticas avaliativas, mesmo as efectuadas aos alunos e as de supervisão de desempenhos, possam ser utilizadas como instrumentos de gestão, tendo como consequência que as tomadas de decisão não ocorram apenas em função de determinantes macro sistémicos (Barbosa, 2001, p.247). Também Revez (2004, p.171), partilhando das mesmas ideias de Barbosa, considera urgente a emergência de um novo conceito de escola que deva passar pela análise crítica da instituição educativa enquanto sistema social único e complexo, devendo pressupor um conjunto conceptual de referências que dê sentido e fundamentação às atitudes de decisão. Acrescenta ainda que a escola deve apostar no profissionalismo, na formação, no desenvolvimento de estratégias de gestão e de novas metodologias de diagnóstico e avaliação do clima e da gestão, já que tais actividades podem ganhar importância estratégica vital para o governo de uma escola de sucesso.

Eis que seguramente, tal como sustenta Barbosa (2001, p.247), se trata da forma mais sólida e significativa de aumentar a autonomia das escolas, que a *Sócio-Tecnia*, pressuposto por nós seguido e desenvolvido no item 2 deste capítulo, através da criação de grupos autónomos de trabalho, fundamenta também que as estruturas organizativas se desenvolvam nesta óptica. Diremos mais, uma autonomia

organizacional é então sustentada numa investigação que torna imediatamente credível toda e qualquer acção estratégica que se implemente na resolução contextualizada dos problemas. A acção da escola é assim mais virada para o principal cliente, que é o aluno, e não tanto para questões economicistas e de produtos educativos de qualidade questionável para os quais muitas vezes as inspecções educativas forçam a acção escolar.

Recorrendo a alguns princípios da sociopedagogia, a análise sistemática da organização pela investigação permite a emergência de problemas, o diagnóstico de necessidades, o equacionamento estratégico de intervenção da acção educativa adequada, contextualizada, medindo os recursos disponíveis, revendo as práticas a implementar, adaptando sistematicamente os objectivos ao contexto dinâmico da escola. Na nossa perspectiva, os objectivos da escola deverão ser então definidos posteriormente ao processo de investigação. É o contrário do que acontece agora, já que escola sujeita-se sempre aos objectivos superiormente estipulados e de forma descontextualizada. Introduzindo uma processologia de tratamento sistemático de doenças, a instituição pode desenvolver-se, desenvolvendo todo o seu tecido social e até aproximar-se mais dos objectivos educacionais concebidos superiormente, nacionais, portanto, que correspondem às finalidades da educação, aos princípios do desenvolvimento humano. Partilhando também Verdasca (2002, p.818) da nossa opinião, afirma que, não raras vezes, prevalece na escola uma lógica de aparências, alimentando e fazendo persistir, por razões de conveniência, um conjunto de mitos em termos de racionalidade organizacional. Continua, dizendo que uma observação e análise mais atenta e cuidada acaba por evidenciar que uma boa parte do que vai acontecendo na escola e, em particular, no âmbito da concepção e planificação das acções organizacionais e pedagógicas, apoia-se e move-se em situações de circunstância, não se vislumbrando terem existido grandes preocupações em termos de fundamentação e consistência dos critérios frequentemente avançados e apresentados como pilares legitimadores de tais acções e que, conseqüentemente, nos levem a admitir que as soluções pedagógicas e as opções educativas equacionadas e delineadas tivessem sido efectivamente amadurecidas, ponderadas, avaliadas e suportadas em bases argumentativas suficientemente sólidas e consistentes, capazes de conferir sentido e razoabilidade àquelas soluções e opções organizativas concretas adoptadas.

Torna-se urgente que assim se proceda para que adaptações de acções estratégicas sejam implementadas de acordo com o diagnóstico feito, procedendo-se à montagem da formação no contexto dos docentes, a funcionar em paralelo com os processos de ensino-aprendizagem (Barbosa, 2001, p.248). Para adaptar através do recurso ao diagnóstico sistemático, a escola passa a possuir uma orgânica de utilizações permanentes e sistemáticas de técnicas de observação para caracterização da sua dinâmica, de espelhamento crítico dos desempenhos, levando os actores a reverem-se nas suas práticas através de dados restituídos e concebidos pela observação, enfatizando as necessidades já anteriormente referidas e conduzindo a acção para uma prática de auto-formação. Passemos a citar Barbosa (2001, p.248-249):

“...a caracterização das estruturas organizacionais, dos seus processos de funcionamento e dos produtos que produzem, ao permitir identificar modelos de acção despistando problemas a desenvolver, questões problemáticas e situações de futuro emergentes a prevenir, se afigura uma prática da maior utilidade já que possibilita intuir as organizações como corpos vivos e perceber como grande parte dos comportamentos humanos que dentro delas se desenvolvem estão intimamente ligados à forma como a dinâmica organizacional se manifesta”.

Barbosa teoriza em tese de doutoramento a possível adaptação entre a sociopedagogia de Meignant e as organizações educativas, tendo em vista as reais diferenças entre estas e as organizações industriais. Pensamos, tal como Barbosa, que uma das formas de ir ao encontro das necessidades formativas dos professores, portanto dos agentes de ensino, e chegar às necessidades educativas dos alunos, é pois através de uma prática de investigação em que a descrição dos actos e ocorrências, enquanto acontecimentos, a narração de seus factos, a tipificação dos indicadores significativos, a identificação de variáveis de análise, a organização de matrizes interpretativas de dados, levando a que de seguida se elaborarem sínteses compreensivas dos mesmos, para que a explicitação sistemática de necessidades latentes permita montar bancos de dados para ensaios do conhecimento que se vai adquirindo e registo das nossas práticas que se vão desenvolvendo (Barbosa, 2001, p.250).

1.1 - O PEDIDO DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA E SUA ANÁLISE – -POSIÇÃO DO PROBLEMA

A adaptação que privilegiamos faz prevalecer a tradicional relação de clientela, tão cara a Alain Meignant, e que concebe que quem se destina a intervir se chame SI (Sistema Interveniente), que no nosso caso corresponde ao investigador que entra na escola para desenvolver um trabalho de investigação, e que quem aceita a intervenção se chame de SC (Sistema Cliente), que corresponde à escola e aos seus actores com quem trabalhamos. Estes sentem necessidade de mudar estruturas, quer de gestão escolar, quer de práticas pedagógicas, sendo estas últimas as que são valorizadas nesta tese. Sendo assim, a investigação deixa de ser um anticorpo da escola, mas um sistema aceite e harmonizado com as solicitações e pedidos provenientes da própria escola. Foi efectivamente através deste compromisso sistémico e relacional que se fez a intervenção.

O SC, a escola onde desenvolvemos o trabalho de investigação, manifestou um pedido, fez uma *procura manifesta*, a uma entidade que pensa conhecedora das práticas de investigação e que segundo Meignant (s.d., p.34) corresponde ao SI. Segundo o autor o pedido é feito, porque existe um que está latente de que através da intervenção se resolvam vários problemas. É a *procura latente*, que de certa forma corresponde aos factores obscuros que contribuem para a produção da procura manifesta e que são desconhecidos igualmente dos dois sistemas, SI e SC.

O SI utilizará para análise da situação-problema da organização um sistema conceptual e uma metodologia perfeitamente adaptados, a que o mesmo autor designa de “o campo teórico de SI”. É aqui que recai o domínio de competência de SI, desconhecido de SC e que, por esse facto, faz apelo à sua competência para melhor solucionar o problema.

Por outro lado, o SC detém informação sobre a organização e o seu funcionamento, mas de uma forma não sistematizada, organizada segundo uma topologia. Quer isto dizer que essa informação carece de uma recolha e tratamento científicos. Estes “elementos de informação detidos por SC sobre si próprio” são desconhecidos de SI (Meignant, s.d., p.35).

Ora em Alain Meignant, sempre que um pedido é manifestado, imediatamente se estabelece um processo dinâmico entre SC e SI. Analisemos, por isso mesmo, o quadro 2:

Quadro 2: Janela de Juary adaptada de Meignant (s.d., p.35).

	Conhecido de SI	Não conhecido de SI
Conhecido de SC	1. <i>Procura manifesta</i>	4. Elementos de informação detidos por SC sobre ele mesmo
Não conhecido de SC	3. Campo teórico de SI	2. <i>Procura latente</i>

A diferença entre a procura manifesta 1 e a procura latente 2 será o elemento dinâmico da evolução do sistema. A diferença entre 3 e 4 será o meio pelo qual se age sobre a diferença entre 1 e 2. Por outras palavras, é pela confrontação da competência teórica e prática de SI com o corpo de informações detido por SC, de forma não sistematizada sobre o funcionamento das organizações e as situações suscitadas para intervenção, que passará a explicitar uma componente cada vez mais vasta de uma procura latente e só assim vir a operar uma modificação no sistema, na organização. Portanto, só com uma operação científica sobre o contexto é que se conhece verdadeiramente, pela explicitação, o problema levantado pela organização e as autênticas necessidades de que carece.

Quadro 3: Estado de organização no
Início da intervenção (Meignant, s.d., p.36).

1	4
3	2

A

Quadro 4: Estado de organização no
Fim da intervenção (Meignant, s.d., p.36).

1	4
3	2

B

É pela redução de 3 (quadros 3 e 4) que se conseguirá a sistematização da informação detida por SC sobre si mesmo, a reorganização de um sistema de representação ideológica num sistema conceptual tão rigoroso quanto possível, incluindo a compreensão da função política do sistema de representações. Significa, portanto, que é através da sistematização que se passa a ter uma tomada de consciência progressiva do conteúdo latente do pedido (dos seus determinantes e do seu sentido), sabendo à partida que nunca se conseguirá uma explicação total desse conteúdo. Segundo Meignant (s.d., p.36) existem limitações quanto à prática da intervenção:

- O campo teórico da intervenção está longe de ser definitivo e rigoroso. A intervenção é acção e pesquisa e o seu desenvolvimento suscita a construção de instrumentos conceptuais, métodos de análise que vão ser postos em causa, completados ou enriquecidos. Torna-se assim necessário apresentar a intervenção como uma confrontação de SI, detentores de um saber coerente e definitivo, e SC, enterrados no seu “não saber”. Há, neste ponto de vista, entre SI e SC, uma diferença que é a de criar a possibilidade de análise. Assim, SI e SC são prolongamentos de um mesmo contexto através de formação social na qual se desenvolve a prática de intervenção sociopegagógica. A formação social exerce um pedido social à formação sociopedagógica, explícita ou implícita. Este pedido social assenta sobre SI e SC e definem-se os limites de tolerância à análise e o estatuto de exteriorização de SI.

- O pedido não permanece congelado na sua forma original, pois evolui, modifica-se, podendo provocar alteração do contexto, ilustrar a progressão da intervenção, mas também exprimir as resistências de SC a esta intervenção (Meignant, s.d., p.37).

1.2 - O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES E A SUA EXPLICITAÇÃO À ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Toda a metodologia de investigação utilizada pelo sistema SI numa perspectiva sociopedagógica tem uma linha comum em duas características:

- a) As informações recolhidas são restituídas ao sistema SC. Esta restituição, pondo à disposição do cliente, de uma forma sistematizada, as informações obtidas pelas pessoas ou por grupos pertencentes ao SC, vai permitir-lhe ter uma visão mais clara de si próprio. É a técnica do feedback, por nós adaptada e desenvolvida em tese como a técnica do espelhamento.
- b) O interveniente / investigador assiste às sessões de análise restituídas, sendo que, no nosso trabalho, é ele que as lidera. Tem um papel de

clarificação da forma como o *núcleo duro* reage a esta análise, do ponto de vista do conteúdo da discussão, do procedimento do trabalho e sobretudo da dinâmica sócio-afectiva do grupo.

Segundo Meignant (s.d., p.48), estes aspectos remontam-nos a dois campos metodológicos e teóricos relativamente distintos: o das técnicas de recolha de informações e análise de conteúdo e o da teoria e prática da dinâmica de grupos, que, no nosso trabalho de investigação, serão devidamente desenvolvidas no capítulo da metodologia. No entanto, é a confrontação da competência teórica da informação detida pelo SC de uma forma não sistematizada com o funcionamento da organização que leva a sociopedagogia a explicitar cada vez mais o pedido latente e, uma vez feito, operar uma mudança no sistema. É na estratégia de mudança que se procura colocar na mesa os psico-sociólogos intervenientes, recolher informações, quaisquer que sejam as técnicas de recolha utilizadas, tratando-se já de um momento de intervenção. Estas informações são sempre restituídas ao cliente e é certamente esta restituição que funciona como motor para a mudança. É, então, a forma como a informação é restituída, isto é, o modo de análise de conteúdo, de apresentação, de interpretação e de exploração desta informação que vai ter um papel determinante para a mudança (Meignant (s.d., p.53).

1.3 - A INTERVENÇÃO – UM MODO DE RELAÇÃO DETERMINADO ENTRE UM SISTEMA INTERVENIENTE SI E UM SISTEMA CLIENTE SC

Recordemos que a confrontação dos conhecimentos teóricos e metodológicos de SI com as informações detidas de SC sobre si próprio, já por si faz com que exista uma diferença entre os dois sistemas nessas áreas e uma diferença do ponto de vista da posição ocupada na divisão do trabalho, criadas as condições de uma análise de pedido manifesto e, portanto, do desenvolvimento progressivo do pedido latente. Este dispositivo visa evitar uma aproximação pedagógica dos problemas de formação da organização, é como um processo que autonomize a formação em vez de dar lugar a condições concretas de ordem sócio-económica, ideológica, psicossociológica, psicológica, que definem as possibilidades de aplicação e de eficácia de formação.

As diligências, negociações de intervenção, têm por objectivo, em última instância, transferir a capacidade de análise de SI a SC. A intervenção poderá ser considerada bem sucedida quando SC for capaz de se auto diagnosticar, tendo em conta todas as variáveis internas e externas do seu funcionamento, e de agir de forma adaptada em função desse diagnóstico (Meignant, s.d., p.95). Sendo assim, o SI sócio-pedagogo visa ajudar, pela intervenção, à autonomização de SC a definir objectivos, diagnosticar disfunções, patologias e necessidades e modificar situações diagnosticadas.

1.4 - A ESTRUTURA DA RELAÇÃO SI - SC

Como já se constatou, existe uma diferença entre SI e SC do ponto de vista de conhecimentos teóricos e metodológicos e também da sua posição na divisão de trabalho, traduzida por um estatuto totalmente exterior de SI, criando as possibilidades de análise da *procura manifesta* e, portanto, o desenvolvimento progressivo da *procura latente*. O objectivo é autonomizar a formação de SC em vez de a ligar a questões concretas de ordem socioeconómica, política, estrutural, ideológica, psicossociológica, psicológica. Só assim se conseguem definir as possibilidades de aplicação e, portanto, de eficácia deste tipo de formação.

O pedido para a intervenção visa, em última instância, transferir a capacidade de análise de SI para SC. A intervenção estará concluída quando SC for capaz de se “auto diagnosticar”, tendo em conta todas as variáveis internas e externas do seu funcionamento, e agir de forma adaptada em função desse diagnóstico (Meignant, s.d., p.94). Esta divisão de trabalho instituído no início da intervenção entre analistas e analisados dever-se-á modificar para se chegar a um momento em que o papel de SI é qualitativamente modificado até ao desaparecimento completo do analista SI, tornando-se SC o seu próprio analista. SI deve então criar as condições para pôr termo às suas funções.

Para tal, as condições que devem ser criadas não são apenas de ordem cognitiva, conhecimento de conceitos utilizados por SI, mas também de ordem estrutural, isto é, que a função de análise deve ser apropriada por SC, garantindo absolutamente a sua autonomia nessa função após o desaparecimento da intervenção de SI. Um segundo princípio é a ligação necessária entre a teoria e a prática. Significa dizer

que toda a intervenção que não seja articulada segundo um processo concreto de mudança da organização e que se limite a um discurso teórico sobre as condições de uma possível mudança será inoperante. A formação deverá estar intimamente ligada, relacionada com o contexto, isto é, com as condições concretas de aplicação (Meignant, s.d., p.95).

1.5 - ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE INTERVENÇÃO

1.5.1 - O papel do interveniente *SI* (Investigador)

O interveniente pode adoptar duas atitudes extremas: o consultor, que, em termos psicológicos, é o que se esforça em facilitar uma tomada de consciência; o conselheiro, o que dá conselhos, isto é, o especialista que estuda e preconiza soluções. Segundo Meignant (s.d., p.96), em qualquer uma destas atitudes o interveniente deverá escolher uma atitude e analisar as implicações na sua relação com o cliente. A experiência parece indicar que a estratégia global de intervenção deve incluir a passagem progressiva do estatuto de consultor à de “prestador de serviços”, correspondendo à redução da separação entre analista e analisados. Parte-se da hipótese que esta transformação qualitativa do papel do interveniente (*SI*) é possível sob reserva de adopção pelo interveniente de certas atitudes e da compreensão de que estas induzem efeitos na relação com *SC*.

1.5.2 - As atitudes do interveniente na divisão afectiva do trabalho

Como refere Deval (s.d., p.191, citado em Meignant, s.d., p.97), a atitude, seja ela qual for, é vista como uma causa, como uma condição, um efeito manifesto, isto é, perceptível, uma causa ou condição relativamente latente. Sendo assim, desde que se conheça a atitude de um indivíduo sobre qualquer objecto, sabemos à partida que essa atitude orienta uma acção e acarreta uma determinada consequência. Esta definição genérica exclui a hipótese de uma atitude conscientemente adoptada com vista a um objectivo ou fim preciso.

Rogers (1964, p.224, citado em Meignant, s.d., p.97) considera a atitude não directiva a pedra angular da sua obra, tanto assim que os psicanalistas fazem da atitude de interpretação um elemento essencial de cura. O interveniente encontra-se, portanto, confrontado com o problema da pertinência da atitude por ele adoptada e com os objectivos por ele perspectivados. Meignant (s.d., p.98) atribui a Maisonneuve (s.d.) uma posição mais pertinente nesta problemática da atitude do interveniente, considerando aquilo a que chamou de "estratégia de atitudes sequenciais". Significa que o interveniente adopta, em vários momentos, uma atitude de conselho, de questionamento, de interpretação ou de compreensão. Em suma, esta abordagem configura-se-nos em tese numa atitude de reflexão para a acção, isto é, justificando plenamente a introdução da Investigação – Acção na escola como organização.

Senão vejamos, as atitudes do interveniente de investigação, o investigador, portanto, são de pesquisa, compreensão e de prudente interpretação através das quais se obtêm à partida indicadores para o início da intervenção. Contudo, as atitudes de aconselhamento são de evitar antes de se inverter, ao fim de algum tempo, a apropriação por SC da função de análise e em que SI vê o seu papel de analista transformar-se num prestador de serviços, trabalhando com SC de um modo cooperativo, sabendo à partida que este movimento é unidireccional, não regular e caracterizado por momentos de rupturas e de regressões sempre que necessárias.

Portanto, esta evolução no tempo não é senão um indicativo de que o interveniente deverá adoptar a sua atitude em função da sua estratégia, do tempo e dos grupos de trabalho de SC com os quais ele se confronta. Segundo Meignant (s.d., p.99), este modelo de trabalho é um caminho possível para a intervenção nas organizações, não constituindo, no entanto, uma regra ou uma lei de intervenção. Contudo, parece-lhe ser a forma através da qual melhor se conseguem evitar fenómenos de resistência por parte de SC, porque este não se sente cobaia, nem condicionado a uma reestruturação concebida por SI, mas antes sente-se integrado num trabalho cooperativo de obtenção de respostas a necessidades explicitadas, que lhe são inerentes, com vista a autonomizar-se em relação a SI.

1.5.3 - A recolha da informação e o Feedback

Como já foi referido, na prática da intervenção sociopedagógica, a pesquisa não constitui necessariamente um momento isolado. Consiste essencialmente na análise de um pedido, que se caracteriza por uma longa investigação que comporta momentos ou fases onde a recolha de informação sistemática é designada por investigação, mas na qual, com efeito, todos os contactos directos ou indirectos com SC ou com uma parte dele fornecem a SI informações significativas para os objectivos que persegue. Trata-se de entrevistas formalizadas ou não, de reuniões, de observações, de consulta de documentos fornecidos por SC, portanto todo o tipo de situações que fornecem ao interveniente uma matéria que alimente a sua investigação e a sua acção. Todos estes procedimentos prendem-se a razões conjunturais ligadas à natureza da intervenção e à sua própria dinâmica.

O papel do interveniente é de captar todas as informações dispersas, de as reestruturar e de as organizar para retorno ao SC – Feedback. Esta função tem por objectivo dar significado a SC na articulação do discurso do *pedido manifesto*, que ele possui de si próprio, e no discurso dos analisadores, que exprime os fundamentos do *pedido latente*. Esta restituição a SC organiza-se previamente, segundo uma estratégia matricial (Meignant, s.d., p.105).

Face ao exposto, levanta-se assim um duplo problema: Que análise deve ser restituída a SC e que formas deve assumir esta restituição? Este Feedback deve então configurar-se segundo três princípios fundamentais (Meignant, s.d., p.105):

1. O conteúdo do Feedback não deve ser nem uma simples constatação de um estado de facto, nem uma análise formulada num vocabulário abstracto e apoiado num sistema de referência teórico ao qual não permite a SC ter acesso. Portanto, não se deve culpabilizar SC do seu estado actual, sem que perspetive uma evolução e possibilidade em ultrapassar a situação presente. Por outro lado, um diagnóstico formulado numa linguagem abstracta e apoiada num sistema de referências teóricas, não permitindo a SC ter acesso, pode fazê-lo sentir-se como alvo de avaliação. Quanto muito, devem pôr-se à sua disposição os conceitos de referência através dos quais a análise da informação se apoiou.

2. O Feedback deverá ser acompanhado de um dispositivo que permite a SC experimentar concretamente, através da acção, as perspectivas de ultrapassar a situação presente sugerida pelo diagnóstico. A análise do conhecimento nunca deve estar desligada da acção. A função latente das acções concretas, acompanhando a análise, corresponde à experimentação para testar a possibilidade de uma nova situação que não aquela em que se encontra. Significa, portanto, que a restituição da informação deve existir através de uma experiência com algumas soluções de melhoria para SC perante os diagnósticos efectuados.

3. Durante a restituição do Feedback a SC, o interveniente deve estar atento ao não bloqueio dos participantes face ao conteúdo restituído. Qualquer reacção deste género deverá ser antes algo inerente à dinâmica de grupo e não tanto à análise objectiva do conteúdo da informação. Nestas situações, SI deve sobretudo centrar-se no problema e jamais sobre o grupo de participantes.

Face a esta perspectiva sociopedagógica, constitui nossa preocupação que dentro das escolas se formem grupos de diagnóstico de necessidades que de latentes passem a emergentes e que dentro dos contextos educativos se desenvolvam acções de formação como um dos procedimentos para a resolução dos problemas e que, de certa forma, se autonomizem as escolas nesta linha de trabalho organizacional. Esta autonomização, na nossa perspectiva, ultrapassa um pouco a perspectiva sociopedagógica, na medida em que os agentes educativos, submetidos à formação em estratégias de intervenção, se posicionem, na organização, como difusores dos saberes adquiridos. Isto é, que se transformem em mediadores de conhecimentos partilhados, ou seja, que se tornem formadores de outros, analisando com eles os problemas a resolver, as questões problemáticas e as situações a merecer prevenção (Barbosa, 2001, p.248).

Ora, no que esta matéria diz respeito, sentimo-nos mais acompanhados quando conjecturamos a hipótese de ir beber a Liu alguns conhecimentos importantes na forma de fazer funcionar nas organizações grupos de trabalho.

2 - A SÓCIO-TECNIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Existem diversos modelos de organização do trabalho que se desenvolveram ao longo do século XX e que se foram substituindo à medida que transformações sociais, económicas, tecnológicas e outras forçaram a tais adaptações.

Apesar de Liu (1983) fazer uma descrição exaustiva da evolução histórica da organização do trabalho nas instituições, apenas desenvolveremos a Sócio-Tecnia, que se trata de um modelo não hierárquico, por considerarmos que, à luz das preocupações do nosso trabalho, é aquele que melhor se enquadraria para dar respostas aos problemas inerentes a um contexto escolar.

2.1 - MODELOS NÃO HIERÁRQUICOS

Existem alguns modelos de organização do trabalho que se caracterizam por serem não hierárquicos no que respeita à estruturação e rigidez hierárquica. Passaremos a descrevê-los para constatar a evolução sofrida sobretudo em relação aos modelos Intermédios.

À semelhança do modelo Intermédio, *Trabalho em Grupos Polivalentes*, no modelo *O Trabalho em Grupos Semi-Autónomos* a totalidade de actividades ou tarefas de um trabalho é confiada a um grupo de pessoas, que em conjunto têm procedimentos cuidadosamente delimitados, tanto no plano técnico como no plano social. Torna-se, nesta perspectiva, mais difícil organizar o trabalho de forma individualizada e os membros do grupo são polivalentes, realizando sucessivamente todas as tarefas do grupo.

As tarefas continuam a ser planificadas e orientadas a partir de objectivos pré-definidos, mas a sua coordenação e os procedimentos para a operacionalização das tarefas são coordenados e definidos pelo grupo de trabalho. Assim sendo, não existe qualquer separação entre concepção, coordenação e controle em relação à execução. O grupo assume, então, as funções de hierarquias superiores, isto é, cada elemento do grupo participa no estudo e nas decisões necessárias a todos os procedimentos a ter em conta em relação ao produto final. Existem diferentes graus de autonomia nos grupos semi-autónomos (Liu, 1983, p.39):

► *Grau 1 – Assumir a autonomia interna do grupo pelos seus membros*

O grupo participa no destino do trabalho de cada membro, na definição de métodos de trabalho, na rotação das tarefas, daí os indivíduos terem de ser polivalentes, assumir os problemas de coordenação e de controlo necessários.

► *Grau 2 – Redefinição das fronteiras do grupo*

O grupo responsabiliza-se pelas actividades periféricas e complementares, tais como processos de manutenção, de controlo, etc., isto é, actividades que conferem flexibilidade no funcionamento do grupo, assegurando um permanente funcionamento do trabalho.

► *Grau 3 – Interação com o desenvolvimento*

O grupo participa na definição dos objectivos a atingir, na escolha tecnológica, nos contactos com o exterior. Neste grau o grupo de trabalho acompanha e adapta-se a processos de desenvolvimento.

► *Grau 4 – Assegurar o desenvolvimento*

O grupo decide das necessidades e modalidades de formação, das regras de recepção de novos membros, pesquisa de produtos ou de novos serviços, relaciona-se com outras estruturas, grupos da organização, para melhor direccionar a sua evolução.

Com este modelo de organização pretende-se obter os melhores resultados económicos, bem como uma boa qualidade de vida no trabalho, agindo simultaneamente sobre factores técnicos e factores sociais. É a esta optimização conjunta que Liu (1983, p.40) designou de *Sócio-Tecnia*. Nela funde-se a ideia que solicitando a um grupo de pessoas a realização de um trabalho significativo, estas empenhar-se-ão e pouco a pouco aprenderão a fazê-lo, preservando a qualidade das relações humanas e o rendimento no trabalho.

Existem duas características neste modelo que são particularmente importantes para o seu sucesso: o *grupo* e a *semi-autonomia*. Por um lado, é no seio do grupo que os indivíduos aprendem a equilibrar as suas ambições individuais com as necessidades de

entrelaçada e de solidariedade, diminuindo assim factores de conflito. Por outro lado, semi-autonomia significa que o grupo é autónomo por não estar sujeito a um controlo hierárquico superior, mas de uma autonomia limitada. Além disso, contribui com outros grupos, com exigências técnicas, económicas, humanas e sociais diferentes das suas, para a realização da mesma tarefa global que traz constrangimentos a todos. É no reconhecimento desta realidade de semi-autonomia que os membros de um grupo aprenderão a resolver os problemas técnicos e organizacionais próprios de um trabalho global. É também no decurso dessas aprendizagens que os indivíduos desenvolverão outras capacidades, nomeadamente as de iniciativa e competências técnicas e funcionais.

Liu (1983, p.40) prossegue referindo que a organização sócio-técnica é difícil de realizar, porque os grupos semi-autónomos podem estar sujeitos a constrangimentos na realização do trabalho, porque os elementos mais capazes rejeitam os menos capacitados: podem-se criar grupos de trabalho muito fechados, incapazes de abdicar dos privilégios adquiridos; pode aumentar a competição entre grupos. Desta forma, os grupos de trabalho ficarão paralisados pelos conflitos e incapazes de agir. Trata-se de factores de elevado risco para a viabilização deste modelo de organização do trabalho.

A formação dos indivíduos é extremamente longa, porque têm de coexistir formações de duas naturezas: formação para a polivalência das tarefas e formação social, exigindo tempo de maturação para que o grupo funcione equilibradamente, com autonomia e enorme responsabilidade para o seu desenvolvimento. O contexto de trabalho e a direcção hierárquica superior deixam de ter o papel que nos modelos precedentes possuíam e assumem novas funções (Liu, 1983, p.42):

- Gestão das relações entre o grupo e a organização;
- Ajuda técnica;
- Responsável pelo melhoramento técnico no local de trabalho;
- Assegurar a formação dos membros do grupo;
- Dar ânimo e ajudar ao desenvolvimento do grupo.

A organização de trabalho em *Grupos Semi-Autónomos* fundamenta-se no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos seus membros. Esta aprendizagem consiste, primeiramente, em que cada membro do grupo venha a ser capaz de resolver

problemas técnicos, organizacionais, sociais e humanos que surjam e, posteriormente, que o grupo, no seu conjunto, aprenda a evoluir a partir de constrangimentos inerentes à sua evolução. Desta forma, existem mecanismos de funcionamento que tendem a reduzir o mais possível erros nos processos e produtos do trabalho, aumentando os benefícios económicos. Também esta forma de organização, reforçada pela qualidade das comunicações e pela pertinência dos diagnósticos que possam ser feitos, está bem adaptada às mudanças e é capaz de fazer face a tarefas onde a incerteza e a complexidade são muito grandes.

Uma outra forma de organização sócio-técnica corresponde ao modelo de *Organização Matricial*, que se aplica a situações de trabalho que requerem níveis técnicos elevados. Cada elemento do grupo de trabalho possui uma competência profissional superior e múltiplas competências profissionais secundárias. Por seu turno, cada indivíduo pode empregar técnicas diferentes e ter estatutos hierárquicos diferentes. Assim sendo, cada membro pode estar, alternadamente, em posição de comando de outros membros ou em posição de subordinação, conforme as características técnicas da tarefa.

Deste modo optimiza-se a *Sócio-Tecnia*, visando a melhor utilização de competências técnicas raras e a posse de uma flexibilidade máxima para responder a situações extremamente diversas. Conseguem-se assim dar respostas a situações críticas e complexas, mantendo um trabalho de equipa, existindo condições para a entajuda e para a diminuição de erros.

A formação dos indivíduos é extremamente longa, necessitando a maior parte das vezes de acções concertadas entre os institutos de formação e as organizações onde se efectua o trabalho. Este modelo de *Organização Matricial* é o que mais enfatiza a formação e a aprendizagem permanentes para que a organização evolua permanentemente face às mudanças exteriores. É neste enquadramento que a formação tem um papel fundamental enquanto elemento da organização (Liu, 1983, p.45).

Uma vez que as organizações são sistemas abertos, isto é, aqueles que acompanham o desenvolvimento externo das sociedades e das comunidades envolventes, a *Sócio-Tecnia* enquadra-se perfeitamente num sistema com estas características, contribuindo para que essa evolução se processe. O esquema da figura 1, apresentado por Liu (1983, p.71), ilustra bem como, a partir de um esquema geral de um sistema

aberto, a aproximação Sócio-Técnica na organização do trabalho de uma instituição, com essas características, contribui para as ajustadas adaptações ao desenvolvimento.

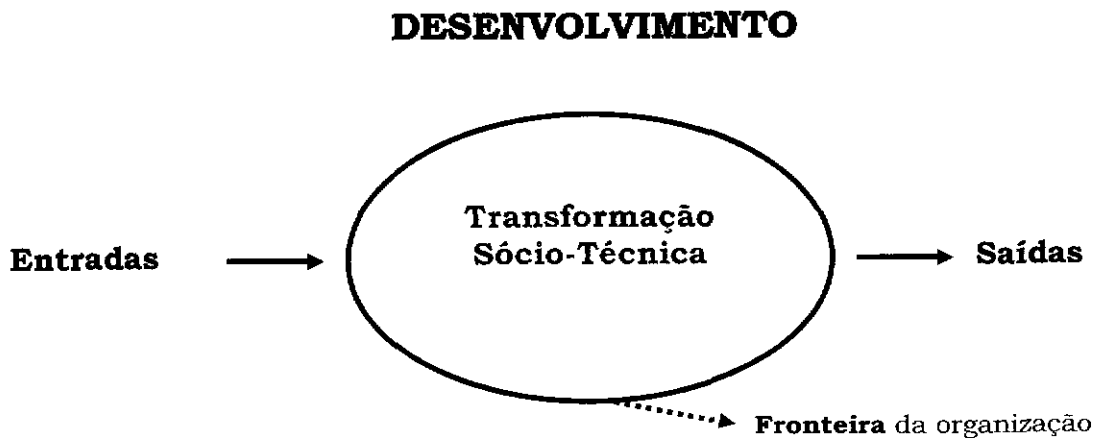


Figura 1: Esquema relativo à aproximação da Sócio-Tecnia numa determinada organização, adaptado a partir de Liu (1983, p.71).

As **entradas** correspondem a todo o tipo de materiais, nomeadamente matérias-primas, energias, informações e outros. Trata-se de todos os contributos, provenientes de todo o desenvolvimento externo que penetram na organização e que permitem a realização do seu trabalho (Liu, 1983, p.72).

As **saídas** traduzem-se por produtos, serviços, resultados de estudos, etc., isto é, tudo o que sai da organização e que vai ao encontro ou que está de acordo com o desenvolvimento externo (Liu, 1983, p.72).

A **fronteira** do sistema de uma organização é um limite abstracto, manifestando-se materialmente por uma descontinuidade entre os meios interno e externo, quer em espaço físico, no tempo, na linguagem e na comunicação e quer, até mesmo, na tecnologia utilizada. Esta fronteira corresponde a uma área de transacção para cada troca que a atravessa, com mecanismos de regulação próprios. Trata-se de um

espaço de interface muito importante, no qual, muitas vezes, se levantam problemas imprevistos (Liu, 1983, p.72).

A Transformação Sócio-Técnica equivale a um conjunto de actividades, na organização do trabalho, que colocam em jogo, em interacção, os equipamentos (Técnica) e os homens que trabalham (Social). Através dela, existem transformações nas entradas e nas saídas, o que constitui a principal tarefa da organização. Toda a transformação compreende três tipos de actividades descritas no quadro seguinte (Liu, 1983, p.72):

Quadro 5: Actividades das Transformações Sócio-Técnicas.

Tipo de actividades	Descrição
Operações (trabalho principal)	Realizar o objectivo da organização (Produtos e Serviços).
Manutenção	Fornecer e renovar os recursos necessários para o funcionamento da organização. Técnica: abastecer, reparar e conservar os materiais técnicos Social: assegurar a coesão, negociar, etc.
Regulação	Assegurar que as actividades internas estejam adaptadas aos objectivos pretendidos e que as transacções através das fronteiras estejam adaptadas à organização e ao desenvolvimento.

A aproximação da Sócio-Tecnia afirma que estes três tipos de actividade existem igualmente em qualquer organização do trabalho, mesmo que individualizado. Distingue-se da aproximação tayloriana do trabalho que defende a possibilidade de separar a execução do trabalho, Operações, Manutenção, Regulação, confiando-as a diferentes pessoas (Liu, 1983, p.72).

Qualquer organização possui uma estrutura estática e invariável, como sejam o seu espaço físico, arquitectura, a instalação de máquinas e de postos de trabalho, o organigrama do pessoal, a descrição das funções, etc., que permite perceber as grandes

linhas orientadoras de uma organização e coordenar a multiplicidade de relações e de acontecimentos que nela decorrem. A estrutura tem por inconveniente empobrecer demasiado a realidade da organização.

Os processos da organização correspondem a tudo o que contribui para a sua dinâmica quotidiana, com a descrição dos acontecimentos cíclicos que se repetem: reuniões, interacção entre as pessoas, transferências entre postos de trabalho, etc. A estrutura e os processos são então descrições complementares importantes sempre que surge um problema na organização, trazendo informações e pontos de vista diferentes que permitem efectuar um melhor diagnóstico (Liu, 1983, p.73).

2.2 - A ESCOLA E OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Podemos dizer que a actual escola portuguesa, que ainda tem muito de tradicional, tem sido pensada muito próxima dos princípios da Organização Científica do Trabalho, porque durante anos as suas estruturas têm funcionado sempre do mesmo modo, produzindo sempre, e o mesmo, da mesma maneira. A formação dos professores é aleatória, desenraizada dos verdadeiros problemas do contexto da organização, de curtíssima duração, não respondendo às necessidades técnicas, sociais e humanas, de tão elevada exigência nos tempos actuais de permanente mudança, longe dos princípios da *Sócio-Tecnia*. Não há, portanto, uma construção progressiva do conhecimento, com permanentes avaliações e validações dos processos de trabalho, diagnóstico de necessidades de formação, ausência de formação permanente e em contexto.

A rigidez do seu funcionamento prende-se com o modelo de organização do trabalho, muito dele altamente individualizado, como é o caso do professor na sala de aula, ausência total de um trabalho de grupo, longe das perspectivas do que um Grupo de Docência, ou mesmo de Departamento, produziria nas escolas actuais e que deveria rentabilizar ao máximo as aprendizagens dos alunos, definidas previamente por objectivos pré-definidos. Talvez, por isso, continuemos a ter aprendizagens sempre comprometidas por parte dos nossos alunos, porque as nossas escolas estão organizadas numa perspectiva de que aquilo que se produz é sempre o mesmo.

A forma como se planifica e o que se planifica é sempre igual, não havendo uma concepção, coordenação e controlo com vista ao desenvolvimento da escola e à

otimização das aprendizagens, obedecendo a regras emanadas da entidade superior, não cabendo aqui o desenvolvimento de capacidades criativas e competências técnicas e humanas, de forma a proporcionar o nascimento de Grupos de Trabalho Semi-Autónomos. Logo a divisão do trabalho é estabelecida superiormente, sendo o trabalho executado individualmente, aumentando a possibilidade de errar, as dificuldades em superar os erros e o aparecimento de menor número de produtos de qualidade e podendo esta ser comprometedora. O professor é assim despedido de responsabilidade face ao produto de que isolada e monotonamente é responsável.

Citemos Barbosa (2001, p.260) a este propósito quando ele afirma que as escolas são organizações marcadas ainda, no momento actual, por forte inércia sistémica. Sem estímulos externos são praticamente imutáveis e no seu interior os actores que interagem ainda não se tornaram pró-activos. Porém, porque se apresentam como estruturas imutáveis, permitem que nelas se construa a representação de organizações estáveis e, por isso, usufruem de forte protecção externa. Esta afirmação de Barbosa permite-nos acrescentar que as escolas estão longe de uma organização Sócio-Técnica, porque, afastadas de um trabalho semi-autónomo, são fortemente regidas de acordo com o que a legislação superiormente lhes impõe, não lhes dando espaço para se munir de dinamismos próprios que lhes permitam o acompanhamento do desenvolvimento externo. Daí a imutabilidade da escola por forte controlo externo, apesar das últimas e ténues tentativas em alterar esta realidade. Sendo assim, as escolas funcionam como sistemas fechados, cujas fronteiras não estabelecem interacções com o exterior para permitir um desenvolvimento paralelo com o desenvolvimento externo, sem ter que esperar seja do Governo, do Ministério da Educação, ou até mesmo das Direcções Regionais de Educação as decisões fundamentais para esse fim. As escolas estão assim subordinadas ao cumprimento de ordens superiores, sendo que este modo de organização tayloriano também se estende à organização interna da escola.

A *Sócio-Tecnia* é para Barbosa (2001, p.261) um modelo organizacional que permite pensar a escola de uma outra forma, nomeadamente como um sistema aberto. Aposta na formação, nomeadamente na formação de professores, porque a formação, tal como está concebida para o modelo de Grupos de Trabalho Semi-Autónomos, citemos, é o eixo vital da engrenagem organizativa, possibilitando o funcionamento da organização assente na montagem de unidades capazes de se adaptarem às variações produzidas pelas

situações de aprendizagem. Desta forma, os actores educativos autonomizam-se, concebendo, coordenando e controlando condições e situações indispensáveis para que os processos de trabalho se desenrolem e se otimizem as aprendizagens dos alunos, produtos fundamentais da organização-escola. Com a formação dos actores do ensino, a escola realiza-se, mas têm de se providenciar ajustamentos relacionais nos agentes de ensino, entre si e entre a organização (Barbosa, 2001, p.261).

Este autor avança neste propósito e nesta articulação com a *Sócio-Tecnia*, defendendo que a formação dos professores deverá ser feita no contexto de situações partilhadas de aprendizagem, isto é, nos próprios contextos educativos, com a plena consciência de que a conflitualidade e os fenómenos de ruptura são naturais numa organização em que as tarefas são partilhadas por uma equipa de trabalho, sendo fundamentais para o crescimento da organização e indispensáveis à sua própria homeostasia sistémica. É aquilo a que a *Sócio-Tecnia* concebe como os constrangimentos próprios do funcionamento das organizações pela poderosa componente social que a compõe e que dela depende parte do seu desenvolvimento.

Para Barbosa (2001, p.262) a formação levanta uma questão de importância muito grande que é o facto da aprendizagem se dar de modo diferente em cada indivíduo, assim como cada um vive de maneira igualmente diferente situações de aprendizagem comuns. Por outro lado, por muito estáveis que sejam as organizações, nomeadamente as escolas, por muito individualizadas que sejam as tarefas dos indivíduos, nomeadamente dos professores, o ser humano em si não é um ser imutável, indiferente às mudanças externas.

Portanto, as organizações educativas têm que estar conscientes de todas estas realidades externas e internas do próprio sistema e, tal como qualquer outra organização, não podem ignorar que estão, inevitavelmente, sujeitas à realidade do mundo moderno e aos conhecimentos por ele produzidos, informação tão necessária ao seu crescimento, evolução e adaptação, ajustamento ao mundo em permanente transformação. Diz ainda Barbosa (2001, p.262) que nos satisfaz que a *Sócio-Tecnia* proponha que métodos e técnicas não sejam utilizados de forma rígida, mas que, ao invés, preconize que quem delas necessita tenha a possibilidade de as adaptar às situações concretas e até as possa criar. As metodologias deixam então de ser estruturas a privilegiar, como se de deusas intocáveis se tratassem, e as didácticas passam a ser mais instrumentos funcionais que

corpos de conhecimentos a aplicar sempre do mesmo modo, por receita, e tendo em conta uma única medida.

A formação permanente e em contexto permitirá o seu funcionamento autónomo e atento às perturbações do sistema, particularmente às perturbações nos processos de aprendizagem dos alunos, fazendo diagnósticos e definindo estratégias de intervenção, tais como: flexibilização de currículos, mudança de objectos de estudo, alteração de horários, criando regimes de auto-responsabilização dirigida pelo cumprimento de actividades e tarefas previamente negociadas com os seus pares (Barbosa, 2001, p.262). É, no fundo, fazer adaptar as actividades da escola às articuladas e concebidas pelas transformações Sócio-Técnicas: operação, manutenção e regulação.

Logo, o conceito de avaliação da e na organização, e no caso particular da escola e dos seus contextos mais micro, a sala de aula onde se processam as aprendizagens dos alunos, muda consideravelmente à luz da Sócio-Tecnia, porque mais importante que avaliar processos e produtos de trabalho é avaliar a adequação entre os fluxos de saída do que foi realizado e os reflexos de entrada dos efeitos conseguidos dessas mesmas realizações, quer tenham uma dimensão meramente individual, quer social alargada (Barbosa, 2001, p.264). Significa com isto dizer que os fenómenos de interface, de interacção próprios dos limites da organização terão de ser avaliados para que se consigam medir as adaptações e adequações entre o que é diagnosticado e o que estrategicamente se arquitectou. Só assim se mede e avalia a evolução da escola, salas de aula e aprendizagens dos alunos, paralelamente a uma evolução externa. Não esquecer também que, sendo a escola uma organização complexa, é constituída por micro organizações que se inter-relacionam e, por este facto, estabelecem-se assim fenómenos de *fronteira*, cuja dinâmica é permanente, aos quais uma perspectiva Sócio-Técnica faria igualmente sentido.

A grande questão é que muitos profissionais da Educação e da Formação pensam que a escola não pode ser equiparada a outro tipo de organização. É efectivamente um enorme erro no momento actual, porque as organizações educativas, à semelhança de todas as outras, são organismos vivos com necessidade de serem pensadas para que nelas se montem processos de trabalho, se realizem produtos e se avaliem os efeitos sociais dos mesmos (Barbosa, 2001, p.213).

Nos dois primeiros itens deste capítulo desenvolvemos por um lado alguns princípios da Sociopedagogia que defendem a introdução nas organizações, na escola, no nosso caso particular, da investigação para a explicitação das necessidades latentes como forma de desenvolvimento e autonomia organizacional, por outro a Sócio-Tecnia, como modelo de organização deste tipo de trabalho nas organizações através de um modelo não hierárquico de trabalho em grupos semi-autónomos. Ora estes dois grandes conceitos tornam-se imprescindíveis quando a nossa preocupação é organizar a escola em torno das necessidades educativas dos alunos, isto é: através da investigação fazer um levantamento das mesmas e explicitá-las à comunidade escolar; desenvolver e formar em paralelo, um grupo de agentes educativos que trabalhe em regime de semi-autonomia para adquirir competências reflexivas e críticas sobre as suas práticas para ir ao encontro das necessidades educativas diagnosticadas. Torna-se portanto pertinente o desenvolvimento do item seguinte em que procurámos partir do que se conhece sobre as necessidades educativas dos alunos e o seu diagnóstico e as consequentes necessidades formativas dos agentes educativos e os modelos de formação de professores mais ajustados a este paradigma por nós concebido.

3 - O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS E FORMATIVAS

3.1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS

O conceito de *necessidades educativas especiais* é um conceito relativamente recente, surgindo nos anos 70, em consequência do “Warnock Committee” e do P.L. 94-142, respectivamente no Reino Unido e nos Estados Unidos, e que provém, por transformação e alguma actualização exigidas pelas mudanças que se operaram de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária, do conceito tradicional de *educação especial*. A evolução deste conceito não só acarretou consequências na educação de crianças ditas especiais, como na educação em geral.

3.1.1 - Alunos com Necessidades Educativas

Quando o conceito tradicional de educação especial é substituído pelo conceito de necessidades específicas educativas, este último, além de ter deixado de ser restritivo e mais abrangente, permitiu ainda a consolidação maior do princípio de que a educação é um bem de que todas as crianças devem ter oportunidade de usufruir. Ao terem as mesmas oportunidades, são sujeitas aos mesmos objectivos de educação, significando, portanto, que, perante os mesmos objectivos a atingir, estas crianças, por diferenças que lhes são muito próprias e específicas, manifestam assim necessidades específicas diferenciadas. Perante esta realidade, impõe-se necessariamente um conjunto de medidas educativas diferenciadas respeitando a vasta população estudantil existente (Warnock, 1986, citado em Felgueiras, em *Inovação*, 7, 1994, p.28). Logo, a perfeita definição de grupos de alunos, os deficientes por um lado e os não deficientes por outro, esbate-se e assim cada aluno é visto por si só, pelas suas necessidades específicas em educação. Isto é, qualquer aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, e consoante as suas características individuais, apresenta necessidades educativas que se diferenciam, definindo-se estas por aquilo que cada um individualmente necessita para realizar progressos (Felgueiras, em *Inovação*, 7, 1994, p.30).

Sendo a escola a responsável por tornar possível o progresso dos alunos, respeitando as suas diferenças individuais, não é menos verdade que esse processo desencadeia-se preferencialmente nas práticas desenvolvidas na sala de aula, e assim não se percebe o motivo porque tantos alunos, que não são identificados como especiais, não aprendam e o seu insucesso seja uma constante durante toda a sua vida escolar. É porque concerteza as suas necessidades específicas são bem diferenciadas e não são devidamente atendidas por medidas educativas adequadas através dos seus mais directos intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Há ainda quem contraponha dizendo o seguinte: porque não se procura saber o que se passa com estas crianças e com as suas famílias? Sabe-se, e defende-se cada vez mais, hoje em dia, que o papel activo dos pais na educação dos seus filhos responde efectivamente a algumas das suas necessidades específicas em educação (Safer, 1980, citado em Felgueiras, em *Inovação*, 7, 1994, p.26). No entanto, continua-se sem saber o que se passa com o grande grupo de crianças que, apesar de não apresentarem deficiências de natureza específica, não reagem bem ao ensino que lhes é prestado (Felgueiras, em *Inovação*, 7, 1994, p.30). Estudos recentes têm comprovado que a grande maioria das crianças que constitui este grupo provém de meios económicos, sociais e culturais desfavorecidos. No entanto, se ambientes desfavorecidos são responsáveis pelo insucesso de muitas destas crianças, então o que se passa com crianças deste mesmo grupo que estão inseridos em ambientes mais favoráveis? Foi assim criada uma categoria de alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos sessenta nos Estados Unidos. Nela passaram a estar incluídos todos os alunos que não aprendem e que no entanto não se lhes consegue identificar nenhuma causa de ordem médica ou neurológica, nem razões sócio-económicas ou até mesmo outras, apesar de todas as controvérsias que lhe estão eventualmente subjacentes. Isto é, apesar de alguns descansos, no sentido de desculpar responsabilidades, que esta categoria veio acarretar, continuou a não se resolver o problema destes alunos, melhor, não se foi ao encontro das necessidades específicas educativas por eles exigidas. Nesta perspectiva, o próprio conceito de necessidades educativas especiais, embora tenha trazido vantagens relativamente ao conceito tradicional de educação especial, recai nele ainda uma certa simplicidade, até pelo facto de ser recente.

No entanto, identificar alunos com diferentes necessidades específicas para uma tomada de decisão mais efectiva e adequada em termos de ensino é ainda uma

tarefa muito difícil até pela abrangência do conceito. Equacionar toda esta problemática aos alunos que compõem uma sala de aula traduz bem a dificuldade de definição de necessidades especiais (Felgueiras, em *Inovação*, 7, 1994, p.31):

- Algumas crianças aprendem muito facilmente e tão facilmente que até exigem mais, e se tal não acontece desinteressam-se;

- Um grupo médio de crianças que, trabalhando normalmente e com algum esforço, acaba por ser bem sucedido embora em graus diferentes;

- E outro grupo de crianças (que às vezes não é o mais pequeno) que pouco acompanha o que está a acontecer naquele contexto e que não progride, revelando um desinteresse total e comportamentos menos desejáveis.

A autora insiste ainda colocando as seguintes questões: Que grupos de crianças têm uma necessidade especial? Ou seja, para que crianças ou grupo de crianças será necessário introduzir recursos extra para além dos inerentes à escola?

Por outro lado, e ainda no seguimento do que foi desenvolvido anteriormente, dentro do funcionamento de uma aula existem factores que contribuem grandemente para marcar diferenças de necessidades entre os alunos: cognitivos e afectivos. Isto é, as dificuldades de ajustamento dos alunos na aula estão ligadas por um lado ao ajustamento da situação pedagógica desenvolvida pelo professor e ao ajustamento à personalidade do mesmo (Postic, 1995, p.13).

Dada a natureza da investigação, as dificuldades dos alunos que se prendem à relação que estabelecem com o professor são aquelas que se tornam pertinentes ao desenvolvimento desta revisão de literatura. O mesmo autor refere que o professor divide os alunos em categorias de acordo com dois factores essenciais: os resultados escolares e os seus comportamentos nas aulas passando pela forma como participam e pelas reacções às perguntas. E é consoante as categorias estabelecidas que assim a rede de comunicação na aula se intensifica mais numas direcções e menos noutras. Isto é, os alunos cuja comunicação com o professor é mais fácil melhor se integram nas estratégias por ele montadas e identificam o objectivo de cada tarefa. Passam assim a serem estes

alunos os que também mais rapidamente e com mais frequência beneficiam das funções da avaliação, nomeadamente a regulação, sentindo-se, por isso mesmo, mais apoiados, encorajados, motivados para o processo de aprendizagem que decorre na situação pedagógica, bem como para os posteriores processos que se lhe seguirem. Para os alunos que têm dificuldades a comunicação sofre alguns percalços para além de não ser reciprocamente entendível. Mas mais grave do que isso é quando, na relação estabelecida, o professor através da sua intervenção faz denunciar as expectativas e o que pensa dos diversos alunos e da imagem que tem deles. O aluno constrói a sua própria identidade sob o olhar do professor e dos seus colegas: a sua identidade escolar (é bom nesta disciplina, medíocre em todas as actividades escolares, activo ou passivo na aula, etc.) constitui, portanto, uma imagem de si próprio (Postic, 1995, p.18).

Se o aluno necessita, por parte do professor, de apoio, acompanhamento, compreensão e protecção, comportamentos ou acções de elevada carga afectiva e funcional, e se da parte do docente apenas recebe indiferença, distancia-se deste, da disciplina e demite-se do processo de aprendizagem. Assim, o aluno assume comportamentos duplos na aula: ou se fecha sobre si próprio, ou se expõe através de manifestações hostis (Postic, 1995, p.19). O comportamento manifestado pelo aluno é então resultado sobretudo daquilo que ele percebe do professor, já para não falar dos seus colegas de turma.

Logo, diagnosticar necessidades específicas de educação nos alunos poderá servir para avaliar não só a própria escola como também a formação dos intervenientes directos no próprio processo de ensino-aprendizagem. O insucesso dos alunos pode ser necessariamente o insucesso da escola a todos os seus níveis, sendo o mais directo a própria sala de aula, que é aquele que mostrou a investigação em curso. Isto é, torna-se urgente uma forma de organização, um clima emocional e social, uma formação de professores compatíveis com as diversas necessidades, interesses e conhecimentos, de qualquer grupo de crianças (Walberg e Wang, 1987, citado em Felgueiras, em Inovação, 7, 1994, p.28). Só assim a escola consegue que os alunos atinjam os objectivos previstos, que são: permitir e facilitar-lhes a melhor compreensão do mundo que os rodeia e de si próprios, tendo em vista a sua futura autonomia e adaptação na sociedade (Felgueiras, em Inovação, 7, 1994, p.33).

3.1.1.1 - As Necessidades Educativas Essenciais

O conceito de necessidades essenciais tem sido, na literatura, sobretudo aplicado a crianças. No entanto, parece-nos que muitas dessas necessidades, que passaremos de seguida a descrever, são comuns a jovens, cujas idades correspondem às dos alunos com que se fez o levantamento da *Carta de Sinais* na nossa investigação.

Para Brazelton e Greenspan (2002, p.21) existem 7 necessidades essenciais básicas que são fundamentais ao desenvolvimento das nossas capacidades emocionais, sociais e intelectuais, mas para o nosso estudo apenas descrevemos as primeiras seis necessidades, por serem aquelas que a ele melhor se relacionam.

1. *Necessidade de relacionamentos sustentadores contínuos.*

(Brazelton e Greenspan, 2002, p.23-29)

Desde a mais tenra idade que todos os cuidados sensíveis e sustentadores nas crianças, incluindo os bebés, são fundamentais para que elas possam construir capacidades de confiança, empatia e compaixão, uma vez que ajudam o sistema nervoso central a crescer adequadamente. Caso contrário, ficam comprometidas, significativamente, as capacidades emocionais e cognitivas.

Registos cerebrais em indivíduos mais velhos mostram que, quando sujeitos a experiências relacionais adequadas, emocionalmente motivadoras e interessantes, o seu cérebro utiliza centros de aprendizagem diferentes dos que utilizam em experiências que são excessivamente ou pouco estimulantes. Logo, a privação, ausência ou alteração de experiências relacionais necessárias pode produzir uma variedade de deficits.

Portanto, dizem os autores, se as crianças vivem relacionamentos seguros, empáticos e sustentadores, então aprendem a ser íntimas e empáticas, a comunicar sobre os seus sentimentos, a reflectir sobre os seus próprios desejos e a desenvolver os seus próprios relacionamentos com outras crianças e com os adultos, pois aprendem a distinguir quais são os comportamentos adequados e quais não são. Significa, portanto, dizer que os relacionamentos capacitam a criança a aprender a pensar, conduzindo, mais tarde, a formas de pensamento mais avançado, porque a criança passa a adquirir capacidade de auto-observação, conseguida pela capacidade de se observar a si mesma e

o outro, em relacionamento. Esta capacidade torna-se essencial para a auto-monitorização face a determinadas tarefas que a criança realiza, ajuda a identificar sentimentos, a desenvolver empatia com outros e a satisfazer expectativas.

Percebe-se, então, que as interações emocionais são a base da cognição, da maioria das capacidades intelectuais de uma criança, incluindo a criatividade e o pensamento abstracto. As emoções arquitectam, organizam internamente as nossas mentes. São elas que nos dizem como e o que pensar, o que dizer, quando dizer e o que fazer. Conduzem as nossas acções. São as nossas interações emocionais que nos levam à aprendizagem, aplicando esse conhecimento ao mundo cognitivo.

Vivendo experiências de interações afectuosas, interactivas recíprocas, experimentando emoções diversificadas e contínuas no tempo, a criança adquire a capacidade empática de entender os sentimentos de uma outra pessoa, capacidade de compaixão, e de se importar com o que ela sente. Aprende a controlar e a modelar o seu comportamento e sentimentos: activos e exploradores durante algum tempo; concentrados, ponderados e controlados noutras alturas; alegres noutras vezes.

Os pais desejam filhos e a escola, alunos que saibam controlar e regular as suas emoções, o seu humor, o seu comportamento de forma adequada à situação, dominando a capacidade para a mudança rápida e desejável de emoções e atitudes face às exigências do contexto. Portanto, a família e as instituições, nomeadamente a escola, terão de criar oportunidades frequentes, caso as crianças ou os jovens necessitem, para interações longas, empáticas e sustentadoras em torno de sentimentos diferentes, ajudando-os a aprenderem a auto-controlarem-se, caso ainda se verifique que não aprenderam a fazê-lo, permitindo-lhes igualmente a possibilidade de se desenvolverem intelectualmente.

2. Necessidade de protecção física, segurança e regras.

(Brazelton e Greenspan, 2002, p.69-75)

As crianças expostas a substâncias tóxicas (ex., álcool, tabaco, drogas, chumbo) no útero da mãe têm elevada probabilidade em nascerem com o seu sistema nervoso central hiper ou hipo-reactivos a sensações básicas como o toque e o som, em virem a ter dificuldades com o processamento auditivo, na linguagem ou pensamento visuoespacial, dificuldades em planear e realizar acções. Portanto, qualquer um desses

factores pode aumentar a tendência para problemas de aprendizagem, impulsividade, comportamento anti-social e dificuldades para constituir relacionamentos com outras crianças, ler indícios sociais e até organizar o pensamento e manter um senso de realidade.

Muitas crianças, na primeira infância, têm dificuldade em acalmar-se, orientar-se e realizar acções simples, como, por exemplo, colocar a mão na boca, devido aos efeitos provocados por essa exposição tóxica. Se essas crianças, para além deste grave problema, forem sujeitas a ambientes cujos relacionamentos não sejam muito sustentadores, por serem negligentes, punitivos ou até mesmo abusivos, há uma probabilidade muito maior de virem a contrair problemas mais severos em idades mais tardias, nomeadamente na adolescência. O percurso da criança traduzir-se-á por fracassos sucessivos ao longo da escolarização, com o grupo de companheiros e até mesmo, mais tarde, com as oportunidades profissionais, consolidando de forma crescente sentimentos como a raiva, a impulsividade e a desconsideração pelos outros.

A sociedade e, particularmente a escola, têm negligenciado assumir compromissos que reúnam esforços necessários para criar experiências ambientais correctivas, nomeadamente através de interacções dinâmicas e sustentadas com outras crianças ou jovens, no sentido de as poder recuperar, prevenindo a ocorrência de percursos e histórias de vida fracassados. Há uma profunda consciência de que estes programas são muito cansativos e de difícil aplicabilidade, mas tem que se atacar a situação a dois níveis: prevenir as agressões fisiológicas a que estiveram sujeitos e melhorar os ambientes em que estas crianças vivem e crescem, incluindo o próprio ambiente familiar.

Cada vez mais constatamos (pais, médicos e professores) que tem aumentado o número de crianças e, conseqüentemente, de jovens com problemas de atenção, concentração, com dificuldades em controlar os seus impulsos e a sua linguagem, com incapacidades de aprendizagem, com humores instáveis e transtornos invasivos do seu desenvolvimento, afectando igualmente os seus relacionamentos sociais, a comunicação e o pensamento. Existem inúmeros factores que, combinados entre si, consoante a história de cada um, incluindo a própria susceptibilidade genética, contribuem para as conseqüências referidas, criando angústia aos responsáveis pela criança, pais e

professores, e criando também um potencial gerador de problemas piores, porque ficam comprometidos os relacionamentos sustentadores.

Parece-nos que a sociedade tem responsabilidades em relação ao apoio a famílias com estes problemas, e a escola, em concreto, no despiste e diagnóstico precoce destas necessidades essenciais das crianças e jovens, no sentido de encaminhar, orientar e, portanto, ajudar as famílias responsáveis por estes alunos, assim como criar na escola ambientes de relacionamentos sustentadores e alternativos em relação aos vividos no contexto familiar, para prevenir e até mesmo recuperar capacidades nos alunos, assegurando um percurso futuro menos comprometido.

3. *Necessidade de experiências que respeitem as diferenças individuais.*

(Brazelton e Greenspan, 2002, p.91-102)

Muitos traços da personalidade das crianças e jovens derivam não de uma única característica genética, mas da interacção complexa de múltiplos factores, nomeadamente relacionados com a forma como as educamos, determinando as suas capacidades em relacionarem-se com os outros, a sua confiança, intimidade, empatia e pensamento criativo e lógico. Com uma educação virada para as características e diferenças individuais de cada criança e jovem, nomeadamente daquelas que nasceram com dificuldades por fragilidades fisiológicas, muitas delas sérias, as consequências na sua personalidade superam as expectativas.

Uma grande preocupação para a sociedade e para a escola, que convive directamente com estes problemas, é o número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos *anti-sociais* violentos, que tratam os outros mais como objectos do que como seres humanos iguais. Provou-se que é a interacção de deficits fisiológicos com ambientes de stress, que por sua vez se combinam com certos tipos de relacionamentos familiares, que aumenta a probabilidade de comportamento anti-social, manifestando-se hiperactiva, agressiva, hipersensível, absorta, obstinada e com dificuldades de atenção ou concentração.

Para que, na escola, os alunos possam compreender determinados conceitos, têm de saber ler, ser bons pensadores visuoespaciais e solucionadores de problemas abstractos avançados. Não há atalho para essas habilidades básicas, sendo portanto

necessário identificar e retomar os processos básicos que estão na base de toda a aprendizagem. Para que uma escola ou um professor na sala de aula possa assegurar o domínio desses processos básicos, seis pressupostos são necessários:

► *A singularidade de cada criança e jovem.*

As experiências determinam em parte o que cada um aprende. Para facilitar a aprendizagem e o crescimento mental adequado, as experiências devem ser adaptadas ao sistema nervoso central e ao processo cognitivo específicos de cada criança.

► *Trabalho conjunto de famílias e educadores / professores.*

Todos devem trabalhar juntos para examinar o desenvolvimento da criança, observar o seu funcionamento e descrever o seu perfil, no fundo, traçar as características que lhe são específicas. A partir daí, o programa educativo, que passe pelo ambiente no mesmo espaço físico partilhado por outras crianças de perfis diferentes ou idênticos, o currículo e o tipo de relacionamento, que incentivarão a aprendizagem, serão adaptados ao perfil de cada criança e jovem. Em consequência, as habilidades sociais e cognitivas serão facilitadas e previnem-se frequentemente alguns transtornos.

► *Aprendizagem através de interacções emocionais dinâmicas.*

Na educação formal, que se desenvolve nas escolas, o aluno aprende através de interacções emocionais. O seu pensamento abstracto para a leitura, compreensão de conceitos e fenómenos e operações mentais complexas envolve sempre dois elementos: experiências emocionalmente significativas com outras pessoas e com o ambiente social e físico; capacidade de classificar e reflectir sobre interacções e expandir essas experiências.

► *Evitar o insucesso.*

Os alunos que não obtiveram sucesso num determinado teste ou na realização de uma determinada tarefa ou actividade necessitam de mais uma oportunidade para refazer esse exercício, que poderá ser feito durante ou mesmo fora do seu horário escolar, podendo até ser feito nas férias, procurando sempre a fonte das suas dificuldades e fornecer uma abordagem diferente e adequada ao aluno. Respeitar as suas diferenças

individuais, aumenta nos alunos a responsabilidade individual, porque não se podem refugiar na passividade, na impotência ou em comportamentos inadaptados. As suas responsabilidades individuais são desafiadas através da ajuda e estrutura extra. Todos os alunos, quer aqueles com dificuldades, quer os de sucesso, são beneficiados, pois podem alcançar um elevado nível de auto-estima por terem consciência em termos de onde começaram e o que realizaram. Quanto mais se ajudar e individualizar os alunos a trabalhar com métodos inovadores até que eles dominem determinado material, mais rapidamente se chegará a um nível mais elevado de realização educacional e auto-estima para todos.

► *Grupos pequenos.*

Os alunos devem trabalhar em turmas pequenas. Turmas de 25 e 30 alunos não conduzem a uma boa aprendizagem, na maioria dos casos, exceptuando os alunos que são autónomos na sua aprendizagem, isto é, que aprendem bem sozinhos.

► *Construção da base dia a dia.*

Todas as crianças e jovens têm o seu perfil cognitivo de processamento para a leitura, matemática, escrita e todos os tipos de processamento académico e social, assimilando, compreendendo informações, comunicando e pensando de particular modo.

Na sala de aula não se tornam explícitos esses processos, tornando inconscientes professores e alunos sobre os processos cognitivos que se desenvolvem facilmente e os que requerem trabalho e prática extras. É necessário e urgente que se diagnostique a falta desses alicerces:

- processamento auditivo: capacidade em assimilar e decifrar o que se transmite oralmente;
- processamento visuoespacial: capacidade em assimilar e decifrar o que se vê e negociar o mundo físico à nossa volta, importante para a matemática, ciências e leitura;
- modulação sensorial: capacidade em processar informação;
- planeamento e encadeamento motor: capacidade em organizar e encadear sequências, acções e pensamentos – componente importante para as chamadas *funções executivas*.

Diariamente deviam-se fortalecer estas habilidades. Não significa que muitos professores não as implementem, mas fazem-no informalmente. Torna-se portanto necessário tornar a prática mais explícita e mais sistemática.

É nesta realidade de fundamental urgência para o ensino que a nossa investigação tem uma importância fundamental. Pois defendemos que é através de uma prática de pesquisa por parte dos professores, através da “Análise dos Contextos Educativos”, que de forma sistemática se explicitam, sob a forma de diagnósticos de necessidades educativas, através da *Carta de Sinais* emitidos pelos alunos, que as denunciam, que posteriormente o professor pode agir estrategicamente de forma adequada, através de interações mais sustentadoras e trabalhando mais os processamentos cognitivos de que mais carecem, superando essas necessidades respeitando à individualidade das mesmas.

4. *Necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento.*

(Brazelton e Greenspan, 2002, p.123-132)

Em cada estágio de desenvolvimento da criança e jovem certas experiências são necessárias: aprender a relacionar-se com os outros com compaixão requer que pais e professores forneçam interações empáticas, sustentadoras; aprender a ler indícios sociais requer que elas se envolvam em jogos interactivos, participem em brincadeiras de faz-de-conta, discussões orientadas à opinião e aos debates para estimular o pensamento criativo. À medida que a criança e jovem entra num novo estágio de desenvolvimento, continua a requerer os tipos de interações associadas aos estágios anteriores, de tal modo que, quando chega à idade escolar, há uma variedade de experiências fundamentais necessárias para sustentar o seu desenvolvimento, nunca devendo apressar na criança o seu percurso em qualquer estágio, pois isso pode torná-la mais lenta.

Se na escola pudermos adaptar experiências às necessidades de desenvolvimento mais prementes do aluno, ajudamo-lo a superar dificuldades e a promover o seu crescimento e desenvolvimento saudáveis. Apesar do desenvolvimento infantil ter sido descrito de várias formas, os autores assumem seis estágios ou

capacidades evolutivas funcionais, que se complementam, funcionando em equipa, através das quais as crianças reúnem todas as suas diferentes habilidades:

► *Segurança e capacidade de ver, escutar e estar tranquilo.*

Uma das primeiras capacidades de que todas as crianças necessitam é estarem tranquilas e reguladas para poderem interessar-se, envolver-se com o meio ambiente.

► *Relacionamento: capacidade de sentir-se amado e próximo dos outros.*

A segurança interior que permite a uma criança ou jovem prestar atenção, também lhe dá a capacidade de ser amorosa, confiante e íntima, tanto com adultos como com os seus iguais. As crianças que o não conseguem fazer, sendo, portanto, crianças distantes, retraídas e desconfiadas, tornam-se isoladas e incapazes de ouvir os outros, ignorando-os ou magoando-os, porque não esperam obter dos outros o que querem, funcionando apenas segundo o seu próprio ritmo e formas próprias de pensamentos e experiências. Estas crianças sentem-se perdidas nas suas próprias sensações, sentimentos e pensamentos, tornando-se, de certa forma, alienadas da realidade externa e do mundo de lógica e objectividade. Têm assim um elevado desafio a enfrentar antes de poderem passar para o próximo nível de desenvolvimento. Tendo ficado comprometidos, em tenra idade, os relacionamentos sustentadores, todos os conceitos intelectuais e abstractos, que as crianças virão a possuir em idades posteriores, ficarão por dominar.

► *Comunicação recíproca intencional sem palavras.*

Esta capacidade é igualmente construída sobre as duas anteriores. Assim, todas as crianças ou jovens que usam e entendem a comunicação não-verbal compreendem os fundamentos da interacção humana e a sua comunicação é mais bem sucedida do que a daqueles que não o fazem. São mais cooperativas e atentas na escola. As outras terão dificuldades na escola e com os amigos, porque ainda estão a aprender a ler os indícios não verbais e a compreender o que as outras pessoas realmente querem dizer, em vez de se sentirem confortáveis de forma a focalizarem-se no conteúdo lectivo.

► *Resolvendo problemas e formando um senso de Self.*

Neste estágio aprende-se a forma como o mundo funciona, tornando-se capazes de reconhecer padrões de funcionamento e de utilizá-los na resolução de problemas.

► *Ideias emocionais.*

Nesta fase começa-se a aprender a criar figuras ou imagens mentais sobre os seus desejos, necessidades e emoções. Pode-se inclusivamente utilizar essa imagem mental construída, expressá-la em palavras, comunicando desejos, sentimentos e acções que se vão desencadear. Sabemos que muitas crianças e jovens, e até adultos, continuam a ter dificuldades com essa capacidade, sendo incapazes em identificar as suas intenções e sentimentos, agindo por agir, tornam-se mais propensas a utilizar a agressão como forma de lidar com todas as situações desafiadoras.

► *Pensamento emocional.*

Este pensamento associa dois sentimentos através do tempo, reconhecendo que um é a causa do outro. É a capacidade em construir pontes entre ideias, tornando emocionalmente sustentado todo o pensamento lógico futuro. Isto, porque o pensamento lógico, de causa e efeito, mais abstracto estabelece essa relação de causa e efeito fundamental. Daí o pensamento emocional ser a base para todo o pensamento futuro. É neste estágio que se começam a distinguir a fantasia (coisas que estão dentro de si) e a realidade (coisas que estão fora de si), fazendo uso disso para controlar os seus impulsos e planear acções futuras. Os alunos bem sucedidos na escola são capazes de entender que as suas acções têm consequências, nomeadamente nos outros e neles próprios, já que quase tudo na escola está virado para o futuro. Terão de ser capazes de tolerar a frustração, ser perseverantes em relação a uma tarefa e antecipar realizações futuras.

► *Pensamento triangular, a idade da fantasia e onipotência.*

Neste estágio, a mãe e o pai têm um papel de tão elevado significado, que os torna insubstituíveis. Filhos e os pais passam a constituir um sistema que confere àqueles maior flexibilidade emocional, porque os relacionamentos não são encarados como tudo ou nada. Trata-se de um sistema triangular eficiente para balanços emocionais, permitindo que as crianças elaborem sentimentos complicados, sem explosões

passageiras, já que todos os tipos de rivalidades e intrigas são resolvidos. Passam a compreender relacionamentos mais complicados, tornando-se emocionalmente mais estáveis, com a capacidade de desenvolver emoções mais “adultas” (sentimento de culpa ou empatia), preparando-as para se distanciarem das suas famílias e virando-as para o mundo mais real.

► *A idade dos amigos e da política*

As crianças aos sete e oito anos de idade começam a virar-se mais para o mundo multifacetado dos seus iguais, que para o da família, ingressando na política do recreio da escola. Elas definem-se agora mais em relação aos seus colegas de escola, em que as suas auto-imagens são estabelecidas no quadro da “hierarquia social” que prevalece no recreio da escola. Tudo serve de termo de comparação entre as crianças: capacidade atlética, popularidade, inteligência, roupas, etc. O grupo de amigos a que pertencem passa a ser fundamental e passam a possuir capacidades em diagnosticar dinâmicas de grupo que as ajudam a desenvolver habilidades sociais e cognitivas que serão muito valiosas na escola e, mais tarde, no mundo real. Também, função de toda esta dinâmica, a competição é muito intensa e, por via disso, os jogos são levados muito a sério, tornando-as intolerantes, em que a humilhação, a perda de respeito e a desaprovação podem ser os piores medos de uma criança.

► *Um senso interior de Self.*

Aos dez, doze anos de idade, as crianças começam a desenvolver um conhecimento mais consciente do que elas são, desenvolvendo um quadro interior de si mesmas, baseado nos seus objectivos e valores emergentes próprios. Durante a adolescência, as crianças continuam o processo de aprendizagem da negociação entre os mundos interior e exterior, cada vez mais complexos, que deverá ser acompanhado da ajuda da família, professores e amigos.

Saber em que nível de desenvolvimento a criança ou jovem está e identificar as experiências de que necessita, nomeadamente de relacionamentos interactivos sustentados, torna-se fundamental para aprendizagens emocionais e cognitivas, desenhadoras do seu percurso equilibrado.

Quando em tese nos referimos ao diagnóstico de necessidades dos alunos, ele passa obrigatoriamente pela identificação do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, carecido de experiências adequadas, e na elaboração de cartas estratégicas de acção, que mais não são do que mudanças de práticas pedagógicas e lectivas que os ajudem a ultrapassar as dificuldades sentidas nesse estágio e a conquistarem o imediatamente seguinte. Como já disseram os autores, uma vez que os estágios são interdependentes e surgem sequencialmente no tempo, é papel da escola ajudar a criança, com experiências humanas enriquecedoras, em quadros de vivências emocionais equilibrados, em que se atacam dificuldades e se aumentará a auto-estima de quem se sente perdido emocional, social e cognitivamente.

5. *Necessidade do estabelecimento de limites, organização e expectativas.*
(Brazelton e Greenspan, 2002, p.149-154)

Há uma concordância generalizada de que as crianças e jovens necessitam do estabelecimento de limites, de organização e orientação na sua vida. O modo como deverá ser feito tem opiniões divergentes nas várias abordagens educacionais: uns acreditam que se deve explicar o “porquê” das coisas; outros defendem padrões de disciplina muito firmes, mesmo para crianças muito pequenas.

Para já, convém perceber que toda e qualquer aprendizagem, mesmo sobre limites, é feita na base da imitação e do afecto, uma vez que está subjacente o desejo de agradar às pessoas à sua volta, por vários motivos: porque gostam de quem trata delas, porque querem a sua aprovação e respeito ou porque têm medo. O medo tende a ser específico à situação. Se for excessivo, pode levar particularmente a criança a tornar-se ansiosa e inibida na maioria das situações, mesmo a ponto de anular formas saudáveis de expressão de agressividade. À medida que as crianças crescem, aquelas que foram disciplinadas através do medo são mais vulneráveis a abuso de álcool, drogas e comportamento delincente.

Quando a disciplina é vista como ensino e é transmitida com muita empatia e sustentação, as crianças sentem-se bem sendo obedientes. Disciplina significa então ensino e não punição. O castigo físico e verbal é desrespeitoso e fatalmente prejudicará a auto-imagem da criança. A raiva pode ser armazenada para ser descarregada mais tarde.

Sendo um ensino, a disciplina deverá ter como primeiro passo a utilização de medidas para romper um determinado ciclo, por contenção, isolamento ou suspensão, e num segundo passo, explicar ao aluno a situação. O objectivo é ensinar-lhes a controlar os seus próprios impulsos, criando padrões internos de sentimentos, valores e objectivos, capazes de orientar o seu comportamento de forma a poder operar numa sociedade tão complexa e multifacetada como a nossa.

No centro de uma abordagem de ensino à disciplina estão as expectativas. Esperamos sempre, quer como pais, quer como professores, que os nossos alunos aprendam na escola, sejam membros de uma comunidade, se preocupem com outras pessoas e sejam empáticos, que lutem e concretizem os seus objectivos. A empatia e o amor são sentimentos necessários para que as crianças sintam que alguém as compreende e ajuda nas suas expectativas. A definição de objectivos amplos para a nossa vida são fundamentais nas expectativas do que se deseja conhecer, fazer, realizar, discutir, conversar, etc., levando os alunos a sentirem-se realizados de uma maneira muito pessoal. Sentir que o que se faz foi estabelecido por pais ou professores, não indo de encontro às expectativas do aluno, sem que se sinta único e especial, pode levá-lo à rebeldia, submissão ou simplesmente passividade. As crianças e jovens precisam de ter a sensação de prazer no domínio das áreas da vida que são ou serão importantes para elas. É obrigação nossa, como pais ou professores, criar oportunidades para esse domínio, não significando com isso evitar tarefas difíceis. Trabalhando as competências reais e os passos do desenvolvimento das crianças, somos capazes de ajudá-las a associar expectativas com uma atitude positiva, orientada para o domínio. Brincadeiras imaginativas, conversas orientadas para a opinião e debates activos, em que os pensamentos da criança sejam importantes e favoreçam uma atitude assertiva no comportamento e no pensamento e uma capacidade de perseguir e satisfazer expectativas. Quando fornecemos esse tipo de incentivo com estrutura e limites adequados e os juntamos com afecto sustentador e um senso real de admiração pela sua singularidade, estamos a ajudar a criança a estabelecer os seus próprios objectivos interiores e de disciplina.

6. *Necessidade de comunidades estáveis, amparadoras e de continuidade cultural.* (Brazelton e Greenspan, 2002, p.163-171)

As comunidades e culturas fornecem o contexto ou a estrutura para as outras necessidades que anteriormente descrevemos. Dizem os autores, e partilhamos da sua observação, que é fácil esquecer esse componente vital, sabendo com a devida antecedência que os esforços da parte das crianças e jovens são proporcionais aos apoios das famílias, às comunidades e culturas dentro das quais eles se desenvolvem, nomeadamente as escolas. Estas fornecem um modelo proveitoso para outros serviços comunitários, nomeadamente Câmaras Municipais, Direcções Regionais de Ensino, etc. Mas há uma realidade que é muito generalizada e que é o facto de muitos pais, apesar de muitas escolas possuírem Associações de Pais, parecerem um pouco alienados em relação à escola e à educação dos seus filhos. Outros ainda, embora possam comparecer a encontros com professores, mantêm-se basicamente afastados da escola, da sua gestão e do seu Projecto Educativo. Para que a escola chegue ao aluno e à sua família, as escolas devem fornecer um serviço de supervisão educativa, desenvolver actividades não curriculares sobretudo para alunos de risco, tornar mais acessíveis serviços de saúde e até mesmo sociais para alunos e famílias mais carenciadas. Quando se fala nesta supervisão, fala-se de uma escola que proporcione encontros regulares de pais, demasiado ocupados, com professores, ou com pais que por estarem demasiado preocupados com problemas familiares não se envolvem na vida educacional dos seus filhos. Com este tipo de medidas, a escola conseguirá a longo prazo organizar e melhorar toda a comunidade para famílias e alunos, com benefícios educacionais imediatos.

Não nos esqueçamos de escolas que estão inseridas em comunidades em que as famílias não supervisionam os seus filhos e conseqüentemente estes ficam disponíveis para a vadiagem, arriscando-se a entrar em situações complicadas. Aqui, o seu papel é fundamental ao substituir essa libertinagem por actividades desportivas, música, dança, clubes, das ciências à literatura, debates com equipas organizadas, isto é, actividades construtivas, alternativas, gratuitas, enriquecedoras em termos experienciais e de interacção humana sustentada, que teriam um valor cognitivo, aumentando as oportunidades de aprendizagem nas actividades curriculares e a longo prazo na formação e integração adequada destes alunos na sociedade complexa dos nossos dias. Ao fazer-se

o levantamento das necessidades de uma comunidade, dever-se-ia utilizar a escola para vários propósitos, devidamente discutidos, negociados, planejados e organizada a sua implementação, de acordo com as diversas prioridades. Esta questão pode estender-se inclusivamente para outras necessidades da comunidade, incluindo o serviço social e de saúde, como já anteriormente se referiu, educação para pais e adultos, em geral, programas extracurriculares, orientados para a prevenção ao abuso de substâncias tóxicas, comportamentos delinquentes e comportamentos de risco para a saúde, como, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis.

Em nosso entender, as necessidades educativas manifestam-se através de um conjunto de comportamentos a que chamámos *sinais* e que de seguida desenvolveremos este conceito.

3.1.2 - Sinais reveladores de Necessidades Educativas – Uma nova problemática

O conceito de *sinais reveladores de necessidades educativas* é um conceito embrionário e ainda inexistente na literatura de investigação. No entanto já foi apresentado em comunicação por Barbosa em 1995 no Seminário “Relação Pedagógica” para o curso de Mestrado em Avaliação Educacional na Universidade Católica e em diversas publicações suas. Faremos referência às mais actuais a propósito destes conceitos.

Este conceito (ver Glossário) foi então definido como sendo um conjunto de estímulos recebidos pelo professor a partir do aluno e que permitem diferentes posicionamentos daquele em cada momento da situação pedagógica. Naturalmente que, quando o conceito faz referência a diferentes posicionamentos do professor, faz realçar uma pedagogia diferenciada e que satisfaz as diferentes necessidades específicas educativas manifestadas numa mesma situação pedagógica. São naturalmente diferentes sinais emitidos, que, sob a forma de estímulos, permitem ao professor equacionar a especificidade diferencial das necessidades educativas dos seus mais diversos alunos no nível micro do ensino, a sala de aula. A multiplicidade de sinais que são submetidos a

uma organização topológica passam a constituir aquilo a que se chama a *Carta de Sinais* (Barbosa, 2001, p.15).

3.1.2.1 - Alguns sinais tratados na Literatura

Sem se incluírem os sinais reveladores de necessidades em educação estudadas e organizadas na literatura da chamada “Educação Especial”, e apesar da evolução que o conceito sofreu nos últimos trinta anos, poucos têm sido os estudos que se têm preocupado com esta problemática, exactamente no sentido da organização sistemática em forma de *Carta de Sinais* e traduzida como necessidades educativas dos vários alunos. No entanto, com base nos dados recolhidos e interpretados nas observações naturalista e sistemática decorridas nesta investigação, constatou-se a existência extremamente vincada de sinais de comportamentos indisciplinados. Apesar do tratamento interpretativo que estes mereceram nesta investigação, outros estudos, nomeadamente os de Estrela em 1983, foram feitos a propósito dos mesmos sinais com preocupação na sistematização dos respectivos sinais em categorias, que para nós professores nos permitem uma melhor reflexão e organização da situação pedagógica, qualquer que ela seja.

A) *Indisciplina na aula*

Indisciplina na aula tem por definição o seguinte conceito: é toda e qualquer perturbação do funcionamento normal da aula, que, tanto se estende à concepção dos professores, como à concepção dos alunos (Estrela, 1983, p.291). No entanto, segundo a mesma autora, esta definição coexiste com uma outra que vê a indisciplina como um acto ou comportamento de desvio às regras previamente estabelecidas, definição igualmente partilhada pela maioria de alunos e professores. Há assim uma dualidade de conceitos que oscilam entre uma concepção formalista e uma concepção funcional de indisciplina.

“... O efeito perturbador de um comportamento parece ser avaliado tanto pelo funcionamento de produção da aula como pela rotura à norma, sendo que esta está submetida a um critério de produção da própria aula...”
(Estrela, 1983, p.348)

Subscrevendo esta conclusão da autora, a mesma refere que um comportamento, seja ele qual for, não tem sentido por si mesmo, mas sim se devidamente enquadrado no contexto em que foi produzido e só aí então se pode avaliar o grau de indisciplina ao funcionamento e às regras estabelecidas numa situação pedagógica. Naturalmente que, se o contexto pedagógico se rege por normas tradicionais, cujo actor principal das aprendizagens, bem como no estipular de critérios normativos, é o professor, então, tal como refere Estrela (1983, p.295) nos seus estudos, o comportamento desviante do aluno com efeito perturbador tem que ser analisado nesse contexto. Apesar da situação pedagógica ser tradicional, os alunos espontaneamente têm a possibilidade de participar numa organização pedagógica centrada no professor.

Os comportamentos indisciplinados mais relevantes considerados no estudo efectuado pela investigadora organizam-se em quatro categorias diferentes, embora ligadas entre si (Estrela, 1983, p.296-298):

1) Comportamentos que perturbam a comunicação estabelecida no decorrer da aula, tornando mais difícil o papel do professor como agente transmissor do saber (exemplo: conversas, interrupções inoportunas, produção de ruídos, quaisquer que sejam).

2) Comportamentos perturbadores do rendimento da aula (exemplo: todas as formas de distração).

3) Comportamentos perturbadores das relações humanas existentes na aula (exemplo: os comportamentos agressivos).

4) Comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos (exemplo: assumir posturas incorrectas na aula).

Pelo estudo, verifica-se que existem comportamentos que, embora não perturbem necessariamente o funcionamento da aula, ultrapassam e violam regras convencionalmente reconhecidas pela sociedade, como é o caso dos comportamentos da categoria 4, que obrigam à intervenção do professor e por consequência interrompem a sequência normal da aula. Para que uma aula tradicional decorra normalmente, desprovida de comportamentos indisciplinados, restam ao aluno duas possibilidades: submeter-se às regras do jogo ou travando o seu comportamento, correndo os riscos que isso comporta (Estrela, 1983, p.346).

B) Justificações da presença dos sinais de comportamentos indisciplinados: as necessidades específicas educativas dos alunos que as manifestam

a) A função que os comportamentos indisciplinados exercem no plano pedagógico da aula faz parte de duas categorias (Estrela, 1983, p.309-312):

Função defensiva. Qualquer acto de aprendizagem corre riscos de frustração com todas as implicações que o mesmo pode acarretar à imagem que o indivíduo tem de si próprio. Logo, comportamentos indisciplinados podem traduzir reacções de fuga a situações não desejáveis ou até mesmo constituir reacções normais e são contra a rotina do quotidiano pedagógico. Estes comportamentos funcionam então para equilibrar o indivíduo face à clivagem existente entre ele próprio e a situação pedagógica: aulas enfadonhas, disciplinas pouco interessantes, falta de competência pedagógica por parte de alguns professores, etc.

Função ofensiva. Estes comportamentos visam intencionalmente obstruir a aula, ao nível da comunicação. São reacções controladas e agressivas contra uma situação reconhecida como frustrante por parte dos alunos. Desta forma, estes boicotam a aula, minam a autoridade do professor, desvalorizando por completo o saber por ele



transmitido. Há ainda formas estratégicas agressivas de carácter violento contra o professor e têm por objectivo uma total recusa às regras do sistema que aquele representa.

Sempre que o aluno persiste num comportamento indisciplinado, isto é, consegue que o professor seja tolerante às suas exigências, mais o aluno faz uso do mesmo para atingir os mesmos fins e prosseguir o mesmo jogo. A aula passa a ser um terreno de jogo, em que cada aluno escolhe a posição que mais lhe convém. Ser tolerante por parte do professor não significa dar resposta às necessidades específicas educativas dos alunos que insistentemente manifestam os mesmos comportamentos indisciplinados.

- b) Estrela (1983, p.336-337) no seu estudo sobre indisciplina na aula, identificou algumas causas para a sua presença: o aluno como responsável pela indisciplina, o professor como responsável pela indisciplina, a instituição escolar como responsável pela indisciplina e, finalmente, a sociedade como responsável pela indisciplina. No quadro desta investigação, apenas se fará referência, com alguma exaustão, ao professor como causa responsável de indisciplina. Esta causa está relacionada com as características inerentes à pessoa do professor:

- *Falta de autoridade* (professores que depositam demasiada confiança nos alunos, que dão demasiada liberdade, que não reprimem, demasiado moles, que não executam as suas ameaças).

- *Abuso da autoridade* (disciplina muito rígida, posições injustificadas, não punir os culpados, mas sim toda a turma).

- *Pela sua violência e pelo carácter desequilibrado da sua relação com o aluno* (professores mal formados, que dão maus exemplos, que exigem dos alunos aquilo que não fazem, que rebaixam e humilham os alunos, que fazem chantagem afectiva, que mentem aos pais, que se desinteressam pelo aluno, que descarregam na turma os seus problemas, que criam barreiras, que manifestam sentimentos de ódio).

- *Por incompetência pedagógica* (professores sem preparação pedagógica, que se explicam de uma forma enfadonha, que não se interessam pela disciplina que ensinam, que ministram aulas monótonas, com falta de experiência, que exigem passividade por parte dos alunos, que não os tornam activos, professores impacientes que não gostam de explicar várias vezes).

- *Por parcialidade* (manifestam antipatia por alguns alunos, por terem alunos de ponta, por cometerem injustiças, por fazerem discriminações, por fazerem comparações com outras turmas, por mostrarem preferência por certos alunos, por se desinteressarem por alguns alunos).

- *Por considerarem o aluno como irresponsável* (por convocarem os pais à escola como se os alunos fossem crianças, por ameaçarem com sanções disciplinares).

C. Comportamentos observáveis

Existem um conjunto de comportamentos que, através da observação, técnica fundamental para o registo de sinais de necessidades educativas nos alunos, são observáveis e passíveis de se enquadrarem nos referidos sinais. Weick (1968, citado em Anguera, 1989, p.92) argumenta que o registo das mais diversas condutas e a sua utilização como medidas suplementares de processos complexos se pode explicar em quatro categorias gerais de comportamentos:

C1. Comportamento Não Verbal

Tem sido definido como “os movimentos do corpo, consta de expressões motoras que se podem manifestar em várias partes do organismo (Ekman, 1957, citado em Anguera, 1989, p.92), traduzindo índices válidos de distintos processos psicológicos. Logo, o comportamento não verbal torna-se extremamente útil, nomeadamente porque através da análise de comportamentos desta natureza em alunos numa sala de aula, nomeadamente através das suas expressões faciais, associadas a algumas reacções

afectivas, os professores identificavam melhor aqueles que não efectivaram a aprendizagem. Ekman (1957, citado em Anguera, 1989, p.93) considera que o comportamento não verbal fornece dois tipos de informação:

- Significado directo específico – enfatizar, contradizer, ajudar na interpretação, sem relação com o conteúdo verbal.

- Significado geral – dando informação sobre o nível de actividade, acumulação de tensão ou ansiedade, descarga de tensão ou ansiedade num determinado período.

Segundo Anguera (1989, p.95), existem três tipos de comportamento não verbal de relevância na metodologia de observação:

C1.1. Expressões faciais

A musculatura e a pele da cara são extremamente móveis e estão associadas aos órgãos dos sentidos. Hoje em dia considera-se o rosto como a localização primária do afecto e, não só precede as outras partes do corpo em desenvolvimento, como as domina em virtude da relativa densidade de unidades receptor-efector do funcionamento com o sistema nervoso. Para o investigador que observa as expressões faciais, exigem-se respostas a determinadas questões, tais como as relações que se devem estabelecer entre elas e os estados emocionais produzidos por uma série específica de circunstâncias, se existem estímulos comuns nas reacções faciais que podem servir como indicadores básicos para a percepção de reacções emocionais noutros, e que as variações na frequência do aparecimento de sinais faciais supostamente estarão relacionados com uma variação sistemática da circunstância (Leventhal e Sharp, 1965, citados em Anguera, 1989, p.96).

As expressões faciais distinguem-se entre sentimentos agradáveis ou desagradáveis para mostrar mudanças de stress na infância, para diferenciar os alunos que compreenderam dos que não compreenderam os conteúdos lectivos, para distinguir entre graus de atenção e de tensão. Elas permitem também interpretar melhor o

significado dos sentimentos através das emoções do que através das vocalizações. Mais concretamente (Leventhal e Sharp, 1965, citado em Anguera, 1989, p.96), afirmam que a metade superior da cara proporciona sinais fiáveis para discriminar emoções negativas e a metade inferior para as positivas e sugerem igualmente que os sinais faciais comunicam informação sobre a intensidade da emoção, à excepção das mãos, assim como os movimentos da cabeça.

C1.2. Desvio dos olhos

A troca de olhares pode ser sinal de relações afectivas entre pessoas, que vai decrescendo quando estas se encontram em situação de competição e não de amizade. O evitar contacto visual ajuda a ocultar informação afectiva, demonstrou-se que os sujeitos trocam menos os seus olhares com um interlocutor que coloca perguntas incómodas do que com aquele que coloca perguntas inócuas. Da mesma forma, nos sujeitos que são criticados por um entrevistador depois de uma primeira conversa num momento de ócio, decresce significativamente a troca de olhares, aumentando, pelo contrário, se são elogiados (Anguera, 1989, p.99). Acrescenta a mesma autora que o contacto visual é que torna real e directamente consciente a presença do outro como ser humano, com consciência e intenções próprias, podendo por isso mudar inteiramente o sentido de uma situação, já que o comportamento ocular é talvez a forma mais subtil da linguagem corporal.

C1.3. Movimentos do corpo

Os comportamentos não verbais significativos não terminam no rosto, podendo-se dar com grande frequência noutras áreas do corpo, especialmente nas mãos, com o propósito de realizar alguma acção, expressar algum sentimento ou realizar algum gesto que é ritual, convencional ou de significado natural. O facto de estes movimentos do corpo terem a ver com a expressão, torna-se crucial a sua observação.

Se se observa uma pessoa que está a realizar uma tarefa específica e estruturada, é improvável que se observem movimentos expressivos. No entanto, quando o sujeito está em total liberdade de movimentos, isto é, sem realizar uma tarefa, os

movimentos corporais são significativos (Anguera, 1989, p.100). Os estudos indicam que há uma grande dificuldade em observar este tipo de comportamentos, exceptuando duas categorias motoras mais relevantes e úteis, como sejam (Anguera, 1989, p.101):

- *Movimento das mãos* – Estes são considerados como um elemento perfeitamente esquematizado dentro da corrente regular e até repetitiva dos movimentos corporais, já que a pessoa realiza com as mãos inúmeros gestos associados ao discurso ou ao que se deseja manifestar (Davis, 1976, citado em Anguera, 1989, p.101).

- *Alteração e equilíbrio postural* – É talvez o elemento mais fácil de observar de todo o comportamento não verbal.

C2. Comportamento Espacial

Existe uma vasta corrente bibliográfica que demonstra que o comportamento espacial é um dado significativo (Hall, 1963, citado em Anguera, 1989, p.104), e trata-se do estudo da necessidade do homem defender e organizar o seu território, assim como manter um padrão de distâncias discretas sobre ele, de tal forma que o espaço está estruturado com surpreendente regularidade e que, quando se violam os limites espaciais, ocorrem mudanças significativas no comportamento.

C3. Comportamento Extralinguístico

Quando uma pessoa diz algo, as palavras ou o conteúdo linguístico constituem uma parte relativamente pequena do comportamento verbal que o observador pode registar. De resto, estes comportamentos são índices significativos de processos psicológicos que requerem uma cuidadosa consideração (Anguera, 1989, p.112). Entre as numerosas formas de classificar as respostas de comportamento extralinguístico, Anguera considerou de maior interesse a introduzida por Mahal (1964), que sugeriu quatro dimensões que podem relacionar-se com distintos fenómenos no âmbito das ciências humanas:

- *Vocal* – As características vocais, tais como a intensidade, tom e timbre são indicadores potenciais de processos subjacentes, especialmente de estados emocionais.

- *Temporal* – Diz respeito à duração no tempo de características como o silêncio, a voz, a sincronização, tempo de interação, etc.

- *Continuidade* – Muito ligada à dimensão temporal, corresponde à tendência do indivíduo a interromper, a dominar ou a inibir-se.

C4. Comportamento Linguístico

A fala é o comportamento mais frequentemente observado quando as pessoas se encontram a conversar numa determinada situação, registando-se essencialmente o seu conteúdo. O sistema de maior importância de comportamentos linguísticos é o “Interaction Process Analysis” (IPA) de Bales (1951, citado em Anguera, 1989, p.116). Este autor, trabalhando no seu laboratório de Harvard, a partir de uma lista original de um grande número de categorias de conteúdo verbal obtidas na resolução de problemas em pequenos grupos, chegou a simplificá-la num total de 12 categorias, organizadas da forma indicada na figura 2 (Anguera, 1989, p.118):

Área Social-Emocional Positiva	A	1	Mostra solidariedade, eleva o <i>status</i> dos demais, ajuda, recompensa.	
		2	Mostra relaxação da tensão, é engraçado, ri, está satisfeito.	
		3	Está de acordo, mostra aceitação, compreende, aceita, dá razão.	
Áreas de Tarefas Neutras	B	4	Dá sugestões, dirige, contando com a autonomia dos outros.	
		5	Dá opiniões, valoriza, analisa, expressa os seus sentimentos e os seus desejos.	
		6	Dá orientação, informa, repete, aclara, confirma.	
	C	7	Pede orientações, informação, repetição, confirmação.	
		8	Pede opiniões, valorações, análises, sentimentos.	
		9	Solicita sugestões, direcções, métodos, formas de acção.	
Área Social-Emocional Negativa	D	10	Discorda, mostra recusa passiva, rigidez, recusa ajuda.	
		11	Mostra tensão, pede ajuda, afasta-se.	
		12	Mostra antagonismo, baixa o <i>status</i> dos demais, defende-se a si mesmo.	

a – Problemas de comunicação

b – Problemas de avaliação

c – Problemas de controlo

d – Problemas de decisão

e – Problemas de redução e intenção

f – Problemas de reintegração

A – Reacções positivas

B – Intenção de respostas

C – Perguntas

D – Reacções negativas

Figura 2: Categorias de análise da interacção de Bales (1951).

Parece-nos extremamente útil, perante o fenómeno que são os sinais de necessidades educativas, vir a interpretá-los na óptica do desenvolvimento infantil, com características muito próprias, cuja descrição se faz de seguida.

3.2 - AS CARACTERÍSTICAS PSICODIDÁCTICAS DA IDADE INFANTIL

As características psicodidácticas encontram-se bem desenvolvidas na literatura para a idade infantil por Zabalza (1992) e parece-nos que são passíveis de se estenderem e de se aplicarem igualmente aos alunos de todo o ensino básico, dadas as características que transversalmente são comuns. Daí nos parecer ser pertinente a descrição das mesmas face à importante utilização, com adaptações próprias, de que foram alvo no decurso da metodologia do trabalho. Já Gameiro (2004, p.129-153) nos dá conta da utilização que fez, em tese de mestrado, dos quatro níveis de características psicodidácticas de Zabalza para o diagnóstico de necessidades educativas em crianças no Jardim-de-infância.

As características psicodidácticas da idade infantil definidas por Zabalza podem-se integrar num modelo de aprendizagem escolar organizado em quatro níveis, capaz de sistematizar, conceptual e operativamente, a acção educativa (Zabalza, 1992, p.18):

Sempre que fizermos referência a esta categoria, chamar-lhe-emos categoria de *Afectivo-Emocional*, já que, em nossa opinião, traduz melhor os conceitos que lhe estão subjacentes.

1. Nível *Orético-Expressivo* - A criança é um repositório de sentimentos, fantasias, impulsos, emoções, etc., que se assumem, nos diversos comportamentos, sob a forma de temores, desejos, necessidades, etc. Portanto, este nível encerra toda a carga afectiva da criança através de segurança e confiança que lhe permitem operar no contexto, nomeadamente o da aprendizagem, de forma harmoniosa e sustentada, através de dois estilos, o do confronto e o da defesa (Zabalza, 1992, p.20).

O efeito de todos estes fenómenos internos no desenvolvimento da criança é fundamental e afecta de um modo claro os seus padrões de adaptação às tarefas

escolares, às relações pessoais, afectando também o seu próprio crescimento pessoal. A propósito Zabalza (1992, p.23) assinala que o sentimento que uma criança tem de si mesma e a forma como experimenta a sua própria capacidade para se controlar e para controlar os acontecimentos em que participa ou que a afectam influencia as suas realizações, tanto escolares como sociais, durante os anos escolares posteriores, mais do que o seu ambiente familiar ou o tipo de escola que frequenta. Parece-nos que esta característica, mal ou bem estruturada, nesta fase precoce da nossa existência, se continuará a manifestar através de múltiplos comportamentos, a que temos chamado de “Sinais” e que naturalmente são reveladores de necessidades educativas, que devem ser contempladas na sala de aula e adequadas às idades dos alunos. Acrescenta o mesmo autor que as modificações nos métodos de ensino ou nas actividades desenvolvidas na escola não alterarão substancialmente qualquer perturbação, na medida em que não se dirigem aos aspectos mais profundos da personalidade (motivação, identidade, estima), donde derivam esses nefastos resultados educativos.

Para Zabalza (1992, p.24) a escola tem a responsabilidade de implicar aquilo a que ele chama a “elaboração” da emoção por parte da criança: *comunicar* a emoção. Aqui, o sujeito exprime uma determinada emoção, embora não a experimente. Para experimentar, esclarece o mesmo autor, necessita de se descentrar, de se separar da emoção o suficiente, para distinguir entre *ele próprio como sujeito* (eu) e *ele próprio como objecto* (auto-conhecimento). Diz ainda que, só assim, o sujeito poderá saber o que se passa consigo, se tem ou não sentido a sua conduta, nascendo assim a capacidade de compreensão de si próprio. Zabalza (1992, p.24) esclarece mais, dizendo que a compreensão do que cada um e do que se passa com ele devem completar-se na comunicação posterior, de tal maneira que o tal descentrar se complete, pois a comunicação supõe uma elaboração mental, um filtro racional do que até esse momento era pulsional ou emocional. Passa a haver assim uma apropriação de fenómenos interiores, condicionando os comportamentos, sem reprimir as emoções.

É nossa convicção que, se aprendizagens destas não se efectuarem na infância, perseguirão os sujeitos pelo resto das suas vidas, comprometendo seriamente o desenvolvimento da sua personalidade, bem como o seu rendimento escolar. Zabalza (1992, p.25) entende mesmo que a escola tem nas mãos a responsabilidade deste processo e que não termina no pré-escolar. Diz ele que “dura toda a vida”.

2. Nível *Sensorial-Psicomotor* - Nesta área do desenvolvimento infantil encontra-se tudo o que se refere ao aparecimento e aquisições das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais das crianças (Zabalza, 1992, p.26). Este nível nunca poderá ser entendido isoladamente, uma vez que o sentido do desenvolvimento da criança é global, atendendo aos aspectos afectivo, social, corporal e cognitivo, integrador de todos os níveis e interactivo, pois todos os níveis dependem uns dos outros no progressivo desenvolvimento da criança (Zabalza, 1992, p.26). Por outro lado, Zabalza (1992, p.33) refere um aspecto que nos parece fundamental para a nossa problemática dos “sinais” deste nível e que são reveladores de necessidades educativas:

► A ideia geral subjacente ao desenvolvimento psicomotor da criança, na perspectiva da integração funcional do seu esquema corporal, é facilitar a passagem da tensão corporal espontânea e indiferenciada, que caracteriza os seus primeiros momentos evolutivos, para a fase da acção voluntária e eficaz: que seja capaz de fazer, e fazê-lo cada vez melhor, aquilo que deseja fazer.

► A psicomotricidade e o corpo têm também uma outra vertente de tipo psicodinâmico, de importância básica na escola infantil: o *impulso de movimento*, isto é, o movimento como espaço / recurso expressivo, pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasia, desejos, necessidades) da criança. Esta dimensão do psicomotor relaciona este nível com o Orético-Expressivo. O movimento actua como canal das vivências interiores da criança, das suas tensões em relação com o seu próprio corpo, com os outros (companheiros e adultos) e com os objectos.

É precisamente esta problemática do corpo, e não apenas da linguagem verbal, como meio, veículo de transparecer, tornar visível todos os movimentos internos, intimamente relacionados com a globalidade do desenvolvimento da criança e, por transversalidade, do jovem aluno, particularmente o nível Orético-Expressivo, pela carga afectiva de que é constituído, que nos leva a filtrar “sinais” de natureza psicomotora, que nas aulas manifestem desejos, impulsos, enfim, necessidades educativas, para as quais a nossa escola terá de criar espaço para os alunos tomarem consciência da razão de ser dos

mesmos comportamentos. Zabalza (1992, p.34) dá-nos conta de alguns aspectos concretos desta visão psicodinâmica da motricidade na criança, que nos parecem passíveis de se verificarem nos alunos da faixa etária do ensino básico, em geral:

- a) *A comunicação tónica*: quantas vezes as crianças necessitam do aconchego físico do seu educador / professor, através do qual a criança recarrega as suas baterias emocionais, enchendo-se de energia, estando, de seguida, apta a prosseguir a sua tarefa.
- b) *O distanciamento afectivo e corporal*: é a confirmação do próprio desejo de autonomia e iniciativa própria, recusando contacto físico com o educador / professor, procurando o seu próprio espaço para se sentir livre.
- c) *As regressões ou escapes da situação*: é uma procura de segurança afectiva através de actividades que domina melhor relativamente às que lhe propõem.

“Esta procura inconsciente de ausência pode exprimir-se simbolicamente por diferentes atitudes sistemáticas que se dão com frequência entre os jovens:

_ A inibição, a passividade ou a indolência (ausência de acção);

_ A falta de atenção (ausência de recepção);

_ A oposição sistemática, os reptos;

_ As diferentes atitudes compensatórias: esconder-se ou desaparecer por detrás de uma personagem inconscientemente fabricada; a agitação exagerada, as palhaçadas, a aparente desenvoltura... que equivale à rejeição da sua expressão autêntica susceptível de ser julgada” (Cerdeiriña, 1982, citado em Zabalza, 1992, p.34).

- d) O *jogo agradável do corpo*, quer directamente (jogos de grandes movimentos, “lutas”, jogos que implicam grande desgaste físico, etc.), quer indirectamente através de objectos transaccionais (bonecos, balões, objectos com textura agradável, objectos simbólicos, etc.).
- e) O *jogo com objectos portadores de carga emocional*: O objecto, além de manipulado, é vivido, passando a ter uma dimensão afectiva que é básica, utilizando-se como espaço de auto-afirmação, de relação com os outros (acções de agressão, de troca, de cooperação, etc.), de construção de produtos, etc.

3. Nível *Social-Relacional* - Neste nível estabelecem-se os padrões gerais da personalidade da criança enquanto “ser individual” e enquanto “ser no mundo” (Zabalza, 1992, p.35). Este nível processa-se muito primitivamente através da *sincronia relacional* da criança com a própria mãe e, ao longo do seu desenvolvimento, as aprendizagens sociais vão-se sucedendo e consolidando em capacidades para se relacionar socialmente. Estas capacidades são descritas por Zabalza (1992, p.37, 38) e acrescenta ele que o “eu” social da criança evolui ao ritmo, e na direcção, que as situações de vida lhe proporcionam. Significa então dizer que esse “eu” tem energia para agir, mas nem sempre tem a possibilidade de a actualizar e torná-la efectiva, pois depende das condições do ambiente em que vive. É nesta função da natureza do contexto que a escola tem um papel fundamental, e Zabalza (1992, p.38) refere que o ensino é um “processo comunicativo que se desenvolve em grupo e que tem como objecto básico a socialização dos alunos”, tratando-se, portanto, de um local de transmissão e integração de modelos e normas de comportamento e cultura vigentes.

Acrescenta ainda Zabalza (1992, p.39) que a socialização entendida em sentido amplo, na sua autêntica acepção bipolar, contempla tanto o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, como a sua integração num marco social determinado. Ao longo deste processo, o sujeito, no marco da interacção social, desenvolve graus cada vez mais elevados de competências comunicativas e de capacidades de prestação compatíveis com as exigências da sua sobrevivência psicofísica dentro de uma determinada cultura e em relação com diferentes tipos de grupos ou de organizações.

Poderemos assim compreender que se trata, por exemplo, da cultura de um país, da organização escola, local onde os alunos passam a maior parte do seu tempo e onde se processa a maior parte de toda a sua socialização através de grupos, nomeadamente os grupos-turma. Dá-nos ainda uma noção complementar da socialização ao tratar-se de um processo bipolar através de duas dimensões:

► *Dimensão objectiva*, em que a socialização implica a inserção do indivíduo num contexto determinado, em que o indivíduo recebe da sociedade, através da mediação de grupos de referência (família, escola, turma, grupo de amigos...), estímulos culturais, normas e valores vinculados ao sistema de papéis sociais e à classe social de pertença;

► *Dimensão subjectiva*, que corresponde à auto-realização do indivíduo, em que, apesar da influência externa, aquele, graças à sua específica irredutibilidade, mantém o poder virtual de contrariar progressivamente as pressões conformadoras e de reafirmar a “esperança” de um projecto pessoal próprio à construção da própria personalidade e da relação com os outros.

Conclui então Zabalza (1992, p.40) que no desenvolvimento social do sujeito confluem os dois espaços, o espaço objectivo-uniformizador e o espaço subjectivo-diferenciador, resultando assim conflitos originados na não adequação e/ou sincronia entre as exigências/expectativas sociais e as necessidades/desejos individuais. Acrescenta ainda que quer a família quer a escola, assim como todas as instituições socializadoras, devem actuar como mediadores nessa zona de confluência, *optimizando* o contexto em que se produzem as exigências de socialização da criança.

A posição tradicional terá que mudar, à luz desta realidade, porque, tal como refere Zabalza (1992, p.40), socializar não é adaptar, nem conduzir, nem doutrinar, nem seduzir pessoal ou ideologicamente de maneira a que o aluno se pareça com o seu professor ou com o modelo que este apresenta. Mais do que socializar, deve significar o enriquecimento da dimensão Social-Relacional do sujeito, em cuja constituição conta, tanto a capacidade de se adaptar aos requisitos do grupo ou grupos a que pertence, como

a de se separar dos mesmos e configurar autonomamente um estilo diferenciado (Zabalza, 1992, p.40).

Quando efectivamente se ouvem tantas queixas por parte dos professores no que respeita à relação pedagógica, à relação dos alunos uns com os outros e com o professor, independentemente daquelas se estabelecerem na sala de aula ou noutra espaço físico da escola, porque os alunos se manifestam por meio de comportamentos / "sinais" que aos professores parecem estranhos, provavelmente esses problemas existem, uma vez que a escola não se organiza em função das necessidades de desenvolvimento Social-Relacional dos sujeitos, tal como nos propõe Zabalza relativamente a este domínio do desenvolvimento do ser humano. Em tese, a nossa preocupação é enquadrar muitos dos sinais de necessidades educativas manifestados pelos nossos alunos nesta dimensão Social-Relacional, que Zabalza considera fundamental para as crianças e que para nós se perpetua em níveis etários superiores, se esse desenvolvimento não se fez correctamente quer na família quer na escola.

4. Nível *Cognitivo* - Refere Zabalza (1992, p.41) que os factores de desenvolvimento intelectual-cognitivo dos sujeitos são essencialmente estímulos oferecidos pelo meio ambiente, as relações interpessoais, o reforço obtido nas próprias condutas, a própria personalidade, nomeadamente em relação a estruturas básicas de segurança, de capacidade de encarar as coisas, motivação, etc., ainda que a inteligência infantil tenha como suporte bases somáticas. Zabalza (1992, p.41) reforça o seu conceito inicial ao conceber que o desenvolvimento da inteligência é como a ampliação ou refinamento progressivo da capacidade de, por um lado, *perceber* a realidade, de *actuar* sobre ela e de *representar* e, por outro lado, da capacidade de *resolver problemas*, de inventar ou de re-inventar.

Há, portanto, uma estreita relação e interacção entre a componente cognitiva do indivíduo em crescimento e desenvolvimento, criança e adolescente, e o meio ambiente em que se inscreve, seja a família ou a escola. Zabalza (1992, p.41) avança neste conceito referindo que existe uma relação directa entre motivação "efectuante" e pensamento, isto é, desenvolvimento cognitivo. Presume-se que a motivação "efectuante" a que fazem referência é a motivação que nasce do meio ambiente e que tem efeitos no desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem.

Zabalza (1992, p.41) socorre-se desta perspectiva e aplica-a à acção escolar, em que a escola deverá criar condições de experiência no meio ambiente de forma a aumentar mais a motivação e conseqüentemente o desenvolvimento intelectual. Chama “conduta efectuante” à tendência inata para actuar no meio com o objectivo de nele exercer algum efeito. Essa conduta possui e gera uma motivação, tanto intrínseca como extrínseca. A própria acção, em si, produz prazer e, ao mesmo tempo, estabelecida a relação entre a conduta e o efeito conseguido, a consecução do efeito desejado é vivida como um êxito que actua como reforço. Cada êxito alcançado na influência sobre o meio, na sua exploração, na resolução de problemas nele levantados, etc., provoca um reforço na auto-estima da criança, predispondo-a a iniciar um novo contacto ou acção.

Para Zabalza (1992, p.45) o desenvolvimento intelectual, além de avançar sobre a estrutura básica da acção, também se socorre de uma outra, que é a linguagem, sendo o seu corolário interno o pensamento. Quer isto dizer então que o desenvolvimento cognitivo é consequência do desenvolvimento da linguagem e da capacidade dos sujeitos elaborarem de forma cada vez mais abstracta a sua relação com a realidade, relacionando-se cada vez mais abstractamente com ela. Logo, avança Zabalza (1992, p.46) que o desenvolvimento intelectual implica / depende do auto-conceito dos sujeitos, da sua capacidade de controlo, do seu conhecimento e sentimento de competências. Depende também das relações interpessoais estabelecidas, da interacção sociocultural que vai nutrindo a experiência do sujeito e das modalidades de relação e actuação sobre a realidade. Nesta e em todas as anteriores capacidades, o seu desenvolvimento depende da actuação inter cruzada de todas elas. Finaliza Zabalza (1992, p.46) que o desenvolvimento intelectual está também ligado ao pensamento matemático, porque através dele adquire-se a capacidade de manusear símbolos e de desenvolver e manipular representações abstractas da realidade.

Uma vez mais, em tese, é nossa preocupação enquadrar muitos dos sinais de necessidades educativas manifestados pelos nossos alunos nesta dimensão cognitiva, de forma a entender em que medida o nosso ensino se orienta / organiza à luz do que Zabalza desenvolve, de forma a criar contextos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, quer através da acção, quer através da linguagem, quer ainda através do pensamento matemático.

Percebemos já que muitas das necessidades educativas se manifestam dentro das relações humanas na sala de aula, a relação pedagógica, cabendo a uma relação pedagógica menos bem sucedida a causa de muitas das necessidades educativas manifestadas. Já de seguida veremos de como Postic nos dá bem conta desta realidade.

3.3 - A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

É Marcel Postic quem nos dá talvez uma perspectiva mais integrada da relação pedagógica. Na década de 70, as análises sociológicas demonstraram de que maneira esta relação se assume como um mecanismo pouco sensível às questões de mudança. Para Postic, talvez tenha sido Skinner quem rompeu com a ideia de um ensino separado da aprendizagem, uma vez que considera que o ensino é responsável pela organização da aprendizagem. Esta ideia é hoje bastante aceite a ponto de Barbosa (2004, p.97) reforçar a necessidade do professor conceber e desenvolver estratégias que provoquem comportamentos facilitadores de aprendizagens.

Postic em 1995 avança com esta problemática para a formação de professores dizendo que só através dela o professor conseguirá compreender todos os processos de aprendizagem do aluno e relacioná-los com os problemas inerentes à aquisição de conhecimentos, passando por analisar os erros de aprendizagem para compreender a sua origem, os acidentes de percurso de aprendizagem, a inexistência de pré-requisitos, acidentes cognitivos, afectivos relacionados com o passado do aluno, nomeadamente em anteriores experiências frustradas de aprendizagem. Isto é, o professor, ao diagnosticar dificuldades no aluno, deverá ter em linha de conta a identificação do nível cognitivo em que o aluno se situa para assim criar situações pedagógicas ou contextos educativos individualizados que se desencadeiam por reacção e de forma adequada à aprendizagem do aluno. Mais uma vez se sublinha aqui a importância da recolha de informação fazendo o diagnóstico de necessidades educativas para permitir tomar decisões pedagógicas dentro do quadro da natureza cognitiva do aluno, dos seus bloqueios afectivos e da origem dos seus obstáculos.

Todos os autores defensores de um ensino individualizado são unânimes em considerarem neste ensino o aluno como seu centro, sendo para isso necessário um

conhecimento deste de forma a preconizarem-se práticas educativas diferenciadas que permitam a consecução de objectivos formulados com base exactamente no conhecimento do próprio aluno (Dias, 1989, p.44). Nesta problemática, é o diagnóstico das necessidades educativas específicas de cada aluno que determina o estabelecimento de objectivos educacionais e de toda a subsequente estratégia de ensino a adoptar. Isto é, as áreas em que os alunos obtiveram menor sucesso, constituirão as suas maiores necessidades, devendo, para isso, a sua satisfação constituir os objectivos prioritários de organização programática. A propósito da formação de professores, Dias (1989, 41) apela para que esta passe precisamente por uma formação individualizada, dentro dos mesmos moldes do ensino que o professor irá ministrar após a formação, para que viva e ponha em prática a nova filosofia de ensino. A escola é, talvez, a primeira causa responsável pela maioria das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, porque ela e nomeadamente o professor não reconhecem as diferenças individuais entre os alunos. Sendo assim, a tradicional função docente orientada segundo os princípios da chamada “pedagogia por objectivos”, que são objectivos de tudo menos do aluno, e do ensino visado apenas para os produtos e menos para os processos, não permite superar o grande problema do insucesso escolar nas escolas. Só contrariando este tipo de ensino para um ensino individualizado, diferenciado, é que se poderá encontrar finalmente a forma de uma educação para todos, (Dias, 1989, p.38).

3.3.1 - Comunicação na sala de aula

No diálogo Pedagógico, o professor, frequentemente, em vez de estabelecer uma relação com o aluno, contenta-se com uma comunicação ao aluno (Postic, 1995, 21). Acrescenta ainda o autor que tanto o professor como o aluno têm de estabelecer uma verdadeira transacção para permitir ao aluno a possibilidade de atingir os objectivos pretendidos, sentindo sempre que a ajuda e apoio do professor são uma constante para o conseguir.

As intervenções mais frequentes na sala de aula são as provenientes do professor, sendo que tais intervenções determinam não só a frequência da intervenção dos alunos como também a natureza dessas mesmas intervenções. Estudos feitos por Leavitt (1951, p.38-50, citado em Postic, 1984, p.132) provam que as comunicações

numa sala de aula estão centradas no professor, em que o discurso interrogativo do mesmo se sobrepõe às participações espontâneas dos alunos. Sendo assim, provam os mesmos estudos que a forma instituída da rede de comunicação numa sala de aula determina as possibilidades que um indivíduo possui de ter uma maior ou menor influência. Postic (1984, p.132) acrescenta ainda afirmando que a estrutura de comunicação numa turma pouco se poderá modificar a não ser que a escola possibilite ao docente ter uma prática pedagógica que lhe permita uma organização diversificada de actividades. Isto é, organizar actividades pedagógicas distanciadas de um ensino tradicional, centrado no professor, com esquemas repetitivos de acções no sentido de serem o mais diversificado possível, nomeadamente no que respeita não só ao domínio das matérias, como também ao estilo das relações que mantém com os alunos. O que é urgente mudar é a maneira como o professor, na rede de comunicação, se situa e situa os alunos em relação ao saber, permitindo-lhes assumir funções na descoberta do conhecimento (Postic, 1984, p.134).

A propósito da utilização sistemática da técnica interrogativa por parte do professor nas salas de aula, Leroy (1970, citado em Postic, 1984, p.134) fez um estudo que prova que o maior número de perguntas utilizadas pelo professor são do tipo restritivo ou fechado, fazendo portanto com que a intervenção do aluno seja o mais breve possível. Postic (1984, p.135) acrescenta que muitas das perguntas utilizadas pelo professor apelam apenas à memória de conhecimentos anteriormente estudados, exigindo assim por parte do aluno uma única resposta que os alunos, pelo tipo de pergunta, sabem que não se podem enganar e por esse motivo se abstêm de responder ou, se o fazem, o professor recusa-se em explorar a resposta, dirigindo a pergunta a outro aluno. A ausência de resposta ou a resposta não são o indício de que a pergunta não está adaptada ao aluno. Por outro lado, exactamente porque as comunicações são centradas no professor, a animação da aula é da sua inteira responsabilidade e, quando o professor dirige a sua comunicação aos alunos, quer interrogativamente, quer expondo um determinado conteúdo, ou até mesmo por meio de comunicações não verbais, selecciona os próprios alunos, privilegiando alguns participantes, solicitando-os mais, favorecendo as suas intervenções espontâneas, encorajando-os e motivando-os pela frequência das direcções. O docente não designa ao acaso os alunos que devem

responder entre aqueles que pedem a palavra, mas apela para aqueles que correspondem ao fim que se propôs (Postic, 1984, p.136).

“(...) se interroga um é porque julga recolher uma má resposta que lhe permitirá intervir, para rectificar o erro que não convinha cometer e é também para poder dar, em seguida, a palavra àquele que possui seguramente a resposta certa, mas ele restringe geralmente a possibilidade de falar àqueles que dariam demasiadas respostas inadequadas porque tornariam mais lenta, na sua opinião, a progressão da aula(...)” (Postic, 1984, p.136).

Ainda assim, existem outras formas de intervenção diferentes por parte do professor para com os “bons” e os maus “alunos”.

“(...) para aqueles que são considerados “bons alunos” voltam-se os actos pedagógicos que têm uma finalidade de estímulo, de encorajamento, de suporte, para os que são considerados como “maus alunos”, os actos destinados a fazer acelerar o ritmo, a criticar, a garantir a disciplina. Os contactos conflituosos por estes últimos provocam reacções de dominação por parte do docente que procura assegurar uma compensação, dando aos outros manifestações de interesse, simpatia(...)” (Postic, 1984, p.136).

Todo este jogo comunicativo impõe normas para o funcionamento da aula, criando a ilusão de que a acção pedagógica do professor é eficaz. Mesmo assim, muitos professores, ao terem consciência destes fenómenos, devido a um exercício de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, procuram corrigir muitas das suas intervenções fazendo com que os alunos sejam mais activos nas suas aulas, desenvolvendo estratégias que os motivem à descoberta, aproveitando e valorizando as sugestões dos alunos para o desenvolvimento deste tipo de práticas, tendo sempre presentes as dificuldades intencionais que teimam em estar presentes no contexto da sala de aula, levando muitos dos professores a refugiarem-se neste tipo de dificuldades (Postic, 1984, p.147-148).

O reforço é uma variável que aparece na rede de comunicação e que é analisado pelas teorias de aprendizagem como uma forma manipulada pelo docente

com objectivos muito precisos. Através de reforços negativos, o professor elimina as intervenções dos alunos que julga ineficazes e reforça através de juízos valorativos os comportamentos que deseja (Postic, 1984, p.144-146).

Sendo assim, todas estas formas de actuação do professor na sala de aula, através da rede de comunicação, condicionam a aprendizagem dos alunos, porque não só lhes criam dificuldades como também os desmotivam pelos papéis a que ficam marcadamente sujeitos. Se a comunicação desenvolvida pelo professor constitui um meio através do qual o aluno verifica que pode ter sucesso, então fica motivado para organizar toda a sua actuação para o conseguir. Caso contrário, o aluno demite-se dessa procura e concretização. É por isso que Postic (1995, p.23) alerta para o facto de o aluno sentir necessidades, como sejam o apoio por parte do professor, e de sentir confiança nas competências do seu professor para o fazer atingir objectivos precisos, comunicando-lhe igualmente métodos precisos. Este apoio não só se circunscreve ao domínio afectivo como ao cognitivo. Cabe assim ao professor perceber este pedido de ajuda e saber intervir diferenciadamente em função de cada um. A formação do professor tem de passar por uma correcta caracterização da situação pedagógica para que as funções da rede de comunicação da sala de aula sirvam as necessidades educativas de todos os alunos, respeitando as suas diferenças.

O professor encerra em si uma diversidade de papeis muito grande: organizar situações de aprendizagem, observar a acção dos alunos, intervir em função de necessidades educativas específicas diagnosticadas para que os alunos adquiram os meios de conhecimento e acção (Postic, 1995, p.22). Ou seja, adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades e necessidades específicas de cada aluno, tanto no ritmo de trabalho como no plano de orientação. Esta mudança de práticas tem que necessariamente ser individualizada, convidando o aluno a ter consciência do seu próprio processo de aprendizagem e a se sentir apoiado na conquista da sua evolução pela figura paternal que é transferida para o professor.

É nosso entender, como de resto já o afirmámos várias vezes, que, a par das necessidades educativas, estão, muitas vezes, associadas necessidades formativas. Desenvolvemos de seguida esta realidade, à luz das nossas preocupações.

3.4 - NECESSIDADES FORMATIVAS

Modificar as práticas pedagógicas dos professores e adequar estratégias alternativas face às dificuldades diagnosticadas obriga a que o professor domine variáveis importantes presentes na situação pedagógica e que estão na base das dificuldades ou obstáculos de aprendizagem dos alunos.

Segundo Barbosa (2001, p.40), a relação entre formação e educação propõe sempre uma dialéctica social em que a educação actua sobre o indivíduo, no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades, e a formação, por seu lado, actua sobre ele exercendo um regime de constrangimentos necessários ao equilíbrio dos seus comportamentos futuros. Portanto, a formação permite uma adaptação do indivíduo aos novos contextos e tende para o equilíbrio individual e contextual.

A complementaridade entre educação e formação reside no facto de a formação encabeçar as potencialidades que a educação permitiu emergir, desenvolver. A formação encaminha para a acção, para o comportamento e, portanto, para a mudança. Repita-se, uma vez mais, que esta mudança será tanto individual, como ambiental, contextual, em harmonia e em equilíbrio.

No contexto de uma organização educativa, cabe aos professores a operacionalização interna e externa desta mudança através da sua formação. Só assim a educação dos seus alunos se pode efectivar, partindo, segundo as nossas preocupações, necessariamente das necessidades educativas destes. São estas necessidades, não satisfeitas, que fazem emergir as necessidades formativas dos professores. Paradoxalmente, o contexto social e, conseqüentemente, o contexto educativo estão em permanente alteração, fazendo com que, como por reacção em cadeia, o contexto das necessidades educativas acompanhe essas transformações, tendo implicações óbvias nas necessidades formativas dos professores.

Um aspecto se nos afigura importante face a esta problemática: a formação dos professores não se deve circunscrever apenas a um conjunto de métodos e técnicas que lhes permita identificar necessidades educativas nos alunos. Importa, para além disso, que o professor se torne num agente imaginativo e criativo no acto de ensino. A propósito concebe Barbosa (2001, p.41) que “formar” não é apenas conduzir o outro para a inculcação de conhecimentos, mas que a acção de quem forma se constitui

precisamente em deixar que se revelem nos indivíduos, sujeitos à sua acção, todos os aspectos de ordem complexa que lhes são desconhecidos.

É nesta perspectiva que a formação científica e tecnológica arquitectam estrategicamente a acção, passando assim a dar corpo à mudança e à inovação. Formar, portanto, será mudar atitudes e actualizá-las permanentemente às diversidades e mutações contextuais. O importante não se prende tanto com a aquisição de capacidades para prever as mudanças e o tipo de mudanças, mas, antes, desenvolver capacidades que preparem os indivíduos a operar criativamente na mudança, ultrapassando as dificuldades por ela armadilhadas.

É nesta configuração que o professor deixa de ser apenas o agente transmissor de conhecimentos, ficando acrescido de responsabilidades individuais e contextuais de enorme globalização, com repercussões em si, no aluno, na escola, na sociedade, sempre enquadradas na coroa cultural de que todos os fenómenos emergem, se contextualizam, nascem e se determinam.

3.5 - DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO HOMEM: CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Analisemos o esquema triangular proposto por Barbosa (2001, p.48) na figura 3, que traduz toda a dimensão Ontológica do Homem, cujos vértices são equidistantes.

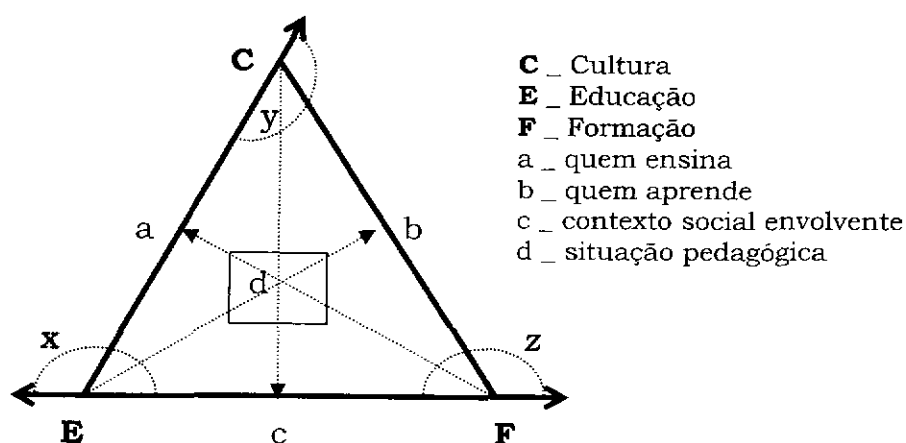


Figura 3: Dimensão Ontológica do Homem (Barbosa, 2001, p.48).

Acrescenta Barbosa (2001, p.48) dizendo o seguinte: quem ensina e quem aprende inscrevem-se como catetos que se cruzam no centro desse espaço triangular (d). No interior do triângulo, qualquer ângulo (ponto de convergência de conteúdos), é complementar de outro que, no exterior, e em projecção, se lhe opõe, estabelecendo-se, assim, um regime de estreita complementaridade entre os conteúdos a ministrar no interior de um quadro formativo e os planos sociais em que os mesmos se aplicam.

Começemos por analisar a Cultura (C). Esta situa-se no vértice superior do triângulo equilátero, sob o qual se operacionaliza a Educação (E) dos alunos e a Formação (F) dos professores. Estas duas realidades têm um contexto cultural comum, no qual decorrem. Daí a seta (c), contexto social envolvente, se iniciar no vértice (C) e terminar entre (E) e (F). O vértice (E), em que se situam os alunos, nos quais se pretende que se desenvolvam potencialidades, nasce uma seta (b) que termina entre (C) e (F). Significa dizer que quem aprende, aprende conteúdos contextualizados numa cultura

envolvente (C) através de métodos / estratégias de ensino adquiridas na Formação de professores (F). Esta formação deverá ser de forma que quem ensina, seta (a), deverá adequar as suas estratégias ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, enquadrados no seu contexto cultural. Só assim a situação pedagógica (d) se equilibra em todo o dinamismo de mudança que o sistema impõe. A propósito, diz Barbosa (2001, p.49):

“(...)Esta situação paradigmática está sujeita a dois tipos de forças que lhe conferem a dinâmica de permanente mudança: uma, endógena, criada pelo regime de complementaridade dos contextos formativos (x, y, z); outra, exógena, porque cultura, educação e formação se dão em regime de complementaridade (C, E, F) (...)”

O indivíduo só poderá crescer, amadurecer em equilíbrio através de um plano educativo inserido num contexto cultural próprio, arquitectado por currículos que germinam de um plano de formação. Logo, Formação de professores e Educação de alunos são domínios e processos que intimamente se relacionam em simbiose, interimplicam numa permanente dinâmica de crescimento, inserção e integração cultural com vista à evolução do indivíduo, no presente e para o futuro, e consequentemente da sociedade, preservando a cultura, através da qual nos revemos e identificamos.

A nossa preocupação quanto à formação de professores nesta linha paradigmática é que se instale como prática profissional uma atitude de pesquisa permanente face às necessidades educativas dos alunos, no sentido de os ajudar a satisfazê-las, reconhecendo que para isso a sua atitude face ao ensino tem de mudar. Essa mudança passará forçosamente por um processo formativo de investigação, pesquisa, de forma a poder agir adequadamente e com sustentabilidade reconhecida sobre realidades educativas, muitas delas pouco conhecidas ou mesmo desconhecidas. Aqui se circunscreve o teatro de forças exógenas e endógenas a que Barbosa (2001, p.49) se refere e que alteram a posição, a atitude do homem face ao mundo.

A reflexão da prática quotidiana não é suficiente para ultrapassar as dificuldades e agir face ao real. É necessária uma formação em investigação e uma prática da mesma em contexto para mudar atitudes que se cristalizam em empirismos

redutores do conhecimento da realidade. Com esta formação operam-se mudanças afectivas, emocionais profundas e que constituem o verdadeiro motor para a mudança dos contextos através da acção. Significa dizer que não é suficiente a aquisição de competências no domínio do Saber-Fazer, mas que se venha a ser capaz de Saber-Ser e Saber-Estar em contextos complexos como os educativos, conduzindo a um crescimento generalizado de todo o saber. É a disponibilidade interior face ao mundo, aos contextos que se abrem e por isso se descobre e move a acção. Algumas pressupõem mudanças curriculares tanto no campo da Educação como da Formação, fazendo tudo parte de um só currículo.

3.6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O termo *formação* deriva do latim *formatio* de *formare*, podendo significar “dar forma” ou “figura”, ou mesmo “modelar”, “organizar” (Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura, 1969).

Naturalmente que formar, tal como já temos vindo a referir, não tem como pressuposto a modelação de formandos, não lhes reconhecendo a sua componente pessoal. Antes pelo contrário, tem por objectivo fazer sobressair o que de mais intrínseco, criativo existe em cada um, com o desenvolvimento de competências essenciais à satisfação das suas necessidades pessoais e profissionais. É uma formação para o desenvolvimento, que desenvolva as potencialidades, neste caso, do professor (observação, análise, reflexão, síntese, espírito crítico, etc.), levando-o a sentir a necessidade de adquirir novos conhecimentos imprescindíveis ao aperfeiçoamento de aptidões, à mudança de atitudes, nomeadamente de atitudes para a pesquisa dos contextos educativos. Para isso, parece-nos fundamental que formador e formando trabalhem no mesmo patamar e em permanente reciprocidade para a partilha de saberes e experiências, mas também de afectos.

Ferreira desde 2002 tem vindo a desenvolver a *Formação-Desenvolvimento* com estudantes de enfermagem, que, por serem adultos em formação, não nos parece nada ousado utilizar o mesmo procedimento, com o qual nos identificamos face aos pressupostos de trabalho, na formação de professores.

Na figura 4 traça-se de uma forma sucinta em que consiste a Formação Desenvolvimento aplicada a um quadro de Formação de Professores.

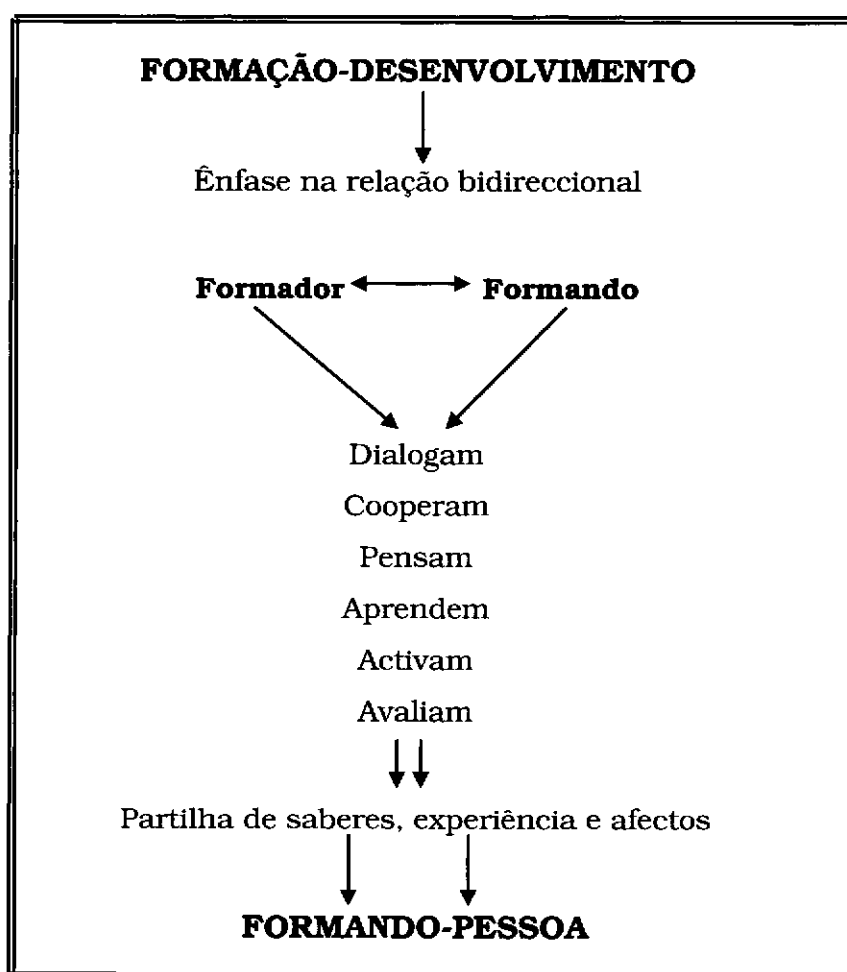


Figura 4: Formação-Desenvolvimento.

Adaptado de Ferreira (2001, p.46).

Nóvoa (1988, p.128) defende que a formação levará a pessoa a atingir um “processo global de autonomização” ao longo da sua vida, construindo assim a sua identidade. Acrescenta ainda o mesmo autor que ela deve ser entendida como um processo de transformação individual na tripla dimensão: do *Saber* (Conhecimentos), do *Saber Fazer* (Capacidades) e do *Saber Ser* (Atitudes).

É-nos claro que para que o novo agente de ensino, com as qualidades que se exigem ao professor de hoje, seja capaz, em contextos educativos, de fazer diagnósticos

de necessidades educativas dos alunos, reformulando estrategicamente as suas práticas, urge ter uma formação que para além de ser contínua e em contexto, tal como genericamente tem vindo a defender Barbosa, implica “integração” de conhecimentos, “desenvolvimento” de habilidades e competências e “modificação” de atitudes e comportamentos (Berbaum, 1993, citado em Ferreira, 2002, p.27). Há assim uma perfeita articulação entre as definições de Nóvoa e de Berbaum e que vão de encontro às nossas preocupações relativamente à formação de professores. É que a formação ancorada nestes pressupostos proporciona o desenvolvimento integral do professor, ainda preso à sua formação de base, universitária, didáctica e pedagógica, que se circunscreve apenas a uma parte do *Saber*. Esse desenvolvimento do professor opera-se numa mudança permanente, significativa e com significado, tendo em vista o presente e o futuro, nos domínios do Saber, do Saber-Fazer, do Saber-Estar e do Saber-Ser, onde os métodos, técnicas de pesquisa, a que chamamos a “Análise dos Contextos Educativos”, constituem ferramentas essenciais ao desenvolvimento desses domínios.

No entanto, não nos devemos esquecer do que salientámos inicialmente e que Mucchielli (1981, p.36) reforça defendendo que deverá haver da parte do formando, portanto, no nosso caso, do professor, uma atitude de compromisso e responsabilidade perante a sua própria formação, ao que Josso (1988, citado em Ferreira, 2002, p.28) acrescenta que o formando deve adoptar uma atitude consciente, tomando parte activa na sua formação, pelo que deve haver preocupação na conjugação das opções pedagógicas do formando com as do formador, tendo sempre em atenção o desenvolvimento do sujeito em formação. Claro que para nós a formação de professores, para ser integral, deverá ser feita em contexto social, portanto em grupo e, tal como diz Santos (1998, citado em Ferreira, 2002, p.29), desta maneira o trabalho desenvolvido num espírito de grupo, além de fortalecer as interacções, desenvolve e reforça nos formandos o “sentimento de pertença”. É a questão da partilha de saberes e de preocupações e objectivos comuns, dos afectos, da co-responsabilização, da auto-estima, etc.

A “Análise dos Contextos Educativos”, formação que pretendemos que os professores adquiram, tem por objectivos a formação integral do professor numa perspectiva de “Formação-Desenvolvimento” e a sua mudança de práticas educativas e da organização escola. Parece-nos que Alarcão e Tavares (1987, citados em Ferreira 2002, p.29) acrescentam aspectos que para nós são fundamentais ao referirem que os

formandos devem ser levados a reflectir sobre as experiências ocorridas no contexto do seu desenvolvimento e aprendizagem, num ambiente dinâmico e interactivo entre acção e formação. É por isso que desenvolveremos seguidamente o que a literatura vem desenvolvendo relativamente à chamada Formação Reflexiva.

3.6.1 - Formação Reflexiva

O conceito de *reflexão* prende-se com a necessidade que o homem sente de “reaprender a pensar” (Alarcão, 1996, citado em Ferreira, 2002, p.31). Diz ainda Alarcão que Dewey define pensamento reflexivo como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

No caso particular das nossas preocupações, se na formação dos professores se incluir uma forte componente de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, reais, então o professor passará a possuir uma compreensão do real, conduzindo-o à necessidade de reaprender conhecimentos de forma a aplicar estratégias adequadas a situações pedagógicas similares, cujos contextos, sabemos com a devida antecipação, são instáveis, complexos e muito particulares. Já Alarcão (1996, citado em Ferreira, 2002, p.31), refere que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas indiscutivelmente por um trabalho contínuo de reflexão crítica e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Parece-nos que com esta afirmação Alarcão nos querera dizer que, através deste exercício mental, o formando se desenvolve, daí a sua reconstrução, descobrindo em si potencialidades e competências até então ignoradas devido a uma prática rotineira, reduzida a uma aplicação de técnicas e didácticas adquiridas por acumulação de conhecimentos teóricos, muitas vezes desarticuladas da prática pedagógica em curso. Diremos ainda mais, dentro das preocupações que nos movem, a formação reflexiva dos professores deverá partir das suas práticas pedagógicas, mas tendo em consideração principal as necessidades educativas dos alunos, diagnosticadas através de uma prática de pesquisa permanente e instalada pela formação. Torna-se, portanto, necessário que a prática reflexiva esteja apoiada e assegurada por uma prática de investigação, em que a atitude de pesquisa terá de estar instalada nas práticas correntes do professor.

Veamos o que diz Alarcão (1996, citado em Ferreira, 2002, p.32): o pensamento reflexivo é uma capacidade que se desenvolve, contrariamente ao que muitas pessoas ainda pensam (...), mas esse desenvolvimento será tanto mais equilibrado, consoante os suportes que encontrar. Ora, para nós os suportes a que se refere Alarcão correspondem às práticas de investigação, competências que os professores devem adquirir para assegurar uma prática reflexiva permanente, segura, fundamentando todas as mudanças de práticas através de alterações estratégicas de ensino, adequadas às necessidades educativas dos alunos. Os nossos pressupostos relativamente à formação e práticas reflexivas dos professores ainda vão mais longe: os professores façam através delas não só o diagnóstico das necessidades educativas dos alunos, mas, em paralelo, o levantamento das necessidades formativas dos professores. Acrescentam ainda Moreira e Alarcão (1997, citado em Ferreira, 2002, p.32), quanto à validade do ensino reflexivo:

- A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;

- A prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;

- A prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco de acção inteligente.

Ninguém nega que o professor é um profissional responsável e autónomo, capacitado para participar activa e intensamente na avaliação da sua própria função de professor e do acervo de componentes e funções do processo didáctico. Deste modo, surge a necessidade de estimular nele, desde a sua formação inicial, a capacidade de avaliação (Rosales, 1992, p.125). Quando este autor se refere à capacidade de avaliação, diz que esta se produz de forma implícita mediante a estimulação, no professor, de uma capacidade geral crítica reflexiva sobre o ensino. Portanto, quer isto então dizer que a actividade reflexiva é uma actividade avaliativa sobre as práticas pedagógicas, mas que terá de ser estimulada e só assim contribui para o desenvolvimento do professor. Este

autor dá-nos a conhecer duas grandes vias, que podem ser complementares, para se desenvolver este processo de crítica reflexiva (Rosales, 1992, p.125):

1ª Via – Poderíamos pensar numa via em que se considerem, como ponto de partida, determinados princípios teóricos que depois são aplicados sobre a realidade e finalmente se reflexione sobre as consequências de tal aplicação para enriquecer o conhecimento possuído inicialmente. – Modelo de Shulman (1987).

2ª Via – Ou, então, podemos pensar na existência de outra via segundo a qual se produz um primeiro contacto com a realidade, a reflexão sobre a mesma, a aplicação de princípios teóricos e uma nova imaginação da experiência prática. – Modelo de Kolb (1984).

Para Rosales (1992, p.126-127), o Modelo de Shulman defende que o juízo crítico do professor parte de um conjunto de princípios e crenças acerca da educação, que podem ser de natureza diversa, desenvolvendo-se nas seguintes fases:

1. Compreensão – É o momento inicial a que o docente regressará no final do processo para o enriquecer. É uma fase de extraordinária complexidade em que o professor apresenta uma primeira assimilação de conteúdos a ensinar juntamente com técnicas destinadas para esse efeito.

2. Transformação – Nesta fase o professor realiza uma pluralidade de actividades: selecção e estruturação dos conteúdos do ensino; utilização de sistemas de representação para estabelecer pontes entre o conteúdo e a sua apresentação ao aluno; adaptação às características do aluno ou grupo de alunos, a fim de procurar uma estimulação eficaz de aprendizagem.

3. Instrução – Nesta fase manifesta-se o ensino de forma observável através de actividades como organizar e dirigir a aula, explicitar, demonstrar, motivar. Segundo Shulman é possível detectar a existência de uma estrita relação entre o aumento da

compreensão por parte dos professores e a utilização de técnicas flexíveis e eficazes no ensino.

4. Avaliação – É um componente do juízo crítico que se desenvolve de forma simultânea ou posterior ao próprio processo de ensino. No primeiro caso através da observação e no segundo através de provas formais. A avaliação projecta-se tanto sobre as aprendizagens como também sobre o ensino e o próprio professor.

5. Reflexão – Shulman define-a como o conjunto de processos através dos quais um profissional aprende pela experiência. Reúne dados, contrasta-os de forma isolada ou em conjunto, com a ajuda de gravações ou sem elas, e relaciona-os com determinados princípios.

6. Nova compreensão – Como resultado dos dados recolhidos, da reflexão sobre eles, o professor pode chegar a uma nova compreensão, mais completa, do ensino do que aquela que possuía no momento inicial.

De uma forma esquematizada, veja-se na figura 5 que no Modelo de Shulman o professor parte inicialmente de uma perspectiva de princípios teóricos, posteriormente faz o contacto com a realidade e é a partir da avaliação e da reflexão crítica que constrói um conhecimento mais enriquecido da compreensão inicial, que corresponde à primeira fase.

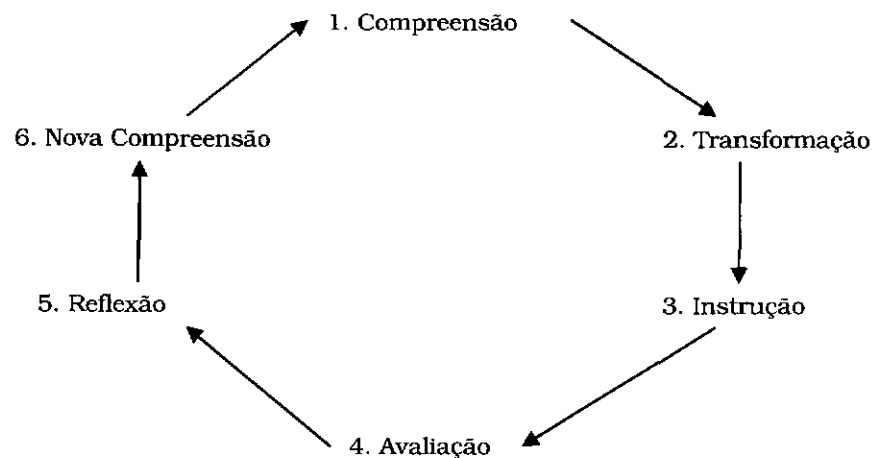


Figura 5: Modelo do Processo de Pensamento Reflexivo – Shulman (1987).

O Modelo de Kolb (1984), descrito por Rosales (1992, p.127) e representado na figura 6, descreve um processo em sentido contrário ao de Shulman, complementando-o. Para Kolb, inicia-se o processo a partir da experiência. Significa dizer-se que o conhecimento se constrói a partir da experiência e processa-se numa sequência de passos, que vamos descrever de seguida:

1. *Produz-se uma experiência concreta.*
2. *Realiza-se uma tarefa de observação e reflexão sobre essa experiência.*

3. A reflexão sobre a experiência é examinada, analisada e contrastada à luz de teorias actuais e, a partir de toda esta análise, produz-se a interpretação do conhecimento surgido a partir da experiência.

4. Este conhecimento dá lugar à formulação de uma nova experiência concreta e, deste modo, repete-se o processo.

Para Kolb, a aprendizagem do professor processa-se através de duas grandes dimensões que são a *assimilação* e a *transformação*, em que a primeira se desenvolve entre o abstracto e o concreto e a segunda, entre a actividade e a reflexão.

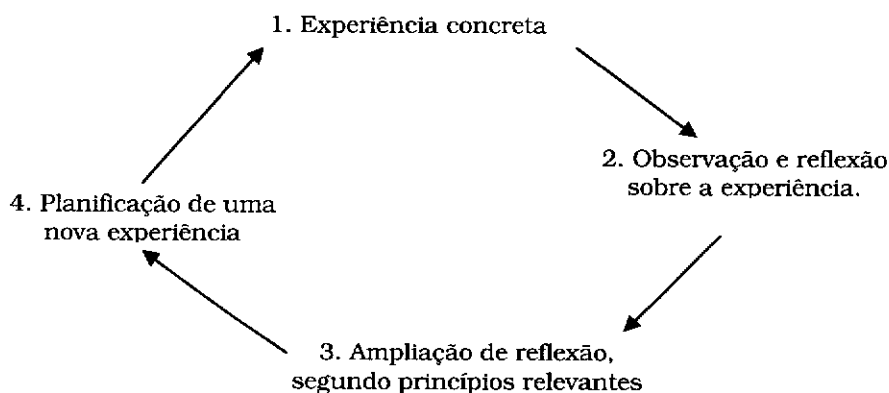


Figura 6: Modelo do Processo de Pensamento Reflexivo – Kolb (1984).

Com esta formação e prática reflexiva pretendemos também que este novo agente educativo, ao descobrir uma nova identidade pessoal, faça aparecer outras competências, para além das anteriormente citadas, relacionadas com a dimensão afectiva e social, porque a aprendizagem dos alunos, para ser bem sucedida, terá de se dar primeiramente através de uma eficaz rede social e cultural. A propósito vejamos o que nos diz a Psicologia do Desenvolvimento de Vygotski (1993, citado em Fonseca e outros, 2002, p.46). Para ele é fundamental para o desenvolvimento cognitivo a qualidade das relações e interacções interpessoais. Através da sua teoria sociocultural, as

habilidades cognitivas da criança são construídas na interação com as oportunidades e orientações fornecidas pelo envolvimento. Afirmar ainda que a aprendizagem humana pressupõe um carácter social específico e um processo através do qual as crianças, ao se desenvolverem, se introduzem na vida intelectual daqueles que as rodeiam. Diz mesmo que, no decurso do desenvolvimento da criança, as formas naturais de inteligência são estruturalmente alteradas pelas ferramentas culturais.

Fonseca (1998 e 1997, citado em Fonseca 2002, p.47) diz-nos que as crianças inicialmente resolvem problemas de uma maneira “regulada por outros”, mas tornam-se progressivamente mais “reguladas por si próprias”, desde que exista uma condução apropriada por parte dos adultos. Este autor (2002, p.47) adianta-nos que Vygotski assegura que o desenvolvimento cognitivo na criança só se verifica se ocorrerem duas situações:

1ª um ambiente social adequado que inclua a instrução dirigida para a resolução de problemas;

2ª uma elevada qualidade interactiva entre o envolvimento social e a criança.

É por isso que para nós é fundamental a criação de uma *Pedagogia de Ajuda*, que desenvolveremos teoricamente, mais tarde, a propósito da *Escola Sensível e Transformacionista*, através da qual o professor terá de ser empático na relação pedagógica para assim criar condições emocionais essenciais à motivação e aprendizagem do aluno. Também na Psicologia do Desenvolvimento se introduziu o conceito de *mediatização sociocultural*, onde é sugerido que para o desenvolvimento psicológico ocorrer na criança é necessário suscitar processos evolutivos no espaço e no tempo, os quais só são activados e consequentes naquelas situações de relação e interação entre pessoas (entre mediatizador e mediatizado), uma vez que só dentro desta dinâmica interactiva emergem as funções psíquicas superiores (Fonseca, 1988, citado em Fonseca 2002, p.47). Dizem-nos Das, Mishra e Pool (1995, citados em Fonseca 2002, p.47) que a mediatização se refere à aprendizagem realizada através de processos de colaboração e a sua essência está contida, segundo Vygotski (1989, citado em Fonseca 2002, p.47), na afirmação do que as crianças conseguem fazer com a

assistência de outros indivíduos, o que é, de certa maneira, um melhor indicador do seu desenvolvimento mental do que aquilo que elas conseguem realizar sozinhas. Realça-se assim, para os mesmos autores, tanto o papel do mediatizador como dos instrumentos ou ferramentas de mediatização utilizados por ele.

Parece-nos também que na perspectiva da Formação Desenvolvimento / Reflexiva dos professores, o formador deverá também ser um mediatizador desse processo de formação, e, uma vez que a capacidade de pensar ou de raciocinar não é inata, as funções cognitivas não se desenvolvem se não forem objecto de treino sistemático e de mediatização contínua desde a educação pré-escolar até à universidade (Fonseca, 1999, 1987a, citado em Fonseca 2001, p.54). Acrescentamos mesmo que deve ser objecto de desenvolvimento ao longo da vida do ser humano, para um adequado desenvolvimento profissional e pessoal.

“...a cognição envolve portanto a contribuição e a coesão-coibição de vários subcomponentes, nomeadamente da atenção, da percepção, da emoção, da motivação, da integração e da monitorização central, do processo sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas e da expressão e comunicação de informação” (Fonseca, 2001, p.25).

Um outro autor da Psicologia do Desenvolvimento, Feuerstein (1993, citado em Fonseca e outros, 2002, p.51), considera que o organismo tem a capacidade para modificar o seu funcionamento cognitivo e motivacional, adaptando-se às mudanças que lhe são exigidas pelas circunstâncias da vida, através de um conceito chamado *Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, no qual existem dois pressupostos básicos:

1º- o organismo é um sistema aberto e controlável pelas modificações cognitivas;

2º- a modificabilidade cognitiva explica-se através dos processos da experiência de aprendizagem mediatizada.

Segundo estes autores da Psicologia do Desenvolvimento, para além das determinantes genéticas, o comportamento cognitivo é mais afectado pelo tipo de interacção com o envolvimento do que pela exposição directa aos estímulos. Isto é, é através das interacções sociais com os adultos que as crianças estabelecem competências intelectuais e valores fundamentais para aprenderem a perceber o mundo e a processar informação.

Portanto, com a Formação Reflexiva pretendemos que o professor se torne num mediatizador do desenvolvimento cognitivo dos alunos, desenvolvendo competências do pensamento crítico, mas que, segundo estes autores, apesar de ser importante, não é suficiente para a adaptação a situações novas e complexas, pois esta adaptação requer uma flexibilidade interna. Feuerstein e outros (1986, citados em Fonseca, 2002, p.60) sugerem que é a presença das funções cognitivas adequadas e o controlo dessas funções que permitem ao indivíduo viver numa sociedade tecnológica, na qual os avanços são tão rápidos que muita da informação que foi adquirida na escola se torna obsoleta antes de poder ser aplicada., sendo um dos pressupostos da *Modificabilidade Cognitiva Estrutural* o de o professor ter consciência de que pode e deve-se modificar, realçando o seu investimento pessoal, visando a auto-modificação permanente.

Em conclusão, segundo Fonseca (2002, p.106), a *pedagogia mediatizada* aplicada no contexto familiar e escolar pode evitar muitas perturbações emocionais e comportamentais, deixando rastros numa infância dolorosa ou numa adolescência atípica, ao mesmo tempo que pode criar crianças e jovens mais competentes, alegres e motivados para aprender, isto é, mais solidários. Como a vida familiar constitui a primeira escola de aprendizagem, os pais devem investir mais na interacção mediatizada para os tornar socialmente mais hábeis. Também na escola os professores, por meio da mediatização, podem criar futuros adultos mais solidários e mais aptos a responderem aos desafios complexos da sociedade futura. Em síntese, se queremos uma sociedade mais solidária, a família e a escola terão de ser mais mediatizadas.

Fonseca (2002, p.60) adianta mesmo que as falhas nas aprendizagens sociais ou académicas não são necessariamente reflexo de pouca inteligência mas, pelo contrário, é frequente que tais falhas são reflexo de uma aquisição inadequada dos processos cognitivos necessários a uma aprendizagem eficaz. Haywood e outros (1992, citados em Fonseca, p.60), defendem assim que o efeito de uma inadequada aquisição dos processos

cognitivos é o de mascarar a inteligência natural do indivíduo, isto é, fazer parecer que as crianças que manifestam deficiências no seu desenvolvimento cognitivo são menos inteligentes do que realmente são, pois, embora um envolvimento adverso não destrua a inteligência, é capaz de a mascarar tornando-a menos acessível. Dizem ainda os mesmos autores que o objectivo da educação ou de qualquer outro enriquecimento instrumental não é o de criar inteligência, mas o de desmascarar e fazer emergir a inteligência que existe, ou seja, a sua função é sugerir as estratégias pelas quais a inteligência do indivíduo pode ser aplicada a problemas específicos de percepção, pensamento, aprendizagem e resolução de problemas.

À luz do nosso trabalho, a mediatização é um processo através do qual se vai ao encontro das necessidades educativas, diagnosticadas, dos alunos, em que para isso a formação reflexiva do professor lhe permite adaptar-se adequadamente à prática lectiva através da mediatização. É através de uma actividade permanentemente reflexiva que o professor se apercebe das inadequações estratégicas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que se pode estar a comprometer a inteligência e aprendizagem dos mesmos, estigmatizando-os na escola e futuramente na sociedade. Também Trindade (2003, p.1081) referiu, a propósito de didácticas e metodologias da educação, que o professor perante os resultados avaliativos deverá necessariamente rever e questionar todas as vertentes das suas acções, não lhe bastando ser um “gestor de currículo”, sendo preciso que também seja um “construtor de currículo”, querendo com isto dizer que o professor deverá ser reflexivo e promover um ensino com a mesma característica.

No fundo, pretendemos que o professor passe a ser mediatizado na sua formação para se tornar num mediatizador da aprendizagem dos seus alunos. Muitos autores entendem que é através da *Investigação-Acção* que a prática reflexiva se instala no quotidiano profissional dos professores, quer a nível da formação inicial, quer na formação contínua (Schön, 1992, citado em Ferreira, 2002, p.83).

Na nossa concepção, também é por aqui que a formação de professores com práticas reflexivas deve passar, na medida em que possui competências de pesquisa para fazer a *Análise de Contextos Educativos*, diagnosticando necessidades educativas nos alunos e formativas nos professores, de forma a mudar a acção e as suas práticas lectivas na satisfação das referidas necessidades. Mais à frente, nesta revisão de literatura, desenvolveremos este modelo, à luz dos pressupostos do nosso trabalho e das nossas

convicções. No entanto, faremos já aqui uma estreita ponte entre a formação de professores, como é por nós entendida, e o método Investigação-Ação. A definição mais corrente de Investigação-Ação é a seguinte (Kemmis, 1989, p.9):

“...forma de questionamento auto-reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais, incluindo as situações educativas, a fim de melhorar a racionalidade e justiça (coerência e satisfação) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, a compreensão dessas práticas e as situações / programas institucionais, e, em última análise, a sociedade, em que essas práticas se inserem.”

No capítulo da Metodologia desenvolveremos a aplicação desta metodologia à luz dos pressupostos do nosso trabalho, nomeadamente para a formação de professores. Portanto, a investigação entrará na escola e constituirá um instrumento de trabalho, de formação de professores para o seu desenvolvimento profissional, processo este que envolve interacções sociais, confrontos teóricos, reflexão de práticas, mudanças de acção ou intervenção. Na nossa perspectiva, segundo o enquadramento da Escola Sensível e Transformacionista, a formação, nesta óptica, deverá ser contextualizada, isto é, em contexto real, contínua e sistemática, até porque dentro dos contextos há mudanças que se operam ao longo do tempo, pelo menos através de fluxos contínuos de pessoas, quer professores, quer alunos, ou outros intervenientes nos contextos educativos.

3.6.2 - A Técnica do Espelhamento.

A *Técnica do Espelhamento* foi introduzida no ensino universitário por Barbosa em 1994, quando do desenvolvimento da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, e no ensino clínico de enfermagem por Ferreira em 1999, na altura da realização do estudo conducente à obtenção de grau de Mestre em Educação-Administração Escolar em 2001. Para Barbosa (2004, p.296), o espelhamento é uma técnica que pode ser utilizada para introduzir junto dos profissionais práticas de reflexão sistemática, fazendo-os passar, em tempo controlado, da mera descrição factual dos fenómenos para a utilização da análise naturalista e procurando depois que cheguem à

análise crítica. Quer isto dizer que, com esta técnica, os professores, ao reflectirem sobre a sua prática, de forma organizada e sistematizada, ultrapassam de longe a compreensão dos fenómenos, nos quais se encontram envolvidos, como também, pela análise crítica, pensam em estratégias de intervenção.

Acrescenta (Barbosa, 2004, p.296) que é um trabalho que pode ser desenvolvido a pares ou em grupo, e que, utilizando no início justamente o que vem designando por observação naturalista (...), visa que o plano observacional pressuponha também a utilização da observação participante e participada, pois a técnica de observação, bem como as metodologias da sua aplicação, é o grande suporte da técnica do espelhamento. Para Barbosa (2004, p.296), as primeiras fases da utilização da observação é de aceitar que se façam sem grandes preocupações científicas, servindo sobretudo para ajudar os participantes no espelhamento a estabelecer relações, manter a atenção sobre determinados objectos e variáveis de análise, controlar as emoções e sentimentos face ao que observam, suspender os seus juízos a fim de aumentarem as possibilidades dos participantes em participar nas acções de observação de forma distendida.

Segundo Ferreira (2002, p.48), a Técnica do Espelhamento é uma prática reflexiva que se realiza após a conclusão de uma acção. Acrescenta que intrínseco a esta técnica está o registo cognitivo de todos os passos da acção, no seu domínio técnico, relacional e emocional e, ainda, a recriação ou representação simbólica da acção. Assim, o professor em formação, no desenvolvimento de uma determinada acção concreta, faz o registo mental de toda a sua intervenção, para que no final, afastado da situação, se espelhe, ou seja, recrie a acção através da verbalização de todos os passos, como se efectivamente estivesse frente ao espelho a receber o próprio *feedback*, tomando assim consciência dos pontos fortes e fracos da sua acção.

Diz o mesmo autor que a Técnica do Espelhamento só pode ser desenvolvida entre duas pessoas, que, numa fase inicial, no caso dos alunos de enfermagem, exige que o estudante, no papel de executor, seja acompanhado por um colega e também pelo docente, em observação participante, durante o desenvolvimento da acção, e que no momento do espelhamento estarão todos presentes para introduzirem os aspectos correctivos e reforçarem os pontos fortes da execução. Ferreira (2002, p.48), no seu estudo, chegou à conclusão de que houve estudantes que durante o espelhamento

tomaram consciência das falhas que aconteceram e a sua natureza, outros tiveram necessidade que fosse o colega ou o professor a ajudá-los a tomar consciência disso. Constatou também, durante a aplicação desta técnica, que os estudantes envolvidos no estudo, comparativamente aos colegas sujeitos ao método tradicional, apresentaram *scores* mais elevados a nível do relacionamento interpessoal, autonomização e responsabilização na aprendizagem e supervisão em estágio (Ferreira, 2002, p.83).

Sá-Chaves e Amaral (2000, citados em Ferreira, 2002, p.83), vão ao encontro a este paradigma quando afirmam que os estudantes ao serem estimulados a partilhar os momentos de aprendizagem, no que concerne a projectos, expectativas, saberes, dificuldades e medos, aprendem a assumir a sua aprendizagem numa dimensão metacognitiva, adoptando a postura do “eu solidário” em detrimento da postura do “eu solitário”. Os estudantes ficam menos angustiados com o seu percurso de aprendizagem, pois esta partia das experiências que os mesmos pretendiam realizar, de acordo com as suas necessidades pedagógicas. Neste contexto, Alarcão (1996, citado em Ferreira, 2002, p.83) diz que se dá o aumento da motivação intrínseca, o estudante torna-se mais desinibido, mais confiante, menos stressado e desencadeia menos stress nos outros.

Nesta técnica, os papéis de executante e de observador participante vão-se alternando para que todos passem pela mesma experiência, desenvolvendo competências de iniciativa, decisão, observação, espírito crítico, implicação, tolerância, partilha e responsabilização, constatadas por Ferreira (2001, citado em Ferreira, 2002, p.83), fundamentais ao desenvolvimento integral, acrescenta, que certamente irão muito além das interações que obrigatoriamente se estabelecem em ambiente académico. Todas as competências referidas nos parecem importantíssimas e fundamentais para a adaptação do ser humano na sociedade, mas também como construtor de uma sociedade, como diz o mesmo autor, que se pretende mais científica, mais produtiva e económica e emocionalmente mais sustentada. Ferreira (2002, p.48) continua a caracterizar a *Técnica do Espelhamento*, dizendo que a mesma imprime um acentuado dinamismo nos que a utilizam, na medida em que orienta os estudante numa reflexão profunda e sistematizada perante duas dimensões fundamentais.

- *Correctiva* — o estudante ao recriar a acção toma consciência dos pontos fortes e fracos, introduzindo medidas correctivas;

- *Preventiva* — o estudante, ao tomar consciência das dificuldades, passa a elaborar planos mais exigentes de forma a programar tempo de reflexão sobre as actividades diárias.

Gutiérrez e Prado (1999, citado em Ferreira, 2002, p.85), afirmam que o paradigma emergente está a provocar uma outra forma de olhar o mundo, assente numa visão holística e ecológica. Diz ainda que essa nova forma de olhar o mundo e os outros torna-nos professores cada vez mais reflexivos, permitindo que docentes e estudantes interajam numa perspectiva metacomunicativa, o que, por sua vez, originará uma metaprendizagem.

Ferreira (2002, p.90) sugere, em conclusão, que o processo de reflexão sobre a acção, através da *Técnica do Espelhamento*, pode ser desenvolvido de acordo com os momentos em que o professor e estudante estão disponíveis para o fazer, a fim de que não aconteça apenas o cumprimento de mais uma tarefa, mas sim que haja envolvimento naquilo que verdadeiramente se faz com prazer. Entende, mesmo, que é nesse contexto de mudança paradigmática que se situa o professor reflexivo, implicando que o mesmo aprenda a reconhecer a riqueza que pode advir da reflexão sobre os seus procedimentos, a fim de que o melhor conhecimento de si faça eco nas suas práticas quotidianas. Face ao seu estudo, de carácter exploratório, e ao contexto em que ocorreu e às características dos dados, em síntese Ferreira (2002, p.91) concluiu:

- *Os docentes que têm aplicado o método continuam a referir que ele promove nos estudantes o desenvolvimento de competências a vários níveis;*

- *Os docentes das escolas envolvidos ficaram sensibilizados para encetar a mudança a nível das práticas do ensino clínico;*

- *Os docentes identificaram obstáculos de natureza administrativa à implementação do método.*

- *Os docentes, ao reflectir profundamente sobre o ensino clínico, consideraram que é necessário repensar o seu planeamento.*

Aproveitando a validade dos trabalhos de Barbosa e Ferreira, parece-nos que a *Técnica do Espelhamento* é antes de mais uma técnica de elevado valor humano, que pode ser perfeitamente aplicável à formação de professores, uma vez que foi desenvolvida em estudantes universitários, alunos de idade adulta. Por outro lado, uma vez que conduz à formação reflexiva dos sujeitos, parece-nos ser uma técnica auxiliar, de elevado poder formador em todo o processo formativo dos professores, permitindo-lhes a aquisição de competências importantes não só ao nível das suas práticas, mas também com os seus pares em formação, humanizando mais o ensino e a satisfação profissional e pessoal.

Pretende-se, mais especificamente, que o professor, utilizando esta técnica, associada a práticas de pesquisa pela *Análise de Contextos Educativos*, faça diagnósticos de necessidades educativas, reflecta sobre a adequação das suas práticas às referidas necessidades, fazendo sucessivas correcções e prevenções, fazendo em paralelo o diagnóstico de necessidades formativas dos professores. Com esta técnica, operacionaliza-se o modelo de formação reflexivo, mas, sobretudo, parece-nos que vai ao encontro da *mediatização sociocultural* da psicologia do desenvolvimento, que já referimos anteriormente, na medida em que temos um mediatizador, que é o formador, e temos os mediatizados, que trabalham aos pares, e são os professores em formação. Estamos convictos que desta forma o envolvimento na formação é tal que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo nos professores, contribuindo assim para a aquisição das competências que temos vindo a referir, tão necessárias à eficácia do ensino e da educação, em geral, no contexto social por todos nós partilhado. Só assim nos parece que o professor transfira a sua formação para educação / formação dos seus alunos, envolvendo-os nos mesmos procedimentos.

Tudo nos leva a crer também, pelos trabalhos de Barbosa e Ferreira, a propósito da *Técnica do Espelhamento*, e pelos actuais conceitos da *Formação Reflexiva* dos professores, que haverá um aumento da motivação intrínseca dos professores, já que, por desabafos ocasionais, nos temos apercebido da falta de entusiasmo e gosto com que

muitos profissionais de ensino trabalham nas nossas escolas. Senão vejamos o que Haywood e outros (1992, citado em Fonseca, 2002, p.61), nos dizem sobre a motivação intrínseca, à luz da Psicologia do Desenvolvimento: é a exploração, a procura de novos estímulos, o assumir riscos razoáveis, o prosseguir tarefas por causa do próprio processamento de informação, tratando-se de alguns aspectos necessários ao desenvolvimento de processos cognitivos específicos e ao entusiasmo pela aprendizagem (...), e é necessário algum sucesso na aprendizagem para que o indivíduo fique entusiasmado com ela, para que procure oportunidades para aprender, para que explore, para que procure estímulos novos e para que arrisque de um modo razoável em situações novas.

“Resulta evidente que, em grande medida, o que os docentes fazem é consequência do que pensam. Por outro lado, em toda a inovação no contexto, as práticas e a tecnologia do ensino estão forçosamente influenciadas pela mentalidade e as motivações dos docentes. Na medida em que é “irreflexiva” a conduta observada no docente ou planeada por ele e que não utiliza os atributos mais singulares do docente humano. Em tal caso, torna-se mecânica e bem poderia levar-se a cabo mediante uma máquina. Não obstante, se o ensino há-de ser desenvolvido - e, segundo todos os indícios, seguirá, sendo-o – por docentes humanos, a questão das relações entre o pensamento e a acção torna-se decisiva” (Sexta Comissão da Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino, 1975a, no Nacional Institute of Education, In Wittrock, p.445).

Na perspectiva do desenvolvimento humano por nós defendido, através da formação, a avaliação da formação de professores terá de seguir a mesma linha ontológica, como de seguida desenvolveremos.

3.7 - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para uma formação de professores, que visa o seu desenvolvimento, implicando-o numa prática reflexiva contínua, sistemática, sustentada por uma investigação permanente, organizada funcionalmente em equipa de pares pela aplicação da técnica do espelhamento, com vista a fazer diagnósticos e reorganizações estratégias na acção educativa, a avaliação da formação de professores terá que se inscrever num quadro filosófico de avaliação que privilegie o sentido da mudança de atitude, isto é, particularmente no nosso trabalho, para a atitude de pesquisa.

3.7.1 - Filosofias da Avaliação

Vejam os que Hadji (1994, p.74-81) nos apresenta sobre as filosofias da avaliação de forma a enquadrar a avaliação da formação de professores, à luz das nossas preocupações e pressupostos, numa dessas filosofias. Qualquer filosofia da avaliação organiza-se em torno da questão: “Para que serve avaliar?”. Ardoino e Berger (s.d., p.122, citado em Hadji, 1994, p.75) respondem-nos à questão distinguindo *avaliação estimativa*, orientada para o quantitativo, e *avaliação apreciativa*, enquadrada no qualitativo.

A primeira, a avaliação estimativa, traduz-se por uma operação de leitura do real mais próximo da medição, procurando captar certas características “objectivas” do fenómeno em causa. Pode-se calcular recorrendo à experimentação e faz-se sempre em referência a uma determinada finalidade.

A segunda, a avaliação apreciativa, tem por intenção dominante não efectuar o cálculo, mas antes determinar o valor de um determinado objecto numa situação real. Refere Hadji (1994, p.74-81) que a ambiguidade do termo, mesmo quando não significa medida, mas norma ideal, que fundamenta a qualidade de um objecto, e lhe atribui um valor, é de tal ordem que podem desenvolver-se, no quadro geral da avaliação apreciativa, dois grandes tipos de procedimentos que correspondem a duas “filosofias” distintas:

- *Avaliação apreciativa com modelo pré-determinado* – Nesta avaliação, o referente é construído antes da recolha da informação e orienta globalmente a leitura da realidade. A avaliação limita-se a procurar os signos que permitem dizer como se posiciona o objecto em relação ao referente. O princípio base é sempre o mesmo: apreciar uma pessoa ou alguma coisa situando-a em relação a critérios-alvo. Assim, nesta avaliação, que é criterial, descreve-se o ser à luz de um dever-ser previamente determinado.

- *Avaliação apreciativa sem modelo pré-determinado* – Exprime uma terceira grande filosofia da avaliação, que vê na interpretação a sua significação essencial. É aquilo a que Ardoino e Berger (s.d., p.122, citado em Hadji, 1994, p.76) chamam de avaliar para interrogar sobre o sentido. Avaliar-se então, não o profissional, mas a pessoa, é investigar e construir o “referente” capaz de permitir captar essa pessoa na sua irredutível singularidade, sem que essa construção possa, de uma vez por todas, estar terminada. Quer dizer que se deixa de julgar face a um determinado referente, a um modelo, e passa-se a interpretar a realidade na sua complexidade, não para a compreender, mas para lhe dar sentido.

Vejamos o quadro 6 que, em síntese, caracteriza globalmente as filosofias da avaliação.

Quadro 6: As filosofias da Avaliação (Hadji, 1994, p.77).

	Avaliação Estimativa	Avaliação Apreciativa	
Métodos	Avaliação por falta de medida Pesar quando não se dispõe de uma balança. Orientação para o quantitativo	Com modelo pré-determinado Apreciar a situação em referência a um critério-alvo	Sem modelo pré-determinado Interpretar a significação de uma prática ao contruir o “referente” multidimensional que permite “pensá-la”
		Orientação para o qualitativo	
Intenções	Medir Dizer o peso do ser. Ex.: Avaliar um método pedagógico	Apreciar Dizer o valor do ser Ex.: Avaliar um professor	Interpretar Dizer o sentido do ser Ex.: Avaliar uma pessoa
Modelo de funcionamento (FIM)	Captar a realidade Pesando-a Discurso objectivo	Julgar o ser À luz do dever-ser Discurso apreciativo	Compreender o ser Na sua multireferencialidade Discurso interpretativo
Figura Emblemática	O especialista	O juiz	O filósofo

No quadro das filosofias da avaliação, parece-nos que a mais adequada na avaliação da formação de professores é a avaliação apreciativa sem modelo pré-determinado, porque se pretende, com a formação, orientar a pessoa do professor, dar sentido à mesma, levando-a a construir-se, mudando a sua atitude, face ao real, numa atitude de pesquisa, interpretação, reflexão. Com esta avaliação, carregada de significado, a pessoa do professor acabará por construir a pessoa profissional.

Esta filosofia de avaliação, “avaliação como interpretação”, desenvolvida por Ardoino e Berger (s.d., p.121, 124, citado em Hadji, 1994, p.79-80), assenta na vontade de compreender o outro, concebendo que essa relação social é opaca, complexa e equívoca: “Qualquer processo de avaliação mergulha na espessura e na opacidade dos inconscientes, no artifício, na própria duplicidade dos diferentes interesses”; “O outro está lá com os seus artificios, as suas estratégias e a sua inteligência”.

Diz mesmo Ardoino e Berger (s.d., p.124-125, citado em Hadji, 1994, p.80), que, paradoxalmente, num mundo em que a relação com o outro é marcada por uma dialéctica conflitual, o avaliador, no nosso caso, o investigador, deve precaver-se contra qualquer tentação de domínio e tem de se tornar capaz de elucidar a sua própria posição institucional, e pensar o seu lugar em função dos interesses e dos desafios em presença. A relação “avaliador-avaliado” transforma-se então numa relação dialéctica que necessita, também ela, de ser interpretada. Acrescenta ainda dizendo que aqui, finalmente, sobrepõem-se e correspondem-se três “filosofias”:

- Uma concepção do mundo como esfera do opaco, do complexo e do equívoco, em evolução permanente;
- Uma concepção da relação com o outro como relação conflitual onde permanentemente se produz o inesperado;
- Uma concepção da relação de avaliação como relação de interpretação, permanentemente posta em causa e permanentemente retomada, que deve ser permanentemente reinterpretada.

Com esta avaliação interpretativa, o avaliado não tem necessidade nem de um tratado de sabedoria, nem de um conto de fadas. Tem simplesmente necessidade que o ajudemos a compreender o que se passa, a assinalar os riscos, a estimar as forças em presença, a fim de melhor poder ajustar o tiro em função dos seus próprios “alvos”. O discurso útil é aquele que, não só o informa, mas também lhe permite ainda entrever os elementos que dão sentido à situação sobre a qual o informamos, um discurso que o esclareça sobre as dimensões ocultas da sua actividade no quadro escolar e, antes de mais, da actividade da própria avaliação (Hadji, 2000, p.134). A verdade que este avaliador procura não está na produção de um discurso que traduza adequadamente uma realidade, quer dizer, que exprima, nas suas articulações, a dos elementos que a constituem. Porque com o avaliador há sempre um terceiro, que não é um simples observador, mas é alguém que lê, que escolhe antecipadamente os índices para lhes conferir sentido em função de uma grelha de interpretação (Hadji, 2000, p.135).

Uma vez que para interpretar uma realidade é necessário observá-la primeiro, devemos ter consciência que o observador, portanto o avaliador, não é um espectador passivo que se limita a registar. A propósito, desenvolveremos esta questão no capítulo da metodologia, já que a observação constituiu uma das técnicas mais utilizadas na recolha da informação.

Independentemente da filosofia de avaliação que está subjacente num processo avaliativo, qualquer que seja a sua função, para que ela seja efectuada terão de existir dispositivos de avaliação. Para Hadji (2000, p.148) o dispositivo corresponde ao conjunto de modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação, descrevendo e articulando, em primeiro lugar, determinadas modalidades de recolha de informação: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher; instrumentos de ajuda à elaboração deste trabalho.

*“ ...Uma primeira regra fundamental na construção de um dispositivo é:
Nunca pode haver um dispositivo sem plano prévio. Para podermos
fazer o levantamento de informações, é preciso sabermos que informação é
necessário recolher.” (Hadji, 2000, p.148)*

Acrescenta o mesmo autor que para isso é necessário considerar níveis de níveis e tipos de comparação referente / referido, independentemente da natureza do referente ser do tipo quantitativo ou qualitativo, que corresponde à particularidade da avaliação que pretendemos desenvolver, já que a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência com que estabelece uma relação e donde nasce o juízo que a define.

3.7.2 - Construção de um Dispositivo de Avaliação de uma Acção de Formação

Esclarece-nos Hadji (2000, p.150) que os projectos de avaliação ultrapassam, na maioria das vezes, as filosofias subjacentes à avaliação. E isto porque o modelo de avaliação privilegiado é, de qualquer forma, um “misto”, que articula intenções atinentes à actividade da própria avaliação (para que serve avaliar?) e às intenções respeitantes à sua prática social (para que serve avaliar?). Diz-nos ainda que cada modelo faz as suas escolhas, simultaneamente, a partir do funcionamento da actividade e da utilização dos seus produtos.

Para o nosso caso particular, Ketele (1986, p.187-197, citado em Hadji, 2000, p.151) considerou que a avaliação centrada nas pessoas implicadas no processo de formação tem por meta a produção de informação útil para a compreensão deste processo. Tratar-se-á, pois, de recolher o máximo de dados relativos aos diferentes clientes, a fim de lhes permitir compreender melhor a sua acção e melhorá-la.

A propósito, acrescenta-nos ainda Hadji (2000, p.151) que a construção do dispositivo depende do enfoque dado ao modelo de avaliação que se privilegia, porque o projecto de avaliar põe também em jogo um modelo de funcionamento da realidade avaliada, as informações a recolher serão diferentes consoante a ideia que se faz do objecto avaliado e de para que é que ele serve. É por isso que é tão importante ter-se bem definido e esclarecido que *modelo de formação* se adequa mais aos objectivos pré-estabelecidos e à filosofia de avaliação orientadora de toda esta processologia.

Avanzini (1986 e 1987, citado em Hadji, 2000, p.151) distingue dois grandes *modelos de formação*:

- O modelo FA (Formação de Adultos), segundo o qual a formação serve para “dar a um sujeito uma competência precisa que visa uma actividade determinada”, seja por “reciclagem”, ou aumento de competência, seja por “conversão”, ou aquisição de competências novas.

- O modelo FP (Formação Permanente), que privilegia a transformação da pessoa.

Apesar de pretendermos que os nossos professores venham a adquirir novas competências, entendemos que isso só será possível com a sua transformação como pessoa, ao haver mudanças significativas de atitudes, particularmente a aquisição de uma nova atitude, a atitude de pesquisa, como já temos vindo, repetidas vezes, a referir. Sendo esta finalidade muito geral, ela é operacionalizada por objectivos gerais e específicos, adequados ao modelo e pressupostos de formação permanente de professores, que serão desenvolvidos mais à frente, no capítulo da metodologia. Isto porque, tal como refere Hadji (2000, p.152), as *finalidades* arriscam-se a ser muito gerais para atribuir um peso real à construção do dispositivo. Contudo, acrescenta, desde que o sistema de valores que dá sentido ao projecto seja suficientemente claro, esse sistema determinará, em parte, a natureza das informações a colher e, por conseguinte, as modalidades de recolha. É a partir da especificação, em termos operacionais, e das mudanças esperadas que será possível definir objectivos de formação, distinguindo os objectivos da progressão, que vão avaliar o desenvolvimento daqueles para quem esses objectivos constituirão as metas temporárias, os objectivos de resultados a alcançar no fim da formação e os objectivos a longo prazo, que só serão atingidos quando o formando tiver deixado o lugar da formação e enfrentado directamente os problemas para os quais foi preparado (Hadji, 2000, p.153).

“A segunda grande regra para construir um dispositivo é a de ser de maneira a precisar as suas intenções.” (Hadji, 2000, p.153)

Partilhamos, obviamente, da tomada de consciência importantíssima para que Hadji (2000, p.159) nos alerta a propósito da construção de um dispositivo de avaliação, que de seguida transcrevemos na íntegra:

“Assim, a construção de um dispositivo pertinente é um trabalho que ultrapassa largamente a simples preparação “técnica” de procedimentos. É preciso, não somente dispor de uma panóplia de instrumentos e de utensílios suficientemente ricos, mas ainda possuir o saber-fazer que permita utilizar o instrumento certo, no momento certo, para realizar a intenção da melhor forma, quer dizer, produzir informações úteis para conhecer, julgar ou interpretar; para regular a acção ou preparar as decisões; para nos podermos pronunciar sobre a realidade “julgada” e fazer o ponto da situação de forma eficaz. É por isso que este saber-fazer é mais que um estrito saber-fazer, que põe em jogo um saber analisar (projectos) ou saber explicitar (intenções).”

Existem assim vários tipos de instrumentos que têm objectivos distintos, consoante o dispositivo construído (Hadji, 2000, p.168-172):

1. *Instrumentos que servem para recolher observações*, que concorrem mais directamente para a produção de informação para a avaliação.

2. *Instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente*, porque lhe permitem ver melhor o que se espera deles, que contribuem para a sua progressão, contribuindo simultaneamente para a aprendizagem e avaliação. O sujeito é confrontado com uma situação-problema, levando-o a construir ou desenvolver uma competência para a resolver/ ultrapassar, possibilitando, ao mesmo tempo, a quem avalia, a recolha de informações, através da observação, sobre o trabalho realizado pelo aprendente e as suas modalidades concretas de funcionamento.

3. *Instrumentos cuja função é a de exprimir e de transcrever os resultados da avaliação*, através dos quais o sujeito possa apropriar-se das informações e utilizá-las na auto-regulação das suas aprendizagens. Ao restituírem-se os dados da avaliação, deve-se comunicar verdadeiramente, produzindo um discurso que se torne, para o outro, num instrumento de desenvolvimento.

Do ponto de vista dos instrumentos, o dispositivo de avaliação deverá especificar (Hadji, 2000, p.174):

- o que desencadeará o comportamento significativo que será observado, quer dizer, a situação-problema centrada num obstáculo;
- o que permitirá recolher informações: o instrumento ou a técnica de observação, directa ou indirecta;
- o que permitirá transcrever e comunicar a avaliação efectuada.

Diz o mesmo autor (Hadji, 2000, p.174) que são estas as três funções dos instrumentos de informação: *desencadear, observar, comunicar*. Para todos eles, a situação-problema está na base de todo o processo. Assim, adaptando à realidade do nosso trabalho circunscrito à avaliação da formação de professores, os nossos instrumentos seguirão as seguintes regras, com as devidas adaptações, para uma instrumentalização, tal como sugere o mesmo autor (Hadji, 2000, p.174):

1. Propor tarefas aos professores, centradas em obstáculos específicos, que exijam a realização de competências à luz da “Análise dos Contextos Educativos”, clarificando o que se espera concretamente deles, como guia de formação.
2. Determinar as modalidades concretas da observação que será efectuada.
3. Construir instrumentos susceptíveis de comunicarem, da forma mais clara possível, aos interessados as respostas dadas às questões que orientam a avaliação.

E porque através da formação de professores pretendemos dar resposta tanto às necessidades formativas como, conseqüentemente, às necessidades educativas, torna-se imperioso dar conta do que a literatura nos informa sobre o que é a satisfação de necessidades.

3.8 - SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES

O conceito de *satisfação* é envolvido de grande complexidade pela literatura, porque levanta um número de questões teóricas no que diz respeito ao seu significado. É uma palavra etimologicamente de origem latina, *satisfactio*, que significa “acto ou efeito de satisfazer ou de satisfazer-se; contentamento; alegria; aprazimento”. Como se verifica, o significado original da palavra tem uma grande carga subjectiva, tornando-se difícil situá-la, particularmente nas preocupações do nosso trabalho, nomeadamente no que concerne à satisfação das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores.

Segundo a opinião de Graça (1989, citado em Ferreira, 1999, p.15), a satisfação surge após a obtenção de resultados esperados e entendidos como recompensa do trabalho desenvolvido. Acrescenta ainda dizendo que se se verificar grande distância entre as expectativas do trabalhador e os resultados que na realidade consegue atingir, surge a não satisfação, decorrendo daí a desmotivação para novas actividades. Logo, a satisfação depende de factores que a influenciam, havendo sempre a necessidade da existência de um processo de retro-alimentação para que seja conseguida. São eles, então, o *esforço*, tanto físico como intelectual, e a *motivação*, que conduzem ao *desempenho* do indivíduo, munido de *características individuais* próprias influenciando o dito desempenho, bem como as *condições de trabalho*. Todos estes factores conduzirão a resultados que poderão propiciar satisfação ou não, de acordo com as expectativas criadas. A figura 7 traduz de forma esquemática a relação entre estes factores e a satisfação.

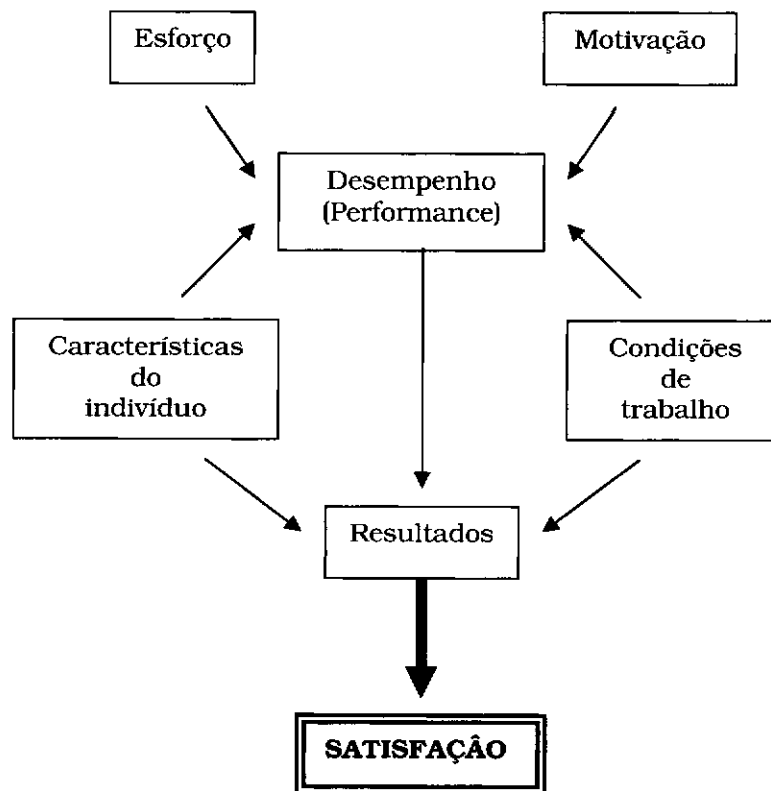


Figura 7: A satisfação como resultado das expectativas.

Adaptado de Graça (1989, citado em Ferreira, 1999, p.16).

Já Chiavenato (1987a, citado em Ferreira, 1999, p.16) acrescenta ao conceito de satisfação o termo *necessidade*, que nos interessa valorizar pelas orientações do nosso trabalho, considerando que a satisfação surge como o resultado de um ciclo motivacional. A motivação é desencadeada por um *estímulo ou incentivo* que cria uma determinada *necessidade*. Por sua vez esta gera uma *tensão* que desencadeia um *comportamento ou ação*, cujo resultado conduz a uma *satisfação*, restabelecendo-se o *equilíbrio interno* no indivíduo. Ciclicamente, este equilíbrio é novamente perturbado sempre que uma nova necessidade surja, repetindo-se aquilo a que o autor chama de novo ciclo motivacional.

O esquema da figura 8 traduz a relação entre todas estas variáveis.

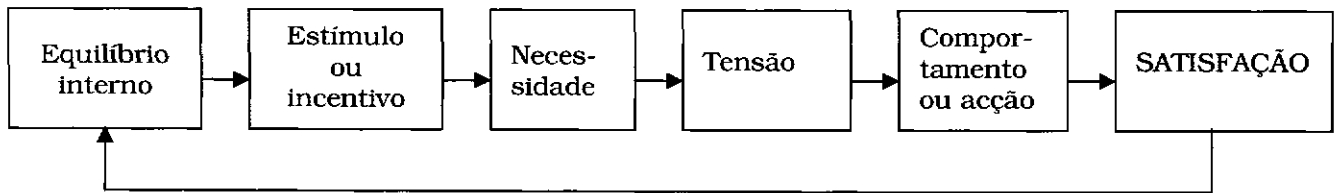


Figura 8: As etapas do ciclo motivacional, envolvendo a satisfação de uma necessidade. Adaptado de Chiavenato (1987a, citado em Ferreira, 1999, p.16).

O mesmo autor, Chiavenato (1987b, citado em Ferreira, 1999, p.17), refere a possibilidade do surgimento de obstáculos ou barreiras que impedem a satisfação das necessidades, ocasionando a frustração, que se traduz numa situação desgastante para o organismo na sequência da mobilização de energias que acarreta e das reacções compensatórias face à não satisfação das necessidades em causa.

No caso particular das necessidades educativas dos alunos, sempre que estas não são satisfeitas num acto educativo, acumulam-se mecanismos de tensão, imobilizam-se os comportamentos, deixando de existir o processo de aprendizagem, não realizando tarefas concorrentes a esse procedimento, instalando-se continuamente um desequilíbrio interno conducente à não disposição a novos estímulos, que se pode manifestar psicologicamente através de comportamentos a que nós chamamos de “sinais” reveladores de necessidades educativas, como por exemplo a tristeza, apatia, indiferença, agressividade, entre outros, que em termos fisiológicos se traduzem por alterações cardíacas, indisposições digestivas, intestinais, etc. Este estado do indivíduo por insatisfação de necessidades e acumulação de tensão gera *insatisfação, desconforto e desequilíbrio*, segundo Chiavenato (1992, citado em Ferreira, 1999, p.18).

Outros autores associam a motivação à satisfação de uma necessidade. Por exemplo, Fachada (1991, citado em Ferreira, 1999, p.18) entende que é a necessidade que gera motivação ao sujeito para a sua satisfação. O’ Meara e outros (1988, citado em Ferreira, 1999, p.18) apenas consideram que associada às necessidades humanas se encontra a motivação. Mas Brunner (Sprinthall e Sprinthall, 1993, citado em Ferreira, 1999, p.18) entende que a motivação é, por excelência, a condição que predispõe o indivíduo para a aprendizagem. E a aprendizagem é fortalecida quando é seguida de um

estado de satisfação vivido pelo aluno (Thorndike, referido por Sprinthall e Sprinthall, 1993, citado em Ferreira, 1999, p.18).

Recapitulemos, através da figura 9, a hierarquia das necessidades que influenciam o comportamento humano, de Maslow, conceituado psicólogo e um dos maiores especialistas em motivação humana.

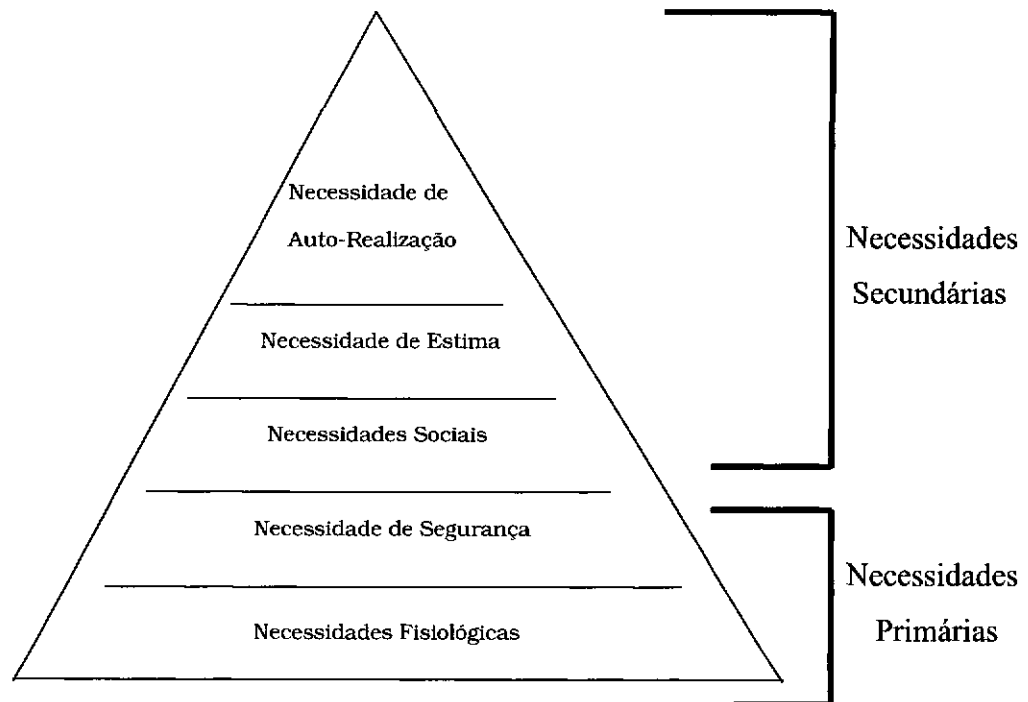


Figura 9: Hierarquia das necessidades humanas de Maslow.

Adaptado de Chiavenato (1987a, citado em Ferreira, 1999, p.19).

Maslow organizou hierarquicamente as *necessidades humanas*, porque entende que, à medida que o homem vai satisfazendo as necessidades básicas, surgem as mais elevadas como motoras do seu comportamento. Podemos transportar este conhecimento para o crescente das necessidades educativas, muitas das quais se prendem com o processo de aprendizagem. Portanto, sempre que os alunos satisfaçam necessidades educativas de níveis inferiores, por exemplo, ao nível das necessidades sociais de Maslow, então os níveis de necessidades educativas progridem para as de estima e sucessivamente para as de auto-realização. A conquista em cada patamar de

necessidades incrementa níveis superiores de necessidades e de satisfação. Podemos concluir que não significa que as necessidades inferiores não se continuem a manifestar, mas tornam-se facilmente satisfeitas e ultrapassadas pelos indivíduos, nomeadamente pelos alunos. O mesmo será dizer que, face às necessidades formativas dos professores, o processo hierárquico será o mesmo que para o nosso trabalho, terá de ir ao encontro da satisfação das necessidades educativas dos alunos.

Segundo Stoner (1985, p.305, citado em Ferreira, 1999, p.16), se a trabalhadores, operários de uma empresa, lhes for negada a satisfação da necessidade de participação, provavelmente não responderão às oportunidades ou aos incentivos de ordem mais elevada. Então, se aos alunos e professores for dada a possibilidade de serem parte activa, responsável, autónoma do seu processo de aprendizagem e formação, respectivamente, com a devida orientação de professor e formador, criam-se mecanismos de recompensa que os conduzem à satisfação de múltiplas necessidades educativas e formativas, nomeadamente as sociais e as de estima de Maslow, já que todo o processo educativo e formativo é social e a auto-estima uma condição para a motivação.

Vejam os que diz Graça (1989, citado em Ferreira, 1999, p.21): os alunos satisfazem a necessidade de estima ao sentirem-se prestigiados por fazerem parte activa no processo ensino-aprendizagem da sua formação. Logo, diz ainda o mesmo autor, quanto mais elevado for o nível de satisfação, por exemplo dos trabalhadores de uma empresa, maior será a sua produtividade. Assim, do mesmo modo, mais proficuas serão as aprendizagens dos alunos, mais eficaz e com mais significado a formação dos professores, aumentando-lhes o empenho e a satisfação profissional.

Vejam os esquemas da figura 10 adaptado às necessidades educativas dos alunos / formativas dos professores:



Figura 10: Processo desenvolvido pelo aluno / professor, agente da sua formação.

Inspirado em Fachada (1991, citado em

Ferreira, 1999, p.20) e Sprinthall e Sprinthall (1993, citado em

Ferreira, 1999, p.20).

Existem nesta concepção factores comuns aos enunciados por Graça (1989 citado em Ferreira, 1999, p.21), nomeadamente o esforço que concorre para o desempenho. No entanto, há diferenças significativas: o motor da motivação e das necessidades é a consciência que o indivíduo tem na responsabilidade da sua formação; estas duas realidades desencadeiam um esforço individual por um lado no papel activo do indivíduo como agente de auto-formação, por outro, e em consequência também

desta última, no desempenho da tarefa / processo de formação; conseguidos estes objectivos através de resultados, como lhe chamaria Graça, próximos das expectativas criadas, então surgem dois tipos de recompensas, intrínsecas e extrínsecas, que se traduzem numa satisfação final.

Após o desenvolvimento teórico conseguido nesta revisão de literatura, cabe-nos finalmente apresentar o modelo de escola, a *Escola Sensível e Transformacionista*, que reúne a conciliação de todos os conceitos por nós privilegiados, sem desprimor a outros tantos modelos de que a literatura nos dá conta.

4 - A ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA

Antes de desenvolver o enquadramento teórico da Escola Sensível e Transformacionista, e porque a vertente principal da Formação de Professores, na perspectiva do nosso trabalho, é a Formação Reflexiva e Crítica, cabe-nos fazer referência ao que a literatura possui relativamente à *Escola Reflexiva*. Alarcão (2000, p.17) entende que a escola é um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e, com uma prática reflexiva, aprende e constrói conhecimento sobre si mesma, constituindo-se como um sistema aberto. Vejamos em concreto o que desenvolve a autora a propósito:

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade próprias, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre a própria escola, que deverá ser continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes. Só um pensamento sistémico permitirá manter a visão de conjunto e enquadrar, no projecto global da escola, os projectos e actividades complementares”.

A *Escola Sensível e Transformacionista* tem sido pensada e idealizada por Barbosa, neste últimos anos, no sentido de vir a dar resposta a uma escola concebida como um sistema vivo, capaz de evoluir perante mudanças da sociedade, garantindo que ela própria pode também contribuir para essas mudanças. É uma escola fundada nos princípios da Sócio-Pedagogia e da Sócio-Tecnia, mas com adaptações próprias às organizações educativas, tendo em consideração o longo período que o aluno nela passa, desde a creche ao jardim-de-infância, ao ensino básico e ao ensino secundário. É aquilo a que Barbosa (2004, p.27) chama de *Transversalidade Educativa*, defendendo a ideia de que o Sistema Educativo tem de ser pensado como um longo processo em que a influência da acção educativa sobre os seres humanos percorre longas faixas etárias do seu desenvolvimento e formação, estando intimamente interligadas e interdependentes.

Quer dizer que a acção educativa num nível terá repercussões nos níveis subsequentes, podendo mesmo estender-se aos efeitos que surgem ao nível de um ensino superior.

Barbosa (2004, p.28) acrescenta ainda que a *Transversalidade educativa* é também acompanhada por aquela a que ele chama de *Transversalidade relacional*, uma vez que o ser humano que transcorre todo o nível de ensino é sempre o mesmo. Uma vez mais, os agentes educativos devem então pensar as suas intervenções e intenções, que deverão ser feitas em regime de transversalidade. É por esta razão que os agentes de ensino deverão funcionar em regime de estreita relação entre pares (Barbosa, 2004, p.28), de forma que as suas actividades sejam pensadas em equipa para que o processo de ensino seja cada vez mais próximo do desenvolvimento do aluno que se forma.

A prática do diagnóstico de necessidades é importantíssima, sendo por isso fundamental que os agentes de ensino se formem segundo os princípios oriundos da psicologia e da psicanálise, agindo então de acordo com os conhecimentos das características específicas dos seres humanos, que são os seus objectos de trabalho e estudo (Barbosa, 2004, p.28). Terão, então, de organizar diariamente a sala de aula a partir de *Cartas de Sinais de necessidades educativas* dos seus alunos e *cartas de necessidades formativas* dos próprios agentes educativos, que deverão ser em função daqueles para quem desenvolvem o seu desempenho. Finalmente, as organizações educativas têm de ser concebidas e geridas em função dos pressupostos anteriores, pelo que o Projecto Educativo deve ser concebido em função dos seres humanos que as frequentam (Barbosa, 2004, p.29).

4.1 - PRINCÍPIOS FUNDANTES DA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA

Conceber a *Escola Sensível e Transformacionista* para Barbosa (2004, p.155), pressupõe que os agentes educativos devem ser formados na Análise dos Contextos Educativos, não para se tornarem investigadores, mas para virem a adquirir uma consequente atitude de pesquisa, com a utilização do pensamento e técnicas científicas, para com elas tornar mais transparente a realidade, através de sucessivas análises e sínteses de informação. Desta forma, os docentes poderão inferir dos dados os indicadores pertinentes, através dos quais possam vir a construir hipóteses sustentadoras

de tomadas de decisão, a organizar estratégias de intervenção, a deduzir consequências ou a verificar resultados (Barbosa, 2004, p.156).

Tal como refere Bruner (1999, citado em Barbosa, 2004, p.156), o desabrochar do pensamento manipulativo, ou seja, de uma forma de pensar sustentada pela observação, a exemplificação ou a experiencição, vão libertando o indivíduo de intuições, reorientando percepções, evidenciando o divergente ou o comum, permitindo a organização de conceitos ou até mesmo a sua reformulação. Com esta formação na Análise dos Contextos Educativos, o agente de ensino torna-se competente no diagnóstico de necessidades educativas diferenciadas nos seus alunos e paralelamente no diagnóstico das suas próprias necessidades formativas. Cria-se assim a possibilidade de organizar na escola Observatórios de diagnóstico dos dois tipos de necessidades, cimentando o trabalho dos professores em processos, saberes e perspectivas típicas da Investigação em Educação, dentro do contexto em que trabalham. Cria-se assim um banco de dados ao serviço dos diferentes actores dos contextos educativos.

Por isso mesmo, Barbosa (2004, p.158) avança dizendo que investigar não pode ser mais o privilégio de uns quantos e que a investigação tem de passar a ser um instrumento de uso quotidiano do professor, levando-o a organizar *Cartas de Sinais*, indicadores de diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação. Conclui afirmando que se deve também pensar e reflectir na relação estreita entre esses “Sinais” e as estratégias que cada agente de ensino implementa em função de actos e factos educativos experimentados durante o desenrolar das situações pedagógicas.

Passa assim o professor a ter uma consciência científica, fruto da caracterização da relação educativa e pedagógica, e, portanto, uma maior responsabilidade nas decisões de reorientação estratégica. Formado na Análise dos Contextos Educativos, ao caracterizar *fenómenos* complexos o professor terá de saber descrever os fenómenos que observa, tipificar, categorizar, avaliar e diagnosticar. Com este comportamento de pesquisa, o professor passa a conhecer e compreender melhor o aluno no seu todo e não apenas como ser aprendiz.

Barbosa (2004, p.160) vai mais longe dizendo que a formação do professor deve-se fazer em função do desenvolvimento do aluno e também que essa formação vá no sentido de produzir efeitos de mudança, quer ao nível da organização estratégica da sala de aula, quer mesmo ao nível da organização escola, já que todos estes conceitos se

intercruzam e se interdeterminam. Diz mesmo que é nossa intenção que as mudanças ocorram também nas organizações onde educação e formação se façam, nos contextos concretos onde as situações educativas têm lugar.

Com estes pressupostos da *Escola Sensível e Transformacionista*, o Projecto Educativo da escola deve coincidir com o Projecto de Vida do aluno (Barbosa, 2004, p.161), tendo por base três preocupações:

- *necessidade de se entender bem os pressupostos do trabalho de projecto;*
- *necessidade de se conceber o projecto como um processo de continuidade;*
- *necessidade de se construir o Projecto Educativo de Escola com base em diagnósticos de necessidades educativas e formativas de alunos e de professores, respectivamente.*

A propósito, na figura 11 (Barbosa, 2004, p.162) se configura de que forma deve nascer qualquer Projecto Educativo, à luz da *Escola Sensível e Transformacionista*:

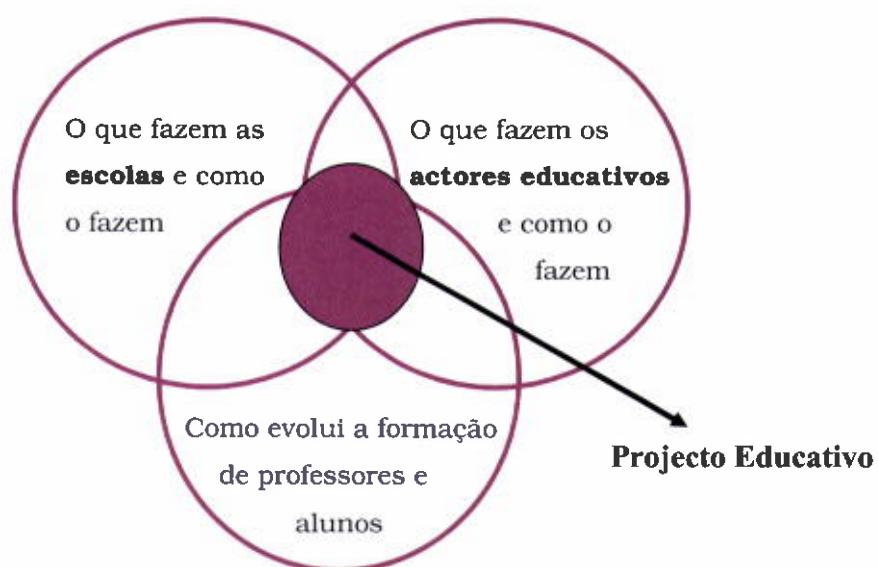


Figura 11: Área de emergência de um Projecto Educativo.

Repare-se que o Projecto Educativo terá de reunir, ou de fazer coincidir, uma dimensão tridimensional para que seja concebido e desenvolvido a partir do aluno e da sua formação. É por isso que para este novo modelo de escola, o professor já não poderá ser mais um mero dominador de conteúdos específicos das áreas disciplinares que lecciona, mas terá também de ser um bom diagnosticador de necessidades de vários contextos educativos (a escola, os alunos, os professores e outros actores que trabalhem na escola), possuindo para isso sólidas competências de pesquisa. É portanto necessária a formação técnica, metodológica e humana, ao nível das suas motivações e mudanças de acção e atitudes, para poder fazer pesquisa nos contextos educativos, fazendo destes um levantamento de factores existentes de disfuncionamento e, portanto, fazer diagnóstico de necessidades para poder reorganizar estrategicamente a sua acção, provocando mudanças, nomeadamente a emergência de currículos alternativos, organizando a escola em torno dessas alterações.

Torna-se então legítima a Formação de Professores, tal como refere Barbosa (2004, p.163), não por ser necessário progredir na carreira, mas porque os agentes para quem o professor actua, os alunos, lhe pedem que evolua permanentemente. A *Escola Sensível e Transformacionista* constrói-se com base no desenvolvimento e implementação da *Análise dos Contextos Educativos*, fundando-se em princípios que de seguida passamos a desenvolver.

4.1.1 - Princípio da Diversidade Contextual

A *Escola Sensível e Transformacionista* aceita uma multiplicidade de contextos, de complexidades próprias, de que depende o seu funcionamento. Daí, a importância de uma sustentada Análise dos Contextos Educativos de forma a obterem-se informações de diagnóstico de necessidades de um determinado contexto, para perceber em que medida as influências, que entre eles se podem verificar, venham ou não condicionar a evolução adequada dos mesmos.

A propósito Barbosa (2004, p.165) esquematiza a realidade contextual por que passa o professor e o aluno em situação pedagógica, desde o contexto internacional ao

contexto do próprio indivíduo, através dos quais se produz saber, contexto do saber, se a atitude de pesquisa em todo o quotidiano contextual estiver presente (figura 12).

A contextualização da acção educativa

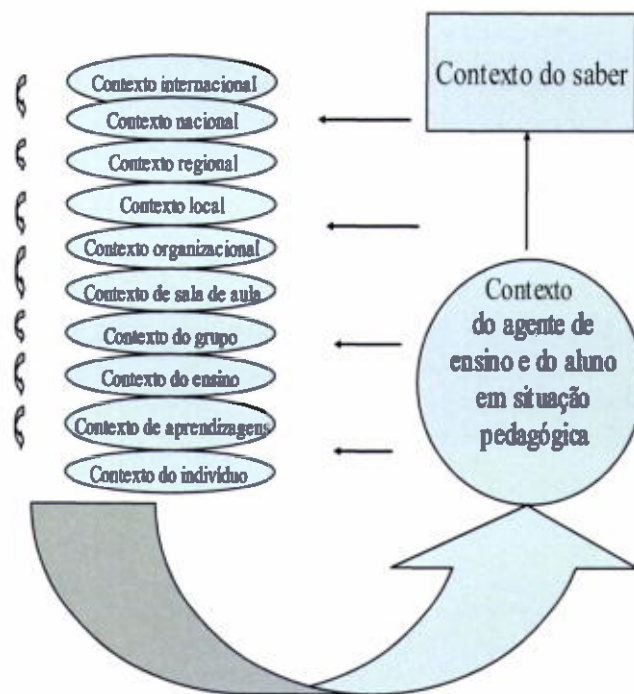


Figura 12: Diversidade Contextual (Barbosa, 2004, p.165).

4.1.2 - Princípio da Reorientação Perceptiva

Na Escola Sensível e Transformacionista deverá existir um agente educativo que trabalhe em adequadas caracterizações da realidade com vista a organizar actos educativos e pedagógicos de forma a dar suporte às concretas necessidades educativas das crianças a quem se destina a sua intervenção. Esta linha de educação é defendida por Barbosa (2004, p.168) dizendo o seguinte:

“Fazer aparecer educadores e professores capazes de organizar, gerir e intervir nas instituições educativas para que nelas se instale a atitude de bem descrever os actos e factos educativos e pedagógicos, tipificando-os rigorosamente e enquadrando-os em correspondentes nomenclaturas científicas a fim de que as estratégias de intervenção se realizem a partir de diagnósticos também eles rigorosos e científicos”.

Assim, esse agente educativo não realiza o seu trabalho de forma empírica, impregnada de rotinas e procedimentos viciados, que conduzem a uma maior distância entre a acção educativa e pedagógica e as necessidades educativas dos alunos. Também Bucha (2004, p.117) reforça a ideia de que este agente educativo deve sugerir a não-aceitação passiva da rotina como factor constante, ou seja, controlar as ameaças e detectar as oportunidades diagnosticadas e evidenciadas pelos actores educativos. Contudo, e, porque o domínio educativo não morre apenas na sala de aula, inscrevendo-se em contextos mais amplos, até pelo princípio anteriormente descrito, as competências que este agente educativo deve possuir deverão permitir-lhe fazer articulações entre vários contextos educativos, *dimensões macro, meso e micro sistémicas da acção educativa* (Barbosa, 2004, p.168).

“...no interior das organizações educativas apareçam agentes de ensino que, suportados por práticas de investigação, ultrapassem as dimensões da sua tradicional formação e se afirmem êmbolos de uma formação para a profissionalidade”. (Barbosa, 2004, p.172)

Para adquirir estas competências, os professores deverão ser formados em métodos e técnicas de investigação utilizados nas Ciências da Educação, que para Barbosa deverão ser preferencialmente *métodos e técnicas de observação*, cujos objectivos se transcrevem de seguida (Barbosa, 2004, p.169):

- *“Caracterizar as organizações educativas, a sua dinâmica e o seu meio, não como exercício de arrolamento de informações, mas para que uma forma de pensar estratégica dos alunos seja já minimamente organizada na sala de aula”;*

- *“Providenciar a descrição e organização dos processos e produtos educativos e pedagógicos no sentido de que os mesmos se constituam verdadeiros dados interactivos”;*

- *“Organizar a caracterização do processo de ensino-aprendizagem para que nas instituições se vá instalando a formação permanente de educadores e professores em contexto como instrumentos de transformação organizacional”;*

- *“Arquitectar o diagnóstico de necessidades educativas, formativas e culturais dos actores educativos como suporte do desenvolvimento sustentado das organizações educativas onde trabalharem”;*

- *“Realizar a tipificação das variáveis emergentes nos actos e factos educativos e pedagógicos como acção clarificadora da especificidade da relação pedagógica”;*

- *“Efectuar a categorização de indicadores pertinentes estruturantes da relação pedagógica como prática de interpretação científica da relação pedagógica”;*

- *“Realizar o diagnóstico das patologias instaladas na intervenção do ensino e nos domínios da aprendizagem como instrumento de avaliação sistémica do sistema educativo, dos seus processos e produtos”.*

A formação deste novo agente de ensino funde-se com a investigação, levando-o a tornar-se reflexivo, mas actuando sempre em previsão do futuro. Através destes procedimentos, a Escola Sensível e Transformacionista ultrapassa as percepções empíricas do presente e mune-se de uma visão mais realista e segura do futuro, trabalhando e preparando-se para este. O futuro deixará de ser uma incógnita, mas algo que se programa e se constrói com base no saber científico sobre a realidade presente.

A Escola Cultural que Patrício (1996, p.92) defende como sendo a que vive impulsionada, desde o seu âmago, por uma poderosa intencionalidade cultural encontra na Escola Sensível E Transformacionista de Barbosa a possibilidade de se concretizar. Isto, porque, ao fazer-se o diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, a dimensão cultural torna-se fundamental na satisfação das referidas necessidades, instando-se justificadamente na escola aquilo a que Patrício chamou de actividades desportivas e culturais de frequência livre, deixando de ser portanto um apêndice ornamental na botoeira da escola, mas fazendo parte integrante da sua vida. Conciliam-se, então, desta forma, os dois paradigmas de escola.

4.1.3 - Princípio da Multireferencialidade Partilhada

O agente educativo da *Escola Sensível e Transformacionista*, tal como já se referiu anteriormente, deverá ter competências, a que Barbosa (2004, p.171) chama de competências transversais, que lhe permitam agir com eficácia na organização, tendo a escola como uma base de dados interactivos, de prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de aula, tratando-se de estratégias preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos ou remediativas.

A partir daqui, com esta organização diferente da escola, com os objectivos definidos no princípio anterior, a escola e o novo agente educativo deverão constituir assim eixos de suporte ao desenvolvimento sustentado de locais e regiões, uma vez que o projecto educativo da escola é construído e montado com base no diagnóstico de necessidades educativas e formativas. Diz mesmo Barbosa (2004, p.171) que o novo professor ou educador deve possibilitar às organizações educativas funcionarem em rede como estruturas capazes de integrar, adequadamente, múltiplas e diferentes parcerias

educativas, ultrapassando mesmo a recente perspectiva de agrupamento de escolas que mais não é do que uma rede de fluxos de alunos.

4.1.4 - Princípio da Multireferencialidade Pedagógica Sustentada, Orientada para o Sentido de Ajuda ao Outro - Pedagogia de Ajuda

A Escola Sensível e Transformacionista alerta os agentes de ensino que as didáticas e as metodologias de ensino, fortes componentes da sua formação inicial, não deverão constituir a sua principal preocupação, mas antes o aluno, enquanto pessoa em desenvolvimento, e a escola, como estrutura viva e dinâmica onde a relação pedagógica e a dimensão educativa deverão ser as suas metas a atingir (Barbosa, 2004, p.173). Assim a escola, tal como por repetidas vezes temos vindo a enfatizar, deve ser montada em função do diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. A propósito sintetiza ainda Barbosa (2004, p.176):

“...é convicção de que se esta funcionar em função de diagnósticos de necessidades que crianças e agentes de ensino possam emitir, as primeiras de carácter educativo e as segundas de índole formativa, mas determinadas em função das anteriores, é possível contrariar a dinâmica da organização actual da Escola pondo-a a funcionar em função da criança”.

Subentenda-se que a criança, a que se refere o autor, poderá ser o adolescente e até mesmo o adulto, pela transversalidade que este novo conceito de escola pressupõe. Consideremos o seguinte esquema (figura 13):

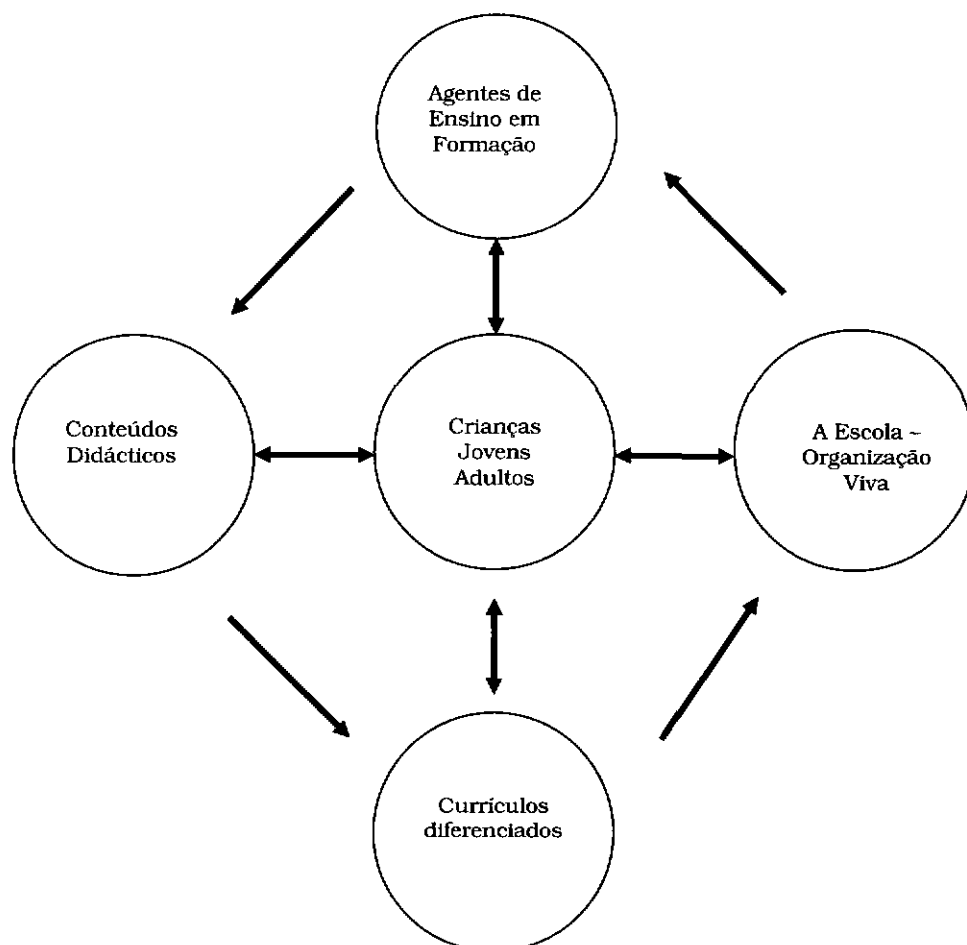


Figura 13: A organização da *Escola Sensível e Transformacionista* (Barbosa, 2004, p.176).

A organização da escola tradicional cai completamente por terra se se puser a tónica no objecto de ensino, que é o aluno, e provocará, à sua volta, em particular em todas as componentes de ensino de que depende, os agentes de ensino e a sua formação, a organização da própria escola, os conteúdos didáticos e a diferenciação de currículos, a actualização, adaptação e evolução em função de quem aprende. Esta organização sistémica em rede, tendo como centro gravitacional o aluno, é uma visão revolucionária de enorme importância sobre a escola, deixando-nos convictos de que só assim se consegue chegar ao aluno, descobrindo-o permanentemente, respeitando a sua forma particular de aprender, com todos os componentes de que é munido, biológicos,

cognitivos, afectivos, emocionais, espirituais, culturais, etc., para se desenvolver numa sociedade actual, que tão rapidamente se transforma, provocando angústias e stress permanentes a quem aprende, para a ela se adaptar e nela funcionar em harmonia.

Em função desta nova visão da escola, uma outra inquietude surge: não se pode trabalhar isoladamente e, por via disso, todos os agentes de ensino deverão trabalhar em equipa, são *pares*, como refere Barbosa (2004, p.177), necessitando para isso de ajuda mútua, a que o mesmo autor intitula de *Pedagogia de Ajuda*. Estes pares terão de se ajudar mutuamente numa escola cuja organização requer tantos esforços e em múltiplos universos, em função das necessidades educativas dos alunos, que terão de ser os primeiros a usufruir dessa ajuda. Esta Pedagogia de Ajuda não deverá ser entendida como uma pedagogia a aplicar apenas no ensino especial, isto é, para o aluno que, em função de alguns condicionantes, tem dificuldades, mas deverá antes ser uma prática generalizada sempre que um ser humano, aluno ou professor, desenvolve esforços de aprendizagem e formação, uma vez que inerentes a esses esforços se desencadeiam mecanismos emocionais, alguns deles angustiantes, perfeitamente naturais dos humanos e tão necessários às aprendizagens.

É por isso que Barbosa (2004, p.179) defende que uma boa formação dos agentes de ensino deve conduzir à tomada de consciência de que esses mecanismos são os primeiros a manifestar-se sempre que alguém se encontra no processo de aprendizagem, necessitando para isso de ultrapassar as angústias das emoções e dos conflitos, ganhando auto-confiança e auto-estima para prosseguir em novos percursos de aprendizagem, cada vez mais desafiadores na construção do conhecimento, aumentando o mecanismo da motivação. Só assim esta escola pode levar o aluno a descobrir por si, a aprender por si, a educar-se a si próprio, porque são atendidas as suas necessidades educativas através de uma acção educativa que proporciona, motiva e estimula actividades, experiências e vivências que são activas, expressivas, criativas e heurísticas, tal como muitos autores do desenvolvimento da criança e do jovem vêm defendendo (Barbosa, 2004, p.182).

A Escola Sensível e Transformacionista arquitecta-se então segundo a matriz seguinte (figura 14), que Barbosa (2004, p.181) construiu, dando-nos uma visão muito ampla das suas funções:

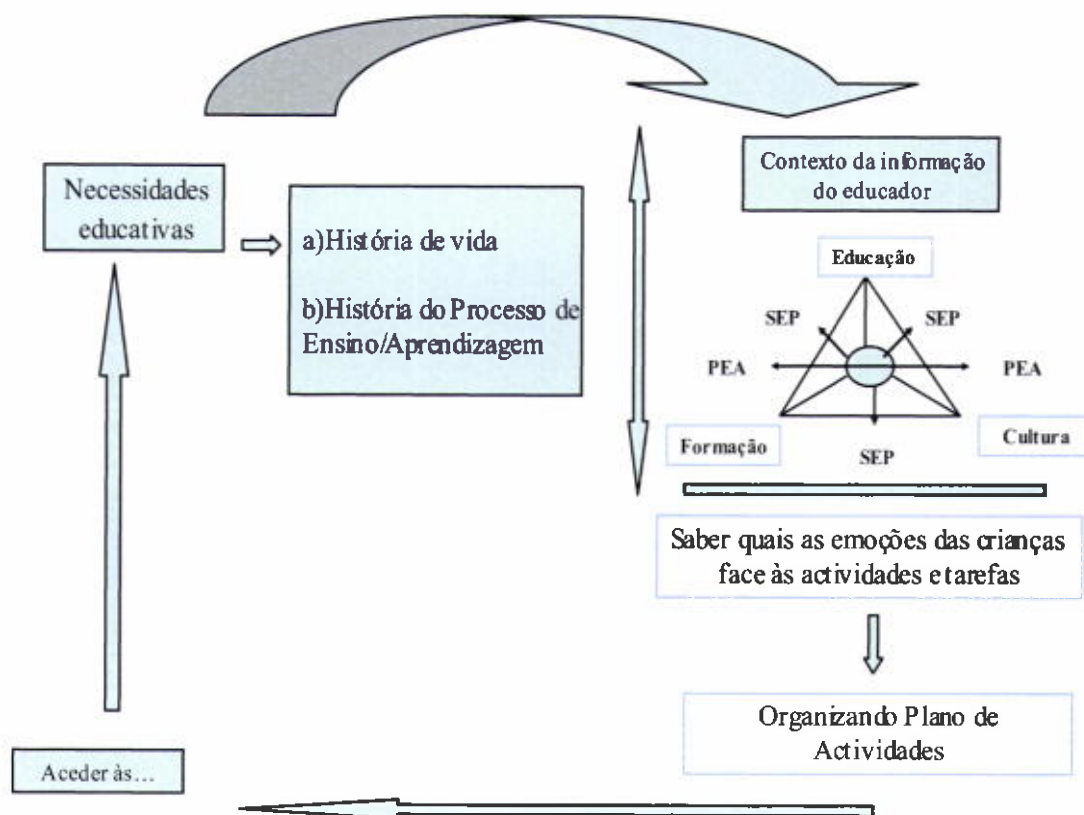


Figura 14: A sustentação das aprendizagens, segundo a Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 2004, p.181).

Legenda:

PEA – Processo Ensino/Aprendizagem

SEP – Situação Educativa/Pedagógica da criança

● - Situação onde se desenvolve a relação educativa/pedagógica de ajuda à criança e aos pais

Sabemos que é muito difícil montar esta *Escola Sensível e Transformacionista* devido ao peso que a escola tradicional tem nas organizações e a forma de estar do professor no ensino, que o distanciam bastante daquele que aprende. Diz mesmo Barbosa (2004, p.184) que o agente de ensino a formar deverá ter consciência que o sucesso das aprendizagens que vai ministrar depende das suas capacidades de acolher o outro como pessoa diferente, observando-o com intencionalidade sem reservas mentais, escutando-o implicantemente e dispondo-se a compreender o que o outro diz e faz, sendo capaz de se colocar, não no seu lugar, mas imaginando como o outro sente e vive os momentos delicados de exploração das suas capacidades enquanto aprendente. Terá de ser portanto um agente de ensino com atitude e competências de investigação através da formação em métodos e técnicas de pesquisa, como também deverá ter uma formação humana e sensível face às necessidades de quem aprende a ponto de se disponibilizar afectiva e emocionalmente na ajuda da aprendizagem do outro, criando apropriadas situações de aprendizagem. É um Saber-Estar eficaz no acto educativo, que ultrapassa o Saber-Fazer e o Saber-Ser. É na qualidade das relações humanas, na sustentação afectiva, na harmonia com o ambiente, que se cria a segurança e a disponibilidade para a aprendizagem, e na escola só o agente educativo o pode fazer.

“É uma pedagogia que depende de duas sólidas traves mestras: que quem ensina possua uma concepção holística do homem e que se afirme no terreno um actor com elevado grau de disponibilidade mental para o outro. Depois, outras amarras são necessárias: possuir um bom conhecimento dos referentes de quem é ajudado a fim de respeitar com isenção os seus valores morais e experiências vividas” (Barbosa, 2004, p.185).

“...pelo afecto se vai conseguindo não só identificar conhecimentos cristalizados, necessidades de apelo a novos conhecimentos, formas recorrentes de os utilizar e sobretudo os processos de manipulação dos mesmos” (Barbosa, 2004, p.188).

“O professor é uma pessoa, não a encarnação abstracta de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração (...) se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos” (Rogers, 1970, p.260).

As competências pessoais também se passam assim a exigir ao novo professor que, além de se dispor em termos afectivos face ao aluno, terá de descobrir nele a sua forma natural de aprender bem como as condições ambientais fundamentais a essa concretização. Deixamos de ter professores simpáticos ou antipáticos, que, por via disso, tanto minaram a relação pedagógica e o acto educativo, conduzindo a inúmeros insucessos.

Por outro lado, o sucesso da ajuda a quem aprende servirá de espelho a quem ajuda, tornando-se o agente de ensino um mediador de conhecimentos e, por isso, estimulador de novos conhecimentos, de um conhecimento maior de quem aprende e de um conhecimento maior da eficácia do acto educativo. Portanto, não é apenas a qualidade da relação afectiva que tem peso no processo de aprendizagem, são ainda as formas segundo as quais se vão manipulando actividades, tarefas e operações conducentes à aquisição de conhecimentos (Barbosa, 2004, p.189).

Diz ainda Alarcão (1993, p.8) que o ensino assente numa filosofia directivista não disponibiliza o professor para compreender o aluno na sua globalidade, como ele deve ser entendido, “nas suas vertentes diacrónica e sincrónica, isto é, na história da sua vida e no contexto da sua actuação”. Já Tavares (1993, p.22), com preocupações muito similares às de uma Pedagogia de Ajuda, mas de matriz mais rogeriana, enunciou três fases distintas na procura de um desenvolvimento equilibrado das relações interpessoais no âmbito dos aspectos cognitivos, afectivos e sociais:

1ª Fase de facilitação – em que predominam os sentimentos de empatia, de respeito e de calor humano;

2ª Fase de Transição – em que o realismo, a abertura de si mesmo e a disponibilidade se impõem;

3ª Fase de Execução – acção frontal, interpelativa em que se atacam os problemas de frente e sem rodeios, bem como as situações concretas que se apresentam

Já Silva e Cardoso (1993, citados em Ferreira, 1999, p.26), baseados em Rogers, postulam cinco princípios básicos fundamentais ao professor / formador, no desenvolvimento de relações interpessoais com os alunos / formandos:

- *Autenticidade* – ser “congruente” e real nas relações com os alunos;
- *Aceitação e compreensão empática* – aceitar o aluno tal como ele é, compreendê-lo segundo o seu ponto de vista e não do ponto de vista do professor;
- *Motivação e criatividade* – estimular o aluno a ser ele próprio;
- *Ajuda* – desenvolver uma relação de ajuda transparente;
- *Confiança no ser humano* – acreditar que o aluno tem capacidade para desenvolver as suas potencialidades.

A comunicação cuidada através do diálogo será então a ferramenta fundamental, que para Barbosa (2004, p.190) deverá preocupar o arquitecto da ajuda, sendo o *encontro* o instrumento essencial para o cumprimento das exigências desta pedagogia. Aqui surge uma outra exigência da *Escola Sensível e Transformacionista* através da Pedagogia de Ajuda: como o agente de ensino terá de trabalhar com os seus pares, sendo para isso importante conhecerem-se as teorias da dinâmica de grupo, deverá saber organizar os grupos de actores para que se estabeleça o diálogo adequado à ajuda, uma vez que desses encontros se partilham necessidades comuns. Esse novo agente educativo, na gestão do grupo de trabalho, deverá também ser um gestor das necessidades educativas e formativas, bem como das estratégias a que faz apelo. Segundo Barbosa (2004, p.190), não se pretende homogeneizar os agentes de ensino,

mas antes que cada um consiga, por partilha, resolver os seus problemas, ultrapassando as dificuldades de as *exibir aos olhos dos seus pares*.

“Não funcionam então os nossos grupos para que todos tenham as mesmas necessidades, mas para que neles cada um possa ir auto-aprendendo a realizar o seu típico percurso. Maturando internamente as capacidades naturais de que é provido para aprender, ensinando os outros, porque permitindo que eles vejam como faz esse mesmo caminho, agindo em função de si próprio, mas também tendo em conta a dimensão social acrescida que o grupo lhe permite vislumbrar. Se esta problemática pode e deve ser projectada sobre as costas dos que são ensinados, não menos verdadeiro é que ela se pode dizer também pertença de quem ensina (Barbosa, 2004, p.191).

Convém não esquecer que neste grupo de trabalho se ponderam e gerem duas necessidades, as educativas de quem aprende e as formativas, humanas e pessoais de quem ensina, a partir da organização de *Cartas de Sinais* de necessidades, cuja construção é da responsabilidade deste mesmo grupo. Por outro lado, da Carta Estratégica, que o mesmo deve elaborar, três tipos de estratégias deverão ser postas em prática (Barbosa, 2004, p.191): *curativas*, porque há sempre problemas de resolução urgente; *remediativas*, porque existem necessidades latentes, tal como refere Meignant na Sociopedagogia, que a todo o momento podem emergir causando turbulências nas situações educativas e pedagógicas; *preventivas*, porque o equilíbrio dos processos de ensino-aprendizagem é tanto maior quanto menos factores de instabilidade nele se introduzirem.

Este modelo de organização educativa permite tanto o crescimento humano, técnico e científico, como, por este mesmo facto, proporciona efeitos de mudança diversificados e em múltiplos domínios, já que a educação é um sistema muito amplo. Portanto, induz não só o desenvolvimento das organizações, mas também sustenta todas as alterações pedagógicas induzidas (Barbosa, 2004, p.192) numa sistemática e permanente criação de novos e diferentes cenários de compreensão da realidade.

É neste momento da nossa explanação que se torna pertinente afirmar que o agente educativo, que temos vindo a caracterizar, munido de funções que ultrapassam a

mera reflexão, se deve chamar de *Agente Técnico-Crítico*, tal como o designou Barbosa (2004, p.193). O modelo pedagógico pensado por Barbosa, a *Pedagogia de Ajuda*, inserido no modelo da *Escola Sensível e Transformacionista*, entende que se deve partir do diagnóstico de necessidades educativas dos alunos, tal como já referimos repetidas vezes, permitindo justamente inferir dos níveis de conforto / desconforto, prazer / desprazer, motivação / desmotivação, quebra de partilha, através dos quais se vive todo o processo de ensino-aprendizagem. Interessa pois que de seguida se consiga organizar uma adequada *Carta Estratégica de intervenção* educativa e se legitime o sentido de qualquer Projecto Educativo que qualquer escola queira levar à prática. Barbosa (2004, p.197) sintetiza esta complexa organização através do esquema da figura 15:

Processo de diagnóstico de necessidades

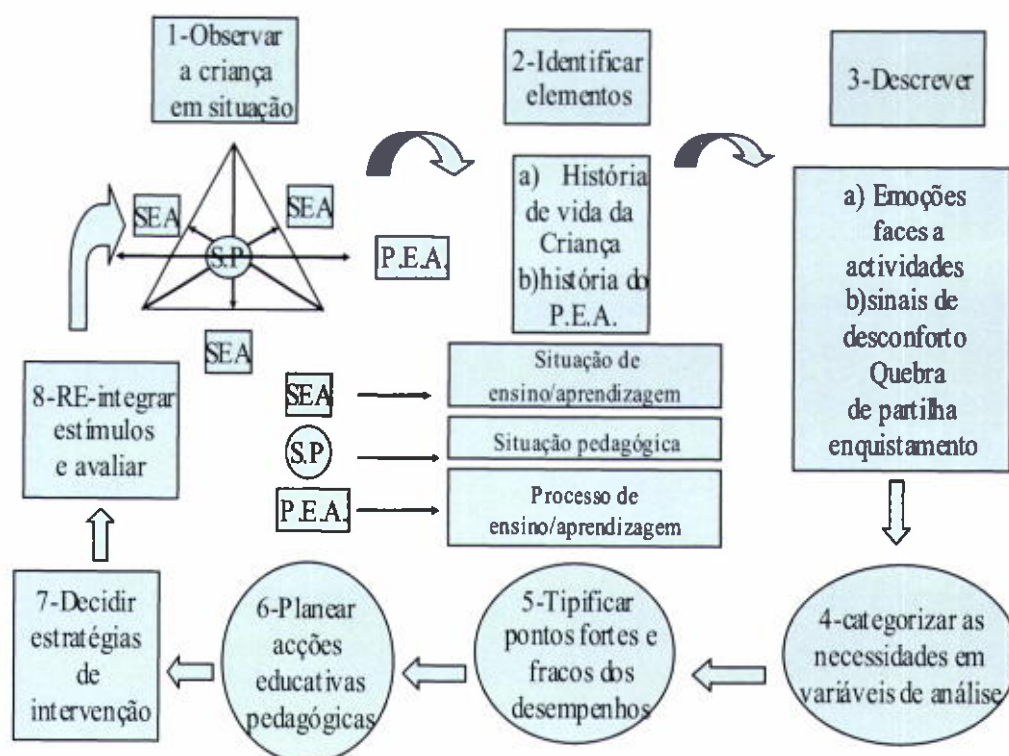


Figura 15: A Pedagogia de Ajuda na Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 2004, p.197).

A propósito do esquema anterior, diz mesmo Barbosa (2004, p.198) que só assim a escola cria as condições essenciais para que se cumpram os actos de ensino e se realizem os de aprendizagem, uma vez que se actua em estreita sintonia com as tendências dos actores envolvidos na acção educativa e em estreita ligação com a sua natureza, com a própria naturalização pedagógica. Esta naturalização pressupõe que professores e alunos partam à descoberta do processo interactivo no acto educativo, quer pela forma como interiormente é vivido, quer em relação à forma como se processa a adaptação à dimensão social que está configurada.

“Faça-se então aparecer uma Escola Sensível e Transformacionista, orientada para a Pedagogia de Ajuda valorizadora dos afectos, sustentada por um único processo de aprendizagens e onde actuem agentes com perfis técnico-críticos” (Barbosa, 2004, p.199).

4.1.5 - Princípio do Espelhamento Mediatizado

A técnica do Espelhamento foi inicialmente desenvolvida por Barbosa em 1994 em França, na Universidade de Caen e, desde então, tem sido estudada a importância da sua aplicabilidade nas relações pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação profissional e, no nosso caso particular, na formação de professores. Desenvolveremos fundamentadamente e a seu tempo esta técnica no capítulo da metodologia.

Barbosa (2004, p.201) considera que no momento actual a técnica do Espelhamento revela-se um instrumento essencial para a montagem das organizações educativas enquanto *Observatórios de necessidades educativas das crianças e alunos e formativas dos agentes de ensino*, que o mesmo é dizer, estruturas *Sensíveis e Transformacionistas* sustentadas pela *Pedagogia de Ajuda ao Outro*. A utilização desta técnica, inserida num contexto em que a pesquisa é um instrumento diário para o diagnóstico, permite mostrar que as estratégias de formação são importantíssimas para o aparecimento de docentes com elevada capacidade de reflectir na acção educativa, mas que também se tornem inovadores conscientes de novas acções, nascendo então o novo agente educativo, o agente técnico-crítico, capaz, no quadro da relação pedagógica, de

construir adequadas interações com os seus alunos, centrando-se nos aspectos técnicos do desenvolvimento de tarefas, mas que também saibam analisar os indicadores de empatia que estão subjacentes nas relações (Barbosa, 2004, p.202). Assim, a técnica do espelhamento vai permitir ao professor em formação distanciar-se da acção educativa, reconstruindo-a mentalmente, ao mesmo tempo que reflecte sobre ela, tomando consciência dos momentos fortes e fracos que decorreram na acção educativa. Portanto, só através de um trabalho sistemático de análise pormenorizada e crítica o professor conseguirá ultrapassar as suas dificuldades e as dos alunos. Acrescenta Barbosa (2004, p.203) que esta técnica encerra duas preocupações essenciais:

- *Correctiva* – quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções;

- *Preventiva* – quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do real.

“É uma técnica que obriga quem ensina a aprender e quem aprende a ser professor de si mesmo” (Barbosa, 2004, p.203).

Daí a sua importância na formação profissional de docentes, havendo uma mudança intrínseca pela reflexão sistemática e distanciada na forma como vê a realidade, conferindo-lhe capacidades adaptativas de maior respeito à natureza do outro, do aluno portando, porque desenvolve mais empatias tão necessárias a uma maior consistência da relação pedagógica e consequentemente da efectivação da aprendizagem dos alunos.

“A aplicação da técnica do Espelhamento trás consigo a necessidade de o professor recorrer a uma postura de observador da acção prática da criança, não se centrando apenas na avaliação formal, mas sim nos elementos de controlo da relação educador / educando, que o mesmo é dizer, formador /

formando, que favoreçam e desenvolvam a empatia entre ambos” (Barbosa, 2004, p.203).

Significa com isto dizer que o agente técnico-crítico terá de ultrapassar a mera avaliação do desempenho dos alunos, as técnicas didáticas aplicadas na sala de aula, mas antes descobrir, por diagnóstico (sendo a técnica do Espelhamento um instrumento auxiliar de reflexão para esse fim), os caminhos estratégicos afectivos e empáticos fundamentais para tornar o processo pedagógica tão natural ao ser humano, como o é o comer, o dormir, etc. Por outro lado, a formação do professor torna-se sistematicamente permanente e autónoma, com actualizações contínuas e dentro do contexto de trabalho. Só assim é que a *Pedagogia de Ajuda* se concretiza, trabalhando o que de mais *sensível* existe no ser humano, e *se transformam* as organizações, ajustadas às necessidades de todos os envolvidos na acção educativa – *Escola Sensível e Transformacionista*.

“Espelhando-se e levando os outros a fazê-lo, permita-se então ao educador ou professor que aumente o nível de autonomização da sua própria auto-formação em contexto, sendo responsável por ela, levando-o a criar a ideia de que a relação pedagógica se funda na horizontalidade de estatutos e papéis e que a avaliação, sua e dos outros, se deva desenhar numa perspectiva pró-activa e não reactiva” (Barbosa, 2004, p.206).

Ao adaptarmos os princípios da *Escola Sensível e Transformacionista*, seguimos igualmente uma processologia de investigação, que lhe é própria, e que desenvolveremos e explicaremos a sua aplicação ao trabalho de investigação que nos propusemos desenvolver no capítulo da Metodologia.