

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A educação prolonga-se por toda a vida. Defino-o da seguinte maneira: a maturação da nossa alma e do nosso espírito graças aos nossos cuidados e às circunstanciais exteriores. Do convívio com pessoas más ou com pessoas respeitáveis é que resulta a má ou a boa educação de toda a vida. O espírito fortifica-se no convívio com os espíritos rectos; sucede o mesmo com a alma. Endurece-se no convívio com pessoas duras e frias.

Eugène Delacroix, in *Diário*

INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões da educação não é pontual: tem acompanhado a longa caminhada do ser humano. Ainda que se advogue que a instituição escola está em crise, continua, indiscutivelmente, a ser uma instituição educativa por excelência: o lugar onde se pretende educar, formar e preparar jovens conscientes e responsáveis, futuros cidadãos, que deverão saber conviver e assegurar, de forma saudável, uma sociedade democrática.

A escola e a educação são factores essenciais da vida em sociedade, catalisadores do progresso e do desenvolvimento das nações, pelo que merecem, sem dúvida, que reflectamos sobre as mesmas. Nesta linha de pensamento, Barbosa (2000) afirma que:

«Os países desenvolvidos não podem ter escolas a embarcar na última carruagem do desenvolvimento técnico e científico [...] a escola deve vir logo a seguir à máquina que puxa o comboio do desenvolvimento, porque ele não pode servir só para formar cidadãos enquanto nela permanecem [...] quer se queira quer não, tudo o que nela se fizer com as novas gerações terá sobre elas, obrigatoriamente, impacto para toda a vida.» (p. 6).

Investir na escola e nos seus actores é, pois, investir no capital humano, a principal riqueza de uma nação. Da qualidade da formação dos indivíduos depende a sustentabilidade do desenvolvimento de qualquer país.

De acordo com William Knoke:

«Se um governo pudesse ter uma só função, a educação deveria ser essa função. Nada daquilo que um governo providencia – estradas, leis, impostos, regulamentos, defesa, política – se lhe aproxima em importância [...]. Sem educação, a seu tempo, a economia colapsa, as receitas fiscais afundam-se, a ética e a moral entram em situação caótica, as drogas e a violência governam, a tecnologia e a defesa deterioram-se, a democracia degrada-se, as infra-estruturas apodrecem – tudo para nada.» (como citado em Cabral, 1999, p.163).

Segundo o Conselho Nacional da Educação (2004), educar é:

«Fazer sair à luz algo de novo – que não apenas está contido numa suposta reserva não trabalhada, mas que no e pelo exercício em que consiste produz algo de diferente». (p. 71).

«Na e pela educação, vai ganhando figura o modo concreto como estamos presentes, e activos, na protagonização do nosso viver» (p. 71).

Ao longo dos tempos, vários reformistas, teóricos e políticos se têm insurgido e têm sugerido novos rumos para a educação e o processo de ensino e aprendizagem, exigindo ou propondo que a instituição escola seja repensada e reajustada às novas características geracionais e sociais. Também o bom senso nos leva a crer que, se a sociedade muda e evolui, a escola tem de mudar e evoluir com ela, porque, e retomando a fórmula de Mollo, «a sociedade está na escola e a escola está na sociedade» (como citado em Perrenoud, 2002, p. 190).

São características inerentes à condição do “ser jovem” o desejo de mudança, de novidade, de inovação e de dinamismo. Os jovens são os primeiros adeptos da mudança e não sentem medo e insegurança face à mesma, ao contrário do que acontece quase sempre com os adultos, cujo conceito e cuja ideia de mudança encontram-se, muitas vezes, associados a sentimentos de insegurança e de desestabilização.

As instituições escolares e o sistema educativo encontram-se associados à primeira etapa institucionalizada para o desenvolvimento da cultura em geral e para a aquisição de conhecimentos básicos. Encontram-se, portanto, ligados a aprendizagens e aquisições essenciais que têm por objectivo a adaptação do indivíduo ao meio em que se insere, de acordo com cada modelo sociocultural e época histórica. É durante esta primeira etapa que se constroem os alicerces para o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos que as referidas instituições acolhem com o propósito de formar e educar.

Nos relatórios do Conselho Nacional de Educação (2004) subordinados ao tema *Saberes Básicos de todos os Cidadãos para o Século XXI*, é indicado que são competências fundamentais as «que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática» (p. 17).

À luz das propostas educativas da UNESCO (1996) (como citado em Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 17), os saberes básicos estão consagrados através da conhecida “fórmula” dos quatro saberes, isto é: “aprender a ser”, e suas subordinadas “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”

Não é por isso despropositado que profissionais da educação pensem e repensem, na qualidade de educadores e protagonistas do ensino, na sua missão e, conseqüentemente, na necessidade de um reajustamento contínuo de estratégias e de métodos alternativos, de modo a adequar a respectiva acção o mais possível às características das novas gerações que frequentam a escola e que mudam muito rapidamente.

Os jovens permanecem, durante grande parte da sua juventude, nas instituições escolares / educativas. É, pois, inevitável levantar as seguintes questões: como podem estas instituições permanecer indiferentes à mudança e à experimentação continuada de práticas educativas inovadoras capazes de cativarem os jovens que as frequentam? Como pode a escola não corresponder e / ou acompanhar a velocidade com que presentemente tudo muda? Como pode a escola querer servir as gerações do presente como servia as gerações do passado? Como pode a escola permanecer imóvel em contextos sociais mutantes?

É também incontornável perguntar como pretendem as escolas dotar os indivíduos de conhecimentos, saberes e aptidões fundamentais que contribuam para a sua formação global de personalidade e para a respectiva inserção social. Estará a escola a formar cidadãos dotados de capacidade de trabalho, de iniciativa e de coragem para saberem agir perante situações imprevisíveis e gerir as mesmas, que exijam criatividade e o elevado sentido de responsabilidade desejável? Terão os jovens que deixam as nossas escolas adquirido as competências e os saberes suficientes para serem capazes de mudar e serem cidadãos proactivos inseridos numa sociedade que é alvo de mudanças muito rápidas? Ou seja: estará a exigência hoje feita aos nossos jovens dentro da escola a prepará-los para “viverem a vida”? Corresponderá a igualdade de acesso à escolarização dita obrigatória à mesma igualdade de sucesso ao nível da integração social?

É neste contexto que se nos afigura fundamental a missão da escola como instituição enquanto sistema educativo com dinâmica, abertura e apazibilidade. Um espaço institucional onde seja promovido o desenvolvimento cognitivo, emocional e afectivo, bem como o espaço onde a transmissão de valores morais, éticos e de responsabilização para todos os que acolhe nos parece premente, sobretudo ao nível do ensino básico dito obrigatório, nomeadamente ao nível do segundo ciclo deste, ciclo sobre o qual foi desenvolvido o nosso estudo.

A própria *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) preconiza a defesa do respeito pelas pessoas; apela à responsabilização e a princípios éticos de solidariedade, morais e cívicos, tal como se lê na Constituição da República Portuguesa «desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação

democrática na vida activa» (Art.º 73 da Constituição da República Portuguesa), ou de acordo com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86) que defende «a garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (Art.º 1.º da Constituição da República Portuguesa).

São estes os pilares da escola enquanto “casa de educar” e sobre os quais se deve também desenvolver e descobrir o potencial de todos e de cada um, enquanto alunos, mas, acima de tudo, enquanto pessoas.

Concordamos, por isso, com Patrício (1993), quando afirma que «compete à escola proporcionar e promover a educação dos educandos que a procuram, entendendo por educação o processo de potenciação e aperfeiçoamento do complexo de capacidades constitutivo do homem, residente em cada pessoa humana» (p. 23).

Na era da sociedade cognitiva, ou seja, da sociedade da informação, das novas tecnologias e telecomunicações e do saber, cada vez mais a posição de um indivíduo perante a sociedade será determinada pelos saberes que este tiver adquirido, mas também pelas competências e pelos valores éticos.

Ainda que a escola e o sistema educativo sejam a primeira etapa, institucionalizada, no desenvolvimento da cultura geral e da aquisição dos saberes básicos já referidos, e embora seja durante esta fase que se constroem os alicerces para o desenvolvimento individual, estamos convictos de que esta é uma tarefa demasiado exigente e complexa para ser unicamente responsabilidade da escola, mesmo que esta seja formalmente a instituição formativa, educadora e sociabilizadora por excelência. A escola não pode, efectivamente, ilibar-se desta responsabilidade, mas também não pode ser entendida como sendo a única responsável pela boa educação e formação dos nossos jovens, corroborando com Dewey, quando este afirma que «a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida» (como citado em Santos, 2007, p. 18). A aprendizagem, a educação e a formação não se adquirem só na escola; processam-se ao longo da vida, em permanente interacção social.

Durante muito tempo, a almejada inserção social dos jovens era aquela que correspondia à inserção no mercado de trabalho, quando predominava a cultura do emprego associada à aquisição de um diploma atribuído pela escola, funcionando este como uma espécie de passaporte para o emprego. Nessa época, era mais visível o papel da escola enquanto instituição integradora (ainda que fosse menos democrática).

Contudo, hoje, milhares de jovens são excluídos do mundo do trabalho mesmo após a obtenção de um diploma ou ainda antes disso; muitos outros são também excluídos do sistema escolar, sendo este o primeiro passo e factor determinante para a segregação social.

A instituição escola não controla todas as variáveis que ditam o caminho do sucesso escolar de cada aluno. A igualdade na condição escolar não é aproveitada da mesma forma pelos diferentes grupos sociais, uma vez que deles recebem estímulos diferentes, ou seja, varia conforme as influências que recebem do meio socioeconómico e cultural de onde os jovens são provenientes.

O Artigo 2.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86 de 14 de Outubro) atribui ao estado a responsabilidade de promover a democratização e de garantir «o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares». Contudo, estando a escola concebida como lugar de encontro e diálogo de culturas e perante o actual aumento do número de alunos nas nossas escolas oriundos de meios socioeconómica e culturalmente desfavorecidos e com a presença cada vez maior de minorias étnicas e culturais fruto da democratização do ensino, poderemos nós continuar a acreditar numa efectiva igualdade de oportunidades para todos os jovens com características tão heterogéneas, continuando a escola a funcionar segundo os princípios da escola tradicional?

Segundo Formosinho, Fernandes e Pires (como citados em Santos, 2007, p. 25), existem três concepções distintas de igualdade: a igualdade formal de oportunidades; a igualdade real de oportunidades; e a igualdade de uso. Nesta perspectiva, explicitam o seguinte:

«Por igualdade formal de oportunidades educacionais, entendemos o acesso pelos diversos grupos sociais, em condições (apenas) formalmente iguais (isto é, iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos. Por igualdade real de oportunidades entendemos o acesso pelos diferentes grupos sociais, em condições materialmente iguais (isto é iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos. Por igualdade de uso dos bens educativos entendemos a utilização, com resultados iguais, pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos a que tiveram acesso» (como citados em Santos, 2007, p. 171).

A escolaridade obrigatória foi efectivamente proclamada em 1996, com vista a garantir a igualdade de oportunidades e de saberes, para assegurar o futuro de cada

indivíduo através da promoção da respectiva realização social e pessoal. Contudo, os entraves à tão apregoada democratização continuam a ser múltiplos, fazendo com que esta continue a ser incipiente, levando-nos a acreditar que não passam de meras políticas educativas igualitárias, que não correspondem às reais igualdades de oportunidades, ou seja, à igualdade real de oportunidades e de uso.

Corroboramos, por isso, com as opiniões defendidas por vários autores quando afirmam que, ainda hoje, e apesar das políticas de democratização do ensino, estas não passam de um ensejo, continuando a ser mais afectados pelo insucesso escolar e educativo os jovens oriundos de meios desfavorecidos e que não dispõem de um contexto, enquadramento e ambiente familiar, social e cultural que lhes permitam tirar partido efectivo da formação ministrada pela escola.

Assim, Coleman, após a análise dos resultados de um estudo realizado em 1965 como resposta a um pedido do Congresso Americano que objectivava a criação de uma lei sobre os direitos civis dos cidadãos, indica-nos que «o que conta para o aluno não é o grau de igualdade que reina na escola, mas a questão de saber se, ao deixá-la, estará suficientemente armado para enfrentar os outros em pé de igualdade, seja qual for a sua origem social» (como citado em Santos, 2007, p. 22).

Os resultados da investigação de Coleman parecem ter evidenciado que as diferenças entre grupos sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização. Isto porque, segundo o que inferimos, o autor defende a ideia de que as verdadeiras raízes da desigualdade de oportunidades não se encontram na escola, mas sim na família, no respectivo estatuto socioeconómico e em todo o ambiente físico e cultural da comunidade envolvente. Então, é-nos, mais uma vez, imposta a mesma dúvida: garantirá a escola, como instituição educativa, efectivamente a igualdade de oportunidades para todos os jovens que a frequentam ou, pelo contrário, continuará a conservar as desigualdades de oportunidades e de integração social dos jovens, ainda que sob a almejada democratização do ensino / da educação e da igualdade de oportunidades para todos?

Também a teoria da reprodução, defendida por Bourdier (1982), diferencia claramente os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos e culturalmente diferenciados em relação à cultura escolar. É neste panorama sociólogo que os referidos estudos vêm contestar a perspectiva integradora da escola e das respectivas funções, apresentando-a como reprodutora das desigualdades sociais ao invés de exercer um papel integrador num processo condutor à igualdade de oportunidades.

Com efeito, são muitos os jovens que saem das escolas com pouca instrução, quase analfabetos. Porém, tal como refere Bourdier, «a ignorância dos outros é como a fome no mundo: todos deploram mas... continuam dedicando-se às suas preocupações» ou «a miséria do mundo não impede a terra de girar e só faz sofrer realmente alguns miseráveis e as suas vítimas directas» (como citado em Perrenoud, 2002, p. 191).

Segundo Calado (2003), outros estudos foram feitos, nomeadamente em França, através do Instituto Nacional dos Estudos Demográficos. Os resultados desta investigação proporcionaram dados importantes e que ainda hoje permanecem actuais, nomeadamente, os que referem que o êxito académico e a idade com que o aluno completa o primeiro ciclo constituem duas condicionantes importantes na continuação e no sucesso dos estudos, bem como o meio socioeconómico, geográfico e cultural em que os jovens vivem condiciona igualmente o sucesso escolar. Estes mesmos alunos recebem, regra geral, pouco estímulo no ambiente familiar e atitudes pouco positivas dos pais face à escola.

Na mesma óptica, Villas-Boas (1999) atribui as causas do insucesso escolar não somente à família ou à escola, mas sobretudo à inexistência da interacção entre o ambiente familiar e a educação. Por sua vez, estes jovens recebem, regra geral, da própria escola e dos agentes educativos, consciente ou inconscientemente, estímulos para prosseguirem cursos profissionais em alternativa a uma formação superior universitária.

A nossa prática diária, enquanto profissionais da educação a leccionar num centro educativo da D.G.R.S. (Direcção-Geral de Reinserção Social), atesta bem os resultados dos estudos aqui referidos. Ou seja, podemos constatar que o fenómeno da delinquência precoce se cola, quase sempre, ao insucesso e abandono escolares, também estes precoces. Todos estes jovens com quem trabalhamos têm um denominador comum: são oriundos de bairros deprimidos das periferias das grandes cidades, com insucesso e abandono escolar precoces, com problemas familiares e económicos, ausência de motivação e expectativas, marginalização, desinserção social, baixas habilitações literárias e profissionais dos progenitores, e que enveredaram pelo mundo da criminalidade precoce.

Não querendo nem devendo ilibar-nos da nossa quota-parte de responsabilidade enquanto educadores e profissionais do ensino da “linha da frente”, e na continuação do estudo já anteriormente desenvolvido no âmbito do trabalho de mestrado, quisemos continuar a dar o nosso contributo no sentido de encontrar e trilhar um percurso que nos oriente no sentido da qualidade da escola e das respectivas práticas, tal como já referimos anteriormente. Qualquer investimento que seja feito na escola em prol dos seus actores, por ínfimo que possa parecer, será sempre um investimento no capital humano,

indiscutivelmente a maior riqueza de uma sociedade, porque da qualidade da formação dos indivíduos depende a sustentabilidade e o desenvolvimento de qualquer país. Tal como refere um artigo da revista britânica *The Economist*, «a luta para melhorar o nível de vida de uma nação trava-se, primária e principalmente, na sala de aula» (como citado em Cabral, 1999, p. 163).

Já no trabalho de mestrado desenvolvido (2000), movidos pelas preocupações que têm motivado o trabalho de investigação, havíamos proposto um conjunto de medidas de modo a tornar mais viável o modelo da democratização do ensino e da escola para todos, símbolo da igualdade de oportunidades de forma a contribuir para que este não passe de uma mera demagogia. Propusemos, na altura, algumas medidas, que passamos a descrever.

- Tornar a teoria educativa exequível (nesta perspectiva, consideramos ser indiscutivelmente correcto que se deva proporcionar aos jovens uma educação assente em estratégias diferenciadas e activas, tendo em conta as necessidades educativas específicas dos jovens e, por conseguinte, uma educação mais personalizada e individualizada. Contudo, são vários os constrangimentos práticos que impedem que este desejo se torne numa realidade porque: como pode a escola ou o professor ter em conta a singularidade de cada um dos alunos se tiver por turma cerca de vinte cinco alunos e, por vezes, ultrapassar o número de noventa alunos? Como pode o professor atender às especificidades de cada um perante uma tão despersonalização formal e oficial do ensino e da aprendizagem?
- Fomentar responsabilidades partilhadas entre a escola e outras variáveis do meio, nomeadamente famílias, autarquias, comunicação social, forças vivas locais, organizações culturais e recreativas e outras organizações educativas e formativas.
- Apostar na formação de professores, numa formação em contexto e em diálogo com os pares educativos numa cultura de cooperação com outros educadores, numa contínua partilha de saberes e de experiências.
- Valorizar profissional e socialmente a função e o respeito pelos professores enquanto figuras de autoridade, porque não se pode formar jovens sem que estes reconheçam a autoridade de quem tem por função a sua educação. À luz da ciência, a autoridade constitui uma primeira necessidade dos jovens associada à necessidade

de crescer de acordo com balizas, limites, regras, normas claras e definidas, bem como modelos de referência.

– Motivar os professores para a adopção de novas posturas e atitudes, nomeadamente de pesquisa, de forma a desenvolverem capacidades de autoformação a partir da auto-avaliação e da reconfiguração das suas práticas e experiências. Pela nossa experiência, entendemos que é necessário apoiarmo-nos em métodos de formação de professores que facilitem a integração da teoria na prática e que esta, por sua vez, resulte do *feedback* decorrente da prática reflectida, de modo a que, permanentemente, se faça a reconstrução da teoria *versus* prática.

– Motivar os professores a deixarem de ser meros executores do ensino/aprendizagem, seguidores de teorias já existentes (nem sempre exequíveis na prática); motivá-los para que, pelo contrário, sigam a teoria emergente da sabedoria e da prática diária e de experiências partilhadas com os pares. Isto porque acreditamos que as boas práticas e as boas mudanças só acontecem, efectivamente, quando as pessoas se sentem motivadas a que aconteçam; isto é, o homem ao querer e ter vontade de intuir/compreender o mundo, encontra significado na sua acção.

– Incentivar os professores a desenvolverem trabalhos de pesquisa numa procura do caminho/método e de estratégias, de modo a que se saiba o que fazer em determinada situação pedagógica e por forma a que possam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais aliciante, quer para os alunos quer para os professores. Dado que os professores são os que estão na linha da frente da *praxis* educativa, são eles os principais interessados em procurar respostas e práticas exequíveis para a resolução de problemas reais como os que se deparam no seu dia-a-dia, sobretudo no contexto das salas de aula. Nesta sequência, é urgente que o trabalho isolado seja substituído por um trabalho em colaboração, com equipas constituídas por profissionais com formação teórica e prática e, por isso, ao mesmo tempo por professores e investigadores. Só assim será possível fazer uma melhor caracterização das situações pedagógicas e tornar mais científico o acto educativo, contribuindo para que a educação se converta numa ciência e deixe de ser apenas uma *arte* marcada pela subjectividade.

– Apostar numa educação para os valores e para o direito porque o sucesso escolar tem de estar ancorado aos valores que alimentam as aprendizagens do “aprender a viver juntos e aprender a aprender juntos”. A par desta necessidade educativa está a necessidade de criar um clima favorável à aprendizagem dos alunos, já que acreditamos que só mediante a existência de uma atmosfera propícia e harmoniosa será possível a desejada aprendizagem sustentada e com sentido.

– Apostar numa educação onde existam direitos, mas onde existam também deveres e exigência no cumprimento de responsabilidades e onde funcione o jogo das recompensas positivas.

– Apostar numa educação com rigor, com a exigência e a disciplina que permitam aos jovens que terminam a escolarização uma efectiva integração social, por forma a estarem munidos de *instrumentos* e uma cultura geral de saberes, equilibrada e completa, necessárias para essa mesma integração.

Com efeito, temo-nos pautado por estes princípios, quer aquando da realização do trabalho de mestrado (2000), quer agora durante o trabalho de doutoramento.

Foi ao nível da sala de aula, o nível *micro* do ensino, que residiu a preocupação desta investigação, ainda que a finalidade última seja a de se tornar extensiva a toda a organização escolar *meso* através da montagem de observatórios de necessidades educativas e formativas. Foi nosso propósito, enquanto investigadores e enquanto primeiros “mediadores de conhecimento”, assumir a responsabilidade de desenvolver e incentivar junto dos pares educativos práticas educativas diferenciadas e motivadoras que permitissem atenuar constrangimentos ao nível do ensino e da aprendizagem. O novo tecido social e o novo panorama intercultural implicam mudanças bem demarcadas nas práticas educativas. Com a nossa investigação, procuramos responder, de forma mais científica e ao mesmo tempo exequível, aos desafios que nos têm sido colocados. Foi isso a que nos propusemos: fazer investigação pedagógica em contexto, procurando, juntamente com outros pares educativos, a adopção de novos métodos e de novas estratégias de ensino sustentadas por normas e princípios de respeito e valores, que permitam que os nossos alunos se tornem pessoas capazes de desenvolverem todo o seu potencial e não apenas o da

aquisição de aprendizagens, ou seja, desenvolver uma escola que deve também preocupar-se com a dimensão do “ser” e do “ajudar a ser”.

Desta forma, pensamos ter dado resposta a alguns objectivos preconizados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, dos quais destacamos os seguintes: criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo, proporcionando aos alunos das turmas da amostra experiências que favoreçam a aprendizagem, mas também a satisfação de necessidades socioafectivas, sócio-relacionais e cognitivas, harmonizando assim as diferentes componentes da educação, tal como preconiza Zabalza (1992). Também Formosinho (citado em Carvalho, 2006) se refere à instrução enquanto transmissão de conhecimentos e técnicas (do saber), mas também à sociabilização, ou seja, à transmissão de normas e atitudes promotoras do desenvolvimento integral dos jovens.

Com efeito, as escolas de hoje são palco de multicultural idade, facto que, apesar de, para nós, constituir uma riqueza, facilmente nos faz aperceber de que situações de multiculturalismo dão muitas vezes origem a processos de marginalização e de intolerância. A escola não pode, por isto, continuar a descurar a sua função de educar para os valores.

Assim, apresentamos os princípios que procurámos operacionalizar na figura que a seguir se apresenta (figura 1), à qual demos o título **técnicas de suporte para a formação / educação integral dos jovens**.

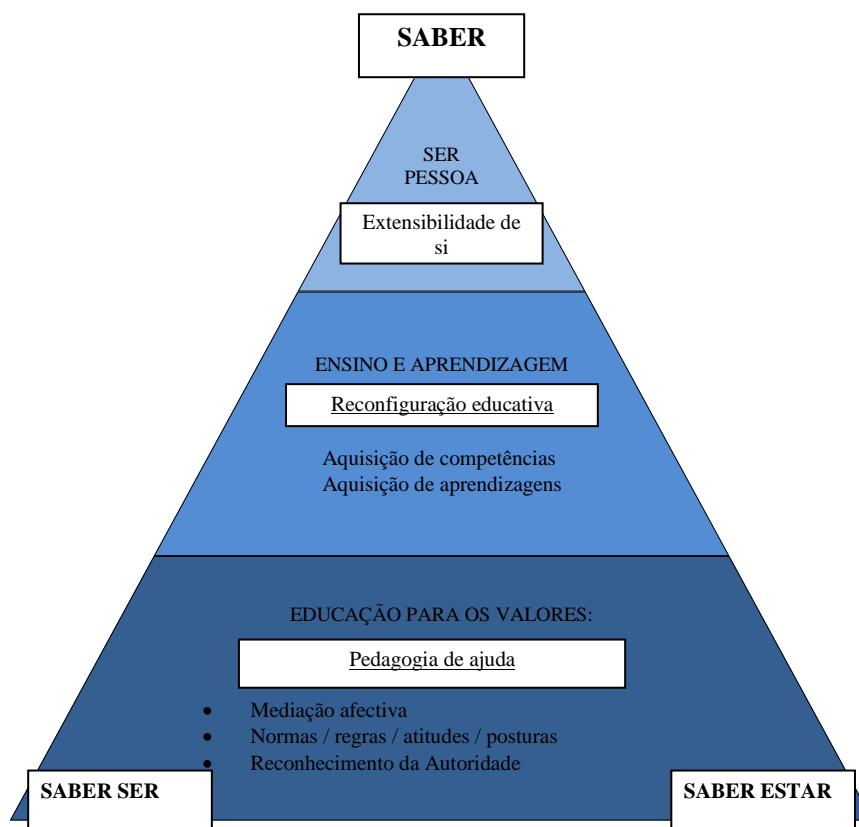


Figura 1 – Técnicas de suporte para a formação / educação integral dos jovens.

Procurámos desenvolver uma *praxis* educativa que promova o desenvolvimento cognitivo, emocional e afectivo dos jovens. Claro que isto acarreta mais responsabilidades e obriga-nos, enquanto educadores e professores, a renovar permanentemente as práticas educativas, sustentando-as em pedagogias cada vez mais diferenciadas e activas, por forma a contemplar a diversidade de estilos de aprendizagens dos alunos, – *Reconfiguração Educativa* (cf. cap. V, p. 415). Obriga-nos, igualmente, a desenvolver competências de índole relacional e humana, através da aplicação de técnicas, nomeadamente da que temos vindo a denominar **Pedagogia de Ajuda**¹ (cf. cap. II, p. 117). Assim, é de grande importância que os professores procurem reconhecer os estilos pedagógicos dos seus

¹ Cf. glossário.

alunos e das suas turmas, através da prática dos diagnósticos e não descurando a motivação e o interesse daqueles².

Procurámos, em trabalho de interacção com o núcleo duro que nos acompanhou, renovar os instrumentos didácticos, as estratégias e os métodos, tornando a actividade pedagógica um acto criativo permanente, impondo-nos, para isso, a prática da reflexão. A nossa intervenção foi no sentido de dar contributos para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, através, como já referimos, da aplicação de novas práticas de ensino, sustentadas numa melhor compreensão dos fenómenos da realidade. Porém, não foi nossa intenção condicionar o real; antes pelo contrário, deixámo-nos condicionar / levar pelo real porque o quisemos conhecer e compreender, tal como este se nos apresentou.

Aquando dos resultados do trabalho desenvolvido em mestrado (2000), obtivemos dados que se afiguraram essenciais para dar continuidade ao trabalho de investigação já realizado, porque nos permitiu alargar e aprofundar o âmbito das análises encetadas, mas também consolidar o conceito de “cartas de sinais”, trilhar os caminhos para a elaboração da Carta Estratégica de Intervenção, bem como mostrar que a autoformação de professores em contexto e o recurso a práticas de investigação-acção / formação se assumem como importantes contributos para a melhoria dos processos e dos produtos educativos.

Já as conclusões da tese de mestrado (2000) sugerem que, na prática dos docentes, existem patologias que serviram de estímulo e de enquadramento inicial à investigação a que nos propusemos agora, em tese de doutoramento, concretizar. Na altura, as questões de partida consideradas foram as que de seguida se listam.

- Que sinais reveladores de necessidades educativas identifica o professor no aluno?
- Como actua o professor em função da revelação por parte dos alunos de necessidades específicas de educação?
- Como avalia o professor o aluno com base nos sinais reveladores de necessidades educativas específicas no sentido de fazer um diagnóstico das mesmas?
- Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelo professor, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade?

Relativamente à primeira questão, concluímos que os sinais de necessidades educativas que os professores identificavam nos alunos foram, sobretudo, sinais comportamentais de natureza genérica e de indisciplina, sendo a indisciplina considerada a

² Cf. anexo 7.

principal causa do problema do insucesso escolar. Esta identificação não foi, contudo, feita como resultado de um trabalho de investigação, pesquisa, ou reflexão sobre as mesmas, mas com base numa perspectiva subjectiva e empírica.

Também não foram identificados casos de alunos com necessidades educativas específicas além das relacionadas com o “saber estar”, associando as mesmas a aspectos exteriores à sala de aula e à acção do professor. Foram os sinais de comportamentos indisciplinados os mais sujeitos à avaliação dos professores: além da repreensão, da imposição da ordem e da formulação de perguntas dirigidas aos alunos perturbadores, não foram postas em prática quaisquer estratégias que visassem evitá-lo. As estratégias nunca foram alteradas, todos os actos dos professores foram no sentido de prevenir ou remediar os comportamentos ditos indisciplinados. Assim, a leitura que o professor faz dos sinais de indisciplina nunca foi no sentido de compreender o comportamento dos alunos. Por este motivo, para o professor, estes sinais não são reveladores de necessidades educativas. Se assim fosse, as estratégias alternativas não passariam exclusivamente pela repreensão e a admoestação das atitudes indesejáveis.

Os procedimentos adoptados pelos professores, com vista a fazer face às necessidades educativas dos alunos nos quais foram detectados sinais reveladores das mesmas, foram os seguintes: o encaminhamento para aulas de apoio ou salas de estudo; a simplificação de conteúdos; o recurso a perguntas dirigidas, quer para controlar posturas, quer para aferir conhecimentos, bem como para estimular a participação na aula dos mesmos. Estas, porém, tal como constatámos, foram conduzidas de forma discriminatória, não havendo ou não sendo legíveis quaisquer formas de registo desta informação nem da forma como depois a analisavam, constituindo por isso, uma estratégia empírica.

A avaliação de diagnóstico é quase inexistente, e os momentos que servem para aferição das necessidades educativas decorrem durante a realização de testes de avaliação sumativa ainda que estes tenham apenas em linha de conta as aprendizagens adquiridas / não-adquiridas relativamente aos conteúdos programáticos das várias disciplinas. O nosso estudo permitiu, portanto, concluir que a caracterização da situação pedagógica, dos actos e dos factos pedagógicos não servem ao aluno, não vão ao encontro das suas necessidades educativas porque não resultam de um trabalho elaborado com rigor, com reflexão e neutralidade.

A maioria dos professores afirmou não estabelecer um plano de estratégias alternativas, deixando assim perceber que são os resultados da avaliação sumativa, assim como os da avaliação pessoal que servem para detectar sinais de necessidades educativas,

sendo também as avaliações sumativas que permitem formular as opiniões que os professores têm dos alunos. Ou seja, a caracterização dos alunos é feita de forma empírica e subjectiva, com base em expectativas pessoais a partir das classificações / avaliações normalizadas que os alunos obtêm em cada disciplina e também associadas a manifestações de indisciplina.

No que respeita à forma como o professor avalia os alunos, constatámos que a avaliação é sobretudo de natureza normativa e sumativa, bem como se realiza no final de cada período lectivo. Contudo, esta avaliação não é diferenciada, já que não considera as diferentes necessidades educativas dos alunos. A avaliação de diagnóstico é raramente utilizada, pelo que a recolha de informações mais exaustivas, que conduza a estratégias curriculares alternativas, não é realizada. A avaliação é, na verdade, igual para todos os alunos, assim como os momentos e os objectivos da avaliação. Significa que estes têm como único propósito aferir conhecimentos ao nível dos conteúdos programáticos. Concluimos, pois, que a avaliação nos moldes em que é feita não serve para diagnosticar necessidades de modo a permitir ao professor fazer uma melhor caracterização da situação educativa e pedagógica.

Relativamente à última questão orientadora, pudemos concluir, na altura, pela interpretação dos dados, que as estratégias alternativas apresentadas não se revestiram de qualquer rigor nem atenderam aos sinais de necessidades educativas manifestados pelos alunos. Só depois da avaliação sumativa normalizada surgem estratégias alternativas e, por isso, deixam de ser alternativas.

Quando os professores dizem aplicar certas estratégias, referem-se às mesmas de forma aleatória, não estabelecendo qualquer relação entre estas e os sinais de necessidades educativas, não considerando sequer que sejam resultado de uma avaliação de diagnóstico cujo desenvolvimento se destinou a melhor identificar essas mesmas necessidades. De acordo com a interpretação dos dados, as estratégias mais utilizadas pelos professores são sobretudo as delineadas ao nível dos conteúdos. As estratégias deste tipo consistem na simplificação dos conteúdos de modo a torná-los mais acessíveis aos alunos. Não deixa de ser uma estratégia única aplicada a todos os alunos, continuando, portanto, a não se verificar a individualização, uma vez que a mesma estratégia é aplicada a alunos com dificuldades diferentes.

A grande frequência de sinais de comportamentos indisciplinados poderia ser utilizada como uma crítica à prática do ensino seguida pelo professor, centrada na sua pessoa. Poderia até constituir um alerta que o levasse a modificar ou a adequar o seu

trabalho, tendo em conta as exigências dos alunos. Porém, estas exigências nunca foram atendidas pelo professor. A repreensão e a imposição da ordem foram as únicas soluções encontradas para controlar estes sinais, tendo, muitas vezes, sido tomada a opção de ignorar os alunos que os emitiam. O professor não lê nesses comportamentos necessidades educativas, mas antes comportamentos inaceitáveis pelo mau funcionamento das aulas que proporcionam.

Esta contradição leva-nos a pensar que, se o professor for obrigado a reflectir sobre a sua prática, é provável que passe a ter mais consciência das situações pedagógicas que vive. A reflexão sobre a prática é muito importante para que o professor possa modificar a sua postura de ensino.

Assim, em suma, podemos tecer as considerações apresentadas seguidamente.

– A prática de ensino do professor não se diferencia em função dos alunos e das necessidades educativas específicas dos mesmos. Tal como já foi referido, um dos factores que impedem essa diferenciação é a expectativa que o professor desenvolve, consciente ou inconscientemente, em relação aos seus alunos. Assim, as solicitações dos melhores alunos são mais atendidas pelo professor e as dos alunos menos bons, apesar de se verificarem, não são atendidas.

– 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, encontrar estratégias adequadas às necessidades educativas de cada aluno.

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

I.1. Inovações trazidas pela investigação e pelo respectivo enquadramento legal

Na nossa perspectiva, este trabalho de investigação revela-se inovador porque, antes de mais, ultrapassa as questões pedagógicas e didácticas da educação, valorizando

também as ciências da educação enquanto universo influenciador da organização permanente dos contextos educativos.

O processo de caracterização nas ciências da educação que defendemos assume-se com uma processologia própria³, com identidade e unidade próprias, mas que podem ser usadas em contextos educativos diferentes. Não pretendemos fazer a explicação dos fenómenos; procurámos, antes, uma maior compreensão do real para melhor fundamentar e sustentar mudanças de acção, através de intervenções mais adequadas, abrindo espaço a uma nova discussão epistemológica, tanto ao nível das ciências da educação, quanto ao nível da Área Científica da Análise dos Contextos Educativos. O conhecimento obtido pela metodologia proposta faz evidenciar um novo sentido para a acção educativa, afigurando-se-nos como uma processologia de validade legítima ao serviço dos principais intervenientes no ensino e na aprendizagem, ou seja, do aluno e do professor.

Foi, pois, o processo metodológico que denominámos **caracterização** que veio conferir mais conhecimento e compreensão do real, otimizando toda a intervenção pedagógica necessária. Foi também o processo metodológico da caracterização – descrição, tipificação e categorização (cf. cap. IV, p. 225) num processo evolutivo que vai das análises para as sínteses – que nos conduziu a uma melhor compreensão do significado dos sinais das necessidades educativas emitidos pelos alunos e que nos fez tomar consciência dos actos e factos educativos. Tal processo permitiu-nos, conseqüentemente, fazer um melhor diagnóstico dessas necessidades, melhorando, por isso, a nossa decisão quanto às estratégias alternativas mais adequadas e a adoptar na sala de aula. Reforçamos, por isso, 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.

Ainda que, aquando do trabalho de mestrado, tenhamos criado a nossa primeira Carta de Sinais⁴, não nos foi possível, nessa altura, fazer o levantamento das necessidades educativas específicas correspondentes aos sinais apontados na lista, ou seja, não fizemos a categorização das mesmas. Porém, estamos convictos de que só com a categorização dos sinais se poderá caminhar seguramente em direcção à mudança, procedendo a práticas sustentadas em conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos mais empíricos.

³Cf. figura 18, p. 391.

⁴ Cf. glossário.

Os sinais foram em número tão elevado que os professores não se chegaram a aperceber dos mesmos, respondendo a todos os sinais quase sempre da mesma forma, de maneira uniformizada, com recurso a estratégias que tinham por objectivo servir mais o interesse do professor do que o de dar resposta às necessidades dos alunos.

A construção da Carta de Sinais (desenvolvida no cap. IV, pp. 234-236), um dos primeiros instrumentos resultantes do processo de caracterização – que foi posteriormente enriquecida pela categorização desses mesmos sinais, de acordo com as categorias psicodidácticas de Zabalza (1992)⁵ – permitiu melhorar a compreensão das necessidades educativas dos alunos. Esta melhoria permitiu-nos, por sua vez, inferir acerca das necessidades de formação dos professores, no sentido de estes *aprenderem* a diagnosticar, de forma objectiva, com recurso a instrumentos de trabalho já validados, essas mesmas necessidades, e para que, a partir delas, possam ser encaminhados na reorientação estratégica da acção educativa sustentada pela cientificidade do processo, bem como o de fazerem prognósticos também sustentados em instrumentos de trabalho validados, nomeadamente a construção da Carta Estratégica de Intervenção⁶, contendo estratégias preventivas, remediativas e curativas.

O nosso estudo foi desenvolvido ao nível do segundo ciclo do ensino básico regular. Acompanhámos os alunos ao longo do ciclo: primeiro, no quinto ano de escolaridade, e, depois, no sexto ano de escolaridade. A opção tomada para desenvolvermos este estudo neste ciclo justifica-se por ainda não ter sido feito nenhum estudo ao nível do mesmo usando uma processologia à luz da Escola Sensível e Transformacionista. Além disto, ao nível do segundo ciclo ainda persistem características do primeiro ciclo e da monodocência, permitindo-nos observar os chamados “fenómenos de fronteira”⁷.

Apostámos na dimensão relacional, como esteio para a eficácia das organizações. Apostámos ainda no desenvolvimento humano e na dimensão relacional, adoptando atitudes e técnicas que nos conduziram a uma dimensão mais humanista da educação. O mundo da organização escolar foi criado para educar pessoas, e exclusivamente para pessoas, daí a ênfase do nosso trabalho na óptica do desenvolvimento humano e das relações humanas como complemento às questões técnicas e de índole profissional. Porque tal, como já referimos, a excelência das escolas mede-se pela excelência da formação e da

⁵ Cf. quadro 8, p.238.

⁶ Cf. quadro 16, p. 313.

⁷ Cf. glossário.

relação que as pessoas que nela coabitam mantêm. A percepção, a intuição, o bom senso, a confiança no *outro* são tão ou mais importantes do que agir segundo uma lógica de racionalidade matemática ou na lógica de receitas facultadas em ambientes de formação descontextualizados da realidade educativa e pedagógica.

Falamos das técnicas da Pedagogia de Ajuda⁸, (cf. cap. II, p.117), do espelhamento⁹ (cf. cap. II, p. 122) da reconfiguração educativa¹⁰ (cf. cap. V, p. 415) e da extensibilidade de si¹¹. Este último conceito tem vindo a ser desenvolvido nos seminários desenvolvidos na UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem) no âmbito do estudo subordinado ao tema «Observatório de Desenvolvimento Humano e da Profissionalidade – Investigar, Agir e Formar em Rede», o qual integrámos enquanto intervenientes nesta unidade de investigação.

Concordamos, pois, com Patrício (1996), quando clarifica que «o futuro da Pátria passa mais pela alma do que pelo estômago. O estômago ou equivalente não há bicho que não tenha. Não é por aí que nos distinguimos deles» (p. 68).

Patrício (1996) fala-nos ainda de uma dimensão a que chama “clima” ou “atmosfera pedagógica” e que, segundo o mesmo, é a dimensão necessária para a formação de um bom ambiente de trabalho e para o estabelecimento de relações humanas saudáveis.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a instituição educativa deve ser um espaço de felicidade para quem nela passa uma grande parte da sua vida, constituindo, pois, uma condição necessária para a formação de um bom ambiente de trabalho e para o estabelecimento de relações humanas saudáveis, acrescentando mesmo que a escola, como tempo e espaço de aprendizagens que lhe cumpre ser, deve ser também um espaço de felicidade para quem nela passa uma longa parte da sua vida, constituindo-se um local privilegiado de interacções sociais e que passa por aquilo a que temos vindo a chamar “pedagogia de ajuda”.

Numa instituição orientada para o serviço ao humano, o bem-estar pessoal e moral dos que aí vivem uma grande parte das suas vidas tem inequivocamente um enorme impacto na satisfação / aprendizagem dos clientes / alunos e profissionais da educação. Se o nosso trabalho enquanto educadores contribuísse para que efectivamente os jovens gostassem da escola enquanto casa de educar e do espaço sala de aula e se soubéssemos ir ao encontro das suas expectativas e motivações, estaríamos a contribuir para o sucesso

⁸ Cf. glossário.

⁹ Cf. glossário.

¹⁰ Cf. glossário.

¹¹ Cf. glossário.

educativo e pedagógico, e também a contribuir para que os mesmos se sentissem felizes num espaço onde passam a maior parte das suas vidas. O modelo até parece simples, contudo, tem-se revelado difícil de operacionalizar.

Tendo sido os sinais associados a situações de indisciplina os mais preocupantes e identificados pelos professores (pois são estes sinais os mais incomodativos e os principais responsáveis pelo mau funcionamento das aulas, causando danos ao nível do mal-estar emocional e profissional), não foi por acaso que evidenciámos como preocupação primeira a de diminuir esses mesmos sinais. Daí o apelo à nossa experiência numa instituição frequentada exclusivamente por alunos-problema.

Começámos por negociar normas e princípios básicos ao nível do “saber estar” e ao nível do “saber ser” enquanto alicerces necessários à criação de um clima de harmonia, de respeito e de relação com o outro. A nossa experiência ensina-nos que um clima onde todos conhecem as regras com que nos regemos e às quais todos obedecem, a par de um clima de afectividade, proporcionam o clima de harmonia necessário e imprescindível a uma aprendizagem sustentada.

A função da escola não é apenas ensinar, mas também educar. E educar exige rigor, disciplina, autoridade e o respeito pelas regras que têm de ser cumpridas, como se a sala de aula / escola se tratasse de uma minissociedade.

Não foi um trabalho de investigação feito de forma isolada (ainda que isso tivesse acontecido durante o primeiro ano de investigação). Foi desenvolvido com a cooperação de outros docentes que leccionavam as turmas que constituíam a amostra e com os quais contámos para a elaboração do plano de trabalho, a que chamámos Carta Estratégica de Intervenção e que, por sua vez, resultou da Carta de Sinais e da categorização dos sinais; isto é, após o processo de construção de instrumentos de diagnóstico, passámos à construção do instrumento de prognóstico, operacionalizado na Carta Estratégica de Intervenção. Reunimos com os professores do núcleo duro a fim de revalidar e renomear experiências, reconfigurando permanentemente as actividades educativas e de aprendizagem. Tivemos em consideração o facto de que reconfigurar e renomear experiências¹² são acções que levariam a uma reflexão da nossa parte sobre o que se fazia por habituação e rotina (antes da Carta Estratégica de Intervenção) para apelarmos à imaginação e à criatividade, criando novos cenários e novas estratégias de aprendizagem,

¹² Cf. glossário.

numa tentativa de nos irmos aproximando das necessidades, das motivações e dos interesses dos alunos pelas actividades desenvolvidas em aula.

Contávamos, assim, com a experiência e com os saberes de cada um dos professores. Além dos encontros e dos diálogos com estes, levámos ainda em conta os pares investigadores com os quais reuníamos mensalmente em seminários de trabalho e com os quais também partilhávamos o desenvolvimento desta investigação, para fazer a validação e fiabilização dos resultados, bem como de todo o percurso.

Desta forma, vamos ao encontro com o consignado no Despacho n.º 13 – 599/2006 que visa a criação de equipas pedagógicas de trabalho, bem como a estabilidade do corpo docente que acompanhe os alunos ao longo de, pelo menos, um ciclo de escolaridade. Este foi, aliás, um dos requisitos por nós exigido na escolha da amostra dos professores que constituíram o núcleo duro.

Constitui, em nosso entender, um trabalho pertinente, na medida em que é um trabalho de investigação de cariz prático, de acção, desenvolvido numa escola do ensino regular, proporcionando o emergir de um saber próprio da investigação prática. Uma teoria que, por emergir da prática, podemos aplicar de forma exequível na prática, e que nos levou, desde logo, à sua aplicação no próprio contexto de trabalho actual.

A nossa investigação vem, desta forma, ao encontro com o consignado no Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – versão consolidada do Regime Jurídico da Formação Contínua (citado em Nogal *et. al.*, 2007, p. 211) relativo à formação dos professores, cujos objectivos concordam, podemos afirmá-lo, com a nossa investigação.

Segundo o referido decreto-lei, pretende-se a valorização das dimensões relativas ao exercício efectivo das funções docentes na sala de aula, ou seja, no contexto onde focalizámos a nossa investigação – acção com vista:

- a) **à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**, facto que podemos atestar pelos resultados obtidos pelos alunos¹³;
- b) **ao aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa**;
- c) **ao incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional**. No que respeita a este item, investimos na autoformação em contexto de trabalho (sala de aula e na organização educativa), promovendo, com os professores do núcleo duro, momentos de reflexão sobre as suas práticas

¹³ Cf. gráfico 16, p. 350.

pedagógicas através da operacionalização da Técnica do Espelhamento (cf. cap. II, p.122), induzindo-os voluntariamente a reflectirem sobre situações-problema vividas na escola e na sala de aula, com o objectivo de as superar.

Pusemos em prática o modelo de autoformação dos professores no contexto quotidiano em que efectivamente trabalham. Implementámos uma autoformação de índole relacional e grupal, assente na aplicação da Pedagogia de Ajuda (cf. cap. II, p. 117-122), assente numa postura reflexiva, com recurso à Técnica do Espelhamento e de uma autoformação voluntária, não definida por decreto ou por quaisquer outros processos burocráticos.

Ainda segundo o *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (Art.º 33 da LBSE), na alínea b) do Artigo 3.º, este visa o aperfeiçoamento das competências dos docentes nos vários domínios da actividade, ou seja, quer a nível da educação quer a nível do ensino, pelo que, tal como nos pautámos em relação ao núcleo duro de professores, a autoformação incide não apenas nas questões da aprendizagem e do ensino, mas também nas questões humanas e relacionais.

Acreditamos que os professores são os principais interessados na optimização das práticas de ensino, são eles que melhor conhecem o ensino, são eles que melhor conhecem os alunos / clientes, são eles que estão na linha da frente; pelo que não se podem limitar a serem meros intérpretes daquilo que outros dizem para eles fazerem. Apostámos, pois, numa formação que facultasse aos professores competências de caracterização, como agentes técnico-críticos, para virem a adoptar a chamada atitude de pesquisa, como modelo fundamental à Pedagogia de Ajuda, tanto para os alunos como, por arrastamento, para os pares de trabalho, competências de “mediadores de conhecimento” (Lopes, 2007, p. 397). Assim, quisemos promover a formação de um professor empreendedor, que não aceite o papel de mero intérprete das teorias de outros profissionais / teóricos.

Na óptica da nossa investigação, procurámos, então, fomentar a diversidade das práticas educativas, ou seja, tornou-se um imperativo aumentar a flexibilidade da reconfiguração da prática curricular e dos métodos de ensino na sala de aula, de modo a dar respostas mais cabais às necessidades educativas dos alunos no espaço da sala de aula. Para isso, encorajámos os professores do núcleo duro a desenvolverem capacidades de auto-avaliação e de reflexão que lhes permitissem desenvolver as suas práticas.

Para que os professores levem a bom termo a sua actividade pedagógica, terá de existir, aliado aos conhecimentos específicos da formação académica, outras competências, entre elas um espírito de partilha e de entreatajuda que lhes permita adoptar formas de

trabalho adequadas aos alunos. O propósito foi o de promover estratégias de formação de professores que os encoraje a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem profissional e a aprender com a sua própria experiência, privilegiando um tipo de “aprender, fazendo” que lhes permita aprender com os erros, importantes estímulos de aprendizagem. Como defende Schon, o modelo deverá ser centrado no «questionamento reflexivo sobre a prática» (como citado em Alarcão, 1996, p. 100).

Algumas das reflexões partilhadas entre os pares educativos, nomeadamente, entre o investigador e o núcleo duro, vêm na sequência de uma primeira abordagem feita, e surgem na problemática geral de observação defendida por Estrela (1990, p.128), e com a qual corroboramos, segundo o qual a observação constitui uma técnica fundamental para se proceder à caracterização, como fundamento de uma pedagogia científica que permite ultrapassar o empirismo e fazer inflectir a atitude tradicional do ensino. Ainda segundo o mesmo autor, para que o professor possa intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Isto é, deverá saber interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas, para posteriormente intervir e avaliar ou, como diríamos, reconfigurar e renomear experiências educativas e pedagógicas.

Face ao exposto, as questões da nossa investigação que nortearam o nosso trabalho de investigação-acção / formação – serão as que de seguida se enumeram.

1. Qual o contributo que as cartas de sinais podem, efectivamente, dar à reorientação estratégica da acção educativa?

Esta questão é por nós levantada porque entendemos que, pela diversidade de sinais de necessidades educativas, será necessária a sua tipificação em cartas de sinais para permitir uma melhor identificação dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas.

2. Qual o contributo da Carta Estratégica de Intervenção para a efectiva intervenção na satisfação das necessidades educativas dos alunos e das necessidades formativas dos professores?

É a partir da identificação e categorização das necessidades educativas feitas pela caracterização que se gera a necessidade de intervenção através da reflexão sobre as práticas que serão explicitadas na Carta Estratégica de Intervenção e através da alteração

das mesmas. Estas têm como objectivo esbater a clivagem entre as práticas dos professores e as necessidades educativas dos alunos.

A Carta Estratégica de Intervenção é o instrumento de prognóstico que permite adequar sistematicamente as estratégias pedagógicas alternativas e pela qual se efectiva a intervenção na satisfação das necessidades educativas diagnosticadas, tendo como bússola a Carta de Sinais.

3. Se mudarmos a estrutura da comunicação na sala de aula, o diálogo entre o ensino e a aprendizagem tornar-se-á mais equilibrado e funcional?

Entre as variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, considerámos o diálogo e a comunicação pedagógicos como aspectos essenciais a considerar, nomeadamente no que respeita ao âmbito das estratégias pedagógicas na estrutura afectiva da comunicação; ou seja, o estilo relacional entre professor e aluno, bem como as variáveis situacionais que influenciam as interacções entre professor e aluno, e que inscrevemos nesta questão de partida do nosso trabalho.

I.2. Como foram diagnosticadas as necessidades de formação dos professores

O nosso trabalho não teve como objecto de estudo único o aluno. Teve, também, o professor, numa dinâmica interactiva, dado que o professor necessita ser tido em conta em todo o processo de ensino e aprendizagem. Pelo que, tal como já referimos, apostámos na respectiva formação, não académica e teórica, mas sobretudo numa formação virada para as necessidades quotidianas e de autoformação.

Porque, como afirmou Barbosa (2007), no seminário doutoral realizado em Évora, «na nossa escola, não é só o esforço do aluno que conta, porque o esforço do professor também conta» e porque pensar a escola significa obrigatoriamente reflectir sobre os seus actores, ou seja, os professores e os alunos, o nosso estudo incide na reflexão sobre estes dois actores da escola. Assim, o nosso primeiro objecto de estudo foi o aluno e a identificação dos sinais emitidos pelo mesmo, reveladores de necessidades educativas, de forma a, posteriormente, agir sobre os mesmos. Depreende-se, portanto, que, em resposta a

essas necessidades educativas, a investigação nos levou ao outro objecto de estudo, inerente ao primeiro, ou seja, ao professor e às suas necessidades formativas, que estão relacionadas com as necessidades educativas dos seus alunos.

Em ambos os casos julgámos ter dado resposta adequada. Ainda que reconheçamos que este trabalho não constitui a panaceia para todos os males, estamos certos de que produzimos um conhecimento que emergiu da prática de investigação. Isto porque todo o conhecimento foi adquirido no terreno, em contexto de sala de aula, visto este constituir o espaço, por excelência, de comunicação entre aluno e professor, nas sua vertente humana e na sua vertente profissional.

Ainda assim, os seus resultados não farão sentido por si sós. A escola é uma organização viva e todo o trabalho que hoje é útil deve ser sistematicamente renovado e actualizado.

Atendendo a que a nossa investigação incide sobre a necessidade de dar resposta às necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, e também por considerarmos a caracterização um processo metodológico fundamental para a intervenção pedagógica, implicando e obrigando a que toda a organização escola se constitua um espaço de observação e espelhamento dos seus actores em permanente interacção, congeminámos que o tema da tese deveria ser o seguinte:

A Escola enquanto Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores, justificando-se então que, como subtema, fosse ainda desenvolvida a importância da construção da Carta de Sinais e a Organização Estratégica da Intervenção dos Professores na Sala de Aula.

Digamos que os observatórios correspondem a estruturas de auscultação que, possibilitando a caracterização dos fenómenos próprios das situações educativas / pedagógicas, permitem que se proceda ao diagnóstico das diferentes necessidades específicas educativas dos alunos. Segundo Barbosa (2004), a avaliação do processo e dos produtos de um observatório deste tipo não pressupõe a quantificação dos resultados após a realização do produto da acção, mas a avaliação ao longo de todo o processo na situação pedagógica onde os actos e factos educativos se vão desenvolvendo. Tal significa dizer que os observatórios devem apontar para a qualidade dos desempenhos dos actores. Reforça-se aqui o que diz Estrela (1990) quando afirma que só a observação permite caracterizar a situação pedagógica a que o professor terá de fazer frente a todo o momento, identificando

para isso as principais variáveis em jogo, a análise das interações, de forma a 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 (Lopes, 2007).

O Despacho Conjunto n.º 370/2006 estabelece a avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem operacionalizada através do Observatório da Qualidade da Escola.

Ao propormos à instituição escola onde desenvolvemos a nossa investigação a criação de um observatório de diagnóstico de necessidades educativas e formativas dos seus actores, julgamos estar a ir ao encontro dos pressupostos do referido despacho e do interesse que a escola tem em criar dentro dela mesma um observatório que vise aferir as suas necessidades e as suas patologias, e, desta forma, poder, a curto ou a médio prazo, engendrar estratégias e planos de acção para colmatar ou dirimir essas mesmas patologias ou necessidades diagnosticadas.

I.3. A influência da investigação no investigador

A atitude de pesquisa já tinha surgido antes, aquando da realização da tese de mestrado, mais concretamente quando as preocupações relativas ao insucesso dos nossos alunos provocaram o questionamento das nossas práticas pedagógicas. A par desta, surgiu a vontade de obter uma maior compreensão das reais necessidades dos alunos face à clivagem provocada pela prática lectiva.

Como professora, continuavam a preocupar-me sobremaneira os motivos por que os alunos se interessam cada vez menos pela escola – e pelo momento da sala de aula em que decorre o processo de ensino e aprendizagem –, manifestando elevados níveis de absentismo, abandono, insucesso e indisciplina. Preocupava-nos saber em que medida as práticas de ensino dos professores, incluindo as nossas próprias (que se reflectem também na dos outros professores, nas respectivas salas de aula), são também responsáveis por esse desinteresse e insucesso.

Acresce que, no caso da nossa investigação, partilhávamos (durante o primeiro ano da investigação) a condição humana e profissional do contexto que investigávamos, ainda

que, no ano seguinte ao da investigação, tivéssemos iniciado as nossas funções no Instituto da Direcção-Geral de Reinserção Social, sob a tutela do Ministério da Justiça. O que inicialmente se apresentou como um constrangimento veio a revelar-se uma oportunidade, já que pudemos inculcar, aquando do desenvolvimento do presente trabalho, outras vivências profissionais proporcionadas por esta última instituição e que, na nossa perspectiva, constituíram uma mais-valia, porque, e de acordo com Barbosa (2004), «actuamos sempre em função daquilo que directamente experienciamos» (p. 332).

A nossa experiência numa instituição desta natureza deu-nos abertura para outras questões educativas às quais temos vindo a fazer referência, bem como, enquanto investigação, nos permitiu desde logo, na prática enquanto professor, aproximarmo-nos daquilo que vínhamos a fazer. Ou seja, consciente ou mesmo inconscientemente, houve uma transferência de saberes que iam sendo adquiridos na investigação para o próprio contexto de trabalho e vice-versa.

Foi neste âmbito que dinamizámos, quer na UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Enfermagem), quer na Universidade Aberta, um seminário no qual pudemos estabelecer o paralelismo entre o ensino e a aprendizagem / formação praticada na escola do ensino regular e o ensino e a aprendizagem / formação numa instituição como a dos centros educativos de reinserção social.

Nesta instituição educativa, em que vivemos profissionalmente o nosso dia-a-dia, muito temos aprendido a reconfigurar experiências em situação de partilha no seio de uma equipa multidisciplinar, onde a troca de experiências e de saberes é a regra quotidiana. Aqui pudemos, igualmente, reforçar aquilo que afinal quisemos e queremos implementar numa escola do ensino regular onde desenvolvemos as nossas investigações, quer de mestrado quer de doutoramento. Conhecendo ambas as instituições educativas, não podemos deixar de estabelecer comparações entre as mesmas. Apesar de ambas as instituições terem por funções educar e formar jovens, contêm diferenças significativas, e estão separadas uma da outra de tal forma, que a primeira nada sabe sobre a segunda, chegando mesmo a nem saber da sua existência. A verdade é que a segunda só existe como meio de remediar aquilo que falhou aquando do período de frequência na primeira pelo jovem, constituindo, portanto, uma alternativa às respostas que a escola do ensino regular não soube ou não teve meios para dar.

Seguindo as palavras proferidas pelo secretário de estado da educação num seminário dinamizado na Fundação Calouste Gulbenkian, Pedrosa (2008), todo o período institucional educativo tem um antes, um durante e um depois. O “antes” deveria começar

na família e no meio; o “durante” estaria a cargo do ensino regular e da interação em sintonia com a família e com outras instituições sociais e educativas, e que preferencialmente deveriam possuir meios e políticas que ajudassem a dar respostas aos constrangimentos vários inerentes à diversidade do tecido social, à massificação e à especificidade de cada jovem, bem como à heterogeneidade cultural, económica, social e étnica. É precisamente no momento em que a escola e família, bem como outras instituições educativas, se revelam incapazes de dar respostas a estas novas situações que surge o depois, ou seja, os centros educativos de reinserção social, ditas “instituições totais” de formação global e que pretendem reensinar, reeducar ou, em alguns casos, ensinar e educar pela primeira vez. Este ciclo pode fechar-se quando há sucesso e é concretizada a desejada reinserção social ou, antes pelo contrário, pode tornar-se vicioso, conforme pode ser verificado na figura seguinte (figura 2).



Figura 2 – O ciclo vicioso do insucesso educativo, social e pessoal.

Os jovens integrados em centros educativos de reinserção social são a prova de que a escola regular como instituição democrata, cujo lema é a de uma educação para todos, falhou. Não é por acaso que os jovens que estão integrados nestas instituições possuem as características comuns que a seguir se transcrevem: são alvos de insucesso educativo e escolares repetidos; são alvos de abandono precoce; são oriundos de meios culturais avessos à escola e integram grupos de pares com os quais formam subculturas com historial de delinquência precoce; são jovens provenientes de famílias disfuncionais, também elas, na maior parte dos casos com histórias de vida que fogem ao padrão socialmente aceite.

Quisemos também realçar a importância dada à definição de normas e regras ao nível do “saber estar”, associado a normas de conduta ao nível da sala de aula. Foi, aliás, com base neste pressuposto que demos a conhecer aos professores do núcleo duro a primeira proposta da Carta Estratégica de Intervenção. Os motivos que nos levaram a dar enfoque a este princípio estão associados à nossa experiência (atendendo a que se trabalha numa instituição educativa onde esta é uma das competências fundamentais para a formação dos jovens que a frequentam) e aparecem como consequência dos dados obtidos da opinião dos professores – inferidos aquando da entrevista – o que veio a corroborar com uma necessidade já anteriormente sentida por todos os professores em trabalho de mestrado.

Efectivamente, e fazendo referência uma vez mais à nossa experiência numa instituição da DGRS (Direcção-Geral de Reinserção Social) reforçamos o apelo ao respeito pelas regras e normas, pelos limites e por uma educação para o direito e para os valores como alicerces fundamentais para a formação / educação / aprendizagem dos jovens. Pelo que inferimos a necessidade premente em que tal exigência se torne extensiva a todas as instituições educativas / escolares, a par das normas e da imposição da disciplina associadas ao “saber estar”. Associamos a isto os princípios de autoridade e de liderança bem definidos, dado que a autoridade, à luz da ciência, constituiu uma primeira necessidade para o jovem em formação. Neste sentido, estes princípios dão-lhes a possibilidade de crescerem de acordo com referências, balizas e princípios orientadores para futuros cidadãos interactivos. Não nos referimos aqui à autoridade associada à submissão ou com laivos de submissão, ou a autoritarismos: referimo-nos a uma

autoridade legalmente construída e aceite, assente no respeito mútuo e numa educação ética e de valores.

Só após a aceitação e a compreensão de normas / regras para saber estar com os outros, isto é, educar; é que se pode passar à fase do ensinar, num caminhar contínuo e sistémico, porque não se pode querer ensinar antes do processo de educar. E só após ambos é que poderemos falar em formação global. Não vale a pena iniciar a construção da casa de *educar* pelo telhado, pelo que compete à escola transmitir os valores sociais que educam para o “saber estar com o outro” e que promovem relações interpessoais saudáveis, aceitando-se, desde logo, que a um direito corresponderá sempre um dever.

A própria Constituição da República Portuguesa apela para uma educação no sentido global do termo, ou seja, o de contribuir para “o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida activa” (Art.º 73). Também na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86) está defendida «a garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (Art.º 1.º).

A importância dada à educação / formação é incontestável, porém poucos meios existem e pouco impacto tem tido na prática essa questão. Entendemos que, para que isso aconteça, o processo de ensino e aprendizagem, os sistemas *meso* e *macro* têm de apostar em fazer valer alguns destes princípios estruturantes a que nos propomos e que acreditamos serem promotores de uma efectiva formação global sustentável.

As questões que traduziram as nossas preocupações em tese de mestrado e às quais foram dadas respostas em conclusão na mesma tese não nos facultaram a compreensão dos fenómenos que emergem do real. O nosso trabalho de doutoramento vem, pois, na sequência do anterior, fazer, agora, a caracterização dos fenómenos, para que, ao conhecê-los e ou diagnosticá-los, possamos agir sobre os mesmos no sentido de colmatar patologias e no sentido de fazermos prognósticos de actuação. Se no primeiro trabalho desenvolvido em mestrado procurámos as patologias, no trabalho de doutoramento tentámos pôr em prática metodologias e estratégias para colmatar essas mesmas patologias, no sentido de fazermos prognósticos de acção / actuação.

Curiosamente, verificou-se das entrevistas feitas aos professores durante o decurso do trabalho de mestrado que, talvez por incidirem sobre os mesmos objectivos, as mudanças de opinião não foram significativas. Quase que poderíamos afirmar que as

opiniões dos primeiros professores foram corroboradas pelos segundos, o que veio reforçar a nossa necessidade de intervenção.

I.4 Objectivos da investigação

Concluimos a parte introdutória do nosso trabalho enunciando o objectivo geral e os objectivos específicos da nossa investigação e que nos propomos atingir.

Objectivo geral:

– introduzir na escola práticas de investigação – acção / formação de forma a dar respostas mais eficazes às necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores.

Objectivos específicos:

– capacitar os professores para a construção e utilização de instrumentos de intervenção diagnóstica (Cartas de Sinais) e prognóstica (Carta Estratégica de Intervenção);

– promover junto dos professores do “núcleo duro” atitudes (de pesquisa, reflexão e diagnóstico) e boas práticas pedagógicas e educativas contextualizadas, de forma a tornarem mais funcional a comunicação na sala de aula, e a optimizarem o sucesso do ensino e das aprendizagens;

– influenciar as dinâmicas de funcionamento da escola para que esta seja sensível e transformacionista.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

John Dewey

*A insistência nas qualidades socialmente
valiosas da personalidade, com exclusão de
todas as outras, derrota finalmente os seus
próprios fins. O actual desassossego,
descontentamento e incerteza de propósitos
testemunham a veracidade disto.*

Aldous Huxley, in *Sobre a Democracia e Outros Estudos*

II.1. Os princípios da Sociopedagogia adaptados às organizações educativas

II.1.1. A intervenção sociopedagógica: definição do objectivo e procura da problemática

Socorremo-nos de Meignant (1984), sociólogo, que, ao pensar nas organizações como estruturas vivas e dinâmicas, nos permitiu pensar a escola como uma estrutura capaz de ter uma autonomia suficiente, de modo a ser ela própria a definir os seus objectivos de trabalho. Este princípio insere-se numa das medidas educativas prevista pelo ME (Ministério da Educação) para o ano lectivo entre 2008 e 2009 no que respeita às novas regras de gestão escolar. Pressupõe, por isso, um novo regime de autonomia das escolas com o intuito de reforçar as lideranças, de abrir a escola ao exterior – visto ser a escola um sistema aberto – e de aprofundar as suas competências, tornando a escola um espaço educativo mais eficiente.

Por isso, deve também ser a escola a definir quais as acções que deve envidar, no sentido de procurar as melhores ou as mais adequadas soluções para dar resposta às respectivas patologias / necessidades. Para isso, tem de transformar as necessidades latentes em necessidades explicitadas / emergentes, dado que, para que as coisas mudem, é necessária a desocultação de tabus, para que, de latentes, as patologias passem a emergentes e a explicitadas.

A prática de intervenção sociopedagógica é emanada como metodologia que se alicerça em valores para atingir uma finalidade, passando pelo agir sobre a ligação existente entre a educação e a divisão do trabalho, numa perspectiva de aumentar potencialidades educativas. Pretende disponibilizar-se conhecimento para a colectividade a fim de esta o poder utilizar como força produtiva e de dar, a cada um, a possibilidade de compreender a situação vivida em contexto real.

Nos anos 60, nasceu a ideia de identificar modelos de acção que aproximassem o tratamento dos problemas de formação das associações, dos lugares onde eles aparecem, ou seja, nas situações de trabalho, no seio de organizações industriais, comerciais, administrativas entre outras organizações.

A intervenção do pedagogo na organização vai então incidir sobre os problemas de funcionamento desta, analisando a formação possível e necessária, e esforçando-se pela introdução de uma mudança mais ou menos profunda.

É essencial que o pedagogo procure aumentar a capacidade da organização, a partir da análise do seu funcionamento e dos seus objectivos. A proposta é descrever as hipóteses de trabalho prático, a análise das situações que aparecem, da metodologia a utilizar numa tentativa de montar um ensaio de teorização.

A intervenção sociopedagógica consiste na interacção de dois sistemas: o sistema interveniente, que será designado por (SI), e o sistema cliente, que será designado por (SC).

Há intervenção sociopedagógica quando uma pessoa ou uma instituição (sistema interveniente) mantém relações com outra organização ou um subgrupo da organização (sistema cliente). Segundo a Sociopedagogia, as relações entre ambos têm origem num pedido dirigido pelo (SC), sistema cliente, ao (SI), sistema interveniente, visando o trabalho empreendido e a natureza destas relações operar uma mudança no sistema cliente (SC).

Orientámos a nossa prática de investigação no sentido de verificar em que medida as ideias de Meignant estavam ajustadas às organizações educativas. Verificámos um grande número de concordâncias com muitas das perspectivas do autor, mas a nossa intenção passou a ser a de demonstrar que os actos de avaliação organizacional das escolas podem e devem deixar de ser marcados por práticas meramente inspectivas e emanadas do macrosistema.

Tendo partido dos mesmos pressupostos de que Meignant se serviu para efectuar as suas intervenções em organizações industriais, chegámos à conclusão de que a intervenção sociopedagógica permite inovar, de facto, a dinâmica das escolas, tendo-nos deixado ver até que ponto, utilizando a investigação como recurso, se pode aumentar a eficácia e a eficiência dos actos de gestão das organizações educativas. Usando a investigação como instrumento de recurso quotidiano dos professores e constituindo grupos de intervenção, poder-se-á ajudar as organizações a definirem os seus objectivos a partir da análise dos problemas diagnosticados para depois equacionar os meios e os modelos de acção.

Barbosa (2004) inova quando, ao contrário de Meignant, defende que é a análise dos problemas da instituição educativa o êmbolo da investigação, porque é a análise dessas patologias que dita as acções e as estratégias de intervenção a seguir, bem como os modelos de formação. Reforça, por isso, a convicção de que é a identificação das variáveis de diagnóstico que conduzem ao repensar, ao reestruturar e à reconfiguração

sistemática das práticas e das acções a implementar e, conseqüentemente, à definição dos objectivos específicos de cada organização educativa.

Seguindo a linha de Barbosa, a nossa forma de intervenção situa-se no lado oposto de Meignant, uma vez que, se este último parte da análise dos objectivos organizacionais para, a partir deles, chegar aos problemas das organizações, nós, como já referimos, partimos justamente deste ponto como o cais de embarque e temos como ponto de chegada a definição dos objectivos organizacionais.

Assim, o recurso ao diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores deve harmonizar-se com a montagem de processos de formação no contexto das escolas onde estes são actores. O mesmo é dizer que partimos do diagnóstico das necessidades dos actores para chegarmos aos objectivos das organizações e à satisfação das necessidades ou patologias das mesmas.

Dado que, como já referimos, a definição dos objectivos pode variar de escola para escola, o tratamento sistemático da doença deve ser feito de acordo com os diagnósticos / as patologias identificadas em cada uma delas, daí que o Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) seja diferente de escola para escola.

Por esta razão, o processo de caracterização que desenvolvemos apresenta-se como um dos principais pilares de toda a investigação – acção / formação – e veio a legitimar as acções educativas e pedagógicas subsequentes, uma vez que estas foram desenvolvidas de acordo com o diagnóstico feito a partir das necessidades educativas e formativas detectadas aquando do momento da caracterização¹⁴.

Algumas questões que se nos colocaram serviram de ponto de partida para a nossa explicitação. As mesmas são descritas de seguida.

- Qual a natureza da relação (SI) / (SC), ou seja, entre o sistema interveniente e o sistema cliente?
- Qual a natureza da mudança que se pretende introduzir nas organizações educativas?
- Qual a função da procura na montagem e no desenvolvimento da intervenção?

¹⁴ Cf. figuras 11 e 18, pp. 228 e 391, respectivamente.

II.1.2. A relação da investigação com a escola: sistema interveniente e sistema cliente ao longo da estrutura metodológica da investigação

Adoptámos a terminologia utilizada por Meignant (1984) de (SI), sistema interveniente, que, no nosso caso, corresponde ao investigador que entra na escola para desenvolver o trabalho de investigação. Por outro lado, a quem aceita a investigação chamamos (SC) – sistema cliente – que, no nosso caso, corresponde à escola e aos seus actores (aos professores e ao órgão de gestão da escola).

Podemos afirmar que, a partir do momento em que iniciámos o processo de negociação com a escola e os respectivos actores, encetámos a relação entre os dois sistemas referidos. Contudo, no nosso caso, também ao contrário do que refere Meignant, não foi (SC) o sistema cliente que convidou (SI) o sistema interveniente para intervir na organização educativa, mas, sim, o (SI) que apelou ao (SC) para que este o deixasse aí intervir, ou seja, foi o investigador que, adquirindo o papel de (SI), solicitou ao (SC), através de um processo de negociação, a sua intervenção na escola¹⁵.

A relação entre o (SI) sistema interveniente e o (SC) sistema cliente passou pelos momentos temporais entre o desenvolvimento da Sociopedagogia e a implementação da Sociotecnia na investigação. Estes momentos estão esquematizados na figura 3 que a seguir se apresenta.

¹⁵ Cf. figura 10, p. 167.

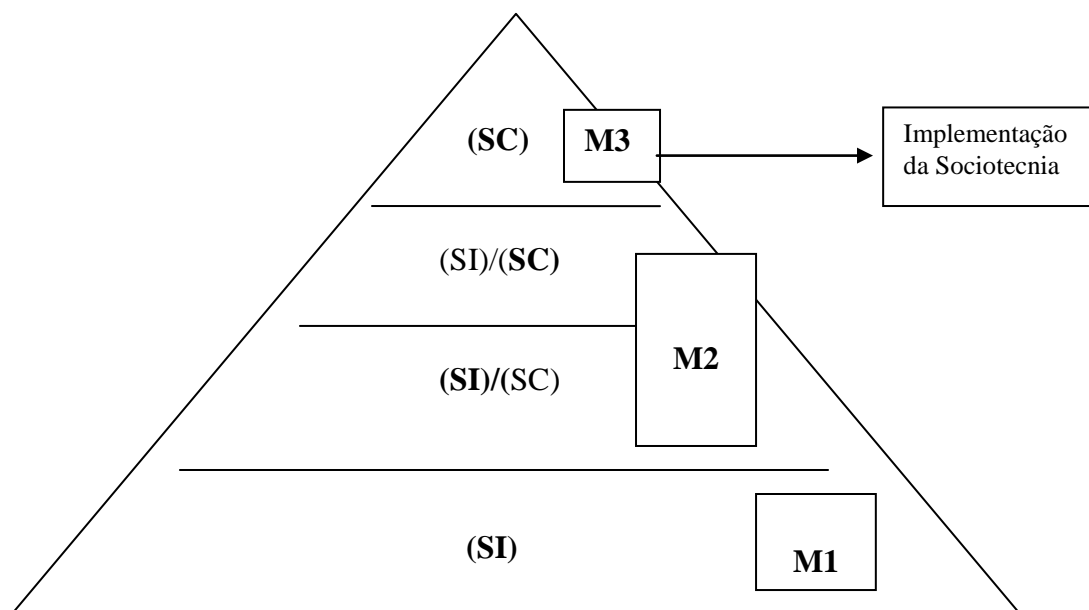


Figura 3 – Evolução da relação entre (SI) e (SC) ao longo da estrutura metodológica da investigação (adaptado Lopes, 2007, p. 402).

Como se pode verificar pela observação do esquema síntese, ao longo de (M1) (primeiro momento da nossa intervenção – cf. fig. 11, p. 228), ou seja, do momento que corresponde à caracterização, o sistema interveniente foi o sistema dominante, já que o processo metodológico da caracterização exige competências, conhecimentos teóricos e técnicos dos quais só o investigador (que representa SI) é possuidor. A passagem deste momento para o momento seguinte constitui um ponto muito vulnerável para a investigação porque necessita da aceitação da escola para poder dar continuidade à investigação.

Foi no momento M2 (segundo momento da nossa intervenção – cf. fig. 11, p. 228) da investigação que os dois sistemas passaram a estabelecer relações de interdependência¹⁶. Este facto coincide com o momento do *feedback* / espelhamento dos dados de diagnósticos, obtidos depois do processo da caracterização, pelos professores, da turma experimental, e quando lhes propõe um plano de acção operacionalizado

¹⁶ Cf. figura 4, p. 42.

através do método do tipo da quase-experimentalidade¹⁷, e em paralelo a acções ligadas à autoformação em Análise dos Contextos Educativos.

A partir do momento (M2), é nossa intenção que o investigador não trabalhe sozinho, mas, antes, que o faça com um grupo de professores da escola (SC) e que vão coadjuvando na organização do saber que vai sendo adquirido.

A formação de grupos de trabalho, tal como sustenta Barbosa (2001), é o modo mais sólido e significativo de aumentar a autonomia das escolas – óptica defendida também pela Sociotecnia.

A interacção estabelecida entre o investigador (SI) e o núcleo duro (SC) foi conseguida graças ao profissionalismo, ao empenhamento e à vontade de “fazer algo diferente”, por parte de quem acreditou nos nossos propósitos.

Assim, a investigação passou a ser entendida, sobretudo pelos professores incluídos na amostra, como uma mais-valia para o profissionalismo dos mesmos, traduzido na vontade de mudar as suas práticas pedagógicas e educativas e traduzido ainda na necessidade de fazer algo mais.

Porém, é na fase final de (M2) e na entrada em (M3) (ver fig. 11, p. 228; fig.18, p. 391), quando fazemos o retorno dos dados da investigação a toda a comunidade educativa incluindo aos órgãos de gestão, que o (SI), sistema interveniente, passou a ser visto por toda a organização não como um intruso ou um anticorpo na escola; passou a ser aceite e a receber pedidos e solicitações por parte do (SC), sistema cliente, ou seja, da organização *meso*.

Segundo Meignant (1984), os pedidos são feitos porque existem interesses latentes por parte do (SC), sistema cliente, agora enquanto órgão de gestão. O (SC) solicita a intervenção do (SI) porque o reconhece como conhecedor das práticas de investigação e, sendo assim, acredita que a sua intervenção na instituição escolar poderá resolver vários problemas dentro da organização da mesma¹⁸.

Com efeito, o (SI), ou seja, o investigador, passou a ser reconhecido pela instituição como o detentor dos saberes / conhecimentos teóricos, das práticas metodológicas e das técnicas. Passou ainda a ser encarado como líder de grupo, visto ter assumido o papel de dinamizador, animador e responsável pela dinâmica afectiva do grupo.

¹⁷ Cf. III. p. 195

¹⁸ Cf. anexo 11.

Utilizando a terminologia da Sociopedagogia, é nas matrizes, ou também chamadas Janelas de Johari, que se equaciona, de um lado, as necessidades expressas pelo (SC), sistema cliente, e, do outro, as que o (SI), sistema interveniente, vai tendo de satisfazer. É na matriz que se apresenta no quadro seguinte que se equaciona o confronto entre o campo teórico e o campo de investigação proposto pelo (SI) e as competências do (SC). Analisemos, por isso mesmo, o seguinte quadro de seguida apresentado.

	Conhecido de SI	Desconhecido pelo SI
Conhecido do SC	1. Procura manifesta	4. Elementos de informação detidos pelo SC sobre ele mesmo
Desconhecido pelo SC	3. Campo teórico do SI	2. Procura latente

Quadro 1 – Janela de Johari (adaptada de Meignant, 1984, p. 35).

São as diferenças entre as duas propostas que constituem o elemento dinâmico que faz evoluir as análises interpretativas, visto que o (SC), sistema cliente, também detém informações sobre a organização e conhece o funcionamento da mesma, mas não deixa de ser um saber empírico que carece de sistematização e de tratamento metodológico e científico. Portanto, só mediante uma operação científica levada a cabo pelo (SI), sistema interveniente, sobre o contexto, é que se conhecem verdadeiramente as necessidades ou patologias que, de latentes, passaram a explicitadas, bem como o caminho para a definição e resolução das mesmas.

Interessa-nos este tipo de interacção porque é sempre a diferença entre o conhecimento teórico que os intervenientes possuem e os conhecimentos que em função dessas intervenções os seus clientes vão assimilando que marca o compasso das estratégias da investigação. A retroalimentação dos sistemas – sistema interveniente e sistema cliente – assume-se como factor indispensável à progressão da investigação. É, pois, a manutenção dos mecanismos de *feedback* feitos a partir do investigador e da capacidade do mesmo em gerir conflitualidades sociais inevitáveis e inerentes ao processo que passa a marcar a sua capacidade de intervenção.

O grande suporte das acções é justamente a relação entre o (SI) e o (SC), pressupondo-se que é não só a confrontação entre os conhecimentos adquiridos por

ambos os sistemas, mas também a capacidade de o (SC), sistema cliente, ir progressivamente passando de analisado a analisador que marcam o êxito da investigação. Pressupõe-se, então, não a assimilação estática dos conhecimentos, mas o seu enriquecimento. Assim, gostamos de referir que os resultados da investigação são sempre apresentados em jeito de sugestão de novas pistas de análise em vez de conclusões fechadas. A intervenção será, pois, concluída quando o (SC), sistema cliente, for capaz de se autodiagnosticar e souber algo de forma adequada em função desse diagnóstico (Meignant, 1984, p. 94).

Abrem-se, assim, possibilidades às organizações, com o apoio dos mediadores de conhecimento, ou seja, os que acompanharam o trabalho de investigação com o investigador em (M2)¹⁹, porque supostamente receberam a transferência das capacidades e dos conhecimentos de efectuar diagnósticos em resultado do acompanhamento e da formação que obtiveram por parte do investigador. Visto que estes mediadores do conhecimento já dominam os procedimentos da caracterização e do espelhamento e já possuem os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos do (SI), o investigador, espera-se que, por sua vez, esses saberes sejam transferidos para outros pares educativos e para a organização; mas agora de forma autónoma e sem o apoio do investigador. Porém, uma das questões que se levanta é a de que, em todos os casos que conhecemos, o nível de dependência dos actores do (SC) – escola/núcleo duro – relativamente ao (SI) – investigador – foi e ainda é elevado, revelando mesmo, por vezes, incapacidade de agir sem que as representações do (SI), do investigador, estejam perto do (SC), da escola e do núcleo duro. Significa isto que nem sempre se consegue os desejados níveis de autonomização nas análises do (SC), resultando três tipos de *handicaps* a saber:

- incapacidade de produzir sem supervisão / verificação externa;
- incapacidade de autocorriger desempenhos inadequados;
- incapacidade de produzir mudanças ajustadas às necessidades.

Em suma, toda a metodologia de investigação utilizada pelo (SI), o investigador, na perspectiva sociopedagógica, tem uma linha comum: as informações recolhidas são restituídas ao (SC), o núcleo duro e a organização escola (em M2 aos professores do núcleo duro, e em M3 à organização). Esta restituição da informação, pondo à

¹⁹ Cf. figura 6, p. 57.

disposição do cliente as informações obtidas, permitirá a este último uma visão mais clara de si próprio.

Ao restituir os dados, o investigador deverá, além de liderar o grupo, clarificar e incentivar à reflexão sobre os mesmos, clarificando-os, explicitando-os, sendo também responsável pela dinâmica socioafectiva do grupo (apelando às suas competências humanas e pessoais). Segundo Meignant (1984, p.48), estes aspectos remontam-nos para dois campos metodológicos:

- o da técnica e prática da dinâmica de grupo;

- o das técnicas de recolha e análise de dados. A recolha de informações é, desde logo, um momento de intervenção. As informações serão restituídas ao cliente, e é certamente esta restituição que vai funcionar como motor para a relação entre o (SI) e o (SC) – sistema interveniente e sistema cliente –, bem como para a mudança.

São, pois, as formas como a informação é restituída, como é feita a análise de conteúdo, de apresentação, de interpretação e de explanação desta informação que vão ter um papel determinante na mudança (Meignant, 1984, p. 53).

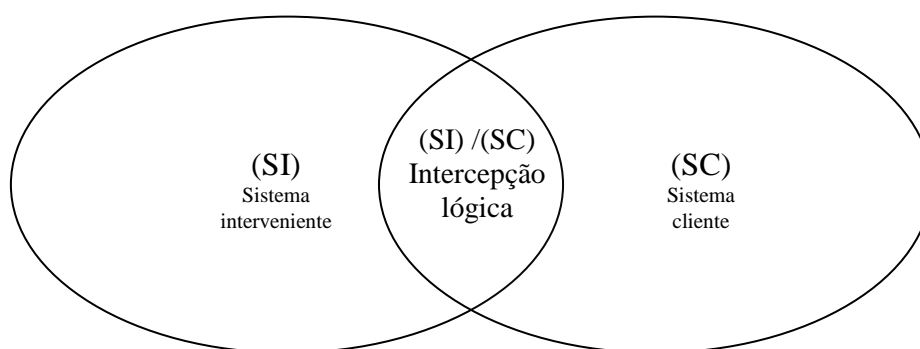


Figura 4 – União complementar de dialéctica entre (SI) e (SC) (adaptada de Barbosa, 2004).

Entre o (SI), sistema interveniente, e o (SC), sistema cliente, existe um jogo de intersubjectividades em que dois actores foram vivendo a acção negocial, porque, aparentemente opostos no particular, completam-se no universal. O (SI) e o (SC) foram-se assemelhando, embora inicialmente com interesses quase divergentes. Mas

complementam-se no universal porque eticamente estão empenhados em configurar as suas expectativas numa estratégia relacional complementar (Barbosa, 2004, p. 307).

II.1.3. As mudanças introduzidas nas organizações escolares à luz da Sociopedagogia

Como já referimos anteriormente, a nossa intervenção nas organizações vocacionadas para o ensino e para a formação tem como propósito fazer aumentar a autonomia das escolas, uma vez que abre a possibilidade para uma intervenção interna, levando, conseqüentemente, a que as tomadas de decisão sejam tomadas ao nível mesossistémico.

Segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista, a caracterização, a análise e as reflexões sistemáticas das organizações permitirão a emergência do diagnóstico dos respectivos problemas que, de latentes, passam a emergentes. Tal exige que se equacione estrategicamente a intervenção da acção educativa (revendo as práticas educativas a implementar e fazendo a reconfiguração educativa permanente e sistemática), de forma cada vez mais adequada e adaptada ao contexto da instituição, bem como dos recursos disponíveis com vista à definição dos objectivos de cada organização educativa que, como já referimos anteriormente, se inscrevam no Projecto Educativo de Escola.

No nosso caso concreto, o que norteou as nossas intervenções foi a panóplia de novas funções que têm vindo a ser atribuídas às escolas e aos professores, bem como a disfuncionamentos que têm sido vividos nas escolas pelos seus principais actores: os professores e os alunos.

Assim, um dos objectivos que nos moveu foi o de descortinar, cada vez com mais profundidade e rigor, qual o sentido de muitas das actividades e modos de operar entre os profissionais da educação. Isto porque não nos interessa apenas a difusão do conhecimento, mas sim, e acima de tudo, o de criar condições para que ele se torne emergente e exequível.

Por isso, partimos da análise de situações concretas para depois se proporem formas de acção e de formação em contexto, já que acreditamos que é este o tipo de práticas formativas que permitirá a aquisição sustentada de conhecimentos e, assim, evitará a *escolarização* da formação.

Através do espelhamento dos dados restituídos aos professores, estes foram levados a reverem-se nas suas práticas, tem do sido motivados e convidados a operarem mudanças nas mesmas.

Ao mesmo tempo que procurávamos dar resposta às necessidades educativas dos alunos, estávamos também a procurar dar resposta às necessidades formativas dos professores. Iniciou-se aqui, o processo de autoformação dos docentes que nos acompanharam e que passou a funcionar em paralelo com os processos de ensino e aprendizagem.

Pensamos, tal como Barbosa (2004), que uma das formas de ir ao encontro das necessidades educativas dos alunos é chegar às necessidades formativas dos professores, situação que só será possível através da investigação associada ao processo de caracterização.

O que acontece é que, à medida que vamos avançando na investigação, se vai produzindo mais conhecimento, conhecimento que incute dinamismo à instituição rompendo com a inércia em que muitas organizações educativas se transformam, já que transmitem sempre os mesmos saberes, da mesma maneira, por habituação e rotina. A introdução da investigação nas organizações faz nascer um novo conhecimento e este, por sua vez, funcionará como uma força produtiva da organização.

Queremos porém referir que a nossa intervenção, ou seja, a nossa investigação-acção / formação pretende ser meramente científica e pedagógica, pelo que, não podemos ser confundidos com interventores políticos nas organizações onde actuamos. O nosso universo de intervenção é justamente ao nível dos indicadores de constrangimentos do conhecimento, no âmbito específico das situações pedagógicas e educativas a analisar. Pelo que o que nos interessa é apenas valorizar na organização as práticas de intervenção social no interior da mesma, nas quais o Homem actua. O propósito é simples: combater o elevado nível de desumanização reinante em muitas delas e aproximar o conhecimento teórico e científico ao conhecimento prático para uma melhor compreensão do Homem na sua totalidade.

II.1.4. Estratégias e métodos de intervenção: a procura constitui a origem da intervenção.

Pressupõe-se que o investigador e o núcleo duro, em trabalho de parceria e de colaboração em equipas ou grupos de trabalho, desenvolvem determinadas acções. A saber:

- a caracterização diagnóstica e a explicitação das necessidades;
- o *feedback* das acções sustentado pela Técnica do Espelhamento operacionalizada, desta forma, a supervisão dos desempenhos;
- o aconselhamento e acompanhamento estratégico (plano de trabalho partilhado e a elaboração de instrumentos de diagnóstico e de prognóstico (Carta Estratégica de Intervenção) porque, após o diagnóstico, há que incorporar na Carta Estratégica de Intervenção as estratégias e a respectiva reconfiguração educativa e pedagógica permanentes. A Carta Estratégica entra aqui como um instrumento de mudança, no sentido de curar, remediar e / ou prevenir patologias. Claro que esta mudança só é possível se for entendida como Ajuda ao Outro, uma vez que as mudanças não se fazem isoladamente.

O objectivo primeiro da nossa investigação foi a caracterização da estrutura organizacional onde a iríamos desenvolver. A introdução da prática da caracterização permitiu-nos, assim, um bom conhecimento das estruturas organizacionais. A caracterização como metodologia utilizada pelo investigador permitiu passar do mero entendimento à compreensão dos fenómenos, tal como eles se apresentam e manifestam no contexto real, isto é, a partir de análises sequenciais e sistémicas: descrição factual, tipificação dos fenómenos, categorização de indicadores. Tal permitiu-nos chegar, gradualmente, à identificação das variáveis, ou seja, ao diagnóstico das necessidades educativas e formativas.

O processo da caracterização, tal como referimos, constituiu o êmbolo de toda a intervenção subsequente, e revelou-se fundamental para o bom conhecimento da estrutura organizacional.

Após o processo metodológico da caracterização, começámos por diagnosticar necessidades educativas nos alunos. Através do espelhamento aos professores do núcleo duro, procurámos que estes, ao inteirarem-se dessas mesmas necessidades educativas, fossem induzidos a reflectir, no sentido de reorientarem os respectivos desempenhos,

criando novas estratégias de acção e de reconfiguração educativa²⁰ (cf. cap. V, p. 415). Desta forma, foi possível orientar as acções estratégicas para a resolução contextualizada dos problemas diagnosticados. A acção das escolas é, assim, mais virada para o principal cliente – o aluno.

A reconfiguração educativa é o convite, por parte do investigador, à adopção de novas estratégias de acção educativa, ainda que tenha sido feita em equipa e com o acompanhamento do investigador.

Nos nossos trabalhos, procurámos ancorar a caracterização à ideia-chave da Sociopedagogia. Esta ideia consiste em explicitar os problemas / as patologias da organização para, a partir destes, operar as mudanças necessárias, de modo a tornar as estruturas organizacionais mais eficientes e eficazes (no nosso caso, incidiu na inovação das práticas pedagógicas).

A explicitação das necessidades é, pois, um factor-chave para a Sociopedagogia. E o que entendemos por explicitação de necessidades? Os seres humanos transportam coisas / sentimentos sobre os quais não falam. Nas organizações, como depositários de seres vivos que são, passa-se o mesmo. Quando, através da investigação e do trabalho levado a cabo, passamos a explicitar ao núcleo duro aquilo que estava latente, dão-se efeitos que conduzem à mudança. Tudo deve começar pela explicitação de necessidades – este é um fenómeno fundamental. Como referem alguns psicólogos, os efeitos positivos ocorrem quando acontece algo significativo, uma espécie de “pedra no charco”. Quando a referida explicitação é feita, podem surgir situações de conflito (daí a necessidade que o investigador teve de, desde logo, proceder a negociações e a renegociações que, aliás, se mantiveram ao longo da investigação e que tiveram de ser geridas com humildade e sedução por parte deste). Além disto, estamos convictos de que as mudanças só são possíveis se soubermos quais as que são desejáveis e quais as que padecem de intervenção, e, para isso, é necessário proceder, primeiro, ao reconhecimento das disfunções.

Assim, após o *feedback* / Técnica do Espelhamento do nosso trabalho ao núcleo duro dos professores incluídos na amostra, que connosco quiseram trabalhar (o (SC) – sistema cliente), satisfez-nos verificar que o (SI), sistema interveniente na pessoa investigadora – deixou de ser visto como o *estranho* / *intruso* que contou durante muito

²⁰ Cf. glossário.

tempo com a condição de um trabalho isolado e dependente da boa vontade do sistema cliente (SC). O (SC), representado pelos professores do núcleo duro e da organização escola, acolheu o sistema interveniente (SI) na organização como alguém que pretendia desenvolver um trabalho por conta própria. Este último passou, então, a ser visto como alguém que reúne as mais-valias que poderiam ser aproveitadas pelo (SC) / núcleo duro e gestão, que fez pedidos para a integração da investigação no P.E.E (Projecto Educativo de Escola). O aconselhamento / acompanhamento estratégico (plano de trabalho partilhado e a elaboração de instrumentos de diagnóstico e de prognóstico) passou a ditar a relação entre o (SI) e o (SC). O *feedback*, feito por nós através da Técnica de Espelhamento, é considerado, também por nós, o primeiro momento do processo de formação, pois abre, por si só, o processo de mudança, na medida em que uma das características da intervenção da Sociopedagogia é a de ancorar a sua acção numa interrogação permanente das práticas utilizadas.

Aceitámos a Sociopedagogia como uma das traves mestras da Escola Sensível e Transformacionista porque, através dela, podemos combater a desarticulação existente entre saberes teóricos e práticos, e agir sobre dois universos de acção, por vezes antagónicos – o do ensino e o das aprendizagens –, e, por outro lado, as questões relacionadas com a gestão da própria instituição.

Assim, na escola, onde só existia um processo produtivo – o das aprendizagens partilhadas – e não se dicotomizam saberes teóricos e saberes práticos, fizemos aparecer orientações temáticas transversais de onde emergiram projectos de construção de saberes multirreferenciados. A nossa premissa permite-nos, assim, a emergência de uma teoria da prática, ou seja, uma dimensão teórica a partir da prática, uma dimensão teórica do saber não construída por deduções lógicas, mas induzida a partir de configurações contextualizadas.

II.2. Os princípios da Sociotecnia adaptados às organizações educativas

II.2.1. A intervenção da Sociotecnia: definição do objectivo e da problemática

Todas as organizações devem surgir num contexto económico, cultural, social e técnico. Montar uma organização é utilizar um conjunto de técnicas que dizem respeito ao espaço, ao tempo e às necessidades humanas.

Apesar de Marcel Liu (1983) fazer uma descrição exaustiva da evolução histórica da organização do trabalho nas instituições, desenvolveremos apenas a Sociotecnia, por se tratar da que melhor se adequa à luz das preocupações do nosso trabalho e a que melhor dá respostas aos problemas inerentes ao contexto escolar.

A transformação Sociotecnia equivale a um conjunto de actividades; é uma organização do trabalho que coloca em interacção os equipamentos (técnica) e os homens que trabalham (social). Na abordagem Sociotecnia existem três tipos de actividades de transformação:

- operação, que constitui o trabalho que é executado em função dos objectivos da organização;

- manutenção, que fornece e renova os recursos necessários para o funcionamento da organização, conseguidos através da técnica (abastecer, reparar e conservar materiais) e do social (assegurar a coesão, negociação etc.);

- regulamentação, assegura que as actividades internas estão adaptadas aos objectivos pretendidos e que as transacções entre organização / meio estão, também elas, adaptadas.

Alguns dos modelos de organização do trabalho são reagrupados em três categorias: modelos hierárquicos, modelos intermédios e modelos não-hierárquicos.

II.2.2. Modelos não-hierárquicos

Os modelos de organização de trabalho não-hierárquicos caracterizam-se por não terem rigidez hierárquica. Funcionam segundo o modelo de trabalho de grupos semi-autónomos cuja divisão de tarefas é partilhada, ou seja, o conjunto de actividades é

confiada a um grupo de pessoas (à semelhança do modelo intermédio, cujo trabalho é partilhado), facto que implica a existência de interdependência técnica entre as actividades de conjunto, devendo, por isso, existir cooperação, caso contrário não se pode falar de trabalho de grupos polivalentes.

Esta forma de organização, reforçada pela qualidade da interacção entre os membros, está bem adaptada às mudanças e permite tarefas onde a incerteza e a complexidade são grandes, pois assenta num desenvolvimento da capacidade de aprender com o outro num trabalho de cooperação e objectivos comuns. Na nossa perspectiva, é a que melhor se adapta à escola e à nossa investigação.

As tarefas continuam a ser planificadas e orientadas a partir de objectivos predefinidos e de acordo com as funções a cumprir. Na divisão de trabalho em grupos semi-autónomos, não existe separação entre concepção, coordenação e verificação porque todos os procedimentos para a operacionalização das tarefas e dos objectivos são coordenados e definidos pelo grupo de trabalho. O grupo assume 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 no produto final (Liu, 1983, p. 39). O autocontrolo e a coordenação são feitos pelos próprios executantes no que se refere à esfera da actividade, ainda que no decurso da investigação tenhamos sido nós que exercemos a coordenação do grupo. Contudo, é desejável que no período de pós-investigação na escola sejam os mediadores do conhecimento a assumir esse papel.

II.2.3. Importância da concepção, coordenação e verificação do trabalho de grupo

Os estudos demonstram que um grupo semi-autónomo considera progressivamente o conjunto das funções, assim sendo cada membro do grupo pode ocupar periodicamente funções de comando face aos outros membros. O grupo estimula, dá valor à contribuição de cada elemento do grupo, encoraja o sentido das responsabilidades e das necessidades individuais e, por consequência, melhora o clima da empresa, enquanto interesse no trabalho, e estabiliza o seu funcionamento.

II.2.4. Princípio de otimização (procura da otimização)

Com este modelo de organização pretende-se obter as melhores *performances* e os melhores resultados económicos, o que no, caso da escola, será a otimização dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como uma melhoria na qualidade de vida no local de trabalho, agindo simultaneamente sobre factores técnicos e factores sociais. É esta a otimização conjunta que Liu (1983, p. 40) designou Sociotecnia. Nela funde-se a ideia de que, solicitando a um grupo de trabalho a realização de um trabalho significativo, este empenhar-se-á e aprenderá a fazê-lo, preservando a qualidade das relações humanas, assim como otimizará o rendimento desse trabalho. São, portanto, duas importantes características deste modelo para a otimização e o sucesso do trabalho – o grupo em si e a autonomia do mesmo. Pelo que inferimos que a pertinência da autonomia de acção dos professores é um factor essencial para o profissionalismo.

A aproximação da Sociotecnia a estes três tipos de trabalho (concepção, coordenação e verificação) distingue-se da aproximação tayloriana do trabalho, uma vez que esta última defende a possibilidade de separar a execução do trabalho, operações, manutenção e regulação, confiando-as a diferentes pessoas (Liu, 1983, p. 72).

No que respeita à formação, além da profissional, acresce-se a formação humana e social que precisa de algum tempo para que o grupo funcione harmoniosamente.

II.2.5. O modelo de organização matricial

Este é outra forma de organização da Sociotecnia, ainda que seja pouco conhecida. Aplica-se bem nos casos em que a situação do trabalho requer níveis elevados da técnica.

- Divisão do trabalho

Segundo este modelo, o trabalho é partilhado: cada membro da equipa (elemento do grupo) possui uma competência profissional superior e múltiplas competências profissionais secundárias. Regra geral, a natureza das tarefas não permite a separação entre a concepção, a coordenação, a verificação e a execução. Cada elemento do grupo pode ocupar periodicamente funções de comando relativamente aos outros elementos em posição de subordinação, conforme as características técnicas da tarefa.

- Procura de optimização

Optimiza-se a Sociotecnia, visando a melhor utilização de competências técnicas complexas e uma flexibilidade máxima para responder a situações diversas, características inerentes às situações vividas em contexto sala de aula.

A organização matricial permite assim responder a situações críticas e complexas, mantendo o trabalho de equipa, o auxílio entre os seus elementos e diminuindo o erro.

- Aspectos humanos e sociais

A formação dos indivíduos é longa e necessita, na 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 face às mudanças exteriores. É neste contexto que a formação tem um papel fundamental enquanto elemento da organização (Liu, 1983, p. 45).

- Adaptação às mudanças

Uma característica original da organização matricial em oposição a todas as outras formas de organização é que a estrutura da organização muda para responder às condições da situação do trabalho e acompanha o desenvolvimento externo das sociedades e das comunidades, constituindo-se, por isso, um sistema aberto.

De acordo com a concepção definida, em 1937, por Bertalanfly (como citado em Liu, 1983), um sistema aberto é uma colecção de actividades em interacção constituindo a fronteira do sistema, a separação entre o sistema e o meio envolvente.

A ideia subjacente é que um sistema representa mais do que a soma das suas partes, dos seus elementos, pelo que o sistema tem características próprias designadas por sistémicas que não podem ser deduzidas através de uma simples generalização das propriedades dos respectivos constituintes.

A partir do esquema geral do sistema aberto, a abordagem Sociotecnia considera o seguinte esquema (Figura 5) para uma unidade de trabalho:

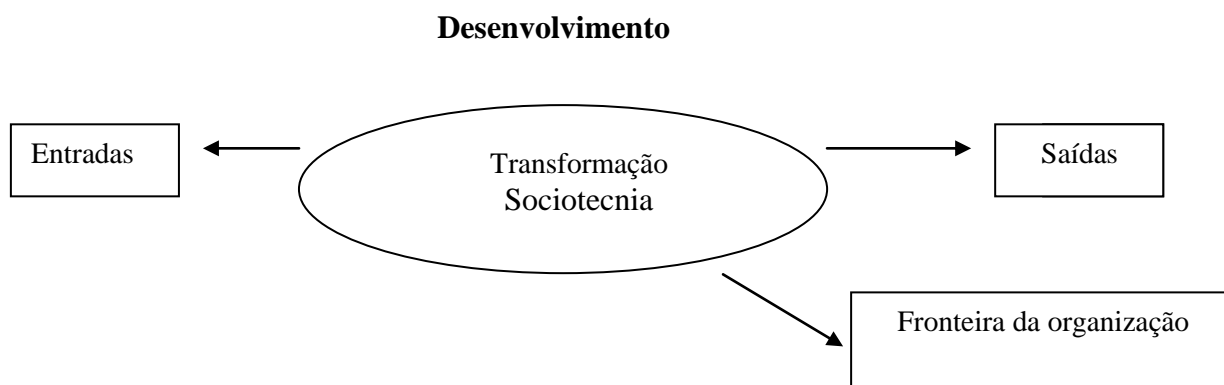


Figura 5 – Esquema relativo à aproximação da Sociotecnia numa determinada organização (adaptado de Lopes, 2007, p. 74).

As entradas correspondem às matérias-primas, às energias, às informações e a outros contributos provenientes do exterior que entram na organização e que permitem a realização do trabalho.

As saídas traduzem-se em produtos e serviços, isto é, tudo o que sai da organização e que vai ao encontro do desenvolvimento externo.

A fronteira do sistema da organização corresponde a uma área de transacção para cada troca que atravessa o meio interno e o externo. Trata-se de um espaço de interface no qual, por vezes, se levantam problemas imprevistos (Liu, 1983, p. 72).

II.2.6. A escola e os modelos de organização do trabalho

No modelo da organização do trabalho, de acordo com a abordagem da Sociotecnia, o trabalho para ser eficaz deve ser interessante para quem o executa. Isto porque a realização e a satisfação pessoal do Homem resultam de uma interacção entre as necessidades, as aptidões e as possibilidades que lhe são oferecidas no trabalho (bem-estar do homem no trabalho), pois isso melhora o clima da empresa, aumenta o interesse no trabalho e estabiliza o funcionamento do mesmo. Porque, tal como Liu (1983) refere, também para nós, são de grande importância as pessoas que nela trabalham, pelo que quisemos criar condições para que, através da investigação, pudéssemos aumentar os seus desempenhos nas respectivas tarefas diárias e, conseqüentemente, o bem-estar no local de trabalho. Efectivamente, também a abordagem Sociotecnia tem por objectivo a procura de uma optimização entre a produtividade e a qualidade de vida no trabalho. A Sociotecnia consegue, em simultâneo, explorar as relações existentes entre tecnologia e

o sistema social, isto é, o conjunto das interações que se estabelecem entre os trabalhadores de uma organização.

O movimento sociotécnico visa também encontrar respostas para as dificuldades enumeradas a partir dos três eixos de seguida definidos.

- Afirmação do carácter sociotécnico de todas as realidades e de todos os problemas ligados ao mundo do trabalho.

- A participação de todos os intervenientes da organização.

- A partilha de funções entre especialistas e utilizadores num esforço de procura-acção.

- As soluções para os problemas das organizações, nomeadamente nas organizações educativas, devem ser coerentes com os objectivos e valores da organização.

Por outro lado, procurámos, através da investigação-acção / formação –, que as soluções por nós propostas fossem soluções práticas e exequíveis para a organização e para as pessoas que nela trabalham.

Tal como propõe Liu (1983), também no âmbito da nossa intervenção dentro da organização seguimos um ciclo de actividades que englobou as seguintes etapas: i) recolha de dados; ii) análise de dados; iii) diagnóstico dos problemas; e iv) procura de soluções para os problemas / as patologias diagnosticados, nomeadamente através da construção de instrumentos de trabalho comuns para a acção. Estes instrumentos ou ferramentas de trabalho com vista à solução do problema foram construídos entre o investigador e o núcleo duro, mas pautaram-se pela simplicidade da sua aplicação, de modo a serem exequíveis e fáceis de aplicar por não-especialistas, ainda que estejamos conscientes de que um problemas raramente é resolvido definitivamente.

Estabelecemos um processo de aprendizagem mútuo entre os elementos do grupo, só possível através da exigência de determinadas condições e competências, percepções, motivações e interesses comuns. Exige-se um trabalho conjunto que permita a permuta de experiências entre os seus membros, um equilíbrio de poderes e partilha de interesses, de modo a que seja possível o prosseguimento de um trabalho comum e eficaz. Assim, todos os membros do grupo têm de tomar conhecimento do problema diagnosticado, que na nossa investigação foi feito através da Técnica do

Espelhamento e na aposta num diálogo entre pares, ainda que nos tenha sido exigido o *feedback* ao núcleo duro de informações *a priori* nem sempre fáceis.

Pretende-se que a acção do homem na organização seja proactiva, que contribua para a definição da organização em que trabalha. Pretende-se que este seja autónomo, tenha iniciativa e criatividade, de forma a autocorrigir-se, e contribua para a resolução de problemas emergentes.

Seguimos a abordagem Sociotecnia porque concebe uma organização através da qual as unidades de trabalho são capazes de:

- produzir sem verificação exterior (ex: inspecção escolar), porque os elementos que as compõem são activos e autónomos, pelo que, mesmo não existindo intervenção externa, o sistema muda por efeito da dinâmica dos seus elementos;

- autocorrigir-se através da aprendizagem e da formação contínuas e contextualizadas, ou seja, a autoformação dos professores em contexto;

- adaptar-se à mudança dos meios envolventes, uma vez que acompanha (ou se pressupõe que acompanhe) o desenvolvimento externo das comunidades envolventes, contribuindo para as adaptações ao desenvolvimento.

As organizações não estão sujeitas ao determinismo dos sistemas fechados, pelo que podem ser utilizadas programações mais flexíveis.

As unidades de trabalho deste tipo funcionam junto dos grupos semi-autónomos e a organização funciona segundo a lógica da aprendizagem e da autonomia. Reforçada pela qualidade da intercepção entre os seus elementos, a organização está bem adaptada às mudanças e é capaz de fazer tarefas onde a incerteza e a complexidade são grandes pois assenta num desenvolvimento da capacidade de aprender, num processo de aprendizagem mútua entre os elementos do grupo.

Na tabela seguinte (Quadro 2), fazemos o paralelismo entre os princípios da escola tradicional, cujo modelo se identifica com a organização social do trabalho, e os princípios da escola que propomos, ou seja, os da Escola Sensível e Transformacionista, seguidora dos princípios / do modelo da Sociotecnia.

<p style="text-align: center;">Escola tradicional</p> <p style="text-align: center;">Modelo da organização social do trabalho</p>	<p style="text-align: center;">Escola Sensível e Transformacionista</p> <p style="text-align: center;">Modelo da organização do trabalho da Sociotecnia</p>
<p>As estruturas tendem a funcionar e a produzir sempre do mesmo modo. É uma estrutura estática revelando dificuldades em acompanhar as mudanças sociais. Interagem pouco com o meio, pelo que se caracterizam por serem sistemas fechados – <i>Inércia sistémica</i>.</p>	<p>À luz da Sociotecnia, mais importante do que avaliar processos e produtos de trabalho, é importante avaliar a adequação ao meio que está em permanente mutação.</p>
<p>A formação de professores é desenraizada dos problemas do contexto, não correspondendo às necessidades técnicas e sociais do meio/ da comunidade.</p>	<p>A formação é feita em contexto de trabalho e em situação de partilha (das aprendizagens e das tarefas) entre a equipa de trabalho. Pretende-se formar profissionais proactivos, autónomos e atentos às perturbações do sistema, pelo que devem contribuir para a definição da organização em que trabalham.</p>
<p>O trabalho é individualizado, parcelar, marcado pela rigidez do funcionamento. Nas instituições escolares, os programas são predefinidos, os métodos e as estratégias didácticas são aplicadas por habituação e rotina, o trabalho do profissional da educação é desenvolvido dentro da sala de aula com pouca interacção entre os pares, ou seja, é patente a divisão social do trabalho.</p>	<p>A formação de grupos de trabalho semi-autónomos (a que nós chamámos núcleo duro) é fundamental para que os processos de trabalho se desenvolvam e se optimizem. Ou seja, é fundamental que as aprendizagens dos alunos se optimizem, já que estas são o produto fundamental da organização escolar.</p>
<p>A divisão do trabalho é imposta superiormente. As regras / normas gerais são enunciadas no sistema <i>macro</i>, de acordo com o definido pela legislação.</p>	<p>A divisão do trabalho é partilhada e não existe rigidez hierárquica. Na organização do trabalho em grupos semi-autónomos não existe separação entre a concepção, a coordenação e a verificação, uma vez que todos os procedimentos para a operacionalização das tarefas e dos objectivos são coordenados e definidos pelo grupo de trabalho.</p> <p>Existência de grupos de trabalho enquanto mediadores de conhecimento que prestam assessoria aos órgãos de gestão.</p>

Quadro 2 – Comparação entre os modelos de organização social do trabalho *versus* organização do trabalho da Sociotecnia.

A introdução da investigação nas organizações e a autoformação de grupos de trabalho semi-autónomos (semi-autónomos porque não estão sujeitos a um controlo hierarquicamente superior, ainda que tenham uma autonomia limitada) fundamentam a nossa preocupação que é a de organizar a escola em função das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, com vista ao desenvolvimento da própria escola.

Constituindo a escola, ao contrário de outras organizações, uma organização com uma componente social que supera em muito a componente técnica, é essencialmente da primeira que depende o seu desenvolvimento. Facto pelo qual valorizámos a qualidade de vida no trabalho através da formação humana, social e profissional, para que o grupo funcione harmoniosamente, ou seja, que os indivíduos aprendam a equilibrar as suas ambições individuais com as necessidades de entreaajuda e de solidariedade, diminuindo, assim, factores de conflito e de interesses individuais em prol dos interesses comuns e universais que nós sustentámos com a aplicação da Pedagogia de Ajuda²¹.

Ao longo da nossa intervenção na instituição, bem como para a constituição do núcleo duro, foram-se construindo gradualmente várias fases no que respeita à negociação²²:

- levantamento da tentativa, ou seja, negociação exploratória para aferir a possibilidade da procura – acção no contexto onde pretendíamos desenvolver a investigação;

- acções – fase da realização, que, no nosso caso, correspondeu à quase-experimentalidade, sendo por isso a mais longa;

- transição para a organização dos estudos e das acções desenvolvidas pelo investigador e o núcleo duro com a criação de mediadores do conhecimento, conforme pode ser verificado no diagrama seguinte (Figura 6). Estes são suportados pela Sociotecnica, que defende a existência, nas instituições, de grupos de assessoria aos órgãos de gestão. Estes mediadores de conhecimento assumem o papel de assessoria e

²¹ Cf. glossário.

²² Cf. figura 10, p. 167.

aconselhamento nas tomadas de decisão, fazendo sistematicamente adequações e adaptações ao Projecto Educativo de Escola (PEE).

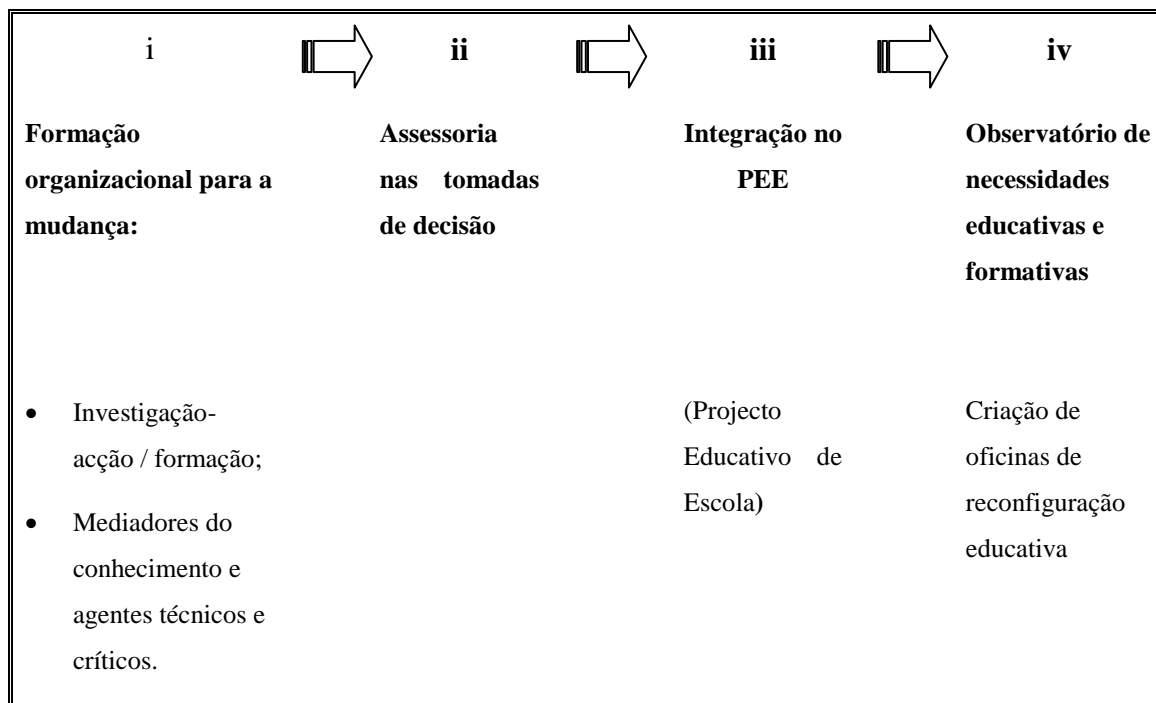


Figura 6 – Processo de transferência do conhecimento para a organização através dos mediadores do conhecimento.

Pretende-se que os primeiros mediadores do conhecimento sejam os professores do núcleo duro que acompanharam os trabalhos da investigação. Esta foi, aliás, uma proposta da gestão aquando do retorno dos dados feito por nós a toda a comunidade educativa.

Segundo a Sociotecnia, as soluções aplicadas para os problemas da organização – ou seja, o retorno dos resultados da investigação que fizemos através de um seminário alargado à organização²³ – devem ser dadas a conhecer a todas as pessoas da organização.

A Sociotecnia é, para Barbosa (2001), um modelo organizacional que permite pensar a escola de uma outra forma, nomeadamente como um sistema aberto em interacção com o meio. Foi feita então uma aposta na formação, nomeadamente, na formação de professores porque a formação, tal como é concebida para o modelo de

²³ Cf. anexos 10 e 11.

grupos de trabalho semi-autónomos, é o eixo vital da engrenagem de unidades que permitirão adaptar-se às variações produzidas pelas mudanças das comunidades / situações de aprendizagem.

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

II.3. A Escola Sensível e Transformacionista: a relação educativa e pedagógica como determinante do processo de ensino e aprendizagem

A nossa investigação insere-se na rubrica da investigação pedagógica, na problemática das Ciências da Educação, no campo da pedagogia e das variáveis do processo de ensino e aprendizagem. Estudamos o papel do professor e do aluno em paralelo e ao mesmo nível, não subestimando nenhum deles, atendendo a que, na nossa perspectiva, a relação entre ambos deve ser sistémica e, por isso, estar em interacção.

Entre as variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, considerámos o diálogo e a comunicação pedagógicos como aspectos essenciais a considerar, nomeadamente no que respeita ao âmbito das estratégias pedagógicas na estrutura afectiva da comunicação; ou seja, o estilo relacional entre professor e aluno, bem como as variáveis situacionais que influenciam as interacções entre professor e aluno e que inscrevemos nas questões de partida do nosso trabalho²⁴.

Não há nenhum processo educativo nem pedagógico que não seja determinado pelo jogo da relação. Atendendo a que o nosso trabalho se desenvolveu dentro de uma organização escolar e, mais do que em qualquer outra organização, a qualidade se mede sobretudo pela excelência das relações entre as pessoas que nela trabalham, tal como refere Patrício (1997, p. 27), a escola enquanto “casa da humanidade”, a escola é, por

²⁴ Cf. capítulo I, pp. 24-25.

excelência, o local das relações interpessoais e do diálogo, porque educar é comunicar. Portanto, a dimensão comunicativa está indissolivelmente ligada a este processo – educar pedagogicamente.

Também Barbosa (2004) se refere à educação como um acto partilhado, cuja partilha impõe que qualquer educador interaja, ao longo do seu dia de trabalho, com vários grupos educativos: os jovens, os educadores / professores, os pais, os representantes de autarquias, os representantes de instituições económicas da região, os representantes de organizações recreativas e culturais etc.

As relações interpessoais marcam a vida nas escolas e nas salas de aula, em específico. O acto educativo e pedagógico assenta necessariamente na relação com o outro, porque existe sempre o outro como referência de nós próprios.

Estrela (1994) refere-se à relação pedagógica como o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica, e aos resultados desses mesmos contactos fazendo a distinção entre relação pedagógica em sentido lato, isto é, a relação que abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico; e relação pedagógica em sentido restrito, isto é, aquela que abrange a relação entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre professor e professor dentro da ligação pedagógica mais directa da sala de aula.

Dado que a nossa investigação se centrou nas relações estabelecidas entre os intervenientes directos (e foi onde, aliás, utilizámos mais tempo do nosso estudo – na sala de aula), podemos dizer, apropriando-nos dos conceitos de Estrela, que a nossa investigação foi sobretudo focalizada em relações pedagógicas de âmbito restrito. Por isso, o nosso modelo pedagógico é interactivo e contextualizado, isto é, ecológico.

Estamos convictos de que a relação pedagógica só faz sentido coexistindo com a relação educativa pelo que se torna necessário fazer uma breve referência a cada um destes conceitos que abordaremos nos itens seguintes.

II.3.1. Da relação educativa à relação pedagógica: breve perspectiva histórica

O termo “relação” vem do latim “*relatio, onis*”, e foi comportando, sucessivamente, diversos significados. Tendo como referência a linguagem corrente,

verificamos que o substantivo relação raras vezes aparece isolado, ocorrendo, em geral, acompanhado de um adjetivo que especifica a sua natureza; relação parental, relação conjugal etc. Assim, o adjetivo “pedagógico” indica a característica específica que permite distinguir a relação humana em geral e a relação educativa em especial.

Nas sociedades primitivas, a educação dos jovens era assegurada pela família, no seio da comunidade ou tribo, onde as aprendizagens se efectuavam por imitação (mimese) e por participação grupal na vida dos adultos. A acção do adulto era exercida sobre as novas gerações de modo natural, sem necessidade de recurso a formas de violência, de coacção ou de imposição. As gerações mais velhas sentiam necessidade de transmitir a sua experiência e de exercer a sua acção sobre aquelas que, na expressão de Durkeim (como citado em Estrela, 1994, p. 30), «ainda não estão maduras para a vida social». A criança e o jovem eram educados e faziam as suas aprendizagens no seio da família e da comunidade de forma natural, por imitação, e gradualmente, através da sua participação na vida dos adultos. A educação e a aprendizagem exerciam-se sem violência e sem recurso a formas de coacção, as quais só surgiram, segundo R. Hubert (como citado em Estrela, 1994), à medida que as sociedades se tornaram mais complexas.

A complexidade das civilizações traz como consequência a diversificação dos papéis sociais e a necessidade de preparar as novas gerações para os novos desempenhos. Essa preparação assume formas muito particulares em algumas sociedades e liga-se aos ritos de iniciação que marcam o nascimento social dos jovens. Os períodos de preparação variam de sociedade para sociedade, e em alguns casos os jovens são mesmo obrigados a abandonar a família e a comunidade por um período de tempo a fim de receberem uma educação em comum com os jovens da sua idade, sob a orientação e responsabilidade de elementos designados pela comunidade para o efeito.

Assim, em oposição à educação familiar e tribal, de objectivos vagos, variáveis e menos explícitos, aparece:

- um agente social que, por delegação da comunidade, é encarregado do desempenho de uma função educativa específica junto de um grupo de jovens;
- um corpo mais ou menos delimitado de saberes e saberes-fazer, que é objecto de transmissão intencional;
- a avaliação dos resultados dessa transmissão;

– a atribuição de um espaço desligado do espaço familiar e quotidiano para essa aprendizagem;

– a delimitação do processo relativamente a tempo.

Este conjunto de elementos em interacção prefigura já o campo pedagógico que se irá afirmar nas civilizações antigas e modernas. Começa a prefigurar-se a necessidade da criação de escolas como núcleos de transmissão de saberes, considerados socialmente úteis de acordo com os padrões culturais vigentes. As escolas tornam-se, pois, centros de actividades educativas, organizados em torno da transmissão intencional de determinados saberes.

A etimologia da palavra “pedagogo” e a sua relação com outras da mesma família, tal como “pedagogia” reforçam este ponto de vista. Com efeito, o pedagogo era o escravo que acompanhava a criança à escola, tendo-se tornado, com a evolução dos costumes, no repetidor das lições e no mestre de boas maneiras.

A palavra “pedagogia” surgiu muito mais tardiamente. Littré (como citado em Mialaret, 1980) assinala que ela se encontra na inscrição cristã de Calvino, de 1536: «(...) Contudo, o Senhor conserva-nos nesta Pedagogia...». Posteriormente, viria a adquirir algumas conotações pejorativas, em função de um discurso pedante sobre a educação, discurso opinativo e desligado do real. A pedagogia reconquista o prestígio do seu saber ao tornar-se numa ciência experimental, nos finais do século XIX, princípios do século XX. Assim, ficam bem expressas as duas vertentes da pedagogia na sua definição tradicional: arte e ciência da educação. Enquanto arte, remete para o campo da prática, o dom de ensinar num contexto institucionalmente organizado; enquanto ciência, remete para o campo do conhecimento sistematizado e reflectido, porque a ciência tem por objectivo a aquisição de conhecimentos. Enquanto a arte faz apelo às competências da imaginação e da intuição, a ciência faz apelo à razão e à ciência.

É, pois, quer pelo carácter organizado de uma prática directamente ligada à transmissão intencional do saber, num quadro institucional expressamente criado para o efeito, quer pelo carácter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta função de educação, que o campo educativo se distingue do campo pedagógico (Estrela, 1994).

II.3.2. Pedagogia: ciência e arte da educação

O termo “pedagogia” exprime um conteúdo muito vasto e geralmente confuso. Define-se, correctamente, pedagogia como a ciência e a arte da educação. Uma ciência no sentido rigoroso da palavra é um conjunto sistemático de conhecimentos relativos a um determinado objecto de estudo. Uma ciência pressupõe, portanto, a delimitação precisa do domínio que lhe é próprio, a utilização de métodos adequados ao seu objecto de estudo e a obtenção final de algum tipo de resultados.

A pedagogia debruça-se sobre a articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da relação funcional entre professor e aluno (Altet, 2000, p. 15). A pedagogia contribui para a transformação da informação em *saber*, mobilizando aspectos cognitivos e socioafectivos, postos em prática pelo professor durante o tempo real da intervenção através das intervenções, interacções, ajustamentos, adaptações interpessoais e decisões de aula.

Para alguns teóricos, a pedagogia é definida como a arte de conduzir uma aula e de fazer a gestão de uma turma, apoiando-se no dom inato do pedagogo.

G. De Landsheer (como citado em Altet, 2000, p. 18) afirma que «A Pedagogia é ainda uma mistura de ciência, de arte e ... folclore». Segundo Durkheim (citado em Altet, 2000, p. 18), «a pedagogia não é arte nem ciência, mas uma teoria prática», recentrando a pedagogia numa *praxis* em que a teoria é necessária. Jean Houssaye (como citado em Altet, 2000, p. 18) indica que «O pedagogo é um prático-teórico da acção educativa». Mas de que teoria se trata? Falaremos dela no decurso do nosso trabalho, ainda que com maior incidência no capítulo da conclusão²⁵.

A educação constitui o objecto da pedagogia. Educar, no sentido etimológico do termo, é conduzir de um estado ao outro. É, portanto, modificar num certo sentido aquele que é susceptível de educação. É agir de maneira premeditada sobre um ser vivo, de forma a conduzi-lo até uma meta previamente fixada. Subjacente à educação, existe, portanto, um postulado, aceite na teoria e na prática, segundo o qual é possível modificar o Homem, pelo menos em certa medida. O ser humano é um ser educável. A educação constitui, portanto, o objecto de estudo da ciência pedagógica. Trata-se de uma ciência que se ocupa de um conjunto de factos acessíveis à observação,

²⁵ Cf. capítulo V – Conclusão, p. 389.

suficientemente bem definidos para não serem confundidos com os factos que são objecto de estudo de outras ciências.

A pedagogia é também a arte da educação. Para Durkheim (como citado em Mialaret, 1980), ela é a «teoria prática da educação» e, de uma maneira geral, «a ciência da educação das crianças».

Pedagogia é também a arte na sua mais ampla acepção, é a aplicação dos conhecimentos teórico-científicos na realização de um projecto. A pedagogia é uma arte porque se propõe a realizar uma tarefa bem concreta: a educação. Todo o educador é um artista. A arte ou ciência prática progredem naturalmente, a par da ciência, ou ciências, que tocam o domínio a que se aplicam.

A arte empírica da pedagogia é feita de práticas tradicionais, é o saber acumulado de vários anos; mas é pela ciência que a arte toma consciência de si própria. A ciência parte da arte empírica, não com o propósito de a destruir, mas com a intenção de a iluminar e alargar horizontes.

A ciência e a arte da educação devem apoiar-se mutuamente. Schon (como citado em Alarcão, 1996) sublinha a importância daquilo a que chama «destreza artística», como base para a melhoria da prática. Hoje, a competência profissional ainda é vista como uma hábil aplicação do conhecimento teórico. Neste contexto, resta pouco espaço para o conhecimento derivado da prática e para a arte. Muitos dos conflitos ocorridos na sala de aula que dão origem a situações de indisciplina radicam, frequentemente, em problemas de conflitos de valores e interpessoais que não podem ser resolvidos pelo recurso a técnicas ligadas à investigação, mas antes através da destreza artística.

A prática de qualquer profissional é uma actuação que tem uma mistura integrada da ciência, da técnica e da arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista. Este é um saber-fazer teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis e complexos, caracterizados por momentos de indefinição que fazem de cada situação uma novidade que exige uma reflexão e uma atenção dialogante com a realidade. Para isso, é necessário conhecer e compreender (dando nome às coisas, identificando-as, vendo-as sob outros prismas, reestruturando-as e relacionando-as) a realidade onde decorre a acção e que conduz à emergência de um conhecimento na acção segundo uma metodologia de **aprender a fazer fazendo**. Na

vida prática, encontram-se situações que constituem novidades e que, perante elas, procuramos as respostas que o pensamento racionalista e técnico nos ensinaram ainda que, na maior parte das vezes, em vão. Surge, então, a síndrome de se sentir atirado às feras, numa situação “salve-se quem puder”.

Segundo Schon (como citado em Alarcão, 1996), inerente à prática dos bons profissionais e além dos conhecimentos e da técnica, utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, mas que se revelam como manifestações de talento, de sagacidade, de intuição e de sensibilidade artística. É esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assentando num conhecimento tácito que nem sempre é possível descrever ainda que esteja presente na sua actuação, mesmo que não tenha sido pensada previamente. Esta competência em si mesmo é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas fontes de saberes.

Contudo, o conhecimento teórico continua a assumir um lugar privilegiado com o recurso às técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. Educam-se e formam-se as pessoas com base na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso. Continua a dar-se ênfase à ideia de que a verdade (tal como sucede com as ciências exactas) é objectiva e única, reside nos factos e dispensa a interpretação pessoal que torna estas situações reais problemáticas.

Quanto mais a ciência se desenvolver, mais fácil será a transmissão da arte empírica à maioria dos educandos. Por volta de 1960, pareceu ser possível estabelecer uma *distinção* entre ambas – a educação como sendo da ordem da acção e a pedagogia da ordem da reflexão – ao mesmo tempo que se afirma a impossibilidade de as separar, já que uma e outra são facetas de um mesmo processo, tal como a acção e o pensamento. Surge então o termo “ciências da educação” que, segundo Escolano (como citado em Fernández, 2006), expressa um significado epistemológico pluridisciplinar que põe em causa o sentido unitário que se atribui à pedagogia. Esta pluridisciplinaridade da educação deve-se a dois elementos básicos. São eles: a divisão de funções e a especialização que foi criada em diferentes sectores da pedagogia que originaram âmbitos de conhecimentos relativamente autónomos com a organização escolar, a orientação didáctica etc. Em segundo lugar, porque existem conhecimentos que se criaram a partir da vinculação que a investigação educativa efectuou com os conceitos e conteúdos de outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia, entre outras.

O que originou, de acordo com Quintera (como citado em Fernández, 2006), as disciplinas da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação etc.

Desde o fim do século passado, a palavra “ciência” surge em oposição quer ao termo “educação”, quer ao termo “pedagogia”. Em 1879, Alexandre Bain publica um livro de metodologia do ensino, com o título *As Ciências da Educação*. Para este autor, as ciências da educação limitam-se ao estudo científico da arte de ensinar.

Em 1910, Lucien Cellier publica um esboço de uma ciência pedagógica, cujo subtítulo é *Os Factos e as Leis da Educação*. Nesta obra, o autor expõe as condições de uma ciência a que chama pedagógica, para assim a distinguir da educação, considerada a arte de educar as crianças.

Nesta época, os autores hesitam porque o conceito de ciências da educação ainda não se encontra suficientemente definido. Reconhece-se a necessidade de procurar fundamentos científicos para a educação, mas a reflexão permanece num domínio limitado e fechado. Precisar o conceito de ciências da educação será obra dos últimos decénios do século XX (Estrela, 1992).

A educação, bem como as instituições a ela associadas e / ou por ela responsáveis são vitais para o progresso da humanidade. As comunidades humanas são o que são, mais progressistas quanto maior é o saber acumulado que possuem. O progresso é impulsionado pelos indivíduos e estes reflectem a educação que receberam.

Face ao exposto, a educação não deve começar nem acabar na escola, deve ser transversal, ou seja, deve ser um processo inerente ao desenvolvimento humano e que se deve iniciar na família, na creche, no jardim-de-infância, e só deixar de ser exercida após a idade adulta. Queremos com isto dizer que as organizações educativas, nomeadamente as escolas, só devem ser entendidas como participantes / partes desse processo de desenvolvimento humano, ainda que esta tenha, indiscutivelmente, um papel primordial na formação dos cidadãos, pelo que merece ter na nossa sociedade um estatuto privilegiado.

Segundo Barbosa (2004), existem três tipos de relações específicas que contribuem para o processo de educação e de formação dos seres humanos:

- a relação de apego, que é típica da creche e do seio familiar;

- a relação educativa / pedagógica²⁶ muito particular do trabalho do jardim-de-infância;
- a relação pedagógica / educativa, que é suporte essencial da escola a partir do primeiro ciclo.

A concepção mais humanista da educação e a tónica numa relação educativa como esteio da relação pedagógica justifica-se, no nosso entender, entre os outros motivos, com as novas funções da escola, nomeadamente a de ver a escola enquanto “casa de educar” em vez de “casa de ensinar” (Patrício, 1996). Efectivamente, as sociedades ocidentais têm vindo a alargar o tempo de permanência dos seres humanos no interior do sistema educativo. Partimos do pressuposto de que qualquer indivíduo em formação está sempre em aprendizagem experimental e entendemos que essa experiência contempla tanto os objectivos afectivos quanto os cognitivos. Pelo que, a integração da “mediação afectiva” defendida por Barbosa na relação educativa e pedagógica, associada ao modelo humanista, visa introduzir a via afectiva no domínio escolar. O mesmo autor refere como competências centrais do educador as de tipo afectivo, relacional, comunicativo, ético, moral e intelectual.

Em suma, acreditamos que a componente afectiva constitui o lastro das competências de qualquer educador porque, por mais excelentes que as metodologias possam ser, ao educador exige-se cada vez mais um forte domínio de competências pessoais e humanas. É para nós um dado adquirido que a educação de futuro irá enfatizar de forma mais intensa a necessidade de cada ser humano otimizar, cada vez mais, a sua rede comunicativa e interactiva na óptica do mediador afectivo.

II.3.3. A comunicação / interacção pedagógica

Todas as aprendizagens escolares passam pela comunicação e pressupõem interacções verbais e não-verbais entre o professor e o aluno.

Comunicar é emitir uma mensagem e receber em troca uma resposta. Mialaret (como citado em Altet, 2000) defende que a origem dos alunos, o contexto, o código linguístico, a emissão, a transmissão e a recepção têm de ser tidos em conta na análise do processo da comunicação na sala de aula. Mas o que caracteriza, de facto, a

²⁶ Cf. glossário.

interacção pedagógica é o facto de não se tratar de uma simples emissão ou difusão de mensagens, mas sim de uma troca finalizada, uma aprendizagem por meio de um processo interactivo de ensino-aprendizagem em que o emissor (professor) procura modificar o estado de saber do receptor, o que torna fundamental a presença de um duplo *feedback* receptor-emissor, mas também de emissor-receptor. A este propósito referem também Dishop e Goffrel (como citados em Carvalho, 2006, p. 34) que «qualquer coisa que o ensino envolva deve incluir claramente a comunicação, porque sem comunicação não há aprendizagem e sem aprendizagem não há ensino».

Como sublinha R. Ghiglione (como citado em Altet, 2000, p. 63), «fazer compreender» e «fazer-se compreender» são as principais exigências da mensagem pedagógica. O professor terá de ter em conta as reacções dos alunos à sua mensagem – primeiro *feedback* – para, então, ajustar e adaptar a sua comunicação à acção dos alunos e dar, em seguida, um segundo *feedback* para regular a acção.

Se o que caracteriza a interacção é a reciprocidade, onde estão a reciprocidade e a interacção na situação pedagógica vivida na sala de aula? Procurámos resposta a esta questão no capítulo IV.

São as noções de troca, de *feedback*, de co-presença, de face a face, que caracterizam o conceito de interacção. «É a reciprocidade, a resposta às condutas, que dá a estas relativamente ao outro, o seu carácter de interacção», de acordo com G. de Montmollin (como citado em Altet, 2000, p. 63).

A interacção é um processo de comunicação interpessoal, mas também é um fenómeno social, um fenómeno relacional ancorado num sistema social que, no que nos diz respeito, é representado pela turma, pela escola, pelo sistema educativo e pela sociedade.

M. Postic (como citado em Altet, 2000, p. 64) define a interacção como «a reacção recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida com determinada frequência, pelo qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro.»

Segundo Altet (2000), a interacção pedagógica pode ser analisada a partir de comportamentos. A saber:

– tem lugar num espaço determinado (sala de aula) e a situação pedagógica na aula é sustentada por um contrato tácito didáctico entre professor e aluno, numa acção de reciprocidade;

– existência de uma especificidade no discurso pedagógico.

Na nossa investigação, procurámos identificar e compreender as características da interacção pedagógica e pretendemos ver se este aspecto de influência recíproca está ou não presente na aula, bem como o de verificar quais são as disfunções para procurar os ajustamentos desejáveis.

Ao analisarmos a interacção na sala de aula, pudemos constatar outras variáveis da situação pedagógica, tal como escreve Postic (citado em Altet, 2000, p. 64): «O estudo sistemático das interacções permite investigar ao nível operatório (questões do professor, do aluno, respostas do aluno, intervenções etc.) e ao nível latente, principalmente graças às expressões negativas / positivas afectivas (demonstrações de interesse, desinteresse, aproximações afectivas, gestos, expressões faciais etc.)».

A interacção pedagógica não é apenas verbal, ela pode ser também não-verbal e latente, sendo sustentada por recepções recíprocas, expectativas, representações, papéis de um lado e do outro que interagem mutuamente.

No que diz respeito à distribuição dos modos de comunicação nas diferentes aulas de cada professor, é possível fazer outra constatação: cada professor tem o seu perfil e isso corresponde a um estilo pessoal, relacional e didáctico próprio. Percebemos ainda três tipos de interacções que podemos classificar de: colectivas, ou seja, quando o professor interage com a turma e vice-versa; duais, quando a interacção é entre o professor e o aluno; e grupais, quando as interacções são entre o professor e um grupo de alunos (mais evidente aquando da realização de actividades em grupo).

Estas interacções denotaram significados diferentes de acordo com os conteúdos e os tipos de informação que veiculam, daí termos considerado também três tipos de significações:

– de conteúdos disciplinares, ou seja, informações relativas à matéria ensinada ou dos saberes;

– de conteúdos lógicos, conhecimentos, procedimentos em relação às operações cognitivas ou ao “saber fazer”;

– de conteúdos reguladores de gestão, informações pessoais, interacções de ordem mais afectiva e emocional, apelos à ordem (situações visíveis em aulas cujas actividades se centravam em trabalhos de grupo).

II.3.4. A comunicação na sala de aula

Na presente investigação centrámo-nos no sistema de comunicações e interacções recíprocas e observáveis entre o professor e o aluno no seio do grupo turma, pelo que não aprofundámos questões / variáveis relacionadas com operações cognitivas realizadas pelos actores durante as interacções pedagógicas. Isto porque as operações mentais são inobserváveis. Logo, descobrir a natureza dos processos cognitivos utilizados durante o tratamento da informação seria uma tarefa mais difícil do que conseguir levar a bom porto os objectivos deste trabalho.

Ainda assim, pareceu-nos possível inferir algumas observações cognitivas a partir da observação de comportamentos e da análise de determinadas interacções no discurso pedagógico, daí o facto de termos associado alguns dos comportamentos e das posturas demonstradas pelos alunos a necessidades cognitivas, sustentando a nossa opinião na categoria psicodidáctica intelectual-cognitiva de Zabalza (1992).

Concentrámo-nos também nas necessidades educativas manifestadas no grupo enquanto turma e não tanto no estudo das necessidades individuais e personalizadas de cada jovem *per se*. O motivo da nossa opção, relativamente a este último aspecto, deve-se ao facto de as turmas terem um elevado número de alunos (mais de 20 alunos), o que torna difícil e complexa a adequação de programas e métodos que permitissem ir ao encontro da personalidade de cada jovem. Acresce que o elevado número de efectivos por turma levaria, em nosso entender, a que os professores se retraíssem em desenvolver este tipo de trabalho connosco, daí termos optado por dar maior enfoque ao grupo enquanto turma.

No que respeita à comunicação relacional na sala de aula, Postic (1990) refere que o professor divide os alunos em categorias, de acordo com dois factores essenciais: os resultados escolares e os comportamentos nas aulas, passando pela forma como participam e pela reacção às perguntas.

A rede de comunicação na sala de aula intensifica-se mais numas direcções e menos noutras. Isto é, os alunos cuja comunicação com o professor é mais fácil

integram-se melhor nas estratégias por ele montadas e identificam o objectivo de cada tarefa. São estes alunos que, rapidamente e com maior frequência, beneficiam das funções da avaliação, sentindo-se, por isso mesmo, mais apoiados, encorajados e motivados para o processo da aprendizagem que decorre na situação pedagógica.

Para os alunos que têm dificuldades, a comunicação sofre alguns percalços, além de não ser reciprocamente entendível. Porém, mais grave que isso é a relação estabelecida: o professor, através da sua intervenção, faz denunciar as expectativas e o que pensa dos diversos alunos (tal como pudemos observar aquando das observações naturalistas). Esta falta de imparcialidade, por vezes inconsciente, como refere Postic (1990), envolve transferências positivas / negativas que causam o sentimento de aceitação de uns e de exclusão de outros.

O grupo dos eleitos procura agradar ao professor e fazer-se notar, quanto mais não seja pelo trabalho desenvolvido na aula e pela obtenção de bons resultados escolares, os quais constituem uma gratificação para o professor.

A percepção de rejeição, ou apenas a impressão de ser rejeitado, desencadeia nos jovens manifestações de hostilidade e rejeição do trabalho escolar. Estudos realizados por Baker (1980) e Bloom (1980), entre outros, corroboram a ideia de que uma atitude positiva face à escola conduz ao sucesso e vice-versa. Sendo, pois, lícito concluir que as atitudes podem influenciar o rendimento das aprendizagens, bem como que o conhecimento desta realidade pode favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas do professor em relação aos alunos em situação escolar difícil.

Parafrazeando Talcott Parson (citado em Estrela, 1994, p. 49), a identificação com o docente estaria na origem de uma dicotomia selectiva: os alunos que se identificam com o docente ou que reconhecem a sua função como modelo são, em geral, aqueles que irão prosseguir estudos superiores; os restantes educandos renunciam aos valores escolares.

A partir de um questionário realizado entre professores, Silberman identifica quatro atitudes básicas dos professores para com os seus alunos: ligação afectiva, interesse, indiferença e rejeição. Brophy e Good (1974), retomando os estudos de Silberman, verificam que tais atitudes originam no professor comportamentos diferentes em relação aos alunos e que as mesmas são indissociáveis do estatuto que os professores atribuem aos seus educandos. Assim, os bons alunos são os que suscitam a

ligação afectiva e os que mais participam na aula, respeitando as regras estabelecidas. Os alunos que suscitam rejeição são alunos com dificuldades de aprendizagem, pouco activos e aqueles cuja participação não respeita as regras estabelecidas. O comportamento destes últimos provoca a atitude vigilante, o controlo constante, a crítica e a discriminação do reforço positivo (facto que, como podemos constatar na observação sistemática, teve tendência a ser alterado; o professor fazia o reforço positivo como estratégia preventiva de posturas indesejáveis).

Segundo os dados das entrevistas, os professores da amostra tendem a descrever os alunos relativamente à postura ao nível do saber estar, facto que comprova os estudos feitos neste domínio, que mostram que os docentes tendem a valorizar no aluno as qualidades que mais facilitam o exercício da sua profissão. Confirmamos o que refere Estrela (1994) quando esta afirma que «o professor começa por desvalorizar os pequenos desvios que limitam, mas que não impedem totalmente a produção e só considera como indisciplina os actos que comprometem abertamente ou aqueles que visam directamente a sua autoridade ou a sua pessoa» (p. 84).

Apesar da existência de múltiplos estudos e de interpretações que, ora dão primazia a uns dos factores enumerados ora a outros, um grande número de professores continua a atribuir as causas do insucesso escolar a aspectos de personalidade de inteligência ou mesmo a factores culturais e familiares que, por isso, transcendem a sua acção.

Apesar da escolaridade obrigatória e dos discursos políticos para a democratização do ensino e da aposta no lema “uma educação para todos”, o facto é que muitos jovens continuam a não fruir dos saberes da escola e revelam dificuldades de aprendizagem e de adaptação à instituição escolar, pelo que continuam a ser um desafio cuja superação implica a verificação e o estudo de várias condições.

São vários os factores que comprometem o êxito escolar de muitos alunos e que, segundo alguns autores, continuam a marcar diferentes necessidades educativas. A estes factores denominámos de factores de ajustamento ou não ajustamento entre o professor / aluno na interacção pedagógica e educativa e que a seguir apresentamos.

II.3.5. Modos de adaptação entre professor e aluno na interacção pedagógica

Postic (1995) destaca três grandes tipos de factores institucionais que comprometem o êxito escolar de muitos alunos, ou seja, factores que contribuem para marcar diferentes necessidades entre os alunos. São eles os seguintes:

- o ajustamento à situação escolar em geral;
- o ajustamento à situação pedagógica do professor;
- o ajustamento à personalidade do professor e à relação interpessoal.

II.3.5.1. Ajustamento à situação escolar em geral

Relativamente a este aspecto, sabe-se que uma grande percentagem dos casos de insucesso escolar se encontra relacionada com a inadequação da personalidade do jovem às exigências da escola, ou seja, dificuldades em se adaptar aos condicionalismos sociopsicológicos da nova explosão escolar.

O desejo de individualização ou personalização do ensino é frequentemente manifestado nos discursos oficiais e nas assembleias pedagógicas de escola. Contudo, na prática, alguns docentes retraem-se dadas as turmas terem um elevado número de efectivos por classe, tornando difícil e complexa a adequação de programas e métodos que permitam operacionalizar esse ideal de ir ao encontro da personalidade de cada jovem da turma.

É possível indicar outros factores responsáveis pelo desajustamento do aluno em relação à situação escolar: a impressão, por parte do aluno, de estar a ser constantemente submetido a classificações que influenciam o seu futuro escolar, facto que para alguns se traduz em forma de coacção, provocando por vezes estados de constrangimento e de inquietação que afecta sobretudo os alunos oriundos de famílias de situação económica, social e culturalmente desfavorecida. A consciência de pertencer a uma classe inferior actua negativamente sobre o jovem, desencorajando-o e fomentando uma atmosfera de dúvida e uma expectativa de fracasso.

II.3.5.2. Ajustamento à situação pedagógica do professor

O segundo aspecto referido por Postic (1995), o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor, prende-se com a problemática da formação de professores e que nós temos vindo a abordar, sobretudo no capítulo em que nos referimos a esta temática²⁷.

De facto, a profissão docente não se pode confinar a uma pedagogia do dom natural. Tem de existir treino profissional e reflexão que complementem a boa formação científica, didáctica e relacional. O trabalho do professor na sala de aula deve ser variado e incluir formas de actividades individuais ou colectivas, de modo a conciliar as necessidades de desenvolvimento individual com as necessidades de sociabilização, nas quais a escola desempenha o papel fundamental.

II.3.5.3. Ajustamento à personalidade do professor e à relação interpessoal

Segundo estudos realizados, os alunos cujos professores dão provas de elevado nível de compreensão, tolerância, respeito e aceitação apresentam um maior desenvolvimento das suas estruturas intelectuais. Os estudos parecem confirmar, claramente, que os elementos de facilitação da relação entre o professor e o aluno se encontram entre os factores determinantes do melhoramento das aquisições e até do juízo que os alunos fazem do seu papel na sala de aula. Tal como afirmam Aspy e Bhles (citados em Postic, 1990, p. 189), «há uma relação positiva entre o nível do conceito de si mesmos e o crescimento cognitivo dos alunos». Assim, e de acordo com J.J. Natanson (citado em Ainscow, 1990), todo o ser humano têm necessidade de ser reconhecido como tal e de ter importância aos olhos dos outros. Esta situação eleva a auto-estima e aumenta também as possibilidades de êxito. Verificamos que actos como elogiar, encorajar ou admoestar, entre outros, transmitem cargas afectivas, além da informação que veiculam. Como afirma Taba (1962), quando as relações pessoais entre o professor e o aluno são rígidas e se encontram bloqueadas, a disciplina e o trabalho serão irremediavelmente afectados. Os alunos terão tendência para despender o seu tempo e as suas energias em fazerem-se notar, projectando as necessidades do *eu* e boicotando as actividades. O mau clima afectivo afecta a boa relação pedagógica e tem repercussões negativas na aprendizagem e nas atitudes dos alunos.

²⁷ Cf. II.5., p. 115.

É nos alunos oriundos dos meios mais desfavorecidos que o efeito do elogio, da crítica e da aproximação do professor são mais importantes porque se repercutem na sua auto-estima, já de si pobre.

A trave mestra do papel do professor é a sua competência relacional. Se muitos professores falham por não disporem de competências científicas e didácticas que complementem a competência relacional, não é menos certo que muitos professores competentes na sua área de ensino e dotados de bons recursos didácticos não conseguem fazer passar a mensagem, porque o clima relacional e disciplinar não o permite. Uma relação interpessoal positiva entre o professor e o aluno favorece a harmonia e a ordem necessárias ao trabalho produtivo na aula, sustentado por uma pedagogia de ajuda assente no princípio do “saber estar” e que exige um elevado grau de disponibilidade para o outro.

Também Altet (2000) nos fala dos modos de ajustamento ou não-ajustamento entre professor e alunos, durante a interacção pedagógica em vários níveis, referindo-se aos obstáculos à aprendizagem dos alunos, entre os quais cognitivo, pedagógico, da comunicação e no plano afectivo. Altet refere-se ao conceito de ajustamento ou não-ajustamento à forma como o professor toma em consideração as reacções dos alunos nas interacções: o seu tipo de acção e a sua forma de se adaptar ou não às reacções dos aprendentes.

Assim, no que respeita ao nível cognitivo, refere o método interrogativo como sendo a estratégia mais utilizada pelos professores, como um método que desencadeia várias operações cognitivas diferentes das que são utilizadas pelos alunos nas respostas. Aparentemente, na opinião dos professores da amostra, as perguntas feitas durante a aula estimulam o diálogo e provocam a actividade intelectual dos alunos. Contudo, seria necessário realizar uma análise mais fina para aferir qual é, realmente, a actividade intelectual suscitada pelas questões, verificar quais os diferentes tipos de perguntas e quais as operações cognitivas que estas efectivamente desenvolvem nos alunos. No entanto, e como já tivemos oportunidade de referir, esta questão não foi objecto do nosso estudo.

No plano pedagógico, alguns alunos não seguem as interacções emitidas; outros queimam etapas, outros vão mais depressa, condicionalismos que provocam o desequilíbrio do esquema ou da estratégia previamente montada pelo professor. Nestes

casos, o professor, regra geral, opta por dois caminhos: ou ignora as reacções imprevistas e mantém a estratégia inicial ou então, caso tenha capacidade de resposta e flexibilidade, põe em prática outro cenário mais apropriado esforçando-se por se adaptar e ajustar às perspectivas e reacções dos aprendentes.

Por vezes, o professor não dá uma explicitação clara e objectiva ao aluno porque parte do pressuposto conhecimento de que o aluno já sabe aquele assunto, logo a compreensão dessa explicação não é verificada pelos alunos e estes não são capazes de realizar o que lhes é pedido. Verifica-se, então, um desvio entre aquilo que o professor espera obter e as realizações dos alunos.

Outra dificuldade associada ao plano pedagógico encontra-se relacionada com a tarefa e na ausência de comunicação de critérios. O professor apresenta múltiplas tarefas ao aluno sem lhe facultar com rigor os critérios de realização e de avaliação, ou seja, muitas vezes o aluno não sabe o que o professor espera dele e com que critério vai ser avaliado. De acordo com Bomiaal, investigações feitas nesta área demonstram que o conhecimento dos critérios pelos alunos melhora os seus desempenhos (como citado em Altet, 2000).

No plano da comunicação, o modo de ajustamento situa-se ao nível da compreensão da mensagem. Nas trocas comunicativas, o acesso ao sentido dos enunciados faz-se a vários níveis: ao nível da compreensão dos enunciados e ao nível do código linguístico do professor e do aluno. O não-ajustamento deve-se, muitas vezes, a um problema linguístico de compreensão de enunciados, de vocabulário, de uma linguagem considerada estranha pelos alunos.

No plano afectivo, o clima motivacional e de afectos criado pelo professor na turma provém de uma percepção das representações que os professores têm dos alunos, das qualidades relacionais que demonstram. Algumas incompreensões estão na origem de desvios ou bloqueios nas reacções professor / aluno. Uma relação de simpatia, de empatia, de interesse pelos alunos constitui «uma condição para o diálogo professor/aluno» (Leroy, citado em Altet, 2000, p. 107).

Segundo Wallon (citado em Altet, 2000, p. 107), a presença de sinais de afectividade, de aceitação das ideias e dos sentimentos dos alunos «favorece uma dialéctica pedagógica e o sucesso na aprendizagem».

Também Barbosa se refere à relação afectiva como o lastro fundamental da relação pedagógica e da aprendizagem e como suporte de outras dimensões, introduzindo nesta sequência o conceito de “sentido de ajuda”, que é como quem diz pedagogia de ajuda, enquanto determinante da acção educativa (Barbosa, 2001, p. 103).

Assim, os diversos factores assinalados que provocam desvios demonstram a necessidade da tomada de consciência destes problemas e de adaptação interpessoal (professor / aluno) para ajustarem as suas interações aos aprendentes e articularem os actos de ensino com as actividades de aprendizagem.

Só assim se conseguirá estabelecer uma relação dialéctica que não se cinja ao método interrogativo, mas que se adoptem práticas de situações de aprendizagem abertas e criativas para o aluno.

Na mesma linha, também Albano e Mari (citados em Fernández, 2006, p. 228) referem cinco factores-chave para as dificuldades de aprendizagem ou de não-ajustamento entre o professor e o aluno que podem constituir um constrangimento às aprendizagens, tais como: inadequação pedagógica, deficiências socioemocionais, disfunções incapacitantes, desordens cognitivas e imaturidade avaliativa.

Felgueiras (1994), referindo-se a necessidades especiais, define três grupos de alunos:

- o grupo de alunos que aprende muito facilmente exigindo mais, e que, se o professor não responder a esta necessidade, se desinteressa;

- o grupo de alunos médios que trabalham normalmente e que, com algum esforço, acabam por ser bem-sucedidos, embora em graus diferentes;

- o grupo de alunos que pouco acompanha o que está a acontecer no contexto de sala de aula e que não progride, revelando desinteresse total e comportamentos indesejáveis (que, regra geral, é o grupo maior e o que melhor caracteriza as turmas). Por sua vez, dentro deste grupo temos três subgrupos que são descritos seguidamente.

- O grupo dos alunos que provém de meios económicos, sociais e culturais desfavoráveis.

- O grupo dos alunos que revela dificuldades de aprendizagem e provém de meios favoráveis, não se lhes identificando nenhuma causa de ordem médica ou neurológica. Para classificar este subgrupo de alunos, foi então criada nos anos sessenta,

nos Estados Unidos da América, a categoria dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

– O grupo dos alunos dotados e sobredotados cujo funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem é superior à média e que, caso os programas não estejam em consonância com as suas características, podem também eles experimentar o insucesso escolar.

Dada a natureza da nossa investigação, são as dificuldades dos alunos inseridos no grupo turma que se prendem com o ajustamento à personalidade do professor assim como ao ajustamento da situação pedagógica do professor aquelas que se tornam pertinentes ao desenvolvimento deste enquadramento teórico.

II.3.6. A família enquanto suporte principal do processo educativo / pedagógico

Hoje, exigimos à escola aquilo que tantas vezes constatámos faltar aos jovens que a frequentam, ou seja: que, além das funções de ensinar e educar, a escola seja também uma *espécie* de segunda casa / lar e se constitua enquanto suplência da família e enquanto suporte principal do processo educativo e pedagógico, primeiro responsável por assegurar as necessidades essenciais / básicas e fundamentais para o desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais e intelectuais dos jovens e que, como já referimos, precedem as necessidades cognitivas e que constituem os alicerces da formação e da educação.

Os motivos pelos quais hoje se exige à escola mais do que aquilo que se lhe exigia tradicionalmente são vários, entre os quais apontamos a diminuição da influência dos progenitores sobre os filhos, as disfunções familiares, a desarticulação entre o contexto familiar e o sistema educativo, nomeadamente o aumento do número de horas de permanência na escola na óptica do lema “escola a tempo inteiro”, cujos princípios estão consignados no Despacho n.º 12, 591/2006. O objectivo é o de ocupar os jovens com o desenvolvimento de actividades educativas e de enriquecimento curricular.

Um olhar sobre a literatura remeteu-nos para uma análise, ainda que necessariamente breve, levando-nos a distinguir entre famílias funcionais, onde estão

presentes as relações parentais e as estratégias familiares favoráveis (existência de diálogo, envolvimento parental e expectativas positivas relativamente à vida escolar dos filhos), e as famílias disfuncionais nas quais, pelo contrário, os jovens vêm o seu desenvolvimento socioemocional, bem como o sucesso escolar, comprometidos.

A expressão “jovens em risco” diz sobretudo respeito aos jovens provenientes das classes socioculturais mais desfavorecidas e das minorias étnicas. Estes, pela sua origem, pertencem a meios familiares onde se apresentam culturas que, não raras vezes, entram em conflito com a mais usualmente defendida pela escola e pela comunidade. Consequentemente, estes jovens que constituem os estratos demográficos com dificuldades de integração na escola mais demarcadas são, por inerência, mais susceptíveis ao insucesso e ao abandono escolar. As disfunções familiares são, arriscaríamos dizer (não só atendendo à literatura sobre o assunto, mas também à nossa experiência profissional actual), a principal causa dos comportamentos desajustados que põem em risco o desenvolvimento intelectual e psíquico dos jovens e que os conduz a comportamentos desajustados: instabilidade, défice de atenção, insucesso escolar, agressividade, impulsividade, baixo limiar à frustração, furto, perturbações da personalidade, ansiedade, depressão, desorganização do tipo psicótico, entre outros (Santos, 2007).

Segundo Diogo (como citado em Santos, 2007), a família é considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo das crianças e dos jovens: sendo ela o primeiro espaço educativo onde se criam e educam, é a família que proporciona os contextos educativos necessários para que o ser humano construa e consolide a sua própria personalidade. A família deveria estabelecer, desta forma, o meio natural mais apropriado ao desenvolvimento integral dos jovens, não sendo por acaso que hoje tanto se apela e enfatiza a importância que o sistema educativo vem atribuindo à presença da família junto das organizações educativas. Contudo, este apelo tem-se traduzido no apoio social às famílias, aparentemente com o propósito de melhorar os resultados escolares e a diminuição do abandono e do insucesso.

Com efeito, a família é uma referência importante para a integração social dos jovens, do sucesso das aprendizagens escolares, bem como para o equilíbrio saudável do homem. Efectivamente, a relação educativa de natureza familiar deve anteceder sempre todo e qualquer outro tipo de relação, nomeadamente, a pedagógica.

As sociedades ocidentais têm vindo a alargar o tempo de permanência dos seres humanos no interior do sistema educativo e a ideia de que na escola e as intervenções educativas e pedagógicas podem e devem substituir a família, justificando o facto de aí se poder agir melhor que os pais e as mães porque aí se podem provocar acções compensatórias e porque, acima de tudo, é aí que se devem corrigir mais e melhor as aprendizagens dos jovens. Este facto leva-nos a perguntar se não estamos a conduzir a espécie humana para um beco sem saída. Uma sociedade marcada pela ideia de que só na escola ocorrem as aprendizagens significativas deixa de parte a compreensão de fenómenos vividos fora da escola, ainda que os transportem para a escola (Barbosa, 2004).

Também Gameiro (2004) refere que a experiência relacional que uma criança ou um jovem manteve inicialmente com a família nuclear condiciona o seu grau de confiança e de segurança. A forma como foram satisfeitas as suas necessidades básicas, nomeadamente o afecto, é determinante para o seu desenvolvimento, para a sua autoconsciência e para o seu desenvolvimento afectivo.

Quando Brazelton e Greenspan (citados em Lopes, 2007) aludem às necessidades educativas básicas ou essenciais, referem-se às necessidades de os jovens terem relacionamentos sustentados e contínuos. Para os autores, a protecção física, a segurança e o estabelecimento de regras são necessidades básicas essenciais para o bom desenvolvimento dos jovens, e dependem essencialmente da família. Assim, referem que as crianças expostas a substâncias tóxicas ainda no útero materno têm uma elevada probabilidade de nascerem com o sistema nervoso central hiper ou hiporreactivo a sensações como o toque e o som, e de virem a ter dificuldades com o processo linguístico, ou dificuldades em planear e realizar acções. Qualquer um destes factores pode aumentar a tendência para problemas de aprendizagem, impulsividade, comportamentos anti-sociais e dificuldades em construir relacionamentos com os pares. Se as crianças, além destes problemas, forem expostas a ambientes nos quais os relacionamentos não sejam muito sustentados por serem negligentes, punitivos, ou até abusivos, há uma maior probabilidade de virem a contrair problemas severos em idades mais tardias, nomeadamente na adolescência. O percurso da criança traduzir-se-á por fracassos sucessivos ao longo da escolarização, quer com o grupo de pares, quer com os adultos, ou até, mais tarde, com oportunidades profissionais. Aliás, uma das preocupações 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. A literatura provou que é a interacção de *deficits* psicológicos com ambientes de *stress*, combinados, por sua vez, com certos tipos de relacionamentos familiares, que aumenta a probabilidade de comportamentos anti-sociais, manifestando-se como hiperactivos, agressivos, hipersensíveis, obstinados e com dificuldade de atenção ou concentração.

São estes os traços comuns dos jovens que integram os centros educativos de reinserção social e que são retirados das famílias numa situação extrema, em jeito de recurso último, com vista à correcção destas situações enunciadas, ainda que muitas vezes se revelem infrutíferas.

Segundo Brazelton e Greenspan (citados em Lopes, 2007), para que a escola chegue ao aluno e à sua família, devem ser proporcionados encontros regulares entre pais e professores e outros agentes educativos. Não nos podemos esquecer de que as escolas estão inseridas em comunidades em que, muitas vezes, as famílias não supervisionam os seus filhos e, conseqüentemente, estes ficam disponíveis para a “vadiagem”, arriscando-se a entrar em situações de risco. Cabe, então, à escola, como medida preventiva educativa, actuar através do desenvolvimento de actividades não-curriculares para os alunos de risco, dinamizando com os pais e outros parceiros educativos actividades culturais e de índole desportiva, clubes e outras actividades extracurriculares, enriquecedoras e alternativas na senda da Escola Cultural que defende Patrício (1996).

De acordo com os mesmos autores, as interacções emocionais são a base da cognição, da maioria das capacidades intelectuais de cada criança / jovem, incluindo a criatividade e o pensamento abstracto. São as nossas interacções emocionais que nos levam à aprendizagem, aplicando esse conhecimento ao mundo cognitivo.

De tal forma estes sentimentos são importantes e decisivos na vida de qualquer humano que a ciência, estudando crianças da guerra, sabe hoje que, nas situações de conflito, as que se sentem amadas pelos pais conseguem ganhar peso e engendrar respostas físicas e sociais compensatórias, prosperando como se fossem Fénix, renascidas das cinzas, enquanto as outras perdem força vital e definham (Barbosa, 2004 p. 41).

Maslow (1970), psicólogo humanista, ao estudar as necessidades humanas, refere-se também às necessidades básicas, nomeadamente às que correspondem às necessidades de segurança, de pertença, de estima e de afecto, como essenciais para o desenvolvimento das gerações futuras, afirmando que os jovens aos quais não forem satisfeitas estas necessidades virão a sofrer aquilo a que Maslow denomina “doenças de carências”.

Pelo que, quando falamos em necessidades, contemplamos as várias dimensões do ser humano e não apenas a dimensão cognitiva.

No panorama das situações vividas diariamente em contextos de sala de aula, observam-se frequentemente emoções, atitudes e comportamentos distintos. Os jovens emitem continuamente ao longo das aulas sinais que indiciam necessidades educativas que reflectem o próprio mundo individual, através da sua conduta, posturas, comportamentos e atitudes verbais e não-verbais. Quando não conseguem libertar a energia acumulada, gerada pelas pulsões ou emoções, inconscientemente reprimidas, podem manifestar comportamentos diferenciados e muitas vezes desajustados. Estes comportamentos, que, regra geral, são associados à indisciplina e ao nível do saber estar, são geradores de clivagens na própria relação educativa e pedagógica e numa situação de causa-efeito, os jovens vão desencadeando / accionando mecanismos de defesa não raramente através do estabelecimento de difíceis relações interpessoais, quer com os pares, quer com os professores e outros agentes educativos (Santos, 2007).

O desenvolvimento dos jovens é condicionado por uma panóplia de condicionantes que dita os padrões de adaptação / não adaptação às tarefas educativas e pedagógicas, tal como nas relações com os outros e ainda no seu próprio desenvolvimento pessoal.

Segundo Colemann (citado em Gameiro, 2004), o jovem que sinta a sua segurança ameaçada canaliza as suas energias para o controlo da sua própria segurança, na resolução dos seus conflitos interiores e isso, além de provocar um tipo de relações tensas com as missões que lhe pedem, impedirá uma entrega alegre e satisfatória mesmo quando o professor se esforça por criar um ambiente aparentemente amplo e gratificante.

São estes jovens que insistem em evidenciar sinais indicadores de necessidades educativas associadas a necessidades básicas que, ainda não tendo sido asseguradas,

tornam o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve na sala de aula um autêntico campo de conflito. Cabe ao professor estar atento a esses sinais emitidos e envidar esforços no sentido de lhes dar respostas para que, após os alicerces serem construídos, possamos então caminhar progressivamente para a tarefa de ensinar.

Sendo a família a principal estrutura de suporte para a viabilização do processo de ensino e aprendizagem, justifica-se a referência desta variável no nosso enquadramento teórico. Pelo que as reformas educativas e pedagógicas que se façam no sistema educativo têm de andar de mãos dadas com uma política interventiva familiar. Porém, não basta que à família sejam dadas prerrogativas ao nível do apoio social, ainda que este também possa ser importante. Deve, acima de tudo, tomar-se medidas para co-responsabilizar os pais para que seja possível assumirem a sua função natural e insubstituível na educação e protecção dos seus filhos.

Contudo, a pergunta que se faz é: como é possível articular a relação educativa de âmbito familiar com da relação pedagógica de âmbito escolar se, como já referimos, se apresentam quase sempre desarticuladas? Terá a escola enquanto instituição que se tornar como suplência efectiva da família?

Uma constatação que emergiu dos resultados do nosso trabalho de investigação foi a de que, além das necessidades cognitivas e de aprendizagem, os jovens manifestaram sinais indicadores de outras necessidades educativas específicas e que, enquanto não forem satisfeitas, não pudemos dar resposta às necessidades subsequentes de nível cognitivo, ou seja, a aprendizagens pedagógicas e didactizantes a que os professores na escola tradicional se propõem, em primeira mão, responder. Por isso, é importante o conhecimento do jovem enquanto ser global e não apenas enquanto aluno objecto de aprendizagens, pois será este conhecimento do jovem, não apenas como aluno, o sustentáculo das orientações estratégicas dos professores. Significa isto que é necessário diagnosticar as verdadeiras necessidades educativas dos jovens como sendo o primeiro passo a dar para que, seguidamente, enquanto profissionais educativos e pedagógicos, possamos aceder às aprendizagens escolares. Não nos podemos centrar nestas últimas sem primeiro atendermos às primeiras, uma vez que, de acordo com os resultados da investigação, ficou para nós claro que as necessidades educativas antecedem as pedagógicas.

De seguida, abordaremos o conceito de necessidades educativas específicas por ser um conceito que está implícito no nosso objecto de estudo. Começamos por fazer uma breve referência ao conceito de necessidades educativas especiais e posteriormente faremos uma abordagem sobre alguns dos pressupostos teóricos relativos à categorização das necessidades educativas específicas que, na nossa opinião, melhor se adaptam às características da maioria dos alunos com quem trabalhamos. Assim, segundo a teoria de Correia (1999), referimo-nos ao grupo de alunos com necessidades educativas específicas de carácter processológico; a um grupo de alunos de necessidades educativas específicas de carácter emocional e a um grupo de alunos considerados de alunos de risco.

Utilizámos preferencialmente no nosso trabalho a categorização das necessidades educativas específicas de acordo com as categorias psicodidácticas de Zabalza (1992), por considerarmos serem passíveis de aplicação igualmente aos alunos de todo o ensino básico, cuja faixa etária corresponde às necessidades educativas dos alunos com os quais fizemos o levantamento dos sinais inscritos na Carta de Sinais e que, por sua vez, foram categorizados de acordo, como já referimos, com as categorias psicodidácticas de Zabalza.

II.4. As necessidades educativas específicas

II.4.1. Da educação especial às necessidades educativas específicas: evolução do conceito

O conceito de necessidades educativas específicas é um conceito relativamente recente, surgindo nos anos 70, em consequência do *Warnock Report Committee*, no Reino Unido, e com a legislação PL 94-142 nos Estados Unidos. Estes foram marcos decisivos no movimento das ideias e na integração da educação especial no sistema geral de ensino.

A alternativa escolar mais recente, que tem vindo a ser fortemente defendida nos últimos anos, é a escola inclusiva. Na sequência da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, esta orientação inclusiva foi consignada na *Declaração de Salamanca*, relativa aos princípios políticos e à prática da educação especial. A Declaração representa 88 governos e 25 organizações internacionais que

reuniram na cidade de Salamanca, nos dias 7 a 10 de Junho de 1994 e consagrou a expressão “escola inclusiva”. A *Declaração de Salamanca* (1994) refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas normais são «os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos» (p. 12).

As práticas educativas neles baseadas expandiram-se por diversos países e neles foi claramente estabelecido que, sob o ponto de vista educativo, não deveriam separar-se as crianças por categorias de ordem médica, mas sim que cada uma deveria ser considerada na sua individualidade, atendendo-se às necessidades especiais que apresentassem. Esta inovação resulta de mudanças que se operam de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária, e emergiu do conceito tradicional de educação especial. O que anteriormente se chamava ensino especial passou a designar-se de ensino de crianças e jovens com necessidades educativas específicas.

A evolução deste conceito não só acarretou consequências na educação dos jovens ditos especiais, como na educação em geral, nomeadamente o aparecimento das chamadas escolas inclusivas.

As duas expressões reflectem dois modos diferentes de situar e resolver o problema. Foi assim que do predomínio do recurso às escolas especiais para deficientes se passou às várias modalidades de integração das crianças com necessidades educativas específicas no ensino normal. É, então, veiculado o princípio de que todas as crianças e todos os jovens deficientes devem receber uma educação num meio o menos restrito possível, a fim de lhes garantir o máximo de normalidade. A possibilidade de retirar um jovem da classe normal passa a ser prevista apenas para um reduzido número de crianças e com base em justificações não-discriminatórias. A tradicional dicotomia classe normal *versus* classe especial está, pois, ultrapassada, tendo conduzido à criação de recursos e de opções administrativas e de ensino integradas no sistema geral de educação, de modo a responder às necessidades especiais de cada educando (Felgueiras, 1994).

O conceito de necessidades educativas específicas é mais abrangente e permitiu uma maior consolidação do princípio de que a educação é um bem de que todas as crianças e todos os jovens devem ter oportunidade de usufruir. Tal fez com que a separação entre crianças deficientes e crianças não-deficientes se esvanecesse, o que fez

com que cada criança passasse a ser vista por si só, pelas suas necessidades diferenciadas em educação. O conceito chama, pois, a atenção dos educadores e dos professores para a necessidade de se ter de organizar a prática educativa a partir de diagnósticos das necessidades educativas diferenciadas de cada jovem que integra um grupo turma, para que, respeitando as necessidades e diferenças individuais, as estratégias, as metodologias e as técnicas educativas utilizadas possam permitir uma melhor eficácia das aprendizagens. Alunos que não são identificados como alunos com necessidades educativas específicas e não aprendem e não têm sucesso escolar e educativo, é porque certamente as suas necessidades específicas não foram atendidas através da aplicação de medidas estratégias alternativas.

O professor do ensino normal tem de se adaptar e adquirir novas competências, que lhe permitam ensinar os jovens com necessidades específicas de educação. É premente apoiar estes professores, fornecendo-lhes orientações sobre a forma como devem actuar e organizar a sala de aula, de modo a assegurar uma aprendizagem de sucesso para todos os alunos, prestando um ensino / apoio individualizado e diferenciado. Também as escolas devem ser reestruturadas para os apoiar. O professor do ensino especial, além das competências específicas relacionadas com o ensino de crianças e jovens, terá de aprender a apoiar, diariamente, os professores do ensino normal e a trabalhar em equipa com outros técnicos de educação, com os professores do ensino normal e com os pais dos alunos (Safer, 1980). Para enfrentar este desafio, têm sido realizados estudos sobre as condições mais favoráveis ao sucesso das aprendizagens dos alunos na sala de aula e têm-se estudado novas formas de organização ou reestruturação da escola. Procuram-se novas abordagens na formação dos professores, através de estratégias capazes de implicar uma real transformação das práticas, aspectos em que, aliás, incidiu a nossa investigação.

Mas como poderemos ajudar os professores a organizar as suas aulas, de modo a assegurar o êxito da aprendizagem a alunos com características tão heterogéneas, sempre atendendo à diversidade da população escolar e às necessidades de cada um? Como poderão as escolas ser organizadas ou reestruturadas de forma a apoiarem os professores neste esforço? Foi numa tentativa de dar resposta a estas questões que desenvolvemos o trabalho de investigação.

II.4.2. Necessidades educativas específicas – Pressupostos teóricos

Brennan refere-se ao conceito de necessidades educativas especiais (NEE) da seguinte forma:

«Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta à aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, (...) ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.» (como citado em Correia, 1999, p. 48).

Esta definição consubstancia o preceituado no *Warnock Report* (1978) que, ao referir-se às necessidades educativas específicas, dá ênfase ao tipo e ao grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes (Brennan, 1988).

Também Correia (1999) se refere ao conceito de necessidades educativas específicas, afirmando que ele se aplica a crianças / adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem devido a factores orgânicos ou ambientais.

Para Correia, este conceito abrange, portanto, crianças e jovens com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o designado currículo normal, sendo necessário fazer adaptações de acordo com o quadro em que se insira a problemática do jovem.

O autor divide as necessidades educativas específicas em dois grandes grupos: permanentes e temporárias. Insere no grupo das necessidades permanentes os jovens cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos e funcionais e ainda por défices socioculturais e económicos graves, que provocam problemas de foro intelectual, emocional e processológico.

As necessidades temporárias são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento, do seu percurso escolar. As necessidades educativas, quando são de natureza temporária, dificilmente podem ser tipificadas de uma vez por todas porque o aluno pode fazer evoluções relativamente às necessidades anteriormente identificadas.

Dentro das necessidades permanentes e temporárias, faremos referência apenas às que se enquadram na temática do nosso trabalho e que se associam predominantemente ao tipo de alunos com que trabalhamos, quer na nossa experiência diária enquanto profissionais da educação quer enquanto professores/investigadores. Pelo que, de acordo com os objectivos da nossa investigação, as necessidades educativas específicas que analisámos com vista à respectiva satisfação das mesmas não visam o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, físico ou de saúde mental, motora ou sensorial, mas visam sobretudo as necessidades educativas específicas que se manifestam através de sinais enquanto manifestações normais de defesa. Visámos sobretudo sinais de comportamento e postura que denotam necessidades específicas de aprendizagem associadas sobretudo a questões de carácter processológico, emocional e social desses mesmos alunos, bem como na procura da resposta/satisfação a essas mesmas necessidades educativas, criando estratégias o mais apropriadas possível aos respectivos ritmos e estilos de aprendizagem, por forma a promover o sucesso escolar desses alunos.

Gostaríamos de realçar o facto de que, ao enunciarmos os tipos de necessidades educativas específicas, tivemos necessidade de as classificar, isto é, de recorrer à sua categorização. Isto porque estamos cientes de que a classificação deve servir o propósito de permitir elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível do tipo de problema do jovem. Por outro lado, fazer a categorização dos sinais de necessidades educativas específicas é importante para possibilitar e facilitar a comunicação, não só entre investigadores, mas também entre todos os agentes educativos que lidam com o jovem no sentido de examinarem a informação que possuem e de a seleccionarem para a tomada de decisões educacionais. Usaremos, por isso, a terminologia mais comumente usada e que corresponde, *grosso modo*, às terminologias / definições adoptadas oficialmente.

Falaremos sucintamente de cada um dos grupos, atendendo a que nos parecem ser categorias nas quais também podemos incluir a maioria dos alunos com quem

trabalhamos diariamente, quer em contexto da escola do ensino regular, quer noutro contexto educativo mais específico, nomeadamente em contexto de Centro Educativo de Reinserção Social nos quais temos vindo a trabalhar enquanto profissionais da educação.

II.4.2.1. Alunos com necessidades educativas de carácter processológico

Segundo Correia (1999), os problemas processológicos derivam de problemas que estão relacionados essencialmente com a recepção, organização e expressão de informação e cujos alunos são designados alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo este autor, esta categoria é caracterizada da seguinte forma:

«Uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas, mas nunca em todas, como é no caso da deficiência mental.» (Correia, 1999, p. 51)

Em termos etiológicos, tem sido difícil encontrar consensos entre autores, embora cada vez mais se relacionem as dificuldades de aprendizagem com uma disfunção do sistema nervoso central (Marshall & González, 1991).

Entre as necessidades educativas específicas inseridas na categoria das necessidades de carácter processológico, faremos referência às que a seguir se enunciam.

➤ **Necessidade de experiências que respeitem as diferenças individuais**

Estas potenciam a diferenciação e a diversificação, com uma educação virada para as características e diferenças individuais de cada jovem. Para que na escola os alunos possam compreender determinados conceitos, têm de ter feito aquisições técnicas ou as aprendizagens básicas da nossa cultura (leitura, escrita, cálculo, raciocínio). Não há atalho para estas habilidades básicas, sendo portanto necessário identificar e retomar os processos que estão na base de toda a aprendizagem. Para que um professor na sala de aula possa assegurar o domínio desses processos básicos, alguns pressupostos são necessários, nomeadamente:

– ter em conta a singularidade de cada criança / jovem, ou seja, as experiências devem ser adaptadas ao sistema nervoso central e ao processo cognitivo específico de cada jovem;

– desenvolver um trabalho em conjunto com famílias e todos os agentes educativos;

– evitar o insucesso;

– trabalhar em grupos pequenos.

Consideramos 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 e das Necessidades Educativas Específicas dos alunos que, de forma sistemática, se explicitam, sob a forma de diagnóstico de necessidades educativas, os sinais emitidos pelos alunos que as denunciam, permitindo ao professor que posteriormente possa agir estrategicamente e de forma adequada através de intenções mais sustentadas e trabalhando mais os processamentos cognitivos de que mais carecem, superando essas necessidades e respeitando a individualidade dos mesmos (Lopes, 2007).

➤ Necessidade de experiências adequadas ao desenvolvimento

À medida que as crianças e os jovens entram num novo estágio de desenvolvimento, continuam a requerer os tipos de intervenção associados aos estágios anteriores, de tal modo que, quando chegam à idade escolar, há uma variedade de experiências fundamentais necessárias para sustentar os seus desenvolvimentos, nunca devendo apressá-los no seu percurso em qualquer estágio. A não passagem por um estágio de desenvolvimento pode trazer lacunas impossíveis de ultrapassar. Ainda neste contexto, são pertinentes os pensamentos de Debesse (1999), quando refere que se baseia na convicção de que as grandes etapas do crescimento correspondem a realidades distintas que permitem definir outras tantas educações distintas, porque «em cada fase característica da sua evolução, o aluno realiza um equilíbrio dinâmico, atinge um ponto de perfeição passageiro, tende para um determinado estilo de vida» (p. 19).

Já J.J. Rousseau (citado em Debesse, 1999) se referia a esta problemática ao considerar que cada idade, cada estado de vida, tem a sua perfeição conveniente, a sua própria maturidade que lhe é inerente.

Por via disso, o mesmo autor sustenta que, se uma etapa da educação for negligenciada, fica para sempre a faltar alguma coisa ao aluno, faça-se mais tarde o que se fizer.

Esta ideia de que há um momento propício para a educação reforça a ideia de que, se na escola adaptarmos as experiências educativas às necessidades dos alunos e do seu desenvolvimento, ajudamo-los a superar dificuldades e a promover o seu crescimento e desenvolvimento saudáveis. Significa isto que quando nos referimos ao diagnóstico de necessidades dos alunos, ele passa obrigatoriamente para a identificação do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra para, a partir daí, se elaborar um plano de acção, que mais não é do que as mudanças de práticas pedagógicas e lectivas que o ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas nesse estágio e a conquistarem o que se segue. Os estágios são sequenciais e interdependentes, pelo que o papel da escola é ajudar a criança e o jovem com experiências enriquecedoras (humanas, educativas e pedagógicas), enquadradas de vivências emocionais equilibradas, em que se atacam dificuldades e se aumentará a auto-estima de quem se sente perdido emocional, social e cognitivamente.

Vários estudos realizados, nomeadamente os de Harold Skeels (como citado em Correia, 1999, p. 53), indiciam claramente que o funcionamento intelectual e o desenvolvimento geral também podem ser influenciados por um ambiente precoce, rico e estimulante.

II.4.2.2. Alunos com necessidades educativas de carácter emocional

Nesta categoria integram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental indicia comportamentos desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. Esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar, quer mesmo a sua segurança e a dos outros que os rodeiam.

De acordo com Bower, os alunos incluídos nesta categoria vivem uma ou mais das características que seguidamente se enunciam, durante um período de tempo, e que afectam o desempenho escolar.

- Incapacidade inexplicável para a aprendizagem que não é causada por factores intelectuais ou de saúde.

- Incapacidade de comportar-se a um nível adequado ao seu desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à sua interacção com os pares e professores.

- Incapacidade de demonstrar comportamentos ou sentimentos adequados em circunstâncias normais.

- Incapacidade de demonstrar confiança e segurança em si mesmo ou de superar sentimentos de tristeza.

- Incapacidade de se confrontar com situações pessoais ou escolares tensas, tendendo a desenvolver reacções de fobia, medo ou psicossomáticas (como citado em Correia, 1999, p. 56).

São, por isso, os alunos que emitem sinais ditos de indisciplina de forma permanente. As necessidades educativas inseridas na categoria emocional foram por nós subdivididas nas subcategorias de seguida listadas.

➤ Necessidade do estabelecimento de limites, organização e expectativas

Os jovens necessitam do estabelecimento de limites, de organização e orientação e de disciplina na sua vida. Contudo, a disciplina não tem obrigatoriamente de significar punição. O castigo físico e verbal é desrespeitoso e prejudicará de forma fatal a auto-imagem de quem o sofre. A disciplina é uma forma de ensino, logo, deverá ter como primeiro passo a utilização de medidas para romper um determinado ciclo por contenção e, num segundo passo, explicar ao aluno a situação. Toda a 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. Contudo, o medo, se for excessivo, pode levar a criança a tornar-se ansiosa e inibida na maioria das situações. À medida que as crianças crescem, aquelas que foram disciplinadas através do medo são mais vulneráveis a abuso de álcool, drogas e comportamento delincente.

O objectivo é ensinar-lhe a controlar os seus próprios impulsos, criando padrões internos de sentimentos, valores e objectivos capazes de orientarem o seu comportamento, para que possam operar numa sociedade tão complexa e multifacetada como a nossa (Brazelton e Greenspan, 2002).

➤ **Necessidade de relacionamentos sustentadores e contínuos**

Brazelton e Greenspan (2002) indicam-nos que, se as crianças vivem relacionamentos seguros, empáticos e sustentadores, aprendem a ser empáticas, a comunicar sobre os seus sentimentos e a desenvolver os seus próprios relacionamentos com outras crianças e adultos, pois aprendem a distinguir quais são os comportamentos adequados e quais não são.

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

Percebe-se, então, que as interacções 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 e conduzem-nos à aprendizagem.

II.4.2.3. Alunos / crianças em risco educacional

O conceito de “criança em situação de risco” na área da educação patenteia, sobretudo, o perigo de exclusão escolar porquanto a existência de factores que claramente evidenciam um conjunto de indicadores educativos como os atrasos na aprendizagem, no desenvolvimento e dificuldades de sociabilização o que, não raramente, resulta no insucesso e abandono escolar. Segundo a definição proposta pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico OCDE (1995):

«Estima-se que as crianças e os adolescentes em risco sejam aquelas que não têm sucesso na escola, que não são bem-sucedidas na sua passagem para a vida activa e adulta e que, desta forma, não são capazes de contribuir plenamente para a sociedade activa.» (p. 21)

Na sua investigação sobre a escolarização das crianças em situação de risco, Calado (2003) indica que:

«O perfil do aluno em risco revela em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho. O aluno em risco é, em geral, mais velho do que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente.» (pp. 141-142)

Também Correia (1999) define alunos de risco de exclusão escolar como:

«Aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como o álcool, as drogas, a gravidez na adolescência, a negligência, o abuso e ambientes socioeconómicos desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar o insucesso escolar. Estes factores, que de uma maneira geral não resultam de imediato numa incapacidade ou problema de aprendizagem, caso não mudem ou sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco para o aluno, em termos académicos e sociais.» (p. 62)

A sociedade e particularmente a escola têm negligenciado assumir compromissos que reúnam os esforços necessários para criar ambientes correctivos, nomeadamente através de interacções dinâmicas e sustentadas com outras crianças e jovens, no sentido de os poder recuperar, prevenindo a ocorrência de percursos e histórias de vida fracassados, constituindo, em muitos casos, no fim da linha, o internamento em centros educativos de reinserção social e o conseqüente afastamento do meio de vida natural.

Cada vez mais constatamos que tem aumentado o número de crianças e jovens com problemas de concentração, com dificuldade em controlar impulsos e a linguagem, com incapacidade de aprendizagem, com humores instáveis e transtornos do seu desenvolvimento, afectando igualmente os seus relacionamentos sociais, a comunicação e o pensamento.

Muitos destes jovens estão ou estiveram sujeitos a maus-tratos, que Amaro (2001) define como «acções, por parte dos pais e outros adultos, que possam causar danos físicos ou psíquicos ou que, de alguma forma, os direitos e as necessidades da criança / do jovem, no que respeita ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo.» (p. 232).

Os maus-tratos psicológicos ou emocionais surgem ligados ao bem-estar emocional e afectivo de cada jovem, bem-estar este que é indispensável ao seu bom desenvolvimento num ambiente de tranquilidade. Assim sendo, os comportamentos desajustados de alguns alunos (indisciplina), o isolamento e o mau relacionamento com os outros reflecte, no nosso entender, uma despersonalização da relação interpessoal adulto/jovem através da utilização de estratégias familiares desfavoráveis como a ausência de diálogo e o fraco envolvimento parental no seu desenvolvimento (Santos, 2007, p. 73).

➤ Necessidade de comunidades estáveis, amparadoras e de continuidade cultural

As escolas estão inseridas em comunidades em que as famílias nem sempre supervisionam os seus filhos e, conseqüentemente, estes ficam disponíveis para a *libertinagem*. Na senda do que defende Patrício (1996), o papel da escola em parceria com outras instituições comunitárias, nomeadamente câmaras municipais e serviços sociais, deveriam substituir essa libertinagem por actividades desportivas, música, clubes ou outras actividades alternativas com programas orientados para a prevenção do abuso de substâncias tóxicas, comportamentos delinquentes e comportamentos de risco.

É nas ruas que vivem estes jovens, onde se deparam com caminhos onde adquirem influências e aprendizagens em grupos vulgarmente favoráveis à pré-delinquência e ao desrespeito pelas normas do saber em cidadania.

Efectivamente, as diversas transformações ocorridas nas últimas décadas nas sociedades contemporâneas, como as sociais, económicas, políticas e as tecnológicas, evidenciam a incerteza e o risco que actualmente nos assolam. Muito embora toda a sociedade tenha de conviver com essa incerteza, há grupos mais sensíveis que ficam especialmente susceptíveis a essas alterações na sociedade. Os jovens constituem um desses agregados, sobretudo quando estão inseridos num contexto social marcado pela

alteração do núcleo e das dinâmicas familiares, através do desemprego, do alcoolismo, da toxicod dependência e da criminalidade.

Das transformações recentes nas disposições demográficas das sociedades actuais e dos cada vez mais frequentes processos de emigração legal ou clandestina resultam grandes modificações nas estruturas políticas, económicas e culturais. Com efeito, o processo de globalização promove alterações importantes nas estruturas familiares e, através destas, um aumento do número de famílias desestruturadas ou monoparentais. Um meio perturbado, com pouca disponibilidade aos sentimentos e ao diálogo, com carências de ordem afectiva, mas também económica e financeira, leva a que a instituição familiar perca gradualmente a sua função socializadora e normativa, no sentido de inculcar regras e valores socialmente aceites.

A democratização do ensino e de uma escola para todos confronta-se com muitos destes obstáculos: as crianças e os jovens mais afectados pelo insucesso e pelo abandono escolar são oriundos de meios desfavorecidos, pelo que não dispõem de um enquadramento familiar, social e cultural capazes de os permitir aproveitar a formação ministrada pela escola.

De facto, estas vicissitudes conduzem frequentemente à exclusão escolar e social. Ainda se prevê um longo caminho a percorrer, nomeadamente no que se refere à mudança de mentalidades e às profundas transformações sociais, para que possa ser observado um efectivo progresso das condições de vida de todas as crianças e a construção de uma escola inclusiva numa sociedade democrática (Santos, 2007, pp. 84-85).

São alunos que possuem um conjunto de necessidades especiais que devem merecer grande atenção por parte do professor do ensino regular, sob pena de, se assim não for, virem mais tarde a experimentar o insucesso escolar, educativo e pessoal. Compete ao professor responder às necessidades educativas destes alunos, tendo muitas vezes que recorrer a um conjunto de modificações e adaptações curriculares que se coadunem com as suas características. Para promover o sucesso educativo destes jovens não basta a preocupação com a realização académica do aluno, mas deve ter-se em conta um todo: o espectro comportamental em termos académicos e sociais, necessários ao seu sucesso escolar e educativo. As actividades educacionais propostas pelo professor deverão, portanto, ser determinadas pelas capacidades, pelas aptidões, pelos

interesses e pelas experiências do aluno como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico. É este facto que justifica a importância dada à negociação de regras e normas ao nível do saber estar e do saber ser, como pedras basilares para a optimização das aprendizagens.

II.4.2.4. As categorias psicodidácticas de Zabalza

É nos primeiros anos de vida que são definidos os ingredientes para o crescimento intelectual, emocional e moral. Se tal não se verificar, embora a criança / o jovem em desenvolvimento ainda os possa adquirir, as dificuldades aumentam e as possibilidades de sucesso diminuem cada ano, já Debesse (1999) se refere a esta situação quando se refere aos estádios de desenvolvimento (cf. cap. II, p. 89).

Esta constatação faz aumentar a responsabilidade da família (cf. cap. II, p. 77) das instituições educativas e da sociedade em geral.

A questão que se impõe, referindo-nos às instituições educativas, é a seguinte: será que os professores / educadores conhecem as necessidades educativas específicas dos seus alunos de forma a planearem as acções educativas e pedagógicas em função destas mesmas necessidades educativas específicas?

Recorremos, tal como já referimos, preferencialmente aos pressupostos teóricos de Zabalza, com as adaptações próprias de que foram alvo no decurso da nossa metodologia (cf. cap. IV, pp. 236-253).

Já Gameiro (2004, pp. 127-153) e Lopes (2007, pp. 274-308) nos dão conta da utilização que fizeram, a primeira em livro publicado e a segunda em tese de doutoramento; dos quatro níveis das características psicodidácticas educativas das crianças no jardim-de-infância, e nos jovens do ensino básico, respectivamente.

Segundo Zabalza (1992) e com o qual corroboramos, as actividades didácticas não devem ser entendidas nem executadas de forma separada do âmbito mais geral da identidade da criança / do jovem, nem o desenvolvimento intelectual é algo isolável do desenvolvimento afectivo, motor, da dimensão relacional ou dos sentimentos do próprio. O desenvolvimento curricular é, por isso, um modelo global e integrador. Logo, o modelo de Zabalza tem uma dimensão psicodidáctica, pela sua característica pluridimensional de direcções relativas à acção educativa.

A sua grande preocupação visa não reduzir a acção educativa à mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, “ampliar” o espectro da sua função educativa além do

nível intelectual e do âmbito dos conhecimentos, para trabalhar educativamente também outras áreas como a sensorial, motora, relacional e a dos afectos – pulsões interiores da criança e do jovem (Gameiro, 2004, p. 129).

As duas vertentes pedagógicas e educativas estão intimamente ligadas, se bem que a primeira refere-se às aprendizagens propriamente ditas e a segunda, aos aspectos formativos dos jovens. Campo que, em nosso entender, tem sido negligenciado em prol das abordagens pedagógicas e didácticas com enfoque nos conteúdos programáticos.

Passamos a referir o modelo de aprendizagens defendido por Zabalza, dividido em quatro categorias, capazes de sistematizar conceptual e operativamente a acção educativa.

- Orético-expressiva, tem a ver com a expressão das necessidades, das pulsões ou comportamentos profundos do sujeito.
- Sensorial-psicomotora, tem a ver com a aquisição e desenvolvimento das destrezas, das estruturas e qualidades motoras e sensoriais.
- Sócio-relacional, tem a ver com a aquisição dos “*patterns*” relacionais adaptativos e de manejo do, e no meio.
- Intelectual-cognitiva, tem a ver com a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas. (Gameiro, 2004, p. 129).

Nível orético-expressiva / afectivo-emocional. Sempre que fizermos referência à categoria orético-expressiva, chamar-lhe-emos afectivo-emocional, já que, na nossa opinião, traduz melhor os conceitos que lhe estão subjacentes.

O desenvolvimento afectivo-emocional é um dos conteúdos do nível orético-expressivo. Estes conteúdos pertencem às estruturas mais internas da personalidade da criança / do jovem e são expressos nas suas condutas e manifestações. As crianças / os jovens emitem continuamente mensagens, para nós sinais, sobre o seu próprio mundo pessoal, através de vários códigos: a sua conduta, as suas representações icónicas, as conversas e referências verbais expressas.

No quadro das situações vividas quotidianamente, praticamente em todas as actividades que ocorrem na sala de aula, observam-se constantemente emoções, atitudes e tendências de vários tipos, ou seja; ao longo do dia, as crianças / os jovens vão acumulando energia gerada pelas pulsões ou emoções, e que são a base sobre a qual se organiza a vida emocional e afectiva e que provocam tensões que é necessário libertar.

Esta energia vai desencadear comportamentos diferenciados associados a estados de ânimo, ou como respostas de substituição, fuga, ou / e explosões emocionais.

A tentativa de reprimir ou controlar estas manifestações por parte do professor pode causar inibição, e a energia retida tende a libertar-se por outras vias menos estruturantes, como: estados de ânimo variáveis, respostas de substituição, regressões e no extremo explosões emocionais (Gameiro, 2004, pp. 135-136); ou seja, comportamentos diferenciados ou, no entender dos professores, inadequados.

Caso não seja identificada essa necessidade, pode eventualmente gerar-se uma clivagem na própria relação pedagógica e educativa, e a criança / o jovem, irá, naturalmente, desenvolver mecanismos de defesa que, no limite, se podem associar a comportamentos ditos de indisciplina, afectando, conseqüentemente, a relação entre professor e aluno e vice-versa, engendrando, cada um deles, mecanismos de defesa mútuos.

Na faixa etária dos alunos com quem trabalhámos, os sentimentos que merecem destaque são os associados à segurança e à confiança em si mesmo. A segurança implica sentir-se aceite, isto é, sentir que se recebe mais provas de afecto, apreço e de aceitação do que de rejeição. Uma criança ou um jovem inseguro dedica as suas energias ao controlo da sua própria insegurança, na resolução dos seus conflitos interiores. Isto, além de provocar um tipo de relação tensa com as missões que lhe pedem, impedirá também uma entrega satisfatória mesmo quando o professor se esforça por criar um ambiente gratificante.

Para otimizar o controlo emocional, apostamos na dimensão afectiva enquanto estratégia de ajuda, por nós designada Pedagogia de Ajuda (cf. cap. II, p. 117). A dimensão afectiva tem sido considerada por nós como o lastro fundamental em que o educador / professor, mesmo quando actua sobre a organização lógica do pensamento, deverá ser capaz de fazer com que o seu afecto funcione como uma estratégia de ajuda à criança e ao jovem (Gameiro, 2004, p. 132).

Este nível encerra toda a carga afectiva da criança e do jovem através da segurança e da confiança que lhe permitam operar no contexto, nomeadamente o da aprendizagem, de forma harmoniosa e sustentada, através de dois estilos: o do conforto e o da defesa (Zabalza, 1992, p. 20).

O efeito de todos os fenómenos internos no desenvolvimento da criança / do jovem é fundamental e afecta os seus padrões de adaptação às tarefas escolares, às relações pessoais, afectando também o seu próprio crescimento pessoal.

Para Zabalza (1992, p. 24), a escola tem a responsabilidade de implicar aquilo a que ele chama de “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 (autoconhecimento). 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. 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 durante o resto das suas vidas, comprometendo seriamente o desenvolvimento da sua personalidade, bem como o seu rendimento escolar (Lopes, 2007, p. 110)

Nível sensorial-psicomotor

Esta área do desenvolvimento infantil integra os processos de aparecimento e aquisição de destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais da criança (Zabalza, 1992, p. 26). Esta área, muito condicionada pelo factor genético do sujeito na sequência do processo de desenvolvimento, está “programada” geneticamente e as vivências vão-se sucedendo numa ordem que é comum a todos.

Facto que não invalida que se subestime a importância dos contributos educativos que actuam como “criadores” de espaços privilegiados para que as sucessivas estruturas sensoriais e motoras das crianças possam pôr-se em funcionamento, afirmando-se e convertendo-se num elo bem estabelecido na cadeia do seu desenvolvimento (Gameiro, 2004, p. 138).

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 / do jovem, na perspectiva da integração funcional do seu esquema corporal, é facilitar a passagem da tenção 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 (Lopes, 2007, p. 111).

Esquema corporal define-se como o conhecimento e a representação global simbólica que a criança tem do seu próprio corpo. Este conhecimento é considerado um requisito para uma ajustada relação entre o indivíduo e o meio ambiente. Mas também é visto como uma intuição global ou o conhecimento imediato do nosso corpo, em função da inter-relação das suas partes e, sobretudo, da sua relação com o espaço e os objectos que o rodeiam. É a organização das sensações relativas ao próprio corpo, em relação aos dados do mundo exterior. Define-se também como sendo a experiência que se tem das várias partes do corpo, das limitações e da mobilidade do nosso corpo – experiência progressivamente adquirida a partir de múltiplas impressões sensoriais (Gameiro, 2004, p. 139).

Para a criança, o corpo é uma realidade objectiva palpável, é a imagem que cada um faz de si.

- A psicomotricidade do corpo tem também uma outra vertente de tipo psicodinâmico, de importância básica: o impulso de movimento, isto é, o movimento com o espaço, recurso expressivo, pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasias, desejos, necessidades ...) da criança. Esta dimensão do psicomotor relaciona-se 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 e com os objectos (Lopes, 2007, p. 111).

A psicomotricidade refere-se à conexão existente entre a mente e o corpo, entre sistema nervoso e muscular, entre pensamento e movimento. Ou seja, é a actividade motora como a manipulação entre o organismo e o mundo que o rodeia. Não faz sentido, no que respeita à educação psicomotora, a separação entre educação motora e educação intelectual. Com crianças não existe movimento isolado, porque é a totalidade da criança que se move e não apenas o corpo. Para a criança, o corpo é o principal instrumento – recurso para constatar a realidade, para exprimir a dinâmica pulsional e emotiva interna e para sedimentar de forma integrada os conhecimentos cognitivos. O corpo da criança é o seu “eu” e através do corpo veicula a dinâmica interna da criança (posturas, necessidades...) (Gameiro, 2004, p. 140).

É precisamente esta problemática do corpo, e não apenas a linguagem verbal, como um meio de tornar visíveis todos os movimentos internos, intimamente relacionados com a globalidade do desenvolvimento da criança e, por transversalidade, do jovem, particularmente o nível orético-expressivo, pela carga afectiva de que é

constituído, que nos leva a filtrar “sinais” de natureza psicomotora, que nas aulas manifestam desejos, impulsos, enfim, necessidades educativas, para as quais a escola terá de criar espaços para os alunos tomarem consciência da razão de ser dos seus comportamentos.

Zabalza (1992, p. 34) dá-nos conta de alguns aspectos concretos desta visão psicodidáctica da motricidade na criança, e que também nós temos vindo a verificar nos nossos alunos do ensino básico obrigatório. São eles os que de seguida se listam.

- a) A comunicação tónica: quantas vezes as crianças / os jovens 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 dominam melhor relativamente às que lhe propõem.
- 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 (objectos simbólicos).
- 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.

Nível sócio-relacional

A seguir à família (cf. cap. II, p. 77), as instituições educativas convertem-se nos principais agentes de sociabilização enquanto estruturas intermédias entre o ambiente familiar e a sociedade. A instituição educativa é um lugar de transição e de integração de modelos e normas de comportamento e da cultura vigentes.

Sobretudo ao nível da educação de infância, em que a criança, ao ser inserida no jardim-de-infância, vai poder vivenciar a descoberta de um mundo e a integração num grupo diferente do familiar. Este novo mundo / grupo é mais centrado na actividade e menos na afectividade, está mais sujeito a normas estranhas à criança, e uma das

maiores novidades com que a criança se depara é o facto de a aceitação por parte do grupo não estar garantida, ao contrário do que sucede por parte da família (Gameiro, 2004, p. 35).

O mesmo acontece a qualquer jovem a quem, ao entrar em ambientes diferentes (do familiar, ou de outros), é “exigida” a configuração de novos padrões relacionais e de adaptações, tanto com adultos quanto com outras crianças / outros jovens, e que tantas vezes a procura do afecto no professor/educador significa que vê nele a extensão do progenitor.

Neste nível, estabelecem-se os padrões gerais da personalidade da criança enquanto “ser individual” e enquanto “ser do mundo” (Zabalza, 1992, p. 35). (Este nível processa-se muito primitivamente através da sincronia relacional da criança com a mãe e, ao longo do seu desenvolvimento, as aprendizagens sociais da criança / do jovem evoluem ao ritmo, e na direcção, que as situações de vida lhe proporcionam. Significa 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) refere que o ensino é um «processo comunicativo que se desenvolve em grupo e tem como objectivo básico a socialização dos alunos» (p. 38), tratando-se, portanto, de um local de transmissão e integração de modelos e normas ou comportamento e da cultura vigente.

Acrescenta ainda Zabalza (1992, p. 39) que a socialização entendida em sentido amplo, na sua acepção bipolar, contempla tanto o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, como a sua integração num marco social determinado. A socialização é um processo bipolar que se processa 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 (ex: escola, turma, grupo de amigos ...) estímulos culturais de papéis sociais e à classe social a que pertence. Esta é uma dimensão uniformizadora;
- dimensão subjectiva, comporta a auto-realização do indivíduo, em que, apesar da influência externa, graças à sua idiosincrasia, mantém a “esperança” de um projecto pessoal próprio, à construção da própria personalidade e da relação com os outros – esta é uma dimensão subjectiva e diferenciada (Lopes, 2007, p. 114)

É também importante que a criança aprenda a viver e a sentir-se com ela mesma como diferente dos outros e dotada de autonomia, que é o princípio da individualidade pessoal, mas em simultâneo fazendo parte de um grupo ao qual está ligada por laços tanto afectivos quanto produtivos e lúdicos, de acordo com o princípio da comunidade da participação. É uma dialéctica sujeito-grupo, em que a criança deverá ter oportunidades de vivenciar situações de cordialidade, afecto, situações de conflito, enfrentar situações de trabalho individual e colectivo, experimentar situações de defesa dos seus próprios interesses e das suas opiniões e de validar os interesses e as opiniões dos outros (Gameiro, 2004, p. 153).

Conclui então Zabalza (1992, p. 40) que no desenvolvimento social confluem dois espaços – o espaço objectivo e o espaço subjectivo. Resultam, assim, conflitos originados na falta de sintonia entre as exigências ou expectativas sociais e as necessidades e os desejos individuais.

É a família, a escola, bem como todas as outras instituições educativas e socializadoras que devem actuar como mediadoras nessa zona de confluência, com o propósito de otimizar o contexto em que se produzem as exigências de socialização da criança e do jovem.

Podemos, assim, compreender que se trata da cultura de um país, da organização escola, lugar onde os alunos passam a maior parte do seu tempo e onde se processa a maior parte da sua sociabilização através de grupos, nomeadamente o grupo turma.

Segundo Zabalza, socializar não é adaptar, nem conduzir, nem doutrinar, nem reduzir pessoal ou ideologicamente, de maneira a que o aluno se pareça com o seu professor, ou com um modelo que se lhe apresenta. Mais do que socializar, deve significar o enriquecimento da dimensão sócio-relacional do sujeito, em cuja constituição conta tanto a capacidade de se adaptar aos requisitos do grupo a que pertença, quanto a de se separar dos mesmo e configurar autonomamente um estilo diferenciado (Zabalza, 1992, p. 40).

Nível intelectual-cognitivo

Esta dimensão incide sobre as estruturas intelectuais do desenvolvimento da capacidade prática da criança – fazer coisas –, e da capacidade simbólica – pensar e falar.

A capacidade prática caracteriza-se por estar muito saturada de componentes sensoriais e motoras, enquanto a capacidade simbólica, de componentes representacionais – imagens e componentes linguísticas. A primeira corresponde à relação da criança com o meio, e a segunda, a uma orientação discursiva. Tanto uma quanto a outra utilizam, em cada fase do desenvolvimento, recursos cada vez mais aperfeiçoados, que se complementarão ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança (Gameiro, 2004, p. 141).

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, a motivação etc. Zabalza reforça o conceito inicial ao conceber que o desenvolvimento da inteligência é como a ampliação ou o refinamento progressivo da capacidade de, por um lado, perceber a realidade, de actuar sobre ela e de a repensar e, por outro lado, da capacidade de resolver problemas, de inventar e reinventar. Há, portanto, uma estreita relação e interacção entre a componente cognitiva do indivíduo em crescimento, a criança e o adolescente, e o meio ambiente em que se insere, seja familiar ou na 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 faz referência é a motivação que nasce do meio ambiente e que tem efeitos no desenvolvimento 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 experiências no meio ambiente, de forma a aumentar a motivação e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual. Chama-se conduta “efectuante” à tendência inata para actuar no meio com o objectivo de nele exercer algum efeito. Cada êxito alcançado na influência sobre o meio, na sua exploração, na resolução de problemas nele levantados, provoca um reforço na auto-estima da criança ou do jovem, predispondo-a a iniciar um novo contacto ou acção. Sabemos que muitos dos nossos alunos ao manifestarem dificuldades na realização de uma tarefa desistem dessa tarefa que têm em mãos. Sabemos que, de uma maneira geral, toda a actividade cognitiva da criança e do jovem está muito relacionada com a sua capacidade de persistência à tarefa, exigindo do educador ou do professor atenção sobre o tipo de atitude que cada um adopta na resolução de problemas.

A atitude de “enfrentamento” é uma oposição à tarefa – a questão está em ajudar a ultrapassar a dificuldade, apesar da frustração dos resultados iniciais negativos. A

estratégia do professor consiste em incentivá-lo, animá-lo e levá-lo a fazer as coisas de forma diferente. O que pressupõe reforçar a procura de uma atitude de ensaio permanente, mais do que de resultados. Zabalza chama-lhe “ensaio interior”, e é fundamental para o desenvolvimento cognitivo utilizar constantemente processos conceptuais / verbais, isto é, o tratamento mental da informação disponível – o jovem primeiro actua e ensaia a nível da acção, e só depois elabora as suas representações através de imagens e da linguagem.

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 da linguagem e da capacidade dos sujeitos elaborarem, de forma cada vez mais abstracta, a sua relação com a realidade. Logo, avança o mesmo autor, que o desenvolvimento intelectual implica ou 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 experiências do sujeito e das modalidades de relação e actuação sobre a realidade. O desenvolvimento intelectual depende da actuação intercruzada de todas elas.

Em tese, é nossa preocupação enquadrar muitos dos sinais de necessidades educativas manifestadas pelos nossos alunos nas dimensões psicodidácticas de Zabalza, de forma a entender em que medida o nosso ensino se orienta e organiza à luz do que Zabalza desenvolve, de forma a criar contextos para o desenvolvimento global das crianças e que para nós se perpetua em níveis e estádios superiores (cf. cap. IV, pp. 236-253).

Estes argumentos levam-nos a reforçar, uma vez mais, a necessidade de o professor / educador imprimir na acção educativa uma orientação estratégica cimentada num bom conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas, sociais e comunicativas, funcionando sempre a favor das necessidades educativas específicas dos seus alunos.

Concluimos, não sem antes, mais uma vez, reforçar a ideia de que estes níveis não podem ser encarados isoladamente, uma vez que o sentido do desenvolvimento da criança e do jovem é global, atendendo aos aspectos afectivos, 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).

O conhecimento dos sinais e das necessidades educativas dos alunos não é só importante para que o professor possa adaptar o seu ensino à aprendizagem em contexto de sala de aula e em situação educativa e pedagógica; mas é também importante o conhecimento das categorias das necessidades educativas específicas com que, com maior prevalência, afectam o sucesso das aprendizagens para que, deste modo, a formação de professores seja feita / dinamizada no sentido de melhorar a resposta / satisfazer a essas mesmas necessidades existentes na grande maioria da população escolar que hoje frequenta as nossas escolas.

As respostas a estas necessidades educativas específicas requerem a presença de um educador com uma especialização / formação específica, orientada para uma especialização específica, orientada para as características intrínsecas do jovem (e as suas histórias de vida).

Assim, as necessidades de formação dos professores devem andar de mãos dadas com as necessidades educativas dos alunos, pelo que as instituições responsáveis pela formação dos professores não podem, ou não devem, continuar a funcionar como um mundo à parte, sem qualquer tipo de articulação e conhecimento do mundo do trabalho para o qual formam a sua mão-de-obra, ou seja, os futuros professores.

A elevada taxa de insucesso escolar efectivo existente no nosso país pode justificar-se por continuarmos a pensar a escola e as suas actividades de acordo com um modelo de aluno-tipo que já não corresponde à população escolar actual.

Cerca de metade das crianças e dos jovens com necessidades educativas específicas apresentam dificuldades de aprendizagem. O número é de tal forma elevado que nos atrevemos a dizer que, na maioria das classes regulares, vamos encontrar uma ou mais crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

II.4.3. Sinais reveladores de necessidades educativas: uma nova problemática à luz da Escola Sensível e Transformacionista

No nosso entender, as necessidades educativas manifestam-se através de um conjunto de comportamentos observáveis tais como: movimentos do corpo, expressões faciais, troca de olhares ou desvio dos olhos, comportamentos linguísticos e

extralinguísticos (vocal e timbre de voz). A tais comportamentos chamamos sinais, e serão desenvolvidos de seguida.

O conceito de “sinais reveladores de necessidades educativas” é um conceito embrionário e ainda pouco presente na literatura de investigação educacional. Este conceito tem sido apresentado por Barbosa em várias publicações suas e definido como um conjunto de estímulos recebidos pelo professor a partir do aluno e que permite diferentes posicionamentos daquele em cada momento da situação pedagógica.

Naturalmente que, quando um conceito faz referência a diferentes posicionamentos do professor, faz realçar uma pedagogia diferenciada, 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 alunos no nível micro do ensino e aprendizagem: a sala de aula (Lopes, 2007, p. 98).

São estes múltiplos sinais que, no conceito de diagnóstico médico, indiciam patologias. A recolha dos sinais resultou da análise dos dados recolhidos aquando das observações decorrentes da investigação.

Estes sinais foram submetidos a uma organização topológica, passando a constituir aquilo a que chamamos de Carta de Sinais²⁸.

A Carta de Sinais consiste na tipificação cartográfica dos comportamentos observados, de forma a despistar indicadores comportamentais. Os educadores devem actuar com base nas cartas de sinais porque estas permitem que o professor planeie a acção educativa de forma mais personalizada, no sentido de ajudar o jovem a ultrapassar dificuldades de aprendizagem optimizando as suas capacidades (Gameiro, 2004, p. 17).

II.4.3.1. Sinais tratados no nosso trabalho de investigação

Após a recolha avulsa dos sinais que conseguimos captar durante as observações de aulas, começámos por registá-los no documento a que designámos Carta de Sinais²⁹. Categorizámo-los de acordo com as categorias psicodidácticas de Zabalza³⁰ e, por sua

²⁸ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

²⁹ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

³⁰ Cf. quadro 8, p. 238.

vez, agrupámo-los também em tipos de comportamento³¹, que denominámos comportamentos indisciplinados, comportamentos disciplinados e comportamentos controlados, e que abordaremos mais pormenorizadamente nos itens seguintes. Registámos as respostas dadas pelos professores aos sinais correspondentes a cada tipo de comportamento, bem como as estratégias desenvolvidas ao longo da aula, aspectos que desenvolveremos no capítulo IV³².

Concordamos com Smith e Neisworth, quando estes referem que:

«Os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de comportamento das crianças. Geralmente, os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aula e, por conseguinte, são capazes de distinguir entre amostras válidas do comportamento característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam os exibidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores.»

(como citados em Correia, 1999, p. 73)

II.4.3.2. Sinais associados a comportamentos de indisciplina na sala de aula

Denominámos comportamentos de indisciplina os sinais emitidos pelos alunos e que consideramos inadequados no contexto da sala de aula. Estes sinais tendem a ser cada vez mais encarados pelos professores como o problema principal da escola. A verificação recorrente é a de que são alunos que trabalham pouco e que não querem aprender, impossibilitando a tarefa do professor na situação de aula.

Urge, portanto, adoptar estratégias que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos jovens, substituindo o critério da obrigação pelo da necessidade das aprendizagens com sentido, substituindo o enfado provocado pelas aprendizagens

³¹ Cf. quadro 9, pp. 241-242.

³² Cf. capítulo IV, p. 225.

escolares pelo prazer de conhecer. Com efeito, o lema parece fácil; o difícil tem sido saber pô-lo em prática.

Com base nos dados recolhidos e interpretados das observações naturalistas e sistemáticas decorridas da investigação, constatámos a existência vincada de sinais de comportamento indisciplinados e que os professores acusam como os responsáveis pelo mau funcionamento da sala de aula, como o primeiro obstáculo da aprendizagem dos alunos e também como os principais causadores do mal-estar profissional, desenvolvido por vários autores.

Outros estudos, nomeadamente os de Estrela (1994), foram feitos a propósito dos mesmos sinais. Segundo esta autora, “indisciplina na sala de aula” é toda e qualquer perturbação do funcionamento normal da sala de aula, que tanto se estende à concepção dos professores como à concepção dos alunos, facto que, relativamente a estes últimos, podemos testemunhar com os dados resultantes dos questionários aplicados a ambas as turmas³³. No entanto, segundo a mesma autora, esta definição coexiste com outra que vê a indisciplina como um acto ou comportamento de desvio às regras previamente estabelecidas, definição igualmente partilhada pelos professores.

Na esteira de Kounin (citado em Estrela, 1994, p. 80), a perturbação na aula é operacionalizada em termos do não-envolvimento do aluno na tarefa que é suposto executar, renunciando ao prosseguimento dos seus trabalhos sob o efeito de onda, ou seja, a perturbação causada pela intervenção disciplinar do professor em alunos que não eram por ele visados. Por exemplo, o professor admoesta um aluno e é outro que responde, o que provoca uma reacção negativa por parte do professor, fazendo com que, por vezes, toda a turma se mostre tensa após a repreensão, facto que também pudemos testemunhar aquando das observações de aula.

A mesma autora defende a ideia de que a disciplina ou a ordem necessárias às aprendizagens escolares são funções da organização criada pelo professor na aula, referindo-se às seguintes capacidades como essenciais:

- capacidade de comunicar à turma;
- capacidade de dar atenção a duas situações diferentes;

³³ Cf. anexo 7.

- capacidade de inculcar um bom ritmo à aula, evitando saltos bruscos na matéria, como o de começar uma actividade e não a terminar, dando início a outra;
- capacidade de saber elogiar e dar reforços positivos;
- capacidade de manter o grupo turma ocupado numa tarefa através da atribuição de tarefas individuais ou comuns.

Por nossa iniciativa e por nosso risco, e atendendo aos resultados / às conclusões da nossa investigação, acrescentámos mais uma função: capacidade de negociar regras e normas em sala de aula com o grupo turma, facto que deve acontecer nos primeiros dias de aula como estratégia preventiva de casos de indisciplina, como sendo a estrutura de base para criar um clima favorável à aprendizagem. É importante que as regras sejam precisas e objectivas.

Na nossa investigação, a formulação de regras que regulamentassem os comportamentos e as posturas na sala de aula serviu-nos como o ponto de partida para fazer a primeira proposta da Carta Estratégica de Intervenção, uma vez que, além de serem transversais a todas as disciplinas, entendemo-las como alicerces para proporcionar um bom clima de respeito mútuo, de relações saudáveis e de disciplina responsável, propícios à aquisição das aprendizagens.

Concordamos, portanto, com Estrela (1994), quando esta se refere à importância das regras para a manutenção de um bom clima disciplinar.

Contudo, estas devem ser, tal como já referimos, claras, simples, objectivas e uniformizadas na sua aplicação, para que, assim, possam fazer parte de um currículo expresso.

Burns (citado em Estrela, 1994), considera que, além de outros factores, nas escolas que apresentam baixos níveis disciplinares, verifica-se a falta de acordo entre os professores no que refere à implementação das mais simples regras, falta de coerência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação / informação das regras que se esperam que sejam cumpridas.

Nas escolas de ensino regular, a referência à regra é cada vez mais rara e distante, e o elevado índice de tolerância ao desvio retira-lhe o seu valor formal. Regra geral, o professor desvaloriza os pequenos desvios que limitam, mas que, ainda assim, não impedem totalmente a produção, e considera quase sempre como indisciplina os

actos que comprometem abertamente a sua acção, ou que comprometam directamente a sua autoridade ou a sua pessoa, ou ainda casos em que se verifiquem situações de obstrução que levem à ruptura parcial ou total do funcionamento da aula, o que acaba por afectar a turma toda com um efeito de onda.

O respeito pela autoridade parece ser o último bastião do princípio de domínio do professor. É, efectivamente, quando isso acontece repetidamente que são provocados os efeitos mais nefastos no professor.

Ao nível dos ciclos onde desenvolvemos a nossa investigação, a indisciplina refere-se sobretudo aos comportamentos que interferem na comunicação e na organização do espaço, enquanto outros estudos referem que, para os alunos do ensino secundário, a indisciplina se situa principalmente no plano relacional e visa perturbar a aula para atingir o professor. Num sistema de ensino em que as normas e os tipos de sanção cultivam a infantilização, os alunos perturbam o funcionamento da aula e impondo-se como indisciplinados, e, em alguns casos, chegam mesmo a oporem-se ao professor; conseguem obter um estatuto de privilégio oculto e tácito que enfraquece o poder e a autoridade do mesmo.

Os comportamentos indisciplinados mais relevantes no nosso estudo podem ser organizados em quatro categorias diferentes, ainda que estejam ligados entre si:

- comportamentos que perturbam a comunicação estabelecida no decorrer da aula, tornando mais difícil o papel do professor como agente transmissor do saber;
- comportamentos perturbadores do rendimento da aula;
- comportamentos perturbadores das relações humanas existentes na aula;
- comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos.

Os sinais de indisciplina podem traduzir-se em reacções de fuga a situações indesejáveis ou reacções contra a rotina do quotidiano pedagógico e constituírem um sinal de chamada de atenção ao professor, como uma manifestação de descontentamento ou insatisfação contra a situação pedagógica (aulas enfadonhas, métodos e estratégias pouco aliciantes e sem sentido). Ou podem visar simplesmente a obstrução da aula ao nível da comunicação. Desta forma, boicotam a aula e minam a autoridade do professor desvalorizando o saber por ele ministrado.

Os sinais de indisciplina também podem ter a sua origem em questões de incompatibilidades pessoais, ou até por falta de autoridade evidenciada pelo professor, porque este dá demasiada liberdade, ainda que possa repreender. O facto é que não executa as suas ameaças, tal como também pudemos testemunhar no decurso das observações em aula.

A escalada do aluno indisciplinado começa, normalmente, por perturbar as funções que deve executar, recusar os papéis que lhe são prescritos, atingir o professor na sua autoridade e, finalmente, na sua pessoa. Esta escalada é favorecida pela idade dos alunos e pelos elementos de desequilíbrio de ordem pedagógica e social que favorecem a manifestação de eventuais desequilíbrios de carácter psicológico. Por isso, consideramos que o combate à indisciplina passa, em parte, pela relação pedagógica e, acima de tudo, por um exercício correcto de autoridade docente e que, por sua vez, passa também pela defesa da negociação de regras de conduta e de respeito mútuos.

II.4.3.3. Sinais associados a comportamentos controlados na sala de aula

Ainda que tenhamos constatado a existência de uma maioria de sinais associados a comportamentos de indisciplina, outros comportamentos merecem a nossa atenção, nomeadamente os comportamentos a que denominámos *controlados*.

O aluno com comportamento controlado é aquele que mais diálogo e comunicação mantém com o professor no decurso da aula.

Os sinais correspondentes a este tipo de comportamento indicam comportamentos disciplinados, mas a natureza destes diz respeito ao controlo que o professor faz da participação dos alunos, através de estratégias múltiplas de comunicação entre o professor e o aluno, numa relação bilateral.

Veja-se de que forma os sinais reveladores de necessidades se manifestam nesta categoria comportamental: os alunos pedem ao professor que os deixe intervir na aula, questionam o professor espontaneamente, solicitam a sua presença para o esclarecimento de dúvidas sobre os assuntos estudados, pedem ao professor que volte a explicar, pedem para intervir nas actividades da aula etc.

Por vezes, o professor vê-se confrontado com as solicitações dos alunos com insistência e com várias solicitações em simultâneo por parte dos mesmos. Como respondem os professores a estes sinais? Atendem às solicitações, procuram resolver as dúvidas que lhe são colocadas, colocam perguntas específicas a determinados alunos, fazem sínteses e esquemas no quadro negro e dedicam quase toda a sua atenção aos alunos que emitem sinais inseridos neste tipo de comportamentos. Pelo que o diálogo e a comunicação entre professor e aluno são mais visíveis, tornando-se conseqüentemente mais fácil para o professor identificar as necessidades educativas apresentadas por estes alunos.

Por vezes, o professor adopta medidas destinadas a estabelecer a comunicação estimulando a sua participação, através da formulação de perguntas à turma e / ou a certos alunos, ainda que quase sempre com o fito de controlar comportamentos.

Nesta categoria, o professor responde um maior número de vezes aos sinais manifestados pelos alunos, mas, ainda assim, raramente chegou a conseguir atender a todos, sobretudo àqueles que o solicitavam directamente e de forma espontânea.

As estratégias utilizadas pelo professor para dar resposta a estes sinais foram resultado de uma consequência espontânea mais do que em resultado da interpretação desses sinais como sendo indicadores de necessidades educativas.

Por outro lado, inferimos que as estratégias adoptadas pelos professores vão mais no sentido de serem defensivas, ou seja, de controlarem os comportamentos.

Na categoria dos comportamentos controlados, o professor é capaz de identificar melhor as necessidades educativas dos alunos e, por conseguinte, de modificar estratégias ou introduzir estratégias alternativas que lhe pareçam mais pertinentes para responder às necessidades específicas dos alunos.

Convém lembrar que se trata de estratégias em que a figura do professor não é a mais destacada, pois os alunos acabam por ser os actores principais do processo de ensino. Talvez isso explique o facto de o professor não hesitar em modificar estratégias, uma vez que estas não se centram na sua pessoa, mas sim nos alunos.

O número de sinais reveladores de necessidades educativas específicas é significativamente maior nesta categoria dos comportamentos controlados, pois, nas outras categorias, ou não existe, como é o caso dos comportamentos disciplinados, ou não existe como alternativa eficaz, como é o caso dos comportamentos indisciplinados.

Devemos referir que, nas turmas do sexto ano (segundo ano da investigação na escola), mesmo na turma de controlo, a situação em que o professor e os alunos / a turma já se conheciam desde o ano anterior revelou ser um condicionante que favoreceu a relação pedagógica, já que era alimentada por uma relação mais pessoal, afectiva e humana.

II.4.3.4. Sinais associados a comportamentos disciplinados na sala de aula

A categoria dos comportamentos ditos disciplinados foi a categoria cujos comportamentos os professores mais ignoraram.

Entende-se por comportamento disciplinado aquele em que os alunos têm uma postura contrária à observada na categoria de comportamentos indisciplinados. Os alunos aparentam estar atentos, porque estão em silêncio, olham o professor enquanto este explica os assuntos da aula, oferecem-se para ajudar o professor, pedem desculpa, apelam ao reconhecimento e à atenção do professor. Contudo, muitos destes alunos, apesar de estarem em silêncio e cumprirem as normas comportamentais, denunciam no seu olhar um completo divórcio da aula (olham para o relógio, olham através da janela). Os alunos que se inserem neste tipo de comportamentos revelam, regra geral, atitudes de docilidade e de aceitação.

Em nosso entender, a categorização / divisão dos sinais na tipologia comportamental é importante para uma melhor reflexão e organização da situação pedagógica, nomeadamente para a adopção de estratégias adequadas de acordo com as previstas na Carta Estratégica de Intervenção, ou seja, curativas, remediativas e preventivas (que serão abordadas no capítulo IV).

De forma a procurarmos dar uma melhor resposta às necessidades educativas específicas manifestadas pelos alunos através de sinais, consideramos que o tipo de formação a facultar aos professores poderá ditar o grau de eficácia da mesma. Assim, para nós, a formação de professores está ancorada no pressuposto de que é o diagnóstico às necessidades específicas dos alunos que dita as necessidades de formação dos professores, bem como, e conseqüentemente, leva a bom termo a actividade docente.

Seguidamente, abordaremos a questão da formação / autoformação dos professores, de acordo com as técnicas por nós utilizadas, ou seja, pela Pedagogia de Ajuda interpares, pela Técnica do Espelhamento e pela prática reflexiva.

II.5. A formação de professores à luz da Escola Sensível e Transformacionista

Face às novas exigências que são feitas à escola e aos professores perante a complexidade das funções do professor na sala de aula e da necessidade de dar resposta a solicitações tão diversas, é lícito indagar: que tipo de orientação é necessário imprimir à formação dos professores? Como podemos ajudar os professores a adoptarem uma perspectiva mais ampla das dificuldades educativas?

Muitas vezes, os profissionais da educação vêm-se confrontados com situações às quais não se sentem aptos profissionalmente para responder. Não raras vezes, têm de recorrer ao bom senso, à intuição, à experiência e à percepção pessoal de forma a não virarem as costas a situações imprevistas que exigem resposta imediata.

Já no trabalho desenvolvido no âmbito da tese de mestrado (2000), defendíamos a necessidade urgente em envolver os professores numa transformação radical da visão tradicionalista da escola. Importa reforçar a diversidade da população escolar que hoje tem acesso à escola, associada à nova realidade da escolaridade obrigatória, da democratização *versus* a massificação do ensino. A escola de hoje já não funciona como um local frequentado por crianças e jovens ávidos por assimilar conhecimentos e saberes que estão acima de qualquer suspeita. Se quisermos que todos os jovens que estão na escola usufruam efectivamente da escola e das suas aprendizagens, o acto de ensinar tem de ser inovador, reflexivo, criativo, com disponibilidade, de grande flexibilidade, de problematização, assente na vontade de mudar, orientado no sentido de uma finalidade consciente e conducente à intervenção sistemática enriquecendo o sentido das coisas, isto é, das aprendizagens. Porque, hoje, os instrumentos principais da prática pedagógica não são os manuais, o programa e as tecnologias, mas sim o professor e a sua capacidade de comunicar, de inovar, de dar sentido às aprendizagens, de estimular os alunos, de unir saberes e de controlar aprendizagens. Por isso, o enfoque que entendemos dar à sua autoformação profissional, além da formação técnica que já possuem, é o de humanista, no âmbito pessoal e interpessoal.

Os professores têm hoje um papel fundamental na formação de valores e de atitudes dos seus alunos, pelo que as questões da prática profissional docente já não podem ser meramente instrumentais e pedagógicas, mas, sobretudo, de índole social. No que diz respeito à sua actuação, são muitas vezes os principais intervenientes na detecção e na denúncia de situações que colocam em risco a integridade física e, por vezes, moral de alguns dos seus alunos, os comumente designados “jovens de risco”. Não raras vezes, os professores são também confrontados com situações problemáticas que os obrigam a tomar, na escola, decisões que envolvem complexidade, incertezas e conflitos de valores, sendo, muitas vezes, obrigados a enfrentar e a resolver problemáticas que apresentam características exclusivas de outras áreas de formação, como a Psicologia e a Sociologia.

Neste contexto, emerge a necessidade de o professor agir vestindo a pele de outros profissionais, sem que, para tal, se sinta capacitado para dar as respostas mais adequadas, o que, por um lado, traz, por consequência, sentimentos de insegurança e de frustração e, por outro, a incapacidade de agir em tempo e de forma útil (Santos, 2007). Tal questiona o professor enquanto pessoa que tem saberes e competências, mas que também tem vontade, estado de espírito, vivências, cultura, preconceitos, medos e histórias de vida.

É, pois, premente tornar mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem, facto que só será possível através de um tipo de formação diferente daquele que se tem vindo a praticar, ou seja; propomos uma formação contextualizada, mais prática do que teórica, de modo a dotar os profissionais da educação de estratégias e práticas que lhes permitam fazer face ao que lhes é pedido e à nova realidade com que lidam e que se vêm confrontados diariamente.

Nas entrevistas feitas aos professores que trabalharam connosco, procurámos que nos dessem conta das necessidades formativas por eles sentidas, pelo que pudemos identificar algumas dessas necessidades. Salientamos as destinadas à resolução de problemas práticos do quotidiano com que os mesmos se confrontam no terreno e em meio natural de trabalho, problemas e situações para os quais uma formação de cariz teórico não conseguiu dar resposta.

À luz da concepção do que defendeu Barbosa (2000) numa conferência apresentada no âmbito do III Encontro de Educação de Professores de Sintra, a postura

do professor deve ser a de quem ensina, bem como a de quem aprende e a de quem aceita que se aprende até morrer. No decurso da nossa acção / formação, procurámos que a formação dos professores fosse ao encontro das necessidades educativas dos alunos, permitindo ao professor trabalhar com base na organização de Cartas de Sinais de diagnóstico de necessidades, pelo que a formação teve de ser feita dentro da escola.

II.5.1. A Pedagogia de Ajuda ao aluno enquanto determinante das novas competências do educador / professor

Para Carretero (como citado em Barbosa, 2004), a aprendizagem é um processo de construção interna em permanente reorganização e aceitação. A literatura da especialidade é vasta no tratamento do tema pelo que, por via desta constatação, reforçamos então a convicção de que a dimensão afectiva deve servir de suporte às outras dimensões, nomeadamente à cognitiva.

A dimensão afectiva tem como suporte principal a pessoa que é o aluno, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afectivos, emocionais e culturais. É neste âmbito que a escola e os profissionais da educação, enquanto suplência da família deixam de ter uma preocupação meramente didactizante, associada à relação pedagógica, mas também educativa e afectiva.

Na sequência do que acabámos de referir, colámos as nossas convicções àquilo a que Barbosa (2004) vem denominando Pedagogia de Ajuda ao aluno, ou seja, como o nome indica, uma pedagogia de ajuda ao outro, ainda que esta pedagogia não deva ser entendida como uma pedagogia especificamente aplicada aos alunos com necessidades educativas especiais típicas do ensino especial, regra geral entendida como uma forma de discriminação positiva. A pedagogia de ajuda deverá, antes, ser uma prática generalizada sempre que um ser humano, aluno ou professor, desenvolve esforços de aprendizagem e formação. Porque se sabe hoje que os esforços de aprendizagem desencadeiam mecanismos emocionais nos aprendentes, levando os mecanismos cognitivos a retraírem-se, sendo que o nosso organismo rejeita assimilar informação quando os dois fenómenos anteriores se instalam (Barbosa, 2004).

Quando nos referimos aos professores e à necessidade de sustentarem as suas acções numa pedagogia de ajuda, rapidamente percebemos que grande parte dos nossos interlocutores viu essa ajuda num contexto de ensino especial, orientada para sustentar

intervenções junto das crianças e dos jovens com dificuldades, associadas a intervenções clínicas. Efectivamente, não é assim que entendemos a nossa pedagogia de ajuda, pensamo-la para sustentar o trabalho educativo e pedagógico. Ela é concebida também para suportar as práticas de todos os profissionais do ensino e as interacções que os diferentes actores desenvolvem no contexto das exigências dos processos de ensino e aprendizagem (Barbosa, 2004).

Também Tavares (1993), com preocupações muito similares às inerentes a uma pedagogia de ajuda, enunciou três fases distintas na procura de um desenvolvimento equilibrado das relações interpessoais no âmbito dos aspectos cognitivo, afectivo e social. As mesmas descrevem-se seguidamente.

1.ª fase – Fase da facilitação – Predominam os sentimentos de empatia, de respeito e de calor humano.

2.ª fase – Fase da transição – Predomina o realismo. A abertura de si mesmo e a disponibilidade impõem-se.

3.ª fase – Fase da execução – Verifica-se a existência de uma acção frontal, interpelativa, atacando-se os problemas de frente e sem rodeios, bem como as situações concretas que se apresentam.

Já Silva e Cardoso (como citados em Ferreira, 1999) postulam os cinco princípios básicos fundamentais do professor no desenvolvimento de relações interpessoais com os alunos abaixo indicados.

- 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: aceitar que o aluno tem capacidade para desenvolver as suas potencialidades.

Uma coisa é certa: seja qual for a projecção que o nosso trabalho tenha sobre o outro é no domínio da influência atitudinal que actuamos como lugar prioritário, porque uma má relação pode em muito contribuir para o insucesso pedagógico e educativo.

II.5.2. A Pedagogia de Ajuda interpares enquanto determinante das novas competências do professor

Dadas as exigências atribuídas à tarefa de educar, formar e ensinar, os profissionais da educação não podem mais trabalhar isoladamente, devendo por isso trabalhar em equipa, o que Barbosa (2004) tem vindo a chamar Pedagogia de Ajuda Entre Pares Educativos. Efectivamente, a exigência da tarefa de educar, formar e ensinar requer esforços em múltiplos universos. Urge uma cultura de cooperação entre os professores, com ênfase na relação bidireccional onde se proporcionem encontros com vista ao diálogo, à cooperação, à reflexão, à partilha de saberes com outros profissionais (nomeadamente investigadores), experiências e também afectos. Porque além de querermos bons profissionais, queremos, acima de tudo, que as escolas sejam frequentadas por *pessoas* com valores e ética.

Isto implica, na senda do que fizemos enquanto investigadores, uma maior colaboração entre os profissionais investigadores na área da educação, nomeadamente com o núcleo duro com quem trabalhámos, pelo que, neste caso, podemos falar de Pedagogia de Ajuda entre investigador e práticos da educação.

Barbosa, associado à óptica da Pedagogia de Ajuda, tem vindo a referir a necessidade da adopção de determinadas atitudes na nossa forma de nos relacionarmos com o mundo, que é como quem diz, com todos aqueles com quem privamos no dia-a-dia enquanto pares educativos. Acresce que estas mesmas atitudes foram âmbito de uma exposição de um seminário (2008) em sede da UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem), na qual participámos como dinamizadores e que a seguir se enunciam.

– Confiabilidade – Não é possível a existência de uma relação saudável se não forem estabelecidos regimes de confiança. Ainda assim, é bom não esquecer que, no limite, o individuo só parte para qualquer relação se, e só se, confiar em si próprio.

– Criar a aceitabilidade do outro – Esta atitude pressupõe saber introduzir nos outros elevados níveis de confiança.

– Criar a vontade de participação – Numa atitude de intencionalidade e busca pelo significado das acções motivado por três processos: interesse em fazer como se vê executar, interesse em fazer de forma diferente e interesse em que se faça como é

indispensável que seja feito. Estas situações foram, aliás, vivenciadas pelo investigador e o núcleo duro.

– Criar a intencionalidade na acção – Esta é uma atitude que vem na sequência das anteriores. Importa aqui sublinhar que esta intencionalidade está sempre muito ligada ao que podemos chamar estados de alma e que a sua importância radica no facto de os seus efeitos contagiantes se reflectirem em benefício de elevado valor junto dos actores que trabalham como pares do investigador. Este deve então saber: animar o grupo, transmitir conhecimentos técnicos e científicos, definir responsabilidades, determinar orientações e fazer progredir as pesquisas, no sentido das aprendizagens adquiridas.

– Criar momentos face a face – A criação destes momentos tem que ver com a necessidade de introduzir no interior dos processos metodológicos práticas de reflexão sistemática. O face a face parte do pressuposto de que o olhar o outro nos seus olhos, a curta distância, mostrando uma face disponível para o entendimento, evidenciando uma intenção de ajuda, se explique uma determinada situação, se analise um objecto, onde se ouve o outro fazendo o mesmo, aumenta os níveis de confiabilidade, provoca estímulos à explicitação de necessidades, aligeira tensões interiores e faz aparecer com mais rapidez a intencionalidade na acção.

– Criar momentos de ouvir o outro – Na obra *L'Écoute*, Kaepelin (1991), citado por Barbosa no seminário dinamizado na UI&DE (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem) no ano 2009, interroga-se se a escuta não poderá ser comparada a um sexto sentido. Ao procurar uma resposta, acaba por chegar à conclusão de que sem escuta não há relação. Mas o que é interessante é que, tratando-se de um actor que dedicou muito da sua vida ao estudo desta capacidade, o facto é que o seu percurso de investigação é muito marcado pela convicção de que a escuta é uma das disposições que o ser humano menos privilegia.

Faz, então, sentido que, no contexto da investigação, nos preocupemos em conceber espaços de escuta? Se aceitarmos a questão anterior, aceitamos também que grande parte das dificuldades em entender o real poderá estar ligada ao facto de estarmos pouco disponíveis para ouvir contar o que cada um de nós tem para referir dessa mesma realidade. A criação destes momentos de escuta são então importantes

para escutar ouvindo-se, evitar a surdez psíquica, organizar sinergias entre o que se diz, o que se vê e o que se escuta, ouvir sem influenciar e ouvir influenciando.

– Criar a interação entre os elementos que constituem o grupo de pares educativos – A criação de grupos de trabalho para que no interior dos mesmos se cumpram tanto actividades de pesquisa quanto actividades de reflexão sobre os objectos de estudo. De resto, esta foi uma das nossas preocupações enquanto investigadores com a criação do núcleo duro que constituiu um grupo de actores que partilhou com o investigador as vicissitudes da investigação através de permutas activas e autoridades partilhadas, que contribuiu para fazer progredir a aquisição de conhecimentos, propor situações a analisar, diagnosticar necessidades e desencadear processos de avaliação. Neste grupo constituído por investigador e núcleo duro, os saberes, por viverem paredes-meias com a prática, bebem daquilo a que podemos chamar sabedorias empíricas adquiridas na prática. Para nós, é importante este facto, porque não rejeitamos que a investigação e a arte têm de viver em regime de complementaridade, aceitando que o conhecimento científico é diferente de sabedoria. Acreditamos, porém, que se uma teoria emerge da prática é porque o saber da experiência feita se assume sempre como o farol a guiar o investigador.

– Diagnosticar necessidades educativas e formativas – A pedagogia de ajuda apresenta-se como uma técnica útil ao professor porque o trabalho deste tem em vista não só o seu próprio interesse, mas também o do aluno, uma vez que um implica o outro. Pelo que exige um professor com uma formação sensível às necessidades de quem aprende, a ponto de se disponibilizar a ajudar nas aprendizagens ao *outro*, criando e adoptando novas situações de aprendizagem. O diagnóstico das necessidades educativas foi feito durante o primeiro ano de trabalho da nossa investigação, no período a que denominámos caracterização e no qual recorremos à recolha, análise e triangulação das técnicas de recolha de dados já referidas, bem como à construção de instrumentos de trabalho, nomeadamente a Carta de Sinais, e respectiva categorização e subcategorização, tendo como fundamentação teórica as categorias psicodidácticas de Zabalza³⁴.

Convém acrescentar que as escolas não se reduzem a edifícios, horários e planos curriculares. Em primeiro lugar, estão as relações e as interacções que se estabelecessem.

³⁴ Cf. capítulo IV, p.225

É pertinente questionarmos porque se tem revelado tão difícil implementar nas escolas a ideia de cooperação entre profissionais, com vista à resolução de problemas profissionais quotidianos, bem como ao êxito da realização de uma tarefa comum. A despeito das novas exigências e realidades, a exigência das escolas de hoje não se compadece com a permanência, no interior das mesmas, de “solitários inveterados”, professores que trabalham sozinhos para atingir os objectivos das respectivas disciplinas que leccionam, objectivos esses distintos dos objectivos das outras áreas disciplinares dos outros seus pares de profissão.

Como defende Schon (1992), saber ouvir os alunos e fomentar a colaboração dos professores num clima de confiança assente numa pedagogia de ajuda são estratégias fundamentais que permitirão aos professores ter em conta outras perspectivas das dificuldades dos alunos e melhorar as práticas através da construção de um plano comum, para atingirem um objectivo também ele comum.

II.5.3. A Técnica do Espelhamento e a prática reflexiva para a autoformação de professores

II.5.3.1. A Técnica do Espelhamento

A Técnica do Espelhamento foi introduzida no ensino universitário por Barbosa (1994), aquando do desenvolvimento da tese de doutoramento em Ciências da Educação e no ensino clínico de enfermagem por Ferreira (1999), na altura da realização do estudo conducente à obtenção do grau de mestre em Educação (2001) e por Indago (2006).

Para Barbosa (2004), o espelhamento é uma técnica, entendendo por técnica o conjunto de instrumentos que o Homem utiliza para compreender melhor o mundo, ou seja, para tornar o objecto em objecto objectivado: «o instrumento com o qual o Homem satura semanticamente o mundo, ou seja, engendra sistematicamente linguagens através das quais procura compreender mais profundamente o universo» (p. 287).

Através desta técnica, operacionalizámos o modelo de autoformação reflexiva dos professores que conosco trabalharam e que formaram o núcleo duro. Assim, foi utilizada por nós para, através desta, levarmos os professores a adoptarem práticas de

reflexão sistemática, ou seja, encaminhando-os da mera interpretação dos fenómenos para a reflexão e desta para a análise crítica dos mesmos: da crítica ao que se faz, como se faz e ao que se sabe.

Este recurso técnico é de índole relacional, ainda que tenha na técnica da observação o seu suporte, sendo o diálogo o lastro fundamental de toda a aplicação técnica. Como refere Barbosa (2003, p. 17), «cedo nos apercebemos deste pormenor, porque de há muito pensamos que tão importante para compreender o mundo é vê-lo como ouvi-lo».

A auto-reflexão e o diálogo, posturas típicas do espelhamento, fazem com que o “eu”, ao abstrair-se, negue o determinismo e, num primeiro instante, se feche sobre si numa atitude de auto-reflexão para, numa acto humilde, se olhar a si mesmo e tornar-se livre de preconceitos Barbosa, (2004). Este autor continua, referindo-se ao espelhamento e à auto-reflexão da seguinte forma: «A reflexão interiorizada é como que ver ao espelho o outro “eu” e libertá-lo. É aquilo a que chamamos de auto-reflexão» (p. 292).

Continuando a referir-se ao “eu”, Barbosa (2004) refere que “quando concebemos o acto do espelhamento, sempre o pensámos como um momento em que um *eu* roda sobre si para se transfigurar sistematicamente num contrário de “si”. Acrescentando ainda que se o «“eu” se transfigura é porque se deixa infiltrar por elementos externos que fazem com que as suas características intrínsecas se alterem, o que significa que o ser que resulta já não é o mesmo que existia» (p. 305).

É por isso que, quando falamos em autoformação, falamos em desenvolver as potencialidades de cada um. Desenvolvendo e potenciando as atitudes de análise, reflexão e o espírito crítico, levando o professor a sentir uma motivação intrínseca para aquisição de novos conhecimentos imprescindíveis ao aperfeiçoamento de aptidões, à mudança de atitudes e do agir. Porque o “eu” de cada um de nós (neste caso, do investigador e do núcleo duro) deixou-se infiltrar por elementos externos que fazem com que as suas características intrínsecas se alterem, e isto significa dar início ao processo de autoformação, ou seja; fazer sobressair o “eu” que existe em cada um, fazendo espoletar competências essenciais.

Formar tem por objectivo sobressair o que de mais intrínseco existe em cada um de nós, potenciando o desenvolvimento de competências essenciais à satisfação de

necessidades pessoais e profissionais. No caso da nossa investigação, o trabalho com o núcleo duro levou-os – através da observação, da análise, da reflexão, da síntese e do espírito crítico – a sentirem a necessidade de adquirirem novos conhecimentos imprescindíveis ao aperfeiçoamento de aptidões e à mudança de atitudes, nomeadamente de reflexão sobre a prática diária e do trabalho colaborativo com os pares, sustentado por uma pedagogia de ajuda e em permanente reciprocidade para a partilha de saberes e experiências, mas também de afectos (Lopes, 2007).

Nóvoa (1988) defende que a formação levará a pessoa a atingir um «processo global de autonomização» (p. 128) ao longo da vida, construindo, assim, a sua identidade. Acrescenta ainda que a formação deve ser entendida como um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes).

Para Cortesão (2000) é necessário que a formação estimule nos professores «o desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham e por uma atenção às situações de diversidade presentes no quotidiano» (p. 50).

Para nós, é claro que a formação dos professores está ancorada nos pressupostos de que é o diagnóstico de necessidades educativas dos alunos que ditam as necessidades de formação dos professores. Pelo que a formação dos professores tem de ser feita em contexto sala de aula, de forma a dar resposta aos sinais indicadores de necessidades educativas dos seus alunos. Isto porque o desenvolvimento das competências profissionais do professor não pode mais circunscrever-se ao saber. O desenvolvimento profissional do professor opera-se numa mudança permanente, tendo em vista o presente e o futuro nos domínios do saber, do saber fazer e do saber estar / ser, onde as técnicas e os métodos de pesquisa a que chamamos “Análise dos Contextos Educativos” constituem ferramentas essenciais ao desenvolvimento desse domínio.

No nosso trabalho de investigação, demos início à Técnica do Espelhamento quando terminámos o momento da caracterização (M1), primeiro momento da investigação, e demos início a (M2), ou seja; o segundo momento da investigação e que coincidiu com o fim da investigação na escola (ver figura 9, p. 161).

Ao restituirmos os dados aos elementos do núcleo duro, plasmados no *kit* dos instrumentos de diagnóstico³⁵ e na sua sequência, e depois de termos feito a explicitação

³⁵ Cf. figura 13, p.294

das necessidades, que de latentes passaram a emergentes, os professores a quem fizemos este *espelhamento* aceitaram trabalhar connosco dando a respectiva anuência quando, com eles, fizemos a (re)negociação³⁶. Por isso, os elementos do núcleo duro são aqueles que aceitaram ser espelhados, ainda que sujeitos a possíveis humilhações, a climas de eventuais conflitos internos e até externos (porque sabemos que a progressão natural do conhecimento é feita em função de um conflito cognitivo interno que se instala e se intensifica à medida que queremos conhecer melhor), sobre os quais se funda a dialéctica do diálogo, mas que, ainda assim, quiseram aumentar o potencial de *performances* profissionais.

É, pois, evidente que os professores que aceitaram ser espelhados, que aceitaram ser analisados na sua prática e que aceitaram pô-la em questão (por outros, nomeadamente o investigador) a fim de a modificar e corrigir, correspondem ao perfil de profissionais empenhados na sua profissão.

Face ao exposto, e dada a dimensão relacional e de trabalho de equipa, o nosso trabalho exige um elevado nível de dimensão ética. As opiniões relativamente ao outro, mesmo que sejam dadas na perspectiva de provocar melhorias, são quase sempre recebidas na presença de inúmeros mecanismos de defesa que as sensações anteriores desencadeiam, e fazem aparecer de imediato os indicadores de conflito.

Segundo Barbosa (2004), espelhar-se é enredar-se numa conexão comunicativa de elevado constrangimento dos espelhados, provocada pela auto-reflexão, e que implica a aquisição de um nível de abstracção que impõe prescindir da futilidade do que é supérfluo a favor daquilo que se torna essencial. É um processo que pretende que os espelhados sacrifiquem os interesses pessoais a favor dos que se vão afirmando universais. Efectivamente, um dos efeitos deste processo tem que ver com o facto de que, quando se constituem grupos de análise para a sustentação das dinâmicas da investigação, por efeito das interacções que o espelhamento permite, emerge na consciência de cada um como que uma onda de ressonância de conhecimentos particulares que faz aparecer uma tomada de consciência colectiva em torno da qual se passa a interpretar aquele real (Barbosa, 2004, p. 342).

Pretende-se que os professores do núcleo duro, acompanhados pelo investigador enquanto responsável pela situação pedagógica e pela formação, enquanto mediador dos

³⁶ Cf. figura 10, p. 167

conhecimentos e enquanto conselheiro, procurem mudar as práticas educativas e pedagógicas, levando-os a sucessivas orientações, reorientações e reconfigurações sobre os fenómenos que lhes são dados a conhecer. Não queremos com isto que eles se tornem também investigadores. O que se pretende é que tomem consciência dos fenómenos para que essa consciencialização sirva de mote à passagem à acção, isto é, à passagem para o M2³⁷ (segundo ano da investigação).

Assim, num primeiro momento da aplicação da Técnica do Espelhamento, chegámos à descoberta das necessidades educativas e formativas dos alunos e dos professores, à aquisição de novo saber adquirido pela caracterização, à aquisição de outra postura e outra leitura sobre os fenómeno e à indução para a necessidade de mudar as práticas, iniciando-se a formação em contexto.

Todo o processo evolui com base na tomada de consciência manifestada por quem é espelhado e, por isso, o encaminhamento do espelhamento sempre pressupôs, como já referimos, a anuência prévia dos espelhados.

O núcleo duro, ao constituir-se como parceiro do investigador na aplicação da metodologia de trabalho utilizada pelo mesmo, nomeadamente para a Análise dos Contextos Educativos, procura dar respostas às necessidades diagnosticadas, encaminhando-os para incorporarem, nas suas práticas pedagógicas, estratégias complementares de modo a procedermos àquilo a que viemos a chamar Reconfiguração Educativa e Pedagógica³⁸ (cf. p. 415). Este foi o nome escolhido porque a prática educativa e pedagógica passa a estar assente num fazer permanente que se refaz constantemente na acção. É, pois, o permanente reajustar da acção para dar resposta às necessidades diagnosticadas com base na reconfiguração dos três tipos de estratégias inscritas na Carta Estratégica de Intervenção³⁹ e a reconstrução permanente deste instrumento de prognóstico. Para a construção deste instrumento, os professores, em parceria com o investigador, investem na reconfiguração das sua práticas profissionais, *no agir*, e, por via disso, reconfiguram a sua própria acção educativa.

Todo o processo evolui, no sentido de uma reconstrução permanente dos discursos analíticos. Por isso, a sua processologia é sempre concebida em espiral e está intimamente ligada ao nível do entendimento e da compreensão com que os espelhados

³⁷ Cf. figuras 10 e 18, p. 167 e 391, respectivamente.

³⁸ Cf. glossário.

³⁹ Cf. quadro 16, pp. 311-313.

interpretam os fenómenos e os factos pedagógicos e educativos. Esta técnica é feita com base na análise, reflexão e síntese dos dados e da tomada de consciência manifestada por quem se espelha.

Não nos limitamos a uma mera reflexão pragmática, mas a uma reflexão cujos resultados são operacionalizados, tendo como instrumento de sustentação a Carta Estratégica de Intervenção, onde, aliás, estão contempladas: as estratégias curativas, porque estas exigem uma intervenção imediata; as estratégias remediativas, porque os males evidenciados ainda podem esperar por soluções a médio e a curto prazo; e as estratégias preventivas, se apenas há que tentar que o que se faz ou se fez bem continue a ser bem feito.

Ao convidá-los a reflectir sobre a Carta Estratégica de Intervenção e a colaborar com o investigador na construção da mesma, convidámo-los a serem actores dos seus próprios procedimentos: a planear, a construir cenários, a improvisar e a perspectivar, porque a maior parte dos problemas tratados e vividos pelos profissionais da linha da frente, isto é, no terreno, não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e dos procedimentos prescritos nos manuais. Ainda que todas as formações profissionais preparem para resolver problemas com a ajuda de métodos baseados nos saberes teóricos ou na experiência pessoal ou colectiva, o profissional deve reflectir sobre a sua aplicação, tornando-se necessário considerar a pertinência de vários métodos e combiná-los bem, ou inventar outros, por forma a enfrentar a singularidade das situações, bem como em função dos alunos e do diagnóstico das respectivas necessidades educativas. Porque o acto de ensinar deixa de ser suficiente, é preciso fazer com que todos aprendam por meio de procedimentos que estão além das prescrições.

Em suma, seguindo a linha de Barbosa (2004) a Técnica do Espelhamento é importante porque:

- recoloca o Homem numa dimensão natural (em contexto);
- leva-o a ser um bom caracterizador dos factos que vive, dos contextos onde se determina e das situações onde as suas mundivivências se desenrolam;
- a caracterização do mundo implica que se saiba descrever a si, aos outros e ao próprio mundo onde está inserido;

– leva o Homem a mergulhar na sua consciência e, por isso, a acedermos mais facilmente à atitude crítica;

– faz diminuir o *stress* dos actores ao longo da execução das actividades, diminuiu o distanciamento de estatutos, os preconceitos sociais, o medo de reflectir conjuntamente, a fuga às análises, o desinteresse em realçar os pontos fracos, a dificuldade de autoconsciencialização e o cansaço nas aprendizagens. Isto fará com que sejam desenvolvidas as competências essenciais ao desenvolvimento humano abaixo descritas.

- Novo Saber, por transferência de conhecimentos através do investigador enquanto o primeiro mediador de conhecimento, nomeadamente no que refere aos saberes associados à Análise dos Contextos Educativos e processo de caracterização. Referimo-nos aqui aos saberes pedagógicos resultantes da investigação sobre diversos parâmetros do processo de ensino e aprendizagem. São saberes práticos ou saberes de experiência, resultantes da prática e constituídos na acção, com a finalidade de serem eficazes. Mas podemos perguntar: se os saberes pedagógicos são, muitas vezes, empíricos, como racionalizar estes saberes resultantes da prática? Do nosso ponto de vista, só a articulação dos processos de investigação-acção / formação torna possível a produção de saberes pedagógicos formalizados.

As bases desta produção de saberes assentam em instrumentos conceptuais que produzem saberes racionais, mediante os quais se articula a teoria e a prática.

O que pretendemos com estes novo saber é a mudança das práticas de ensino, levando o professor a passar de uma prática empírica e intuitiva para uma prática reflexiva e profissional que se adapte às necessidades educativas dos alunos, ao contexto e às novas situações, criando capacidades no professor «para variar o estilo e as estratégias de ensino e se adaptar às novas situações» (Altet, 2000, p. 198).

São saberes que abrem pistas de reflexão e que preparam para a mudança, sendo ainda saberes reguladores da acção que se esforçam por regular o problema diagnosticado e, conseqüentemente, por modificar as práticas, acresce a outras dimensões do saber.

- Novo Saber Fazer – Uma vez que incute nos espelhados capacidades de reflexão, espírito crítico e auto-análise.

- Novo Saber Estar – Habitando-se o espelhado a utilizar uma linguagem despida de juízos de valor, a fazer críticas construtivas, a controlar emoções e a desenvolver o relacionamento entre os intervenientes no processo dialéctico, a coesão da parceria acaba por obrigar à vivência mútua nos contextos educativos.

A figura 7 que a seguir se apresenta materializa as várias dimensões dos saberes pedagógicos adquiridos com a formação e o desenvolvimento humano e organizacional.

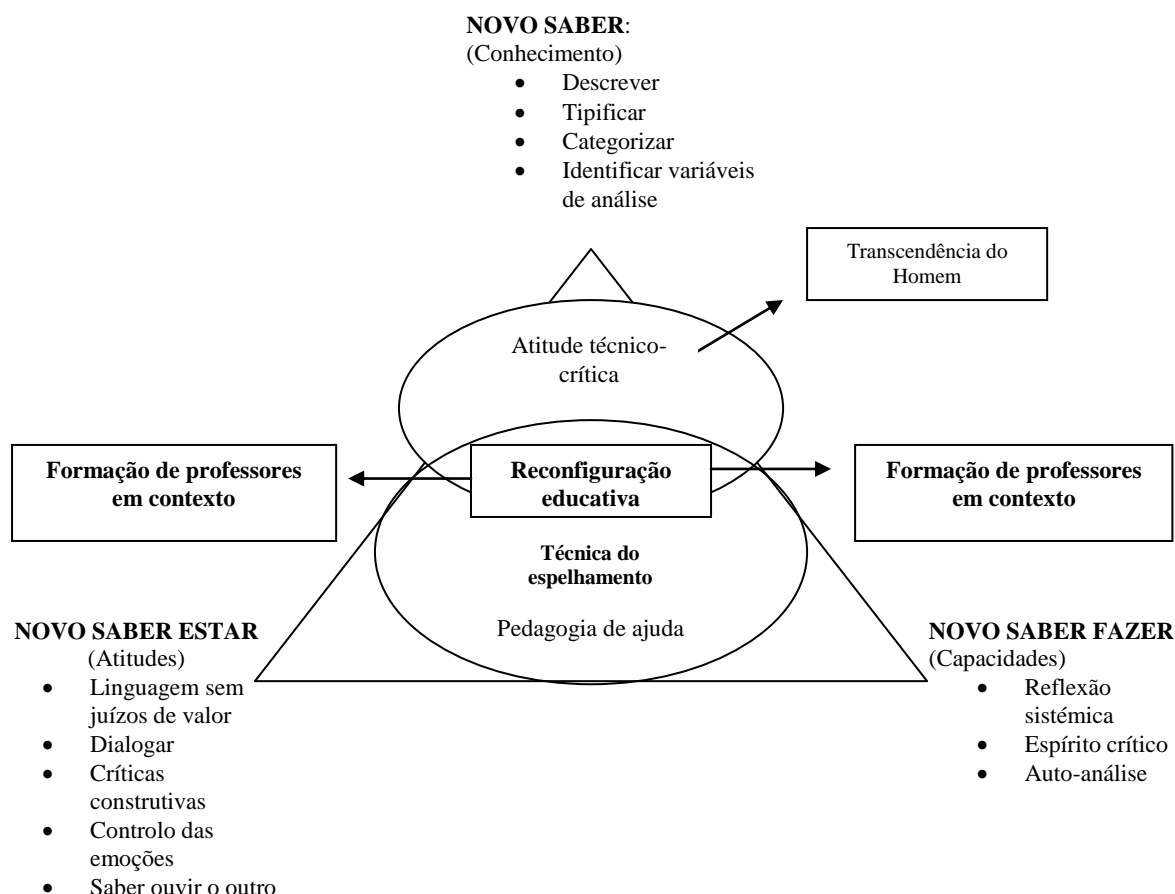


Figura 7 – Processo transversal do desenvolvimento humano e organizacional.

O espelhamento é uma técnica que utilizámos e que adoptámos com o núcleo duro dos professores com quem trabalhámos e, além das competência que nos propusemos adquirir, procurámos fazer com que, pouco a pouco e na medida em que se vão negociando novas e diferentes intervenções, se vão mudando as práticas de acção.

Pretende-se ainda fazer com que o saber mais específico transportado pelo investigador vá passando para os actores do núcleo duro a fim de que, quando estes estiverem em contacto com outros pares educativos, sejam também eles capazes de transmitir os novos saberes que as actividades de investigação fizeram emergir e que

progressivamente foram assimilando. É a negociação da Carta Estratégica de Intervenção que permite ao investigador preconizar a entrada da problemática formativa na organização educativa entrando assim no segundo momento da investigação (M2).

Queremos ainda enfatizar o facto de um dos desideratos que procurámos ter sido fazer surgir nas organizações educativas um profissional do ensino com perfil de técnico-crítico e mediador do conhecimento⁴⁰. Isto significa essencialmente alguém que, além de reflectir sobre a sua prática quotidiana, ganhe o hábito de se interrogar sobre a razão de ser do que se faz e do que se sabe, adquirindo a atitude crítica que o leva a procurar ir ao encontro mais das causas do que dos efeitos dos fenómenos. Assim, seguindo os pressupostos de Barbosa (2004), com os quais corroboramos, o perfil do professor técnico-crítico em resultado da investigação-acção / formação deverá:

- saber caracterizar contextos a fim de perceber que muito do que acontece nas situações educativas tem que ver não só com as características do “eu” de cada um, mas também com a história de vida e com a dimensão social que o constringe e determina;
- saber construir cartas de sinais;
- saber organizar as variáveis de análise⁴¹ e saber elencar indicadores fortes e fracos dos fenómenos que quer estudar⁴²;
- saber fundar as suas intervenções em Cartas de Intervenção Estratégica orientadas para três tipos de intervenções: curativas, remediativas e preventivas;
- saber providenciar a utilização da formação como instrumento capaz de colocar a organização como cliente da própria investigação, ou seja, saber fazer com que, na escola, se instale um sistema investigacional (SI) em estreita relação com o sistema cliente da investigação (SC)⁴³;
- saber trabalhar em grupos de análise para que se formem os chamados mediadores de conhecimento e se permita que a formação em contexto se transforme também em instrumento de gestão;
- conseguir que estes anseios / desígnios sejam inscritos no próprio Projecto Educativo da Escola (PEE)⁴⁴, fazendo com que a escola se transforme num

⁴⁰ Cf. figura 6, p. 57.

⁴¹ Cf. IV.4. p. 292.

⁴² Cf. matriz 1, pp. 231-232; matriz 2, pp. 289-291; matriz 3, pp. 352-355; e matriz 4, p. 375.

⁴³ Cf. figuras 3 e 4, pp. 38 e 42.

⁴⁴ Cf. figura 19, p. 427 e glossário.

observatório de necessidades educativas, formativas e culturais (Barbosa, 2004, p. 347).

O profissional da educação com competências técnicas e críticas é, então, alguém que, aprendendo a organizar a acção educativa a partir dos sinais emitidos pelos actores participantes das situações educativas, sabe organizar esses mesmos sinais em cartas para a sua leitura científica e sabe organizar cartas de intervenção estratégica a partir das matrizes anteriores. É ainda capaz de organizar momentos de espelhamento dos actores e utiliza a Pedagogia de Ajuda no seu quotidiano (Barbosa, 2001).

Segundo o mesmo autor, a atitude crítica – que vai para lá da análise – permite o mergulho na consciência e provoca pelo menos dois efeitos:

– o objecto do conhecimento torna-se menos opaco, porque se torna mais visível e, por isso, mais transparente;

– aumentando a objectividade com que o Homem caracteriza o mundo que está a analisar, esbatem-se a subjectividade e os juízos de valor que emite. Logo, continua o mesmo autor a afirmar, pelo espelhamento pode-se passar do empirismo desconexo ao conhecimento mais rigoroso do mundo que queremos conhecer, e isso permite que nos transcendamos.

Isto porque, tal como refere Barbosa (2004), a crítica é:

«A tomada de consciência que faz emergir a efectiva capacidade de criticar adequadamente e que permite ir além da reflexão. É esta possibilidade natural de ir utilizando uma linguagem de forma cada vez mais apropriada, de ser progressivamente mais astuto nas escolhas das estratégias e de reconhecer humilde, mas eticamente, que o que se é se faz e sobretudo o que se sabe, que transforma a Técnica do Espelhamento numa prática de transcendência.» (p. 321).

Com a utilização da Técnica do Espelhamento, o investigador teve como propósito ajudar os seus pares do núcleo duro a fazerem a análise conjunta dos fenómenos educativos, dos actos e dos factos que foram espelhados e dados a conhecer, com enfoque no processo de ensino e aprendizagem que em conjunto procurámos compreender para podermos intervir. O investigador levou a que os elementos do núcleo duro tomassem consciência das características do seu agir em situação, assumindo o papel de facilitador da reflexão, consciencializando os professores da sua

actuação, ajudando-os a identificar os problemas e a planificar estratégias para a resolução dos mesmos (inclusos na Carta Estratégica de Intervenção). Este facto deu-lhes autonomia, liberdade e responsabilidade permitindo-lhes apelar à experiência, a cometer erros, a tomar consciência dos mesmos e a tentar de novo, de modo diferente. Apoiados pelas práticas da investigação em que a atitude de pesquisa terá de estar instalada nas práticas correntes do professor, permitir-lhes-á questionarem-se sobre como poderão modificar. Assim, pela reconstrução das suas crenças, o professor vai alterando as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas que é contestável na sua essência. Pela reconstrução das imagens do seu ensino com recurso à reflexão e à experiência, o professor vai sendo capaz de se sentir capaz de decidir o que é melhor para a sua prática, teorizando e aproximadamente assim o teórico e o prático. Diremos ainda mais, dentro das preocupações que nos movem a reflexão dos professores deverá partir das suas práticas pedagógicas, mas tendo sempre como consideração principal as necessidades educativas dos alunos diagnosticadas através de uma prática de pesquisa permanente e instalada pela formação (Lopes, 2007, p. 129).

Ao trabalharmos com os professores do núcleo duro sobre a Técnica do Espelhamento, com vista à mudança em consequência de uma reflexão sobre as práticas, procurámos trabalhar sobre os não ditos e os pontos fracos das suas acções, sem, contudo, querermos desqualificar as suas rotinas e *habitus*, nem foi nosso propósito assumir o papel de terapeutas quando procurámos trabalhar a questão da relação e do saber estar, nem tivemos a pretensão de fazermos da nossa investigação uma espécie de missão à procura de um modelo de excelência.

Procurámos, sim, ajudar a construir novos saberes e novas competências profissionais, nomeadamente a de mobilizar outros saberes já adquiridos pela experiência, porque sabemos que o conhecimento se desenvolve em rede, que a aprendizagem é um valor agregado que depende do capital de saberes acumulados e que se reflectem na nossa prática. Trouxemos, pois, à reflexão a história, os *habitus*, a cultura, a relação com os outros, ou seja, a base de conhecimentos endógenos que todos os homens possuem.

Barbosa (2004) refere também a importância da história de vida, a que chama egovivências⁴⁵ ou experiências de cada um, quer aquelas que, ainda que desenvolvidas individualmente, nos proporcionam aprendizagens, quer aquelas que foram vividas e partilhadas com os outros e que também nos proporcionam aprendizagens. É esta reflexão sobre si próprio que os leva a inovar, ou seja, a querer transformar a própria prática. Pede-se, por isso, aos professores que desenvolvam capacidades de maior autonomia, de forma a ganharem disponibilidade para serem eles próprios a escolher e a optar pelas melhores estratégias didáticas, sendo-lhes solicitado que mobilizem os seus saberes básicos teóricos, adquiridos pela experiência e saberes intuitivos, e que, em função deles, actuem com discernimento para diagnosticar e agir terapêuticamente.

A cada professor é dada autonomia para criar e para inovar, uma vez que, ainda hoje, ninguém pode dizer qual é a prática pedagógica que serve de referência, porque ninguém tem o monopólio da palavra nesse âmbito. Logo, existem variadas possibilidades de práticas. Por isso, damos autonomia aos professores para reflectirem e agirem com autonomia, porque autonomia significa liberdade, e liberdade implica responsabilidade associada à capacidade de tomar decisões certas no momento certo. A autonomia profissional responsável exige capacidades e competências profissionais tais como: não ter medo de arriscar, ter uma autoconfiança assente em saberes e competências previstas, ter capacidade de discernimento, de antecipação, de análise e de inovação.

Através do espelhamento, o espírito depara-se com um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo e que abarca dois momentos:

- o estado de dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de encontrar uma solução;
- a pesquisa dos meios necessários a uma possível solução do problema que nos foi dado a conhecer, dependendo do tipo e do rumo da investigação, bem como da natureza do problema a resolver.

Quando o professor é espelhado e se depara com problemas que lhe criam perturbações e até embaraços e constrangimentos, a confusão instala-se e entra, segundo Dewey (citado em Alarcão, 1996), em situação pré-reflexiva, no pólo oposto ao da

⁴⁵ Cf. glossário

situação pós-reflexiva, ou seja, àquela em que o problema já foi resolvido e os dados e as ideias já estão correlacionados, no sentido de atingir a conclusão desejada / adequada.

Entre uma e outra, Dewen (citado em Alarcão, 1996, p. 48) identifica cinco fases que se relacionam com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo (do pensamento à mudança na acção e na atitude, passando pela reflexão e pela crítica). São elas os que de seguida se enunciam.

- **Situação problemática**, de incerteza e de dúvida. É considerada, por Dewen, o primeiro momento de indagação, na medida em que sugere uma solução.
- **Intelectualização do problema**. Este é o segundo momento da indagação e o desenvolvimento da sugestão para a solução do problema.
- **Observação e experiência**. É o terceiro momento e o momento em que se trata de provar várias hipóteses formuladas para a resolução do problema e, eventualmente, de lhes revelar inadequação.
- **Reelaboração intelectual**. É o quarto momento da indagação e do aparecimento das várias sugestões ou hipóteses de partida para a resolução do problema.
- **Verificação**. É o quinto momento da indagação e pode consistir na aplicação da prática ou simplesmente em novas observações ou experimentações probatórias.

Com efeito, a reflexão interiorizada por que passam (semelhante aos cinco estádios do pensamento) leva os professores da consciencialização das situações que constituem um problema ao desejo de as quererem resolver rapidamente.

Foi o investigador que facultou os dados que suscitaram a reflexão e que criou, em simultâneo, a disponibilidade para que reflectissem criticamente sobre a forma como ensinam os seus alunos, fazendo apelo à experiência já vivida por cada um numa perspectiva de desenvolvimento quer profissional quer pessoal permanentes, porque, tal como afirma Dewen (citado em Alarcão, 1996), «ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela» (citado em Alarcão, 1996, p. 48).

II.5.3.2. A prática reflexiva

Nenhum ser humano se pode eximir de pensar nem de reflectir. Pensar e reflectir é algo que acontece naturalmente como um acto individual e é algo que existe desde sempre. Porém, ainda que a capacidade de reflectir seja apanágio dos seres humanos,

não é vivida da mesma forma por todos eles, pelo que podemos distinguir dois tipos de reflexão, enunciados de seguida.

- A prática reflexiva espontânea de todos os seres humanos, que acontece sempre se deparem com um problema, com uma resistência, ou uma decisão a ser tomada, um obstáculo, um constrangimento ou a vontade de resolver um problema de forma eficaz.
- A prática reflexiva metódica, regular e instrumentalizada, realizada por profissionais com o fito de alcançarem os objectivos a que se propõem enquanto profissionais.

Segundo Chiavenato (citado em Ferreira, 2007), podem ser várias as motivações que levam os seres humanos à reflexão: uma sensação de fracasso, de impotência, de desconforto, podendo também ser fomentada pela vontade de realizar um trabalho de forma eficaz, o que se passa com o profissional reflexivo. O mesmo autor refere que a motivação é desencadeada por estímulos ou incentivos que criam uma determinada necessidade. Por sua vez, esta gera uma tensão que desencadeia um comportamento ou uma acção, cujo resultado conduz a uma satisfação, restabelecendo-se o equilíbrio interno do indivíduo. Este equilíbrio é ciclicamente perturbado sempre que surge uma nova necessidade, repetindo-se aquilo a que o autor chama “novo ciclo motivacional”⁴⁶. Este refere ainda a possibilidade do surgimento de obstáculos ou barreiras que impeçam a satisfação das necessidades. Este impedimento ocasiona frustração, que se traduz numa situação de desgaste para o organismo na sequência da mobilização de energias que acarreta e das reacções compensatórias face à não satisfação das necessidades em causa.

O crescimento de qualquer ser humano é impulsionado pelas necessidades que possa ter e que o levam a agir, pela busca da satisfação das respectivas necessidades. Como refere a sabedoria popular, “a necessidade faz o engenho”.

De acordo com Maslow (1970), psicólogo humanista, as necessidades de crescimento ou de auto-realização são denominadas necessidades superiores do homem porque o conduzem à realização dos seus potenciais e das suas capacidades. Aqui incluem-se valores, nomeadamente, de justiça, realizações pessoais, necessidades em

⁴⁶ Cf. figura 8, p.144.

saber e de compreender, sem os quais o desenvolvimento humano não é possível. É aquilo a que Barbosa denomina transcendência humana⁴⁷.

Segundo Graça (1989) (citado em Ferreira, 2007), a satisfação das necessidades surge após a obtenção de resultados esperados e entendidos como recompensa do trabalho desenvolvido por Graça (1989), que acrescenta que, se se verificar uma grande distância entre as expectativas e os resultados que na verdade conseguimos atingir, surge a insatisfação, decorrendo daí a desmotivação para novas actividades.

Logo, a satisfação depende de factores que a influenciam, havendo sempre a necessidade da existência de retroalimentação para que seja conseguida. São elas, então, o espaço físico e intelectual, bem como a motivação, que conduzem ao desempenho do indivíduo.

Ainda segundo Maslow (1970), a satisfação das necessidades de auto-realização, conduz a sentimentos de autoconfiança, valor, força, capacidade e utilidade. A satisfação das necessidades melhora as *performances* profissionais e pessoais.

A motivação é, segundo Legendre (citado em Lafortune e Saint-Pierre, 1996, p. 31), «a soma de desejo e de vontade, que incita uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objectivo que corresponde a uma necessidade». Assim, determina muitas vezes a conduta de um indivíduo.

Segundo Kolesnick (citado em Lafortune e Saint-Pierre, 1996, p. 35), distinguem-se dois tipos de motivação:

- extrínseca: quando o indivíduo executa o que outra pessoa lhe pede, quando é recompensado por ter feito qualquer coisa, ou quando quer impressionar alguém e agradar-lhe;
- intrínseca: quando o indivíduo faz qualquer coisa porque o quer realmente, porque retira prazer naquilo que faz, porque considera a actividade em que trabalha como um fim em si mesmo, ou porque está suficientemente interessado para que sejam inúteis pressões exteriores, no sentido da conclusão da sua acção.

Quando abordámos o núcleo duro de professores que voluntariamente quiseram trabalhar connosco, percebíamos que foram vários os factores que os fizeram aderir à proposta de mudança sugerida pela nossa investigação. A motivação destes

⁴⁷ Cf. figura 7, p. 129.

professores começou por ser extrínseca: não só por terem sido os escolhidos pelo órgão de gestão, mas também pela investigadora; depois acabou por ser intrínseca, quando eles próprios começaram a acreditar que através da participação e da intervenção pudessem satisfazer necessidades orientadas para questões quer de índole pessoal, quer de índole profissional. Ou seja, quando passaram a acreditar que a sua participação e adesão lhes traria um novo saber, uma melhor compreensão da realidade e conseqüentemente de auto-realização, crescimento e de identidade profissional: a necessidade de fazer evoluir a auto-imagem e a autoconfiança numa procura e numa necessidade inconsciente de uma melhor relação com o mundo e com os outros; motivados por dúvidas e desejos inconscientes de descodificar os não ditos. Aquilo de que não se fala abertamente por serem aspectos pouco confessáveis, mas que causam dúvida, que fazem questionar o sentido do trabalho e que causam uma relação pouco feliz com a escola associada a experiências que causam angústias, mágoa, frustrações, vergonha ou até perturbação junto dos profissionais (Perrenoud, citado em Alarcão, 1996).

No nosso entendimento, estes foram alguns dos motores da mudança: necessidades intrínsecas e profissionais que os fez aceitar o repto da investigação. Por outro lado, a preocupação em desenvolver uma acção eficaz pode ser a busca de sentido, a busca de certezas e de viver melhor consigo mesmo: lutar contra dúvidas e contra angústias vividas no quotidiano profissional. Logo, o desejo e a necessidade de mudança são a busca do aperfeiçoamento profissional e a afirmação da própria identidade, de conceber e realizar projectos com êxito e ganhar capacidade para enfrentar a complexidade do mundo em que se vive, superando obstáculos, problemas e projectos.

A motivação para satisfazer uma necessidade leva à adopção de uma atitude reflexiva por parte do profissional da educação. O professor reflexivo aceita fazer parte do problema e ultrapassa a atitude defensiva na procura do bode expiatório para a atribuição de todos os males ou dificuldade com que se depara, ou seja, aos pais, à instituição, ao sistema educativo e ao próprio aluno. Ao reconhecer o fracasso como algo evidente e não o imputando à fatalidade ou a terceiros, inicia o processo de tomada de consciência. Este processo passa por um esforço contínuo sobre o modo de enfrentar os obstáculos existentes e, nesses momentos, pensa como pode ser melhor enquanto compreende com clareza como agir, e, assim, mudar a sua prática. O desejo e a

necessidade de mudança nascem, portanto, da decepção e do descontentamento com aquilo que se faz. Contudo, é preciso tempo para apagar as rotinas. A reflexão e a análise das práticas só podem provocar mudança e efeitos reais na transformação profissional, se o professor se envolver, de facto, nesse processo, ou seja, se a análise tiver por base o voluntariado. E, tal como refere Altet (2000), «só há mudança, se esta se apoiar numa tomada de consciência, no desejo e no sentido» (p. 33).

Cada participante deve, portanto, desenvolver um papel activo na análise da sua própria prática, num processo de auto-análise. Portanto, quando a análise das práticas se transforma numa transformação voluntária e livremente assumida dos profissionais, esta transformação até pode ser modesta, limitando-se a modificar um pouco o olhar sobre as coisas e o desejo de compreensão das mesmas. Ao incutirmos uma forte componente de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o professor passa a possuir uma melhor compreensão do real, o que o conduzirá à necessidade de reaprender conhecimentos de forma a aplicar estratégias adequadas a situações pedagógicas similares, ainda que sabendo que cada contexto é particular e tem as suas especificidades.

Alarcão (como citado em Ferreira, 2007, p. 31) refere que a formação não se constrói por acumulação de cursos ou teorias, mas indiscutivelmente por um trabalho contínuo de reflexão e de (re)construção / (re)configuração permanente que lhe permite descobrir 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 desarticulados da prática pedagógica.

Dentro da preocupação que nos move, a formação reflexiva de professores incide sobre as suas práticas pedagógicas, tendo em atenção as necessidades educativas e pedagógicas dos alunos, diagnosticadas através de uma prática de pesquisa permanente e instalada pela formação. Torna-se, portanto, necessário que a prática reflexiva seja apoiada e assegurada por uma prática de investigação, em que a atitude de pesquisa terá de estar instalada nas práticas correntes do professor (Lopes, 2007, p. 129).

Quanto à validade do ensino reflexivo, Moreira e Alarcão (1997) indica-nos que a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes ainda que ajam de modo deliberado e intencional. A prática

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

Porém, mudar não é fácil, porque implica ter de dominar melhor a técnica, saber afirmar a identidade e aumentar a competência profissional.

Na verdade, os esquemas mentais não desaparecem da nossa memória imediatamente, ainda que possam ser inibidos.

Porém, ainda que sejamos apologistas de que os professores se devem habituar a ser reflexivos e, conseqüentemente, a adoptar atitudes reflexivas relativamente ao ensino, quebrando actos de rotina e hábitos cristalizados, de forma a possibilitar a análise de opções para cada situação, não queremos, com isso, desqualificar as dimensões não-reflexivas, isto porque não podemos pensar de forma reflexiva permanentemente em tudo, isso poderia conduzir a uma certa paralisia. Com frequência, em ambiente habitual de trabalho e de vida, o professor utiliza o que Perrenoud (2002) chama «inconsciente prático», e que consiste em algo muito funcional, enquanto as condições de uma acção eficaz permanecem estáveis. O inconsciente prático liga-se ao saber fazer por hábito e rotina. Ainda que enquanto defensores do pensamento reflexivo (que abre caminho à inovação) não o possamos menosprezar, já que o pensamento não-reflexivo liberta a mente, dá segurança e é quase sempre um porto de abrigo. O ser humano só toma consciência do que faz por rotina quando uma realidade a que se habituou lhe resiste e o conduz ao fracasso – primeiro motor da reflexão. Contudo, no professor não-reflexivo essa tomada de consciência é fugaz e parcial, pelo que retoma os automatismos logo após ter sido superada a dificuldade.

No entanto, mudar não é fácil porque significa ter de dominar melhor a técnica, saber afirmar a identidade, aumentar conhecimentos e aumentar as nossas competências profissionais. Pelo que, todo o trabalho de reflexão se inicia sobre nós mesmos, no sentido em que analisamos o desvio entre o que fazemos e o que desejaríamos fazer, com o propósito de melhorar o nosso desempenho ou de modificar uma relação desajustada relativamente ao mundo e aos outros. O trabalho sobre nós / si mesmos / mesmo é, assim, entendido como uma atitude de auto-reflexão e, como consequência, uma tomada de consciência e de desejo de mudança sobre o que se faz por habituação.

A adesão à atitude reflexiva com vista à mudança exige-nos que superemos momentos de insegurança, sensações de fracasso, tensões com o ambiente que nos

rodeia. Exige, pois, um custo emocional, intelectual e relacional, custo este que só pode ser assumido se as satisfações esperadas forem suficientes no âmbito da auto-estima ou de outro aspecto que corresponda às nossas expectativas.

Segundo Perrenoud (2002), o profissional que trabalha sobre si mesmo deve ser, ao mesmo tempo, a vítima e o carrasco. Enquanto vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma resignando-se por vezes à sua mediocridade; enquanto carrasco, obriga-se a si mesma a transformar-se em alguém diferente.

No âmbito do nosso trabalho, as mudanças que se esperaram dos professores foram ao nível das práticas educativas, das formas de acção, da relação, sobre o saber, sobre os preconceitos ao nível das competências e ao nível das atitudes.

Face ao que temos vindo a referir, uma atitude reflexiva é sinónimo de competência profissional, ou seja, sem aplicar mecanicamente conhecimentos feitos por receita ou por prescrição.

Segundo Perrenoud (2002), a competência profissional é concebida como a capacidade de mobilizar todos os tipos de recursos cognitivos, entre os quais se encontram as informações e os saberes, tais como: pessoais, partilhados, académicos, profissionais, de senso comum, provenientes da experiência, teóricos, técnicos, entre outros. A competência consiste na capacidade de relacioná-los com situações, transpô-los, aplicá-los e transferi-los para outros contextos. Por vezes, esta mobilização deve ser realizada em momentos de grande urgência, pois o professor não tem tempo de consultar o manual. Para se decidir em tempo útil e real, utiliza fragmentos do saber se estiverem disponíveis na sua memória.

Uma competência não é um saber codificado que pode ser aplicado literalmente, mas o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes. O exercício de competências põe em andamento o nosso *habitus*, a nossa percepção, o nosso pensamento e a mobilização dos conhecimentos e das informações que possuímos memorizadas. As competências profissionais devem estar acima do domínio académico dos saberes a serem ensinados, pois são estas que ditam as didácticas a serem utilizadas na aula, são estas que ditam a organização do trabalho, o planeamento, a diferenciação de ensino, a criação de novos cenários de aprendizagem e a própria relação pedagógica e educativa.

Ainda segundo o mesmo autor, a prática reflexiva deve estar baseada nas competências profissionais, das quais destaca dez grupos de novas competências ligadas ao ofício do professor:

- organizar e estimular situações de aprendizagem (adopção de estratégias dinâmicas, activas e alternativas);
- gerenciar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, (por forma a envolver os alunos nas suas aprendizagens);
- envolver os alunos nas suas aprendizagens;
- promover o trabalho de equipa e de grupo (efectivamente, a grande preocupação dos professores foi no sentido de evitar este tipo de estratégias para evitar distúrbios e favorecer a indisciplina);
- partilhar a gestão da escola;
- envolver os pais e outros actores educativos;
- enfrentar os novos dilemas éticos da profissão;
- gerenciar a sua própria formação contínua, o que Barbosa chama “autoformação em contexto”. (Perrenoud, 2002, p. 195)

O problema da indisciplina é apresentado como um dos mais difíceis de gerir pelos professores, quer pelos do núcleo duro quer pelos professores em geral, e cujo fenómeno é geralmente justificado pelos mesmos por factores inerentes ao aluno, à sociedade em geral, à família e à legislação escolar existente, alienando assim a respectiva responsabilidade.

Entendemos a prática reflexiva como uma relação activa, crítica e autónoma com o mundo. Por isso, entendemos que depende mais da postura e da atitude do que de uma estrita competência metodológica.

Pretende-se que os professores reflexivos sejam autónomos na sua actividade, dado que se pressupõe que sejam críticos em relação aos papéis que desempenham e que se sentem atraídos pela vontade de mudar e de inovar. O professor, ao ser reflexivo, deixa de ser o mero executor de práticas e passa a ser um teórico da sua própria prática, porque adoptam uma postura de questionamento e de problematização recaindo sobre

“o que faz, como faz e porque faz”, possibilitando o “aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer”. A adopção desta prática reflectida coloca o professor no centro da sua autoformação, reconhecendo-se como um ser inacabado, num contínuo desenvolvimento.

Segundo Alarcão (1996):

«O pior defeito dos professores é o de nos termos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuímos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos.» (p. 186)

Também Perrenoud (citado em Alarcão, 1996) refere que a adopção de uma postura reflexiva se reflecte positivamente na identidade profissional do professor. Isto porque, ao ser-lhes pedido que inovem, é-lhes concedida a autonomia, a liberdade e a responsabilidade necessárias para o fazerem. O que, por sua vez, liberta o profissional do trabalho prescrito, encaminhando-o no sentido da construção dos seus próprios procedimentos e da inovação das suas práticas pedagógicas, em função do diagnóstico de necessidades detectadas nos alunos e em função dos pontos fracos dos quais teve conhecimento aquando da utilização da Técnica do Espelhamento. O mesmo autor refere ainda que, quando se solicita ao professor que seja reflexivo, e, portanto, crítico – daquilo que faz, porque faz e como faz e de como pode inovar –, verifica-se o contrário daquilo a que chama “proletarização” do ofício do professor, ou aquilo a que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) chama “prestação de serviços”.

Nos escritos anglo-saxónicos, *the professional* tem o sentido de uma pessoa que exerce de maneira autónoma uma actividade socialmente reconhecida. Assim, como interpreta R. Bourdanche (citado em Altet, 2000, p. 26), “um profissional” é uma pessoa dotada de competências específicas e especializadas que assentam numa base de saberes racionais reconhecidos, provenientes da ciência, legitimados pela universidade ou resultante das práticas. E acrescenta que, quando esses saberes são resultantes de práticas contextualizadas, são autonomizados e explicitados de forma racional. Logo, a profissionalização constitui-se a partir de um processo de racionalização dos saberes, mas também sobre as práticas eficazes em situação.

A dialéctica teoria-prática deve ser substituída por um vaivém entre prática-teoria-prática, e o professor deve tornar-se num profissional reflexivo capaz de analisar

as suas próprias práticas, de resolver problemas e criar as suas próprias estratégias. É, por isso, que a construção de saberes emergentes da prática torna a acção do professor mais eficaz e mais capaz de se adaptar a novas situações.

Dewey (citado em Alarcão, 1996) denomina o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e toma-o como algo que só se realiza se houver deliberadamente vontade de o exercer, porque é preciso querer orientar o pensamento num determinado sentido.

A experimentação e a reflexão foram elementos autoformativos fundamentais que levaram a uma conquista progressiva de autonomia e de descoberta das potencialidades e competências de cada um. Uma prática reflexiva leva à reconstrução de saberes e atenua a separação entre a teoria e a prática, assentando na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

Segundo Alarcão (1996), a formação do professor que se quer reflexivo deve incluir as características de seguida expostas.

- **Carácter holístico**, que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentado nos elementos da vida que permitem as competências para agir sobre o meio.
- **Carácter participativo**, que promove a negociação, ou seja, a interacção e a colaboração na construção do saber, e que tenha em conta as representações, os conhecimentos, o “saber fazer” e que permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva, onde haja lugar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico.
- **Carácter desescolarizador**, que inverta a separação entre teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica) (p. 85).

Em jeito de síntese, atente-se na figura 8 que a seguir se apresenta e que traduz as reflexões que acabámos de fazer.

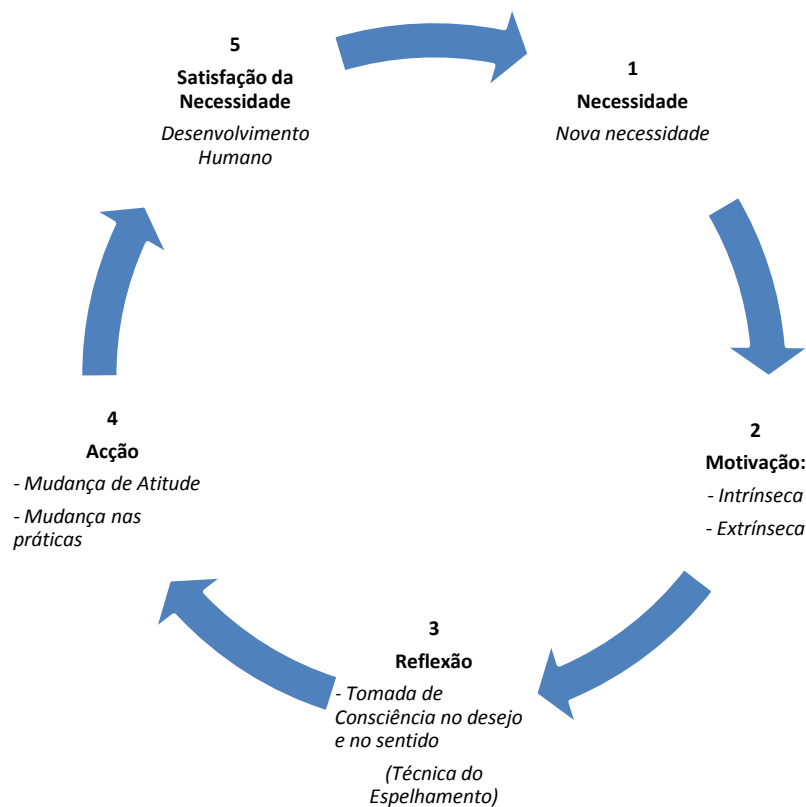


Figura 8 – Ciclo motivacional da reflexão metódica.

Concluído o capítulo do enquadramento teórico, que nos dá a sustentabilidade teórica do nosso trabalho, abordaremos, no capítulo seguinte, as questões associadas ao processo de negociação estabelecido ao longo da investigação, da selecção da amostra, dos paradigmas utilizados na investigação, da metodologia, dos métodos e das técnicas de recolha de dados por nós utilizadas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Os mortais são dominados por uma curiosidade tão cega que, muitas vezes, envenenam o espírito por caminhos desconhecidos, sem qualquer esperança razoável, mas unicamente para se arriscarem a encontrar o que procuram: é como alguém, incendiado pelo desejo tão estúpido de encontrar um tesouro, vagueasse sem cessar pelas praças públicas para ver se, casualmente, encontrava algum perdido por um transeunte. (...) Não nego que tenham por vezes muita sorte nos seus caminhos errantes e encontrem alguma verdade; contudo, não estou de acordo que sejam mais competentes, mas apenas mais afortunados. Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as medidas confusas obscurecessem a luz natural e cegam os espíritos. Quem se acostuma a andar assim nas trevas enfraquece de tal modo a acuidade do olhar que, depois, não pode suportar a luz do pleno dia.

René Descartes in *Regras para a Direcção do Espírito*

III.1. Articulação entre os objectivos da investigação, o enquadramento teórico e as abordagens metodológicas – articulação entre investigação e acção / formação, estudo de caso e plano experimental.

Com vista a uma melhor compreensão dos pressupostos / da processologia do nosso trabalho, e antes de darmos início ao desenvolvimento do capítulo da metodologia, fazemos a articulação entre os objectivos da investigação (cf. cap. I, p. 32), o enquadramento teórico (cf. cap. II, p.33) e as abordagens metodológicas que iremos desenvolver nos capítulos da metodologia (cf. cap. III, p.145) e no capítulo da apresentação, interpretação / discussão dos dados (cf. cap. VI, p.225). Fazemos esta articulação tendo como ponto de partida cada um dos objectivos específicos do nosso trabalho, enunciados no primeiro capítulo, e cuja articulação passamos a explicitar.

Para operacionalizar o primeiro objectivo específico do nosso trabalho, e que relembramos ter como propósito «capacitar os professores para a construção e utilização de instrumentos de intervenção diagnóstica (Carta de Sinais) e prognóstica (Carta Estratégica de Intervenção)», desenvolvemos aquilo a que temos vindo a chamar “caracterização dos contextos educativos”. Esta caracterização corresponde ao primeiro momento e ao primeiro ano em que decorreu a nossa investigação na escola, sinalizado pelas siglas (M1) (cf. fig. 9, p. 161, fig. 11, p. 228, e fig.18, p. 391).

A caracterização do contexto educativo na organização escolar onde desenvolvemos o nosso trabalho foi motivada pela atitude de pesquisa, da memória e da reflexão por parte da investigadora (cf. cap. I, p.9, fig. 8, p. 144, fig. 18, p. 391). Por este motivo, a caracterização do contexto educativo onde se iria desenvolver o nosso estudo apresentou-se-nos como o pilar de toda a investigação e veio a legitimar as acções educativas e pedagógicas do momento seguinte da nossa processologia, que assinalámos com as siglas (M2) (cf. fig. 11, p. 228, e fig. 9, p. 161), uma vez que as acções desenvolvidas em (M2) foram-no de acordo com o diagnóstico feito aquando (M1), ou seja; aquando do momento da caracterização. Foi a caracterização que nos levou à compreensão dos fenómenos e das patologias que emergiram da prática e que, por sua vez, despertaram em nós a necessidade de promover junto dos professores a necessidade de estes adoptarem novas práticas profissionais, agora sustentadas por uma melhor compreensão dos fenómenos que emergiram do real e que lhes foram dados a

conhecer. Foram, portanto, os fenómenos que emergem da realidade prática que condicionaram as acções subsequentes e o nosso pensamento.

Durante o momento da caracterização, não foi nossa intenção condicionar ou explicar os fenómenos que emergem dessa caracterização, mas, antes, procurarmos soluções práticas para esses mesmos fenómenos.

É convicção de Barbosa (2004), e nossa também, que a caracterização dos fenómenos do real nos permite uma compreensão dos mesmos, criando, por isso, condições para que o seu funcionamento seja o mais natural possível, fazendo diminuir, na prática, as patologias e as disfunções, possibilitando-nos, por isso, agir adequadamente e em consonância.

Pelo que temos vindo a referir, este primeiro objectivo aponta nitidamente para a importância da caracterização da acção educativa como uma prática que leva à construção de um dos principais instrumentos de diagnóstico de necessidades educativas dos alunos da nossa investigação: a Carta de Sinais (cf. quadro 7, pp. 234-235) e cujo levantamento condicionará a acção dos professores na reorganização e reconfiguração estratégica adequada.

Assim, o momento da caracterização (M1) (cf. fig. 11, p. 228) permitiu-nos descrever e tipificar os fenómenos – primeiro, os sinais de **necessidades educativas específicas**, tipificados na Carta de Sinais; depois, a categorização desses mesmos sinais à luz das categorias psicodidácticas de Zabalza (cf. quadro 8, p. 238). Este primeiro momento permitiu-nos também a construção de matrizes de indicadores fortes e fracos (cf. matriz 1, pp. 231-232, e 2, pp. 289-291), para posteriormente chegarmos à identificação das variáveis de análise (cf. pp. 292-293), que é como quem diz ao diagnóstico das necessidades educativas e formativas.

Além da categorização dos sinais nas categorias psicodidácticas de Zabalza, fizemos também referência a outros autores (cf. cap. II, pp. 86-96). Também estes autores se referem às necessidades educativas específicas enquanto aspectos a ter em conta nos alunos, para que, a partir da sua detecção, o professor possa ir procurando respostas cada vez mais sustentadas e adequadas à tarefa de ensinar (veja-se o capítulo do enquadramento teórico, p. 33).

É nossa convicção que os jovens manifestam sinais observáveis e que são indicadores de necessidades educativas específicas. É também nossa convicção que, enquanto estas necessidades não forem satisfeitas, o professor não poderá dar resposta às necessidades subsequentes de nível cognitivo e de aprendizagem. Pelo que

associamos este facto à importância de o professor conhecer o jovem enquanto ser global, enquanto pessoa, e não apenas enquanto aluno.

Após a identificação das necessidades educativas dos alunos, passámos à recontextualização dos fenómenos nas chamadas situações pedagógicas e educativas; isto é, dos actos pedagógicos e educativos manifestados pelos professores da amostra (cf. quadro 10, pp. 257-258) e a sua correlação com os sinais de necessidades educativas manifestados pelos alunos (cf. quadro 11, pp. 264-265).

Ao reinterpretarmos estes dados, surgem novos significados que resultam da compreensão dos fenómenos, uma vez que confirmámos que a prática pedagógica dos professores está desarticulada das necessidades educativas dos alunos; ou seja, dos sinais mais frequentes e que inferimos estarem inseridos nas categorias sócio-relacional, intelectual e cognitiva (cf. quadro 11, pp. 264-265), denunciando, por isso, necessidades que não eram satisfeitas, pois a situação pedagógica centrava-se sobretudo no professor.

Em suma, a análise dos dados, resultante das técnicas de recolha dos mesmos, levou-nos a aferir necessidades educativas específicas dos alunos e, em decorrência, a aferir também necessidades formativas dos professores, justamente porque chegámos à conclusão de que estes não sabiam diagnosticar os sinais emitidos pelos alunos denunciadores de necessidades educativas específicas, fruto de não saberem organizar a acção educativa em função dessas mesmas necessidades. Dito de outra forma, fruto de não existir correlação entre necessidades educativas dos alunos e as estratégias pedagógicas e educativas levadas a cabo pelos professores, facto que comprova a necessidade de o professor ser formado nesta competência. Além do que acabámos de referir, aferimos também que, em contexto de sala de aula, não existia uma comunicação funcional e eficaz entre os alunos e os professores de forma a que o processo de ensino e a aprendizagem decorresse de forma eficaz, enquanto um sistema que se retroalimenta.

Ao submetermos os professores da turma experimental ao espelhamento dos dados resultantes do momento da caracterização (cf. anexo 5), os professores seleccionados para constituírem o núcleo duro foram induzidos, através destes dados, a reorganizarem a sua prática lectiva em função das necessidades dos alunos, porque, através da Técnica do Espelhamento (cf. cap. enquadra. teórico pp.122-134), obtiveram consciência dos fenómenos que emergiram e com os quais foram confrontados e que, por sua vez, explicitavam as patologias diagnosticadas, às quais não eram dadas respostas adequadas. Citando Carlzon (2006), «uma pessoa sem informação não pode

assumir responsabilidades; uma pessoa a quem é dada informação não tem outra saída que não seja assumi-la» (p. 5). Por isso, os professores sentiram-se motivados para uma nova acção, agora carregada de significado pela nova compreensão. Assim, através do apelo às capacidades da imaginação, da criatividade e da memória e da experiência, reconfiguram uma nova prática mais consonante com as necessidades educativas agora explicitadas e plasmadas nos instrumentos de diagnóstico (cf. fig. 13, p. 294).

Ou seja, após a aplicação da Técnica do Espelhamento, os professores do núcleo duro, ao terem intuído o real, posicionam-se entre a memória e a percepção, acontecendo aquilo a que Barbosa (2004, p. 353) tem vindo a chamar “reconfiguração educativa” (cf. cap. V, p.415).

Através da Técnica do Espelhamento, os professores compreenderam que as necessidades educativas dos seus alunos estavam presas às práticas pedagógicas desajustadas e que são da sua total responsabilidade. Fizemos o primeiro espelhamento dos dados aquando do final do primeiro ano da investigação e início do segundo ano da nossa investigação (cf. fig. 9, p. 161; fig. 11, p. 228; fig. 18, p. 391) pelos motivos de seguida listados.

- Partilhar as análises com os professores da turma experimental (que iriam constituir o núcleo duro) para que estes se apropriassem dos dados obtidos pela investigadora, para que assim se habituassem a este tipo de análises (descrever, tipificar, categorizar); ou seja, se habituassem a diagnosticar e a identificar as variáveis de análise emergentes da Análise dos Contextos Educativos.
- Consciencializar os professores das necessidades educativas dos seus alunos às quais não eram dadas respostas, fazendo-os compreender que essas necessidades educativas estavam presas às práticas desajustadas, da sua responsabilidade.
- Consciencializar os próprios professores espelhados das suas próprias necessidades de formação no âmbito da análise dos contextos educativos e da necessidade de adquirirem novas competências, designadamente ao nível do “saber”, do “saber fazer” e ao nível do “saber estar” (cf. fig.7, p. 129, e cap. II.5., p. 115).
- Motivar os professores para as mudanças, induzi-los a organizar esquemas mentais de acção, bem como a adoptar novas atitudes e de actuação, agora assentes em dados científicos resultantes da adequada caracterização do contexto

onde, por excelência, se desenrola a acção educativa e pedagógica – a sala de aula.

A aceitação dos professores do núcleo duro em trabalhar connosco após os vários momentos de negociação (cf. fig. 10, p. 167) afigurou-se-nos como uma prova da aceitação do nosso trabalho junto destes professores, bem como junto da organização escola. Esta aceitação permitiu-nos dar continuidade ao segundo ano do nosso projecto de investigação (cf. fig. 9, p. 161).

A caracterização e o espelhamento permitem a compreensão dos fenómenos, fazendo aumentar o seu significado e, conseqüentemente, a clarificação das acções. Por isso, depois da caracterização e feito o diagnóstico das necessidades educativas, bem como da adesão do núcleo duro que conseguimos motivar para a nossa causa, abrimos caminho para a construção de um outro instrumento fundamental na nossa investigação: a Carta Estratégica de Intervenção, instrumento que motivou a passagem para o segundo momento, (M2), da nossa investigação (cf. fig. 9, p. 161, fig. 11, p. 228, fig. 14, p. 296). Com a formação dos professores do núcleo duro no âmbito da análise dos contextos educativos, pretende-se que estes possam não só adquirir atitudes de pesquisa e competências de caracterização, mas, também, e em consequência, aprender a construir instrumentos de diagnóstico e de prognóstico, nomeadamente a Carta de Sinais e a Carta Estratégica de Intervenção.

O fim da caracterização coincidiu com o final do nosso primeiro ano de investigação e com o primeiro momento da aplicação da Técnica do Espelhamento aos professores do núcleo duro. Temos vindo a denominar este momento “momento intermédio”, uma vez que medeia o fim do primeiro ano e o segundo ano da nossa investigação (cf. fig. 9, p. 161). Foi durante este período intermédio que se efectivou / formalizou a negociação (cf. fig. 10, p. 167) e a constituição do núcleo duro, os professores da turma experimental. Foi, aliás, a estes professores que fizemos uma primeira proposta de Carta Estratégica de Intervenção e que serviu de “mote” para a nossa intervenção no segundo ano da investigação, assinalado com as siglas (M2) (cf. fig. 11, p. 228, fig. 9, p. 161).

No capítulo da metodologia (cf. cap. III, p.145), damos conta das técnicas de recolha de dados que serviram de sustentação à caracterização (momento M1), que nos conduziram ao diagnóstico de necessidades formativas e, conseqüentemente, nos levou à intervenção no terreno no momento seguinte (M2). As técnicas utilizadas na fase da

investigação empírica / caracterização para a recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas feitas aos professores da amostra (cf. pp.276-289; matriz 2, pp. 289-291, anexos 3 e 4) e as observações naturalistas de aulas (cf. matriz 1, pp. 231-232, e anexo 2).

Das técnicas utilizadas, aquelas que assumiram um maior significado para a recolha de informação e inferência de indicadores foram a técnica da observação naturalista, durante o primeiro ano em que decorreu a nossa investigação, e a técnica da observação sistemática, durante o segundo ano da nossa investigação (cf. fig. 15, p. 317).

A explicitação de necessidades, tanto educativas, no caso dos alunos, quanto formativas, no caso dos professores, fruto dos dados da caracterização e do espelhamento aos professores, levou a que estes aceitassem o repto de reorientarem estrategicamente as suas práticas pedagógicas, cuja reconfiguração estratégica e educativa foi sendo plasmada na Carta Estratégica de Intervenção. Este instrumento foi sendo reorganizado e reconstruído pelos próprios professores do núcleo duro, tendo sido sistematicamente enriquecido pelos mesmos (cf. quadro 16, pp. 311-313)

Ao longo do primeiro ano em que decorreu a nossa investigação a Sociopedagogia serviu de fundamento à entrada na escola da investigação, através da investigadora que, na terminologia de Meignant, representava (SI), sistema interveniente, no sentido de explicar aos intervenientes da organização; ou seja, a (SC), sistema cliente (cf. fig. 3, p. 38, e fig. 4, p. 42), as necessidades que de latentes se tornaram emergentes, fazendo aquilo a que temos chamado “diagnóstico de necessidades educativas e formativas”.

No primeiro momento da investigação, na relação entre os dois sistemas – sistema interveniente, representado pela investigadora, e o sistema cliente, representado pela organização escola e pelos professores – o sistema dominante foi o sistema interveniente, já que a caracterização constitui um processo metodológico de pesquisa da total responsabilidade da investigadora, uma vez que esta encerra competências e conhecimentos teóricos e técnicas que o legitimam a fazer o levantamento do diagnóstico de necessidades, bem como à construção de instrumentos de diagnóstico.

A metodologia utilizada foi a da investigação. De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora, 5.^a edição, “investigar” significa indagar, pesquisar, inquirir, que foi o que a investigadora fez durante o primeiro ano da nossa intervenção na escola e que, à luz da Escola Sensível e Transformacionista, demos o

nome de “caracterização”. Foi durante este período que se identificaram as patologias da realidade educativa, o que nos induziu para a necessidade da acção *in loco*, com o fito de serem mobilizadas estratégias que permitissem superar as patologias e, assim, potenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o primeiro ano da nossa investigação na escola, a actividade de investigação teve enfoque na investigadora, que adoptou um papel de caracterizador passivo na instituição, constituindo, pois, um trabalho isolado. Foram as patologias diagnosticadas sobre quais se pretende agir que constituíram as âncoras da acção / formação e que foram desenvolvidas, como já referimos, no momento seguinte.

Neste primeiro momento da investigação, utilizámos o método “estudo de caso” (cf. cap. III, p.192). Este método permitiu o acesso a um melhor conhecimento dos fenómenos de uma realidade particular – a sala de aula permitiu o conhecimento do real tal como se nos apresenta e porque focalizámos a investigação no seu próprio contexto tendo recorrido às técnicas da observação naturalista e das entrevistas semiestruturadas para a recolha dos dados. Contudo, há que referir que este momento contém uma componente de inferência por parte do investigador (cf. matriz 1, pp. 231-232, e matriz 2, pp. 289-291).

Para fazermos a articulação do segundo objectivo específico, o enquadramento teórico e as abordagens metodológicas, que, recordamos, tem como propósito «promover junto dos professores do “núcleo duro” atitudes de pesquisa, reflexão e de diagnóstico, bem como de práticas contextualizadas e ajustadas, de forma a tornar mais funcional a comunicação na sala de aula e a otimizar o sucesso do ensino e da aprendizagem», socorremo-nos dos princípios da Sociopedagogia de Meignant. Este, ao pensar as organizações como estruturas vivas e dinâmicas, permitiu-nos pensar a escola como uma estrutura capaz de ter autonomia suficiente, de modo a ser ela própria a definir os seus objectivos de trabalho. Logo, deve ser a escola a definir quais as acções que deve envidar, no sentido de procurar as melhores soluções para dar resposta aos seus objectivos e colmatar as patologias. Pelo que a investigação é utilizada como recurso para aumentar a eficácia dos actos e dos factos educativos, e, consequentemente, à eficácia da gestão das organizações educativas.

Enquanto Meignant parte da análise dos objectivos organizacionais para, a partir deles, chegar aos problemas da organização, Barbosa (2004) inova, quando, ao contrário de Meignant, defende que é a análise dos problemas, ou seja o diagnóstico das necessidades e patologias da investigação educativa, o êmbolo da investigação, porque é

a análise dessas patologias que vai ditar as acções de intervenção a seguir, bem como os modelos de formação a adoptar junto dos professores. Reforça, por isso, a convicção, a qual corroboramos e seguimos, de que é a identificação das patologias que nos deve conduzir à definição das acções a implementar e, conseqüentemente, à definição dos objectivos de cada instituição explicitados no Projecto Educativo de Escola. No nosso caso, as acções que desenvolvemos com os professores do núcleo duro incidiram sobre as patologias identificadas durante o primeiro ano lectivo em que desenvolvemos a investigação na escola e às quais, como já várias vezes repetimos, demos o nome de “caracterização / investigação”. Foi, aliás, neste momento que as patologias e as necessidades passaram de latentes a explicitadas.

Seguindo ainda a linha de Meignant, para conseguir a eficácia das organizações educativas, é necessário a constituição de núcleos duros que deverão ajudar em trabalho colaborativo, na análise dos problemas, e, a partir deles, equacionar modos de acção – que, no nosso caso, foi um trabalho colaborativo entre o investigador e o núcleo duro – para, em parceria, serem definidas estratégias de acção a seguir, obrigando a diagnosticar, a repensar, a reestruturar e a reconfigurar sistematicamente as estratégias, quer os modelos de formação desejáveis, designadamente no sentido de dar resposta às necessidades educativas que no nosso caso incidem sobre as necessidades sócio-relacionais e intelectuais cognitivas (cf. cap. IV, pp. 236-253, quadro 8, p. 238, gráfico 3, p. 239).

A técnica por nós utilizada foi a do espelhamento, porque a usámos para espelhar as necessidades diagnosticadas e explicitadas pelo investigador aquando do momento da caracterização.

Tal como referimos no enquadramento teórico, esta técnica permite não só a restituição dos dados adquiridos pela investigação, sendo que estes dados estão plasmados em instrumentos de diagnóstico construídos pela investigadora, entre os quais destacamos a Carta de Sinais na qual fizemos a tipologia dos sinais e a respectiva categorização para, desta forma, melhor podermos aceder às necessidades educativas específicas dos alunos.

Foi com a entrada no segundo momento da investigação (M2) que os dois sistemas – o sistema interveniente (SI) e o sistema cliente (SC), representado pelo núcleo duro de professores – passaram a estabelecer relações de interdependência (cf. fig. 4, p. 42) isto porque se passou a estabelecer um processo dinâmico entre os dois sistemas, e que coincidiu com a aplicação em contexto da Carta Estratégica de

Intervenção e, em simultâneo, se procura dar resposta quer às necessidades educativas quer formativas anteriormente diagnosticadas.

Foi durante o segundo momento da investigação (M2), que decorreu durante o segundo ano lectivo da nossa intervenção, que entrámos na metodologia de trabalho a que temos vindo a chamar investigação – acção / formação e a aplicação da quase-experimentalidade (cf. fig. 9, p. 161, fig. 15, p. 317, e fig. 17, p. 322).

Ao apelarmos aos professores do núcleo duro para serem eles a reconfigurarem as acções, as estratégias e os modos de acção de modo a serem reconfigurados na Carta Estratégica de Intervenção, os professores autonomizaram-se em relação à investigadora (SI) e passaram a fazer parte activa da investigação.

Neste segundo momento da investigação (M2), ultrapassou-se então, o investigador, sendo que as acções posteriores a desenvolver passam a ser da responsabilidade do investigador e do núcleo duro.

Foi durante este segundo momento da investigação que operacionalizámos a metodologia de investigação-acção / formação. Esta metodologia de investigação-acção / formação constitui um dos pilares sobre os quais se procura aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, dando a possibilidade aos professores do núcleo duro de se tornarem, também eles, parte activa da investigação-acção e em formação permanente.

A investigação-acção / formação permite a formação permanente e vincula o professor à realidade escolar, na qual o professor liga a sua prática educativa à investigação-acção e autoformação. É, pois, uma formação de desenvolvimento profissional em que os professores são actores da sua própria aprendizagem. A associação do conceito de “formação” ao de “investigação-acção” enquadra-se numa dinâmica sequencial da investigação em educação e posta em prática por nós. Como já referimos (cf. cap. III.5.3. p. 188), a justificação desta evolução do conceito metodológico foi resultado do que vivenciámos no terreno.

Neste segundo momento da investigação-acção / formação, o investigador deixa de agir isoladamente e passa a conduzir a investigação num contexto real, nomeadamente na sala de aula, e com o núcleo duro dos professores da turma experimental com os quais se procura criar um modelo de docente investigador, que permita ligar a prática educativa à investigação-acção e, em simultâneo, à formação. Esta prática vincula o professor à realidade educativa na qual participa activamente e na qual aprende num processo de autoformação, de renovação e difusão de experiências pedagógicas de forma contínua. É uma aprendizagem feita no terreno, em autoformação

diária, virada para a sua prática didáctica, bem como para as suas necessidades quotidianas enquanto agente “da linha da frente”.

O nosso paradigma metodológico de investigação-acção / formação, descrito no capítulo da metodologia (p. 145, cf. fig. 14, p. 296) permite, por um lado, investigar fenómenos com vista à compreensão dos mesmos em contexto prático (investigação), que, à luz da Escola Sensível e Transformacionista, chamámos caracterização, com vista à solução dos problemas ou patologias que deles possam emergir (acção). Para isso, foi necessário submeter os professores do núcleo duro à formação no âmbito da análise dos contextos educativos para adquirirem competências de caracterização e de diagnóstico a utilizarem em simultâneo, o espelhamento enquanto motor para a reflexão (cf. cap. II, pp.134-144 e fig. 8, p. 144) e como técnica que permite mergulhar em consciência no conhecimento, tornando seguras as acções posteriores (investigação-acção / formação).

Face ao segundo objectivo do nosso trabalho, esta metodologia justifica-se porque visa encontrar soluções estratégicas face aos problemas diagnosticados em contexto, que no nosso caso, foram ao nível da comunicação e da optimização do ensino e da aprendizagem, envolvendo os professores do núcleo duro nessa mudança. À luz da Escola Sensível e Transformacionista, a mudança que nos propomos operacionalizar só seria possível se a melhoria das suas práticas profissionais fosse sustentada por um procedimento de pesquisa (investigação e de acção); ou seja, se os professores desenvolvessem competências de investigação (adquirida com a investigadora), adquirindo uma atitude de pesquisa e de reflexão reforçada de uma formação que lhes confira autonomia, liberdade, criatividade, imaginação, recorrendo sistematicamente às experiências vividas, para mobilizar a escola (sustentada pela Sociotecnia) para mudanças humanas e organizacionais em torno da caracterização e da formação.

A investigação-acção / formação revela-se uma metodologia que concilia os conceitos da Sociopedagogia e da Sociotecnia, esta última com vista ao desenvolvimento humano e da organização, neste caso, a escola (cf. fig. 3, p. 38, fig. 7, p. 129).

Foi no segundo momento (M2), correspondente ao segundo ano da nossa investigação na escola, que recorreremos ao método quase-experimental (cf. quadro 6, p. 196).

Após a aplicação do espelhamento e da tomada de consciência por parte dos professores do núcleo duro, da turma experimental, sobre as reais necessidades educativas dos alunos, as suas práticas adequaram-se a fim de fazerem diminuir os

sinais categorizados nas categorias sócio-relacional, intelectual e cognitiva. Logo, o fim da caracterização dá lugar à concretização de metodologias de investigação-acção / formação porque, ao mesmo tempo que procuram responder às necessidades educativas dos seus alunos, procura-se, em complementaridade, dar também resposta às próprias necessidades de autoformação. O momento (M2) é o culminar da nova metodologia de investigação-acção / formação configurada na Carta Estratégica de Intervenção. Pelo que a nossa investigação incide nas variáveis do ensino e da aprendizagem, e estudamos o professor e o aluno em contexto de sala de aula, numa relação sistémica e tendo como fundamental a relação pedagógica enquanto determinante do processo de ensino e de aprendizagem (cf. enquadramento teórico, p.33). Neste capítulo, procurámos identificar e compreender as características da interacção pedagógica, identificando as possíveis disfunções desta relação, para, assim, procurarmos identificar os ajustamentos necessários (cf. cap. II.3.5, p. 72).

Foi através da formação de professores no âmbito da Análise dos Contextos Educativos, da reconfiguração sistemática da Carta Estratégica, bem como através da utilização da Técnica do Espelhamento e com recurso à Pedagogia de Ajuda que surgiram novas competências dos professores do núcleo duro. Concluímos, portanto, que a investigação-acção / formação monta-se não para generalizar os saberes, mas para reorientar as práticas humanas, o que em educação faz todo o sentido. Através desta metodologia, dá-se uma reconstrução permanente de ser humano, na pessoa do professor e, conseqüentemente, na escola.

Se, no nosso caso, o segundo objecto de estudo é o agente educativo que opera uma acção educativa enquanto organizador e orientador das aprendizagens dos alunos, apropriamo-nos dele a partir do momento em que o formamos para a análise de contextos educativos para que saiba construir cartas de sinais e fazer o diagnóstico de necessidades educativas, e, posteriormente, para que saiba construir cartas estratégicas de intervenção, a fim de o autonomizar na pesquisa e autoformação.

Em suma, podemos dizer que a caracterização traduz-se num processo metodológico específico das ciências da educação, e nela se enquadra a metodologia da investigação que nos encaminha para a acção. Esta última, por sua vez, coincide com a formação dos professores com recurso a métodos próprios e a técnicas adequadas aos objectivos da intervenção.

A caracterização traduz-se num excelente processo metodológico, na medida em que possibilita a reactualização de instrumentos para a compreensão dos fenómenos da

acção educativa, tais como, a Carta de Sinais, que nos orienta para o diagnóstico de, primeiramente, necessidades educativas, no caso dos alunos, e, por último, de necessidades formativas, no caso dos professores. A par da Carta de Sinais, a caracterização valida e faz justificar um outro instrumento de igual importância que é a Carta Estratégica de Intervenção. Esta reactualiza todas as estratégias adequadas aos diagnósticos efectuados.

Assim, a Carta de Sinais é um instrumento que orienta a investigação durante a caracterização, e a Carta Estratégica de Intervenção orienta a investigação para a formação e para a reorganização da escola.

A técnica usada para recolha de dados durante o segundo ano lectivo da nossa investigação, e que assumiu um peso significativo na recolha de informação, foi a observação sistemática (cf. cap. III, p. 211; cap. IV, pp. 318-355 e anexo 6). Esta técnica foi importante para sustentar a recolha de dados durante a aplicação do método quase-experimental (cap. III, pp. 195-197).

Tal como temos vindo a referir, os professores, ao terem sido espelhados com os dados indicadores de necessidades educativas específicas às quais não davam resposta, sentiram-se responsáveis por mudar a sua acção. Isto motivou-os a serem criativos e imaginativos, fazendo apelo à experiência, por forma a planearem a acção educativa e pedagógica no sentido de responderem, da forma mais eficaz possível, às patologias apresentadas, porque, tendo obtido maior compreensão do real, procuram dar sentido à sua acção. O momento (M2) da nossa investigação coincide, portanto, com a aplicação do método quase-experimental, através do qual os professores procuraram adequar a sua prática pedagógica às necessidades denunciadas pelos alunos. Pelo que a Carta Estratégica de Intervenção foi da quase responsabilidade dos professores do núcleo duro que a foram reconstruindo à medida que iam reconfigurando as suas práticas pedagógicas e educativas. Para o fazerem, os professores tiveram de apelar à reflexão (cf. cap. II, pp. 134-144) enquanto atitude primordial, o que levou à mudança de acção, agora carregada de significado, relativamente ao contexto em que os fenómenos ocorrem, porque se age de forma fundamentada, de acordo com a qual as consequências são antecipadamente medidas. Este facto deu autonomia e liberdade aos professores para agirem, ainda que tenha aumentado a responsabilidade dos mesmos.

Quando os professores se vêem envolvidos (à luz do que refere Liu (1983), cf. cap. II, p.48) na reconfiguração das estratégias implícitas na Carta Estratégica de Intervenção e passam a ser co-responsáveis pela mesma, o objecto de estudo – o aluno –

passa a ser algo que faz parte da responsabilidade dos mesmos, a ponto de perceberem que o sucesso dos alunos só melhora com o envolvimento dos mesmos, e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento e para a autoformação profissional em contexto.

No nosso estudo, a intervenção-acção é, por um lado, a reorganização estratégica da prática lectiva dos professores em função das necessidades educativas dos alunos, designadamente sócio-relacional, intelectual e cognitiva, servindo-se do instrumento de prognóstico a que designámos de carta estratégica de intervenção. Nesta foram contempladas as estratégias curativas, remediativas e preventivas no sentido de poderem ser transversais a todas as variáveis de análise que foram identificadas durante o momento da caracterização (M1).

A formação de professores consistiu (depois do levantamento das necessidades educativas e respectiva explicitação) na Análise dos Contextos Educativos – uma formação em competências de pesquisa e de análise, fomentadas pelo espelhamento, para, desta feita, adequar, com rigor e objectividade, as práticas de acção educativa às necessidades educativas dos alunos e das suas necessidades de formação. Concordamos com Liu (1983), que, à luz da Sociotecnia, coloca a interacção técnica com a social, porque as organizações são feitas para homens e por homens, e alargamos para a escola o desenvolvimento institucional como consequência do desenvolvimento humano e profissional.

Contudo, a nossa investigação pretende ser meramente científica e pedagógica, pelo que não podemos ser compreendidos como interventores políticos nas organizações. O nosso universo de actuação e intervenção é apenas constituído pelos indicadores de constrangimento no âmbito específico das situações pedagógicas e educativas com o propósito de otimizar e organizar as práticas pedagógicas e educativas.

O nosso terceiro objectivo específico – e que relembramos ter o propósito de «influenciar as dinâmicas de funcionamento da escola para que esta seja sensível e transformacionista» – vem ao encontro do nosso último propósito: que a escola se torne cliente da investigação e, por isso, se estreitem os laços entre o sistema cliente (SC), a escola, e o sistema interveniente (SI), a investigadora. Pretendemos que seja a organização a demonstrar interesse nos resultados da investigação e a demonstrar, junto da investigadora, vontade de adoptá-los e de fazê-los entrar na organização, tal como

veio a acontecer aquando do segundo momento do espelhamento, que foi dinamizado em jeito de seminário aberto a toda a escola (cf. anexos 10 e 11).

Ao introduzir na escola a investigação, pretendemos que a sua dinâmica venha a influenciar tanto o desenvolvimento humano (professores e alunos), quanto o organizacional, porque ambas se complementam e se influenciam mutuamente. A nossa investigação é vocacionada para o ensino e para a aprendizagem, e tem por propósito fazer aumentar a autonomia das escolas, visto que abre a possibilidade de uma intervenção interna, levando, conseqüentemente, a que as decisões sejam tomadas a nível mesossistémico.

A intervenção da Sociotecnia é a que melhor se adapta à luz das preocupações do nosso trabalho porque equivale a um conjunto de actividades que procuram a optimização entre a produtividade e a qualidade de vida no trabalho, colocando em interacção os equipamentos técnicos e os humanos. Utiliza um modelo não-hierárquico que reforça a qualidade da interacção entre os membros e assenta no desenvolvimento da capacidade de aprender com os outros, num trabalho de cooperação com objectivos comuns. Com a organização do trabalho em grupo não-hierárquico pretende-se obter as melhores *performances* e bons resultados, no nosso caso, ao nível do ensino e da aprendizagem, bem como da melhoria da qualidade de vida no local de trabalho (cf. quadro 2, p. 55). A ideia de Liu (1983, p. 40) funda-se em que se «solicitarmos a um grupo de pessoas a realização de um trabalho significativo, estas empenhar-se-ão e aprenderão a fazê-lo, preservando a qualidade das relações humanas, assim como rentabilizarão o trabalho». Liu enfatiza os aspectos humanos e sociais, a formação e a aprendizagem permanentes face às mudanças exteriores, sendo que, neste contexto, Liu valoriza o papel da formação dentro da organização. A Sociotecnia pode ser adaptada à escola porque defende que para ser eficaz o trabalho deve ser interessante para quem o executa, porque a realização e a satisfação pessoal do homem resulta da interacção entre as necessidades, as aptidões e as possibilidades que lhes são oferecidas no trabalho. Também para nós são de grande importância as pessoas que trabalham nas organizações, pelo que quisemos criar condições para que, através da investigação, pudessemos aumentar os seus desempenhos nas actividades diárias e o bem-estar no local de trabalho. Pretendemos que, à luz da Sociotecnia, a acção do homem na organização seja proactiva, interventiva, criativa, de forma a contribuir para a resolução dos problemas, sendo, por isso, capaz de autocorrigir-se sem a verificação exterior. Nesta óptica, defendemos a criação de grupos de assessoria aos órgãos de gestão aos

quais denominámos mediadores de conhecimento e agentes técnico-críticos (cf. fig. 6, p. 57). A escola, ao contrário de outras organizações, tem uma componente social e humana que fundamenta a nossa preocupação. Ou seja, defendemos a organização da escola em função das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, com vista ao desenvolvimento da própria escola. Por isso dizemos que pretendemos que a escola seja sensível e transformacionista.

É nosso propósito que, após a validade do nosso trabalho pela universidade, este venha a influenciar o funcionamento da escola para que esta seja sensível e transformacionista, através da montagem de um observatório de necessidades educativas, no caso dos alunos, e formativas, no caso dos professores, bem como a introdução dos resultados da investigação no PEE (Projecto Educativo de Escola).

Ainda que nesta fase a escola sistema cliente (SC) se tenha autonomizado da investigadora (SI), a investigadora comprometeu-se com a escola a colaborar com os mediadores do conhecimento (o núcleo duro que acompanhou o trabalho da investigação) na montagem destes observatórios.

No momento (M3) da investigação, a investigadora facultou à escola a carta estratégica de intervenção final, na qual estão explicitadas as necessidades educativas e formativas emergentes (cf. quadro 41, p. 385).

Espera-se que, no final do segundo ano da nossa investigação na escola, isto é, findo o momento que temos vindo a designar de M2, dê entrada o momento M3, e que o grupo de professores que constituiu o núcleo duro, que adoptem o perfil de mediadores de conhecimentos, passe o seu testemunho a outros grupos de professores, integrando-se a metodologia de investigação-acção / formação na escola. Assim, do espaço micro, da sala de aula, pretendemos tornar extensiva a metodologia da investigação-acção / formação a toda a escola, através da montagem de observatórios de necessidades educativas e formativas, que é, como quem diz, adoptar, na escola onde desenvolvemos a nossa investigação, o modelo da Escola Sensível e Transformacionista.

Na figura que a seguir se apresenta pode ser visualizada, de forma esquematizada, a articulação entre os objectivos da investigação, o enquadramento teórico e as abordagens metodológicas.

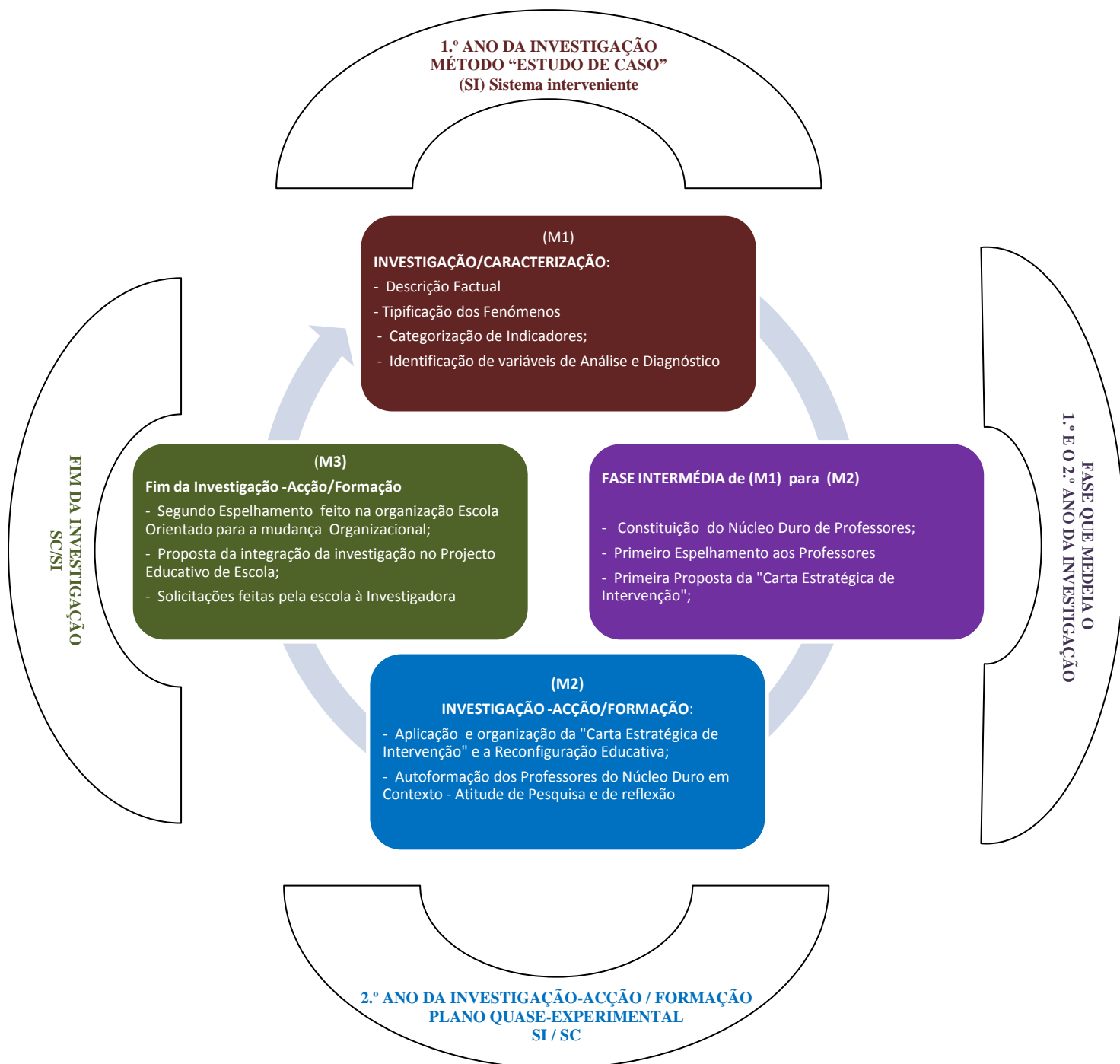


Figura 9 – Articulação entre investigação – acção / formação, estudo de caso e plano experimental.

III.2. O processo de negociação da investigação

Para dar início à entrada das práticas de investigação na escola, contactámos o órgão de gestão da mesma e, em jeito de negociação exploratória, solicitámos uma reunião. Esta reunião foi solicitada com os seguintes objectivos: pedir autorização formal para a entrada da investigação na escola; dar a conhecer os propósitos da investigação; dar a conhecer os critérios que nos haviam levado a optar por aquela escola. Solicitámos, também junto do mesmo órgão, ajuda e sugestões para a escolha do público-alvo com o qual viríamos a trabalhar, uma vez que, para nós, a opinião do órgão de gestão seria importante, não só porque não podíamos negligenciar certos aspectos / critérios de selecção que foram expostos ao representante da escola, mas também porque quisemos dar voz ao órgão máximo da escola, de forma a envolvê-lo e a espoletar no mesmo interesse quanto ao desenvolvimento da nossa investigação na escola, enquanto responsável máximo.

O órgão de gestão, na pessoa da presidente do Conselho Executivo, mostrou-se desde logo receptivo à nossa proposta, e demonstrou, desde logo, disponibilidade e vontade em colaborar, nomeadamente, no que respeita ao primeiro contacto efectuado com os professores que ele próprio sugeriu como amostra.

Assim, foi o órgão de gestão que fez um primeiro contacto junto dos professores com quem iríamos trabalhar, de forma a cativá-los para a causa da investigação.

Foi importante sentirmos o apoio por parte do órgão de gestão da escola para a selecção da amostra de parceiros, uma vez que nos deu maior confiança e segurança para iniciarmos um trabalho que, sobretudo numa fase inicial, nos fazia sentir pouco confiantes e até algo cépticos quanto às nossas próprias capacidades para prosseguir com o seu desenvolvimento.

Após a primeira abordagem aos professores (que viriam a constituir a nossa amostra) feita pela presidente do órgão de gestão, fomos nós a contactar directamente com esses professores para que também a eles fossem apresentadas as nossas propostas de trabalho, no qual eles seriam actores fundamentais. Os mesmos professores aceitaram colaborar connosco, ainda que, na nossa percepção, esta asserção tenha começado por se justificar por uma boa vontade e por consideração ao pedido anteriormente feito pela escola.

É de referir que esta situação foi a forma que engendramos para, em primeira mão, cativar os futuros parceiros e incutir neles uma certa auto-estima por terem sido eles os escolhidos e não outros.

Este primeiro contacto com os professores da amostra foi feito por nós individualmente, tendo sido explicitados os objectivos do nosso trabalho, as técnicas de recolha de dados que iríamos adoptar e o envolvimento esperado e desejado pelos mesmos, pois, tal como refere Erickson (citado em Herbert, Goyette e Boudin, 1990, p. 84), «a responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo».

Aparentemente, todos os professores se mostraram receptivos, não tendo colocado objecções ao estudo, nem demonstrado qualquer tipo de cepticismo ou relutância quanto à sua participação no trabalho de investigação.

Se, no primeiro momento das negociações, nos socorremos da ajuda e da interferência directa do órgão de gestão para franquear e formalizar a entrada da investigação na escola, as fases de negociação e renegociação seguintes foram efectuadas directamente entre nós e os professores que aceitaram fazer parte da amostra.

Segundo Erickson (1986), a validade vai também depender da relação de confiança estabelecida entre investigador e os professores com quem irá trabalhar, sobretudo porque eles constituem informadores-chave. Por este motivo, o investigador deverá manter com eles uma relação aberta e enriquecedora, referindo-se ainda a alguns princípios éticos fundamentais que devem ser garantidos pelo investigador e que tivemos em conta ao longo dos vários momentos de (re)negociação.

Assim, tivemos sempre a preocupação de informar correctamente os indivíduos (no início, trabalho de campo / investigação; durante o desenvolvimento / período da acção; e na conclusão / avaliação do trabalho) sobre os objectivos da investigação e das actividades que pretenderíamos levar a cabo, bem como sobre as tarefas que exigiriam o respectivo envolvimento ao longo dos vários momentos do processo de investigação. Foi também preocupação fundamental da nossa parte proteger o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, nunca emitindo comentários valorativos junto dos indivíduos que faziam parte da amostra ou com terceiros acerca daquilo que observámos relativamente a um deles em cada uma das aulas.

Procurámos estabelecer e manter uma relação de confiança e de colaboração com os grupos da amostra durante toda a investigação, adoptando uma atitude de neutralidade de juízos face aos indivíduos.

Tentámos ainda, e sempre que possível, envolver directamente os professores na investigação enquanto nossos colaboradores, seguindo assim a linha de Erickson (1986), segundo o qual, no campo da investigação, o envolvimento dos docentes em toda a investigação pode constituir uma interessante via de aperfeiçoamento e conduzir a uma revalorização do ensino enquanto profissão.

Procurámos pautar-nos também pelo princípio da clareza, ou seja, transmitir, de forma clara e objectiva, as questões principais que orientavam a investigação, bem como os procedimentos a utilizar relativos a essas mesmas questões, de modo a inspirar confiança nos pares.

III.2.1. Momentos / fases da negociação

Em síntese, tal como podemos constatar pela observação da figura 10, ao longo dos vários momentos do processo de trabalho, consideramos os momentos de negociação entre actores de seguida enunciados.

- O primeiro momento – **(N0)** – Diz respeito a uma primeira abordagem exploratória quer junto do órgão de gestão da escola, quer junto dos professores da amostra, com o propósito de assim captarmos e inferirmos acerca da receptibilidade / disponibilidade demonstrada pelos mesmos para a investigação.
- O segundo momento de negociação – **(N1)** – diz respeito à contratualização da investigação com o órgão de gestão da escola, inscreve-se no pedido formal junto do mesmo para a entrada da investigação na escola. Corresponde também ao momento em que foram definidas com os professores e com o órgão de gestão (individualmente) as linhas gerais do projecto de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados a que iriam estar sujeitos, nomeadamente ao nível da observação de aulas.
- Um outro momento de negociação – **(N2)** – ocorre quando se inicia a investigação no terreno, e acontece quase em simultâneo com o momento do início da caracterização, nomeadamente a definição da calendarização das primeiras observações naturalistas de aula atendendo à disponibilidade da investigadora e de cada um dos professores.

- No período de transição entre o ano lectivo anterior e o que entrou entretanto, fizemos uma nova renegociação – (N3) – com os professores que já haviam sido ganhos para a investigação, pois estes iriam continuar a trabalhar a par com a investigadora, constituindo assim o chamado “núcleo duro” e que, enquanto grupo de pares, apoiaram o trabalho da investigação.

É de referir que, aquando este momento de renegociação, um dos professores com o qual contávamos à partida para fazer parte do núcleo duro desistiu, interrompendo, assim, de livre vontade, a colaboração com a investigação. Ainda que o motivo desta desistência não tivesse sido claro nem justificado, a investigadora optou por não questionar / pressionar o professor a continuar a colaborar connosco, por motivos óbvios, pois, tal como refere Erickson (1986, p. 142), «o investigador deverá, na medida do possível, proteger os indivíduos, principalmente aqueles participantes que lhes pareçam vulneráveis, contra riscos psicológicos ou sociais que preveja», nomeadamente dificuldades ou riscos que os possam deixar com receio de sanções administrativas ou sociais.

Por este motivo, além de uma nova renegociação com os professores que já anteriormente haviam iniciado o trabalho connosco no ano lectivo anterior, que nos acompanharam até ao final da fase empírica da investigação e com os quais procedemos à primeira fase da recolha de dados, e por forma a garantirmos a continuidade do trabalho já iniciado com o mesmo número de professores, tivemos de proceder a uma nova negociação com o professor da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, como forma de substituímos o abandono por parte do professor de Inglês.

- Na fronteira entre o trabalho empírico e o início da investigação-acção / formação, bem como da aplicação do método quase-experimental, ocorreu um outro momento de negociação, o momento (N4). Este momento de negociação segue-se ao momento em que a investigadora procedeu ao espelhamento dos dados obtidos na fase empírica da investigação, ou seja, a confrontação dos professores com os indicadores fortes e fracos das patologias diagnosticadas, bem como das situações de existência saudáveis presentes nos actos e factos educativos inscritos nos instrumentos de análise⁴⁸. O propósito imediato foi o de

⁴⁸ Cf. matriz 1, pp. 231-232; quadro 10, pp. 257-258; quadro 11, pp. 264-265; e anexo 5.

levar os professores a analisarem os dados aí contidos para posteriormente os induzir à reflexão sobre os mesmos e sobre as possíveis acções a desenvolver.

- Consideramos ainda um último momento de negociação – **(N5)** – que constituiu o término do ciclo de negociações. Esta última fase da negociação da tese foi desenvolvida em seminário aberto, com o propósito de devolver os dados e os resultados da investigação a todos os professores da escola e à gestão da escola, no qual estiveram também presentes outros investigadores da Universidade de Évora, pares da investigadora e os professores do núcleo duro.

Visualizemos, então, o processo de negociação plasmado na figura 10, que a seguir se apresenta.

Processo de negociação

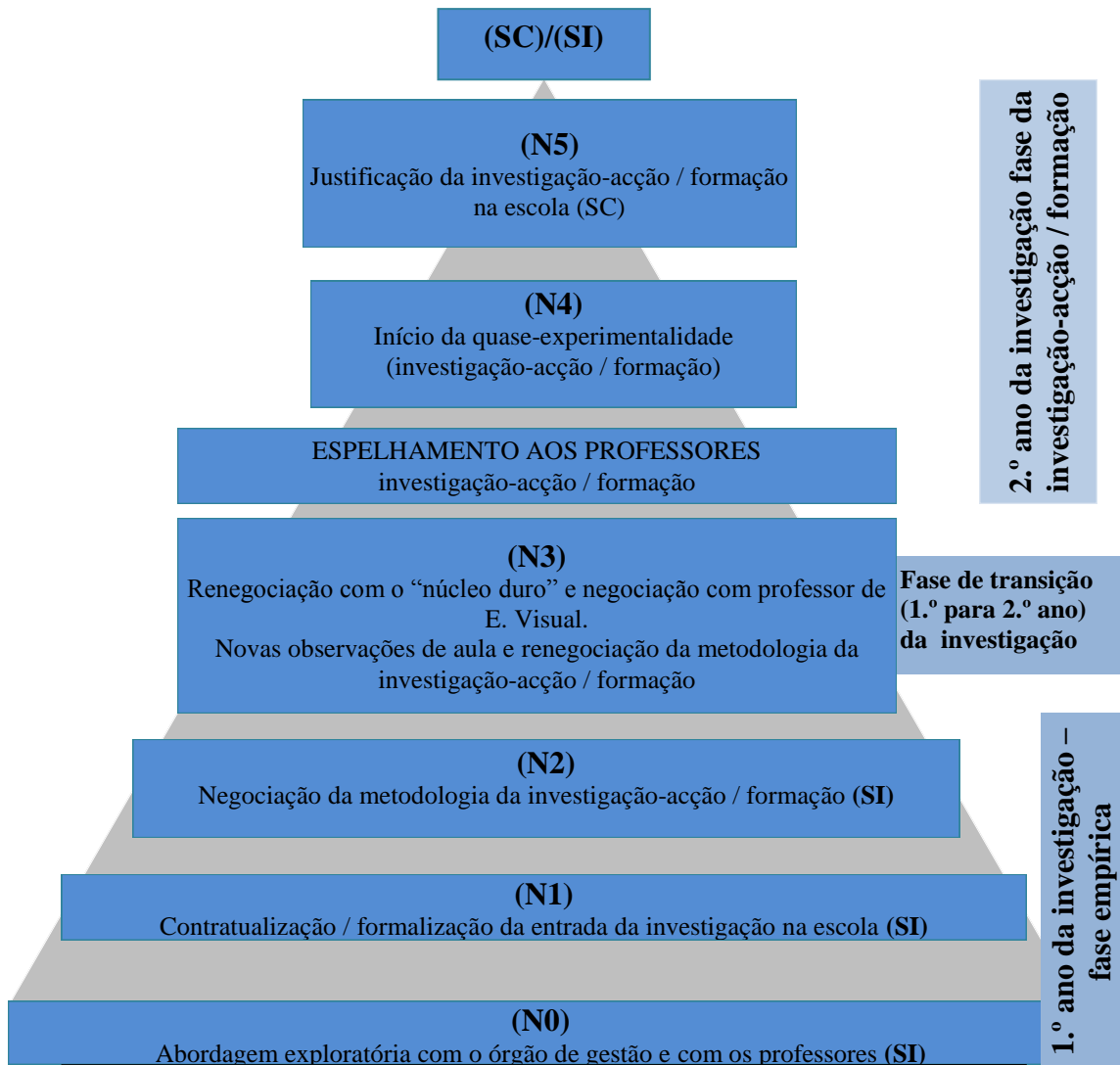


Figura 10 – Esquema do processo de negociação (N).

Legenda

N – Negociação; SC – Sistema cliente; SI – Sistema investigação.

III.3. A selecção da organização escola

Dado o propósito da investigação e o método de estudo seleccionado, a amostra de participantes baseia-se em critérios perfeitamente justificados, pois, tal como referem Goetz e Lecompte (1988), Merriam (1988) e Patton (1990), a estratégia de amostragem mais adequada à investigação em causa – o estudo de casos – é a de tipo não-probabilístico que permite resolver problemas de natureza qualitativa, tais como a descoberta de ocorrências de um fenómeno, as suas implicações e as relações entre os diferentes aspectos desse mesmo fenómeno.

A amostra pertence a uma escola de Loures cuja população escolar provém de diversos pontos da cidade e respectivos arredores.

III.3.1. Critérios para a selecção da escola

A escola seleccionada fica situada na cidade de Loures – Escola do segundo e terceiro ciclos João Villaret – e é a sede do agrupamento de escolas básicas do primeiro ciclo e jardins-de-infância do concelho. Tem uma população escolar de cerca de 550 alunos de origem nacional, luso-descendentes, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Brasil e antigos países de Leste.

Trabalhávamos como docentes nesta escola quando demos início ao trabalho de investigação, pelo que a opção em desenvolver aí a investigação justificou-se por motivos de carácter prático. Acresce o conhecimento que tínhamos do órgão de gestão da escola quanto à abertura e receptividade do mesmo para o desenvolvimento de projectos inovadores de carácter educativo já aí desenvolvidos anteriormente. Além disso, estávamos familiarizados com o contexto, pelo que partimos do princípio que seria mais fácil agir dentro de uma escola onde trabalhávamos e conhecíamos, e onde, à partida, a colaboração dos professores, dos alunos e do próprio órgão de gestão seria mais fácil. Efectivamente, estando mais próximos da realidade quotidiana da escola e da comunidade educativa, tornar-se-ia mais fácil recolher as informações necessárias e manter uma interacção contínua entre nós e os indivíduos com quem iríamos trabalhar.

Concordamos com Gouthier, quando refere que:

«A validade de uma investigação que incide sobre as práticas sociais de um meio passa pela proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os participantes da situação em estudo. O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas / profissionais de prática, se pretende nortear-se por uma preocupação de validade» (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 76).

Assim, o conhecimento da escola constitui um reforço da validade desta investigação.

Passa-se a definir, em seguida, os critérios para a selecção da amostra.

III.3.2. Critérios para a selecção dos professores

A amostra é constituída por oito professores, dois por cada disciplina / turma, relativamente a duas turmas do quinto (primeiro ano da investigação) e sexto ano (segundo ano da investigação) de escolaridade do segundo ciclo do ensino básico.

Na primeira fase de negociação, fizeram parte da amostra os professores de Inglês, História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. A escolha destes docentes obedeceu a alguns critérios, nomeadamente, ao facto de serem professores pertencentes ao quadro de nomeação definitiva da escola, facto que permitiria contar com a sua permanência ao longo de todo o processo e, por isso, garantir o acompanhamento da investigação, correndo assim um menor risco de eventuais substituições de professores.

A estabilidade da equipa de docentes é essencial para o bom desenvolvimento de um projecto educativo, nomeadamente, de investigação, porque, garantindo a mesma equipa de docentes, também mais facilmente se pode garantir a exequibilidade do nosso projecto, bem como o seu grau de validade. Acresce a importância que este factor tem para o acompanhamento do progresso dos alunos, em especial daqueles que revelam maiores dificuldades de integração e de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de aprendizagens que facilitem o desenvolvimento emocional, afectivo e cognitivo dos mesmos.

Além dos factores já apontados para a escolha dos professores, tivemos também em conta o perfil dos mesmos, ou seja, por se mostrarem mais acessíveis relativamente à relação interpessoal, mais disponíveis e receptivos a colaborar em projectos de inovação (já que iriam constituir fontes de informação chave para o desenvolvimento da nossa investigação) e respectiva experiência profissional.

Com efeito, a literatura sobre escolas eficazes salienta a importância da experiência profissional do corpo docente. Os estudos sobre abandono escolar referem ainda a correlação que é possível estabelecer entre situações de desistência e abandono e a falta de experiência dos docentes. Nesta perspectiva, uma política de controlo das situações de risco implica uma criteriosa estratégia de gestão dos recursos humanos e de distribuição do serviço docente. No caso destes oito professores das duas turmas (5.º B e 5.º C), a experiência profissional está compreendida entre os 18 e os 25 anos de serviço. Quanto à antiguidade na escola, todos os professores fazem parte do quadro de nomeação definitiva na escola, constituindo este facto, como já referimos, um factor decisivo para a escolha dos mesmos. A preparação profissional dos professores da amostra pode ser considerada boa, uma vez que todos possuem habilitações pedagógicas e científicas necessárias ao bom exercício da profissão⁴⁹.

III.3.3. Critérios para a selecção das disciplinas

Optámos por seleccionar as disciplinas cujos professores titulares pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola, por forma a evitar eventuais substituições de professores nas disciplinas envolvidas no estudo, facto que, em nosso entender, poderia constituir um constrangimento à continuidade do nosso trabalho. Por outro lado, optámos por seleccionar as disciplinas de:

- Língua Portuguesa, por se tratar de uma disciplina nuclear onde o insucesso escolar é frequente;
- Inglês, cuja língua e cujo conteúdo atraem os jovens, uma vez que lhes proporciona o conhecimento de outras formas de comunicação. A utilização de outros idiomas que não a língua materna permite-lhes ir mais facilmente ao

⁴⁹ Cf. quadro 5, p. 178.

encontro dos outros e descobrir outras mentalidades e culturas, nomeadamente outras culturas musicais;

- História e Geografia de Portugal, que foi seleccionada por ser uma área relacionada com a formação da investigadora;
- Educação Visual e Tecnológica, cuja escolha se deve ao facto de ser uma disciplina de carácter mais prático e, de certa forma, lúdica, que permite aos alunos uma postura mais descontraída e menos formal. Com efeito, nestas aulas, os alunos podem levantar-se dos lugares em que se encontram sentados, ao invés do que geralmente acontece nas restantes aulas/disciplinas. Além disso, trata-se de uma área disciplinar onde o insucesso escolar praticamente não existe;
- Ciências Naturais, por ser uma disciplina das ciências, na qual se estudam temas do mundo actual, alguns deles apresentados e discutidos nos órgãos de comunicação social e que, por isso, são temáticas que suscitam o interesse dos alunos.

III.3.4. Critérios para a selecção do nível de ensino e nível de escolaridade

Podemos afirmar que, na primeira fase do nosso estudo, a escolha da amostra das turmas e dos níveis de ensino foram consequência da selecção feita primeiramente aos professores. A escolha das turmas do quinto ano de escolaridade afigurou-se-nos uma escolha pertinente atendendo a que é um ciclo de transição entre o primeiro ciclo e o terceiro ciclo do ensino básico obrigatório, pelo que constituem um ciclo intermédio e transitório entre o sistema educativo de monodocência e o da pluridocência, e no qual estão presentes os chamados “fenómeno de fronteira”⁵⁰.

III.3.5. Critérios para a selecção das turmas

As turmas seleccionadas foram as sugeridas pelo órgão de gestão, cuja indicação achámos por bem não descurar.

⁵⁰ Cf. glossário.

Trata-se de duas turmas do quinto ano de escolaridade (turmas B e C), sendo que, no segundo ano de investigação, a turma 6.º B foi a seleccionada por nós para ser a turma experimental, e a turma 6.º C, a turma de controlo.

Optámos por seleccionar a turma 6.º B para ser a turma experimental em virtude de determinadas características que a distinguiam da turma 6.º C, ou seja, a turma 5.º B apresentou maior insucesso ao nível das aprendizagens, a testemunhar pelas avaliações obtidas no final do ano lectivo⁵¹. Desta turma faz parte um maior número de alunos repetentes e com retenções repetidas e também um maior número de alunos identificados pelos professores com necessidades educativas específicas, ainda que estejam associados aos alunos que foram alvo de retenções⁵².

Pareceram-nos critérios objectivos e pertinentes, daí justificar-se a escolha desta turma para a aplicação do método quase-experimental, atendendo a que seria na turma experimental onde se iriam introduzir variáveis que possibilitassem a optimização das aprendizagens da turma em geral e dos alunos ditos médios ou médio-baixos.

III.3.6. Caracterização da organização escola

III.3.6.1. Caracterização das turmas da amostra

A caracterização da amostra foi possível através da análise dos resultados de um inquérito aplicado às turmas da amostra⁵³, registos biográficos dos mesmos e pelas pautas de avaliações de final de períodos lectivos⁵⁴.

No quadro 3⁵⁵ e no quadro 4⁵⁶ e nos gráficos 1 e 2 que a seguir se apresentam reúnem-se os dados mais significativos das duas turmas que foram objecto do nosso estudo.

⁵¹ Cf. gráfico 2, p. 173.

⁵² Cf. gráfico 1, p. 173.

⁵³ Cf. anexo 1.

⁵⁴ Cf. anexo 8.

⁵⁵ Cf. quadro 3, p. 175.

⁵⁶ Cf. quadro 4, p. 177.

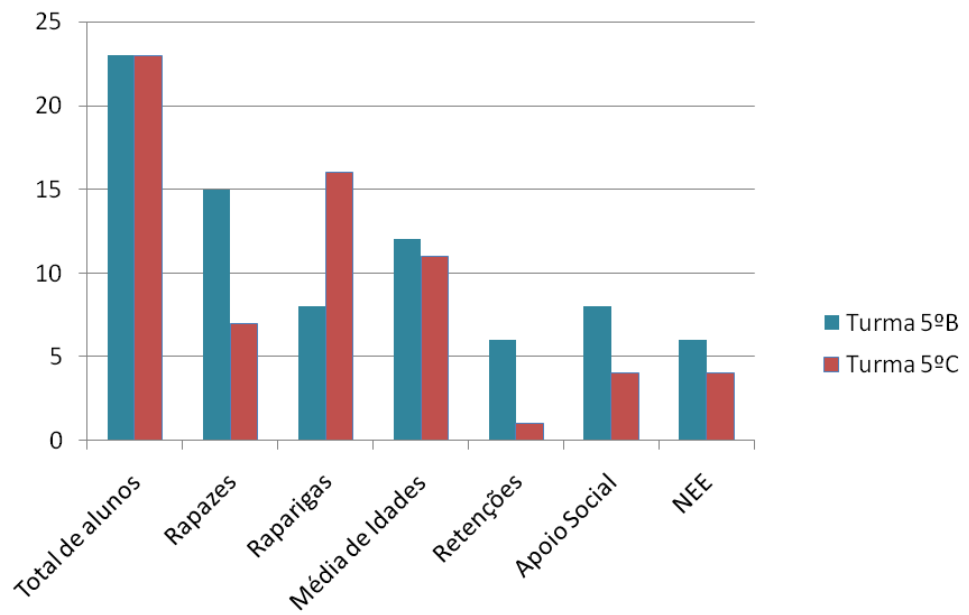


Gráfico 1 – Caracterização das turmas da amostra.

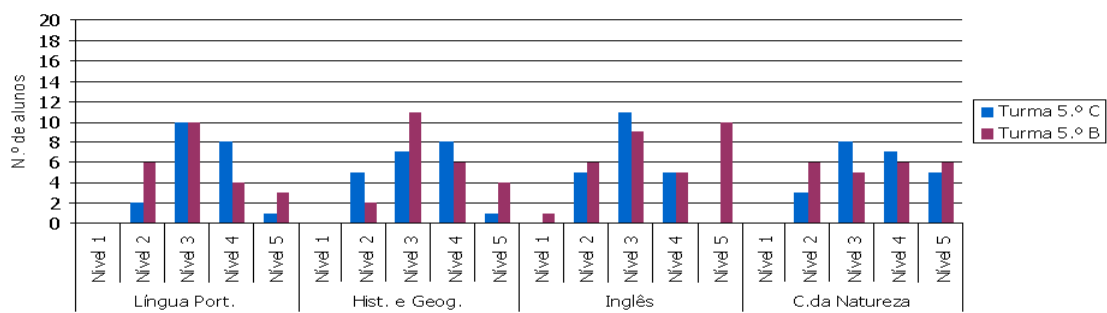


Gráfico 2 – Classificações finais (3.º período) das turmas da amostra – 5.º ano.

III.3.6.2. Turma B (Experimental)

A turma B (experimental) é constituída por 23 alunos, 16 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade.

O quadro n.º 3⁵⁷ dá-nos a representação socioeconómica e cultural da turma. Assim, verificamos que predominam os alunos cuja escolaridade dos pais se situa entre o quarto e o sexto ano de escolaridade, existindo apenas dois alunos cujos pais possuem habilitação superior, ainda que vários alunos tenham referido não saber quais as habilitações dos progenitores.

No que respeita às actividades profissionais desempenhadas pelos pais, entre as mães predominam as actividades domésticas e entre os pais predominam o desempenho de actividades pouco especializadas e / ou qualificadas.

Sete alunos beneficiam de subsídio escolar, facto que coincide com os alunos cujos pais ou estão em situação de desemprego ou auferem de fracos recursos económicos.

Seis dos alunos que frequentam a turma já foram alvo de retenções e retenções repetidas, encontrando-se um dos alunos fora da escolaridade obrigatória.

Coincidentemente, os alunos alvos de retenções são os alunos que são alvo de um acompanhamento educativo e pedagógico individualizado por serem considerados pelos professores alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo o resultado do inquérito aos alunos, a ocupação dos tempos livres é pouco diversificada, visto que, enquanto as raparigas afirmam ocupar os seus tempos livres a brincar ou a ver televisão, os rapazes afirmam gostar de jogar à bola.

Podemos também aferir pelas respostas facultadas pelos jovens que 16 dos 23 alunos que constituem a turma afirmam estudar e realizar os trabalhos de casa sozinhos, facto que nos leva a inferir alguma demissão ou falta de disponibilidade por parte da família para o acompanhamento dos filhos nas actividades escolares, ou ainda incapacidade para fazê-lo.

Para uma caracterização mais pormenorizada, observemos o quadro 3 – quadro-síntese da caracterização da turma 6.º B – que a seguir se apresenta.

⁵⁷ Cf. quadro 3, p. 175

Quadro da caracterização social e cultural da turma B

Nome	Idade	Repetências em anos lectivos anteriores	Profissão do pai	Habilitações literárias do pai	Profissão da mãe	Habilitações literárias da mãe	NEE	Apoio social	Com quem vive	Local onde vive	Com quem estuda	Ocupação dos tempos livres
N.º 1	10	Não	Mecânico	(?)	Comerciante	(?)	-----	-----	Pais e irmãos	Infantado	-----	Fazer desporto
N.º 2	11	Não	Electricista	(?)	Secretária	(?)	-----	-----	Pais e irmão	Frielas	Com a mãe	Jogar computador
N.º 3	11	Não	Auxiliar educativo	Licenciado	Professora	Licenciada	-----	-----	Pais e irmãos	Infantado	Sozinha	Brincar
N.º 4	11	Não	Mecânico	7.º ano	Doméstica	5.º ano	-----	-----	Pais e irmãos	Loures	Com a irmã	Jogar futebol
N.º 5	15	Sim (2 vezes)	Estofador	(?)	Fiel de armazém	(?)	Sim	Sim	Pais e irmãos	Infantado	Sozinho	Jogar futebol
N.º 6	11	Não	Pintor	4.º	Monitora	6.º ano	-----	-----	Pais e irmão	Loures	Sozinho	Jogar computador
N.º 7	12	Não	Desempregado	(?)	Desempregada	(?)	-----	-----	Tios	Loures	Sozinha	Ver TV
N.º 8	11	Não	Engenheiro	Licenciatura	Professora	Bacharelato	-----	-----	Pais e irmã	Frielas	Com a mãe	Brincar
N.º 9	14	Sim (2 vezes)	Estofador	4.º ano	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Pai	Loures	Sozinho	Jogar à bola
N.º 10	10	Não	Informático	12.º ano	Esteticista	5.º ano	-----	-----	Pais e irmãos	Loures	Sozinho	Jogar à bola
N.º 11	13	Não	Tipógrafo	Não sabe	Doméstica	Não sabe	-----	-----	Pais e irmãos	Frielas	Sozinha	Ver TV
N.º 12	11	Não	Desempregado	Não sabe	Doméstica	Não sabe	-----	-----	Com os avós	Loures	Com o pai	Jogar futebol
N.º 13	11	Não	Tipógrafo	7.º ano	Cozinheira	5.º ano	-----	-----	Com os pais	Infantado	Sozinho	Brincar
N.º 14	10	Não	Desenhador	Não sabe	Secretária	Não sabe	-----	-----	Com os pais	Infantado	Com o pai	Ver TV
N.º 15	10	Não	Informático	Licenciado	Doméstica	5.º ano	-----	-----	Com os pais	Infantado	Com a mãe	Brincar
N.º 16	11	Não	Escriturário	12.º ano	Doméstica	5.º ano	-----	-----	Com os pais	Infantado	Sozinho	Jogo à bola
N.º 17	10	Não	Vendedor	Não sabe	Estudante	12.º ano		-----	Com os pais	Frielas	Sozinho	Ver TV
N.º 18	14	Sim (2 vezes)	Militar	7.º ano	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Com os pais	Frielas	Sozinho	Jogar à bola
N.º 19	13	Sim (2 vezes)	GNR	4.º ano	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Com os pais	Infantado	Sozinho	Jogar à bola
N.º 20	11	Não	Barbeiro	Não sabe	Cabeleireira	Não sabe	-----	Sim	Com os pais	Loures	Sozinho	Desenhar
N.º 21	11	Não	Contínuo	4.º ano	Cozinheira	4.º ano	-----	Sim	Com os pais	Tojalinho	Com os pais	Jogar P. Station
N.º 22	13	Sim (1 vez)	Desempregado	Não sabe	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Com a mãe	Zambujal	Sozinha	Arrumar a casa
N.º 23	14	Sim (2 vezes)	Pedreiro	Não sabe	Doméstica	Não sabe	Sim	Sim	Com os pais	Zambujal	Sozinha	Jogar futebol

Quadro 3 – Caracterização da turma experimental.

Nota: as informações foram obtidas através do inquérito aplicado à turma e da análise documental feita nos registos biográficos da mesma.

III.3.6.3. Turma C (Controlo)

A turma C (controlo) é constituída por 23 alunos: 6 rapazes e 17 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade.

O quadro n.º 4⁵⁸ dá-nos a representação socioeconómica e cultural da turma. Verificamos que predominam os alunos cuja escolaridade dos pais se situa no quarto ano de escolaridade, existindo apenas três alunos cujos pais possuem habilitação superior.

No que respeita às actividades profissionais desempenhadas pelos pais, entre as mães predominam as actividades domésticas e entre os pais predominam o desempenho de actividades pouco especializadas e / ou qualificadas.

Quatro alunos beneficiam de subsídio escolar ainda que não existam nesta turma situações de desemprego da parte de ambos os progenitores, tal como constatámos na turma B. Ainda assim, auferem de fracos recursos económicos.

Apenas um aluno foi alvo de retenção escolar e não existem alunos fora da escolaridade obrigatória.

Quatro alunos foram considerados pelos professores como alunos com necessidades educativas especiais. Por essa razão, beneficiam de aulas de apoio educativo individualizado. Curiosamente, constatámos que três destes alunos também beneficiam de apoio social escolar.

Segundo o resultado do inquérito aos alunos, a ocupação dos tempos livres é pouco diversificada, visto que, enquanto as raparigas afirmam ocupar os seus tempos livres a brincar ou a ver televisão, os rapazes afirmam gostar de jogar à bola e apenas um deles afirma praticar natação.

Podemos aferir pelas respostas facultadas pelos jovens que 9 dos 21 alunos que constituem a turma afirmam estudar e realizar os trabalhos de casa sozinhos, facto que nos leva a inferir alguma demissão ou falta de disponibilidade por parte da família para o acompanhamento dos filhos nas actividades escolares, ou incapacidade para o fazer, afirmando os restantes elementos da turma serem acompanhados e ajudados nas tarefas da escola por irmãos mais velhos, pela mãe, por colegas ou ainda por uma explicadora.

Para uma caracterização mais pormenorizada, observemos o quadro 4 – quadro-síntese da caracterização da turma 6.º C – que a seguir se apresenta.

⁵⁸ Cf. quadro 4, p. 177.

Quadro da Caracterização Social e Cultural da Turma C

Nome	Idade	Repetências em anos lectivos anteriores	Profissão do pai	Habilitações literárias do pai	Profissão da mãe	Habilitações literárias da mãe	NEE	Apoio social	Com quem vive	Local onde vive	Com quem estuda	Ocupação dos tempos livres
N.º 1	11	Não	Motorista	4.º ano	Costureira	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Sozinho	Ver TV
N.º 2	11	Não	Pescador	4.º ano	Balconista	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Explicadora	Catequese
N.º 3	12	Sim (1 vez)	Enfermeiro	Licenciatura	Enfermeira	Licenciatura	Sim	Sim	Com os pais	Loures	Sozinho	Jogar à bola
N.º 4	11	Não	Agricultor	4.º ano	Doméstica	9.º ano	-----	-----	Com os pais	Frielas	Com a irmã	Brincar
N.º 5	11	Não	Armazenista	12.º ano	Telefonista	5.º ano	-----	-----	Com os pais	Zambujal	Com colegas	Jogo à bola
N.º 6	13	Não	Maquinista	4.º ano	Doméstica	4.º ano	-----	-----	Com os avós	Zambujal	Sozinho	Jogar à bola
N.º 7	11	Não	Mecânico	9.º ano	Vendedora	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Sozinho	Ver TV
N.º 8	12	Não	Não sabe	Não sabe	Segurança	7.º ano	Sim	Sim	Com a mãe	Loures	Com a mãe	<i>Ballet</i>
N.º 9	11	Não	Não sabe	Não sabe	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Com a mãe	Frielas	Com colegas	Brincar
N.º 10	11	Não	Serralheiro	4.º ano	Doméstica	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Apelação	Sozinha	Brincar
N.º 11	11	Não	Tipógrafo	5.º ano	Secretária	6.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Com a mãe	Jogar à bola
N.º 12	10	Não	Não sabe	Não sabe	Professora	Licenciatura	-----	-----	Com a mãe	Loures	Com a mãe	Passear
N.º 13	10	Não	Oper. fabril	10.º ano	Secretária	8.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Explicadora	Ver TV
N.º 14	11	Não	Carpinteiro	6.º ano	Secretária	6.º ano	-----	-----	Com os pais	Frielas	Com a mãe	Passear
N.º 15	10	Não	Electricista	9.º ano	Tipógrafa	5.º ano	-----	-----	Com os pais	Loures	Sozinha	Brincar
N.º 16	11	Não	Pasteleiro	12.º ano	Secretária	12.º ano	-----	-----	Com os pais	Frielas	Sozinho	Natação
N.º 17	11	Não	Não sabe	Não sabe	Educadora	12.º ano	-----	-----	Com a mãe	Infantado	Explicadora	Passear
N.º 18	11	Não	Jardineiro	6.º ano	Doméstica	4.º ano	Sim	Sim	Com a mãe	Frielas	Com os primos	Passear
N.º 19	11	Não	Empresário	Licenciatura	Doméstica	6.º ano	-----	-----	Com os pais	Frielas	Sozinho	Ver TV
N.º 20	11	Não	Gestor	Licenciatura	Professora	Licenciatura	-----	-----	Com os pais	Loures	Com a mãe	Jogar à bola
N.º 21	10	Não	Chaveiro	4.º ano	Doméstica	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Frielas	Sozinha	Passear
N.º 22	10	Não	Pedreiro	4.º ano	Costureira	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Zambujal	Sozinho	Ver TV
N.º 23	11	Não	Const. civil	4.º ano	Doméstica	4.º ano	-----	-----	Com os pais	Apelação	Com a mãe	Jogar à bola

Quadro 4 – Caracterização da turma de controlo.

Nota: as informações foram obtidas através do inquérito aplicado à turma e da análise documental feita nos registos biográficos da mesma.

III.3.6.4. Caracterização profissional dos professores

A categorização profissional dos professores da amostra está identificada no Quadro 5 que se segue:

	Língua Portuguesa	História	Ciências da Natureza	Ed. Visual	Inglês a)
Turma 6B	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND
Turma 6C	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND

Quadro 5 – Categorização profissional dos professores.

Legenda

- **PQND** – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
- **a)** – A professora colaborou na investigação apenas durante o primeiro ano da mesma, tendo sido substituída pela professora de Educação Visual e Tecnológica.

A maioria dos professores da amostra pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva, significando já possuírem experiência no ensino, tornando, por isso mesmo, a amostra de professores estável para o desenvolvimento da investigação durante os dois anos lectivos correspondentes ao segundo ciclo em que acompanhámos ambas as turmas. Contudo, não conseguimos impedir a saída da investigação por parte da professora de Inglês, facto que nos obrigou a fazer nova negociação com o professor de Educação Visual e Tecnológica.

Os oito professores da amostra possuem o grau de licenciatura e todos realizaram o estágio pedagógico. Ainda que todos os professores tenham sensivelmente os mesmos anos de serviço (entre os 18 e os 25 anos), os professores de Ciências da Natureza e de Educação Visual e Tecnológica são os que leccionam há mais tempo naquela escola.

O facto de todos os professores pertencerem ao quadro da escola foi por nós considerado, como já tivemos oportunidade de referir, fundamental para o bom desenvolvimento do nosso trabalho de investigação, além de corroborarmos com a literatura que afirma ser a estabilidade do corpo docente um factor indissociável da qualidade dos contextos de aprendizagem que as escolas podem oferecer.

III.4. Paradigma de investigação qualitativo

Deve-se a T.S. Kuhn, em 1983 (citado em Herbert *et. al.*, 1990), o facto de o termo “paradigma” ter sido popularizado. Foi, inicialmente, em função do desenvolvimento da ciência e da noção de “revoluções científicas” que ele o definiu. KUHN (1983, p. 238) reconhece que este conceito é passível de ser utilizado em dois sentidos complementares: por um lado, ele designa todo o conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um grupo. Também Herman (citado em Herbert *et. al.*, 1990) refere que estas crenças e os valores partilhados por um grupo de investigadores se transmitem através de uma linguagem científica e que podem ser traduzidos através de símbolos verbais ou não-verbais. Por outro lado, designa um elemento isolado deste conjunto: as soluções concretas de enigmas que, utilizadas como modelos ou exemplos, podem substituir as regras explícitas enquanto base de soluções para enigmas que subsistem na ciência normal.

Também Herman (citado em Herbert *et. al.*, 1990) afirma que:

«O paradigma é um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina» (p. 19).

O termo qualitativo remete quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhes estão associados.

A expressão “metodologias qualitativas” abarca um conjunto de abordagens que, consoante os investigadores, tomam diversas denominações, sendo que vários autores enquadram as abordagens qualitativas num contexto paradigmático denominado “interpretativo”.

Léon Bernier (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 46) sustenta que a abordagem interpretativa, ou compreensiva, parte da convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os humanos formulam.

Também Gouthier (2003) (citado em Herbert *et. al.*, 1990) sublinha o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa centrada na construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no terreno quanto no simbólico

(a linguagem), afirmando que «a tradição da investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio» (p. 32).

Van der Maren (citado em Herbert *et. al.*, 1990) justifica o recurso às metodologias qualitativas para responder ao critério de pertinência socioprofissional, e encontra-se ela própria ligada a um critério de pertinência face ao tipo de dados acessíveis ao investigador em educação, referindo que «Os dados sobre os quais as investigações no campo da educação podem incidir raramente são dados métricos, (...) são qualitativos» (p. 88), e continua, dizendo que:

«As teorias do âmbito pedagógico são, pois, qualitativas: elas são quer normativas quer prescritivas e, quando pretendem esclarecer uma situação, são compreensivas (interpretam o que se passou e permitem uma reflexão e antecipações, embora não tolerem o vaticínio)» (p. 89).

Enquanto Erickson (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 48) utiliza a denominação “paradigma qualitativo” para designar o conjunto de abordagens qualitativas, outros autores dão preferência à expressão “paradigma compreensivo”.

Erickson identifica dois principais tipos de abordagens da investigação em educação: a abordagem positivista / behaviorista e a abordagem interpretativa. Considera estes dois tipos de abordagem como paradigmas, no sentido em que correspondem a postulados ou programas de investigação distintos. Autores como Everson e Green (1986) admitem a possibilidade de combinar ambos os paradigmas numa mesma investigação, já que vários investigadores se interessam pela sistematização dos métodos de registo, de tratamento e de análise dos dados por meios informáticos através do uso do computador para o tratamento dos dados qualitativos (facto que aconteceu na nossa investigação, uma vez que coexistiram os dois paradigmas, recorreremos à combinação dos paradigmas), pelo que estes autores admitem um *continuum* entre os dois paradigmas. Também Miles e Huberman (1984, p. 20), (citados Herbert *et. al.*, 1990), defendem igualmente a tese de um *continuum* metodológico entre quantitativo e qualitativo, recordando que as metodologias neopositivistas, que favoreciam, de início, as abordagens puramente quantitativas, vieram posteriormente a

propor investigações que tomam em linha de conta os contextos do objecto e a dimensão interpretativa.

No contexto do paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado relativamente à acção, uma acção que abrange «o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento» (Erickson, 1986, p. 127).

Face ao objecto acção-significado, o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. Em suma, comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam identidade social, o papel ou o estatuto dos actores numa classe ou numa escola. O trabalho do investigador centra-se nesta variabilidade das relações entre comportamento e significado, e visa, ao nível do pólo teórico, a descoberta da identidade social de um dado grupo (Erickson, 1986).

O investigador pode considerar o contexto social na sua forma espacial e na sua forma temporal. No plano espacial, os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que, pelo conjunto das suas interacções, partilham «determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, uma microcultura (...) que difere de um grupo-classe para outro» (Erickson, 1986, p. 128).

No plano temporal, os significados são construídos e incessantemente reconstruídos em tempo real: «A vida está em constante renovação, mesmo nos acontecimentos quotidianos mais repetitivos» (Erickson, 1986, p. 129). Com efeito, o quotidiano escapa-se-nos frequentemente por ser demasiado familiar ou por apresentar contradições que o tornam difícil de enfrentar. Pelo que a investigação interpretativa permite um distanciamento, ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito, ou seja, e segundo o mesmo autor, «O lugar-comum transforma-se em problemática» (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 43). A investigação interpretativa permite-nos compreender situações particulares por meio de instrumentos que nos permitem detectar pormenores concretos e práticos. Além disso, a necessidade de ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio, isto porque «acontecimentos aparentemente idênticos podem possuir significados diferentes consoante os meios» (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 43). A investigação interpretativa expõe a organização particular do ensino e da aprendizagem numa sala de aula e, simultaneamente, a realidade das pressões externas que se

exerce sobre essa organização. Os dois níveis da organização devem estar, teórica e empiricamente, imbricados.

Os significados que os sujeitos criam podem, igualmente, ser influenciados pela percepção que estes têm, sobre as vantagens ou os obstáculos ligados a um contexto social mais vasto do que o das suas relações imediatas com os outros actores do mesmo grupo.

Erickson (1986, p. 20) identifica três principais campos de interesse pertinentes em relação à investigação interpretativa no campo da educação: a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; a natureza do ensino como um aspecto do meio da aprendizagem; e a natureza das perspectivas-significados do docente e do discente como componentes intrínsecas do processo educativo.

III.4.1. Historial das metodologias qualitativas

Erickson (1986) aborda a história das metodologias tendo como pano de fundo o lento crescimento de interesse, por parte dos meios intelectuais, pela vida de grupos humanos sem voz activa. Considera o início do século XX como um marco na evolução destas metodologias, época que testemunhou a sistematização na redacção de crónicas ou diários de viagens onde era narrada a vida quotidiana. Estes relatos, redigidos por intelectuais, não só começavam a tomar a forma de descrições cada vez mais completas e pormenorizadas da vida quotidiana dos povos, como também eram alvo da atenção de uma nova ciência emergente, a Antropologia.

É assim que, em 1914, um jovem universitário parte em expedição para as colónias inglesas onde aplica o método de observação participante e desenvolve uma visão íntima dos hábitos de vida desses povos, referindo nos seus relatos não só os elementos explícitos da cultura, mas igualmente os seus aspectos implícitos. O mesmo jovem afirma que, combinando-se a observação participante com a entrevista não-directiva ou empática, poder-se-iam inferir conhecimentos teóricos sobre o meio cultural e sobre o sentido que os humanos dão à sua vida. É nossa convicção que só indo para o terreno e introduzindo-se na vida das pessoas é que se obtém a melhor forma de apreender a sua realidade. Estes significados revelam-se necessários à compreensão e à explicação, por parte do investigador, do comportamento humano.

Reencontramos nesta postura teórica o tema do postulado da psicologia freudiana segundo o qual existe um mundo do espírito, um mundo do não-dito, oculto da consciência daquele que o vive: «As pessoas sabem muito mais acerca dele do que aquilo que são

capazes de exprimir» (Erickson, 1986, p. 123), e que, em nosso entender, se consegue pelo espelhamento. Só a ciência do homem pode alcançar uma compreensão interna dos seus próprios factos.

Erickson identifica a criação do National Institute of Education, no início da década de 70, como um dos pontos de viragem no desenvolvimento da investigação qualitativa no campo da educação nos Estados Unidos. Se, de início, a unidade de observação privilegiada era a escola enquanto comunidade, pouco depois delineavam-se estudos incidindo sobre o ensino das classes.

III.5. Metodologia de investigação

III.5.1. A investigação-acção

O professor, profissional da educação, deve desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e flexibilidade, numa perspectiva de autoformação e de actualização permanentes. Estes aspectos legitimam-se pela necessidade de, no decorrer da sua prática pedagógica, identificar e diagnosticar patologias e estabelecer relações causais, procurando formas de resolução possíveis e adequadas a cada situação ou contexto educativo.

É no domínio da focalização de problemas e consequente mobilização de forma de resolução que advém a necessidade do professor possuir uma compreensão básica dos métodos e estilos de investigação, nomeadamente da investigação-acção.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora*, 5.^a edição, investigar é: «(...) Seguir os vestígios de; indagar; pesquisar; inquirir (...)» (p. 822); e acção é: «(...) maneira de actuar, tudo o que se faz (...)» (p. 24).

Segundo Wood, 1991, (citado em Alarcão, 1996, p. 116), a investigação-acção constitui um processo reflexivo por si mesmo, pois esta metodologia requer que o formador/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. O professor indaga acerca do seu próprio trabalho, induzindo-se a reflectir sobre o mesmo, a diagnosticar patologias, a determinar a sua etiologia e a mobilizar estratégias que permitam superá-las, potenciando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Cohen e Manion (1990) definem investigação-acção como um procedimento *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado em determinado contexto. Isto

significa que o processo é constantemente controlado, passo a passo, durante períodos de tempo, através de mecanismos e técnicas de recolha de dados e respectivo tratamento e análise sobre os mesmos, de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças, redefinições e reconfigurações, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras e a longo prazo ao processo em curso.

Uma das características importantes da investigação-acção é a continuidade do trabalho em que os participantes observam, indagam e identificam / focalizam as patologias, fazendo reajustes constantes com o fito de melhorarem a qualidade e a adequabilidade prática.

Na investigação-acção, o investigador formula princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir desses princípios, podem ser produzidas hipóteses quanto à acção que deverá conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada, e será recolhida a informação correspondente aos seus efeitos. Estas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações de princípios, e assim sucessivamente, aproximando-nos pois de um maior entendimento e melhoria da nossa acção. Isto significa um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir.

Este tipo de trabalho / investigação é apelativo, na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, o que conduz a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida.

O desenho curricular aberto que concede ao professor autonomia permite-lhe pôr em marcha projectos de inovação pedagógica, directamente relacionados com o ensino e a aprendizagem. Porém, a maioria dos professores continua a fazer da sua prática educativa o mesmo de sempre, com poucas ou nenhuma alteração ao nível das metodologias e estratégias de ensino. Apesar do enfoque dado actualmente à formação contínua de professores, esta, quanto a nós, não tem trazido resultados no sentido de otimizar e ajudar os professores a mudarem as suas práticas da sala de aula, uma vez que estas formações continuam predominantemente a desenvolverem-se fora dos contextos escolares e longe das salas de aula, limitam-se a “oferecer” cursos onde se explica a teoria, isto é, teóricos explicam aos práticos o que estes devem fazer na prática, sem contudo terem conhecimento dessa mesma prática.

Relembrando o testemunho de uma das professoras relativamente a este assunto, esta refere que quando frequenta acções de formação fica com sensação desagradável de não conseguir ser “boa” professora, uma vez que nunca consegue pôr na prática o que aprende em teoria nesses cursos, porque os teóricos parece que falam para professores que têm turmas que já não correspondem às características das turmas que temos na realidade.

Efectivamente, os professores possuem muita experiência acumulada e esta deveria tornar-se o ponto de partida para levar a cabo a mudança desejada e que está na ordem do dia. Pelo que o modelo de investigação-acção constitui hoje um dos pilares sobre o qual se procura aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem, através da possibilidade de o professor se tornar também no investigador activo e em formação permanente e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional. Acreditamos que as mudanças só podem acontecer partindo dos seus principais interessados e partindo da própria realidade escolar. A investigação-acção não só permite a formação permanente e contínua, como vincula o professor à sua realidade quotidiana, a realidade escolar, pois é nela que o professor aprende, dado que nela participa e se move (e não através de outras pessoas conhecedores da teoria, mas desconhecedores da prática e do contexto real), através da sua própria experiência em partilha e colaboração com os seus pares.

A investigação-acção proporciona a reflexão do professor e da sua prática docente, conduzindo à mudança com vista à sua melhoria. Acresce o facto de serem os professores quem conhecem efectivamente os contextos escolares em que se movem, contextos estes caracterizados pela heterogeneidade quer ao nível social, quer ao nível cultural e económico, entre outros, exigindo respostas educativas concretas, imprevisíveis e diversificadas para uma gestão eficaz e significativa da sala de aula no que respeita a recursos, posturas e atitudes, estratégias de ensino e aprendizagem distintas e adequadas às necessidades educativas específicas de cada um dos alunos que os integram, fruto das novas exigências e dos novos valores sociais e culturais que vão surgindo no País, atendendo a que a formação de professores não poderá ser pensada como sendo um acto isolado.

Apelando ao consignado na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (lei 46/86), também esta faz referência à necessidade de adaptar o ensino e a aprendizagem às exigências socioculturais que vão surgindo no País.

Para permitir dar resposta ao referido anteriormente, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a partir do ano lectivo 2001/2002, deu autonomia às escolas e aos professores para aplicarem a gestão flexível do currículo / desenho curricular aberto. Esta concede aos professores e às escolas autonomia para levarem a cabo projectos de inovação pedagógica,

permitindo a introdução de estratégias e metodologias de acção, por forma a assegurarem o sucesso dos alunos, permitindo também uma retroalimentação dos conceitos de investigação e acção.

A aposta num novo modelo de formação contínua e permanente dos professores constitui um dos pilares fundamentais para atingir o fim a que todo o sistema educativo se propõe – a democratização do sucesso educativo. O modelo actual de formação parece não estar a produzir os frutos esperados, uma vez que não deve ser a teoria debitada nos cursos actuais de formação a dizer o quê e como se deve fazer na prática. Nestes cursos, os professores adquirem o papel de alunos, sendo que este tipo de formação permanente se assemelha a uma segunda formação inicial onde se ouvem de terceiros um rol de teorias que nem sempre são exequíveis na prática.

Os professores têm muitos anos de experiência e saberes acumulados. Devem ser eles o ponto de partida para se iniciar uma efectiva mudança ao nível das práticas educativas. Para isso, seria bom que, no nosso entender, a formação de professores começasse na escola, no seu local de trabalho, e, nesse sentido, se criasse um modelo de professor-investigador, de acordo com o paradigma da investigação-acção como modelo de formação profissional permanente e que melhor se vincule à realidade escolar, através do qual o professor ligue a sua prática educativa à investigação e deixe que esta última esteja sob a responsabilidade quase exclusiva das universidades e dos teóricos encartados.

Contudo, consideramos que as mudanças propostas pelas várias reformas educativas só serão eficazes e possíveis se forem assumidas por um dos fundamentais protagonistas do processo educativo – os professores. Sem a sua participação activa, a sua colaboração e motivação, por muito boas que sejam as reformas e as teorias nelas implícitas, não poderão concretizar-se as mudanças necessárias.

III.5.2. Características da investigação-acção / formação como modelo de base para a formação de professores

Kemmis e McTaggart (citados em Ángel, 1996) definem investigação-acção como «uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais com o objectivo de melhorar e racionalizar as suas práticas educativas, assim como, a compreensão das mesmas» (p. 23).

Também Rodriguez Rojo (1991, p. 60), citado pela mesma autora, descreve investigação acção como «um modelo de investigação dentro do paradigma qualitativo que observa e estuda permitindo a reflexão de uma situação com vista a melhorá-la».

Efectivamente a investigação-acção / formação, em paralelo com a utilização da Técnica do Espelhamento por nós utilizada, possui características que permitem:

- aumentar a auto-estima profissional, porque passam a ser as experiências vividas / vivenciadas dos profissionais de educação o ponto de partida das inovações e o mote para a mudança, sendo o que cada um tem para dar ao outro valorizado e reconhecido;

- romper com o isolamento do trabalho do professor, ainda que hoje em dia os professores vejam o seu dia-a-dia repleto de reuniões (conselhos de turma, reuniões de departamento, para discussão deste ou daquele despacho, conselhos disciplinares, entre outras). O certo é que todo este trabalho nem sempre contribui para uma aproximação entre docentes, fazendo com que cada um viva os seus problemas, as suas inseguranças, os seus medos, as suas ansiedades, por não saber dar respostas adequadas aos problemas diários com os quais se confronta no espaço da sala de aula. Porém, porque esses mesmos problemas acontecem dentro do espaço da “sua” aula, é o professor que tem de os resolver como se fossem só seus e da sua exclusiva responsabilidade, mergulhando num movimento regressivo e defensivo que o leva ao egocentrismo e a lutar em primeira instancia pela sua própria sobrevivência (Gameiro, 2004, p. 25);

- contribuir para o equilíbrio do ecossistema docente, uma vez que incentiva a partilha e o trabalho em equipa para que, entre si, possam partilhar as dificuldades e as situações geradoras de inseguranças vividas diariamente na sala de aula. Desta forma, estabelece-se uma comunicação de índole laboral aberta e sincera, criando o ambiente próprio para que, entre os membros da equipa, as patologias implícitas ou explícitas possam ser discutidas e vividas de uma forma mais positiva, com vista a descoberta de solução das mesmas;

- reforçar a motivação profissional, já que a monotonia e a desmotivação, a instabilidade, ambientes emocionais desfavoráveis e de fraca realização profissional e pessoal são alguns dos factores que mais contribuem para o constrangimento destes profissionais e que conduzem tantas vezes à experiência do *stress* ocupacional;

– permitir que os docentes investiguem assumindo o papel de docente-investigador e, ao mesmo tempo, um analítico e um crítico sobre aquilo que faz assumindo-se, assim com perfil de técnico-crítico.

Os quatro elementos sobre os quais se constrói a investigação-acção / formação são: a planificação das actividades, a acção sobre o plano, a observação e a reflexão. Ao planificar, o professor tem de procurar novas estratégias didácticas. Na acção, compromete-se a introduzir mudanças na prática de docente quebrando com a rotina diária; através da observação, o professor é inconscientemente obrigado a consciencializar-se, através da reflexão, daquilo que acontece durante a acção. A reflexão é o elemento mais significativo de todo o processo, uma vez que tanto a origem da investigação, como o seu rumo ou desenvolvimento estão marcados pelos condicionalismos da reflexão. É ela que dita as decisões tomadas formando docentes mais críticos e reflexivos. Ou seja, a investigação-acção / formação convida o professor a reflectir sobre a sua própria prática e, conseqüentemente, a introduzir uma série de mudanças com fim de melhorar essa mesma prática. É uma forma de desenvolvimento / crescimento profissional em que os professores são os autores da sua própria aprendizagem. Assim, um ensino baseado na investigação é o mesmo que pedirmos a nós próprios, professores, que partilhemos com os alunos o processo da nossa aprendizagem.

III.5.3. Da investigação-acção à investigação-acção / formação

A associação do conceito de formação ao de investigação-acção enquadra-se numa dinâmica sequencial da investigação em educação por nós defendida e posta em prática *in loco*.

A justificação desta evolução do conceito metodológico foi fruto daquilo que efectivamente foi vivenciado / experimentado no terreno, ou seja, enquanto na primeira fase / no primeiro momento da nossa investigação a nossa actividade teve o enfoque apenas no investigador, que adoptou um papel de caracterizador passivo da instituição e dos actores que constituíram a amostra do estudo, bem como tendo desenvolvido um trabalho isolado; no segundo momento do mesmo estudo / da investigação, o investigador passa a adoptar a postura de um interventor activo, agindo de forma planificada com vista à acção para a mudança, tantos por parte dos actores quanto da instituição. A particularidade do segundo

momento da investigação é que agora o investigador deixa de agir isoladamente e passa a conduzir a investigação em contexto real, nomeadamente na sala de aula, em colaboração com o núcleo duro dos professores da amostra. Nesta fase, procura-se, junto do núcleo duro dos professores da amostra, criar o modelo de docente-investigador que permita ligar a prática educativa à investigação e à acção. Este facto envolve todos os protagonistas directos da educação em relação com o meio natural em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, cujo principal objectivo é o da introdução de mudanças de variáveis com o fito de melhorar a qualidade do mesmo.

Por outro lado, o professor, ao ser convidado a ser interveniente activo na acção a par do investigador e levado a introduzir mudanças na prática educativa, é, conseqüentemente, obrigado a reflectir e a questionar-se sobre aquilo que sempre fez por habituação e sobre a rotina que toma posse do nosso quotidiano. Desta feita, o professor é levado a pensar sobre o que estava a fazer, porque o estava a fazer, como o estava a fazer e para que estava a fazer determinada actividade, estratégia ou metodologia adoptada na sala de aula. Esta prática de reflexão leva-o a tornar-se mais consciente da realidade, a captar os seus pontos fortes e fracos, a romper rotinas e a planear novas estratégias educativas. Acresce que a prática reflexiva, à luz dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista que imbrica nos propósitos-chave da Sociopedagogia de Alain Meignant quando defende que o êmbolo fundamental da mudança organizacional é o recurso a práticas de reflexão que conduzem os seus intervenientes à explicitação de necessidades por forma a evitar que muitos dos fenómenos delicados sobre os quais se guardam, consciente ou inconscientemente, grandes segredos, sejam aflorados com serenidade, evitando enquistamentos e enraizamento de tabus.

Conseqüentemente, esta prática vincula o professor à realidade educativa na qual participa activamente e na qual aprende num processo de autoformação, de renovação e difusão de experiências pedagógicas de forma continua. Esta é uma aprendizagem feita no terreno, uma autoformação virada para a sua prática diária, bem como para as suas necessidades diárias. Porém, esta aprendizagem referencialmente deve ser feita não isoladamente, mas com um grupo de pares com quem trabalha.

A formação permanente de professores tem sido considerada um dos principais pilares do edifício educativo, tal como já referimos no capítulo do Enquadramento Teórico⁵⁹. Porém, as mudanças não se fazem apenas através de decretos. Fazem-se porque, acima de tudo, as pessoas querem que essas mudanças aconteçam. Mas, para isso, têm de se sentir

⁵⁹ Cf. capítulo II - Enquadramento teórico, p.33.

motivadas e empenhadas, bem como o encarar essas mudanças como um projecto com sentido, para levar a bom termo as reformas almejadas.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86, Art.º 33) (citado em Nogal, 2007) faz referência ao tipo de formação contínua desejada para todos os professores, a saber:

- d) formação integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática;
- e) formação assente em práticas metodológicas (...);
- f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem (pp. 41- 42).

Quando falamos em acção / formação, é porque se criaram os instrumentos para diagnosticar patologias e se introduzem as estratégias e as metodologias pensadas para remediar essas mesmas patologias ou os fenómenos sobre os quais se pretende agir, ainda que num processo cíclico de permanente renovação e adaptação à realidade educativa.

São os fenómenos e as patologias diagnosticadas sobre os quais se pretende agir (em parceria com outros pares educativos) que constituem, em nosso entender, as âncoras da acção / formação.

Agir sobre os fenómenos ocorre ao mesmo tempo que ocorre a autoformação dos profissionais da educação, ainda que, tal como já referimos anteriormente, esta autoformação tenha de ser feita em grupo, tal como aconteceu na nossa investigação. Espera-se, contudo, que este primeiro grupo, acompanhado pelo investigador (e este, por sua vez, apoiado pela Universidade), e findo este ciclo, passe o seu testemunho a outros grupos que com ele queiram colaborar e assim sucessivamente, tornando-se, desta forma, a investigação-acção / formação extensiva aos restantes professores e à organização. Pretende criar-se a figura dos mediadores do conhecimento dentro da organização, já que o nosso processo de investigação tem como objectivo final o de que, após a investigação, o investigador consiga que a prática

de investigação se instale na escola e seja um instrumento essencial da dinâmica do seu projecto educativo.

Ainda que muitas acções desenvolvidas após a investigação já não sejam da nossa competência, pertencendo estas aos responsáveis institucionais e aos agentes que as desempenham, comprometemo-nos a continuar a prestar aconselhamento técnico e científico. Isto porque, se no início da investigação éramos nós que pedíamos à escola que franqueasse a nossa entrada para procedermos ao trabalho de recolha de dados e formularmos pedidos, é na fase da acção / formação, que a organização / escola e os seus professores começam a fazer solicitações aos investigadores, denotando visivelmente o seu interesse pelas actividades por nós desenvolvidas na organização.

De facto, a ideia que a Sociopedagogia nos transmite quando indica que um sistema organizacional é cliente do outro é a de que, na relação estabelecida entre os dois sistemas, um começou por influenciar o outro. E fê-lo de tal forma que, a partir de um dado momento, o influenciado não só sente prazer na interacção, como acaba por fazer pedidos expressos para que quem influencia o faça de determinada maneira.

À luz da Sociopedagogia, a formação começa com o núcleo duro dos professores intervenientes na investigação, formação esta que o investigador centrou nas necessidades diagnosticadas ao nível das necessidades formativas dos mesmos para, no final da investigação a formação, se centrar em outros professores e na organização em geral.

Por esta razão, será conveniente que o investigador habitue os actores do núcleo duro a acompanhá-lo em muitas das suas análises técnicas e científicas, nomeadamente no que toca à utilização de instrumentos de investigação, para que assim aceitem melhor a formação introduzida por ele próprio, a fim de poderem assimilar e, posteriormente, de se sentirem motivados para servirem de mediadores desse conhecimento adquirido.

Assim, do trabalho isolado do investigador, passa-se para um trabalho de equipa com um pequeno grupo de intervenientes. Este último, por sua vez, transfere o conhecimento adquirido para outros grupos de actores, e assim sucessivamente, até à adesão de toda a organização educativa ao projecto de investigação-acção / formação iniciado pelo investigador, no sentido de ser a própria escola a solicitar e a desejar introduzir as mudanças nas práticas de acção sugeridas pela própria investigação e que os actores com quem o investigador trabalhou, efectivamente, conseguiram concretizar após a formação recebida.

Pretende-se que este tipo de formação centrado nas necessidades de formação identificadas nos professores parta da prática para a teoria, deixando transcorrer a teoria que

emerge dessa mesma prática, através da constituição de equipas de investigação dentro da escola e integrada no projecto educativo da mesma.

O objectivo da introdução da investigação nas instituições escolares foi, no âmbito do nosso estudo, o de provocar mudanças nas práticas de desempenho e implementar um processo de formação orientado para a mudança a partir das necessidades humanas, profissionais e organizacionais que a própria investigação foi destapando, sendo explicitadas pelos seus actores.

O processo que acabámos de descrever evolui da investigação, em que o investigador trabalha sozinho, para a acção, fase em que o investigador trabalha com o núcleo duro de professores da turma experimental e da turma de controlo, para finalmente chegar à formação na própria organização. Ou seja, passa-se de um trabalho isolado simbolizado pelas siglas (SI – Sistema de Investigação) para um trabalho colaborativo entre um grupo restrito constituído pelos agentes educativos que se mostraram disponíveis para o acompanhar nas actividades de investigação sistema cliente (SC) com enfoque no sistema micro (sala de aula), e vai progressivamente evoluindo para uma intervenção *meso* (organização escola) a pedido da mesma.

O que acabámos de referir pode ser visualizado nas figuras 3⁶⁰ e 4⁶¹. Com efeito, nos últimos patamares da pirâmide, o trabalho do investigador é realizado em função de (SC), ou seja, do sistema cliente da investigação. Com efeito, o nosso processo de investigação tem como objectivo que, após cumprido o ciclo total de intervenções, o investigador consiga que a prática de investigação se instale na escola e seja instrumento fundamental da dinâmica do seu processo educativo.

III.6. Métodos de investigação

III.6.1. Estudo de caso (primeiro ano da investigação)

Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos ao método do estudo de casos, ou seja, à descrição e análise, exaustivas e globais, de um fenómeno, com o objectivo de descobrir o que nele existe de particular, único e fundamental. Este tipo de estudo pareceu-nos adequado a esta investigação, tendo-se aplicado a perspectiva de Merriam (1988) que entende ser este o

⁶⁰ Cf. figura 3, p.38.

⁶¹ Cf. figura 4, p. 42.

método capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular cujo estudo tem um cunho fortemente descritivo e cujo objectivo consiste em identificar os elementos essenciais, únicos e característicos do respectivo objecto de estudo. Tal como refere Ponte (1992), «este método é o único capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular» (p. 9).

Ludke e André (1986) consideram que «a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método faz-se em função do tipo de problema estudado» (p. 15). Os estudos de caso referem-se sempre ao estudo de um caso bem determinado, embora possa ser similar a outros. Estes autores sistematizam as principais características dos estudos de caso como apresentado de seguida.

- Os estudos visam a descoberta.
- Enfatizam a interpretação em contexto.
- Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda.
- Utilizam uma ampla variedade de fontes de informação.
- Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas.
- Procuram representar os diferentes e, por sua vez, conflituosos pontos de vista presentes na situação social.
- Os resultados dos estudos de caso utilizam uma linguagem mais acessível que a dos outros tipos de relatórios de investigação (Ludke e André, 1986, pp. 8-21).

O estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma identidade bem definida, como um sistema educativo, uma pessoa, uma instituição, uma unidade social ou um fenómeno, e tem por objectivo principal conhecer melhor os seus “comos” e “porquês”, de forma a evidenciar a sua unidade e identidade próprias. No estudo de caso, o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.

Tendo como objectivo a descoberta, os estudos de caso postulam uma forma de conhecimento que não é estática nem acabada, mas sim um conhecimento em permanente construção. O quadro teórico inicial servirá, assim, de estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser acrescentados, à medida que o estudo avança.

Ludke e André (1986) referem ainda que os estudos de caso devem estar ligados à interpretação do contexto e da situação específica em que ocorre, devendo tal realidade ser retratada de forma exaustiva.

Os estudos de caso podem utilizar diferentes fontes de informação, cruzar as diversas informações recolhidas (para confirmar ou rejeitar hipóteses), descobrir novos dados, afastar

suposições ou aventar hipóteses alternativas (Ludke e André, 1986, p. 19). Os dados podem ser recolhidos através de diferentes suportes e técnicas, pelo que, neste trabalho de investigação, recorreremos à utilização de observações naturalistas no terreno, entrevistas semiestruturadas e dados de estrutura.

Os estudos de casos apenas recorrem a generalizações em situações idênticas. Não se pretendeu, portanto, com este estudo, encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem relações de causa-efeito que expliquem os fenómenos observados, mas sim uma interpretação dos mesmos da forma mais fidedigna possível.

Uma vez que o estudo representa uma situação única, é complicado deduzir que, em todos os casos estudados, os fenómenos são idênticos. Dado que as variáveis diferem, porque a realidade dos fenómenos e os significados atribuídos pelos participantes são diferentes, as conclusões do estudo podem também elas ser diferentes.

Segundo Ludke e André (1986), tais estudos procuram apresentar diferentes perspectivas e, por vezes, diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema: «são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador» (p. 20).

Goetz e Le Compte (1988), Merriam (1988) e Yin (1989) consideram adequado o recurso ao estudo de casos quando aquilo que se pretende é uma melhor apreensão da dinâmica de um processo inserido no seu contexto. Deste modo, e tendo em conta que o objecto de estudo é um fenómeno que ocorre num contexto real, uma escola, estamos perante o estudo de um caso particular; portanto, diz respeito à situação específica de duas turmas inseridas num contexto escolar que é único em muitos aspectos. Recorreu-se, assim, ao método do estudo de caso de oito professores particulares de uma escola particular do concelho de Loures, como se descreve no item referente à selecção da amostra⁶².

Naturalmente que, dada a natureza da investigação em causa, o estudo de caso foi essencialmente por meio de uma metodologia qualitativa completada pela quantitativa, através do método quase-experimental, ao qual recorreremos durante o segundo ano da investigação. Uma das formas de validar internamente a investigação será, tal como já foi referido, recorrer a uma grande diversidade instrumental para aquilo a que se chama a triangulação dos dados pela triangulação das técnicas. Além da triangulação das técnicas e dos dados, procedemos à triangulação de métodos, já que também usámos o método da

⁶² Cf. III.3, p. 168.

quase-experimentalidade, para, desta forma, aumentar a validade interna do trabalho (Lopes, 2007, p. 203).

III.6.2. A quase-experimentalidade (segundo ano da investigação)

Em ciências da educação, poderá pôr-se em acção o paradigma quase-experimental, em detrimento do experimental. A principal diferença é que, no primeiro, o investigador faz o seu estudo em grupos já constituídos, tal como aconteceu na nossa investigação quase-experimental em que os grupos turma já estavam constituídos mesmo antes do nosso estudo. O método quase-experimental tem várias limitações, uma vez que o investigador não pode controlar todas as variáveis e não podemos afirmar que não tenham existido factores que nos tenham escapado e que, de alguma forma, tenham influenciado os resultados obtidos.

Para Cohen e Manion (1990, p. 243), na investigação experimental, o investigador controla, manipula, deliberadamente as condições que determinam os factos em que está interessado. Esclarecem os mesmos autores que a maioria de estudos empíricos, de natureza normativa, nas ciências da educação, é, sobretudo, quase-experimental, sendo que a diferença fundamental entre o método quase-experimental e o método experimental propriamente dito é que, no primeiro caso, o investigador realiza o seu trabalho com grupos que estão intactos, quer dizer, grupos cuja constituição não é aleatória.

Repetem os autores Cohen e Manion (1990, p. 250) que, na investigação educativa, não é possível para os investigadores realizarem procedimentos experimentais verdadeiros, sendo que as metodologias normalmente empregues se denominam “desenhos de quase-experimentalidade”. Kerlinger (citado em Cohen e Manion, 1990) denomina-os desenhos de compromisso, porque, na investigação educativa, é bastante impraticável a selecção aleatória ou a atribuição aleatória de escolas e de turmas.

Foi no segundo ano da nossa investigação no terreno⁶³ que desenvolvemos aquilo a que Campbell e Stanley (1963) chamam desenho experimental verdadeiro e que se pode representar de acordo com o quadro 6 que a seguir se apresenta:

⁶³ Cf. capítulo IV – Apresentação, interpretação / discussão dos dados, p. 225.

Experimental (grupo 6.º B)	R O1	X	O2
Controlo (grupo 6.º C)	R O3		O4

Quadro 6 – A quase-experimentalidade.

Legenda

R – Indica a separação entre dois grupos distintos: o de controlo e o experimental.

O – Refere-se ao processo de observação.

X – Representa o grupo que foi exposto à variável introduzida pelo investigador à manipulação experimental.

Os símbolos utilizados na figura são convencionados por Campbell e Stanley (citados em Cohen e Manion, 1990, p. 250) e têm os significados de seguida descritos.

- **R** – Indica a separação entre dois grupos distintos: o de controlo e o experimental.
- **X** – Representa a exposição do grupo a uma mudança ou a um facto experimental sobre a variável independente cujos efeitos se vão medir na variável dependente. Equivale à manipulação experimental sobre a variável independente, aplicável apenas ao grupo experimental.
- **O** – Refere-se ao processo de observação ou medida. Isto é, equivale à observação ou medição da variável dependente da manipulação efectuada à variável independente: antes, (**O1**, **O3**) denominado pré-teste, e, após a manipulação, (**O1**, **O3**) denominado pós-teste. Como se vê, as observações são efectuadas nos dois grupos, em que o grupo de controlo serve de comparação, no pré-teste, aos efeitos de **X**.
- **O1** e **O3** bem como **O2** e **O4** dão-se, em termos temporais, quase em simultâneo.
- **O1** e **O2** são observações feitas no grupo experimental e **O3** e **O4** no grupo de controlo.
- A ordem da esquerda para a direita indica a sequência temporal da aplicação de desenho quase-experimental;
- A linha a tracejado indica que os dois grupos, o experimental e o de controlo, não se igualam por aleatorização, sendo por isso grupos não-equivalentes.

Conforme o desenho, a aplicação do método quase-experimental foi aplicado ao nosso estudo no segundo ano de investigação no terreno, e foi aplicado a dois grupos escolhidos por nós em consequência dos resultados obtidos anteriormente, referidos no item referente aos critérios para a selecção da amostra / das turmas⁶⁴.

As observações efectuadas a ambos os grupos foram feitas durante o mesmo período de tempo, ainda que não em simultâneo.

III.6.3. Validade das experiências na investigação qualitativa

Além dos critérios de cientificidade, existem outros critérios que suscitam o interesse dos investigadores, tais como, de um ponto de vista prático, a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação (Gouthier, 2003), e, de um ponto de vista ético, a transferência das informações prestadas aos indivíduos sobre os objectivos da investigação e sobre a garantia de confidencialidade.

Miles e Huberman (citados em Herbert *et. al.*, 1990) mostram-se preocupados com três aspectos específicos do problema dos critérios da investigação qualitativa. Na opinião destes, existe uma necessidade urgente de entendimento entre investigadores aos seguintes níveis:

- clarificação dos critérios utilizados;
- operacionalização desses critérios no processo de investigação, através de procedimentos específicos;
- explicitação da operacionalização dos critérios, isto é, a explicitação sistemática dos procedimentos utilizados pelo investigador.

Os critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas designam-se critérios de objectividade, de validade e de fidelidade.

Kirk e Miller (1986) recordam que a objectividade é um conceito ambíguo e que podia ser definida como «tudo no universo pode, em princípio, ser explicado em termos de causalidade» (p. 10). Estes autores concebem, ainda, a objectividade como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico, e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de

⁶⁴ Cf. III.3.5. p.171.

investigadores sobre essa mesma construção. Um projecto científico é, pois, uma tentativa de objectivação do mundo.

Van Der Maren (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 67) propõe-se definir objectividade como a independência do processo (desde a determinação da problemática até à verificação ou à acção) equacionada no âmbito dos pressupostos, das ideologias, dos postulados, das orientações teóricas e outros apriorismos do investigador. Na opinião deste, os procedimentos de objectivação nas metodologias qualitativas diferem daqueles aos quais as metodologias quantitativas recorrem, no sentido de que as primeiras operam por explicitação enquanto as segundas actuam por redução.

Kirk e Miller (1986, p. 13) consideram a objectividade de uma investigação qualitativa em função da fidelidade e da validade das suas observações.

Assim, a validade enquanto componente da objectividade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar, isto é, se os dados ou as medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados (Kirk e Miller, 1986, p. 21). Segundo Gouthier (2003), «a preocupação do investigador com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de modo verdadeiro e autêntico» (p. 12). Este mesmo autor vê também a necessidade de acrescentar a noção de utilização dado que, como afirma Stufflebeam (citado em Herbert *et. al.* 1990, p. 77) «a preocupação com a validade aplica-se menos aos próprios dados do que àquilo que se lhes faz, e àquilo que lhes fazem dizer» (p. 207). Com efeito, a validade diz também respeito ao processo de codificação / selecção da informação.

Relativamente ao tratamento e à recolha dos dados, coloca-se o problema da validação da observação. De Ketele (1988) define esta forma de validação como «o processo por meio do qual o investigador se certifica daquilo que deseja observar, daquilo que ele realmente observa, o modo como a observação é levada a cabo e se se adequam ao objectivo da investigação» (p. 101), pelo que este aspecto apela à pertinência das observações em função do objectivo da investigação.

Kirk e Miller (1986) distinguem três tipos de validade: aparente, instrumental e a validade teórica.

A validade aparente baseia-se na evidência dos dados de observação. Porém, a validade dos dados raramente é evidente e as conclusões que decorrem unicamente deste tipo de validade podem ser ilusórias, pelo que é insuficiente.

A validade instrumental, ou também apelidada de validade de critérios, manifesta-se quando um procedimento consegue demonstrar que «as observações efectuadas vão ao encontro daquelas que foram geradas por um procedimento alternativo, ele próprio tendo sido considerado já como válido» (Kirk e Miller, 1986, p. 22).

Segundo os mesmos autores, a validade teórica baseia-se num exame que incide não só sobre a validade aparente e a validade instrumental, mas também sobre o modo como é construída a ligação inferencial entre os factos-alvo de observação e os conceitos ou modelos teóricos a eles ligados.

Diversos autores definem a triangulação como o processo de validação instrumental efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas, tais como as que nós utilizámos: observação naturalista e sistemática, entrevista e questionários. O conceito de triangulação é assim alargado à ideia de validade teórica com confronto de dados e das inferências feitas relativamente a um mesmo problema, através dos meios de seguida listados.

- a) **Comprovação intersubjectiva**, que assegura a objectividade do processo, porque é feita por um grupo de pessoas.
- b) **Utilidade social do conhecimento**, se se alcançam as mudanças previstas que são o objectivo deste tipo de investigação.
- c) **Fundamentação teórico-prática** realizada mediante um processo cíclico, porque a prática se baseia na teoria e esta elabora-se a partir da auto-reflexão crítica que se efectua sobre aquela. (Férrandez, 2006, p. 305).

Entre vários investigadores, tal como aconteceu connosco ao confrontarmos os nossos dados com os de outros investigadores do núcleo com quem trabalhámos e reunimos periodicamente, as inferências de uns e de outros foram confrontadas, discutidas, validadas ou refutadas no seio do mesmo grupo, sendo que, a metodologia de trabalho e / ou paradigma seguido é similar. Atendendo também a que, no quadro de uma concepção da investigação científica como actividade social já que faz apelo a um certo consenso entre investigadores, em que uma documentação / análise / discussão sistemática dos procedimentos utilizados em todas as etapas do processo constitui igualmente uma excelente oportunidade de reforçar a validade da nossa investigação qualitativa.

Esta etapa em que o investigador discute com outros investigadores os procedimentos utilizados tem por objectivo estimular a crítica construtiva e validar internamente os resultados obtidos pela investigação, através de uma documentação pormenorizada dos

procedimentos metodológicos junto de outros investigadores, ou seja, a documentação dos procedimentos é um importante meio de reforçar a validade de uma investigação.

O investigador validou também o seu trabalho com os indivíduos observados e a população-alvo ligada directamente ao estudo, aos quais divulgámos os resultados obtidos. Este *feedback* foi feito ao longo de todo o processo da investigação, sobretudo durante os momentos da negociação e (re)negociação durante o decurso da investigação e com maior enfoque durante o segundo ano da mesma, uma vez que o investigador passou a trabalhar em equipa com o núcleo duro e, num último momento do processo de investigação, no terreno, quando devolvemos à escola os resultados e as conclusões do estudo em sessão aberta a toda a comunidade educativa da escola onde o estudo foi desenvolvido. Fizemo-lo não apenas por uma questão ética e deontológica, mas também com o objectivo de fazer o controlo da sua validade e aceitabilidade social. Acresce ainda o facto de valorizarmos a pertinência da divulgação dos resultados da investigação, uma vez que acreditamos no princípio de que nenhum estudo valerá a pena se não for dado a conhecer para que outros possam retirar mais-valias. Segundo Pourtois e Desmet (citados em Herbert *et. al.* 1990, p. 77) «trata-se de uma validade de significância» (p. 57).

Van e Maren (1987), (citados em Herbert *et. al.*,1990), chamam a nossa atenção para o facto de «o controlo pelos actores» não se referir somente aos informadores directos: «existem também aqueles que viveram a situação de perto ou de longe (...) tanto aqueles que detinham uma posição periférica como os que se encontravam numa posição central relativamente aos acontecimentos que nos interessam» (p. 57).

Podemos considerar este tipo de validade aos laços conceptuais entre os pólos técnico e o teórico. Do pólo teórico para o pólo técnico, a relação estabelece-se por meio de uma fase de operacionalização das questões, das hipóteses e das variáveis em estudo; a passagem do pólo técnico ao teórico efectua-se por meio de uma fase de interpretação dos dados.

Segundo Erickson (1986), para se falar em validade teórica deve haver consistência que deve existir entre os objectivos da investigação e a recolha dos dados, afirmando que: «o maior desafio de um método de investigação cifra-se no estabelecimento de uma relação entre os objectivos da investigação e a recolha dos dados» (p. 140).

De acordo com os princípios defendidos pelo mesmo autor, para a construção de uma relação interactiva entre dados colhidos e objectivos da investigação da nossa investigação, consideramos que:

– a investigadora recolheu um número suficiente de provas de modo a fazer a triangulação dos dados obtidos pelas mesmas e assim chegar à confirmação de asserções;

– a diversidade das provas resultou dos dados obtidos através das várias técnicas / fontes diversificadas utilizadas para recolha de dados e posterior triangulação dos mesmos, e que tiveram a sua proveniência das observações naturalista e sistemática, das entrevistas e dos questionários, de acordo com o referido no subtítulo das técnicas de recolha de dados⁶⁵.

O investigador fez observações em número suficiente (num total de 32), atendendo a que efectuou observações naturalistas (durante o primeiro ano em que decorreu a investigação) e sistemáticas (durante o segundo ano em que decorreu a investigação) no terreno e com a regularidade necessária, estando sempre em contacto directo e em interacção quase permanente com todos os intervenientes no estudo, num face a face quotidiano. Estes intervenientes colaboraram e participaram com o investigador ao longo de todo o processo em que decorreu a investigação, ainda que tenha sido sobretudo no segundo ano que passaram inclusivamente a fazer parte dela e de forma participada. As numerosas interacções geradas entre as hipóteses emergentes e os dados aumentam as possibilidades de validar estas hipóteses através da descoberta de clivagens entre os dados antecipados e os dados colhidos. A presença continuada por parte do investigador com o grupo a observar / grupo-alvo de estudo revelou-se bastante eficaz, no sentido em que permitiu ressaltar contradições que existissem entre as interpretações inferidas pelo investigador e as da referida população-alvo. Pelo que a proximidade ao meio onde foi desenvolvido o estudo nos permitiu uma maior sensibilidade às questões do contexto e dos intervenientes.

De acordo com Kirk e Miller (1986, pp. 30-31), a sensibilidade ao meio vai permitir, assim, determinados tipos de validade próprios da investigação no terreno, onde a verificação das hipóteses surge como uma componente do trabalho de investigação que, nas metodologias qualitativas, também se faz durante a fase da recolha de dados. Por isso, estes autores posicionam a investigação qualitativa no paradigma interpretativo, em que o investigador toma por objecto os significados atribuídos pelos sujeitos observados às acções ou acontecimentos que constituem a trama da sua vida quotidiana; em sua opinião, a validade

⁶⁵ Cf. III.7., p. 206.

dos estudos que incidem sobre os grupos ou culturas humanas passará por uma interacção pessoal a longo termo entre o investigador e os indivíduos a observar.

De acordo com Kirk e Miller (citados em Herbert *et. al.*, 1990):

«Não existe outro procedimento para assegurar este tipo de validação senão uma interacção pessoal continuada. Não podemos estar absolutamente certos de que compreendemos todos os aspectos culturais inerentes a uma dada situação, mas o facto de termos em campo um investigador, possuidor de um bom quadro teórico e um bom relacionamento, durante um longo período, constitui a melhor verificação da validade dos nossos conhecimentos» (pp. 75-76).

Acresce que o investigador leccionava na escola onde efectuou a investigação, facto que vem reforçar a situação referida anteriormente, nomeadamente no que respeita à proximidade e à interacção pessoal entre o investigador e a população-alvo do estudo.

Erickson (1986) acentua a relação entre a validade de uma investigação, no que refere à relação de confiança e de colaboração entre o investigador e os indivíduos, particularmente com os informadores-chave. Afirmando que, se o investigador quiser ter acesso às opiniões desses informadores, deverá manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora, pelo que, segundo o mesmo autor, dois princípios éticos deverão orientá-lo: informar correctamente os indivíduos logo no início do trabalho de campo sobre os objectivos da investigação e as actividades que pretende levar a cabo, e garantir-lhes a confidencialidade das informações.

Estas duas preocupações constituíram os princípios éticos com os quais nos movemos durante o decorrer de toda a investigação e que foram explicitadas em todos os momentos de negociação e (re)negociação com os actores, feita ao longo das várias fases e dos vários momentos da investigação⁶⁶. Assim, foi sempre nossa a preocupação de mantermos uma relação de confiança e de colaboração com os indivíduos com quem desenvolvemos a investigação.

Procurámos manter uma neutralidade de juízos de valor face aos indivíduos, explicámos frequentemente os objectivos da nossa investigação e mantivemos a confidencialidade dos dados obtidos no decurso do trabalho de campo, evitando fazer comentários junto dos indivíduos que fizeram parte da amostra acerca daquilo que foi

⁶⁶ Cf. figura 10, p. 167.

observado relativamente a cada um deles. Procurámos ainda envolver os informadores da investigação como colaboradores e não como cobaias, não avaliando, portanto, as suas práticas, a fim de, conjuntamente, formularmos as problemáticas da investigação e de recolha de dados. Esta atitude foi o esteio do segundo ano da investigação, sem a qual os princípios base da investigação não teriam sido possíveis de alcançar.

No campo da educação, o envolvimento dos docentes ao nível do todo da investigação pode, aliás, constituir uma interessante via de aperfeiçoamento e conduzir a uma revalorização do ensino enquanto profissão.

«A capacidade de analisar a sua prática e de articular esta reflexão tanto para si como para os outros pode ser considerada como uma aptidão essencial num docente de carreira», de acordo com Erickson (1986, p. 157).

Procurámos, também, ser claros nas questões principais que norteavam a nossa investigação, bem como nos procedimentos que utilizámos para a recolha de dados relativamente a essas mesmas questões, para desta forma reforçarmos a confiança junto dos indivíduos envolvidos.

Para Gouthier (citado em Herbert *et. al.*, 1990), ter em conta a validade numa investigação que incide sobre as práticas sociais de um meio passa:

« (...) pela proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os praticantes da situação em estudo. O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas de prática se pretende nortear-se por uma preocupação com validade.» (p. 76)

O mesmo autor reitera esta convicção afirmando ainda que «o principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes do mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer» (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 76).

A própria escola sempre se mostrou receptiva à entrada da investigação no seu seio, tendo sido o elemento representante do órgão de gestão da mesma a solicitar junto dos professores a colaboração dos mesmos, o que, em nosso entender, veio a testemunhar a pertinência sentida para a escola. Acresce a solicitação que foi feita pela escola junto do

investigador no sentido de sugerirem a introdução da investigação no Projecto Educativo de Escola⁶⁷.

Este último aspecto prende-se com a validade / importância do nosso estudo, no que respeita à pertinência socioprofissional do mesmo. Tal como diz Van der Maren (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 86), a investigação no campo da educação não se poderá contentar com uma validade interna ao nível da coerência lógica e da afirmação do discurso teórico. Ela deve tomar também em linha de conta as exigências do objecto educativo, isto é, das situações educativas e das pessoas que as vivem:

«A investigação que tenha por único objectivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada (...). A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal.»
(p. 87)

Também Gouthier (2003) vai neste sentido quando afirma que «é muitas vezes em nome de uma certa concepção de validade que as investigações produzem conjuntos de conhecimentos sistemáticos sem relação com as necessidades e actividades dos praticantes, dos locais e dos acontecimentos» (p. 5). Segundo este autor, a preocupação com a validade deveria exercer-se simultaneamente em função dos contextos científico e social da investigação no campo da educação. Acrescentando ainda que as questões de validade se processam no terreno, no quotidiano.

O critério da pertinência socioprofissional é aplicável às ciências da educação, pelo que a preocupação com uma pertinência socioprofissional da investigação tem subjacente a opção por uma metodologia qualitativa, porque é a que corresponde às exigências do terreno na sua complexidade, na sua irregularidade e nos seus obstáculos.

Foi possível a análise comparativa dos resultados pretendidos através da aplicação da técnica da quase-experimentalidade em que os resultados foram testados entre a turma experimental e a turma de controlo e cujos resultados vêm atestar a validade da investigação, bem como das hipóteses e confirmadas as discrepâncias entre os resultados obtidos por ambas as turmas⁶⁸.

⁶⁷ Cf. V. 4., p. 427.

⁶⁸ Cf. gráficos 12, 13, 14 e 15, pp. 343-344.

III.6. 4. A fidelidade dos dados

Segundo Kirk e Miller (1986) a fidelidade dos dados «baseia-se essencialmente em de investigação cuja descrição está explícita» (p. 41). Ela não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e os instrumentos de medida ou de observação.

De acordo com estes autores, já que a fidelidade se baseia essencialmente na explicitação dos procedimentos da observação / investigação, é de extrema importância que o investigador se possa documentar, isto é, explicitar todas as fases da investigação, entre as quais a recolha de dados. Também Van der Maren (1987), citado em Herbert *et. al.* (1990), refere a necessidade de:

«(...) documentar todas as fases da investigação para poder confirmar a fidelidade e a constância na aplicação dos princípios, como por exemplo, a padronização das regras de análise, de tratamento e de interpretação. De facto, é preciso que outro investigador possa verificar se aplicámos correctamente as regras recomendadas. É aqui que reside o grande interesse do trabalho de equipa.» (p. 46)

Com efeito, trabalhámos em equipa com outros investigadores desde o início da investigação, com os quais foram padronizadas regras de análise de tratamento e de interpretação e, em trabalho de equipa, eram verificados e avaliados em discussão a pares os procedimentos metodológicos bem como toda a processologia da investigação⁶⁹. Os instrumentos utilizados foram validados e fiabilizados entre a equipa de investigadores, tendo sido criado e aceite, no interior do grupo, um *kit* de instrumentos de análise conforme mostra a figura 13⁷⁰. Podemos afirmar que, fora do contexto onde se desenvolveu a investigação, ou seja, na escola, o investigador nunca desenvolveu o seu estudo numa atitude de pesquisa isolada uma vez que desde sempre trabalhou inserido num grupo de investigadores que se moviam segundo os mesmos princípios metodológicos, processo lógicos, teóricos e os quais criaram instrumentos de análise comuns aplicados às investigações em curso. Sendo que, no segundo ano de investigação, o investigador se fez também acompanhar do grupo do núcleo

⁶⁹ Cf. figura 18, p. 391.

⁷⁰ Cf. figura 13, p. 294.

duro formado na escola / instituição onde desenvolveu o respectivo estudo e com os quais desenvolveu também um trabalho em equipa.

III.7. Técnicas de recolha de dados

De acordo com o modelo topológico da prática metodológica, segundo De Bruyne (1975, p. 191) citado em Herbert *et. al.* (1990) e outros, o pólo técnico é a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação. A esta instância de tomada de contacto “instrumentada” do investigador com o real correspondem operações técnicas de recolha de dados.

As técnicas ou modos, segundo De Bruyne, de recolha de dados utilizadas foram: a observação naturalista⁷¹ e sistemática⁷²; a entrevista semiestruturada⁷³, o questionário⁷⁴ e a análise documental que incidiu sobre documentos relativos às avaliações das turmas em estudo, nomeadamente as pautas de final dos períodos lectivos⁷⁵. A escolha destas técnicas justifica-se pelo facto de melhor se adaptarem ao paradigma metodológico por nós adoptado, ou seja, às técnicas das metodologias qualitativas.

III.7. 1. A observação

Evertson e Green (1986) aludem à observação enquanto conjunto de utensílios de recolha de dados e enquanto processo de tomadas de decisão (o quê ou quem observar, como observar e registar os dados, quando, onde e por quem?).

III.7.1.1. A observação naturalista participante (primeiro ano da investigação)

O sistema de registo dos dados insere-se na tipologia de sistemas abertos dos tipos descritivo e narrativo. Este tipo de sistema permite ao observador apreender aspectos mais

⁷¹ Cf. anexo 2.

⁷² Cf. anexo 6.

⁷³ Cf. anexo 3.

⁷⁴ Cf. anexo 7.

⁷⁵ Cf. anexo 8.

alargados do contexto: «A percepção do observador, a sua formação e o seu enquadramento profissional determinam aquilo que vai registando» (Evertson e Green, 1986, p. 170).

Os nossos registos situam-se ao nível dos sistemas narrativos, uma vez que permitem um registo escrito dos dados numa linguagem que é a da vida quotidiana e foi sempre feito no local, no momento da observação de um acontecimento crítico ou do desenrolar de um conjunto de acontecimentos (comportamentos ou trocas verbais) que se produziram durante o período de tempo das observações nos seus limites espaciotemporais naturais; a descrição é pormenorizada e feita por ocasião de acontecimentos ou comportamentos que se produzem no decurso de um período de tempo (período da aula observada); o observador redige um texto quase pessoal – diário de bordo – onde faz inferências, pelo que lhe é permitido descrever a percepção que o mesmo tem dos acontecimentos em função do seu quadro de referencia teórico, das suas questões, das suas dúvidas e do desenrolar da investigação e que fazem por isso apelo à subjectividade.

A utilização sistemática, por parte dos observadores participantes, de entrevistas e questionários revela, de forma significativa, as dificuldades encontradas e a necessidade de se utilizarem outras técnicas, como complemento da informação recolhida por observação directa, em situação de inserção social. Algumas das limitações para a aplicação da observação participante é a desta se definir como uma técnica de observação directa, desarmada, de características ecológicas, orientada para a formulação de inferências a comprovar por entrevista aos sujeitos observados.

Utilizamos a técnica da observação participante, uma vez que não é o observador o instrumento principal da observação, ainda que o mesmo partilhe da condição humana e do contexto que observa, uma vez que vive as mesmas situações e os mesmos problemas que eles. Isto é, o meio em que se insere a investigação não lhe é completamente estranho: o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Neste tipo de observação, a interacção entre observador e observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher dados sobre acções, opiniões ou perspectivas, às quais um observador exterior não teria acesso.

Segundo Evertson e Green (1986), a observação participante pode revestir-se de uma forma mais activa ou mais passiva consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos e aos pontos de vista dos indivíduos. Optámos por uma observação passiva uma vez que não participámos nos acontecimentos, mas assistimos aos mesmos para os registarmos de uma forma descritiva / narrativa, anotando textualmente as conversas dos actores observados. Estes relatos descritivos constituíram informações sobre o

local no qual evoluem os actores, bem como a sua percepção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades, constituindo estes relatos uma fonte de esclarecimentos objectivos com base na interpretação e na compreensão da realidade. À medida que íamos fazendo os registos, em jeito de “diário de bordo”, fomos anotando / mencionando as nossas próprias reflexões através daquilo a que apelidámos de inferências⁷⁶.

Não esquecemos a influência que a nossa presença no meio da investigação tem. Assim, foi nossa preocupação evitar o mais possível as eventuais perturbações que a nossa presença pudesse causar.

Estrela (1990) refere três formas dos meios de observação:

- quanto à situação ou atitude do observador;
- quanto ao processo de observação;
- e quanto ao campo de observação.

No que respeita ao primeiro ponto, Estrela (1990) fala-nos de observação participante, referindo que esta se caracteriza por o investigador, de algum modo, participar na vida do grupo por ele estudado.

O observador adoptou a posição de participante passivo uma vez que não participou nos acontecimentos observados e registados, mas a eles assiste do exterior, uma vez que, se o investigador se limita ao papel de observador (do professor e dos alunos), a observação praticada situa-se preferencialmente no campo da observação naturalista (directa e distanciada).

Para Wilson (citado em Estrela, 1990), a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem.

Segundo Estrela (1990), a técnica da observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental e constitui a primeira etapa para uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana. De acordo com o mesmo autor, a definição desses objectivos permite a construção do projecto de observação, que implica o seguinte:

- a delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais;

⁷⁶ Cf. matriz 1, pp. 231-232; matriz 2, pp. 289-291; matriz 3, pp. 352-355 e matriz 4, p. 375.

- a definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;
- o estabelecimento de sequências comportamentais – o *continuum* dos comportamentos, o reportório comportamental etc.

De Landsheere (1979) (citado em Estrela, 1994) considera a observação naturalista uma «observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana» (p. 45), uma observação directa e no terreno.

A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais (já que as técnicas de observação naturalista foram utilizadas, primeiramente, por Darwin). Henry (1961) possibilitou a sua aplicação no campo da investigação pedagógica. De facto, a posição do investigador na vida da comunidade familiar por ele observada é a de distanciamento, pois assenta no princípio da não-interferência, ou seja, da não-participação. O seu papel é o do observador aceite sem qualquer forma de participação. Daí decorre o seu papel de investigador, isto é, de alguém que exerce uma função exterior às funções que integram a vida comunitária. Para Henry, (citado em Estrela, 1994), «a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural; o estudo das famílias de crianças psicóticas consistirá, pois, na observação dessas famílias no seu lar» (p. 46).

Esta técnica poderá ser definida segundo os princípios de seguida listados.

- Não é uma observação selectiva – o observador procede a uma **acumulação de dados**, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa.
- Preocupa-se fundamentalmente com a **precisão da situação**, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação.
- Pretende estabelecer biografias compostas por um **grande número de unidades de comportamento**, que se fundem umas nas outras.
- A continuidade é um dos princípios-base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterruptão.

Para Henry (citado em Estrela, 1994), «a orientação em direcção à continuidade é a que convirá mais ao antropólogo e à observação naturalista» (p. 46). Esta observação fornece *dossiers* mais completos, mas também mais difíceis de analisar. A lição que se pode tirar

desta filosofia de continuidade é a de que, embora seja possível anotar tudo o que se observa, é o facto de que devemos estar sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se ou, dito de outra maneira, é pelo registo e pela análise do *continuum* que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos. Carthy (citado em Estrela, 1990) corrobora esta opinião ao afirmar que «o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento» (p. 47). Contudo, esta opinião coloca-nos perante o problema da formulação das inferências, ainda que, segundo os ecologistas, a observação se centre, fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como resultado da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos. Segundo esta perspectiva, a inferência desempenha um papel importante, pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento, pelo que o trabalho do observador se desenvolve em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento; e o da inferência das possíveis articulações entre estes dois elementos. A observação orienta-se para a explicação do como, mas interpretando-o através de esquemas subjectivos. Será pelo cruzamento das diversas interpretações subjectivas que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação.

A nossa visão corresponde ao enfoque dado pela visão ecológica (o enfoque ecológico constitui o principal suporte da técnica da observação utilizada no nosso trabalho), opondo-se ao enfoque dado pela visão etológica. Corroboramos por isso as ideias defendidas por alguns autores, nomeadamente por Baker (1980), quando defende que o meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento, daí a importância da aplicação de técnicas e métodos necessários à descrição das situações da vida dos indivíduos, nos seus *habitats* naturais, a fim de estudar comportamentos que dificilmente podem ser reproduzidos em laboratório.

As limitações da aplicação desta técnica e desta metodologia de trabalho decorrem do facto de as motivações e as finalidades atribuídas aos comportamentos decorrerem da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o seu meio ambiente. Os descritivos obtidos são a expressão desta subjectividade ainda que abra outras portas ao tratamento quantitativo dos dados obtidos por outras formas de observação, nomeadamente da observação sistemática.

Além disso, os dados obtidos pelas observações devem ser completados e complementados com dados das entrevistas e dos questionários, de forma a evitar reducionismo e enviesamento da realidade. Outro inconveniente reside na falta de

generalidade, no entanto, esta dificuldade poderá ser, em parte, ultrapassada pela análise do que há de comum entre as diversas situações analisadas.

III.7.1.2. Observação sistemática (segundo ano da investigação)

Esta vem na sequência de uma fase anterior ou de uma pesquisa exploratória que possibilitou a elaboração de uma grelha com categorias de observação previamente definidas e que permitem transformar facilmente dados qualitativos em dados quantitativos. Esta tem por objectivo garantir, pela sua sistematização, a uniformização da observação no tempo e no espaço que a sala de aula constitui. São aquilo que De Brune (1975) designa «observação directa sistemática». Estas observações estão no âmbito dos sistemas categoriais porque são predefinidas e referem-se a comportamentos directamente observáveis. Neste sistema fechado, o observador está limitado ao registo dos itens que surgem na lista das variáveis previamente definidas, enquanto num sistema aberto ele apreende aspectos mais alargados do contexto.

Segundo Reuchlin (citado em Estrela, 1990), a observação torna-se sistemática quando:

- a) é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos;
- b) são utilizadas técnicas rigorosas em condições bem definidas para serem “repetíveis”.

Paquay (citado em Estrela, 1990) considera que o observador deve dispor de um método de notação de observações orientado para a recolha de dados susceptíveis de tratamento quantitativo⁷⁷.

Com efeito, a determinação dos dados de uma investigação passa por uma fase de codificação que irá permitir a sistematização dos resultados e o seu tratamento ulterior. Trata-se aqui, segundo Van der Maren (citado em Herbert *et. al.* 1990, p. 70) de «proceder a uma redução das particularidades num quadro geral e manipulável: o conjunto do código utilizado». Na verdade, é este código, e não os dados, que será posteriormente analisado e tratado. Ainda segundo o mesmo autor, na investigação quantitativa, além de terem de compreender as questões ou as instruções exigidas pelo instrumento de recolha da informação construído pelo investigador, «são ainda os próprios inquiridos que devem

⁷⁷ Cf. figura 17, p. 322.

codificar as suas respostas, para fazer coincidir com as categorias de respostas que lhes são impostas pelos questionários».

Nas nossas observações sistemáticas, optámos por um sistema de sinais, por nós definido (à semelhança de Paquay), constituído por um inventário de comportamentos que se assinalam e se registam à medida que vão ocorrendo. Podem ser agrupados em categorias, por uma questão lógica de organização dos dados, mas cada comportamento expresso por um item é objecto de um registo. Num sistema de categorias, pelo contrário, cada item traduz não um comportamento, mas um tipo de comportamento.

Ainda que esta técnica da observação directa sistemática seja mais raramente associada às metodologias qualitativas pelo facto de implicar uma predefinição das unidades ou categorias de observação formuladas relativamente a comportamentos, seguimos aquilo que Evertson e Green (1986) admitem, ou seja, que pode ser utilizada na investigação qualitativa, uma vez que a utilizamos na sequência de uma fase / pesquisa exploratória de observações⁷⁸ a qual permitiu a definição de vários itens de base e que constituíram as variáveis por nós predefinidas para observar: exposição por parte do professor, imposição da ordem pelo professor, comunicação parasita pelo aluno, corte da comunicação feita pelo professor, comunicação espontânea feita pelo aluno, tentativa de comunicação, repreensão / admoestação feita pelo professor, perguntas feitas pelo professor aos alunos / à turma, resposta do aluno às perguntas do professor, reforço positivo, ruído, silêncio, solicita ajuda ao professor e sinais de alheamento⁷⁹.

A partir do registo desse conjunto de comportamentos (através de sinais associados a comportamentos) deferiram-se as grandes funções da comunicação verbal verificadas na sala de aula.

Este tipo de observações dizem respeito a comportamentos directamente observáveis e que permitem, por isso, transformar facilmente dados qualitativos em dados quantitativos e que tiveram como objectivo garantir, pela sua sistematização, a uniformidade da observação, exigindo um grau fraco de subjectividade por parte do investigador / observador, atendendo a que, num sistema fechado, o observador está limitado unicamente ao registo dos itens que surgem na lista de variáveis previamente definidas, ao contrário do sistema aberto (como as observações naturalistas) que permitem apreender aspectos muito mais alargados do contexto.

⁷⁸ Cf. quadro 10, pp. 257-258, e quadro 11, pp. 264-265.

⁷⁹ Cf. figura 17, p. 322.

Segundo Evertson e Green (1986), «a percepção do observador, a sua formação e o seu enquadramento profissional determinam aquilo que vai ser registado» (p. 170).

Ao contrário do que se faz, regra geral, na investigação quantitativa, a codificação dos indicadores foi feita posteriormente à recolha de dados, o que nos permitiu criar os indicadores ou as categorias preservando, a partir dos traços de comportamentos originais dos indivíduos, bem como do seu contexto, facto que não nos anula (ao contrário das investigações quantitativas), a capacidade de fazer inferências e de compreender os significados dos comportamentos observados. Foram as observações naturalistas realizadas que nos permitiram criar os indicadores e a respectiva codificação daquilo que queríamos, de facto, observar. Logo, neste aspecto, a validade teórica tem em conta a perspectiva dos próprios indivíduos observados / inquiridos, e infere sobre os seus significados, a partir dos comportamentos previamente observados.

Fizemos observações em número suficiente durante os dois anos em que decorreu a investigação no terreno e com a regularidade necessária, estando em contacto directo e em interacção quase permanente com todos os intervenientes no estudo num face a face quotidiano. Estes intervenientes colaboraram connosco e participaram na investigação, quer durante o primeiro ano em que a mesma decorreu, quer, sobretudo, no segundo ano em que passaram inclusivamente a fazer parte dela e de forma participada.

III.7.2. As entrevistas semiestruturadas (primeiro ano da investigação)

Visam afinar descrições feitas aquando das observações e suscitar a emergência de novos dados. Com efeito, da respectiva análise poderão ser retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente, em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, ou seja, com o fito de triangular os dados obtidos pelas observações, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre acontecimentos que os tocam. Por outro lado, certas componentes efectivas das situações são muitas vezes mais fáceis de compreender porque a entrevista é um método que incita à reflexão sobre certos assuntos, sobretudo quando se trata de questões de opinião. Por esta razão, elas desenrolam-se segundo uma estrutura parcialmente fixa.

No âmbito da nossa investigação, utilizamos a técnica da entrevista semidirectiva ou semiestruturada, porque o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter informação ou reacções por parte dos entrevistados. Porém a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação que não é estanque. Segundo Bingham Moore (citado em Ghiglione e Matalon, 1997), duas características continuam a ser comuns a todas as formas de questionamento. A primeira, que podemos considerar como a própria definição da situação de entrevista, é a de que «a entrevista é uma conversa com um objectivo» (p. 65).

A segunda característica comum refere-se à situação de inquirição e que, segundo Rogers (citado em Matalon, 1997, p. 64), podemos dizer que uma entrevista ou a aplicação de um questionário é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinada.

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços com as outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação. A utilização desta técnica como complemento revela as dificuldades e a necessidade de se utilizarem outras técnicas como complemento da informação recolhida por observação directa, em situação real.

Werner e Schoepfle (citados em Herbert *et. al.*, 1990) sublinham que a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante (passiva) uma vez que a recolha de dados referentes a opiniões permite ao observador participante confrontar a sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos observados exprimem; ela é também útil e complementar à observação participante quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos observados, ainda que em termos de análise se tratem em separado os dados de observação e os dados da entrevista. Além disso, segundo os mesmos autores, o tratamento dos dados destas duas técnicas não deverá ter apenas como objectivo confirmar uns dados a partir dos outros, mas sim descobrir desvios ou discrepâncias entre si.

Pourtois e Desmet (citados em Herbert *et. al.*, 1990, p. 161) defendem que a utilização desta técnica deveria preceder à recolha de dados efectuada através da observação, uma vez que, segundo estes autores, é um meio que permite a exploração de um campo de estudos novo, uma vez que vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, entre outros, das pessoas; vai também possibilitar a elaboração das primeiras questões de trabalho e das hipóteses que um processo mais sistemático verificará posteriormente.

Em investigação, a entrevista pode ser utilizada isoladamente ou em relação com outras técnicas. Numa obra de Powney e Watts (citados em Herbert *et. al.*, 1990, p. 162), os autores sugerem duas grandes categorias: a entrevista orientada para a resposta e a entrevista orientada para a informação.

A entrevista orientada para a resposta caracteriza-se por o entrevistado manter o controlo no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, semiestruturada / semidirectiva e define-se por relação às observações. Ela intervém a meio caminho entre um conhecimento anterior da situação por parte do entrevistador (no nosso caso pelas observações), o que remete para uma entrevista não directiva. Neste caso, o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referências, a um tema caracterizado pela ambiguidade. Mas se não abordar espontaneamente um dos subtemas, o entrevistador coloca a questão relativamente ao mesmo para que o entrevistado possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador. A entrevista semidirectiva é, portanto, adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido, ou seja, é o tipo de entrevista:

- de **controlo** de uma questão específica com o objectivo de validar parcialmente os resultados obtidos através de outras técnicas de recolha de dados;
- de **verificação** de um domínio da investigação cuja estrutura conhecemos já, mas do qual queremos saber;
- de **aprofundamento** de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicados num ou noutro aspecto, e de exploração de um domínio que não conhecemos.

Distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta última, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo.

A entrevista orientada para a informação visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa dada situação. Uma entrevista deste género é frequentemente designada “não-estruturada”, no sentido em que ela não é estruturada do ponto de vista do entrevistador. Um tipo de entrevista deste género permite ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador.

Esta técnica atesta o interesse do investigador pelas problemáticas centradas na acção e nos seus significados para os actores (para quem vive a acção), não sendo, por isso, negligenciadas as perspectivas desses actores, neste caso, dos docentes.

III.7.3. Factores associados à situação da entrevista

Em todos os casos, o investigador deverá estabelecer um contacto preliminar com o entrevistado, combinar o local e a hora, dizer os objectivos da entrevista e insistir igualmente nas regras deontológicas da mesma, nomeadamente no anonimato do seu discurso. O local onde decorrerá a entrevista será muito importante: deve, na medida do possível, conciliar-se o objecto de estudo e os lugares da entrevista por razões de homogeneidade entre o tema da entrevista e o contexto.

Entre outros factores, o tema deve constituir um estímulo para o entrevistado, ou seja, ser do seu interesse, ser evocador de alguma coisa, apelar a uma resposta.

Para muitos autores, nomeadamente americanos, a motivação do entrevistado para responder à entrevista terá de ser procurada na necessidade de este manter um nível aceitável de auto-estima, pelo desejo de ser visto pelo entrevistador como uma pessoa com mérito e com conhecimento, pelo que a auto-estima é um factor que intervém na motivação para responder ou não responder ao que é inquirido. Assim, o entrevistador pode sempre correr o risco de a resposta que obtenha ser superficial, ou seja, o entrevistado pode não responder aquilo que de facto pensa, mas aquilo que sabe que o outro quer ouvir, ou aquilo que considera ser o politicamente correcto, algumas das vezes simplesmente por motivos de falta de reflexão suficiente sobre o que é inquirido.

O quadro de referência a que pertence o entrevistado e o entrevistador pode ser uma mais-valia para o bom resultado pretendido, situação que aconteceu entre entrevistado e entrevistador dado o facto de pertencerem ambos à mesma classe profissional e tem em comum muitas das convicções culturais e sociais.

O tema deve ser pertinente para o entrevistado, ir ao encontro das preocupações do mesmo; caso contrário, dará poucos contributos, uma vez que nada dirá de grande importância. Por outro lado, há a considerar o facto de alguns dos entrevistados se submeterem à entrevista mais ou menos por uma questão de boa vontade, uma vez que aceitou furtar um pouco de tempo às actividades pessoais.

Segundo Van der Maren (citado em Herbert *et. al.*, 1990, pp. 165-166) os momentos que precedem o início da entrevista são também muito importantes para que o entrevistado descontraia e não se sinta empurrado. O mesmo autor insiste na distinção entre os tipos de comportamento que o investigador deve adoptar, consoante se trate de uma entrevista em grupo ou individual.

Na entrevista individual, o investigador inspira-se na técnica da escuta activa: ele escuta e encoraja o sujeito e faz-lhe crer que o que ele relata é importante. A atitude do entrevistador ao longo da entrevista deve ser a de um ouvinte atento que procura constantemente compreender o que é dito pelo entrevistado, manter uma atitude de não-crítica e de não-avaliação. Assim, é importante fitar, escutar e encorajar o entrevistado por meio de expressões, mas, quando moderamos uma entrevista em grupo, não podemos olhar apenas para aquele que fala; caso contrário, não captamos a reacção dos outros, e é o controlo por parte dos outros que queremos.

A entrevista é uma ferramenta específica da investigação social e os seus fins são variados. No nosso estudo, esta técnica foi utilizada para cotejar e como complemento dos dados obtidos por outra técnica de recolha de dados, nomeadamente das observações de aula, para obtermos dados de opinião que provem ou que permitam a inferência de hipóteses que foram levantadas aquando da análise de dados obtidos através das observações.

A entrevista pode ser formal, menos formal, completamente formal ou não-dirigida. Optámos por adoptar uma estrutura semiformal ou semiestruturada, uma vez que o entrevistador foi livre de modificar a sequência das perguntas conforme lhe foi conveniente. Iniciámos a entrevista com um diálogo com o propósito específico de obter as informações e as opiniões que consideramos relevantes para a investigação, bem como para os objectivos da mesma. O método usado foi o usual, que compreende a reunião de dados através de uma interacção oral directa entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista aplicada por nós obedeceu a uma estrutura semiestruturada, uma vez que os conteúdos e os procedimentos da mesma foram organizados antecipadamente, ou seja, a sequência e a redacção das perguntas foram determinadas por meio de um guião⁸⁰, estabelecendo-se apenas alguma margem de liberdade e flexibilidade para a introdução de modificações ao longo do decurso da mesma.

Quanto ao tipo de perguntas, utilizámos as perguntas de tipo aberto, uma vez que estas permitem respostas mais ricas e permitem ao investigador aprofundar e indagar com mais profundidade sobre a informação pretendida. Além disso, permitem margem de manobra para o esclarecimento de situações menos claras e objectivas, tirando partido da relação de cumplicidade, de cooperação e de ajuda mútua entre ambos os intervenientes.

Para a elaboração das perguntas, adoptámos as perguntas de tipo directas, indirectas e de opinião.

⁸⁰ Cf. anexo 4.

III.7.3.1. Vantagens

Esta é, aliás, uma das vantagens desta técnica de recolha de dados, uma vez que permite uma maior profundidade e um melhor esclarecimento das questões colocadas e para as quais se pretende resposta. O encontro interpessoal é mais propício a descobrir ou a melhor compreender os pensamentos, os sentimentos que vão na alma do entrevistado e a ter uma percepção mais próxima daquilo que o outro pretende dizer.

A relação de confiança e de naturalidade que se estabelece entre ambos os interlocutores é um factor muito importante para o sucesso da entrevista, contribuindo para respostas mais sinceras por parte do entrevistado. O mostrar curiosidade em ouvir o outro, em mostrar interesse e valor naquilo que diz, criar um clima de cumplicidade entre ambos, uma vez que também o entrevistador partilha desses momentos de vida quotidiana ao nível profissional social e cultural, motiva-o a responder. O entrevistador / investigador é também um prático. Por isso, vivencia e partilha, na sua prática profissional, os mesmos problemas e as mesmas situações, pelo que adoptou, desde sempre, uma postura de franca compreensão e partilha para com o entrevistado. A familiarização dos assuntos e das temáticas permitiu, por isso, uma maior cumplicidade ao nível da compreensão daquilo que o entrevistador nos queria transmitir, o significado da mensagem é claramente compreensível porque é familiar para o entrevistador, tendo a entrevista constituído um momento de encontro social entre pares.

As finalidades das entrevistas foram as seguintes:

- permitir a recolha de informação relativamente aos objectivos da investigação;
- recolher opinião dos entrevistados sobre os propósitos da investigação;
- comprovar hipóteses ou fazer emergir outras, como recurso para identificação de variáveis;
- complementar e cotejar dados obtidos por outras técnicas de recolha de dados utilizadas.

Contudo, existem algumas limitações sentidas na utilização desta técnica, uma vez que não temos garantias quanto à validade das respostas, pelo que estas podem não corresponder à verdade (daí a necessidade de comparar e cruzar os resultados das várias técnicas).

As características do próprio entrevistador, que pode ser alvo de parcialidade e subjectividade inconscientes, podem também levar a interpretar de forma subjectiva ou tendenciosa as respostas do entrevistado, de maneira a poder atestar, nas suas respostas, opiniões e ideias que ele próprio quer confirmar.

Corre-se ainda o risco de enfatizar aspectos que vão ao encontro das suas expectativas pessoais e não tanto com as do entrevistado. As respostas do entrevistado podem, ainda, não corresponder ao que se lhe está a perguntar, levando-o a facultar respostas inerentes a questões exógenas à própria investigação, nomeadamente, relacionado com as questões de idade, sexo, etnia, religião, classe social e cultural. Daí que seja importante que as perguntas sejam claras e objectivas.

As perguntas, bem como a postura do entrevistador não devem ser demasiado rígidas e formais. Deve, antes, apostar-se numa postura e um ambiente descontraído de confiança e não numa postura contrária, formal e racional, por forma a proporcionar um intercâmbio amistoso, evitando assim que o entrevistado seja demasiado calculista nas respostas, optando por responder aquilo que ele acha que o outro quer ouvir, mas não aquilo que ele pensa.

III.7.3.2. Procedimentos adoptados para a elaboração da entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada obedece a uma estrutura prévia, desenvolvida em torno de objectivos gerais e específicos de modo a não perdermos de vista o tema e os objectivos da investigação. Estes serviram-nos de baliza e de guião para a elaboração de perguntas adequadas aos nossos propósitos, ou seja, para que as respostas obtidas em forma de opinião conduzam a pistas que permitam uma melhor caracterização do objecto de estudo e dos intervenientes no processo, isto é, dos indivíduos que constituem a amostra, em determinados aspectos relevantes da investigação em curso.

A entrevista é um dos processos mais importantes de obtenção de dados que, por não se reflectirem sob a forma de comportamento, só podem ser recolhidos mediante questionário. É, normalmente, o caso dos pontos de vista do entrevistado. Significa isto que os participantes são entrevistados relativamente a aspectos que não podem ser observados directamente (como, por exemplo, aquilo que os docentes pensam das suas práticas de ensino ou a forma como as organizam e lhes dão significado). Nos casos em que o entrevistador

pretende confirmar dados, ou em que o entrevistador não aborda um tema, as questões serão colocadas directamente.

O entrevistador deve também ser cauteloso na maneira como coloca as questões, de forma a não induzir, ao entrevistado, a resposta desejada. Chama-se indução de resposta ao facto de a formulação da questão poder orientar a resposta do entrevistado (Mucchielli, 1994). As perguntas foram do tipo semi-aberto, directas e indirectas, pelo que a técnica escolhida foi o da entrevista semidirectiva. O entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pretende obter reacção por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério de entrevistador, uma vez que permite uma certa maleabilidade na escolha dos processos e dos meios utilizados na orientação da mesma (Estrela, 1990), tendo sido apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. De facto, por vezes, é necessário passar por cima da coerência das perguntas para evitar que as respostas sejam enviesadas por essa preocupação.

A condução de uma entrevista deste tipo não obedece a critérios rígidos, pois dá-se ao entrevistado a possibilidade de desenvolver temas eventualmente propostos pelo próprio, que vêm ao encontro aos objectivos do entrevistador. Estrela (1990) refere, a este propósito, que tais temas correspondem, por vezes, a aspectos que se pretendem abordar posteriormente, ficando, desta forma, tratados na medida em que o entrevistado fornece espontaneamente a informação que era necessária obter numa fase mais adiantada da entrevista.

Contudo, a entrevista semiestruturada obedece a uma estruturação prévia, desenvolvida em função, como já referimos anteriormente, de objectivos gerais e específicos, cuja definição determina a maleabilidade da escolha dos processos e meios utilizados na orientação da mesma (Estrela, 1990). Isto é, são os objectivos previamente definidos e a sua hierarquização que determinam a estrutura da entrevista. Ainda que a entrevista tenha de obedecer a uma estrutura e a uma coerência no conteúdo das questões e na sucessão dos temas, a variedade na forma das questões é, em geral, bem recebida, evitando uma impressão de monotonia (Ghiglione e Matalon, 1997).

A partir dos dados recolhidos durante as entrevistas, formulou-se uma série de categorias e subcategorias, indicadores de resposta e correspondente quantificação, bem como inferências por parte da investigadora, com o fito de estes dados virem a ser utilizados de forma a estruturar os dados das observações não-participantes, bem como devidamente confrontadas com a teoria existente. Sempre que tal se justifique, colocar-se-ão questões que permitam alargar a recolha de dados, de modo a permitir a triangulação de dados e a reforçar a validade da investigação.

Todos os professores da amostra foram submetidos, individualmente, a entrevistas realizadas nas instalações da escola onde decorreu a investigação. A investigadora procurou manter com os docentes uma conversa informal, que favorecesse a espontaneidade e a objectividade das respostas do entrevistado. Não foi utilizado gravador, sendo as respostas registadas por escrito, à medida que ia decorrendo a entrevista. Foi igualmente nossa preocupação de adoptar uma postura de não-crítica e de não-avaliação. Pautámo-nos por ser fiéis relativamente ao sentido daquilo que os participantes pretendiam expressar, evitando que as próprias tendências e opiniões pudessem, de alguma forma, afectar os dados. Tendo ainda informado antecipadamente os entrevistados da confidencialidade do seu discurso, da forma de registo das repostas, bem como da natureza do propósito da entrevista.

As questões foram agrupadas em blocos / subtemas, constituindo o primeiro passo da legitimação da entrevista, ou seja, quando se estabeleceu o primeiro contacto entre o entrevistador e o entrevistado. O agrupamento das questões em blocos temáticos serve de aviso ao entrevistado de que vamos mudar de tema. Tivemos o cuidado de dar uma especial importância às primeiras questões, dado que são elas que indicam às pessoas entrevistadas o estilo geral da troca de palavras entre ambos os intervenientes, o género de perguntas a fazer e respostas que delas se espera, bem como os temas que vão ser abordados. Daí que, segundo Ghiglione e Matalon (1997), seja preferível começarmos com questões susceptíveis de interessar o entrevistado, sendo que as questões sobre opiniões e os juízos de valor são, em geral, bem recebidas.

O tempo dedicado ao momento da entrevista foi de cerca de sessenta minutos atendendo a que foi feita em boas condições, num lugar tranquilo, e dado o aparente interesse dos entrevistados pelo tema.

As questões foram do tipo de opinião, uma vez que se debruçaram sobre opiniões, atitudes, preferências etc. A este tipo de questões, os entrevistados respondem livremente, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que consideram certos, tendo sido aquilo que disseram integralmente e textualmente registado pelo entrevistador. Logo, o entrevistador optou por fazer questões abertas, uma vez que estas correspondem de melhor forma ao propósito da investigação, até porque este tipo de questões dão mais a impressão à pessoa entrevistada que está a ser ouvida e de que a sua opinião é importante, além do facto de aparentar ser mais personalizada. Ainda que, quando uma pergunta se refere a uma opinião, nada nos assegura que essa opinião exista realmente. Não só pelo facto de alguns dos inquiridos poderem nunca ter reflectido sobre o assunto em causa, mas também porque a forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela

que está subjacente à questão, ainda que, no nosso caso, o quadro de referência e as informações dos entrevistados fossem idênticos aos do entrevistador.

A construção do guião utilizado procurou fazer com que: todas as questões fossem compreendidas da mesma forma por todos os intervenientes e da forma prevista pelo entrevistador; a passagem de um assunto para outro não fosse feita de forma a parecer um corte brusco; algumas das questões não viessem a influenciar as respostas às questões seguintes; não existissem questões inúteis, seja porque a quase totalidade das pessoas dará a mesma resposta, seja porque faltarão informações complementares para a interpretação das suas respostas; e, por fim, com que as pessoas entrevistadas não o considerassem muito longo, aborrecido e maçador ou, até mesmo, indiscreto.

III.7.3.3. Questionário feito aos alunos

Ao contrário da entrevista, em que o entrevistador utiliza e preenche ele próprio um roteiro, o questionário é, normalmente, preenchido sem o apoio de indivíduos ligados à investigação (os professores da turma). O fornecedor dos dados dispõe de informações escritas e preenche ele próprio o questionário. Apesar de o formulário conter informações escritas sobre a forma como devia ser preenchido, o professor que, a pedido da investigadora, solicitou o seu preenchimento aos alunos da turma teve de fazer, previamente, uma explicação verbal, destinada a esclarecer o significado de alguns termos escritos, aparentemente simples, mas cujo significado os alunos diziam não compreender. Contudo, as turmas mostraram-se motivadas para preencher o questionário, demonstrando interesse quanto ao assunto indagado, circunstância que constituiu uma mais-valia para o aprofundamento dos propósitos dos questionários à luz dos objectivos da investigação.

É habitual designar “questionário” as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), entende-se que a aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas, para ajudar a interpretar certos resultados inesperados ou a confirmar certas inferência ou hipóteses. De acordo com Ghiglione e Matalon, o nosso questionário teve, para nós, os seguintes resultados:

- verificar hipóteses sob forma de relações entre duas variáveis: por exemplo, verificar se a natureza ou a frequência de um comportamento varia com a idade, se as opiniões e os comportamentos relativos a um determinado objecto são coerentes;
- saber das expectativas, dos interesses e das motivações dos alunos para a questão das aprendizagens;
- comparar os dados de opinião de ambos os intervenientes / actores do nosso estudo, ou seja, através das entrevistas aos professores e através dos questionários dos alunos, bem como para compreender melhor fenómenos como as atitudes, as opiniões, as expectativas, os interesses, as motivações etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea. Ainda que só possamos dispor daquilo que a pessoa queira dizer, e que possam descrever apenas o estado de opinião num dado momento, o que poderia, eventualmente, não ser o mesmo passados uns dias. Não nos podemos ainda esquecer de possíveis “erros” de resposta que podem ser voluntários ou não, ainda que o anonimato, próprio do questionário, tenha a vantagem de garantir uma maior fiabilidade às respostas obtidas.

Tivemos a preocupação de atender à faixa etária dos jovens e, por isso, garantir que as questões tivessem o mesmo significado para todos os jovens, que fossem de fácil interpretação, perfeitamente claras, sem qualquer ambiguidade para que cada inquirido soubesse responder sem necessitar de explicações suplementares por parte do professor.

Além disso, evitar explicações acrescidas era importante para evitar a indução da resposta. Também tivemos em consideração a extensão e o tempo necessário para a elaboração do questionário, procurando evitar o cansaço que, regra geral, conduz a respostas rápidas e pouco reflectidas ou ainda a tendência em assinalar ou responder às questões copiando a resposta do colega.

Um questionário é, por definição, um instrumento rigoroso, estandardizado tanto relativamente ao texto das questões, quanto à ordem das mesmas. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os que a ele forem sujeitos, a ordem pela qual as questões foram colocadas foi importante. Adoptámos perguntas do tipo fechado e do tipo aberto alternadamente para evitar a monotonia e a automatização das respostas, além da preocupação de levar os alunos a reflectirem sobre o tema inquirido. Nas questões abertas, quisemos que os jovens, utilizando o seu próprio vocabulário, nos fornecessem os pormenores e fizessem os comentários que quisessem acerca do que se lhes perguntava; nas

questões fechadas, foi-lhes apresentada uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentro das quais lhes pedíamos que indicassem a que melhor das hipóteses.

Procurámos ainda que as questões se encadeassem umas nas outras, da forma mais natural possível e sem repetições nem despropósitos. Sempre que mudávamos de assunto, assinalávamos devidamente.

No capítulo seguinte faremos a interpretação, a análise e a síntese dos dados obtidos pelas técnicas de recolha de dados que acabámos de referir, ao mesmo tempo que vamos fazendo a apresentação e discussão dos dados obtidos, quer relativos aos professores do núcleo duro, quer relativos à comunidade educativa da escola, ou ainda relativos a actividades de retaguarda feita pelos pares científicos do próprio investigador. Foram estes momentos de diálogo e de encontros com os outros pares educativos que, na nossa perspectiva, validaram socialmente a nossa investigação, culminando com a devolução em seminário aberto a toda a instituição escola, com o intuito de apresentarmos os dados decorrentes do processo de investigação.

CAPÍTULO IV

**APRESENTAÇÃO,
INTERPRETAÇÃO / DISCUSSÃO DOS DADOS**

O Homem é formado por corpo, mente e imaginação. O corpo é defeituoso, a mente é mentirosa, mas a imaginação faz dele um ser notável. Em algumas centúrias, a imaginação humana tornou a vida planetária numa intensa prática de todas as belas energias.

John Masefield in Shakespeare and Spiritual Life

IV.1. O Processo de caracterização à luz da Escola Sensível e Transformacionista

IV.1.1. Desenho metodológico – Primeiro momento (M1)

O processo de caracterização constitui o primeiro momento da entrada da investigação na escola, o ponto de partida para um longo percurso de dois anos lectivos de trabalho prático de investigação em contexto escola, subdividido em vários momentos que se interligam entre si de forma sistémica. Por via disso, é um processo metodológico sequencial, em que um passo não se cumpre sem que se tenha cumprido o processo anterior. É um processo faseado para chegar à intervenção e, por isso, pressupõe uma dinâmica e é integrado na investigação não como um processo empírico, mas já com carácter científico (Barbosa, 2000).

O momento da caracterização como primeiro momento da processologia da investigação constitui a primeira preocupação do investigador, uma vez que permitiu (após a sua concretização) o conhecimento dos fenómenos gerados pelas actividades profissionais e da organização educativa, e funda-se no princípio de que se estas forem entendidas em toda a sua extensão, tanto a actividade humana quanto a educativa tornar-se-ão mais aliciantes e com sentido.

A sigla (M1) corresponde à primeira fase de intervenção do investigador, com o propósito de fazer a caracterização dos contextos onde se vai actuar.

São tarefas típicas das actividades de caracterização – que identificaremos com a sigla (M1) – os seguintes momentos: descrição dos fenómenos, que identificaremos com a sigla (M1.1); a tipificação de fenómenos, que identificaremos com sigla (M1.2); a categorização de indicadores, que identificaremos com a sigla (M1.3), e a identificação das variáveis de análise, através dos quais se identificam as necessidades educativas e formativas, que identificaremos com a sigla (M1.4)⁸¹.

Ainda que as passagens de um momento para o outro estejam interligadas, numa dinâmica sistémica em que a entrada no momento seguinte só se dá após terminado o momento que o precede, vamos descrever cada momento *per se* para uma melhor explicitação de cada um dos momentos que constituíram a nossa investigação.

Face ao exposto, o processo de caracterização é, pois, o início do percurso de investigação, é o processo que serve para tratar o real, o processo que permite a autoformação do investigador e é o primeiro passo que permitirá o desabrochar de um saber

⁸¹ Cf. figura 11, p. 228.

teórico emergente da prática, e do contexto real, cuja tema desenvolveremos no capítulo V⁸². Este saber emergente da prática de que falamos resultou não só da prática de investigação e de um trabalho colaborativo, mas também da prática profissional vivida, experienciada, sentida e percebida pelo investigador.

Ao longo do processo de caracterização, o investigador é bombardeado por fenómenos que emergem da prática e que lhe provocam inquietação. Alguns destes fenómenos são os que se prendem com os comportamentos indesejados, com dificuldades de aprendizagem dos alunos e que, numa primeira instância, associámos a problemas de cognição, bem como a outros problemas sobejamente conhecidos e relatados na literatura e que vivem em paralelo com os fenómenos do insucesso educativo e pedagógico.

Além da fase associada à caracterização, identificada pela sigla (M1), fazem também parte da nossa processologia as fases que lhe seguem sequencialmente e que podem ser apresentadas esquematicamente na figura 11⁸³. São as fases que constituem a base de todo o processo de investigação e que vão do primeiro momento (M1); segundo momento (M2); terceiro momento (M3) até ao quarto e último momento (M4). Como já referimos, estes momentos são entendíveis não só como pontos de chegada situados ao longo do processo, mas também como patamares de acesso a novas etapas de investigação. São, por isso, considerados sinalizadores de percurso, nos quais se consolida a cumulação e o tratamento da informação e da experiência recolhidas, ambas necessárias para partir para as fases seguintes (Barbosa, 2004).

No esquema representado na figura 11⁸⁴, pode verificar-se que, no espaço que vai entre cada momento sinalizado e o seguinte, há marcadores de percurso. Por exemplo, do momento (M1) para o (M2), existem quatro marcadores: (M1.1), (M1.2), (M1.3) e (M1.4), o mesmo ocorrendo para os momentos seguintes. Todos estes momentos estão ligados em arco, o que sugere que o processo metodológico da investigação se corporiza numa circularidade sistémica.

Terminada a caracterização, está organizado o trabalho que permite ao investigador aceder aos indicadores de diagnóstico, ou seja; indicadores de patologias do ensino e da aprendizagem que conduzem à fase seguinte, ou seja, a (M2).

Na figura que a seguir se apresenta, está representado esquematicamente o que temos vindo a referir relativamente aos vários momentos da nossa investigação:

⁸² Cf. capítulo V – Conclusão, p. 389.

⁸³ Cf. figura 11, p. 228

⁸⁴ Cf. figura 11, p. 228.

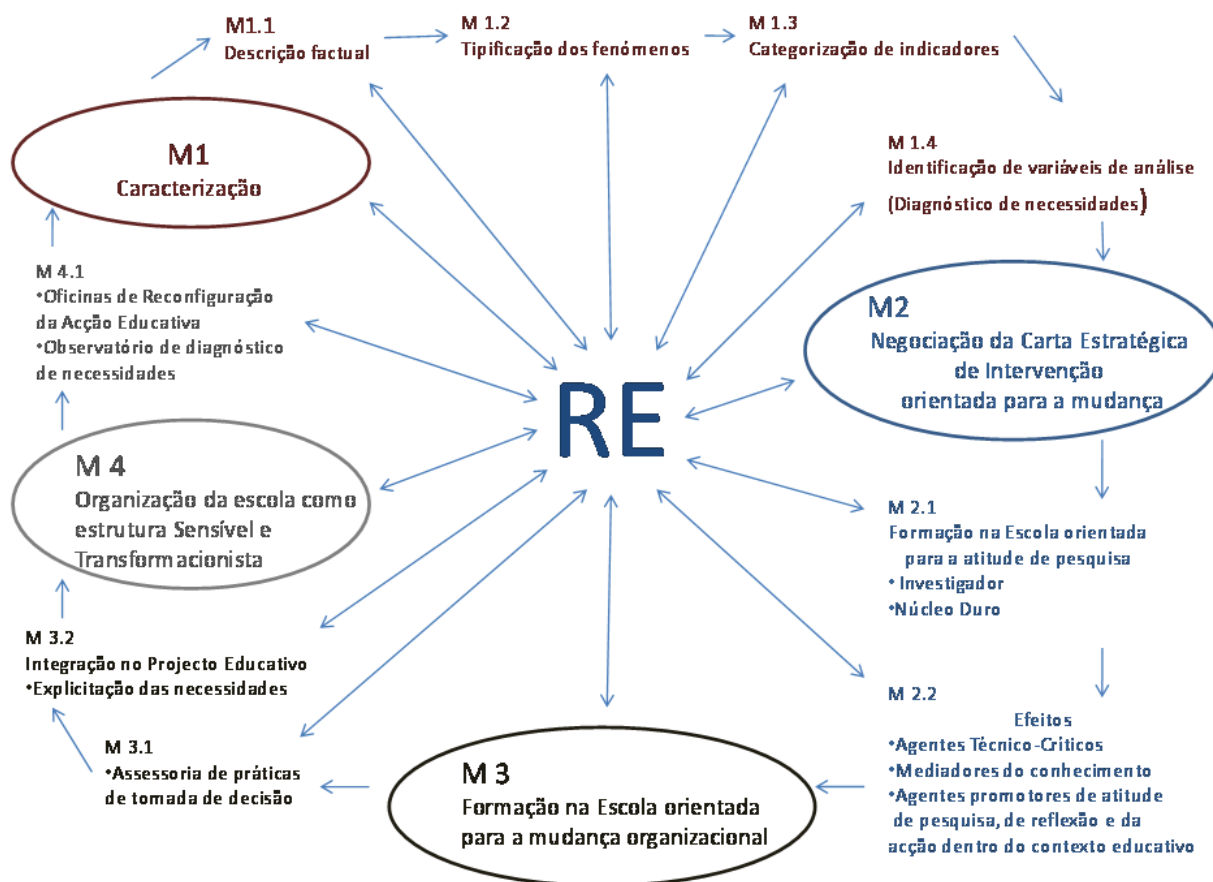


Figura 11 – Transferência instrumental da investigação para os contextos educativos (adaptado de Barbosa, 2004, p. 260).

Passamos, de seguida, a fazer a apresentação e interpretação / discussão dos dados de cada um dos momentos que acabámos de referir.

IV.2. Interpretação dos resultados das observações naturalistas de aula

IV.2.1. Descrição factual (M1.1)

O momento (M1.1) foi acompanhado por três momentos de negociação (N0, N1 e N2)⁸⁵, ou seja, por nossa iniciativa, considerámos o momento de negociação zero (N0) como a que correspondeu à primeira abordagem exploratória com órgão de gestão da escola e que formaliza a entrada da investigação na instituição; o primeiro momento de negociação (N1) corresponde à contratualização e à negociação com os professores da amostra e o momento de negociação dois (N2) corresponde ao início propriamente dito da nossa intervenção e a negociação da metodologia de trabalho com os professores que quiseram trabalhar connosco. Assim, no início do processo da pesquisa / da investigação, o investigador informou e acordou com o órgão de gestão da escola e com os actores envolvidos as linhas gerais do projecto de investigação, tendo sido dadas a conhecer as técnicas de recolha de dados a que iriam ser sujeitos.

Neste primeiro momento da investigação que constituiu a caracterização, as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a aplicação de inquéritos às turmas da amostra⁸⁶, as observações naturalistas⁸⁷ e as entrevistas semiestruturadas aos professores da amostra⁸⁸.

Durante o primeiro ano da investigação, efectuámos oito observações naturalistas em cada uma das turmas da amostra (5.º B e 5.º C), perfazendo um total de dezasseis aulas observadas com a duração de noventa minutos cada. Na elaboração dos protocolos das observações naturalistas, bem como o guião das entrevistas semiestruturadas, tivemos como referência os já utilizados aquando da nossa tese de mestrado em Ciências da Educação (2000).

Os nossos registos foram descritivos e utilizámos para o fazer uma linguagem do quotidiano, procurando ser fiéis ao que observámos e registámos. Tudo foi registado o mais pormenorizadamente possível durante o período espaciotemporal das aulas em situação real, mesmo quando alguns dos fenómenos nos pudessem parecer pouco relevantes.

Os dados obtidos quer pelas observações naturalistas, quer pelas entrevistas semiestruturadas efectuadas aos professores, constituíram a primeira etapa para uma futura intervenção sustentada e exigida pela prática quotidiana. As primeiras permitiram-nos um *continuum* de registos em situação real da vida quotidiana e as segundas permitiram-nos

⁸⁵ Cf. figura 10, p. 167.

⁸⁶ Cf. anexo 1.

⁸⁷ Cf. anexo 2.

⁸⁸ Cf. anexo 4.

consolidar e atestar conclusões e, portanto, proporcionaram-nos um primeiro entendimento e um primeiro *olhar* sobre o real e o contexto no qual iríamos desenvolver a nossa investigação. Foi-nos, assim, possível uma primeira familiarização com o contexto e com os fenómenos sobre os quais iríamos posteriormente intervir.

Há a referir o facto de o investigador nem sempre se conseguir desprender das suas próprias percepções, quer pessoais, quer profissionais, já que o mesmo partilha da condição humana e dos problemas e constrangimentos do contexto que observa (o investigador era, também ele, na altura, professor na mesma organização escolar), pelo que o mesmo foi sempre induzido a registar inferências resultantes das observações naturalistas⁸⁹.

Contudo, o investigador adoptou o papel de observador passivo, um vez que não participou nos acontecimentos das aulas observadas, tendo apenas assistido às mesmas como observador não-participante, mantendo, inclusive, a preocupação de evitar eventuais perturbações que a sua presença pudesse eventualmente causar.

A análise e interpretação dos dados obtidos, quer pelas observações naturalistas, quer pelas entrevistas semiestruturadas, foi realizada com vista à descrição dos factos, identificação de indicadores fortes, fracos e inferências, à tipificação dos fenómenos, à categorização de indicadores e à posterior identificação de variáveis de análise com as quais iremos dar continuidade às fases seguintes da investigação, ou seja, ao segundo momento da investigação (M2).

Pela observação, interpretação e análise dos comportamentos observados durante o decurso das dezasseis aulas observadas, procedemos à análise do conteúdo das mesmas e fizemos o levantamento dos indicadores mais significativos nas várias aulas observadas. A partir destes, construímos a matriz que a seguir se apresenta e na qual tivemos como referência as questões da investigação. Assim, na matriz 1, que a seguir se apresenta, constam os indicadores que seleccionámos e agrupámos em fortes e fracos.

Considerámos indicadores tudo o que possa ser alvo de análise e que nos irá indicar quais as variáveis a analisar. Estes indicadores, por sua vez, foram por nós agrupados em fortes – isto é, aqueles que revelam situações de existência saudáveis – e fracos – ou seja, aqueles que revelam patologias e, por isso, necessidade de intervenção. Além dos indicadores fortes e fracos, considerámos também as inferências, ou seja, as nossas percepções e as nossas suposições pessoais.

⁸⁹ Cf. matriz 1, pp. 231-232.

Matriz de indicadores fracos: observação naturalista de aulas

Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a que lhes permitam construir a Carta de Sinais?			
N.º	Indicadores fracos (Revelam patologias)	N.º	Inferências
1	Os professores identificam sinais de índole comportamental e de défices ao nível das aprendizagens, mas não identificam outros sinais reveladores de NEE.	1.1	Aparentemente, os professores acham que controlar a indisciplina significaria controlar o insucesso. Justificam o insucesso escolar por motivos que transcendem a sua acção.
2	Os professores não avaliam os sinais emitidos pelos alunos que não “perturbam” o plano da aula criado pelo professor e não os interpretam como possíveis sinais de NEE.	2.1	
3	Os professores não saberiam construir a Carta de Sinais, visto que só identificam sinais ao nível do “saber estar” e do “saber”.	3.1	
Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?			
4	Só são diagnosticados sinais associados às competências cognitivas e de aquisição de conhecimentos aquando da realização de testes ou outros momentos de avaliação.	4.1	O diagnóstico prende-se com questões associadas a rótulos e a expectativas prévias e preconceitos que o professor tenha relativamente ao aluno.
5	Parcialidade nas repostas dos professores aos sinais dos alunos. Perante um mesmo sinal e na mesma situação pedagógica, a resposta é dada aos alunos de forma desigual.	5.1	Perante a emissão do mesmo sinal emitido e num mesmo contexto situacional, a professora responde de forma desigual, de acordo com as expectativas que nutre pelo aluno e não para dar resposta ao sinal em si mesmo.
Questão – Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelos professores, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (Os professores reconfiguram o conhecimento e a prática de novas metodologias e estratégias?)			
6	A estratégia mais utilizada pelos professores foi a da colocação de perguntas dirigidas à turma e aos alunos individualmente.	6.1	Ao que inferimos ter sido uma das estratégias mais utilizadas para controlar e / ou prevenir comportamentos indisciplinados e como estratégias defensivas por parte do professor.
7	Não foram detectáveis os critérios utilizados para a aplicação do método interrogativo.	7.2	
8	Os professores não mudam as estratégias e o plano de aula elaborados antes da aula e para aquela aula.	8.2	
9	O encaminhamento de jovens com dificuldades de aprendizagem (NEE) para aulas de apoio acrescido individualizado (facto que justificou a ausência desses alunos em algumas das aulas observadas).	9.1	Os professores não se sentem obrigados a individualizarem o ensino e a atenderem a casos de NEE.
10	A explicação / exposição de assuntos por parte do professor em simultaneidade com a realização de outras tarefas solicitadas.	10.1	Este facto impede a concentração do aluno numa só tarefa e, por conseguinte, leva à dispersão do mesmo.
11	A relação afectiva como estratégia para a optimização de um bom clima do processo de ensino e aprendizagem apenas foi visivelmente utilizada em uma das disciplinas.	11.1	Alguns dos alunos adoptavam a postura de “aluno-camaleão”, já que, se em algumas aulas se revelavam perturbadores, noutras revelavam-se quase invisíveis.
12	Alguns professores emitem perante a turma as expectativas negativas que nutrem por alguns dos alunos.	12.1	Situações direccionadas para os alunos considerados, pelos professores, “alunos-caso”.
13	Alguns professores optam por determinar que os alunos mais indisciplinados trabalharão individualmente, enquanto os restantes trabalharão em grupo.	13.1	Esta situação, regra geral, é alterada em virtude de o aluno solicitar ao professor que o deixe, também a ele, trabalhar em grupo.
Propósito – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação			
14	Dificuldade em lidar com comportamentos perturbadores / indisciplinados.		
15	Dificuldade em lidar com situações de imprevisto.	15.1	Mesmo quando solicitado, pelos alunos a fazê-lo, o professor não altera as estratégias previstas para aquela aula.

16	Desequilíbrio no diálogo entre o ensino e a aprendizagem, justificado pelo desigual número de questões colocadas pelos professores e o número de respostas dadas pelos professores. Corte de comunicação entre professor e aluno e o elevado número de comunicações parasitas.	16.1	Este indicador impede que o ensino e a aprendizagem sejam um sistema em interacção.
17	Dificuldade em desenvolver um trabalho em equipa entre pares ou outros profissionais da educação.	17.1	Ainda que existam as reuniões de turma, de departamento e outras, existem quase sempre por motivos mais burocráticos e administrativos.
18	Dificuldade em identificar nos alunos sinais reveladores de necessidades educativas específicas, bem como o de fazer o diagnóstico das mesmas.	18.1	O diagnóstico é feito com base em expectativas e rótulos, e de forma empírica.
19	Predominam as estratégias que se destinam a prevenir ou controlar comportamentos perturbadores e indesejados.	19.1	

Matriz de indicadores fortes: observação naturalista de aulas

Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a que lhes permitam construir a Carta de Sinais?			
N.º	Indicadores fortes (Revelam situações de existência saudável)	N.º	Inferências
Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?			
Questão – Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelos professores, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (Os professores reconfiguram o conhecimento e a prática de novas metodologias e estratégias?)			
20	Em algumas aulas observadas, o método da colocação de perguntas serviu para aferir e diagnosticar conhecimentos, para verificar da compreensão dos assuntos da aula ou para tornar a aula mais interactiva e também para proporcionar momentos de síntese.	20.1	Foi sobretudo no caso da disciplina de Ciências da Natureza.
21	Em alguns casos, o professor recorreu ao reforço positivo.	21.1	Por vezes, indiciava ser uma estratégia de prevenção de más posturas.
22	O professor regista no quadro negro no início da aula os objectivos da mesma e inicia a aula fazendo uma síntese das ideias-chave relativamente à temática em estudo.	22.1	Favorece um melhor acompanhamento das aulas.
23	A professora aguarda que todos terminem uma certa actividade para depois dar início a outra.	23.3	A fim de evitar a descentração.
24	A realização de trabalhos em grupo e da análise de temas do interesse dos jovens, nomeadamente em questões do quotidiano e de partilha de experiências vividas.	24.4	A abordagem de assuntos que sejam familiares dos alunos prende a atenção dos mesmos, uma vez que se tornam actividades com sentido.
25	Boa relação afectiva entre alunos e alguns professores.	25.5	Fazem sentir um bom clima para as aprendizagens.
26	A correcção dos trabalhos de casa, bem como outras tarefas propostas pelo professor.	26.1	A não-correcção não valoriza quem foi responsável, e incentiva à irresponsabilidade e ao incumprimento.
Propósito – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação			

Matriz 1 – Matriz de indicadores fortes, fracos e inferências resultantes da análise das observações naturalistas de aula.

Como já referimos, a análise de conteúdo das descrições feitas dos protocolos de observação de aulas levou-nos à construção da matriz de indicadores fortes, fracos e inferências, facto que nos leva a concluir que existe um maior número de indicadores que

indiciam patologias face aos indicadores que revelam situações de existência saudável. Pelo que podemos aferir de um primeiro diagnóstico resultante das observações naturalistas de aulas, ainda que este careça de confirmação, que será feita através dos dados resultantes das entrevistas a realizar aos professores da amostra.

A análise das observações naturalistas encaminhou-nos também para a identificação dos sinais emitidos de forma mais regular e significativa pelos alunos. Estes sinais emitidos pelos alunos no decurso das aulas observadas indiciam necessidades educativas e pedagógicas específicas e que, naturalmente, correspondem, por sua vez, à necessidade de uma intervenção pedagógica e educativa diferenciada, e também ela específica.

Assim, tipificámos uma lista de 78 sinais emitidos ou manifestados pelos alunos dentro do quadro da situação pedagógica e educativa no espaço sala de aula que mais salientaram e repetiram nas várias aulas e disciplinas, que a seguir se apresentam. À tipificação destes sinais demos o nome Carta de Sinais⁹⁰, que é apresentada de seguida.

⁹⁰ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

Carta de Sinais

Sinais de necessidades educativas evidenciados nas observações naturalistas (M 1.2)

Indicador N.º	Sinais de necessidades educativas
1	<ul style="list-style-type: none">• Entrar na sala de forma desorganizada
2	<ul style="list-style-type: none">• Manter-se de pé
3	<ul style="list-style-type: none">• Passear-se pela sala
4	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar que dia é hoje
5	<ul style="list-style-type: none">• Conversar em voz alta
6	<ul style="list-style-type: none">• Assumir não ter conseguido realizar o TPC / as actividades da aula
7	<ul style="list-style-type: none">• Assumir dificuldade na realização das actividades propostas
8	<ul style="list-style-type: none">• Conversar sobre assuntos exteriores à aula
9	<ul style="list-style-type: none">• Estar virado para trás
10	<ul style="list-style-type: none">• Conversar ao mesmo tempo que regista o sumário / realiza actividades
11	<ul style="list-style-type: none">• Levantar-se do lugar sem autorização
12	<ul style="list-style-type: none">• Conversar através da janela
13	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar qual é a página dos exercícios que tem de realizar
14	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar se a actividade é para registar no caderno
15	<ul style="list-style-type: none">• Solicitar que o deixe participar nas actividades (ler, responder...)
16	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar se aquele assunto estudado sai no teste / qual o dia do teste
17	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar “o que é para fazer?”
18	<ul style="list-style-type: none">• Fazer queixa do colega à professora
19	<ul style="list-style-type: none">• Pedir ao colega que se cale
20	<ul style="list-style-type: none">• Agredir verbalmente o colega
21	<ul style="list-style-type: none">• Atirar objectos aos colegas
22	<ul style="list-style-type: none">• Emitir sons e ruídos (bater com as mãos / com o lápis em cima da mesa)
23	<ul style="list-style-type: none">• Rir das respostas incorrectas dos colegas
24	<ul style="list-style-type: none">• Cantarolar em voz baixa
25	<ul style="list-style-type: none">• Não realizar as actividades da aula / resistir passivamente
26	<ul style="list-style-type: none">• Não registar no caderno os exercícios do quadro / registar os exercícios
27	<ul style="list-style-type: none">• Criticar a estratégia adoptada pelo professor
28	<ul style="list-style-type: none">• Sugerir outra estratégia de aula
29	<ul style="list-style-type: none">• Solicitar a ajuda do professor para melhor compreender os assuntos
30	<ul style="list-style-type: none">• Participar de forma desorganizada na aula
31	<ul style="list-style-type: none">• Queixar-se porque diz estar a ser “gozada”/ chamarem-lhe “nomes”
32	<ul style="list-style-type: none">• Colocar questões extra-aula
33	<ul style="list-style-type: none">• Colocar questões / dúvidas à professora
34	<ul style="list-style-type: none">• Pedir à professora para repetir
35	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar qual é a página do manual
36	<ul style="list-style-type: none">• Responder sem ter sido solicitado a fazê-lo / de forma espontânea
37	<ul style="list-style-type: none">• Responder na vez de um colega
38	<ul style="list-style-type: none">• Tentativa frustrada de comunicar com a professora
39	<ul style="list-style-type: none">• Negar a realização das actividades, por não o saber fazer sozinho
40	<ul style="list-style-type: none">• Levar tempo a iniciar uma actividade / resistir passivamente
41	<ul style="list-style-type: none">• Criticar os colegas
42	<ul style="list-style-type: none">• Tecer comentários depreciativos
43	<ul style="list-style-type: none">• Olha para o relógio com frequência
44	<ul style="list-style-type: none">• Pedir para ir à casa de banho
45	<ul style="list-style-type: none">• Pedir para ir ao cesto dos papéis
46	<ul style="list-style-type: none">• Bocejar
47	<ul style="list-style-type: none">• Espreguiçar-se

48	• Apoia a cabeça sobre a mesa
49	• Olhar através da janela
50	• Olhar para o professor em silêncio
51	• Olhar no vazio
52	• Baloçar-se na cadeira
53	• Espirrar de forma estridente
54	• Roer as unhas / roer material escolar
55	• Escrever sobre a mesa
56	• Atirar papéis escritos / missivas aos colegas
57	• Solicitar em voz alta ao colega que não o chateie
58	• Conversa com o colega
59	• Queixar-se à professora do colega
60	• Realizar as actividades, pensando alto
61	• Sugerir que a professora realize outra actividade
62	• Reclamar do ritmo da exposição (por ser muito rápido)
63	• Solicitar a ajuda dos colegas relativamente às actividades da aula
64	• Sugerir à professora que a actividade seja realizada na próxima aula
65	• Solicitar / sugerir que a actividade seja realizada em grupo
66	• Reclamar por serem sempre os mesmos alunos a participar na aula
67	• Partir do princípio de que não sabe realizar as actividades sem ajuda
68	• Afirmar em voz alta que já concluiu as actividades da aula
69	• Levantar-se e dirigir-se ao local onde a professora se encontra
70	• Oferecer-se para ajudar a professora
71	• Pedir desculpas à professora
72	• Solicitar a presença da professora próximo de si
73	• Solicitar à professora que os deixe sair mais cedo
74	• Arrumar antecipadamente o material escolar (antes do término da aula)
75	• Alertar relativamente à aproximação do fim da aula
76	• Sair da sala de aula de forma desorganizada e com ruído
77	• Manifestar falta de auto-estima
78	• Solicita à professora que não o penalize (ir para a rua, comunicado na caderneta...)

Quadro 7 – Carta de Sinais.

Este documento constituiu o primeiro instrumento de diagnóstico de necessidades educativas. Denominámo-lo Carta de Sinais porque nele tipificámos cartograficamente os sinais que mais vezes foram observados no decurso das dezasseis aulas e que, por isso, considerámos fenómenos-tipo. Este instrumento de diagnóstico dos sinais indicadores de necessidades educativas específicas (NEE) não visa o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa (Barbosa, 2004).

Face ao exposto, a Carta de Sinais funcionará como o instrumento onde estão plasmados os primeiros sinais identificados por nós como manifestações comportamentais que evidenciam as necessidades educativas específicas dos alunos em contexto sala de aula.

IV.2.2. Tipificação de um fenómeno resultante das observações (M1.2)

A Carta de Sinais constituiu o primeiro instrumento de diagnóstico de necessidades educativas resultante da investigação que permitirá fazer o levantamento e a identificação de sinais reveladores de necessidades educativas por parte dos alunos; e saber se a estes sinais, associados a insatisfações educativas e pedagógicas específicas, são ou não dadas respostas adequadas.

IV.2.3. Distribuição dos sinais reveladores de necessidades educativas por categorias e subcategorias (M.1.3)

Para uma organização lógica destes 78 sinais, os mesmos foram agrupados e distribuídos por categorias, ou seja, foram agrupados por características comuns e específicas, tendo-nos socorrido, para o efeito, das categorias psicodidáticas de Zabalza, e dos pressupostos teóricos do mesmo (Zabalza, 1992).

Assim, no seguimento de Zabalza, agrupámos os sinais tipificados na Carta de Sinais, indicadores de necessidades educativas em quatro categorias: afectivo-emocional; sócio-relacional; intelectual-cognitivo e sensorial-psicomotor.

Tal como já referimos no capítulo do enquadramento teórico, este modelo tem uma dimensão psicodidáctica pela sua característica pluridimensional de direcções relativamente à acção educativa. A sua preocupação visa não reduzir a acção educativa e pedagógica à mera transmissão de conhecimentos, mas sim ampliar o espectro da sua função educativa além do nível intelectual e do âmbito dos conhecimentos para trabalhar educativamente também outras áreas, como a sensorial, a motora, a relacional e a dos afectos interiores (Zabalza, 1992).

Vejamos, de seguida, o quadro 8⁹¹, no qual se materializa o exercício de análise em que os sinais foram agrupados e distribuídos pelas quatro categorias psicodidáticas de Zabalza e, por sua vez, subgrupadas por nós em subcategorias.

As subcategorias são da nossa inteira responsabilidade e resultaram da análise dos dados obtidos a partir da observação naturalista de aulas, como aliás já referimos.

⁹¹ Cf. quadro 8, p. 238.

Visto que os sinais tipificados estão também associados a manifestações comportamentais, em jeito do que fizemos em trabalho de mestrado, optámos também por agrupá-los em sinais que indiciam comportamentos indisciplinados, disciplinados e controlados⁹², permitindo-nos, desta forma, aferir da relação entre cada um dos comportamentos as necessidades educativas específicas associadas a cada uma das categorias psicodidáticas.

⁹² Cf. quadro 9, p. 241-242.

Categorias psicodidáticas de Zabalza

Categorias	Subcategorias	Carta de Sinais / indicadores (ver Carta de Sinais)	N.º de sinais por subcategoria
Afectivo-emocional	Alheamento	43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55	9
	Proximidade com o professor	71, 72, 73	3
	Auto-afirmação / auto-estima	77	1
	Distanciamento	9, 12, 24, 26, 44, 45, 52, 56, 73	9
TOTAL			22

Social-relacional	Quebra de partilha / resiste	25, 26, 32, 40	4
	Hostilidade	19, 20, 21, 22, 23, 24, 41, 42, 53	9
	Solicitar a atenção do professor	2, 3, 4, 5, 13, 14, 18, 30, 56, 57, 58,	11
	Solicitar a atenção dos pares	4, 5, 10, 12	4
TOTAL			28

Intelectual-cognitivo	Solicitar ajuda	13, 14, 16, 17, 18, 29, 31, 33, 34, 63, 67,	11
	Reclamar das estratégias da aula	27, 28, 61, 62, 64, 65	6
	Solicitar participar na aula	15, 35, 36, 37, 66	5
	Assumir dificuldades	6, 7, 29, 34, 39	5
TOTAL			27

Sensorial-psicomotor	Agitação	8, 10, 12, 21, 73, 74, 75, 76	8
	Postura	1, 2, 3, 9, 11, 30, 48, 52, 55	9
TOTAL			17

Quadro 8 – Categorização dos sinais de acordo com as categorias psicodidáticas de Zabalza e respectivas subcategorias.

Para uma melhor visualização do quadro anterior, apresentamos o gráfico seguinte:

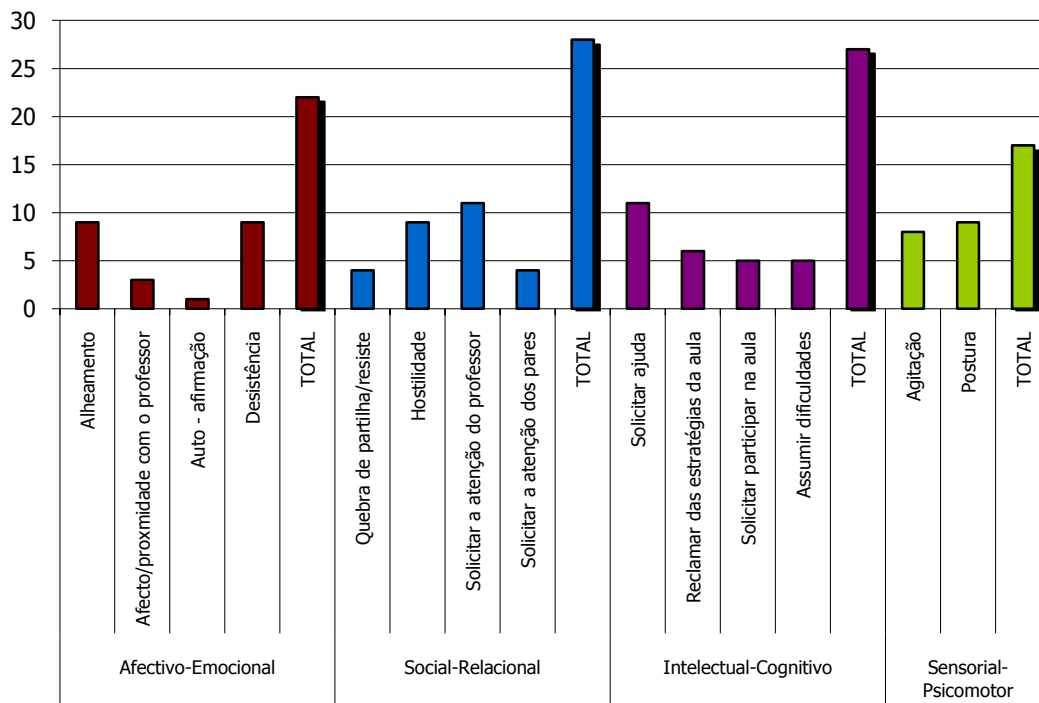


Gráfico 3 – Distribuição dos sinais de necessidades educativas pelas categorias psicodidáticas de Zabalza e em subcategorias.

Sentimos que alguns sinais inscritos na Carta de Sinais são comuns às várias categorias, pelo que não foram enquadrados de forma estanque; facto que, aliás, não nos surpreende, pois, tal como refere Zabalza, nenhum nível (ou nenhuma categoria) poderá ser entendido isoladamente, dado que o desenvolvimento dos jovens é global, pelo que todas as categorias interagem entre si e em rede.

Assim, os sinais emitidos pelos alunos foram agrupados em categorias, e estas, por sua vez, divididas em subcategorias, facto que resultou da necessidade de distribuir os indicadores de forma menos ambígua e por afinidades. Esta organização passará, assim, a fazer a categorização dos sinais reveladores de necessidades educativas e conduzir-nos-á ao diagnóstico de necessidades educativas específicas, com vista a ajudar o professor a identificar as insuficiências educativas e pedagógicas determinadas por esses mesmos sinais.

Tal como refere Rogers C. Kinget (citado por Gameiro, 2004), o organismo humano está equipado com um mecanismo de auto-regulação orgânico que informa o estado de satisfação das suas necessidades. Desde que a satisfação dessas necessidades esteja ameaçado ou deficiente, a pessoa vive um desconforto que se traduz em todo o organismo.

Este desconforto tem por função mobilizar as nossas energias na procura da satisfação das necessidades e que se tornam observáveis através da manifestação de posturas ou comportamentos que habitualmente designamos por disciplinados, controlados ou indisciplinados, constituindo estes últimos os que causam maior inquietação ao professor. Contudo, devem ser entendidos como sinais de alerta a ter em conta e a necessitarem de atenção e respostas específicas imediatas e dos quais fazemos referência no capítulo do enquadramento teórico⁹³.

Os sinais que são observáveis em termos comportamentais foram por nós associados a determinadas necessidades educativas específicas associadas às categorias psicodidáticas de Zabalza, as quais tivemos por referência no quadro 9⁹⁴ e que seguidamente se apresentam.

⁹³ Cf. capítulo II – Enquadramento teórico, p. 33.

⁹⁴ Cf. quadro 9, pp. 241-242.

Manifestações comportamentais *versus* categorias psicodidáticas de Zabalza

COMPORTAMENTOS	INDICADOR / SINAIS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS	CATEGORIAS PSICODIDÁTICAS DE ZABALZA	
INDISCIPLINADOS	1	Entrar na sala de forma desorganizada	Sensorial-psicomotor
	2	Manter-se de pé	
	3	Passear pela sala	
	8	Conversar sobre assuntos exteriores à aula	
	9	Estar virado para trás	
	10	Conversar ao mesmo tempo que realiza as actividades	
	11	Levantar-se do lugar sem autorização	
	12	Conversar através da janela	
	21	Atirar / arremessar objectos aos colegas	
	30	Participar de forma desorganizada e indisciplinada	
	52	Baloiçar-se na cadeira	
	55	Escrever no tampo da mesa	
	74	Arrumar o material escolar antes do término da aula	
	76	Sair da aula de forma desorganizada e ruidosa	
	INDISCIPLINADOS	5	
22		Emitir sons e ruídos	
24		Cantarolar	
31		Queixar-se à professora	
47		Espreguiçar-se	
53		Espirrar de forma estridente	
54		Roer as unhas e o material escolar	
INDISCIPLINADOS	18	Fazer queixa do colega	Sócio-relacional
	19	Gritar ao colega para que se cale	
	20	Agredir verbalmente um colega	
	23	Rir / gozar com as respostas incorrectas dos colegas	
	25	Não realizar as actividades da aula	
	32	Colocar questões extra-aula ao professor e aos colegas	
	41	Criticar de forma destrutiva os colegas	
	42	Tecer comentários depreciativos	
	56	Arremessar papéis aos colegas	
	57	Gritar com o colega e pedir-lhe que não o chateie	
	58	Conversar com os colegas	
DISCIPLINADOS	38	Tentativa frustrada de comunicar com a professora	Sócio-relacional
	50	Olhar o professor em silêncio	Afetivo-emocional
	43	Olhar o relógio insistentemente e em silêncio	
	44	Pedir para ir à casa de banho	
	45	Pedir para ir ao cesto dos papéis	
	49	Olhar através da janela	
	51	Olhar no vazio	
	67	Referir não saber realizar as actividades sem ajuda	
	70	Oferecer-se para ajudar a professora	
71	Pedir desculpa à professora		
72	Solicitar a presença da professora		
	4	Perguntar que dia é	Sócio-relacional
	13	Perguntar qual a página do livro onde estão os exercícios	
	14	Perguntar o que tem de registar no caderno	

CONTROLADOS	16	Perguntar se aquele assunto sai para o teste	Intelectual-cognitivo	
	17	Perguntar “o que é para fazer?”		
	15	Solicitar à professora para que o deixe participar na aula		
	6	Assumir não ter realizado os TPC		
	7	Assumir dificuldades na realização das actividades		
	27	Criticar as actividades propostas pelo professor		
	28	Sugerir outro tipo de actividades		
	29	Solicitar a ajuda do professor para compreender os temas		
	33	Colocar dúvidas e pedidos de esclarecimento		
	34	Pedir ao professor para repetir		
	35	Perguntar qual é a página do manual		
	61	Sugerir a realização de uma actividade		
	62	Reclamar do ritmo da exposição utilizado pela professora		
	63	Solicitar a ajuda de colegas sobre os temas da aula		
	64	Sugerir que as actividades sejam desenvolvidas noutra aula		
	65	Sugerir que as actividades sejam desenvolvidas em grupo		
	66	Reclamar por serem sempre os mesmos a participar		
	36	Responder sem ter sido solicitado a fazê-lo		Afectivo-emocional
	60	Realizar as actividades pensando alto		

Quadro 9 – Manifestações comportamentais *versus* categorias psicodidácticas de Zabalza.

Pela análise do quadro anterior, verificamos que o grupo de alunos que manifestam comportamentos indisciplinados manifesta, sobretudo, necessidades educativas inseridas nas categorias sensorial-psicomotora e na categoria sócio-relacional. O grupo de alunos que manifesta comportamentos disciplinados, manifesta sobretudo necessidades educativas inseridas na categoria afectivo-emocional, e o grupo de alunos que manifesta comportamentos ditos controlados insere-se na categoria das necessidades intelectuais-cognitivas.

Analisemos, de seguida e de modo mais exaustivo, cada uma das categorias psicodidácticas e respectivas subcategorias. Estas últimas, como já referimos anteriormente, foram criadas por nós de acordo com os resultados obtidos pela análise e síntese dos dados resultantes das observações naturalistas.

IV.2.3.1. Categoria afectivo-emocional

Para uma mais fácil visualização da forma como observámos a distribuição dos sinais emitidos pelos alunos pelas várias subcategorias, apresentamos o gráfico 4.

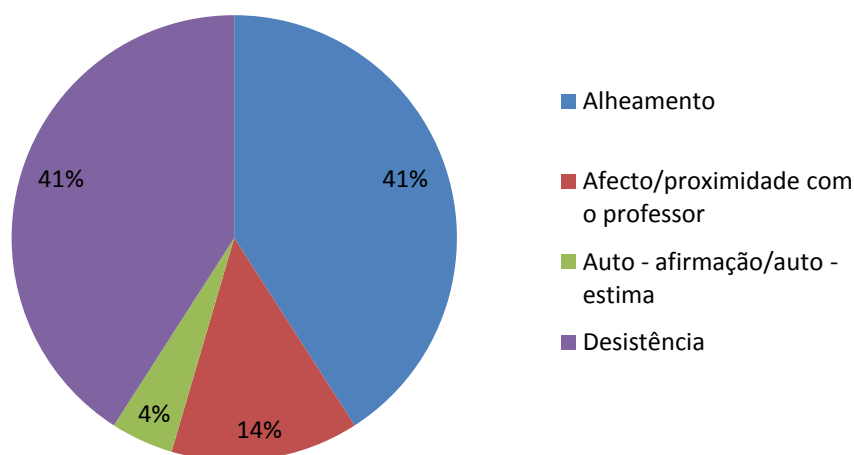


Gráfico 4 – Categoria afectivo-emocional e respectivas subcategorias.

Uma das subcategorias seleccionada foi designada “necessidade de afecto”. A esta associámos os sinais indicadores de necessidades educativas manifestados pelos alunos que denotam a necessidade de proximidade com o professor.

Segundo Barbosa (2004), a necessidade de afecto constitui o lastro fundamental de todas as restantes dimensões e deve funcionar como estratégia de base para a aprendizagem, bem como para a optimização da relação pedagógica e da comunicação entre o professor e o aluno.

Assim, alguns jovens manifestam com alguma frequência a necessidade de aproximação e de reconhecimento por parte adulto, neste caso o professor, como forma de se sentirem mais confiantes e seguros. São, por isso, os alunos que evidenciam comportamentos ditos disciplinados os que mais se incluem nesta categoria. São os alunos que gostam de cativar as atenções do professor e, por isso, regra geral cumprem as normas institucionais, revelam atitudes como a aceitação e a docilidade, deixam-se guiar e é com eles que o professor estabelece laços de afectividade mais estreitos. Gostam de intervir e de responder às perguntas feitas pelo professor como uma forma de obter o seu reconhecimento. Inferimos que, talvez por características inerentes à faixa etária, os alunos não evidenciaram sentimentos claros de identificação ao grupo de pares, tendo sido mais evidente a necessidade de aproximação e de identificação com o adulto, ao qual apelavam com frequência, visando reconhecimento e protecção.

Nas turmas da amostra do nosso estudo, aquando das respostas aos questionários feitos aos alunos⁹⁵, estes indicaram atribuir grande importância à relação humana e afectiva estabelecida com o professor. Segundo o que constatámos, estas constituem necessidades essenciais para que a relação pedagógica se cumpra. Sabemos, que durante os primeiros ciclos de escolaridade, a relação educativa tem o seu maior peso na relação afectiva entre professor e aluno, começando apenas a desvanecer-se nos ciclos subsequentes e quando termina a monodocência.

Acrescentamos a questão das competências humanas e da personalidade do próprio professor que, inevitavelmente, influencia a relação pedagógica e educativa⁹⁶.

Na aula de Ciências da Natureza, a professora dirigiu-se aos alunos com expressões que denotaram afectividade para com os mesmos, tais como: “hoje, todos têm estado a portar-se bem.”, “ó filhote”, “queridinho”⁹⁷, facto que, no nosso entender, se revelou positivo, atendendo, aparentemente, à boa receptividade revelada pelos alunos face a este reforço positivo e afectivo.

Não nos parece ser por acaso que, em algumas aulas, os sinais de ruído, de repreensão, admoestação e imposição da ordem tenham sido uma constante, enquanto, noutras aulas, com a mesma turma e os mesmos alunos, estes mesmos sinais tivessem tido fraca visibilidade. Podemos inclusivamente testemunhar a influência da personalidade do professor no que respeita à capacidade de impor a autoridade e de, conseqüentemente, otimizar as aprendizagens. Uma autoridade consentida e reconhecida pelos alunos leva-os a mudar a postura, os comportamentos e as atitudes, manifestando-se de forma antagónica de aula para aula e de professor para professor. Podemos também afirmar que a relação afectiva e humana que se estabelece entre professor e aluno, alimentada por expressões de afecto e, por vezes, até com recurso ao sentido de humor utilizado pelo professor com os alunos, constitui também um factor que otimiza o sucesso das aprendizagens.

Alguns dos professores manifestaram afectividade para com os jovens (nomeadamente na aula de Ciências), facto que, aparentemente, se prende mais com questões associadas à sua própria personalidade do que como estratégia para melhorar a relação educativa e pedagógica, ou como recurso para a optimização do processo e do diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

⁹⁵ Cf. quadros 32, p. 357, 38, p.361; e 32 a), p.363, e 38 a), p. 367.

⁹⁶ Cf. II.3.5.3., p. 73.

⁹⁷ Cf. anexo 2.

A questão da autoridade está, hoje, muito na ordem do dia, e parece-nos a nós um ingrediente fundamental para tornar o diálogo de ensino e aprendizagem mais funcional e frutífero. Contudo, a autoridade do professor não pode ser apenas imposta por directivas legais ou administrativas, tem de ser reconhecida tacitamente pelo aluno, ainda que caiba ao professor fazer reconhecer essa mesma autoridade. Inferimos que uma das estratégias facilitadoras para esse reconhecimento passa por, no início do ano lectivo, ser feita a contratualização e negociação de regras e normas de conduta da sala de aula, nomeadamente a definição das consequências inerentes ao incumprimento das mesmas.

Uma outra subcategoria a que fizemos referência foi a “necessidade de chamar a atenção sobre si”. Com efeito, quando um aluno expressa sentimentos tais como “a professora julga que eu não sei, mas eu sei!”, “eu já sei que vou chumbar!” ou “a stôra pergunta sempre aos mesmos!...”, inferimos a partir destas expressões formas de o aluno chamar a atenção do professor sobre si próprio, não só enquanto aluno, mas também enquanto pessoa. Ao mesmo tempo, traduz a ideia de que sente alguma rejeição por parte do professor e até a percepção de ser o aluno indesejado, pelo que, desta forma, procura apelar à atenção e ao reconhecimento por parte do professor. Ao longo das aulas observadas, constatámos ambiguidade na forma como o professor se relaciona com os diversos alunos, uma vez que o mesmo não adopta respostas uniformizadas perante situações iguais, ou seja, não raras vezes repreende alunos que participam na aula de forma espontânea por não terem sido autorizados a fazê-lo. Porém, ignora outros que solicitam de forma organizada e disciplinada que os deixe participar ou responder a uma questão colocada pelo professor. Por outro lado, inferimos que, ao darem uma resposta aos sinais emitidos pelos alunos, não o fazem de acordo com o sinal em si ou à necessidade educativa que ele transporta, mas antes dão resposta ao aluno que emite o sinal ou de acordo com os interesses da aula naquele momento. Dito de outra forma, perante um sinal emitido, a resposta dada pelo professor varia de acordo com o aluno que o manifesta e não propriamente de acordo com sinal em si mesmo ou com a necessidade educativa implícita nesse mesmo sinal.

Senão, vejamos porque ignora o professor posturas de alheamento evidenciado por alguns alunos desde o início da aula e reage com admoestação a manifestações dessa mesma postura por parte de outros alunos. Ousamos, para isso, descortinar uma possível ilação: terá o professor desistido de alguns alunos por considerar que já nada há a fazer, mas não quer nem pode desistir de outros alunos por serem esses outros que dão significado à sua acção como docente e fazem parte do grupo dos alunos desejados?

Efectivamente, se os sinais indicadores de alheamento foram os que em maior número se manifestaram ao longo de todas as aulas, a realidade é que também foram estes que suscitaram maior desinteresse por parte dos professores, motivo pelo qual inferimos o facto de serem estes os sinais que menos perturbaram o funcionamento da aula, os que não transportam ruído para a sala de aula e os que menos impedem a exposição do professor. As expectativas nutridas pelos professores face a este grupo de alunos influenciam a relação afectiva e conseqüentemente a relação educativa e pedagógica, bem como influem negativamente no conceito que cada aluno desenvolve para com o professor, provocando um efeito de tipo bola de pingue-pongue.

É a partir das expectativas que os alunos sentem que os pares e / ou os professores têm sobre eles que formam o seu autoconceito: este diminui quando o professor, em contexto de sala de aula, se dirige a um aluno e manifesta perante a turma a fraca expectativa que tem sobre ele, tal como aconteceu quando um dos professores afirmou “de ti, não esperava outra coisa”. São também estes alunos que se nos afiguraram como alunos-problema ao nível de necessidades educativas específicas evidenciadas ao nível relacional, da postura, da agitação e ao nível da aquisição de aprendizagens. O alheamento foi uma das subcategorias que mais se evidenciou e que foi comum em todas as aulas. Considerámos atitudes de alheamento as posturas e atitudes em que os alunos estão distantes do contexto da sala de aula, mostrando-se indiferentes às actividades aí desenvolvidas, tais como, “olhar através da janela de forma apática e distante”, “olhar para o relógio insistentemente”, “folhear o livro”, “colocar a cabeça em cima da mesa, numa atitude de enquistamento, denotando desistência face às actividades desenvolvidas”. Estes alunos estão inseridos no grupo de alunos com comportamentos disciplinados, porque não perturbam a exposição do professor.

IV.2.3.2. Categoria sócio-relacional

Para uma mais fácil visualização da forma como observámos a distribuição dos sinais emitidos pelos alunos pelas várias subcategorias, mostramos o gráfico 5.

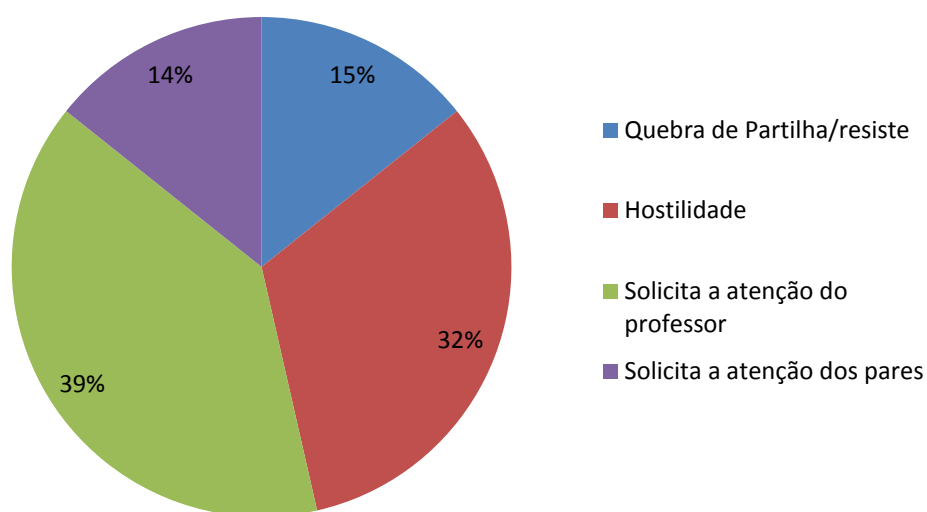


Gráfico 5 – Categoria sócio-relacional e respectivas subcategorias.

Segundo Zabalza (1992), esta categoria tem a ver com a aquisição dos *patterns* relacionais, adaptativos e de manejo do e no meio.

Foi com frequência que verificámos que, aquando da entrada dos alunos nas salas de aula, estes verbalizavam várias preocupações traduzidas em questões formuladas ao professor, tais como: “o que vamos fazer hoje?”, “qual é a página do livro?”, “que dia é hoje?”, “qual é o sumário?”, “isso sai para o teste?”, “não percebo o que está escrito!”; tal como o registado no protocolo das observações⁹⁸.

Entendemos este tipo de questões colocadas pelos alunos como uma forma de “solicitar a atenção e a intervenção do professor” e que se traduziu também numa forma de iniciar uma relação de proximidade com o docente. A necessidade de apelar à atenção do adulto foi um dos indicadores que mais vezes se manifestou nesta categoria, ainda que quase sempre como uma forma hostil e, por vezes, até provocatória.

⁹⁸ Cf. anexo 2.

Estas manifestações de hostilidade revelaram-se, sobretudo, sobre os pares na forma de agressões ou provocações verbais, mas também são dirigidas ao professor, sobretudo nos momentos em que o acusavam de ser imparcial relativamente aos alunos, acusando-o de “solicitar sempre aos mesmos alunos a participação nas actividades das aulas”.

Os sinais correspondentes a esta subcategoria equivalem a “comportamentos de indisciplina”, cujas intervenções colocaram o professor em situações pouco confortáveis, boicotando a aula e pondo em causa a sua autoridade. Situações como as que acabámos de descrever acabavam por ser despoletadas quando o professor fazia intervenções no sentido de coagir o aluno a desenvolver as actividades da aula às quais este resistia, ainda que de forma passiva, porque insistia em transmitir sinais indicadores da sua pretensão em não trabalhar ou em não executar as tarefas, numa atitude de provocação à autoridade e de quebra de partilha com o grupo de pares e com o professor.

Ao longo das aulas, foi visível o facto de a maioria dos professores, aquando das observações de aula, centrar a sua atenção junto do grupo de alunos cujos lugares se situavam próximo das janelas, ou os que se situavam nas filas de trás na sala, pelo que inferimos a necessidade sentida pelo professor de controlar comportamentos e posturas destes alunos, por forma a impedir que os mesmos perturbassem o normal funcionamento da aula no decurso das actividades da mesma, bem como o de procurar evitar situações de indisciplina que pudessem expor negativamente o papel e a imagem do professor.

Estamos convictos de que a relação entre o professor e o aluno no espaço da sala de aula revelou ser, mais do que uma relação pedagógica e educativa, uma relação de jogo de conflitualidades latentes e / ou explícitas, em que o professor luta por atenuar, evitar ou até tentar dissimular conflitos iminentes.

Pela observação de aulas, comprovámos o quão importante é que o professor esteja munido de boas qualidades humanas, capaz de transmitir a ideia de que é justo e de que é capaz de gerir conflitos e incompatibilidades ao nível das diferenças de personalidade dos seus alunos, além das diferenças culturais ou outro tipo de heterogeneidades presentes na turma.

IV.2.3.3. Categoria intelectual-cognitiva

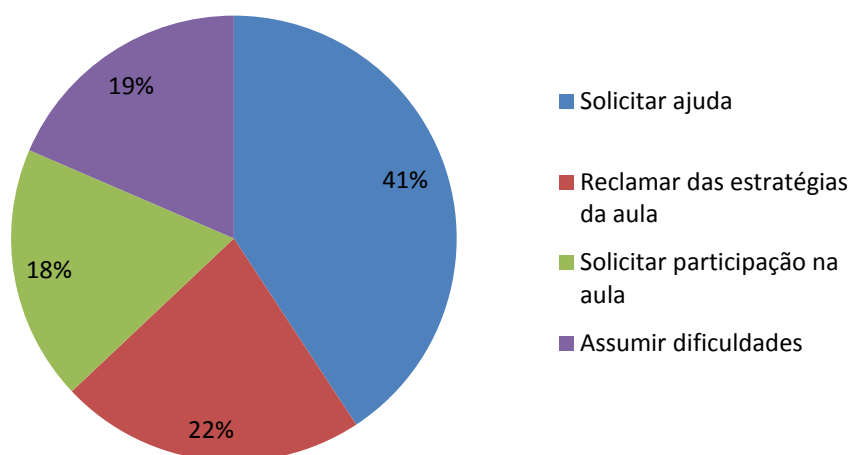


Gráfico 6 – Categoria intelectual-cognitiva e respectivas subcategorias.

Segundo Zabalza (1992), esta categoria tem a ver com a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas.

Nesta categoria, a subcategoria que mais vez se evidenciou foi a de “reclamar das estratégias da aula” sugerindo outras. Pelas observações de aula, inferimos que no momento inicial da aula é importante que o professor explicita por escrito, com recurso ao quadro negro, os objectivos da aula de forma clara e objectiva, com a indicação das actividades que serão desenvolvidas no decurso da mesma. Curiosamente, a preocupação em fazer registos escritos no caderno demonstrou ser do interesse comum dos alunos, mesmo daqueles que aparentemente demonstraram desinteresse pelas outras actividades desenvolvidas, facto que se pode atestar pela preocupação das turmas em terem os sumários em dia, provocando, por vezes, discussões efusivas devido a falhas no que respeitava ao número das lições.

Por várias vezes, os alunos reclamaram das actividades desenvolvidas nas aulas, alegando que já haviam sido realizadas em aulas anteriores, situação comprovada por expressões como “outra vez isso, stôra?”, “mas, ó stôra, nós já fizemos isso!”, dando sugestões, nomeadamente, no sentido de que a realização das mesmas fosse feita como TPC (trabalhos para casa). Este tipo de situações repetidas leva-nos a deduzir acerca do pouco interesse que as actividades desenvolvidas manifestavam nos alunos e a confirmar, mais uma vez, que as estratégias desenvolvidas pelos professores não têm em conta as efectivas necessidades educativas dos alunos, mas os interesses dos próprios.

Em nenhuma destas situações o professor seguiu as sugestões dos alunos, continuando a impor o cumprimento da actividade que já havia sido planeada previamente por ele, com o principal propósito de cumprir planos e programas curriculares ou até com o propósito de remediar situações de má gestão do tempo, levando mesmo à repetição de assuntos já leccionados anteriormente.

Apenas na aula de Inglês a professora modificou mais do que uma vez a estratégia da aula, ainda que a anterior estratégia iniciada não tivesse sido concluída. Porém, esta situação justificou-se pelas várias tentativas frustradas por parte da professora em colmatar ou atenuar situações quase incontornáveis de indisciplina e de vários momentos de hostilidades presenciadas no decurso da aula.

As estratégias desenvolvidas pelos professores ao longo das aulas observadas consistiram, basicamente, nas actividades de seguida descritas.

- Elaboração de exercícios práticos com recurso quase exclusivo ao manual e ao caderno de actividades, leitura expressiva seguida de exercícios de interpretação, exercícios de pergunta e resposta, trabalho desenvolvido individual e em grupo (ainda que os trabalhos realizados em grupo tenham sido uma estratégia desenvolvida apenas na aula de Ciências da Natureza).
- Exposição dos assuntos da aula por parte do professor e exercícios de correcção de trabalhos desenvolvidos em casa ou em aulas anteriores.

Ainda que alguns alunos tenham solicitado participar na aula de forma organizada e disciplinada, ou seja, de acordo com o verbalizado e estipulado pelos professores, na maioria das vezes, estes alunos não vêem a sua pretensão conseguida, uma vez que raramente o professor acedeu à solicitação dos mesmos, optando por dar a palavra a outro aluno mesmo que este não tenha solicitado participar nas actividades. De certa forma, esta situação justifica-se pelo desgaste / cansaço aparentemente demonstrado pelo professor, em resultado das múltiplas solicitações em simultâneo, por parte dos alunos, apelando à sua intervenção, bem como na forma desorganizada como o fazem. Esta situação, entre outras, confirma que a necessidade educativa de participar na aula demonstrada pelo aluno não correspondeu a resposta dada pelo professor, facto que, mais uma vez, atesta a falta de diálogo existente entre o ensino e a aprendizagem, sendo que a necessidade ou o interesse do professor raramente aparentou estar em sintonia com as necessidades educativas e pedagógicas dos alunos.

Estes factos levam-nos a crer que, perante uma questão colocada à turma num determinado momento, esta não teria tido como propósito aferir conhecimentos, mas sim

controlar comportamentos. Também foi visível a situação em que a professora, ao colocar a questão à turma ou a um aluno individualmente, era ela própria quem dava de imediato a resposta, não dando espaço para a resposta do aluno.

O facto de estas situações terem ocorrido diversas vezes, ao longo das várias aulas, justifica, de certa forma, o reduzido número de vezes em que os alunos solicitaram a sua participação na aula.

Atendendo a que uma das estratégias mais desenvolvidas nas várias aulas consistiu na correcção e na realização de exercícios práticos, justifica-se que os sinais e indicadores de “solicitar ajuda” e / ou “assumir dificuldades na execução das tarefas” tenham emergido com alguma frequência. Ao pedir ajuda, os alunos manifestam explicitamente a necessidade de apoio por parte do professor para a realização de uma tarefa ou para a resolução de um determinado exercício. Torna-se evidente que é durante a realização de uma actividade ou tarefa na sala de aula que os alunos se deparam com dificuldades cognitivas, expressando-as.

Nas aulas em que os professores verificavam e confirmavam quem havia ou não realizado os trabalhos para casa ou outros exercícios solicitados, os alunos justificaram o incumprimento dos mesmos, assumindo dificuldades na sua realização.

Porém, em outras aulas, ainda que os trabalhos para casa (TPC) e a elaboração de outros exercícios tenham sido solicitados, estes denotam pouca preocupação em verificar e em corrigir esses mesmos trabalhos, o que, na nossa perspectiva, fomentou alguma displicência consentida no que respeita ao cumprimento dessas mesmas actividades e estimulando o incumprimento também daqueles alunos que, regra geral, se esforçam por cumprir o que lhes é solicitado. Por outro lado, potencia a desresponsabilização e a desvalorização pelas actividades que lhes haviam sido incumbidas.

Uma das actividades que teve melhor receptividade por parte dos alunos foi a da leitura, tendo sido nestes momentos onde mais se verificou a intenção de os alunos participarem na aula de forma activa e interventiva, solicitando para o fazer e entendendo a autorização por parte do professor como um forma de recompensa atribuída pelo mesmo. Nestes momentos, foram notórios momentos de silêncio e de aparente concentração por parte da maioria dos alunos, tendo sido esta estratégia utilizada por alguns professores como um recurso ou estratégia para prevenir ou atenuar situações de conflito emergente, ainda que a estratégia mais utilizada para o efeito tenha sido a de dirigir perguntas à turma ou aos alunos mais conflituosos.

Além das actividades de leitura, os momentos em que se discutiam e relatavam assuntos que de alguma forma estavam ligados ao quotidiano, também proporcionaram,

aparentemente, momentos de silêncio e de interesse por parte da maioria dos alunos. Nesta categoria, inserem-se predominantemente sinais que evidenciam posturas típicas dos comportamentos controlados.

IV.2.3.4. Categoria sensorial-psicomotora

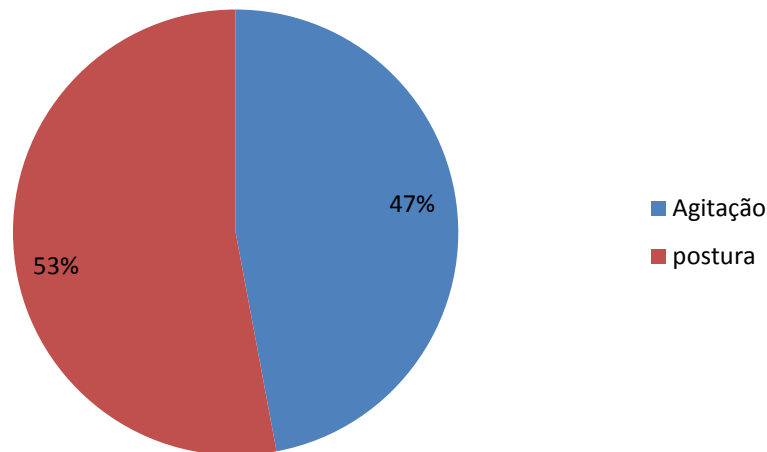


Gráfico 7 – Categoria sensorial-psicomotora e respectivas subcategorias.

A categoria sensorial-psicomotora, refere Zabalza (1992), tem a ver com a aquisição e o desenvolvimento de destrezas, das estruturas e qualidades motoras e sensoriais. Esta categoria foi por nós subdividida nas subcategorias “agitação” e “postura” e traduz o resultado e o requisito de uma ajustada relação entre o indivíduo, o ambiente e o espaço que o rodeia. O movimento com o espaço actua como canal das vivências interiores, das tensões na relação com o próprio corpo, como os outros e com os objectos.

Nesta categoria, verificou-se um número elevado de sinais emitidos pelos alunos, ainda que a soma total de indicadores tenha sido inferior às outras categorias, facto que se justifica por apenas terem sido contempladas duas subcategorias, ou seja, metade das que foram contempladas nas restantes categorias.

Como já referimos anteriormente, quando falamos na categoria sócio-relacional, os alunos adoptam posturas e comportamentos diferentes e até antagónicos de umas aulas para as outras. Assim, se alguns alunos em determinadas aulas / disciplinas adoptaram atitudes e

posturas de alunos-problema, noutros casos, esses mesmos alunos revelaram-se calmos e quase invisíveis. Esta diferença foi sobretudo notória nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Inglês, facto que nos remete para questões como: a personalidade do professor; a capacidade pessoal e o carisma em saber impor a ordem e de conseguir impor autoridade e respeito junto dos jovens; a dificuldade demonstrada pelos jovens no que respeita à interiorização de normas e regras, princípios e valores que regulam a vida em sociedade; bem como as relações interpessoais estabelecidas entre professor e aluno.

A maior parte das admoestações, repreensões ou imposições da ordem, dirigiram-se aos mesmos alunos, ou seja, aos alunos cuja postura e agitação, quase permanentes, impediam aquela que se julga ser a função primeira do professor – a de ensinar e a de proporcionar momentos de aprendizagem. Contudo, podemos verificar que, quase sempre, a preocupação primeira dos professores foi no sentido de controlar comportamentos e posturas, mais ao nível do saber estar, do que do saber fazer ou até do saber.

As situações de agitação e postura incorrecta situaram-se, de forma generalizada, sobretudo em dois momentos da aula: no início e perto do final da mesma, pelo que seria pertinente esta consciencialização por parte dos professores, de forma a reformularem actuações nestes momentos mais nevrálgicos, que foram comuns a todas as aulas.

Os sinais que evidenciaram situações de agitação e postura foram uma constante ao longo das diversas aulas e manifestaram-se de várias formas: levantar-se sem pedir autorização, chamar pelo colega falando em voz alta, dirigir provocações, referir que não percebe e solicitar ao professor que os deixe sair mais cedo da aula, pelo que perturbam o desenvolvimento das actividades influenciando a capacidade de concentração por parte dos seus pares e provocando situações de *stress* nos professores, facto que justifica as expectativas negativas que têm dos alunos que mais vezes e com mais frequência emitem estes mesmos sinais, pelo que os sinais emitidos nesta categoria correspondem maioritariamente ao grupo dos comportamentos ditos indisciplinados.

Alguns professores trocaram a repreensão e a admoestação pelo reforço positivo e recorreram à afectividade e ao elogio como forma de controlarem ou prevenirem situações de indisciplina e / ou comportamentos perturbadores. Estes acabaram por ver resultados positivos, uma vez que obtiveram quase sempre bons resultados, ainda que esta situação tendo sido apenas visível em uma das disciplinas observadas.

Uma situação com a qual nos deparámos foi o facto de ser exigido aos alunos ditos problemáticos que desenvolvessem as actividades de forma individual, em detrimento de as realizarem em grupo, situação que despoletou várias críticas e apelos por parte desses alunos

junto da professora para que os deixasse trabalhar com os pares em trabalho de grupo. Esta acabou por ceder às propostas destes mesmos alunos.

O número de sinais distribuídos nesta categoria indicia, em grande parte, a necessidade de aprendizagens relacionadas com regras, normas e hábitos disciplinadores. Estas funcionam como balizas, limites e como referências de actuação.

IV.2.4. Situações educativas e pedagógicas (SEP)

IV.2.4.1. Interpretação dos resultados das observações naturalistas – tipificação dos actos pedagógicos

A partir da identificação dos sinais indicadores de necessidades educativas dos alunos, sentimos necessidades de analisar e correlacionar as necessidades educativas dos alunos (evidenciadas através da emissão de sinais comportamentais) com os modos de acção do professor, ou seja, os factos e actos pedagógicos através dos quais o professor concebe o acto educativo.

Entendemos por “situações pedagógicas” o núcleo central da acção educativa ou o ponto de confluência das necessidades educativas, formativas e culturais dos alunos e dos professores⁹⁹. Também Mialaret (citado em Altet, 2000) define “situação pedagógica” como «todos os factos pedagógicos que se inscrevem num contexto» (p. 111).

Conclui-se que os actos e os factos pedagógicos que constituem a situação pedagógica são compostos por várias variáveis, por elementos intrínsecos da vida da turma que determinam o quadro no qual se produzem as interacções entre professor e aluno.

Optámos por nos restringirmos a algumas situações pedagógicas, nomeadamente às que dizem respeito às interacções na sala de aula ao nível da comunicação verbal e não-verbal; da relação interpessoal, sobretudo na relação afectiva assente na Pedagogia de Ajuda ao outro; ao nível das estratégias pedagógicas dinamizadas pelo professor e contempladas na Carta Estratégica de Intervenção. Tudo com o propósito de assinalarmos os ajustamentos ou desvios no funcionamento pedagógico em contexto de sala de aula.

Será a articulação destas variáveis que nos ajudará a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, bem como a aferir da articulação sistémica entre o mesmo.

⁹⁹ Cf. figura 12, p. 266.

Porque, tal como refere Estrela (1994), o sentido de um comportamento só pode ser compreendido se o situarmos no seu contexto porque «o meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento» (p. 48).

Trata-se, pois, de analisar o processo de ensino e aprendizagem tal como ele é, tal como se desenrola durante as sequências reais na aula, centrado nas interações entre os comportamentos dos professores e os que são induzidos pelos alunos.

Porém, não enveredámos pelo estudo dos processos cognitivos dos alunos ou por uma pedagogia do funcionamento cognitivo que melhor se adaptasse ao aluno aprendente, uma vez que reconhecemos a falta de formação e conhecimento, quer do investigador quer dos professores da amostra, no que respeita a questões inerentes à metacognição.

Ao referirmo-nos aos actos e aos factos pedagógicos¹⁰⁰, estamos a referirmo-nos aos actos pedagógicos ou aos modos de acção do professor. Trata-se de identificar os comportamentos dos professores durante as acções que realiza. Em cada aula, verificamos que existe uma variedade múltipla de acções, das quais seleccionámos e registámos as que mais vezes se repetiram e que mais se enquadraram nos objectivos da nossa investigação.

Assim, o professor faz perguntas, aceita respostas, corrige, explica, admoesta em função da finalidade que pretende porque «todo o acto pedagógico tem uma função» (Altet, 2000, p. 53). Por isso, todo o acto pedagógico se desenrola de forma metódica e organizada em função de uma finalidade e das estratégias que o professor determinou.

Barbosa (2004) define acto pedagógico como a «estrutura formal segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens» (p. 14). Também Postic define acto pedagógico nos seguintes termos:

«É acto pedagógico qualquer intervenção verbal ou não verbal do professor, com a finalidade de estabelecer a comunicação com os alunos para transmitir uma mensagem, ou para a controlar, ou ainda com o objectivo de apreciar o comportamento dos alunos, obter a modificação das suas atitudes ou exercer uma regulação das suas actividades.» (como citado em Altet, 2000, p. 54)

Os actos pedagógicos por nós identificados resultaram da análise das **necessidades educativas** dos alunos, que vieram denunciar as **necessidades formativas** dos professores.

¹⁰⁰ Cf. quadro 10, p. 257-258.

No quadro 10, que a seguir se apresenta, estão registados os actos pedagógicos ou modos de acção observados em cada uma das disciplinas e um total de 34 indicadores seleccionados. Na coluna da direita, registámos o número total de vezes que cada acto pedagógico se repetiu no total das 16 aulas observadas, ou seja, no total das quatro aulas observadas por disciplina (Ciências, Português, História e Inglês), em ambas as turmas (B e C).

Interpretação das observações naturalistas de aula

N.º do indicador / actos e factos pedagógicos (modos de acção do professor)		Frequência dos actos e factos pedagógicos observados				N.º total de vezes
		Ciências	Português	História	Inglês	
1	Informar a turma das actividades a desenvolver na aula	0	1	1	2	4
2	Fazer a correcção do TPC	0	1	0	0	1
3	Admoestar quem não realizou os TPC / as actividades da aula	2	2	6	0	10
4	Perguntar quem já concluiu as actividades propostas	2	3	3	1	9
5	Colocar questões sobre os conteúdos da aula à turma	10	4	5	6	25
6	Colocar questões sobre os conteúdos da aula individualmente	12	4	10	3	29
7	Colocar questões e responder de imediato	4	2	5	0	11
8	Impor a ordem à turma / aos alunos	1	5	10	18	34
9	Admoestar o aluno que responde às questões sem respeitar a sua vez	5	3	3	3	14
10	Admoestar o aluno devido a comportamentos / posturas inadequadas	9	6	8	10	33
11	Admoestar utilizando o sentido irónico	1	2	3	0	6
12	Ignorar intervenções comprometedoras para a professora (extra-aula)	3	3	6	14	26
13	Ignorar observações relacionadas com as estratégias / actividades da aula	0	3	2	6	11
14	Ignorar solicitação de ajuda relativamente aos conteúdos da aula	2	2	10	7	21
15	Explicar / esclarecer os assuntos da aula à turma	2	1	1	3	7
16	Explicar / esclarecer os assuntos da aula a alunos individualmente / grupos	3	3	8	5	19
17	Expor os conteúdos / assuntos da aula à turma (momentos da aula)	9	4	5	4	22
18	Voltar a explicar os conteúdos da aula através de exemplos práticos	3	1	1	0	5
19	Solicitar a participação activa na aula de alguns alunos	3	8	5	4	20
20	Mudar a actividade / estratégia da aula no decorrer da mesma	1	0	0	2	3
21	Aceder às sugestões de mudança de actividade dos alunos	1	0	0	0	1
22	Aceder às solicitações dos alunos para que os deixe participar na aula	1	1	1	1	4
23	Admoestar os alunos que não realizaram / realizam as actividades	7	1	2	4	14

Interpretação das observações naturalistas de aula

(continuação)

N.º do indicador/ actos e factos pedagógicos (modos de acção do professor)		Frequência dos actos e factos pedagógicos observados por disciplina				Nº total de vezes
		Ciências	Português	História	Inglês	
24	Admoestar a turma devido ao ruído provocado	2	0	3	5	10
25	Ignorar a comunicação parasita	7	5	7	20	39
26	Ignorar situações de queixas de alunos relativamente aos colegas	10	9	6	4	29
27	Ignorar a participação espontânea dos alunos relativamente a assuntos da aula	1	7	6	7	20
28	Impedir a tentativa de comunicação / participação nas actividades da aula	11	14	21	18	54
29	Expressar perante a turma expectativas negativas face a alguns dos alunos	0	5	2	1	8
30	Demonstrar afectividade	1	0	0	0	1
31	Dar reforço positivo	3	1	1	0	5
32	Utilizar o sentido de humor junto dos alunos	3	0	0	0	3
33	Ignorar situações de alheamento	25	20	10	27	82
34	Ignorar momentos de ruído	5	4	2	6	20

Quadro 10 – Frequência dos actos pedagógicos observados ao longo da observação naturalista de aulas nas disciplinas / aulas supracitadas nas turmas do 5.º ano, B e C, num total de 8 aulas por turma.

Para facilitar a análise do quadro anterior, observemos o gráfico 8 que a seguir se apresenta e que representa os dados transcritos no quadro 10.

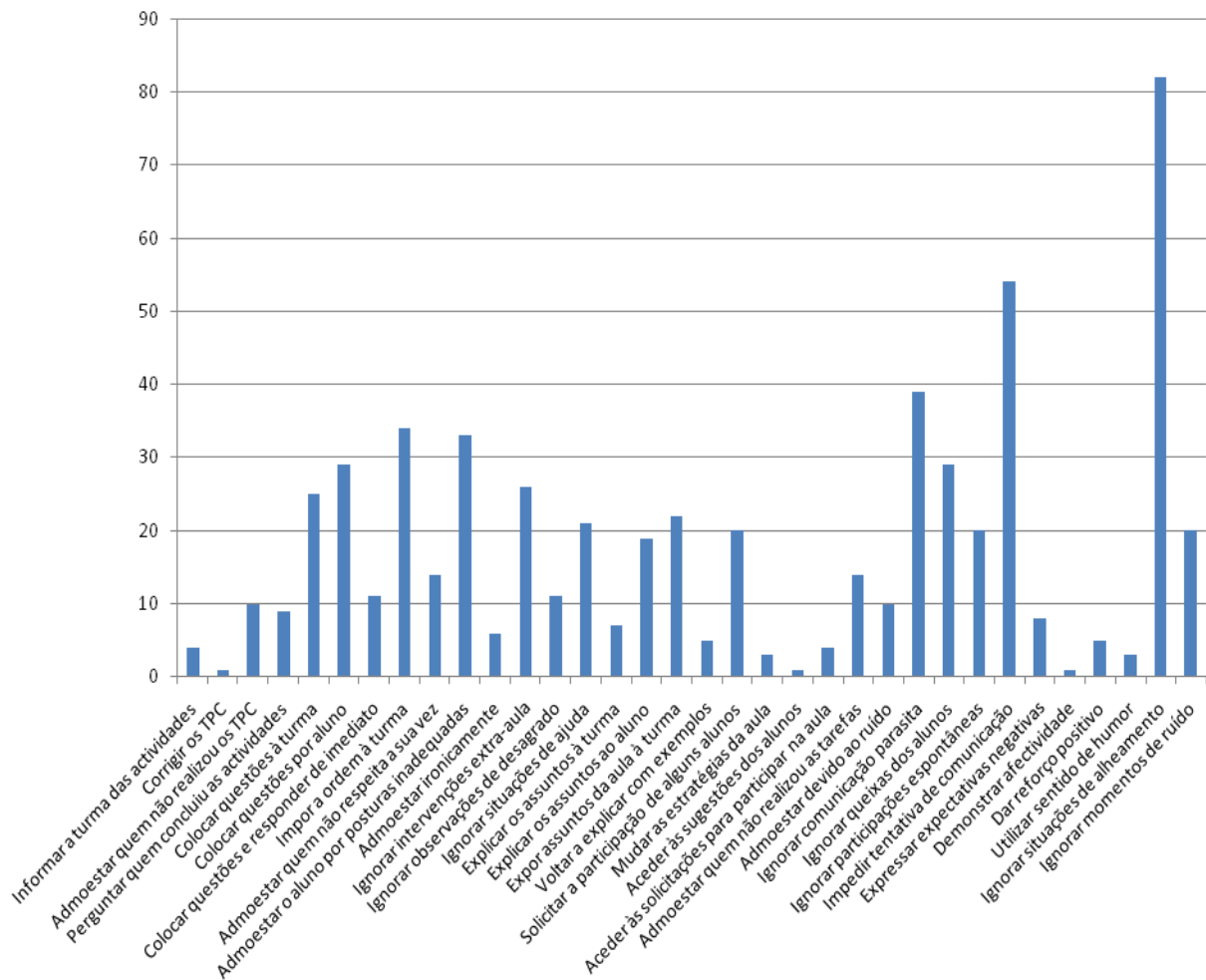


Gráfico 8 – Actos pedagógicos e respectiva frequência no total de aulas observadas.

Verifica-se que o professor utiliza predominantemente estratégias que fazem dele o protagonista de todo o ensino. As estratégias utilizadas são iguais para toda a turma, incidindo a exposição nos assuntos / conteúdos da aula. Significa isto, portanto, que os conteúdos teóricos ministrados pelo professor são transmitidos apenas por este e da mesma forma para todos os alunos, sem que a forma de transmissão dos conteúdos seja uma preocupação de atender às necessidades específicas de cada educando. Em todas as aulas, o professor adoptou uma posição estática, tendo sido apenas visível a sua disponibilidade em se movimentar pelo espaço da sala de aula para supervisionar o desenvolvimento das actividades, apenas por alguns momentos enquanto a aula decorria.

As comunicações estão sempre centradas no docente e o diálogo, enquanto encontro de indivíduos que se ouvem, é assimétrico, uma vez que o diálogo simétrico pressupõe um processo paralelo dos parceiros. Neste caso, porém, é o docente que domina o desenrolar do diálogo pedagógico.

O número elevado de perguntas dirigidas à turma e aos alunos individualmente foi uma das estratégias mais utilizadas em todas as aulas.

Como refere Altet (2000), «O ritual da sala de aula induz a um género didáctico interrogativo dominante» (p. 79). O diálogo pedagógico corrente é, pois, um diálogo interrogativo, informativo e avaliativo.

Quando dirigem perguntas aos alunos ou à turma, os docentes escolhem alunos que aparentemente não estavam atentos à aula ou cujo comportamento impede a exposição e as explicações do professor. Os professores dirigem perguntas à turma quando o ruído se generaliza e se tornava quase impossível detectar quais os principais responsáveis. Pelo que este método é utilizado por todos os professores, ainda que o utilizem de forma consciente ou inconsciente para tentar controlar os sinais de indisciplina. Inferimos que os docentes não designam ao acaso os alunos que devem responder entre os alunos que pedem a palavra; o professor escolhe aqueles que correspondem ao seu objectivo do momento. É o professor que introduz e fecha a interacção que induz ao raciocínio. Pelas perguntas e pela acção, o professor encaminha os alunos para as respostas que quer obter, de acordo com o seu modo de raciocinar, espera alcançar e dirige as trocas em função do seu objectivo, tomando, muitas vezes, fórmulas repetitivas, ou seja, pergunta – resposta – avaliação. É um diálogo na lógica do ensino clássico em que o professor manipula as regras do jogo. O professor orienta, faz perguntas e espera pela resposta num modo de comunicação discursiva.

Ao cortar a palavra a alguns alunos, facultando, por vezes, ele próprio a resposta, o professor terá, eventualmente, por objectivo restringir as possibilidades de falar àqueles que dariam respostas inadequadas, porque, na sua opinião, isso tornaria mais lento o processo da aula, ou ainda por temer que a sua função enquanto autoridade dentro da sala de aula pudesse ser posta em causa. Pelo que dá mais valor às intervenções dos alunos que pelo seu aproveitamento escolar já adquiriram um estatuto formal elevado. A estes alunos, o professor coloca o tipo de perguntas fechadas, que apelam a uma postura única. São geralmente perguntas associadas aos conteúdos programáticos e aos objectivos previamente definidos pelo professor e para o professor. Perante este tipo de perguntas, o aluno não tem qualquer iniciativa ou liberdade de escolha. Por isso, o professor dirige as perguntas para alunos específicos, para aqueles que sabe que lhe irão responder, ainda que, por vezes, seja ele próprio a antecipar a resposta que desejava obter.

Foram frequentes as situações em que o aluno tenta comunicar com o professor, quer por gestos, nomeadamente colocando o dedo no ar, quer através de solicitações verbais, solicitando ajuda para a compreensão dos assuntos ou das actividades solicitadas pelo professor; porém, as suas tentativas acabam, numa maioria dos casos, por não ser atendidas pelo docente. Perante esta falta de correspondência, não podemos falar de comunicação, nem de relação bilateral.

Estas tentativas de comunicação feitas pelo aluno e os correspondentes cortes de comunicação por parte do professor, anulando a intervenção do aluno, a sua participação ou impossibilitando a sua comunicação, provocaram, em alguns casos, situações de posterior alheamento face às actividades. As situações de alheamento foram umas das mais frequentemente observadas, mas estas raramente obtiveram qualquer resposta por parte dos professores, justificadas pelo facto de não perturbarem a explicação / exposição do professor ou situações de ruído perturbador visíveis do decurso das aulas.

O mesmo não aconteceu com os sinais indicadores de comunicação parasita, uma vez que entendemos que a comunicação parasita é aquela que equivale a intervenções que, por nada terem a ver com o discurso da aula, interrompem o normal funcionamento da mesma. A comunicação parasita corresponde a um tipo de comunicação associado ao comportamento dito indisciplinado, causador de situações de *stress* e de mal-estar no professor. Por essa razão, o número de imposição da ordem e de admoestações é bastante elevado, ainda que se verifique que a frequência com que se manifesta é superior à frequência total das repreensões utilizadas pelos professores, optando os mesmos por ignorarem um grande número de situações de conversas clandestinas. Inferimos desta situação o facto de os professores

procurarem, desta forma, evitar o conflito aberto entre o docente e o aluno, constituindo esta uma estratégia do professor para evitar a sua exposição pessoal perante o observador que se encontra na sala de aula.

Esta situação foi bem visível na aula de Inglês onde o número de comunicações clandestinas foi muito elevado ainda que não tenha correspondido ao número de imposição da ordem ou da admoestação por parte do professor. Como estratégia, o professor optou nitidamente por ignorar muitas das situações de comunicação clandestina. Para minimizar estas situações, o professor optou por realizar um teste-surpresa, ou, ainda, por mudar de estratégia ao longo da aula, ainda que nenhuma delas tenha surtido o efeito desejado. Nesta aula, foi evidente a falta de comunicação existente entre professor e o aluno em situações em que ambos os actores desempenham papéis opostos, em mundos tão diferentes que mais parece não terem qualquer tipo de correlação.

IV.2.5. Triangulação de dados: actos pedagógicos “tipo”; sinais de necessidades educativas “tipo” e categorização dos sinais

IV.2.5.1. Interpretação das observações naturalistas de aula

Após uma primeira análise dos dados em que identificámos os actos pedagógicos nas 16 aulas observadas e que seleccionámos e contabilizámos um número total de 34¹⁰¹, passámos a uma outra análise mais sistematizada e fina de dados, que nos levou à construção de matrizes por aula / disciplina¹⁰² onde fizemos a triangulação dos dados contidos nos instrumentos de análise criados até ao momento, ou seja, triangulámos os actos educativos e pedagógicos com a tipologia dos sinais indicadores de necessidades educativas registados na Carta de Sinais¹⁰³ e a respectiva categorização, de acordo com distribuição dos sinais de necessidades educativas pelas categorias psicodidácticas de Zabalza¹⁰⁴.

Com efeito, considerámos conveniente aferir da forma como cada um dos actos educativos e pedagógicos se manifestou em cada disciplina e de os relacionarmos aos sinais manifestados pelos alunos, em cada uma das aulas / disciplinas observadas, enquadrados nas várias categorias psicodidácticas. Esta triangulação dos dados permitiu-nos aferir a

¹⁰¹ Cf. quadro 10, pp. 257-258, e gráfico 8, p. 259.

¹⁰² Cf. anexo 5.

¹⁰³ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

¹⁰⁴ Cf. quadro 8, p. 238.

correlação entre os actos pedagógicos ou modos de acção manifestados pelos vários professores durante as aulas observadas, e dos efeitos destas sobre os sinais manifestados pelos alunos, quer no que respeita à tipologia do sinal¹⁰⁵ e à frequência com que o sinal se manifesta, bem como saber quais as categorias¹⁰⁶ onde os sinais se manifestam mais vezes¹⁰⁷.

Estas matrizes do anexo 5 permitiram-nos obter dados mais precisos relativamente a cada uma das aulas observadas por disciplina, permitindo-nos também efectuar o espelhamento a cada um dos professores *versus* disciplina leccionada individualmente, e abordarmos, de uma forma mais personalizada e específica, os dados observados em cada disciplina *per se*.

As matrizes construídas por disciplina¹⁰⁸ levaram-nos, por sua vez, à construção de um outro quadro que denominámos “Frequência dos actos educativos e pedagógicos, e correspondente número total de sinais de necessidades educativas específicas emitidos pelos alunos e distribuídos pelas várias categorias no total das 16 aulas observadas”¹⁰⁹. Neste quadro, pode visualizar-se o número total de vezes que cada acto pedagógico se manifestou no total das 16 aulas observadas e a correspondente frequência de sinais reveladores de necessidade educativas específicas emitidos pelos alunos como resposta a cada acto pedagógico, bem como em que categoria psicodidáctica mais vezes os sinais se manifestaram.

¹⁰⁵ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

¹⁰⁶ Cf. quadro 8, p. 238.

¹⁰⁷ Cf. anexo 5.

¹⁰⁸ Cf. anexo 5.

¹⁰⁹ Cf. quadro 11, pp. 264-265.

Interpretação das observações naturalistas de aula

N.º indicador / actos e factos pedagógicos		Total Actos pedagógicos	N.º de vezes que os sinais se manifestaram por categoria nas 16 aulas de observação naturalista				Total Sinais de NEE
			Afectivo-emocional	Social-relacional	Intelectual-cognitivo	Sensorial-psicomotor	
1	Informar a turma das actividades a desenvolver na aula	4	1	8	5	2	16
2	Fazer a correcção do TPC	1	1	0	3	1	5
3	Admoestar quem não realizou os TPC / as actividades da aula	10	4	3	7	0	14
4	Perguntar quem já concluiu as actividades propostas	9	5	4	3	1	13
5	Colocar questões sobre os conteúdos da aula à turma	25	6	5	13	8	32
6	Colocar questões sobre os conteúdos da aula individualmente	29	6	9	21	9	45
7	Colocar questões e responder de imediato	11	3	2	0	0	5
8	Impor a ordem à turma / aos alunos	34	11	5	9	24	49
9	Admoestar o aluno que responde às questões sem respeitar a sua vez	14	7	1	2	0	10
10	Admoestar o aluno devido a comportamentos / posturas inadequadas	33	14	29	2	19	64
11	Admoestar utilizando o sentido irónico	6	1	1	2	1	5
12	Ignorar intervenções comprometedoras para a professora	26	3	12	3	8	26
13	Ignorar observações relacionadas com as estratégias / actividades da aula	11	0	4	11	1	16
14	Ignorar solicitação de ajuda relativamente aos conteúdos da aula	21	2	1	19	2	24
15	Explicar / esclarecer os assuntos da aula à turma	7	2	0	5	0	7
16	Explicar / esclarecer os assuntos da aula a alunos individualmente / em grupo	19	3	1	8	0	12
17	Expor os conteúdos / assuntos da aula à turma (momentos da aula)	22	0	0	2	0	2
18	Voltar a explicar os conteúdos da aula através de exemplos práticos	5	0	0	5	0	5
19	Solicitar a participação activa na aula por parte de alguns alunos	20	0	7	6	1	14
20	Mudar a actividade / estratégia da aula no decorrer da mesma	3	1	0	0	1	2
21	Aceder às sugestões de mudança de actividade por parte dos alunos	1	0	0	1	0	1
22	Aceder às solicitações dos alunos para que os deixe participar na aula	4	0	0	1	0	1
23	Admoestar os alunos que não realizaram / realizam as actividades	14	0	0	0	0	0
24	Admoestar a turma devido ao ruído provocado	10	1(*)	0	0	0	1

(continuação)

N.º indicador / actos e factos pedagógicos	Total (SEP 16 aulas)	N.º de vezes que os sinais se manifestaram por categoria nas 16 aulas de observação naturalista				Total (sinais 16 aulas)	
		Afectivo-emocional	Social-relacional	Intelectual-cognitivo	Sensorial-psicomotor		
25	Ignorar a comunicação parasita	39	9	37	0	9	55
26	Ignorar situações de queixas de alunos relativamente aos colegas	29	3	26	0	0	29
27	Ignorar a participação espontânea dos alunos nos assuntos da aula	20	12	5	7	0	24
28	Impedir a tentativa de comunicação / participação nas actividades da aula	54	17	25	20	3	65
29	Expressar, perante a turma, expectativas negativas face a alguns dos alunos	8	4	2	4	0	10
30	Demonstrar afectividade	1	1	0	0	1	2
31	Dar reforço positivo	5	3	1	1	1	6
32	Utilizar o sentido de humor junto dos alunos	3	0	0	0	0	0
33	Ignorar situações de alheamento	82	44	17	0	29	90
34	Ignorar momentos de ruído	20	9	5	2	22	38
			Total: 143	Total: 210	Total: 162	Total: 143	

Quadro 11 – Frequência dos actos pedagógicos e correspondente número total de sinais de necessidades educativas emitidos e distribuídos pelas várias categorias no total das 16 aulas observadas.

Legenda:

■ Actos e factos pedagógicos e respectiva frequência de sinais de necessidades educativas que **mais** vezes se manifestaram ao longo da observação naturalista de aulas.

■ Actos e factos pedagógicos e respectiva frequência de sinais de necessidades educativas que **menos** vezes se manifestaram ao longo da observação naturalista de aulas.

Nota: (*)

Os números distribuídos pelas quatro categorias correspondem à frequência dos sinais emitidos como resposta a cada acto pedagógico registado / distribuído de acordo com a categoria a que dizem respeito.

Em suma, a análise do quadro anterior dá-nos conta do tipo de interacção entre actos educativos e pedagógicos manifestados pelos professores e as necessidades educativas manifestadas pelos alunos.

Ao nível da comunicação na sala de aula, verificamos, então, que são justamente os actos pedagógicos que impedem ou contribuem para o bloqueio da comunicação os que mais vezes se manifestam e, em contrapartida, os sinais emitidos pelos alunos que mais vezes se manifestam são aqueles que fazem apelo à comunicação.

É da triangulação entre sinais emitidos pelos alunos (que constam na Carta de Sinais e respectiva categorização) em articulação com os actos pedagógicos que resulta aquilo a que temos vindo a denominar “situações pedagógicas” e que operacionalizamos na figura 12 que a seguir se apresenta.

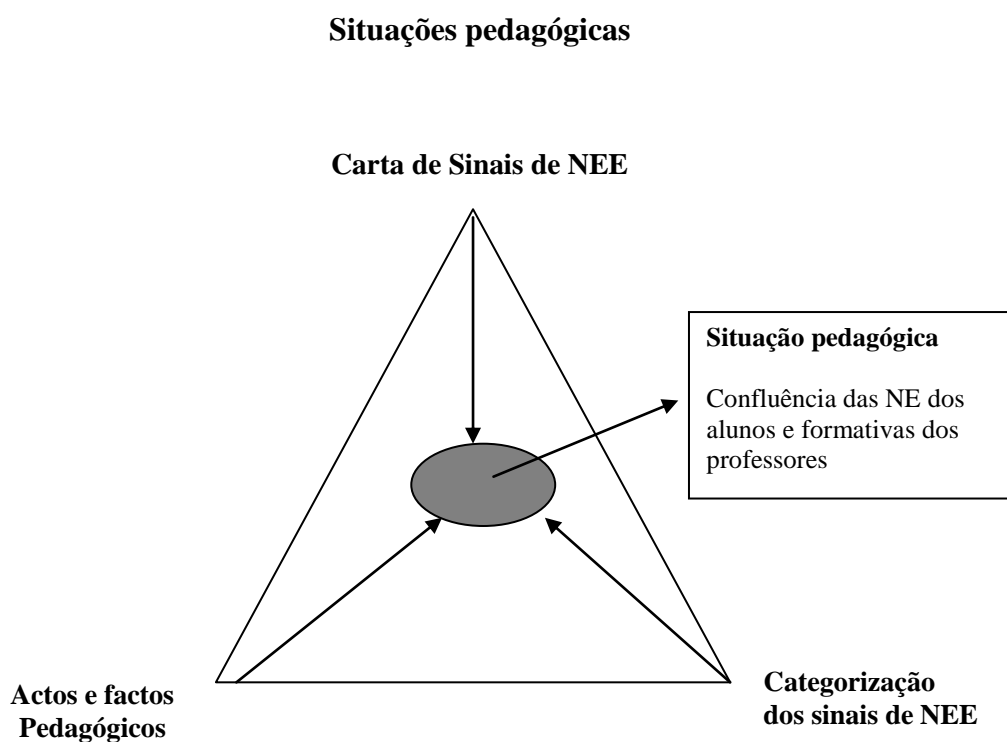


Figura 12 – Triangulação de dados obtidos através da tipificação e categorização dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas emitidos pelos alunos a sua relação / interacção com os actos pedagógicos criados pelo professor na sala de aula.

Pela análise dos dados, inferimos que a comunicação entre o ensino e a aprendizagem é assimétrica e disfuncional, constituindo um dos pontos fracos na relação entre professor e aluno e vice-versa, aparentando quase serem duas realidades antagónicas em confronto diário e permanente, o que, evidentemente, no nosso entender, bloqueia ou chega mesmo a inviabilizar o diálogo, factor fundamental para a tão almejada aprendizagem com sucesso, quer pedagógico quer educativo.

Da análise do quadro 11¹¹⁰, verificámos que os actos pedagógicos que se manifestaram com mais frequência nas várias disciplinas (com uma frequência igual ou superior a 20 vezes) são os que provocaram uma maior frequência de sinais de necessidades educativas emitidos pelos alunos (também estes se manifestaram em número igual ou superior a 20 vezes). Assim, os actos pedagógicos que mais vezes se manifestaram, e aos quais obtivemos um correspondente maior número de sinais indicadores de necessidades educativas específicas por parte dos alunos, foram os que de seguida apresentamos:

- (5) colocar questões sobre os assuntos da aula à turma;
- (6) colocar / dirigir questões à turma e aos alunos individualmente;
- (8) impor a ordem à turma e a um grupo de alunos;
- (10) admoestar o aluno devido a comportamentos e posturas;
- (12) ignorar intervenções comprometedoras (extra-aula);
- (14) ignorar solicitação de ajuda relativamente a assuntos / conteúdos da aula;
- (25) ignorar a comunicação parasita;
- (26) ignorar queixas de alunos para com os colegas;
- (27) ignorar a comunicação espontânea dos alunos relativamente a assuntos da aula;
- (28) impedir a tentativa de comunicação / participação nas actividades da aula;
- (33) ignorar situações de alheamento;
- (34) ignorar momentos de ruído.

Para uma mais fácil leitura e visualização, observemos o gráfico 9 que se apresenta na página seguinte.

¹¹⁰ Cf. quadro 11, pp. 264-265.

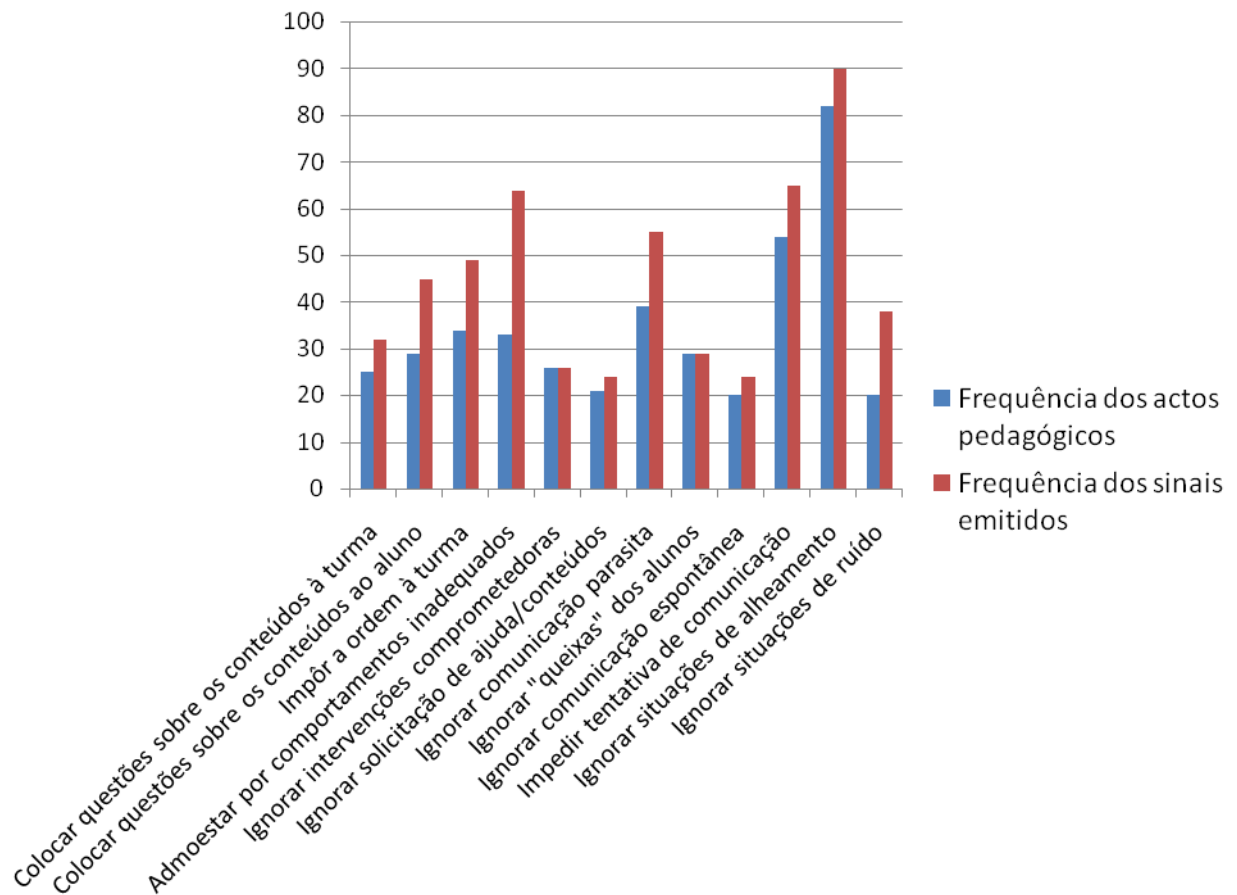


Gráfico 9 – Actos pedagógicos e o correspondente número de sinais de necessidades educativas que se manifestaram num número igual ou superior a 20 vezes.

Os actos pedagógicos que se manifestam mais vezes, obtendo assim mais visibilidade e frequência, são também aqueles que obtêm um maior número de sinais emitidos pelos alunos e indicadores de necessidades educativas específicas. Também aqui assinalámos os sinais emitidos pelos alunos numa frequência de vinte ou mais vezes. Ainda que o número de frequência entre os actos pedagógicos e os sinais emitidos pelos alunos não correspondam em igual número, sendo estes últimos quase sempre em número superior relativamente ao acto pedagógico correspondente.

De certa maneira, podemos concluir a falta de sintonia entre o número de sinais emitidos pelos alunos e os modos de acção criados pelo professor, por forma a dar resposta a esses sinais. De uma maneira geral, os sinais e os actos pedagógicos que mais se destacam pelo número de vezes com que se repetem relacionam-se com a tentativa quase permanente do professor de querer controlar comportamentos e posturas, bem como controlar situações de comunicação parasita e de apelar à atenção dos jovens para as actividades e estratégias planeadas pelo professor. O propósito principal da acção

desenvolvida pelo professor ao longo das aulas parece ser a de evitar a descentração da aula, procurando, por isso, eliminar ou camuflar situações que o impeçam. Não sendo por acaso que, ainda que as situações de alheamento tenham sido as que mais vezes se repetiram, foram também as que mais vezes o professor ignorou, justamente porque estas não provocam situações de conflito iminente para o professor ou que, de alguma forma, tenham impedido o normal funcionamento da aula ou o decurso da mesma, conforme o previamente planeado pelo professor.

Note-se, portanto, que no espaço da sala de aula as situações educativas e pedagógicas que emergem são mais no sentido de controlar comportamentos e posturas e não tanto no sentido de ministrar aprendizagens, centrando-se a acção do professor em envidar todos os esforços para impedir a interrupção da sua acção enquanto protagonista e não no sentido de dar resposta às necessidades evidenciadas pelos jovens.

Veja-se, no gráfico 10 que a seguir se apresenta, quais os actos pedagógicos e respectivos sinais educativos que se manifestaram com menor frequência.

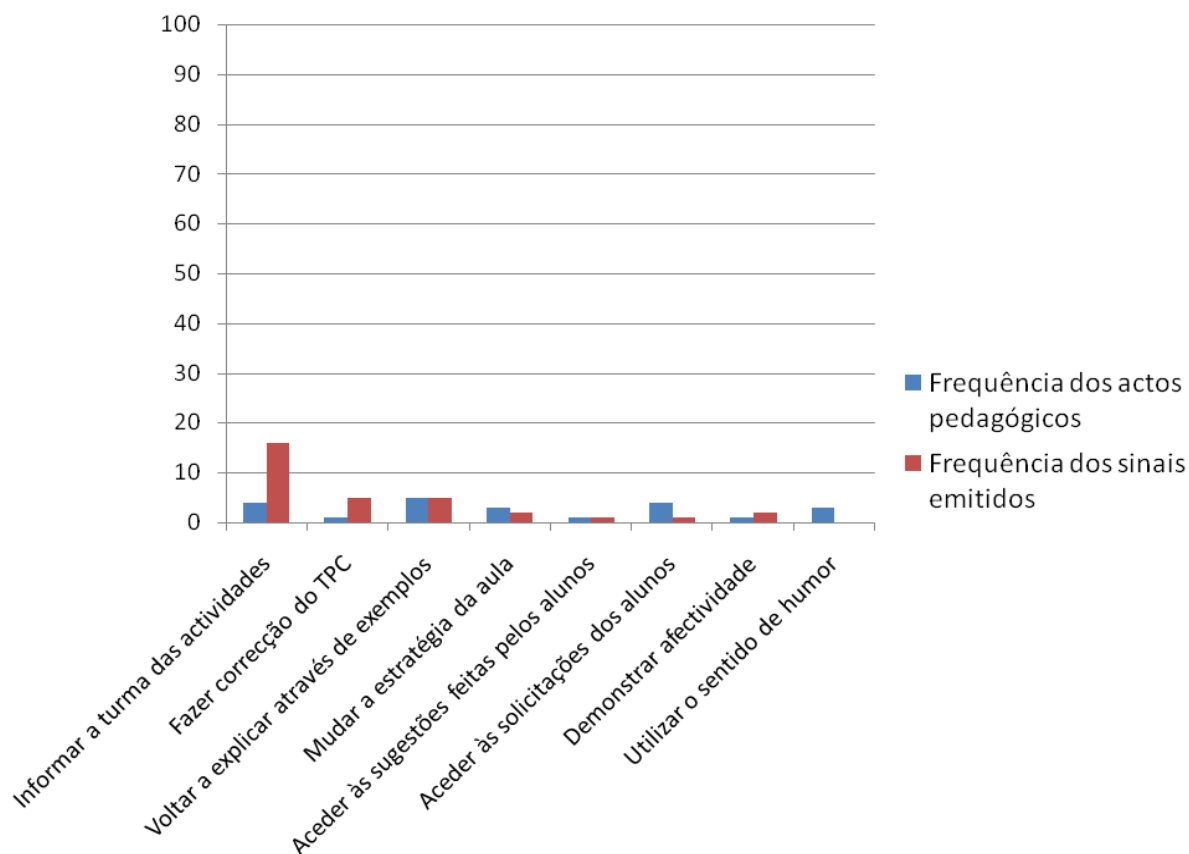


Gráfico 10 – Actos pedagógicos e correspondente número de sinais de necessidades educativas que se manifestaram num número igual ou inferior a 20 vezes.

Assim, da análise dos dados, pudemos verificar que os actos pedagógicos que se manifestaram com menor frequência, num número de vezes inferior a cinco nas várias disciplinas, e que provocaram, por sua vez, também uma menor frequência de sinais de necessidades educativas emitidos pelos alunos foram os seguintes:

- (1) informar a turma das actividades a desenvolver na aula;
- (2) fazer a correcção dos TPC (trabalhos para casa);
- (18) voltar a explicar os conteúdos da aula através de exemplos;
- (20) mudar a actividade da aula;
- (21) aceder às sugestões de trabalho por parte dos alunos;
- (22) aceder às solicitações dos alunos para participarem na aula;

- (30) demonstrar afectividade;
- (31) dar reforço positivo;
- (32) recorrer ao sentido de humor junto dos alunos.

Verificámos que nas situações educativas e pedagógicas em que o professor procura ir ao encontro dos interesses e das expectativas dos alunos, bem como nas situações que potencializem uma participação mais activa e participativa dos alunos na aula, nas situações em que o acto educativo e pedagógico se apresenta mais pensado e organizado e onde é mais visível e evidente uma proximidade na relação humana e afectiva, nomeadamente, quando se demonstra afectividade ou quando se utiliza o sentido de humor, os sinais indicadores de necessidades educativas diminuem significativamente, melhorando conseqüentemente a comunicação e o diálogo entre o professor e o aluno, e entre o ensino e a aprendizagem.

Também nesta situação, o número de vezes que os actos pedagógicos se manifestam é quase correlacional com o número de vezes que os sinais de necessidades educativas se manifestam. Contudo, verificamos que no acto pedagógico em que o professor expõe os assuntos da aula são superiores ao número de sinais que evidenciam necessidades educativas. Justificamos esta situação pelo facto de uma das estratégias mais utilizadas pelos professores ser a de expor os assuntos da aula, mas o diminuto número de sinais justifica-se pelo interesse tácito por parte dos alunos em reconhecerem nestes momentos, momentos importantes para a aquisição das aprendizagens escolares, ou simplesmente porque opta por adoptar uma postura de alheamento.

A análise, quer qualitativa quer quantitativa, dos dados resultantes das observações naturalistas, e a construção de instrumentos de análise¹¹¹ – Carta de Sinais, categorização dos sinais indicadores de necessidades educativas específicas (por comportamentos e categorias psicodidácticas de Zabalza), identificação dos modos de acção / actos pedagógicos adoptados pelos professores nas várias disciplinas / aulas como resposta ao sinais emitidos pelos alunos inseridos nas respectivas categorias psicodidácticas de Zabalza – permitiram-nos definir e conhecer as principais formas de comunicação na sala de aula, facto que, por sua vez, nos permitiu compreender as principais formas de comunicação estabelecida entre os professores e os alunos em contexto aula.

¹¹¹ Cf. figura 13, p. 294.

Estes primeiros momentos da caracterização permitiram-nos obter um conhecimento mais profundo da realidade da situação pedagógica e da comunicação verbal e não-verbal na sala de aula e uma mais fácil compreensão do que se observa. Permitiram-nos também identificar as variáveis sobre as quais se pretende agir na fase seguinte à nossa investigação, tornando essas mesmas variáveis objecto de análise e de reflexão.

Pelas análises obtidas através da análise sistemática dos instrumentos que fomos construindo, chegámos à conclusão de que a comunicação e a interacção entre os dois actores da sala de aula constitui um dos pontos fracos da relação pedagógica chegando mesmo a aparentar não existir. Facto que, no nosso entender, funciona como um bloqueio entre o ensino e a aprendizagem, que é eixo fundamental para o tão almejado sucesso educativo e pedagógico.

Partindo dos dados apresentados no quadro 11¹¹², podemos verificar ainda a forma como se distribuem os sinais emitidos pelos alunos por categorias e, conseqüentemente, quais as principais necessidades educativas associadas a estas mesmas categorias. Assim, observemos o gráfico 11 que a seguir se apresenta.

Categorias Psicodidácticas de Zabalza

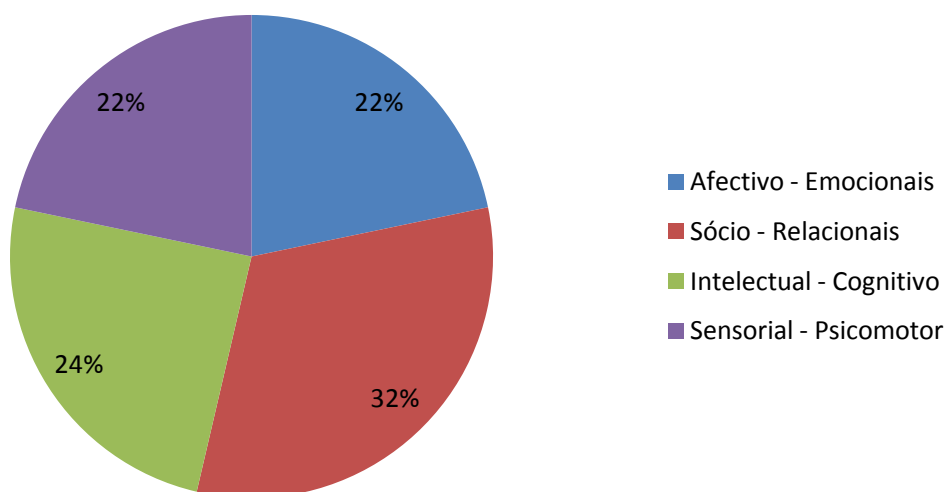


Gráfico 11 – Distribuição dos sinais de necessidades educativas específicas pelas categorias psicodidácticas de Zabalza.

¹¹² Cf. quadro 11, pp. 264-265.

Face ao exposto, os sinais emitidos pelos alunos estão associados a insatisfações educativas e pedagógicas específicas com maior incidência nas categorias sócio-relacional e intelectual-cognitiva para as quais não são dadas respostas adequadas atendendo aos seguintes fenómenos:

- a comunicação / interacção na sala de aula é disfuncional;
- as estratégias e as metodologias utilizadas não dão resposta aos sinais indicadores de necessidades educativas e pedagógicas específicas;
- os sinais emitidos incidem sobre as necessidades educativas inseridas na categoria sócio-relacional e intelectual-cognitiva;
- Os sinais emitidos ao nível da categoria sócio-relacional inserem-se sobretudo no grupo dos comportamentos ditos indisciplinados, e os sinais emitidos na categoria dos comportamentos intelectual-cognitivo inserem-se, sobretudo, no grupo dos comportamentos ditos controlados¹¹³, que efectivamente constituem os grupos de comportamentos que predominam nas salas de aula.

Na categoria sócio-relacional, incluímos os sinais relacionados com as necessidades de relacionamento social, pois, tal como refere Heinemam (citado em Lopes, 2007), constituem um «processo comunicativo que se desenvolve em grupo e que tem como objectivo básico a socialização dos alunos» (p. 75).

As subcategorias que melhor traduzem esta afirmação e que mais se evidenciaram aquando das observações de aula foram as de hostilidade e as de solicitar a atenção dos pares e dos professores, ainda de que forma nem sempre assertiva.

A frequência evidenciada pela emissão destes sinais é significativa, logo, concluímos que a maior parte dos sinais manifestados se situam na categoria sócio-relacional, ou seja, nas necessidades de relação com o outro. Este facto atesta o que Fernandiz (citado em Zabalza, 1992) nos dá conta quando se refere à escola como um local de transmissão e integração de modelos e normas de comportamentos e culturas vigentes. A escola é, efectivamente, por excelência o espaço para o encontro e a transmissão de valores.

Se recordarmos a organização hierárquica de Maslow (citado em Lopes, 2007, p. 157) relativamente às necessidades humanas inferiores que, sempre que os alunos satisfaçam essas necessidades educativas de níveis inferiores, por exemplo ao nível das

¹¹³ Cf. quadro 9, pp. 241-242.

necessidades sociais, os níveis das necessidades educativas progridem para os da auto-estima e para os de auto-realização.

Seguindo a ideia de Maslow, os alunos da amostra ainda não satisfizeram as suas necessidades de nível social e relacional. Este salienta a necessidade e a importância que a sociabilização, a aceitação e o sentimento de pertença como uma das necessidades mais básicas e essenciais do homem e com grande incidência no grupo etário com o qual desenvolvemos a nossa investigação. A não-satisfação dessas necessidades é uma das principais causas de desajustamentos emocionais na sociedade. Com efeito, pensa-se que a satisfação dessas necessidades passa pela aceitação do outro na sua diferença.

Também o sentimento da não-aceitação por parte do adulto / professor, ao sentir que este nutre fracas expectativas e rótulos negativos, pode ocasionar nos jovens sentimentos de frustração, de menos-valia e de desordem psicológica. Logo, os jovens nestas circunstâncias têm tendência, como resposta, a adoptarem comportamentos inadequados socialmente (indisciplinados) demonstrando agressividade ou hostilidade em consequência da não-aceitação. Logo, o comportamento agressivo surge como uma forma, ainda que inadequada socialmente, de se fazer presente.

O aluno constrói a sua própria imagem / identidade sob o olhar que os outros têm de si. Assim, pode adoptar comportamentos duplos: ou se fecha sobre si próprio, numa postura de enquistamento; ou se expõe através de manifestações hostis. O comportamento do aluno é então resultado daquilo que ele percebe do professor e dos seus colegas.

Diagnosticar necessidades específicas de educação, nomeadamente as inseridas nas categorias sócio-relacional e intelectual-cognitiva, poderá servir para avaliar também as necessidades de formação dos intervenientes directos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, dos professores. Daí a necessidade e o enfoque que damos, na nossa investigação, à formação de professores, de maneira a que esta seja compatível com as diversas necessidades básicas dos alunos. Só assim a escola poderá atingir os objectivos previstos: uma aprendizagem efectiva para todos e para cada um na sua diferença, facto que implica uma tripla relação com o mundo que nos rodeia, com vista à sua melhor compreensão, com os outros e connosco próprios, para uma futura autonomia e integração social.

As necessidades de auto-estima são consideradas por Barbosa (2001) fundamentais para ultrapassar angústias e receios em qualquer situação de

aprendizagem constituindo entraves ao seu desenvolvimento e no aparecimento das necessidades de ordem superior, ou seja, para que possam progredir em novos percursos de aprendizagem, elevando o seu nível de satisfação e aumentando a sua produtividade.

No que respeita a uma maior evidência dos sinais integrados na categoria intelectual-cognitiva, constatámos a presença de sinais que revelam motivação para a aprendizagem e para a realização das actividades desenvolvidas nas aulas, nomeadamente nas situações em que os próprios jovens reclamam das actividades desenvolvidas pelos professores, sugerindo outras, por forma a que as estratégias se tornem mais aliciantes e também mais simples e, por isso, mais acessíveis à compreensão dos mesmos. Os jovens evidenciaram gostar de participar activamente nas actividades, dando resposta espontânea e querendo sobressair com as suas intervenções, tornando-se evidente que a sua motivação está na base do reconhecimento social por parte dos pares e também do professor.

Ao longo das aulas observadas constatámos a necessidade que muitos jovens revelavam em colocar sistematicamente questões ao professor. Muitas destas perguntas aparentavam constituir sinais de pedidos de ajuda para superarem uma dificuldade. Porém, questionamo-nos: será que o professor sabe como lidar com as perguntas dos seus alunos? De facto, verificámos que o professor aparentemente adopta um comportamento dissuasivo relativamente às perguntas feitas pelos alunos, porque interrompem o curso da aula planeado pelo mesmo e porque rompem com a linha de raciocínio e o desvia do rumo da aula. Por isso, prefere o aluno que não faz perguntas uma vez que não cria problemas (quase sempre as perguntas feitas ao professor eram seguidas por admoestações porque o professor achava já ter dado a resposta com informações facultadas previamente, logo fazer essa pergunta significava não ter estado atento, significava não conseguir escutar o professor etc.).

Um estudo realizado no Quebec por Weidler Kubanek e Waller (como citado em Alarcão, 1996, p. 175) mostra que muitos alunos aprenderam na escola a não fazerem perguntas para não parecerem ridículos e não atraírem comentários irónicos quando não recebem a devida resposta. Contudo, no nosso entendimento, as perguntas são reveladoras de necessidades que enquadrámos, por nossa iniciativa, na categoria intelectual-cognitiva.

À luz do que foi referido, é, pois, importante que o professor faça o levantamento de sinais denunciadores de necessidades educativas percebendo que o sucesso das aprendizagens dos alunos passa obrigatoriamente pela satisfação das

necessidades educativas, pela sua ordem hierárquica e pela frequência com que se manifestam.

Segundo o modelo da Pedagogia de Ajuda, o ensino deverá ser equacionado a partir das necessidades educativas dos alunos e não apenas de objectivos educativos preestabelecidos, pois só assim se respeita a dimensão humana de quem aprende, num *continuum* de desenvolvimento, sem desprezar as necessidades básicas para atingir os níveis superiores.

A própria psicologia do desenvolvimento tem vindo a enfatizar o quão importante é para o desenvolvimento cognitivo a qualidade das relações e interacções interpessoais.

IV.3. Interpretação dos resultados da entrevista semiestruturada

Vejamos como os professores da amostra abordam estes fenómenos-tipo através das suas opiniões, cuja análise de conteúdo e categorização seguiu os procedimentos propostos por Bardin (1977).

Os objectivos gerais das entrevistas foram os de:

- verificar quais são os sinais reveladores de necessidades educativas identificados pelos professores nos alunos;
- verificar a forma como o professor optimiza as estratégias de acção do acto educativo, partindo do diagnóstico das necessidades educativas e do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade;
- identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades formativas.

Subcategoria	Frequências
1.1 Desmotivação e falta de empenho pelas actividades escolares	2
1.2 Interesses divergentes dos escolares	3
1.3 Fraca participação / participação inoportuna e desorganizada	3
1.4 Dificuldade de concentração	2
1.5 Resistência passiva e activa ao desenvolvimento das actividades propostas	2
1.6 Passividade demonstrada face às dificuldades sentidas	1
1.7 Pouco interesse pelos conteúdos programáticos	2
1.8 Dificuldades ao nível do saber estar em contexto sala de aula	4
1.9 Défices ao nível da formação pessoal e escolar	4
1.10 Agressividade e mau comportamento	4
1.11 Más relações interpessoais quer com os pares, quer com os professores	3
1.12 Más classificações / avaliações negativas dos anos anteriores	2
1.13 Mau comportamento generalizado da turma	3
1.14 Frequência na turma de alunos-caso	4
1.15 Dificuldade no cumprimento das regras da sala de aula	4

Quadro 12 – Sinais reveladores de necessidades educativas específicas.

Em resposta à primeira questão, que tem como propósito aferir se os professores identificam sinais reveladores de necessidades educativas específicas nos seus alunos, os mesmos referiram-se a esses sinais como sendo de foro comportamental, ao nível do saber estar com os outros; e à integração na turma de alunos-caso perturbadores e principais causadores do insucesso da turma.

A testemunhar por alguns depoimentos, os alunos chegam a ser mal-educados para com os professores, funcionando este facto como um obstáculo para a manutenção de relações interpessoais, não só com os adultos, mas também com os seus pares.

Além dos condicionalismos de índole da formação pessoal, acrescentam o facto de, regra geral, os alunos chegarem ao segundo ciclo com défices ao nível da aquisição de aprendizagens consideradas essenciais para a sequência pedagógica, facto que, segundo os mesmos professores, dificulta a relação e o diálogo entre o ensino e a aprendizagem do ciclo que frequentam.

Com efeito, a culpabilização do nível de escolaridade anterior não constitui uma novidade, já que o ensino e a aprendizagem nem sempre têm sido entendidos como um processo sequencial, parecendo, ao invés disso, aprendizagens estanques entre ciclos

onde os muros tendem a substituir as pontes. Este fenómeno a que chamamos “fenómeno de fronteira” tem vindo a ser estudado e a ser colmatado através das novas directivas e reformas, no que respeita à nova reorganização das nossas escolas em agrupamentos de escolas e respectivos ciclos, pelo que não constitui um fenómeno novo, confirmado pelos professores que entrevistámos.

Outra das razões apontadas é a do efeito perverso da escolaridade obrigatória, a atestar por algumas das afirmações feitas, nomeadamente a que passamos a citar: “hoje, em prol da escolaridade obrigatória, só se fala em direitos e por vezes esquecemo-nos de lhes dizer que também têm deveres! O principal problema está em nós”.

A falta de articulação entre a escola e a família foi também muito referida como um mal, já que não é visível nem sentida, no entender dos professores, uma sintonia de esforços no sentido de otimizar as aprendizagens dos alunos que frequentam as salas de aula.

O principal problema, apontado pelos professores da amostra como um obstáculo às aprendizagens, é sobretudo de nível comportamental, das posturas e atitudes. Visto que a indisciplina é apontada como a principal responsável pela desarmonia entre o ensino e a aprendizagem. Assim sendo, poder-se-á, então, inferir que controlar o comportamento distraído e desajustado dos alunos equivale a controlar a sua aprendizagem?

Como entende o professor resolver esta questão? Atendendo a que, face às respostas, o professor identifica os sinais como indicadores que estão associados a situações que ultrapassam a sua acção, significará então dizer que tudo terá de ficar na mesma, justificando-se assim uma atitude de inércia e de passividade? Ou, ao invés, justifica a adopção de atitudes defensivas, engendrando para o efeito mecanismos de autodefesa e estratégias que vão no sentido de servir mais o professor do que os interesses e as necessidades dos alunos?

Concluimos, assim, que não é feita uma classificação dos sinais reveladores de necessidades educativas, sobretudo ao nível do saber fazer, ou seja, ao nível da aquisição de saberes e competências, e como também já referimos, ao nível do saber estar. Concluimos também que, conseqüentemente, não é feita uma classificação dos sinais reveladores de necessidades educativas, resultado de uma má caracterização e de diagnóstico da situação educativa e pedagógica.

Pelas respostas assinaladas, podemos concluir que a maioria dos professores recorre à observação directa, à inferência, ou faz apelo à expectativa que criou ou que

foi construída face ao aluno e que o acompanha de anos anteriores. Percebemos que os professores fazem uma caracterização das necessidades específicas dos alunos de forma pouco rigorosa, não utilizando instrumentos e técnicas apropriadas de recolha de dados sobre os sinais indicadores de necessidades educativas específicas. Aparentemente, todos os sinais indicadores de necessidades referidos estão associados a manifestações comportamentais e / ou de desinteresse por parte dos jovens pelas actividades indicadas, apresentando-se quase como que uma fatalidade que está fora do alcance e da acção do professor. Acresce que nenhum dos professores referiu por iniciativa própria a elaboração de testes de diagnóstico como recurso para aferir as necessidades educativas e pedagógicas dos alunos, ainda que, quando questionados acerca da utilização ou não-utilização dos mesmos, os professores tenham sido unânimes ao responderem afirmativamente acerca da realização destes. Contudo, este facto pode, no nosso entender, justificar-se pelo facto de na escola esta estratégia ter um carácter de obrigatoriedade exigido pela gestão da escola, sobretudo no que respeita às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, seria de esperar que os professores inquiridos dessem uma resposta afirmativa aquando interpelados acerca desta questão, ainda que, alguns dos professores tenham afirmado só realizarem testes de diagnóstico aos alunos que beneficiavam da prerrogativa oficial de uma avaliação especializada.

Subcategoria	Frequência
2.1 Simplificação dos conteúdos para a turma	6
2.2 Encaminha o aluno para o apoio individual acrescido	5
2.3 Diferenciação das formas de avaliação e simplificação dos conteúdos para os alunos que beneficiam do 319º	7
2.4 Utilização de uma linguagem simples e acessível	3
2.5 Recurso a exemplos práticos e que lhes sejam familiares	2
2.6 Busca de estratégias que já tenham sido utilizadas por outros pares educativos e que tenham tido resultados positivos	3
2.7 Realização de trabalhos em grupo e / ou a pares, organizando os alunos conforme o nível de aprendizagem dos seus elementos	5
2.8 O recurso à retenção para consolidação de conhecimentos	6
2.9 O recurso à optimização da relação afectiva e do diálogo	1
2.10 Questiono os alunos, peço-lhes opinião quanto à forma como aprendem melhor	1
2.11 Articula com o encarregado de educação	1
2.12 Recurso à prática de diagnóstico	6

Quadro 13 – Como actua / quais as estratégias utilizadas pelo professor para dar resposta aos sinais reveladores de necessidades educativas de forma a otimizar as aprendizagens.

A preocupação com a utilização das estratégias de aprendizagem de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos deveria constituir uma das preocupações fundamentais dos professores, uma vez que isso conduziria a um rigor pedagógico que colocaria o ensino ministrado o mais próximo e o mais natural / ecológico possível dos modos de aprendizagem dos alunos. Contudo, verificamos no quadro 13, apresentado previamente, que o item “Simplificação dos conteúdos para a turma” foi um dos que obteve um maior número de respostas, justificando-se o facto por ser a alternativa possível, já que, no entender dos professores, os conteúdos programáticos não podiam ser alterados.

Contudo, a simplificação dos conteúdos como estratégia utilizada suscita-nos alguma apreensão, ou seja, não será esta uma forma redutora da aprendizagem, conduzindo a um sucesso mascarado e fictício, ainda que numa óptica de uma segregação positiva? As exigências do mundo e da vida compadecer-se-ão com a falta de ferramentas e competências necessárias para a efectiva integração na vida e na sociedade? Não será esta uma forma mascarada de discriminação, ainda que supostamente pretenda ir ao encontro dos princípios da escolaridade básica para todos?

Este facto leva-nos a interpelar a asserção utilizada por Cavaco Silva quando, em tempos, afirmou num programa televisivo que “a educação e a formação” devem funcionar como “o elevador que permite elevar os jovens da subcave do edifício social”. O “encaminhamento dos alunos-caso para aulas de apoio acrescido” é também uma das estratégias a que os professores afirmam recorrer com mais frequência, justificando, assim, a saída da sala de aula de um aluno-caso, dado o facto de este aluno, pelas suas características específicas, influenciar, na maioria dos casos, negativamente o curso das aulas e das aprendizagens. Pelo que, esta medida, é entendida como positiva quer para o aluno, uma vez que beneficiaria de um ensino especializado e individualizado, quer para o grupo-turma, porque pode progredir mais nas aprendizagens. Além disto, os professores acrescem não terem condições físicas nem materiais para porem em prática um ensino de cariz mais personalizado. Contudo, inferimos da parte dos professores a existência de alguma confusão no que respeita à diferenciação entre necessidades educativas associadas a necessidades educativas e de aprendizagem (enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa) ao conceito de necessidades de educação específicas associadas a problemas de foro patológico, uma vez que acresce como obstáculo para lidar com estas situações o facto de carecerem de formação profissional específica. Não foi por acaso que alguns dos professores nos afirmaram que só adoptam estratégias alternativas aos alunos do chamado ensino especial (ao abrigo do Artigo 319º) fazendo, por isso, cumprir apenas o que está prescrito na lei, acrescentando ainda revelarem dificuldade em saberem fazer a distinção clara e objectiva de quais são, efectivamente, os alunos que, à luz das necessidades educativas especiais, devem, efectivamente, beneficiar dessa prerrogativa.

Com efeito, uma reflexão sobre a literatura sobre os processos de aprendizagem permite-nos, hoje, afirmar que a aprendizagem implica uma tripla acção: com o mundo, com os outros e consigo próprio, num processo de tentativa e erro. A aprendizagem constrói-se num quadro de interacção com os pares e coincide com um processo de sociabilização. Retirar um aluno para contextos que o tiram do grupo natural de aprendizagem é uma antítese dos mesmos processos de aprendizagem, constituindo uma alienação, ainda que continue a ser entendida como uma segregação positiva.

Assim, esta orientação é criticada por favorecer a separação do aluno, pois, com frequência, é impedido de interagir com os seus pares. Desta forma, há a possibilidade de ser marginalizado pelos mesmos, por o considerarem alguém diferente ou especial (Fernández, 2006, pp. 224-225).

«A realização de trabalhos em grupos de pares, tendo em conta as características o nível das aprendizagens dos elementos» foi uma estratégia que alguns dos professores afirmaram adoptar, ainda que só o tenhamos verificado na disciplina de Ciências Naturais.

Podemos mesmo interpelar-nos quanto à optimização das aprendizagens dos alunos a partir da utilização desta estratégia. Ou seja, como pode o professor avaliar o interesse ou os efeitos positivos do trabalho desenvolvido em trabalho de grupo como uma estratégia para optimização de aprendizagens junto dos alunos, se o próprio professor não acredita no trabalho realizado em grupo como forma de otimizar a sua prática profissional? Facto que podemos testemunhar por algumas das opiniões manifestadas aquando das entrevistas, já que alguns dos professores demonstraram revelar-se pouco receptivos à adopção desta ou daquela estratégia por considerarem-na potenciadora de ruído e comunicação parasita acrescida.

Uma outra questão que nos suscita curiosidade é a falta de comunicação e diálogo entre pares educativos. Assentará esta em que tipo de sustentabilidade? No receio de se expor perante os outros por falta de confiabilidade e aceitabilidade, por receio de eventuais juízos de valor por parte dos outros que possam abalar com a auto-estima pessoal e profissional?

O professor de Ciências Naturais foi o único que fez referência a esta estratégia “recurso a exemplos práticos e que sejam familiares aos alunos”, afirmando ser recorrente fazê-lo, uma vez que, no seu entender, esta estratégia obtinha efeitos positivos, verificando um maior envolvimento dos mesmos nas actividades da aula, facto que pudemos também atestar aquando das observações de aula.

A resposta ao item “procurou usar estratégias que já tenham sido utilizadas por outros pares educativos e que tenham tido resultados positivos” foi dada pelos poucos professores que referiram a articulação com outros pares educativos deixando transparecer a falta de diálogo e de hábitos cristalizados no que respeita ao trabalho isolado e enquistado do profissional da educação, onde a troca de experiências pedagógicas, certamente ricas para a prática quotidiana, deixam muito a desejar. Os profissionais da educação actuam isoladamente, confirmando aquilo que a literatura sobre gestão administrativa refere, ou seja, “sistemas unidos, mas separados”. Esta separação-união opõe-se aos princípios que norteiam um programa inclusivo, o qual implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substitua o modelo tradicional ainda muito enraizado. Um dos professores da amostra

afirmou “não ter por hábito perguntar o que é que os outros colegas faziam nas aulas deles”, parecendo com esta afirmação, querer dizer que não tinha por hábito intrometer-se em casa alheia.

Ainda assim, alguns professores afirmam considerar úteis os momentos de reunião proporcionados pelas reuniões de grupo / departamento, ou os conselhos de turma, como momentos de encontro e de diálogo, ainda que estes sejam convocadas por via oficial, onde nem sempre é dado espaço para a troca de experiências e de aprendizagens conjuntas, atendendo ao carácter burocrático e administrativo das mesmas.

O item “recurso à optimização da relação afectiva e do diálogo” foi questionado directamente pelo investigador, facto que nos leva a inferir que até ao momento ainda não tinha sido sequer pensada pelos professores como um eventual meio de promover o diálogo, a relação e, conseqüentemente, também uma forma de potenciar as aprendizagens.

Com efeito, quando confrontados com esta questão do apelo à relação e à promoção de uma relação mais educativa que didactizante, mais afectiva e de proximidade entre professor e aluno, como recurso para optimizar as aprendizagens, os professores dividiram-se nas respostas. Assim, se por um lado alguns docentes afirmaram utilizar este recurso com os jovens ainda que por questões de personalidade e de forma natural, inferimos, por parte de outros professores, alguma renitência em responder a esta interpelação. Claro que interpretámos esta resistência em responder como resultado do facto de alguns dos professores dificilmente conseguirem encarar a relação entre professor e aluno como uma relação de igual para igual; logo, sem espaço para dar lugar a uma aproximação, corroborando a afirmação de Postic (1990), segundo a qual: «a hierarquização baseada nas diferenças de estatuto bloqueia a reciprocidade das permutas e a instauração de diálogos» (p. 61). Os professores privilegiam os aspectos cognitivos do aluno, relegando para segundo plano os aspectos afectivos e / ou relacionais, ainda que já tenhamos chegado à conclusão de que uma das principais necessidades educativas emitidas pelos alunos se centra na categoria sócio-relacional.

Alguns dos professores entrevistados justificaram mesmo a inoperância desta estratégia, afirmando que as dificuldades cognitivas ou de aprendizagem nunca poderão ser superadas pela afectividade, enquanto outros professores afirmaram nunca terem reflectido sobre essa questão. Ainda assim, constatámos que este foi um momento que os levou a reflectir sobre a questão. A testemunhar este facto referimos a observação de

uma professora que quando interpelada sobre o assunto, respondeu que, na verdade, já se tinha apercebido de que um dos alunos-caso da turma “se levava a melhor quando obtinha o reforço positivo por parte do professor”, mas que, mesmo assim, não acreditava que fosse por essa via que as dificuldades cognitivas pudessem de alguma forma ser colmatadas.

O recurso à mediação afectiva, como já tivemos oportunidade de referir, não nos parece despropositado, porém só se justifica se o professor for visto não apenas como um mero transmissor de conteúdos programáticos, mas também um educador.

Ainda que durante as entrevistas aos professores da amostra tenhamos obtido um maior número de respostas que nos afirmassem ser prática comum a utilização de estratégias alternativas para a optimização do processo de ensino e de aprendizagem, efectivamente, aquando da observação de aulas, constatámos que a maioria das estratégias utilizadas pelos professores foram de natureza expositiva, a realização de actividades alusivas à prévia exposição do professor ou com recurso quase exclusivo ao manual adoptado, predominando as questões dirigidas aos alunos, na maior parte das vezes com o propósito de controlar comportamentos e posturas indesejáveis. Ainda que aquando das observações naturalistas tenhamos constatado que uma das estratégias mais utilizadas nas aulas tenha sido a das perguntas dirigidas pelo professor à turma e / ou aos alunos, nenhum professor referiu a utilização desta estratégia nem dos objectivos da utilização da mesma.

A relação pedagógica dirigida do professor para o aluno foi mais didactizante e disciplinadora de posturas e comportamentos do que educativa ou pedagógica.

Foram também pouco visíveis os momentos de apelo à criatividade ou à capacidade imagética dos alunos, pelo que, quando confrontados com a utilização ou não de estratégias alternativas, os mesmos professores emitiram opiniões que nem sempre coincidiram com o observado.

Atendendo a que em ambas as turmas estavam integrados alunos-alvo de retenções repetidas, quisemos inferir acerca da opinião dos professores no que respeita à retenção, enquanto estratégia alternativa para a optimização do processo de ensino e aprendizagem.

As respostas dividiram-se entre o “depende muito dos casos”, ou seja, acrescentam que se um aluno revelar dificuldades ao nível da aprendizagem e da compreensão dos assuntos prescritos nos programas escolares, mas que revele empenho e perseverança, deve, quando muito, pelos últimos aspectos referidos, ser recompensado

e, por isso, transitar de ano. Nestes casos, os professores são unânimes em acreditar que se o aluno não aprende, justifica-se por situações que transcendem as escolares e, por conseguinte, transcendem também a acção do professor, logo, por muitos esforços que sejam envidados pelo aluno, o insucesso ao nível das aprendizagens será sempre entendido como uma fatalidade.

Contudo, nos casos em que os alunos não revelem qualquer esforço, empenho e são ainda causadores de indisciplina, os professores são unânimes em concordarem com a retenção, entendendo que os mesmos alunos não devem sentir-se premiados com a transição de ano comparativamente com os restantes alunos que se esforçam e revelam empenho. Inferimos desta última resposta uma certa forma de penalização ao aluno por quem o professor nutre expectativas negativas, ainda que o tenham feito de forma inconsciente.

Porém, ainda assim, foram unânimes em concordar que a experiência lhe diz que a retenção não resolve os problemas de aprendizagem, já que não passará a ser mais do mesmo, caso não sejam adoptadas medidas ou estratégias específicas que possam colmatar as dificuldades identificadas. Os professores são ainda unânimes em afirmar que hoje não faz sentido falar de retenção, uma vez que esta foi praticamente banida do sistema educativo, atendendo ao facilitismo reinante que afirmam existir e que leva os professores a optarem por transitar alunos ainda que estes possam evidenciar lacunas ao nível das aquisições consideradas básicas.

Subcategoria	Frequência
3.1 A ausência de formação pessoal e social dos alunos	8
3.2 A falta de articulação entre a escola, os professores e a família	4
3.3 A ausência de sintonia de esforços entre pares educativos	2
3.4 O elevado número de alunos por turma e de grande heterogeneidade	8
3.5 A perda de autoridade da figura do professor	8
3.6 A falta de interesse pelas aprendizagens escolares	7
3.7 Escassez de materiais didácticos diversificados e actualizados	2
3.8 A ausência de formação específica / apropriada que ajude o professor a dar resposta às novas situações que emergem em contexto sala de aula	8

Quadro 14 – Categoria: obstáculos à aplicação de estratégias diversificadas e alternativas.

Além dos obstáculos referidos no quadro 14¹¹⁴, os professores referiram ainda outros obstáculos à aplicação de estratégias diversificadas e diferenciadas na sala de aula, tais como: os efeitos perversos da escolaridade dita obrigatória, a falta de autonomia dos alunos, exigindo, por isso, um ensino individualizado por parte do professor, tornando-se um acto utópico atendendo à impossibilidade de o fazer em turmas com um número elevado de elementos que não se compadece com a possibilidade de fazer um ensino mais individualizado. Acrescentam o desgaste físico e emocional causado pela indisciplina, pela postura e por comportamentos inadequados inerentes à pouca formação pessoal e social, já que denotam desconhecimento de princípios básicos do saber estar com os outros.

Um dos professores referiu que sente que a sua função vai mais no sentido de repreender e admoestar posturas do que a de ensinar, facto que podemos comprovar aquando das observações naturalistas de aula.

A falta de apoio por parte dos pais junto do professor foi também um dos motivos referidos, exemplificando com o caso de um dos alunos de uma das turmas, em que foram os próprios pais que impediram o filho de beneficiar de apoio técnico especializado e individualizado, facto que, no entender dos professores, se deve a preconceitos que vieram a ser prejudiciais para a progressão educativa do mesmo.

Acresce que, além de um dos professores ter referido a habituação e a rotina como obstáculos à implementação de novas estratégias de aprendizagem, e além da referência por parte de dois professores da ausência de articulação, diálogo e troca de experiências vividas pelos professores, podemos inferir que todos os outros obstáculos enunciados parecem transcender a acção do próprio professor e, por isso, não dependem directamente da sua acção nem da respectiva resolução, ainda que tenha de ser efectivamente o professor quem diariamente tem que gerir e lidar com estes condicionalismos.

¹¹⁴ Cf. quadro 14, p. 285.

Subcategoria	Frequência
4. A falta de formação apropriada que os ajude a dar resposta aos constrangimentos vividos em contexto sala de aula, devido a:	8
4.1 Formação académica demasiado teórica e pouco vocacionada para as novas problemáticas	7
4.2 Formação contínua afastada das problemáticas vividas e sentidas	8
4.3 Falta de diálogo e apoio por parte da gestão da escola	3
4.4 Falta de diálogo e de troca de experiências com outros pares educativos	3

Quadro 15 – Definição de outras problemáticas centrais do professor como profissional da educação.

Ao solicitarmos a opinião dos professores para nos confienciarem outros problemas sentidos como profissionais da educação, além dos já referidos, todas as respostas incidiram na mesma questão: os professores sentem que a formação de base adquirida não é suficiente, nem se apresenta como a mais necessária e eficaz no ensino actual. Inferimos, por isso, alguma angústia e impotência de nem sempre se sentirem capazes de construir a “casa de ensinar” nem mesmo a “casa de educar”, já que não existem os alicerces que permitem a construção do edifício. A escola contemporânea (multicultural, de massas, da indisciplina e da carência de autoridade por parte dos adultos) tem exigido competências que os professores sentem ter de conseguir adquirir isoladamente, acusando os fenómenos da indisciplina o grande calcanhar de Aquiles e um dos pontos difíceis de superar, já que se sentem desprovidos da autoridade e do respeito a que foram votados.

Com efeito, a partir das observações de aula, pudemos inferir o quanto esta problemática afecta a comunicação e a aprendizagem, em parte justificado pelo facto de termos denotado da parte do professor a concentração em energias e em engendrar estratégias, bem como outros mecanismos de defesa pessoal, por forma a evitar esse mesmo fenómeno, descurando a preocupação em pensar estratégias que servissem os interesses ao nível das aprendizagens dos alunos. Referimo-nos às constantes questões durante as aulas dirigidas a alunos dos quais não obtinham qualquer resposta, a constante imposição da ordem, da admoestação e repreensão numa permanente atitude de colmatar ou evitar a eminência de conflitos. O reforço positivo chegou a ser utilizado

como uma forma defensiva ou preventiva de situações embaraçosas para o professor como forma habilidosa de prevenir situações confrangedoras no decurso da aula. Esta estratégia funcionou como uma forma de manipulação, mas também de defesa, o que vem reforçar o quanto a indisciplina, bem como outros tipos de comportamentos indesejados constituem um dos pontos nevrálgicos da acção do professor, em contexto de sala de aula. Um dos professores para se referir a estas situações problemáticas em sala de aula utilizou a expressão “casos de tirania” que muitos dos professores acabam por permitir para evitar problemas de maior, uma vez que se sentem impotentes para resolver.

No que respeita à formação contínua, a maioria dos professores afirmou que as acções de formação em vigor continuam a não dar respostas às necessidades práticas da sala de aula, uma vez que continuam a ser demasiado teóricas, o que, segundo um dos professores, “de teoria estamos nós fartos”. Uma outra professora acrescentou, confidenciando-nos que, no seu entender, “além de não me ajudarem a dar resposta eficaz aos problemas práticos do meu dia-a-dia, ainda me criam mais problemas porque os formadores falam como se nas nossas escolas tivéssemos alunos ideais. Em contexto real, não consigo aplicar a maioria das teorias que aí são veiculadas. Este facto faz-me sentir incapaz e incompetente”. Um outro professor foi convincente quanto à necessidade sentida por outro tipo de formação por parte dos docentes, principalmente quando refere que «nós temos de estar constantemente a adaptarmo-nos a situações novas e imprevisíveis, e isso acontece em contexto real e não fora dele. Na minha opinião nós aprendemos mais com a nossa experiência, com a ajuda do nosso bom senso e com a nossa sensibilidade»¹¹⁵.

Ainda que todos os professores tenham feito referência à partilha de experiências e ao trabalho em equipa como sendo mais-valias incontestáveis, o certo é que este facto só foi referido e enfatizado mediante a interpelação directa do investigador sobre o assunto.

Ainda que os professores valorizem a necessidade da formação contínua como uma necessidade de actualização, são unânimes em considerar que esta não corresponde às necessidades práticas de formação que a sua profissão exige, ou seja, não os ajudam a dar resposta aos condicionalismos do dia-a-dia em ambiente de trabalho. Pelo que ficou claro que para os docentes da amostra as suas necessidades formativas exigem respostas

¹¹⁵ Cf. anexo 4.

práticas e em tempo útil, ao invés de lições / aprendizagens teóricas, por quem nem sempre conhece, efectivamente, a realidade da sala de aula e não conhece a especificidade dos alunos, nem das turmas. As acções de formação continuam a entender a escola como a instituição constituída por turmas e por alunos que não conhecem, pelo que as respostas em vez de serem direccionadas para as especificidades são direccionadas para o todo único e desconhecido.

Face à análise e interpretação dos dados das entrevistas semiestruturadas inferimos acerca da tipificação dos seguintes fenómenos sobre os quais pretendemos agir:

- incentivar os professores a adoptarem novas estratégias de acção na sala de aula, de forma a tornar o ensino mais aliciante e com sentido e de maneira a dar resposta às necessidades educativas dos alunos;
- tornar a comunicação entre ensino e aprendizagem mais equilibrada;
- actuar sobre as necessidades de formação dos professores em contexto de sala de aula.

Após a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) e ao jeito do que já tínhamos feito com as observações de aulas, elaborámos a Matriz 2 que a seguir se apresenta e na qual também registámos os indicadores fortes, por serem indicadores que revelam situações de existência saudável, e indicadores fracos, por revelarem patologias e inferências da investigadora. Claro que o principal objectivo consiste em comparar os indicadores das observações naturalistas com os das entrevistas, a fim de confirmarmos dados e assim melhor actuarmos sobre os mesmos, ou seja, *curar* as patologias diagnosticadas através de planos de acção que nos são indicadas pelos indicadores fracos e fazer com que as situações de existência saudável persistam.

Indicadores fracos: entrevistas aos professores (dados de opinião)

Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a que lhes permitam construir a Carta de Sinais?			
N.º	Indicadores fracos (Revelam patologias)	N.º	Inferências
27	Os sinais identificados nos alunos são de foro comportamental, ao nível do saber estar, e que os professores afirmam serem transcendentem à sua acção do contexto sala de aula.	27.1	A maioria dos professores culpabiliza o grupo dos alunos-problema pela indisciplina do grupo turma, bem como o insucesso das aprendizagens. Raramente admite poder, eventualmente, fazer parte do problema.

28	Não é feita uma classificação dos sinais reveladores de NEE. Os professores associam a falta de competências cognitivas e ao nível do saber fazer ao comportamento indisciplinado e à falta de hábitos de trabalho.	28.1	Se os sinais reveladores de NEE são associados a questões comportamentais e que transcendem a sua acção, então como pretende o professor resolver esta problemática? Adoptando uma atitude de inércia e passividade? Engendrando mecanismos de autodefesa que vão, por isso, mais no sentido de satisfazer as suas necessidades?
29	Culpabilizam os alunos indisciplinados pelos maus resultados da turma ao nível das aprendizagens.	29.1	
30	Má caracterização da situação pedagógica e das necessidades educativas específicas.	30.1	

Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?

31	Os professores afirmam realizar testes de diagnóstico para aferir das NEE, para posterior intervenção.	31.1	Ainda que só respondam à questão quando confrontados directamente.
32	Acreditam que os alunos aprendem melhor nas aulas ditas normais ou mais tradicionais.	32.1	
33	Os professores consideram que os alunos aprendem melhor pelo modelo tradicional: unidireccional e de modelo único, com ênfase de ensino mais didactizante.	33.1	Já que desvalorizam actividades e estratégias menos activas pelo “aprender fazendo” (alegando, entre outros motivos, o ruído que as mesmas provocam). Este facto prende-se também com rótulos e expectativas negativas face aos alunos.
34	Existência de fronteiras bem definidas entre as várias áreas disciplinares.	34.1	Não articulam com os pares nem com outras áreas para a optimização das aprendizagens. Apesar da existência de várias reuniões (de departamento, de grupo etc.), os assuntos incidem sobre questões mais burocráticas.

Questão – Que estratégia de alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, é desenvolvida pelos professores, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (Os professores reconfiguram o conhecimento e a prática de novas metodologias e estratégias?)

35	Os professores recorrem à simplificação dos conteúdos programáticos como estratégia para otimizar as aprendizagens dos alunos.	35.1	Foi esta a estratégia que os professores referiram com mais frequência.
36	O apoio pedagógico acrescido e individualizado é também uma estratégia muito utilizada, mas é feita fora do contexto sala de aula (com o professor do apoio educativo).	36.1	Os professores não se sentem com a obrigação de atender às especificidades de cada aluno, pelo que permanece o modelo sala de aula / grupo turma. Até que ponto podemos considerar esta medida uma estratégia do professor? Será mais a favor do aluno ou do professor?
37	Afirmam que não recorrem nem acreditam na via afectiva como forma de otimizar as aprendizagens.	37.1	Ainda que só respondam à questão quando directamente confrontados.
38	A retenção ainda é vista e entendida como uma espécie de mal necessário.	38.1	Consideram que é necessária, ainda que a considerem algo sem efeito prático positivo para o aluno retido.
39	Os professores não referiram o recurso à estratégia de colocar perguntar à turma e / ou aos alunos individualmente, nem mesmo os objectivos da mesma.	39.1	Curiosamente, ainda que uma das estratégias que teve maior visibilidade tenha sido a da colocação de perguntas aos alunos, o facto é que nenhum dos professores a referiu como tal.

Propósito – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação

40	Reconhecem uma maior necessidade em promover uma maior articulação entre a escola e a família dos alunos.	40.1	
41	Reconhecem a necessidade de que seja promovida uma maior articulação entre pares educativos e outros profissionais da educação.	41.1	Mais do que a questão da falta de momentos que proporcionem encontros entre pares, da inércia causada pela rotina, pela mentalidade, ou passividade; a falta de diálogo justifica-se, quanto a nós,

			sobretudo pela falta de confiança no outro, bem como na dificuldade em se libertarem de preconceitos instalados.
42	Reconhecem a necessidade de uma formação contínua focalizada para as questões e para os problemas diários e emergentes no contexto sala de aula.	42.1	
43	Necessidade de formações mais práticas em detrimento das mais teóricas e fora do contexto.	43.1	Uma professora até chegou a comentar que após algumas formações até ficava mais desinformada e com a sensação de incapacidade, visto que sentia não conseguir aplicar nada do que tinha ouvido.

Indicadores fortes: entrevistas aos professores (dados de opinião)

Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a que lhes permitam construir a Carta de Sinais?

N.º	Indicadores fortes (Revelam situações de existência saudável)	N.º	Inferências
44	Os professores identificam os sinais de indisciplina como sinais indicadores de NEE.	44.1	Apesar de identificarem este tipo de sinal, reconhecem não conseguir dar-lhe respostas eficazes, como seja a imposição de ordem e disciplina.

Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?

45	Os professores afirmam realizar testes de diagnóstico para aferir das NEE, para posterior intervenção.	45.1	Ainda que só respondam à questão quando confrontados directamente e ainda que não tenham verificado quais as alterações que põe em prática decorrentes do diagnóstico.
46	Alguns professores referem que, habitualmente, elaboram testes de diagnóstico para aferir das NEE.	46.1	Os professores que o referiram são professores de LP e Matemática, disciplinas para as quais, pelo regulamento interno, ser obrigatório a realização deste tipo de avaliação.

Questão – Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelos professores, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (Os professores reconfiguram o conhecimento e a prática de novas metodologias e estratégias?)

47	Apenas um professor referiu recorrer às vivências do quotidiano dos alunos como estratégia para o estudo de determinados assuntos programáticos.	----	-----
48	Apenas um professor referiu a adopção de estratégias ligadas ao trabalho realizado em grupo.	----	-----

Questão – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação

49	Alguns professores reconhecem importância na articulação com outras áreas disciplinares e com outros profissionais de educação para otimizar questões profissionais e posturas.	----	-----
50	O reconhecimento por parte de alguns professores em considerarem a importância de saber fazer adaptar as estratégias e os métodos de trabalho às necessidades, aos interesses e às expectativas dos seus alunos.	----	-----
51	Reconhecem e admitem a dificuldade que têm em saber lidar com os comportamentos ditos indisciplinados.	----	-----
52	Reconhecem a necessidade de obter outro tipo de formação menos didactizante e que dê resposta às necessidades concretas e emergentes.	----	-----

Matriz 2 – Matriz de indicadores fracos e fortes: entrevistas aos professores (dados de opinião).

IV.4. Identificação das variáveis de análise

IV.4.1. Diagnóstico de necessidades educativas e formativas – (M.1.4)

A interpretação, análise e síntese dos dados até então recolhidos através das observações naturalistas e das entrevistas neste primeiro momento da investigação, ao qual designámos de (M1), no qual se enquadra a caracterização, permitiu-nos uma maior familiarização com o contexto dos fenómenos sobre os quais pretendemos, na fase seguinte, agir. Isto é, enquanto a fase de caracterização culmina com a identificação das variáveis, ou seja, com a identificação e o diagnóstico de necessidades, na fase seguinte, passamos a agir sobre essas mesmas necessidades diagnosticadas, no sentido de lhes darmos resposta adequada, ou seja, de forma a curar, a corrigir ou a remediar as patologias identificadas.

Face ao exposto, identificámos as variáveis de análise de seguida apresentadas.

IV.4.1.1. Necessidades educativas dos alunos

- Os sinais emitidos pelos alunos são reveladores de necessidades educativas específicas e estão, na sua maioria, associados a comportamentos-tipo identificados na Carta de Sinais¹¹⁶.
- Os sinais emitidos pelos alunos reveladores de necessidades educativas específicas estão associados a comportamentos-tipo: indisciplinados, disciplinados e controlados que, para uma melhor compreensão podem ser agrupados em categorias (afectivo-emocional, sócio-relacional, intelectual-cognitiva e sensorial-psicomotora)¹¹⁷ e que no nosso estudo tiveram maior expressão as necessidades educativas associadas às categorias sócio-relacional e intelectual-cognitiva.

¹¹⁶ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

¹¹⁷ Cf. quadro 8, p. 238, e quadro 9, pp. 241-242.

IV.4.1.2. Necessidades formativas dos professores

- A relação educativa que se estabelece entre ensino e aprendizagem não é uma relação funcional, uma vez que a relação educativa e pedagógica entre o professor e o aluno não se faz em função de satisfazer as necessidades educativas dos alunos. Não existe correlação entre os actos pedagógicos manifestados pelos professores com os sinais educativos emitidos pelos alunos¹¹⁸.
- Necessidade formativa ao nível da caracterização dos contextos (descrever, tipificar e categorizar) para, a partir daí, podermos diagnosticar as necessidades educativas dos alunos, criando, para o efeito, instrumentos de diagnóstico e de prognóstico, bem como estratégias e planos de acção.
- Necessidades formativas ao nível do saber fazer, ou seja, a reconfiguração educativa e pedagógica, bem como na renomeação de experiências, cujo conceito e cuja prática são desenvolvidos com maior profundidade na conclusão deste trabalho¹¹⁹. Referimo-nos à forma como os professores desenvolvem e orientam as estratégias e as metodologias e práticas de ensino, uma vez termos inferido que o que vinham fazendo não dava respostas às necessidades educativas e pedagógicas dos alunos.
- Necessidades de formação ao nível do “saber estar com”, com o propósito de estes desenvolverem quotidianamente trabalho em equipa para que, com os pares, promovam atitudes de pesquisa, de reflexão, de renomeação, reconfiguração e avaliação sistemáticas.
- A comunicação, na sala de aula, entre o professor e o aluno é uma comunicação disfuncional, ainda que o professor não o promova de forma consciente (atendendo a que nunca foi verbalizado aquando das entrevistas).

¹¹⁸ Cf. quadro 11, pp. 264-265.

¹¹⁹ Veja-se o capítulo V – Conclusão, p. 389.

Em suma, findo o processo da processologia do momento (M1), obtivemos a caracterização. Descrevemos os fenómenos, tipificámos os fenómenos, categorizámos indicadores e identificámos as variáveis de análise e, com elas, o diagnóstico de necessidades dos principais intervenientes da acção educativa, ou seja, dos alunos e dos professores.

A fase da caracterização permitiu-nos uma melhor compreensão do contexto onde pretendemos, nas fases seguintes, agir e intervir *in loco*, mediante a aplicação dos instrumentos de diagnóstico e de prognóstico que a seguir se materializam no esquema representado na figura 13.

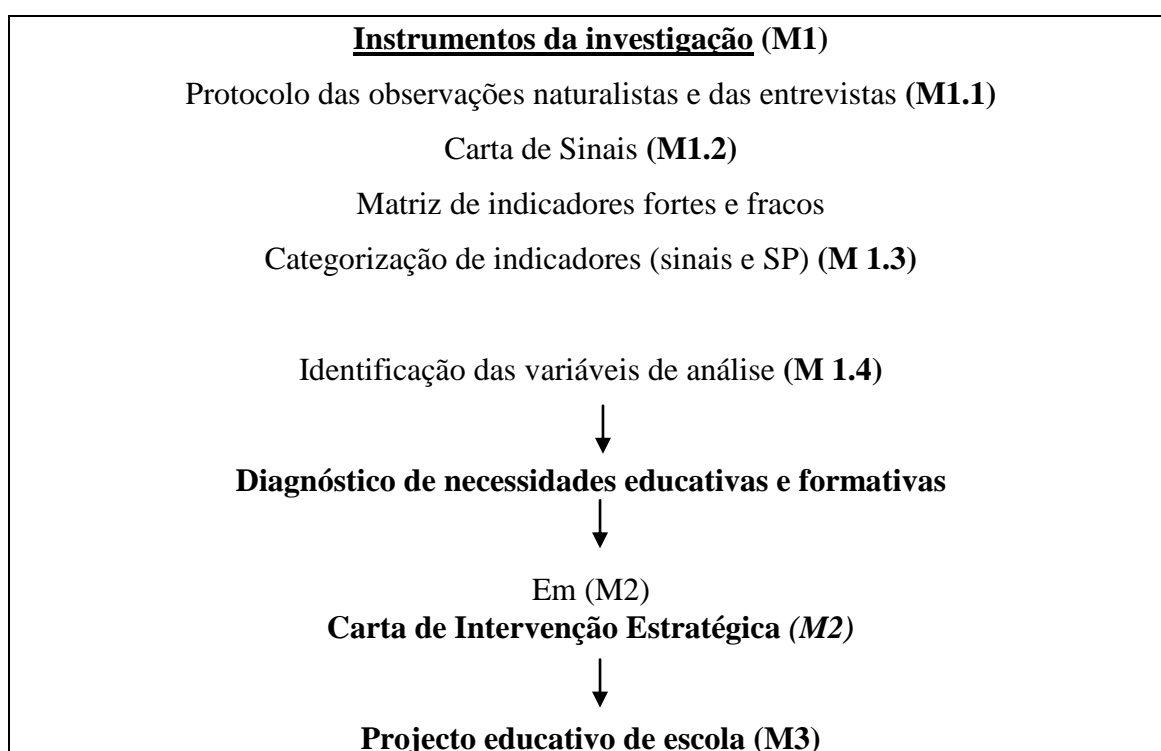


Figura 13 – Instrumentos conceptuais de leitura das práticas e situações pedagógicas.

Estes instrumentos constituíram a base da produção de saberes, mediante os quais se articulou a teoria da prática.

Foi a combinação dos diferentes instrumentos que nos ajudou a interpretar, a descrever, a analisar e a sintetizar para compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem. Tal permitiu-nos apreender os fenómenos no local onde efectivamente ocorrem, de forma mais global, mais completa e, conseqüentemente, mais compreensiva.

IV.5. Da investigação à investigação-acção / formação

Este constitui outro momento do percurso sistémico da investigação na escola e, ainda que seja outra fase da investigação, não só tem uma ligação estreita com o momento anterior, como também depende dele. Pelo que o segundo momento (M2) da investigação é um ponto de chegada do primeiro momento da investigação (M1), mas também um ponto de partida para as novas fases da nossa investigação. É aqui que tem início o processo de investigação-acção / formação cuja conceptualização já desenvolvemos anteriormente no capítulo III¹²⁰.

Nesta fase do processo metodológico da investigação, pretende-se que o investigador deixe de actuar isoladamente e passe a agir em trabalho de equipa com o grupo de professores com quem renegociámos (N3)¹²¹ a metodologia e as técnicas da investigação-acção / formação a utilizar a partir daquele momento.

Optámos por criar uma fase intermédia na passagem do primeiro momento da investigação (M1) para o segundo momento da investigação (M2)¹²² porque a considerámos ser importante enquanto fase de sensibilização e durante a qual procurámos cativar o núcleo duro para a entrada em (M2) (cf. também figura 9, p. 161). Por outro lado, quisemos de alguma forma garantir a presença deste núcleo duro para o ano lectivo seguinte, visto que terminávamos o primeiro ano da investigação e que também coincidiu com o final do ano lectivo.

A transição do primeiro momento (M1) para o segundo momento (M2) implicou a renegociação com os professores com quem trabalhámos no ano transacto (observação naturalista de aulas e entrevistas) e uma nova negociação com os professores de Educação Visual de ambas as turmas da amostra, em consequência do afastamento da professora de Inglês, com a qual havíamos iniciado o trabalho de investigação.

O afastamento de um dos professores, sem justificação aparente, foi uma das variáveis que não pudemos controlar, mas que, ainda assim, conseguimos superar com a nova negociação. Tal como refere Hadji (2001), o investigador em educação carece de controlo sobre quando e a quem se destina a experimentação, na medida em que os fenómenos em educação são opacos e complexos.

¹²⁰ Cf. cap. III, p. 145.

¹²¹ Cf. figura 10, p. 167.

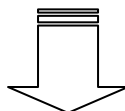
¹²² Cf. figura 14, p. 296.

A figura 14, que a seguir se apresenta, permite-nos visualizar a forma como operacionalizámos a fase intermédia entre os dois momentos já referidos.

Desenho metodológico
Fase intermédia de M1 para M2 – coincide com o final do primeiro ano lectivo em que desenvolvemos a investigação na escola

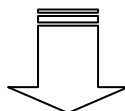
- **Renegociação e nova negociação** com os professores que constituíram o núcleo duro (N3);
- **Garantir a continuidade dos professores das turmas da amostra**
- **Espelhamento** aos professores do núcleo duro:

- a) atitude aberta, de confiabilidade e de interacção e proactiva,
- b) explicitação de necessidades educativas e formativas,
- c) reflexão interiorizada e verbal dos dados plasmados nos documentos de diagnóstico,



com vista à **correção** e **prevenção** de patologias.

- Questões de partida.
- Formulação de hipóteses.



Desenho metodológico de M2
1.ª fase – Coincide com o início do segundo ano lectivo em que desenvolvemos a investigação na escola

Proposta da Carta Estratégica de Intervenção com o núcleo duro

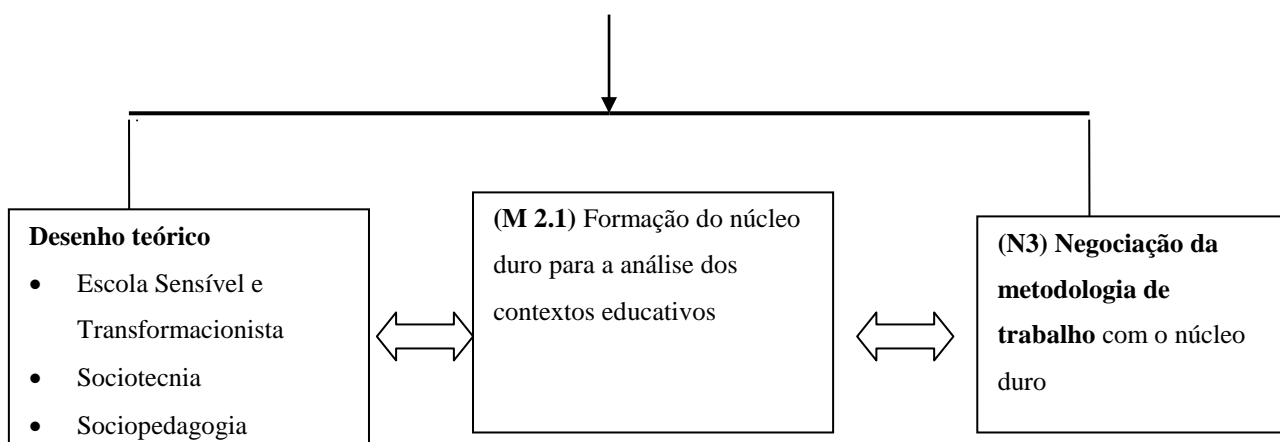


Figura 14 – Fase intermédia entre os momentos (M1) para (M2).

A aceitação por parte dos professores que passaram a constituir o núcleo duro em trabalhar connosco foi, quanto a nós, um dos factores que nos permitiu fiabilizar a fase de caracterização do nosso trabalho (M1); ou seja, afigurou-se para nós uma prova da aceitação do nosso trabalho junto destes professores, bem como na organização escola, uma vez que nos permitiu dar continuidade ao nosso projecto de investigação.

Este momento foi decisivo para a consecução do projecto, visto ter-se revelado um momento de grande vulnerabilidade na nossa investigação, dado que é neste momento que sabemos se ela é ou não aceite pela organização e se temos quem nos acompanhe, caso contrário pode abortar, atendendo a que essas são também variáveis que não poderíamos contornar e controlar.

A partir deste momento, o investigador deixa de agir isoladamente para passar a actuar em trabalho de equipa, pelo que foi com estes professores da turma experimental que negociámos quer a metodologia de trabalho, quer as técnicas da investigação. Foi também com estes professores que fizemos a formação para a análise dos Contextos Educativos.

Aplicámos, pela primeira vez, a Técnica do Espelhamento¹²³, através da qual procurámos incutir estímulos que levassem os professores do núcleo duro a adquirir novas atitudes e diferentes formas de actuar por forma a assumirem-se como responsáveis e como sendo parte activa das mudanças que desejávamos efectivar.

Adoptámos uma atitude aberta, de confiabilidade e de interacção para explicitarmos as variáveis que nos indicavam as necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Para o efeito socorremo-nos dos dados materializados nos instrumentos criados pelo investigador¹²⁴ e que a partir de então ficam também ao acesso do núcleo duro. Nestes estão plasmadas os diagnósticos, nomeadamente nos dados contidos nos instrumentos de análise¹²⁵.

A apresentação objectiva e transparente dos dados inclusos nestes documentos dão a conhecer as patologias e os disfuncionamentos, quer ao nível da comunicação, quer ao nível do ensino e da aprendizagem no contexto sala de aula, ou seja, os disfuncionamentos relacionados com a acção educativa no espaço *micro* e que reflectem os modos de acção do professor.

¹²³ A este propósito, veja-se a conceptualização da Técnica do Espelhamento, em II.5.3.1., p. 122.

¹²⁴ Cf. figura 13, p. 294.

¹²⁵ Consulte-se os seguintes instrumentos de análise: anexo 5; quadro 7, pp. 234-235; quadro 8, p. 238 e quadro 9, pp. 241-242.

Com a apresentação dos dados através da técnica a que chamamos Técnica de Espelhamento, o investigador teve como propósito confrontar os docentes com os fenómenos: alguns conhecidos e outros ainda desconhecidos, mas que agora aparecem de forma clara aos olhos de quem os observa e analisa. O objectivo, como já referimos, é o de levar os docentes a interpelarem-se e a reflectirem sobre esses mesmos dados, e que, após essa análise reflectida, pretendam trabalhar e a agir sobre as variáveis ou fenómenos identificados por nós como necessidades educativas e formativas.

A explicitação de necessidades associada à desocultação de tabus e da passagem dos não dito, aos ditos, através da Técnica do Espelhamento utilizada na investigação constitui o primeiro momento de reflexão, já que os professores foram induzidos a tomarem consciência do que ocorre durante a sua acção, assumindo-se como co-responsáveis pelas mudanças que desejávamos efectuar e a sentirem-se no dever de agir sobre os disfuncionamentos detectados.

A atitude reflexiva induzida pela Técnica do Espelhamento contém uma vertente formativa permanente já que se pede aos professores que sejam eles os autores das suas próprias aprendizagens, solicitando-lhes o seu envolvimento no sentido de reestruturarem as suas práticas educativas em torno de duas preocupações fundamentais: **correctiva**, porque quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções, e **preventiva**, porque quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do ideal (Barbosa, 2004).

A equipa constituída pelo investigador e pelos professores da turma experimental (6.º B) passaram, a partir de então, a responsáveis e impulsionadores de todas as mudanças que vieram a operar-se. Pelo que, a partir deste momento, solicitou-se um maior envolvimento destes professores que constituíram connosco o núcleo duro, sendo-lhes solicitado disponibilidade física e cognitiva para se envolverem no trabalho de investigação. O investigador necessitava de verdadeiros cooperantes, práticos do terreno, e de co-investigadores, condições estas que, dada a sua exigência e a dependência directa da boa vontade de terceiros, lhe causavam alguma ansiedade e insegurança, pois poderiam, no seu entender, pôr em risco a continuidade do projecto de investigação.

O nosso trabalho exigiu uma forte componente humana, componente esta que nunca foi subestimada face às componentes técnica e científica. Tal justifica-se por as escolas serem, por excelência, organizações feitas por pessoas e para pessoas, o que as

coloca em contextos de trabalho particulares e específicos. Pelo que, mais do que nunca, o investigador teve de dar provas de competências humanas e de relação junto do núcleo duro, sensibilizando os professores a trabalharem no sentido da mudança de posturas e de atitudes face ao processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de quebrarem rotinas e comportamentos cristalizados. Foi a este grupo de professores que o investigador propôs dar continuidade ao trabalho iniciado no primeiro momento da investigação (M1), e ao qual lançou o repto no sentido de estes introduzirem as mudanças necessárias no quotidiano da sala de aula. O propósito era o de ajustar a acção educativa da forma mais adequada, de forma a dar resposta aos disfuncionamentos e às patologias aferidas aquando do primeiro momento do nosso estudo.

Esta não foi uma tarefa fácil, não só pelas razões já anteriormente referidas, mas também porque o apelo à mudança nem sempre é pacífico, uma vez que quase sempre implica rupturas que provocam instabilidade e insegurança, que abanam as estruturas internas de cada um inerentes à nossa mentalidade, à nossa cultura e até a alguma suposta segurança profissional.

Além das competências de relação humana exigidas ao investigador, são-lhe também exigidas competências técnicas e científicas, uma vez que lhe compete a ele, como guia do processo de trabalho de investigação, supervisionar e orientar a acção dos professores do núcleo duro com quem passou a trabalhar. Estas componentes de formação por parte do investigador são indispensáveis para garantir a confiabilidade do núcleo duro aquando dos momentos de supervisão, de reflexão, de atitudes de pesquisa em trabalho colaborativo, de articulação e de parcerias permanentes.

Em suma, neste momento que mediou o primeiro e o segundo momento da investigação, assinalados pelas siglas (M1) e (M2), o investigador conseguiu otimizar os pressupostos de seguida listados.

- Efectuar a renegociação com os professores com quem já havia articulado no ano lectivo transacto e efectuar uma nova negociação com outros professores que escolheu para a amostra, em virtude da desistência do projecto de uma das professoras.
- Formar o núcleo duro de trabalho, constituído pelo investigador e pelos professores da turma experimental (Turma B do 6.º ano).
- Utilizar a Técnica do Espelhamento, a partir da qual deu a conhecer os dados contidos nos instrumentos de diagnóstico e a explicitação de necessidades, nomeadamente as variáveis de análise sobre as quais pretende agir.

- Seduzir os professores a engendrem planos de acção com vista à correcção e prevenção das patologias diagnosticadas, bem como à mudança de posturas e atitudes, nomeadamente no que respeita ao trabalho em equipa.
- Fazer a primeira proposta para a reconfiguração permanente de planos de acção estratégica. A este plano foi dado o nome Carta de Intervenção Estratégica, por forma a engendrarmos um instrumento que permitisse dar respostas cada vez mais próximas e eficazes das necessidades educativas específicas dos alunos e, simultaneamente, às necessidades de formação dos próprios professores.

IV.5.1. Desenho metodológico do segundo ano de investigação (M2)

IV.5.1.1. Da investigação à investigação-acção / formação

Ao entrarmos neste momento da investigação, entramos no momento da investigação-acção / formação, cuja conceptualização foi já desenvolvida no Capítulo III¹²⁶.

Estes três conceitos – investigação, acção e formação – são conceitos que, no nosso entendimento, estão interligados e se realimentam entre si de forma sistémica, com vista à inovação educativa e à formação em contexto.

Vejamos como operacionalizamos estes conceitos no nosso trabalho de investigação: fazer investigação é uma actividade inerente à condição humana e não há homem nenhum que não seja pesquisador. É uma actividade natural e que, por isso, deve ser usada não como um privilégio de alguns, mas sim um instrumento de uso quotidiano de qualquer educador. Foi, aliás, isso que o investigador fez durante o momento da pesquisa, ou seja, a descrição, a tipificação, a categorização e a identificação de indicadores de variáveis que nos permitiram caracterizar e diagnosticar necessidades, materializadas em instrumentos de diagnóstico de necessidades para, a partir deles, construir instrumentos de prognóstico para a satisfação dessas mesmas necessidades.

¹²⁶ Cf. capítulo III, p. 145.

Acreditamos que um trabalho de investigação em educação só faz sentido se tiver o objectivo de introduzir mudanças e inovações que contribuam para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, esta crença conduziu-nos imediatamente para o momento da acção *in loco*, ou seja, para a acção no contexto de sala de aula. Por sua vez, agir e inovar sobre a educação implica o envolvimento de um dos protagonistas da acção educativa, ou seja, os professores, e estamos convictos de que, sem o seu envolvimento e empenhamento, não seria possível falarmos em inovação da prática docente introduzida pela nossa investigação.

Procurámos inovar a prática docente em contexto de sala de aula ao nível dos métodos e das estratégias, solicitando a adopção de uma abordagem criativa e dinâmica dos conteúdos centrais, bem como de uma nova atitude associada a um clima de cooperação entre profissionais da educação.

Esta abordagem está também prescrita no Artigo 3.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, que consigna os princípios gerais da formação de professores, quando se afirma, nas alíneas g) e h) respectivamente, que:

- g) «A formação deve favorecer e estimular a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa»;
- h) «A formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoformação e de auto-aprendizagem».

Com efeito, o modelo curricular actual permite dar aos professores autonomia para que estes ponham em marcha projectos relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem, como uma aposta na inovação e na investigação educativa. Pelo que não faz sentido continuarmos a fazer o mesmo de sempre, ou “mais do mesmo”, mantendo as mesmas práticas, os mesmos métodos e as mesmas estratégias educativas e as mesmas posturas e atitudes de há tantos anos, quando hoje a escola é já tão diferente, aspectos que, aliás, já referimos no capítulo introdutório deste trabalho¹²⁷.

Sabemos que a mudança, sobretudo a mudança das mentalidades e das posturas, é algo que leva anos a conseguir, e também sabemos que não é através de decretos ou por imposição que ela acontece efectivamente. Acreditamos, sim, que as mudanças que se pretendem introduzir nas escolas, e que até hoje se têm veiculado através de reformas legislativas, só acontecerão se forem estimuladas a par de um clima de confiança e de

¹²⁷ Cf. cap. I, Introdução, p. 1.

motivação intrínseca (ainda que inicialmente possa ter de ser estimulada por uma motivação extrínseca) que conduza a que aconteçam.

A investigação-acção / formação, sentida e experimentada em primeiro lugar pelo investigador, proporcionou uma primeira mudança em si próprio como resultado de uma auto-reflexão e tomada de consciência da necessidade de introduzir mudanças nas práticas do quotidiano educativo, bem como a tomada de consciência de que a investigação em educação deve ser feita por quem a vive, porque é quem vive a educação que quer efectivamente melhorá-la, por forma a procurar respostas para as necessidades sentidas e vivenciadas e que, tantas vezes, provocam mal-estar e angústias, quer a nível pessoal, quer profissional.

Acreditamos que são estes profissionais, os práticos e do terreno, e que por isso estão na linha da frente, quem mais directamente pode beneficiar da qualidade e eficiência do sistema de ensino e aprendizagem, pelo que o professor deve saber aliar o saber prático a um saber teórico que emerge da pesquisa dessa mesma prática, transformando o conhecimento prático em conhecimento teórico-prático que dessa prática emerge e que, por isso, mais hipóteses tem de se adequar à realidade prática do contexto.

Estamos convictos de que a formação de professores deve ser uma formação permanente de autoformação, mas vinculada à realidade escolar, na qual participam activamente e onde vivem quotidianamente.

Foi neste sentido e na sequência do que acabámos de referir que procurámos implementar na prática, em ambiente natural de salas de aula, um modelo de inovação educativa com enfoque nas práticas pedagógicas e, em simultâneo, implementar e experienciar um modelo de formação de professor / investigador incutindo enfoque na experiência acumulada e partilhada entre pares educativos. A autoformação é, pois, feita no próprio contexto de sala de aula, através do paradigma de investigação-acção / formação como uma via de formação permanente e adequada às necessidades da realidade educativa e quotidiana.

O recurso permanente à prática da reflexão tendo como suporte a Técnica do Espelhamento, sobre os motivos do caminho que cada um escolheu para desenvolver esta ou aquela metodologia esta ou aquela estratégia educativas no decurso da sua prática educativa, conduz à tomada de consciência da realidade em que está inserido, dando-se mais facilmente conta dos pontos fortes e fracos.

Com efeito, não estamos habituados a parar para reflectir, para analisar “o que estamos a fazer”, “porque o estamos a fazer”, “como o estamos a fazer” e “para que o estamos a fazer”, apesar de estas serem questões necessárias para uma tão almejada renovação pedagógica e de difusão de experiências educativas orientadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim sendo, os conceitos do paradigma investigação-acção / formação fundem-se e complementam-se numa procura da optimização da prática educativa.

IV.5.1.2. Forma como operacionalizámos a metodologia da investigação-acção / formação: 1.ª fase

Iniciámos a fase da investigação-acção / formação com algumas questões e hipóteses que nos serviram como esteios no nosso caminhar e como ponto de partida, mas também com o intuito de, posteriormente, validarmos aquando do final da investigação. Assim, tomámos como ponto de partida para a fase (M2) as seguintes questões partida orientadoras e que a seguir relembramos.

1. Qual o contributo que a cartas de sinais podem, efectivamente dar na reorientação estratégica da acção educativa?
2. Qual o contributo da Carta Estratégica de Intervenção para a efectiva intervenção na satisfação das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores?
3. Se mudarmos a estrutura da comunicação na sala de aula, o diálogo entre o ensino e a aprendizagem tornar-se-á mais equilibrado e funcional?

Tomámos, ainda, como ponto de partida para a fase (M2) as hipóteses abaixo explanadas.

- 1) Se o professor for espelhado sobre os sinais indicadores de necessidades educativas emitidos pelos alunos, e para os quais não são dadas respostas, então tomará consciência da necessidade de reorganizar a forma como conduz as suas intervenções na aula, bem

como a necessidade de reorganizar as estratégias e as metodologias desenvolvidas na aula.

2) Se o professor for orientado para uma atitude de pesquisa e de reflexão permanentes, num trabalho colaborativo entre pares, então, será impelido a fazer a reconfiguração permanente da prática educativa num trabalho interdisciplinar.

3) Se o professor for orientado para a Análise dos Contextos Educativos, saberá construir instrumentos de diagnóstico e, posteriormente, instrumentos de prognóstico que o ajudarão a saber dar respostas adequadas aos sinais emitidos pelos alunos.

4) Se orientarmos o professor a mudar a estrutura da comunicação na sala de aula, então, mudará também a relação pedagógica e educativa entre professor e aluno.

No segundo momento da nossa investigação (M2) e que, como temos vindo a referir, corresponde ao segundo ano lectivo em que trabalhámos na escola, optámos por incluir três marcadores de percurso em vez dos dois inicialmente previstos pelo nosso modelo de referência¹²⁸. Este facto justificou-se pela introdução de (M2.1), no qual demos formação aos professores do núcleo duro orientada para a atitude de pesquisa e análise dos contextos educativos; e de (M2.2) no qual o investigador começou por propor ao núcleo duro trabalhar sobre o primeiro instrumento de prognóstico criado pelo investigador, a Carta Estratégica de Intervenção; e de (M2.3) para fomentar a reconfiguração permanente de novos planos e procedimentos, por forma a aproximarmo-nos cada vez mais das efectivas necessidades identificadas¹²⁹.

A intenção de quem comanda a investigação foi a de fazer com que, após os fenómenos se terem tornado objecto de estudo transparentes, se passe para a organização e construção em trabalho de pares, deste mesmo documento.

Foi a investigadora quem fez a primeira proposta da Carta Estratégica de Intervenção, colocando-a à consideração do núcleo duro e solicitando-lhes o enriquecimento da mesma, fazendo apelo às experiências vividas de cada um, bem como aos respectivos conhecimentos técnicos e científicos específicos de cada disciplina e a aposta em metodologias e estratégias criativas e dinâmicas. O propósito

¹²⁸ Cf. figura 11, p. 228.

¹²⁹ Cf. figura 18, p. 391.

foi o de fazer convergir os saberes teóricos e práticos, de modo a que, aliados à investigação e à reflexão, permitissem a emergência de um saber contextualizado e adaptado à realidade quotidiana da sala de aula e da turma.

São os professores da turma experimental que assumem a responsabilidade de serem parte activa nas mudanças que serão materializadas na Carta Estratégica, reconhecidas por eles próprio como sendo indispensáveis. Toda a trajectória se vai construindo a partir dos aspectos a ter em conta das análises feitas e das reflexões efectuadas sobre os documentos de diagnóstico para que, sobre estes, se construa a Carta Estratégica de Intervenção.

Assim, além dos aspectos transversais com enfoque em normas e regras a adoptar, e ao nível do “saber estar com”, pretende-se que outros sejam acrescentados pelos professores do núcleo duro como autores das suas actuações, tais como: a planificação, a actuação e a reflexão. O trabalho com os pares do núcleo duro de reconfiguração, organização, planificação, reflexão e reavaliação exigiu a cada um dos docentes a procura de novas estratégias e metodologias didácticas que serão incluídas e enriquecerão a Carta de Intervenção Estratégica. Pelo que os mesmos se comprometeram a introduzir mudanças nos planos de aula, rompendo com o que tradicionalmente vinham fazendo.

Se os instrumentos de diagnóstico foram documentos elaborados apenas pelo investigador aquando do momento da caracterização (M1), a Carta de Intervenção Estratégica é, pois, um instrumento que se pretende que seja construído em colaboração com o núcleo duro e que seja o primeiro êmbolo impulsionador da mudança nas práticas da sala de aula.

A prática da reflexão colaborativa assenta numa pedagogia de ajuda¹³⁰ e na Técnica do Espelhamento (entre núcleo duro e investigador), e constitui, em nosso entender, um elemento significativo da investigação-acção / formação, uma vez que implica uma construção e reconstrução permanente, ou seja, uma reconfiguração educativa permanente. Logo, a reflexão permite as actualizações e construções que se irão fazendo ao longo do percurso, bem como a progressiva construção do instrumento que nos servirá de guia nesta fase de trabalho colaborativo e na acção, ou seja, a construção sistemática da Carta Estratégica de Intervenção. Esta dinâmica constituiu também uma forma de desenvolvimento profissional, uma vez que os professores se

¹³⁰ A este propósito, consultar o cap. II. 5.1, p. 117.

tornam autores da sua própria acção e, em simultâneo, da sua aprendizagem, fruto de um trabalho em equipa.

Através desta metodologia de trabalho, introduzimos neste processo uma vertente autoformativa, uma vez que os professores foram estimulados pela investigação a desenvolverem e a adoptarem uma prática docente criativa, inovadora e ecológica, atendendo a que a metodologia da investigação se desenvolve em contexto natural de âmbito educativo que é a sala de aula: onde se interpreta, se actua, e sobre a qual se reflecte a partir da própria realidade, mobilizando vontades junto do núcleo duro, solicitando-lhes mudanças nas práticas educativas, desafiando-os a romper com aquilo que sempre fizeram antes, a serem activos e criativos. Este repto traduziu-se numa metodologia formativa e, por isso, de grande importância para o desenvolvimento profissional e de auto formação em contexto.

Além dos instrumentos de diagnóstico e sobre os sinais mais críticos e as disfunções que os alunos e os professores revelaram, e com o apoio técnico e científico do investigador, a função dos professores foi a de reflectir sobre os mesmos dados e, através dos planos de aula, procurarem inverter as tendências negativas, colmatando patologias e dando respostas às necessidades educativas dos alunos, ao mesmo tempo que davam respostas, por autoformação, às suas próprias necessidades formativas.

Este foi um momento delicado para o investigador, uma vez que teve de se confrontar não só com os efeitos do espelhamento nos actores, como ainda teve a difícil tarefa de gerar consensos em torno das intervenções que a Carta de Desenvolvimento Estratégico preconiza.

Com estes encontros com o núcleo duro, o investigador habituou o núcleo duro a acompanhá-lo e a seguir as suas análises técnicas e científicas para que, assim, aceitem melhor a formação induzida por ele próprio, a fim de poderem assimilar novos entendimentos sobre as aprendizagens e ir reflectindo, sobretudo, sobre os fenómenos, mas agora à luz dos pressupostos teóricos e práticos, numa formação orientada para a Análise dos Contextos Educativos.

IV.5.1.3. Forma como operacionalizámos a metodologia da investigação-acção / formação: aplicação da Carta Estratégica de Intervenção

O método usado foi o da quase-experimentalidade, uma vez que é o método que melhor se adapta às ciências humanas e da educação, e que nos impele a ir para o campo e a estar em contacto directo com os intervenientes da investigação. Só através da interacção no terreno entre investigador e práticos, utilizando a mesma linguagem e sem distanciamentos, a investigação pode adquirir sentido, dado que se trata de uma investigação em educação.

Operacionalizámos este método através da utilização de técnicas de recolha de dados associadas à observação sistemática de aulas e de questionários de opinião aplicados aos alunos de ambas as turmas da amostra.

Estudar a escola e os seus actores em contexto real é estudar e compreender o humano e o social, coisa que não é possível se não o vivenciarmos, porque o estudo do que é social não pode ser uma realidade exterior, mas sim uma construção subjacentemente vivida.

Já Poupart (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 59) refere ter como convicção o dever de ir para o campo e introduzir-se na vida das pessoas para melhor apreender a sua realidade. Também Mead (citado em Herbert *et. al.*, 1990, p. 60) diz conferir o papel de primeiro plano às interacções entre indivíduos e mundo no decurso da acção, na criação de significados que as coisas e as acções tomam.

Assim, nesta segunda fase da investigação, mergulhámos no momento da acção / formação propriamente dita, já que desenvolvemos um trabalho de equipa com recurso à Pedagogia de Ajuda e à Técnica do Espelhamento, com o intuito de arquitectarmos e enriquecermos a Carta de Intervenção Estratégicas¹³¹.

É de referir que, ainda que tenhamos negociado com os professores da turma de controlo continuarmos a fazer observação sistemática de aulas e a fazer a recolha e a análise de dados nesta turma, estes professores não contribuíram para a construção da Carta Estratégica de Intervenção nem tiveram conhecimento dos objectivos da mesma, nem mesmo dos propósitos da investigação, uma vez que não faziam parte do núcleo duro da investigação. A permanência do investigador na turma de controlo a par da turma experimental, nomeadamente aquando da observação de aulas sistemáticas e

¹³¹ Note-se que foi inicialmente apresentada uma primeira proposta deste instrumento que funcionou como guia da acção a desenvolver pelos professores da turma experimental.

enquanto observador não-participante, teve como propósito estabelecer comparações entre ambas as turmas – de controlo e experimental – e aferir os resultados obtidos da manipulação experimental, ou seja, verificar a eficácia ou não da utilização de posturas e estratégias mais inovadoras, com suporte mais científico, introduzidas na turma experimental e que não foram introduzidas na turma de controlo. Quisemos, pois, verificar quais as mudanças que se operaram com a introdução destas variáveis na turma experimental, nomeadamente ao nível das estratégias e das metodologias e medir os efeitos provocados na turma em que foram aplicadas as variáveis (turma experimental) e a turma na qual não foram aplicadas essas mesmas variáveis (turma de controlo).

Na proposta inicial deste instrumento de acção, da exclusiva responsabilidade do investigador, foram apenas contempladas atitudes, posturas e regras de conduta, bem como outros itens considerados transdisciplinares às disciplinas da amostra, uma vez que o investigador não domina a variante de conteúdos didácticos das disciplinas. Pelo que apelou à sua experiência profissional de anos anteriores, mas também à experiência vivenciada enquanto profissional da educação num centro educativo de reinserção social. Com efeito, nesta instituição, dadas as características específicas dos jovens que a frequentam¹³², o ensino e a aprendizagem são focalizados numa educação ao nível do “saber estar com o outro”, para a cidadania, e assente numa educação para os valores e para o direito.

A proposta de intervenção materializada na Carta Estratégica de Intervenção foi o primeiro instrumento que determinou o plano de intervenção e o rumo da acção / formação. Contudo, o objectivo era que este instrumento fosse enriquecido e complementado com os procedimentos adoptados (e nela inscritos) pelos professores do núcleo duro, passando desta forma a constituir um plano de acção uníssono e de acção comum entre o investigador e o núcleo duro.

Os procedimentos contemplados na Carta Estratégica, formalizados pelos professores do núcleo duro em parceria com a investigadora, constituíram a variável introduzida na turma experimental, de forma a procurar otimizar as respostas às necessidades educativas e formativas dos alunos e dos professores.

Assim, procurámos dar resposta aos objectivos da nossa acção, que era a de introduzir, nos planos de aula, actividades, metodologias e estratégias diversificadas divididas em três tipos: **curativo**, porque, face ao que está mal, urge tamponar

¹³² A este propósito, veja-se o referido no capítulo I, figuras 1 e 2, pp.13 e 29, respectivamente.

hemorragias; **remediativo**, tendo em conta que muitas das questões problemáticas não podem ter remédio senão a médio prazo; e **preventivo**, já que, mesmo quando a dinâmica de funcionamento da escola ou da sala de aula é boa, torna-se necessário desenvolver acções para que ela não desacelere ou inverta a sua tendência positiva (Barbosa, 2004).

A Carta Estratégica de Intervenção, a montante da situação de aula, é já determinada pela preocupação de fazer uma planificação prévia à aula propriamente dita.

Apesar de ser um plano, o que pretendemos é que os professores planifiquem e reconfigurem as estratégias e as acções com base no conhecimento que já possuem da turma, com base nas vivências pessoais e profissionais já experimentadas, e que tenham tido sucesso, com base em experiências partilhadas, mas que, ainda assim, construam algo com flexibilidade suficiente para que a estratégia prevista antes da aula não se torne numa imposição no decurso da mesma, que, ao invés, permitam uma adaptabilidade à evolução da situação pedagógica durante o decorrer da aula e em situação de aula. É-lhes pedido e sugerido que preparem uma aula, antecipando a acção e perspectivando diferentes cenários.

Geralmente, os professores ao planificarem uma aula apoiam-se em rotinas e referem-se às estratégias sobre aquilo que mandam fazer aos alunos num desenvolvimento cronológico de acções, numa sucessão de acções a realizar. Os professores raramente encaram a possibilidade de desenvolverem várias pistas alternativas ou de fazerem um inventário de estratégias mais diversificadas. Sugere-se-lhes, pois, que sejam flexíveis e adaptáveis às situações pedagógicas e aos alunos, estando atentos aos sinais manifestados pelos mesmos.

Sugere-se que os professores deixem de tomar decisões imediatas e de rotina, ou seja, decisões tomadas com base em juízos instantâneos, intuitivas, fundamentadas num reportório de condutas interiorizadas e estabelecidas automaticamente para, em vez disso, tomarem decisões reflexivas que os obrigam a reflectir sobre a escolha dos métodos e das estratégias que considerem mais adequadas para a turma. É isto que pedimos aos professores do núcleo duro durante os momentos de diálogo ou de encontro, pois o investigador, ao facultar-lhes instrumentos de leitura das práticas observadas (instrumentos conceptuais da investigação), convida-os a reflectirem sobre o que os dados lhes revelam, espelhando-os nos mesmos. Estes momentos de espelhamento, acompanhados da Pedagogia de Ajuda, levam o professor a fazer o

desvio reflexivo necessário para compreender o que fez e faz, levando-o, conseqüentemente, a tomar consciência dos seus comportamentos reais e do seu verdadeiro funcionamento pedagógico.

Regra geral, os professores não gostam de improvisar nem de mudar a estratégia que previamente planejaram, porque isso significa assumir riscos e ter de enfrentar o imprevisível.

Stern e Shavelson (citados em Altet, 2000) referem estratégias defensivas utilizadas pelos professores para evitarem pôr em causa a sua planificação, apontando as seguintes estratégias: de **compensação**, ou seja, escolhe a intervenção dos bons alunos para compensar as más respostas e para fazer progredir a aula no sentido desejado; de **clémencia**, em que o professor é menos exigente e deixa passar o que não quer ouvir; de **partilha do poder**, permitindo um poder aos alunos para melhor poder exercer o seu; de **supressão das emoções**, não dando espaço à expressão das suas emoções, facto que o poderia levar a perder o controlo da turma.

Por isso, a capacidade de um professor construir a sua prática ou de a modificar reside na sua capacidade para a analisar. É por isso que tanto a observação, quanto a análise do processo de ensino e aprendizagem feita pelos actores em contexto em trabalho cooperativo com outros pares educativos nos parecem essenciais para que o professor:

- tome consciência do que representam realmente as suas acções e dos efeitos que os seus actos têm nos alunos;
- possa repensar e reconfigurar a sua acção;
- consiga passar de uma prática indutiva baseada na rotina para uma prática reflexiva, e assim desenvolver progressivamente competências profissionais, mas centradas no aprendente.

Observemos nas páginas seguintes o quadro 16 – Carta Estratégica de Intervenção –, onde se apresenta o documento que serviu de guia de trabalho para as mudanças que quisemos implementar, pondo em prática o método quase-experimental e envolvendo os professores de ambas as turmas, ainda que apenas os professores da turma experimental constituam o núcleo duro e tenham sido os intervenientes directos na acção e que, portanto, tenham sido os únicos a aplicarem na prática as estratégias propostas na Carta Estratégica de Intervenção.

Carta Estratégica de Intervenção orientada para a reconfiguração das práticas pedagógicas e educativas na sala de aula

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento)	Estratégias remediativas (reconfiguração educativa)	Estratégias preventivas (para inverter tendência de enquistamento e de insucesso)
<p>Fomentar as relações interpessoais.</p> <p>Contratualização de regras e normas a adoptar na sala de aula e que contemplem as componentes das posturas, das atitudes e dos valores assente numa educação para a cidadania e para os valores.</p> <p>Maior controlo de comportamentos indisciplinados de elevada negatividade, estabelecendo limites, criando expectativas e responsabilização nos alunos perante o seu incumprimento.</p> <p>Incentivar o cumprimento efectivo dessas mesmas normas / regras da sala de aula, bem como o reforço positivo por parte do professor pelo cumprimento das mesmas, como algo a considerar e a valorizar na avaliação contínua.</p> <p>Homogeneidade na actuação dos agentes de ensino, uniformização de procedimentos normativos por todos os docentes das turmas.</p>	<p>Evitar a rotina através de uma prática da reconfiguração educativa permanente. O professor deve impregnar-se de preocupações reflexivas sobre a sua prática quotidiana, de forma a ajustar estratégias, acções e metodologias que dêem resposta efectiva às necessidades educativas dos jovens aferidas pelos diagnósticos e pelos questionários de opinião.</p> <p>Construção de instrumentos de intervenção diagnóstica e prognóstica, em trabalho de parceria com outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente com os seus pares.</p> <p>Recurso à criatividade e imaginação com apelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a dramatizações, • a recontos, • a contos populares, • à criação de cenários, • ao recurso à música clássica, • a guiões de aula, • ao visionamento de filmes, • a debates, • à leitura, • ao efeito surpresa, • ao sentido de humor, • às sínteses explicativas, • à construção de painéis temáticos. 	<p>Promover acções de formação em contexto na análise dos contextos educativos que ajudem o professor a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar os contextos educativos onde trabalha; • criar na escola um observatório de caracterização de necessidades educativas e formativas, incluindo neste observatório a Oficina de Reconfiguração Educativa. <p>Promover acções de formação sobre o desenvolvimento integral dos jovens nas vertentes sócio-relacional, afectivo-emocional, intelectual-cognitiva e sensorial-psicomotora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber identificar sinais de necessidades educativas específicas; • saber construir instrumentos de diagnóstico e de prognóstico para identificar e depois dar resposta às necessidades educativas e de aprendizagem específicas. <p>Formação ao nível das dinâmicas de trabalho em grupo assente na Pedagogia de Ajuda e na Técnica do Espelhamento.</p>

(Continuação)

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento)	Estratégias remediativas (reconfiguração educativa)	Estratégias preventivas (para inverter tendência de enquistamento e de insucesso)
<p>Recorrer à Pedagogia de Ajuda e transformar o erro numa situação dinâmica de aprendizagem, levando os educandos a interrogarem-se acerca dos motivos que conduziram ao erro e a fazerem propostas para a resolução desse mesmo erro.</p> <p>Fomentar atitudes positivas face às aprendizagens escolares e ao recurso ao reforço positivo sempre que o mesmo se justifique.</p> <p>Recorrer com frequência a uma reflexão e reavaliação. Auto e heteroavaliação diárias sobre os aspectos fortes e fracos, bem como os aspectos a melhorarem e a elaboração de um diário de turma / aula.</p> <p>Proporcionar um bom clima afectivo, investindo na competência relacional, como traves mestras para uma boa relação pedagógica e educativa.</p> <p>Envolver e co-responsabilizar o encarregado de educação / a família no processo escolar do aluno, bem como de outras instituições da comunidade educativa.</p>	<p>Recurso à criatividade e imaginação com apelo (cont.):</p> <ul style="list-style-type: none">• a trabalhos de pesquisa,• à participação activa,• à ajuda inter pares,• à hetero e auto-avaliação,• a temas do quotidiano,• ao testemunho das vivências e saberes dos alunos,• ao desenvolvimento de projectos em contacto directo com o meio envolvente à escola,• ao enfoque nas actividades promotoras do “aprender fazendo”,• à leitura expressiva de poemas,• ao recurso ao efeito surpresa,• ao recurso ao humor,• ao recurso a sínteses explicativas e a ideias-chave,• à construção de painéis temáticos,• a trabalhos de pesquisa,• à participação activa,• ao recurso à ajuda entre pares,• ao recurso diário a momentos de avaliação e heteroavaliação. <p>(Nota: as actividades supra-referidas foram as actividades desenvolvidas pelos professores do núcleo duro.)</p>	<p>Trabalhar com os pares educativos / grupos de análise, reflexivos e mediadores do conhecimento.</p> <p>Recurso à Técnica do Espelhamento fundada na Pedagogia de Ajuda.</p> <p>Criação de protocolos com a Universidade.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

(Continuação)

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento)	Estratégias remediativas (reconfiguração educativa)	Estratégias preventivas (para inverter tendência de enquistamento e de insucesso)
<p>Realizar questionários aos alunos para aferir das suas necessidades, dos seus interesses e das expectativas que têm relativamente às aprendizagens.</p> <p>Efectuar diagnósticos específicos de necessidades educativas e de aprendizagem.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Valorizar o processo de desenvolvimento dos educandos dando maior enfoque ao que ele sabe fazer, no processo e não apenas o enfoque no produto final.</p> <p>Desenvolver projectos que permitam o contacto com o meio envolvente à escola, descentrando a acção educativa do meio em que esta está inserida.</p> <p>O professor deve assumir o papel de mediador das aprendizagens, colocando a tónica nas aprendizagens em detrimento do ensino.</p> <p>Aumentar as práticas de trabalhos desenvolvidos em grupo, proporcionando a partilha e a sociabilização de saberes.</p> <p>Tornar as aprendizagens em algo que faça / tenha sentido para os educandos, tornando as aprendizagens em algo menos abstracto.</p>	<p>Definição de objectivos e estratégias a curto prazo:</p> <ul style="list-style-type: none">• com objectivos precisos,• de curta duração,• com implementação imediata,• com a constituição de pequenos grupos (núcleos duros);• com avaliação e reavaliação. <hr/> <hr/>

Quadro 16 – Carta Estratégica de Intervenção.

EXEMPLO DE ESTRATÉGIAS / PLANOS DE ACÇÃO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO NÚCLEO DURO NA TURMA EXPERIMENTAL 6.º B

<p>PORTUGUÊS Aula de 2 h</p>	<p>HISTÓRIA Aula de 2 h</p>	<p>C. NATUREZA Aula de 2 h</p>	<p>EDU. VISUAL Aula de 2 h</p>
<p>À aprendizagem acerca da forma como se deve redigir uma carta foi acrescida uma outra, ou seja, a permuta dessas mesmas cartas entre as várias turmas da escola.</p> <p>A professora muda de actividade / estratégia, sendo esta associada à dramatização de um conto popular após a leitura expressiva dos mesmos.</p> <p>Os trabalhos são realizados em grupo, apelando à criatividade de cada grupo de forma a dramatizarem um conto popular. Os grupos deveriam improvisar indumentária apropriada, música, cenário de fundo, bem como a distribuição de papéis que cada elemento deveria desempenhar.</p>	<p>Os alunos estão organizados em grupos de trabalho.</p> <p>A professora entrega aos elementos de cada grupo fichas de trabalho, documentos e imagens orientadoras para a realização do trabalho pretendido; apelando também à história e imagens do filme visionado na aula anterior, intitulado <i>Capitães de Abril</i>.</p> <p>Após a realização das fichas de trabalho e da respectiva correcção, a professora deu início ao debate sobre o tema “O 25 de Abril e a democracia”, dispondo as mesas em U, de forma a facilitar a comunicação entre todos os elementos da turma.</p>	<p>Os alunos foram organizados em grupos de trabalho.</p> <p>A professora recorreu à Pedagogia de Ajuda entre os alunos: um dos alunos com mais facilidade de aprendizagem ajuda os colegas que revelam mais dificuldades em apreender ou compreender os assuntos estudados.</p> <p>Ao longo da aula, a professora recorreu com frequência a exemplos do quotidiano, familiares aos alunos, proporcionando uma partilha de saberes e experiências vividas e / ou conhecidas entre todos.</p> <p>Recorreu com frequência à elaboração de sínteses escritas no quadro negro, apelando, para isso, à participação dos alunos.</p> <p>Recorreu à leitura, feita pelos alunos, de ideias-chave e conceitos considerados importantes pelo professor, solicitando aos alunos o registo escrito desses mesmos conceitos.</p>	<p>A professora começou a aula criando expectativas nos alunos: “hoje, vamos fazer uma aula diferente; hoje vamos ouvir música durante a aula ao mesmo tempo que vocês vão trabalhando.”</p> <p>Os alunos reagiram com entusiasmo à novidade e ficaram bastante mais calmos (daquilo que é habitual nesta disciplina de carácter prático).</p> <p>Os alunos ouviram as instruções da professora e desenvolveram as suas actividades ao som da música clássica escolhida pela professora. Assim, procuraram expressar a sensibilidade de cada um para o papel de acordo com os sons da música.</p>

PORTUGUÊS (continuação)	HISTÓRIA (continuação)	C. NATUREZA (continuação)	EDU. VISUAL (continuação)
<p>Esta actividade permitiu um envolvimento activo de todos os alunos, ao longo da aula.</p> <p>A professora recorreu sempre ao reforço positivo, quer individualmente, quer aos grupos / turma.</p> <p>No final da aula, foi feita uma síntese dos assuntos tratados.</p> <p>No final da apresentação dos trabalhos em jeito de dramatização, foi feita a auto-avaliação e heteroavaliação dos mesmos, quer verbalmente, quer em ficha escrita apropriada.</p>	<p>A professora recorreu à leitura expressiva de poemas alusivos ao tema estudado, utilizando também painéis com imagens que serviram não só como cenário de fundo enquanto os poemas eram lidos por alunos com leitura fluente, mas que serviram também como mais uma informação relativa ao tema.</p> <p>Recorreu com frequência à auto e heteroavaliação.</p> <p>Recorreu também, com alguma frequência, ao reforço positivo quer dirigido à turma, quer dirigido a alguns alunos.</p> <p>Ao longo da aula, foram feitas sínteses e feitos apelos, com frequência, à participação activa dos alunos.</p>	<p>Os alunos apresentam à turma o resultado de trabalhos de pesquisa realizados extra-aula e cujos subtemas foram seleccionados e distribuídos pela professora a cada grupo, atendendo às preferências dos mesmos. O tema em estudo era “a reprodução humana”.</p> <p>Na aula, cada grupo apresentou o trabalho desenvolvido utilizando para o efeito acetatos (novidade para a maioria dos alunos), imagens feitas em cartolina e papel de cenário, tendo alguns grupos feito o próprio cenário, utilizando, para isso, o quadro negro da sala.</p> <p>Posteriormente à apresentação à turma por todos os grupos, abriu-se espaço para a avaliação mediante o preenchimento de uma grelha própria para o efeito, facultada pela professora, bem como a colocação de questões aos grupos.</p> <p>Foi, por fim, feita a auto-avaliação de cada um dos grupos e feito o balanço final da actividade desenvolvida na aula.</p>	<p>A professora foi dando instruções de 10 em 10 minutos, interrompendo a música para que os alunos dessem continuidade a outros trabalhos.</p> <p>No final da aula, os trabalhos foram expostos no quadro, tendo sido feito um comentário / uma avaliação aos mesmos quer pela professora, quer pelos próprios alunos.</p>

Quadro 17 – Exemplo de estratégias / planos de acção utilizadas pelos professores do núcleo duro na turma experimental 6.º B.

Seleccionámos, no segundo momento (M2), como turma experimental a turma B do sexto ano, e a turma C do sexto ano como a turma de controlo. Consequentemente, foram os professores da turma experimental os seleccionados para constituírem connosco o núcleo duro.

A escolha da turma B do sexto ano como sendo a turma experimental justificou-se pelos seguintes motivos:

- os resultados das avaliações do final do primeiro ano lectivo transacto foram menos positivos que os da turma C do sexto ano¹³³;
- o facto de esta turma experimental ter sido caracterizada pelos professores, nas entrevistas, como uma turma com presença de alunos-caso e com problemas de indisciplina, bem como com uma maioria de jovens que foram alvo de retenções repetidas¹³⁴;
- maior receptividade dos professores que leccionavam a turma experimental em trabalhar com o investigador, dado que este era, sem dúvida, um dos requisitos por nós exigido e necessários no decurso da investigação.

Contudo, ambas as turmas, experimental e de controlo, têm características comuns, uma vez que ambas foram alvo de uma caracterização prévia¹³⁵, o que nos permitiu, desde logo, conhecer as turmas, caracterizá-las e efectuar o diagnóstico das necessidades educativas. Ambas as turmas são constituídas por uma maioria de jovens dentro da mesma faixa etária, frequentam o mesmo nível de ensino, são constituídas pelo mesmo número de alunos e são provenientes, na sua maioria, do mesmo contexto geográfico, social, económico e cultural.

Assim, ambas as turmas foram sujeitas a aulas de observação sistemáticas, de acordo com a renegociação prévia e definida de acordo com um calendário, e a encontros e diálogos reflexivos, de acordo com a disponibilidade de horários quer dos professores das turmas quer do investigador.

Em jeito de síntese, podemos visualizar, na figura 15, apresentada na próxima página, o desenho metodológico que materializa a forma como operacionalizámos esta segunda fase do segundo momento da intervenção (M2).

¹³³ Cf. gráfico 2, p. 173, e anexo 8.

¹³⁴ Cf. gráfico 1, p. 173, e quadros 3 e 4, p. 175 e p.177, respectivamente.

¹³⁵ Cf. quadros 3 e 4, p. 175 e p.177.

Desenho metodológico de M 2

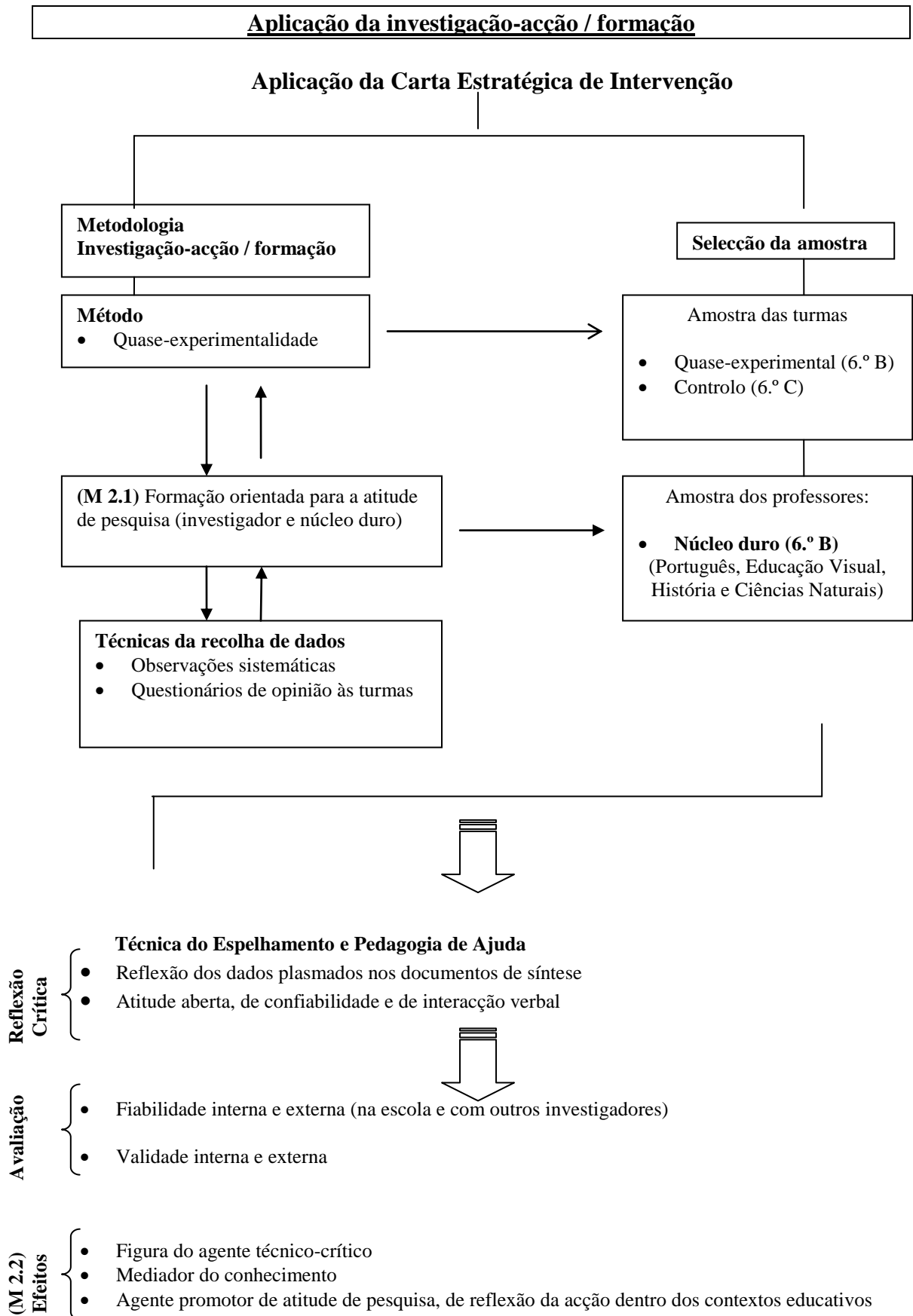


Figura 15 – Desenho metodológico do segundo ano da nossa investigação na escola (M2).

IV.5.1.4. Interpretação dos resultados das observações sistemáticas de aula (M2)

Com as observações sistemáticas de aula feitas na turma experimental e de controlo, pretendemos observar os efeitos provocados pelas variáveis introduzidas na turma experimental, nomeadamente a aplicação das estratégias inscritas na Carta Estratégica de Intervenção e as consequências da aplicação destas variáveis ao nível da comunicação na sala de aula. Ou seja, pretendemos verificar se a aplicação de novas estratégias e dinâmicas influencia ou não a interacção entre professor e aluno, e entre o ensino e a aprendizagem. Portanto, com as observações sistemáticas de aula, procurámos investigar os aspectos da situação pedagógica que a seguir se descrevem.

– Se as estratégias pedagógicas escolhidas e adoptadas pelo professor dão resposta às necessidades educativas dos alunos e se respondem às situações pedagógicas específicas e particulares, nomeadamente, se dão resposta às necessidades educativas de nível sócio-relacional, afectivo-emocional, intelectual-cognitivo e sensorial-psicomotor.

– Se exerceram influência ao nível da comunicação e da interacção no contexto de sala de aula, nomeadamente se a rede de comunicação educativa e pedagógica evoluiu positivamente na turma experimental.

– Qual a influência exercida nos aspectos comuns ao grupo turma e não referentes a cada aluno *per se*.

– Procurámos ainda dar resposta às questões de partida já enunciadas anteriormente e que desenvolveremos no capítulo da conclusão.

As nossas observações sistemáticas incidem sobre o papel quer do professor, quer do aluno em complementaridade, não subestimando nenhum deles e atendendo à relação entre ensino e aprendizagem, isto é, a relação entre professor e aluno, em constante interacção sistémica.

A passagem das observações naturalistas para as observações sistemáticas obrigou-nos a reformular os protocolos de observação¹³⁶. Assim, neste segundo momento da observação, deixou de ser feita de forma meramente descritiva e espontânea, com o intuito de obter o máximo de informações sobre todos os fenómenos que observávamos, de forma a passar a ser sistemática e deliberada, ou seja, reformulámos os protocolos e a forma como registámos os fenómenos. Assim, o nosso

¹³⁶ Cf. anexo 6.

discurso passou a ser mais analítico, incidindo sobre situações específicas e questões particulares. A figura 16, que a seguir se apresenta, representa a passagem das observações naturalistas às observações sistemáticas, bem como o objectivo de cada uma.

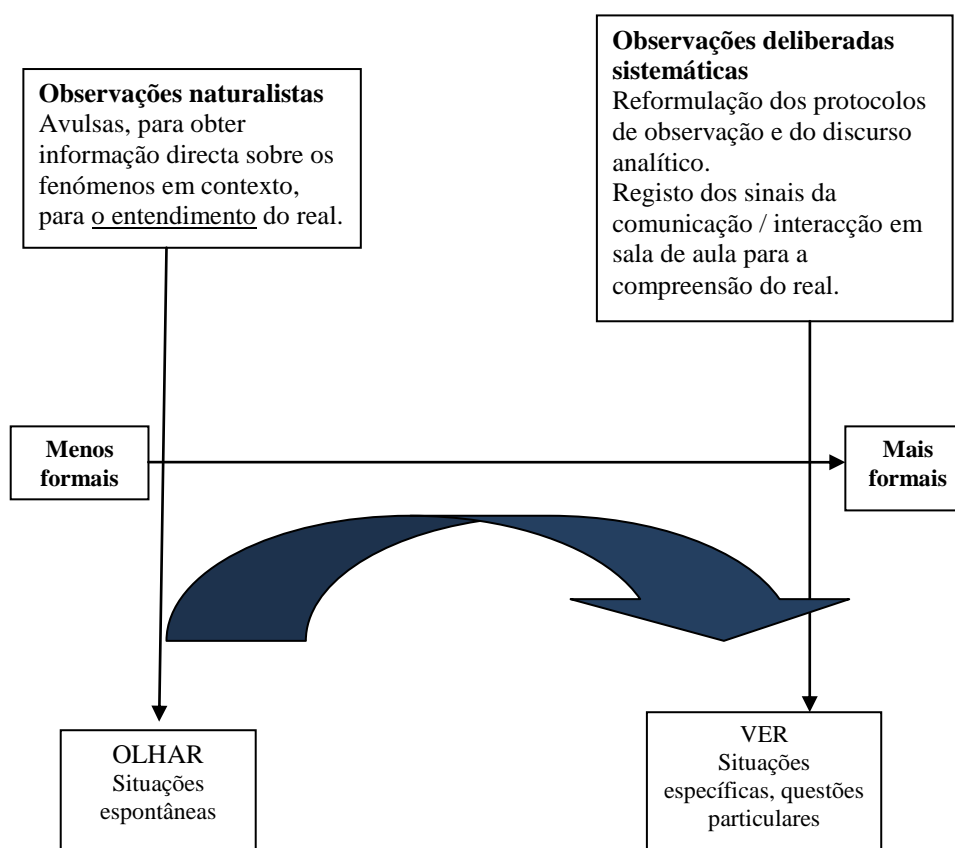


Figura 16 – Passagem das observações naturalistas às observações sistemáticas (adaptado de Barbosa, 2004, p. 37).

Assim, através das observações sistemáticas, quisemos identificar os sinais emitidos pelos alunos ao longo das aulas e o tipo de resposta dada pelo professor a esse mesmo sinal, atendendo às variáveis – aplicação de novas estratégias de ensino e aprendizagem e da implicação na comunicação / interação entre os dois actores.

Tivemos como referência os dados obtidos na fase da caracterização – primeiro momento da nossa investigação (M1) – a partir dos quais foram definidos, por nossa iniciativa, os sinais verbais e não-verbais que queríamos observar. Pelo que optámos por

observar os sinais que, de acordo com o quadro 11¹³⁷, se repetiram num número de vezes superior ou igual a 20 vezes, e que nos conduziu à definição das grandes funções da comunicação e das interacções verbais e não-verbais em sala de aula que passamos a referir.

- (5) Colocar questões sobre os assuntos da aula à turma.
- (6) Colocar / dirigir questões à turma e aos alunos individualmente.
- (8) Impor a ordem à turma e a um grupo de alunos.
- (10) Admoestar o aluno devido a comportamentos e posturas.
- (12) Ignorar intervenções comprometedoras (extra-aula).
- (14) Ignorar solicitações de ajuda relativa a assuntos / conteúdos da aula.
- (25) Ignorar comunicações parasitas.
- (26) Ignorar queixas de alunos para com os colegas.
- (27) Ignorar comunicações espontâneas dos alunos relativamente a assuntos da aula.
- (28) Impedir a tentativa de comunicação / participação nas actividades da aula.
- (33) Ignorar situações de alheamento.
- (34) Ignorar momentos de ruído.

Os sinais “ignorar situação de queixas dos alunos relativamente aos colegas”, “ignorar intervenções comprometedoras e de carácter extra-aula”, ou ainda “ignorar situações de solicitação de ajuda por parte do aluno” são os que incluímos no sinal “corte de comunicação por parte do professor”. Integrámos o sinal emitido no sentido de solicitar ajuda no tipo de comunicação espontânea por parte do aluno.

A progressiva análise dos dados levou-nos, posteriormente, a acrescentar mais itens associados à interacção na sala de aula. Foram eles os seguintes: reforço positivo por parte do professor; respostas dos alunos às perguntas do professor; exposição dos assuntos por parte do professor, momentos de silêncio (nos quais incluímos os sinais de alheamento por parte do aluno). Note-se que, embora estes últimos indicadores já se tivessem manifestado aquando das observações naturalistas, não se revelaram de forma suficientemente evidente para terem sido, desde logo, considerados por nós.

¹³⁷ Cf. quadro 11, pp. 264-265.

A cada sinal referido anteriormente foi atribuído um símbolo de Paquay (Estrela, 1990), método de anotação que será orientado para a recolha de dados susceptíveis de um tratamento quantitativo. Pelo que sentimos necessidade de construir uma matriz onde foram registados os sinais anteriormente referidos com o respectivo significado, isto é, onde foram registadas a decifração e simbologia a eles associados¹³⁸. Esta matriz serviu de base e de referência para o registo dos protocolos de observação sistemática, os quais passamos de seguida a apresentar.

¹³⁸ Cf. figura 17, p. 322.

Sinais utilizados na observação sistemática da rede de comunicação verbal e não-verbal (professor-aluno; aluno-professor)

<u>Decifração:</u>	<u>Sinais:</u>
Exposição por parte do professor	↓
Imposição da ordem pelo professor	⊥
Comunicação parasita feita pelo aluno	↗
Corte da comunicação feita pelo professor	⊥
Comunicação espontânea feita pelo aluno	○
Tentativa de comunicação	↑
Repreensão / admoestação feita pelo professor	⊥
Perguntas feitas pelo professor à turma / aos alunos	⊥
Resposta do aluno às perguntas do professor	○ ↑
Reforço positivo	↓ ↓ ↓
Ruído	⚡
Silêncio	□

Figura 17 – Sinais da rede de comunicação na sala de aula em situação pedagógica.

Na figura 17, que acabámos de observar, ao mesmo tempo que registámos de forma descritiva os fenómenos observados alusivos à comunicação e interacção na sala de aula, registámos também, em paralelo, o símbolo que traduz os comportamentos de comunicação observados e narrados. Esta forma de registo permitiu-nos fazer uma

análise qualitativa e quantitativa num *continuum* metodológico entre o qualitativo e o quantitativo.

Passemos, de seguida, à interpretação dos dados obtidos, a partir da observação sistemática das dezasseis aulas observadas (oito em cada turma) sobre a forma e o número de vezes que cada um dos sinais se manifestou em ambas as turmas, de maneira a conseguirmos fazer a comparação entre ambas.

↓	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total
	N.º turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	11	4	16	11	10	1	9	3	65
Turma de controlo	1	4	4	11	1	0	2	8	31

Quadro 18 – Explicações feitas pelo professor.

Este sinal evidencia-se de forma mais significativa nas aulas da turma experimental do que na turma de controlo. Isto justifica-se pelo facto de os professores terem tido presente a preocupação de explicarem, de forma clara e objectiva, os objectivos das aulas e em fazerem sistematicamente sínteses explicativas, ao longo das mesmas, por forma a evitar e a dissipar dúvidas acerca dos assuntos estudados, bem como explicitando qual o produto do trabalho pretendido. Pretende-se, assim, evitar que, quer a turma em geral, quer os alunos, percam o fio condutor dos assuntos estudados na aula e, assim, evitar a desconcentração, o desinteresse e a desmotivação por parte dos mesmos, motivados pela aparente sensação de já não serem capazes de acompanhar o ritmo da aula e das aprendizagens.

Entendemos o número elevado de explicações feitas pelo professor não como uma atitude própria do método da escola tradicional, ou seja, uma estratégia utilizada com o principal propósito de debitar conteúdos por parte do professor, associado ao papel passivo e de mero receptor desses mesmos conteúdos por parte do aluno, mas, pelo contrário, como uma forma estratégica de clarificação e explicitação dos assuntos abordados, quer fosse feita ao grupo turma, quer fosse feita individualmente, respeitando as necessidades específicas de cada um em particular e como uma forma fundamental no processo de ensino e aprendizagem de forma a permitir arrumar as ideias e os conceitos, bem como a esquematização mental dos mesmos.

Na aula de Ciências da turma experimental, a professora recorreu com frequência a momentos de síntese. Esta estratégia revelou-se positiva, uma vez que permitiu, mesmo aos alunos com maior dificuldade de concentração, acompanharem a aula, retomarem ideias básicas que haviam perdido em virtude dos vários momentos de distração e alheamento que induzem o aluno a desistir do acompanhamento da mesma, porque, como se diz popularmente, fazem-no “perder o fio à meada”.

Na disciplina de Educação Visual na turma de controlo, o número de explicações feitas individualmente justificaram-se pelo facto de os alunos se levantarem dos seus lugares e terem sido eles a tomarem a iniciativa de se dirigirem ao professor para solicitar esclarecimentos sobre assuntos que não compreendiam, já que o professor optou por adoptar uma posição fixa e estática na aula e de um quase alheamento total.

Nas aulas cujas actividades estiveram mais orientadas para a realização de trabalhos em grupo, as explicações quase sempre se dirigiram aos grupos de trabalho, pelo que o número de explicações individuais não transpareceu como significativo.

↓	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total
	N.º turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	1	5	5	7	3	1	2	4	28
Turma de controlo	1	1	0	1	2	9	0	2	16

Quadro 19 – Imposição da ordem pelo professor.

Imposição da ordem significa a acção ou acções que o professor possa adoptar no sentido de impor a ordem ou a disciplina, e de fazer cumprir as normas desejáveis a adoptar na sala de aula.

Na turma experimental, a imposição da ordem do professor está em sintonia com os sinais indicadores de comunicação parasita manifestados pelos alunos. Pelo que nos parece ter existido sintonia equilibrada entre este sinal emitido pelo aluno e a resposta do professor a este mesmo sinal. Este sinal de imposição da ordem, em nosso entender, não deve ser omitido pelo professor, sob pena de a sua não-utilização, ou má utilização, possa deixar comprometida a figura de autoridade do professor dentro da sala de aula, ou comprometer o sucesso educativo e pedagógico da maioria dos alunos. Entendemos a imposição da ordem não como uma forma de autoritarismo, mas antes o dever de

fazer impor, se necessário, um clima de serenidade, de respeito mútuo e de disciplina na aula, alicerces fundamentais para uma atmosfera saudável entre os actores do palco da sala de aula. Ou seja, consideramos que ao professor cabe também a responsabilidade de criar um bom ambiente de trabalho, ingrediente básico para que as aprendizagens possam efectivamente chegar sem constrangimentos a todos os elementos do grupo turma.

Ao longo das observações sistemáticas de aula, constatámos que a imposição da ordem em ambas as turmas se verificou sobretudo em dois dos momentos da aula: no início e perto do final da mesma, pelo que entendemos serem estes os momentos mais nevrálgicos comuns a todas as aulas.


A fraca visibilidade deste sinal da parte de alguns professores, sobretudo na turma de controlo, é percebida e justificada por dois motivos diferentes: ou o sinal não foi emitido por o professor não achar necessária a sua intervenção, atendendo a não serem visíveis casos de eventual perturbação ou que pudesse pôr em causa a sua autoridade ou o sinal não foi emitido, em virtude de o professor ter optado por ignorar sinais de manifesta indisciplina ou causadores de turbulência na sala de aula. Neste último caso, inferimos desta postura um indicador de insegurança por parte dos professores, bem como pelo facto de não se quererem expor perante o olhar *avaliativo* do observador, foi portanto uma estratégia defensiva e muito evidente nas disciplinas de Português, História e Educação Visual.

Na turma de controlo, a relação entre o número de sinais de comunicação parasita e sinais de imposição da ordem não está em sintonia. O número de sinais indicadores de indisciplina e de comunicação parasita é em número superior ao número de resposta dada a esses mesmos sinais, pelo que os sinais de imposição da ordem são frouxos e quase sempre se revelam infrutíferos.

Contudo, este sinal foi quase sempre dirigido aos mesmos alunos considerados unanimemente pelos professores, de acordo com os resultados das entrevistas, como os alunos-caso e, por isso, apontados como os perturbadores e os principais responsáveis pela indisciplina nas aulas. Pelo que nos levou a verificar que, perante a emissão do mesmo sinal de indisciplina, se obtinha quase sempre respostas diferentes por parte dos professores. Ao atestar esta situação, verificámos que, mesmo quando os sinais de comunicação parasita e de indisciplina se generalizavam e tornavam imperceptível quais eram os alunos responsáveis, os professores dirigiam a imposição da ordem e / ou a

admoestação para os alunos considerados mais problemáticos, ainda que não fossem estes os únicos ou os principais responsáveis.

Para impor a ordem, alguns professores recorreram quase sempre aos mesmos procedimentos: registos escritos na caderneta do aluno, solicitavam a saída do aluno da sala de aula, admoestavam com as más classificações finais ou a participação do sucedido ao director de turma.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	1	7	15	9	2	3	4	10	50
Turma de controlo	3	75	2	53	8	13	0	97	251

Quadro 20 – Comunicação parasita.

Entende-se por comunicação parasita toda a comunicação extra-aula: conversas paralelas que em nada estão relacionadas com os assuntos da aula em questão.

Foram registados com este sinal todos os comportamentos e todas as posturas associados a manifestações de desconforto, evidenciando-se entre estes sinais da comunicação entre pares, e que, como o nome indica, são comportamentos desviantes ou marginais à aula, os seguintes: conversas paralelas, posturas incorrectas de relação interpessoal, incumprimento das regras da sala de aula, entre outras que de algum modo contribuíssem para causar alguma agitação e turbulência na turma.

A comunicação parasita foi frequentemente observada entre pequenos grupos de pares, o que, ainda que de forma subtil, pode boicotar as estratégias de aula previstas pelo professor, bem como o decorrer da aula. Como referem Doyle e Pontes (citados em Altet, 2000, p. 112), «na aula, não é o professor que controla a situação: é a situação que controla o professor».

Estes sinais, quando em número elevado, tal como se veio a observar nas várias disciplinas da turma de controlo, são causadores de ruído na estrutura da comunicação da sala de aula e são impeditivos do diálogo entre ensino e aprendizagem, minando em alguns casos a autoridade do professor, sendo responsáveis pelo desgaste físico, psicológico e emocional do mesmo. No caso da aula de Educação Visual na turma de controlo, a proliferação do número destes sinais foi de tal forma elevado que tornou a

aula praticamente inviável e aniquilou a figura do professor. Foi na aula de Educação Visual da turma de controlo que se evidenciaram mais sinais desta natureza, de uma forma exaustiva e excessiva. Foi também durante esta aula que o professor mais evidenciou falta de capacidade, quer pessoal, quer profissional, para controlar esta situação, provocando um acréscimo em cadeia deste tipo de sinais associados a comportamentos e posturas indesejáveis, tornando proporções quase impossíveis de controlar.

Não é por acaso que, por várias vezes, sentimos da parte dos professores uma especial preocupação em dissuadir, evitar ou colmatar a emergência destes sinais. A frequência excessiva destes constitui, quanto a nós, um dos factores que mais contribui para o insucesso dos alunos e o desgaste emocional e psicológico do professor.

Entendendo-os como indicadores de desinteresse, de desmotivação, de negação e de rejeição pelas actividades da aula, torna-se urgente que os professores reflectam sobre estes e que adoptem uma postura de reflexão e de questionamento face aos mesmos, não os encarando como uma fatalidade que está fora do respectivo alcance e transcendente à sua acção.

Curiosamente, verificámos que este tipo de sinais não se revela de forma linear: não partem sempre dos mesmos alunos (ainda que os professores os atribuam aos chamados alunos-caso), a emissão dos mesmos varia de aula para aula, de professor para professor, variando também os alunos. Assim, se numa aula registávamos um determinado grupo de alunos emissores de sinais indesejáveis, esses mesmos alunos em outra aula chegavam a revelar-se quase como alunos exemplares. Qual a justificação para este tipo de oscilações? Será um sinal de alarme por parte do aluno, ainda que inconsciente, para chamar a atenção do professor para algo que não está bem? Parece poder estar relacionado com preferências pessoais, com o tipo de estratégias desenvolvidas pelo professor, pela apetência que o aluno tem para a disciplina, por questões ligadas à própria personalidade do professor ou outros não-ajustamentos, tal como já fizemos referência anteriormente¹³⁹.

¹³⁹ Cf. capítulo II, p. 33.

T	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	0	4	1	6	0	2	1	4	18
Turma de controlo	3	23	2	29	3	11	2	93	166

Quadro 21 – Corte de comunicação.

Esta situação corresponde aos casos em que o aluno tenta comunicar com o professor, quer através da comunicação espontânea, quer através de outras posturas que indiquem tentativas de comunicação, mesmo que a tentativa de comunicar tenha resultado frustrada. Ou seja, o aluno tenta comunicar por gestos, nomeadamente colocando o braço no ar, ou através de solicitações verbais interrompidas ou não atendidas pelo docente. Perante tais situações de falta de correspondência entre emissor e receptor, não podemos falar de comunicação bilateral. Considerámos haver um corte da comunicação por parte dos professores quando estes ignoram situação de queixas dos alunos relativamente aos colegas, ignoram intervenções comprometedoras e de carácter extra-aula, ou ainda quando ignoram situações de solicitação de ajuda por parte do aluno.

O sinal “corte de comunicação” rompe com a rede de comunicação entre os actores em presença e, por vezes, acontece de forma intencional e directa. Outras vezes, o professor opta por ignorar o sinal emitido por várias razões, ainda que, aparentemente, não seja de forma intencional.

Também neste caso a resposta do professor ao sinal não é linear, ou seja, aparentemente, o professor não reage ao sinal em si mesmo, mas reage e dá resposta ao aluno que emite esse sinal. Assim, se para alguns alunos o professor cortava simplesmente a comunicação, não respondendo ao aluno, ou ignorando-o, desviando a sua atenção para outro aluno, em outros casos, perante a tentativa de comunicação por parte do aluno em relação ao professor, este último respondia através de repreensão ou de imposição da ordem. Pelo exposto, deduzimos que, se para uns alunos a emissão deste sinal é interpretada pelo professor como uma mera interrupção da aula, ainda que despropositada, noutros casos, perante a emissão do mesmo sinal, o professor interpreta-o como uma infracção de uma regra da sala de aula.

Este sinal evidenciou-se sobretudo na turma de controlo, dadas as actividades da aula terem estado centradas no professor que não aceita de bom grado interrupções que impeçam a sua exposição.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	2	19	11	19	0	17	7	3	78
Turma de controlo	2	10	0	11	1	9	1	26	60

Quadro 22 – Comunicação espontânea.

Este tipo de comunicação corresponde àquele em que o aluno comunica com o professor ainda que não lhe tenha sido solicitado a fazer. Acontece quando os alunos colocam questões ao professor com o propósito de obterem qualquer esclarecimento sobre as temáticas estudadas na aula, ou para fazer intervenções relacionadas com os assuntos da aula, nomeadamente para solicitarem ajuda do professor quando dizem não compreender determinados assuntos.

Este sinal foi mais evidente na turma experimental do que na turma de controlo, facto que se justifica por este sinal constituir manifestações verbais ou não-verbais por parte dos alunos por quererem ter um papel activo na aula, ainda que, por vezes, o façam de uma forma pouco disciplinada ou organizada.

Nas aulas da turma experimental, as comunicações espontâneas foram mais visíveis e uma constante ao longo das várias aulas, fruto das temáticas estudadas serem mais apelativas, pelo que conseguiram envolver de forma mais entusiástica os jovens, cujo impulso em opinar e em participar se revelava difícil de controlar no que respeita à forma desorganizada como o faziam.

Recorde-se que, nas aulas de Ciências, a temática estudada estava relacionada com temas da actualidade e que constituem, regra geral, interesse para os jovens. Além disso, nas aulas em que as temáticas são centradas no aluno ao invés de serem no professor, é-lhes dado mais espaço e voz, e, por isso, os mesmos sentem-se mais impelidos a participar.

Na aula de Ciências, por exemplo, o tema desenvolvido na aula captou o interesse, o sentido e as expectativas dos alunos, uma vez que era sobre assuntos da

actualidade, pelo que a aula decorreu num espaço de diálogo efectivo entre o ensino e a aprendizagem. Os alunos participaram activamente, dando eles próprios exemplos e depoimentos sobre o assunto, tendo sido o debate introduzido na aula de forma espontânea, numa actividade em que todos foram intervenientes.

Nesta perspectiva, a comunicação espontânea não foi entendida por nós como uma forma de comunicação paralela ou marginal à aula, ainda que por vezes se possa confundir como tal atendendo a que o aluno ao intervir de forma não consentida, ainda que seja relacionado com os assuntos da aula, é por vezes causador de ruído fruto da participação desorganizada.

Constatámos que a frequência deste sinal aumenta consoante a temática abordada na aula suscite maior interesse por parte dos alunos. Pelo que é frequente verificar-se este tipo de comunicação nas actividades associadas ao debate ou a outras actividades de carácter mais prático e em que o diálogo deixa de ser unilateral e passa a ser bilateral, provocando um clima de ruído, ainda que, consentido.

Quando as perguntas do professor são dirigidas à turma, regra geral, as respostas dos alunos são dadas de forma arbitrária e desorganizada. Contudo, foram consideradas como situação normal, atendendo a que as perguntas se dirigem a todos, mas também a cada um em particular.

Considerámos também como comunicação espontânea quando um aluno responde a uma questão que não lhe foi dirigida directamente, uma vez que a resposta se relaciona com as temáticas estudadas. Contudo, inferimos que perante estas situações os professores reagem de forma diversificada conforme o aluno em causa, ou seja, ou com repreensão ou ignorando a resposta ou ainda aceitando e até tecendo elogios ao aluno que deu a resposta.

Curiosamente, em actividades de cariz mais dinâmico, em que é proporcionada a participação activa dos alunos, estas suscitaram nos mesmos alguma apreensão ou cepticismo quando à validade das mesmas, facto percebido por nós quando alguns alunos questionaram os professores acerca de se aquela actividade também contava para avaliação, o que, em nosso entender, testemunha alguma falta de hábito da turma em vivenciar este tipo de actividades mais activas e que dão voz aos alunos.

Na turma de controlo, o sinal “comunicação espontânea” foi quase sempre percebido pelo professor como uma atitude de infracção às regras na sala de aula, justificado pelo facto de quase sempre ser seguida de uma repreensão ou corte da comunicação intencional por parte do professor.

Há a referir que os casos de comunicação espontânea partiram quase sempre dos mesmos alunos, ou seja, dos alunos que se encontravam nas filas da frente, junto ao professor, pelo que inferimos que são estes os alunos, ao contrário dos restantes, que beneficiam de mais e melhores condições para serem avaliados pelos professores. Na aula de Educação Visual da turma de controlo, o número de comunicações espontâneas justifica-se pelo facto de terem sido os próprios alunos a levantarem-se dos respectivos lugares e a dirigirem-se por sua iniciativa ao professor a fim de serem esclarecidos relativamente a algumas das suas dúvidas.

A solicitação de ajuda por parte dos alunos junto dos professores foi um dos sinais que mais vez se manifestou, pelo que pensamos que seja devido à falta de autonomia evidenciada pelas turmas desta faixa etária, às necessidades afectivas e educativas e a uma maior proximidade com o adulto, que se inscrevem na categoria sócio-relacional, necessidades educativas inerentes a este ciclo de ensino. Note-se que estas turmas ainda estão muito próximas dos hábitos da monodocência cuja relação é sobretudo educativa, afectiva e relacional, em detrimento da relação mais didactizante, própria dos ciclos subsequentes.

Pela tipologia dos sinais manifestados e pelo número de vezes que estes se manifestam, verificamos as principais formas de comunicação na sala de aula, facto que nos permitiu aferir o tipo de comunicação estabelecida entre os actores da sala de aula, bem como aferir as eventuais patologias que advêm de uma comunicação disfuncional entre o ensino e a aprendizagem.

↑ 	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	0	3	1	12	0	3	0	3	22
Turma de controlo	3	8	2	13	3	4	2	36	71

Quadro 23 – Tentativa de comunicação.


Quando nos referimos a este sinal, falamos, sobretudo, de manifestações por parte dos alunos, ainda que também tenha sido visível em relação ao professor. Foram muitas as vezes em que eram os alunos que impediam a comunicação ao professor, principalmente nos momentos da aula em que a comunicação parasita e o ruído se

generalizavam na turma, tornando quase impossível identificar os principais responsáveis, facto que, como já referimos, acontecia regra geral no início e no final das aulas.

Este sinal foi registado sempre que um aluno manifestava intenção de intervir na aula através de um gesto (colocando o braço no ar) ou verbalmente (solicitando a presença do professor em voz alta), e não obtinha resposta. Ou seja, o professor, intencionalmente ou não, não dava resposta ao aluno, estabelecendo um corte da comunicação.

Foram também visíveis situações em que o aluno, ao tentar comunicar com o professor, era interrompido por outro aluno, que se colocava como um terceiro interveniente na rede de comunicação, acabando por anular a participação do primeiro, sobrepondo a sua tentativa de comunicação à do aluno que a havia iniciado. Quase sempre este sinal deu lugar à repreensão e admoestação por parte do professor e aparentou ser também um dos obstáculos à funcionalidade da comunicação entre pares e entre professor e alunos.

Outra vezes, o professor ignorava a tentativa de comunicação de um aluno para dar a vez a outro, cortando assim a comunicação do primeiro, ainda que não tenha ficado claro quais os motivos deste procedimento. Ainda assim, especulamos que os motivos que justificaram esta postura poderão ser uma forma de penalização por parte do professor face àquele aluno, uma forma de beneficiar outro aluno, de acordo com as expectativas que nutre por cada um, ou por questões de ordem funcional da própria aula, ou ainda por acreditar que a resposta de um dos alunos corresponderia melhor aos seus interesses do momento no sentido do desenvolvimento da aula.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	0	9	6	3	0	7	2	6	33
Turma de controlo	1	10	1	27	2	7	2	16	66

Quadro 24 – Repreensão / admoestação.

Este sinal é emitido pelo professor e, regra geral, antecede a imposição da ordem. Tem como objectivo o de repreender ou chamar a atenção dos alunos quando

estes manifestam comportamentos e posturas menos adequados que, de alguma forma, possam impedir o normal funcionamento da aula ou que sejam provocadoras de conflitos interpessoais.

A admoestação foi efectuada muitas vezes de forma indirecta através da utilização de outras estratégias de acção tais como a colocação de questões dirigidas aos elementos envolvidos como sendo uma forma de os chamar à atenção. Outras vezes, foi utilizado o reforço positivo, de forma preventiva para evitar ou inverter a iminência de situações que se afiguravam conflituosas, ou a via afectiva, por forma a evitar ou controlar comportamentos indesejáveis. O professor adopta, então, um processo de comunicação do tipo sedução / persuasão. Na aula de Ciências, por exemplo, a professora recorreu com frequência ao reforço positivo direccionado a um aluno que era indiciado como problemático no seio da turma, e, sempre que o professor percepcionava a iminência de uma postura ou comportamento menos desejável, elogiava-o apelando às suas competências pessoais. Cito: “És um amor de miúdo. Porque é que na aula também não te portas assim?”

O número de sinais de admoestação nas aulas da turma experimental não significa que tenha existido efectivamente grande número de posturas indesejáveis a necessitarem da intervenção do professor; significou, antes pelo contrário, que os professores não omitiram ou não ignoraram os sinais manifestados pelos alunos que pudessem de alguma forma ser obstáculos ao bom funcionamento das aulas e das aprendizagens, constituindo a admoestação e a repreensão como formas preventivas de situações que, de algum modo, comprometessem o processo de ensino e de aprendizagem.

↓	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	13	0	5	0	10	3	8	5	44
Turma de controlo	3	6	3	15	7	4	0	2	40

Quadro 25 – Perguntas formuladas pelo professor.

O número de perguntas colocadas pelos professores da amostra foi uma das estratégias sobejamente utilizadas por quase todos os professores. Porém, o sinal “perguntas formuladas pelo professor” permitiu-nos apenas inferir sobre os vários objectivos do professor aquando da formulação dessas mesmas questões.

Assim, na turma experimental, o número elevado de questões na disciplina de Ciências serviu para dinamizar a aula e proporcionar a interacção entre professor e aluno, e vice-versa, fomentando um ambiente de trabalho vivo. Ao dirigir uma questão, quer à turma, quer ao aluno, a professora procurava que a tentativa de dar a resposta incentivasse os alunos a estarem mais despertos para as actividades da aula, bem como levá-los a reflectir sobre determinada questão.

Porém, quando estas se dirigiam a determinados alunos, tinham como fito prevenir situações de alheamento, enquistamento ou quebra de partilha de alguns alunos face ao grupo e às actividades. Aquando da entrevista, a professora de Ciências Naturais chegou a referir que optava por aulas mais activas, ainda que as reconhecesse como mais barulhentas e ruidosas, mas que este era também um estilo de ensinar e que tinha, por isso, a ver com o seu estilo pessoal.

Nas restantes disciplinas da turma experimental predominam as perguntas dirigidas ao grupo turma, uma vez que os alunos desenvolvem as actividades em grupos de trabalho. O professor, regra geral, colocava as questões ao grupo, sobretudo com o objectivo destas funcionarem como orientações metodológicas do trabalho que estavam a desenvolver. Ou seja, as questões colocadas traçavam o rumo que o grupo deveria seguir. Esta orientação era muito importante, atendendo à falta de hábito manifestada pelos alunos em desenvolverem este tipo de actividades, bem como ao facto de estes carecerem ainda de competências que lhes permitissem trabalhar de forma autónoma. Assim, através das questões colocadas aos grupos, a professora pretendia desempenhar o papel de supervisão, de árbitro e de traçar os rumos a seguir.

Na disciplina de Educação Visual da turma experimental as perguntas dirigiram-se também sobretudo à turma e, aparentemente, serviram para que o professor se certificasse de que não restavam dúvidas junto de nenhum dos alunos quanto aos objectivos da actividade a desenvolver na aula.

Na turma de controlo, o número de perguntas efectuadas pelos professores, quer à turma quer aos alunos individualmente, justificou-se, no nosso entendimento, pelo controlo de comportamentos e posturas indesejáveis, uma vez que o número de respostas não corresponde ao mesmo número de questões, sendo as primeiras sempre


em número inferior. Ainda que as questões fossem formuladas em jeito de aferir conhecimentos, o facto é que raramente a resposta do aluno correspondia a essa intenção, uma vez que ou respondia de forma incorrecta ou simplesmente não respondia, ou ainda, noutras situações, era o próprio professor quem de imediato dava a resposta ao que tinha formulado e dirigido ao aluno, por forma a agilizar o decurso da aula. Houve situações em que a professora, ao colocar uma questão ao aluno, já sabia de antemão qual era a resposta: a professora pergunta ao aluno se já transcreveu para o caderno o que está escrito no quadro negro; contudo, o aluno não responde porque sabe que a professora já havia constatado o incumprimento dessa tarefa.

Muitas vezes as questões eram dirigidas à turma como forma de atenuar o ruído que se generalizava, tornando-se imperceptível identificar quais os principais causadores.

Na aula de Educação Visual da turma de controlo, o professor não coloca qualquer questão à turma ou aos alunos, em resultado da postura de quase enquistamento adoptada pelo próprio face à turma e aos alunos.


Na disciplina de História, esta estratégia foi recorrentemente utilizada com o propósito de apelar à concentração dos alunos para as actividades da aula e como uma forma de admoestação mais subtil. Porém, há a referir que também conseguimos aferir o uso desta estratégia pelos professores com o intuito de fazerem incutir um certo ritmo à aula, dirigindo-se, por isso, a determinados alunos, ou seja, aos considerados bons alunos na disciplina, aqueles que correspondem às boas expectativas dos professores e aos quais recorrem para que estes sirvam de motores de arranque e de desenvolvimento da própria aula, ainda que o principal objectivo fosse o de servir o interesse do professor naquele momento.

Face ao exposto, podemos inferir acerca da diversificação de significados e de objectivos que esta estratégia, “perguntas dirigidas aos alunos”, pode adquirir, daí o facto de ser tantas vezes utilizada, e ainda que em ambas as turmas tenha sido utilizada, aparentemente, com objectivos e significados diferentes porque, na verdade, o número de vezes utilizado é similar. Contudo, há que referir que tanto os objectivos, quanto os significados da utilização desta estratégia pelo professor não foram estudados cientificamente por não corresponderem aos objectivos do nosso trabalho, mas que, ainda assim, resultam de inferências do próprio investigador aquando da observação de aulas atendendo à forma e ao momento em que as questões eram formuladas e os alunos / turma a que se dirigiam.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	11	0	5	0	7	3	6	3	35
Turma de controlo	2	3	2	8	2	4	0	1	22

Quadro 26 – Respostas dos alunos às perguntas dos professores.

Com base no quadro 26, verificamos que o número de respostas dadas pelos alunos às perguntas dos professores não é proporcional. Com efeito, em todas as aulas, o número de respostas foi inferior ao número de questões. Os motivos dessa relação foram desde já abordados no item anterior, “perguntas feitas pelos professores aos alunos”. Contudo, na turma experimental é visível uma maior aproximação entre o número das perguntas e o das respostas o que, em nosso entender, comprova uma maior articulação entre o ensino e a aprendizagem, tornando o diálogo mais funcional, tendo em conta os propósitos com que as perguntas foram formuladas, que também já foram referidos anteriormente.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	0	5	2	9	7	6	5	1	35
Turma de controlo	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Quadro 27 – Reforço positivo.

O reforço positivo dado aos alunos da turma de controlo é praticamente nulo. O elogio constatado, por exemplo, na disciplina de História teve como propósito dar prerrogativas aos alunos que corresponderam naquela aula às expectativas do professor. Por outro lado, o elogio serviu também para veicular junto dos restantes alunos o exemplo a ter em conta e a seguir, isto é, o modelo desejável.

As professoras de Língua Portuguesa e História utilizaram também o reforço negativo, ou seja, mostraram, perante os alunos em causa e perante a turma, as

expectativas negativas que nutriam por determinados alunos, por vezes de forma directa, verbalizando expressões como “não és tão bom aluno quanto isso!” ou “nunca mais fazes nada”, “bem se vê que não tens estado atento!”¹⁴⁰. Mediante o uso sistemático do reforço negativo, o docente pode não só não eliminar as intenções que julga serem as inadequadas, como também reforçar os modos de agir menos desejáveis.

O reforço positivo foi uma estratégia recorrentemente utilizada pela professora de Ciências da turma experimental e foi utilizado como um aliado da recompensa e do estímulo pelas boas posturas adoptadas pelo aluno, o que podemos testemunhar pela expressão “Muito bem, além de estares atento, também revelas conhecer os assuntos estudados.” e pela expressão “Ainda vais a tempo de conseguir!”.

Segundo Aspy e Buhls (citados em Postic, 1990, p. 189), “há uma relação positiva entre o nível do conceito de si mesmo (*self concept*) e o crescimento cognitivo dos alunos”. Os alunos por quem os professores manifestam um elevado nível de compreensão, autenticidade e respeito apresentam estruturas intelectuais mais desenvolvidas, são mais espontâneos, interessam-se mais pelas aulas e comunicam mais aquilo que sentem e aquilo que procuram. Estudos realizados parecem confirmar que uma boa relação entre o professor e o aluno é uma condição importante para o melhoramento das aquisições e do juízo que o aluno faz de si próprio.

Na aula de Língua Portuguesa da turma experimental, o reforço positivo dirigiu-se desde logo, no início da aula, a dois alunos considerados alunos-caso. Supostamente, a professora utilizou o reforço positivo como uma forma de prevenir situações de indisciplina, pelo que optou por querer cativar os alunos para a sua causa, demonstrando simpatia e afectividade pelos mesmos.

Na aula de História, o reforço positivo dirigiu-se à turma em dois momentos da mesma: num primeiro momento, dirigido aos alunos mais problemáticos, cujas posturas aparentemente suscitavam alguma insegurança à professora, pelo que o reforço, na nossa perspectiva, teve o propósito de prevenir situações indesejáveis; e num segundo momento, dirigido aos alunos que, quanto à professora, haviam demonstrado uma boa postura e uma boa participação.

Na aula de Ciências, a professora utiliza o reforço positivo sobretudo como uma forma de prevenir situações problemáticas ou de indisciplina. Contudo, tal como já havíamos constatado aquando das primeiras aulas naturalistas, esta foi uma estratégia

¹⁴⁰ Cf. anexo 6.

utilizada recorrentemente pela professora não só por questões de estilo pessoal, mas também como forma de recurso para evitar eventuais conflitos. A mesma professora fez sempre apelo às suas competências humanas e afectivas para com os seus alunos, parecendo-nos constituir esta uma característica pessoal que depois acabou por ser reforçada como estratégia. A professora utiliza expressões como “ó filhote”, “és um amor de miúdo...”¹⁴¹ variadas vezes, e, aparentemente, utiliza-as de forma instintiva e natural.

Curiosamente, ainda que em quase todas as aulas tenha sido visível o aumento do reforço positivo, esta situação educativa dirigiu-se sobretudo aos alunos-problema e aos ditos bons alunos, parecendo-nos que, quando o reforço positivo se dirigiu aos primeiros, deixa transparecer a ideia de uma troca implícita de favores entre o professor e o aluno, associada a uma certa manipulação da parte do professor, com o objectivo de obter em troca posturas desejáveis por parte do aluno; quando o reforço positivo se dirigiu aos segundos, parece uma forma de reconhecimento do trabalho e do empenho demonstrado, com o fito ao mesmo tempo de reforçar, indirectamente, perante os outros alunos quais as posturas e os comportamentos que são aprovados em sala de aula, potenciando, assim, que outros alunos reconheçam, nessas atitudes, os exemplos a seguir.

Este sinal, entendido por nós como uma mais-valia para a optimização das aprendizagens, vem reforçar as competências de relação entre ambas as partes, do professor e do aluno, pelo que este indicador conseguiu, em alguns casos, uma maior aproximação na relação humana entre o adulto e o jovem, ultrapassando a mera relação formal entre o professor e o aluno, contrariando, assim, a afirmação de uma das professoras em que dizia que “mantinha com os alunos uma relação formal”¹⁴².

Na turma experimental, o reforço positivo substituiu a utilização de outros sinais como o da imposição da ordem ou o da admoestação / repreensão que, em alguns casos, pode causar o efeito contrário do pretendido, conforme as características de cada aluno. Neste caso, os professores têm em linha de conta não apenas o aluno / o aprendiz, mas também a pessoa / o indivíduo, como ser único que é.

Mesmo assim, o grupo de alunos que revela posturas de enquistamento ou de quebra de partilha, cuja presença passa imperceptível, não foi alvo de qualquer tipo de reforço positivo pelos professores. Mais uma vez se constata que as atenções dos

¹⁴¹ Cf. anexo 2 e anexo 6.

¹⁴² Cf. anexo 4.

professores se centram nos alunos que, pelas suas posturas, se tornam mais visíveis, quer pela positiva, quer pela negativa, ou seja, os ditos maus alunos e os considerados bons alunos, não parecendo haver lugar para posições intermédias.

⚡	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	6	0	10	0	2	0	3	0	21
Turma de controlo	8	10	5	0	8	0	(+30)	(+50)	111 (+ -)

Quadro 28 – Ruído.

O ruído é uma manifestação de grande agitação, uma espécie de poluição sonora que rompe e se opõe a um ambiente de trabalho calmo e tranquilizador. Os momentos de ruído foram visíveis sobretudo, tal como já referimos, em dois momentos das aulas: no início, quando os alunos entram agitados do intervalo e transportam com eles as conversas e, por vezes, os conflitos e / ou o entusiasmo do intervalo; e no final da aula, em que os alunos antecipam o seu término, começando a avisar a professora de que a aula está próxima do final e começando incontrolavelmente a conversar com os colegas e a arrumar, antecipadamente, os materiais escolares.

O ruído na aula de Educação Visual foi uma constante ao longo da aula, e praticamente não foram sentidos momentos de tranquilidade ou calma, daí que tenhamos tido dificuldade em registar o número exacto das vezes que este sinal se evidenciou. Acresce que as aulas de Educação Visual e Tecnológica, dado o seu carácter mais prático, são mais propensas a situações de ruído. Contudo, considerámos o ruído da aula desta disciplina algo que ultrapassou qualquer limite considerado normal. O professor revelou-se incapaz de controlar o ruído, adoptando uma postura de alheamento face ao mesmo, o que nos levou a deduzir ter sido esta uma atitude meramente autodefensiva. O ruído é um dos factores que provoca grande desgaste psicológico, quer para o professor, quer para o grupo, pelo que sentimos a necessidade de, junto do professor, alertar para a urgência da mudança de postura como líder e figura de referência no grupo turma.

Para atenuar o momento de ruído do início da aula, a professora de Ciências investe na interacção com a turma, fazendo apelo aos alunos para que estes lhe façam a

ponte com os assuntos estudados na aula anterior, outras vezes apela à correcção dos TPC (trabalhos para casa) e ao registo do sumário da aula.

	Português (N.º alunos)		História		Ciências		E. Visual		Total (X)
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	
Turma experimental	0	5	4	6	2	8	6	4	35
Turma de controlo	1	10	2	9	3	17	0	17	59

Quadro 29 – Silêncio.

Agrupámos os momentos de silêncio em dois tipos de postura que diríamos opostas: observámos momentos de silêncio aquando da realização de trabalhos individuais de aula, nos momentos em que os alunos fazem registos no caderno, nos momentos de leitura, nos momentos em que o professor escreveu no quadro negro e observámos momentos de silêncio derivado de posturas de total alheamento face às actividades da aula e face ao contacto com os outros.

O aluno que denota sinais de alheamento está parado, apático a olhar para o lado exterior da janela, a olhar para o relógio, para o horário etc. São geralmente estes alunos que passam quase despercebidos aos professores, porque nem são os ditos bons alunos, nem são os ditos maus alunos, são aqueles que não se fazem notar, os alunos do meio-termo. Por outro lado, também existem os alunos que solicitam constantemente a ajuda ou a atenção do professor sobre si próprios, acabando por monopolizar as atenções do professor e não deixando espaço para os restantes elementos da turma, que acabam por passar por quase despercebidos.

Na aula de Educação Visual da turma experimental, os momentos de silêncio foram partilhados pelo grupo turma aquando da audição de música clássica, relacionando a mesma com as actividades da aula.

Um aluno que conseguia manter-se em silêncio era, quase sempre, alvo de um elogio da parte do professor, já que sempre nos pareceu ser entendido pelos mesmos como a postura ideal, aquela que desejavelmente, aos olhos do professor, todos deveriam adoptar no decurso da aula.

Ainda assim, constatámos pela postura de alguns alunos, que estar em silêncio não significava obrigatoriamente estar atento, a participar nas actividades da aula, ou a

beneficiar dos assuntos abordados na mesma. Pode, pelo contrário, indiciar posturas de alheamento, quebra de partilha e de enquistamento. Foi o caso de um dos alunos, que, apesar de nitidamente estar apático, mereceu o elogio por parte da professora em virtude de não ter prejudicado o decurso da aula.

Os sinais de alheamento foram visíveis em todas as aulas e, como já foi referido, este sinal está associado aos alunos que revelam quebra de partilha e de afastamento em relação ao grupo e ao que os rodeia, manifestando-se apáticos e indiferentes a tudo o que se passa na sala de aula. Ainda assim, são estes alunos que, por várias vezes, receberam elogios por parte dos professores por não terem perturbado o decurso da aula.

Para uma mais fácil leitura dos dados obtidos pelas observações sistemáticas e pela aplicação do método quase-experimental, analisemos o quadro¹⁴³ que de seguida apresentamos e os gráficos 12, 13, 14 e 15¹⁴⁴, que nos permitem fazer a comparação dos resultados obtidos após a aplicação desta metodologia em ambas as turmas.

¹⁴³ Cf. quadro 30, p. 342.

¹⁴⁴ Cf. gráficos 12, 13, 14 e 15, pp. 343-344.

Quadro comparativo de resultados entre a turma experimental e a turma de controlo

Disciplinas Sinais emitidos	Português 6.º C		Português 6.º B		História 6.º C		História 6.º B		Ciências 6.º C		Ciências 6.º B		E. Visual 6.º C		E. Visual 6.º B	
	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos	N.º X turma	N.º X alunos
Explicações feitas pelo professor	1	4	11	4	4	11	16	11	1	0	10	1	2	8	9	3
Imposição da ordem pelo professor	1	1	1	5	0	1	5	7	2	9	3	1	0	2	2	4
Comunicação parasita	3	75	1	7	2	53	15	9	8	13	2	3	0	97	4	10
Corte da comunicação pelo professor	3	23	0	4	2	29	1	6	3	11	0	2	2	93	1	4
Comunicação espontânea pelo aluno/turma	2	10	2	19	0	11	11	19	1	9	0	17	1	26	7	3
Tentativa comunicação pelo aluno/turma	3	8	0	3	2	13	1	12	3	4	0	3	2	36	0	3
Repreensão/admoestação pelo professor	1	10	0	9	1	27	6	3	2	7	0	7	2	16	2	6
Perguntas do professor para o aluno/turma	3	6	13	0	3	15	5	0	7	4	10	3	0	2	8	5
Respostas alunos/turma	2	3	11	0	2	8	5	0	2	4	7	3	0	1	6	3
Reforço positivo pelo professor	0	0	0	5	0	2	2	9	0	0	7	6	0	0	5	1
Ruído	8	10	6	0	5	0	10	0	8	0	2	0	+ 30	+50	3	0
Silêncio	1	10	0	5	2	9	4	6	3	17	2	8	0	17	6	4

Quadro 30 – Quadro comparativo dos resultados da turma experimental e da turma de controlo.

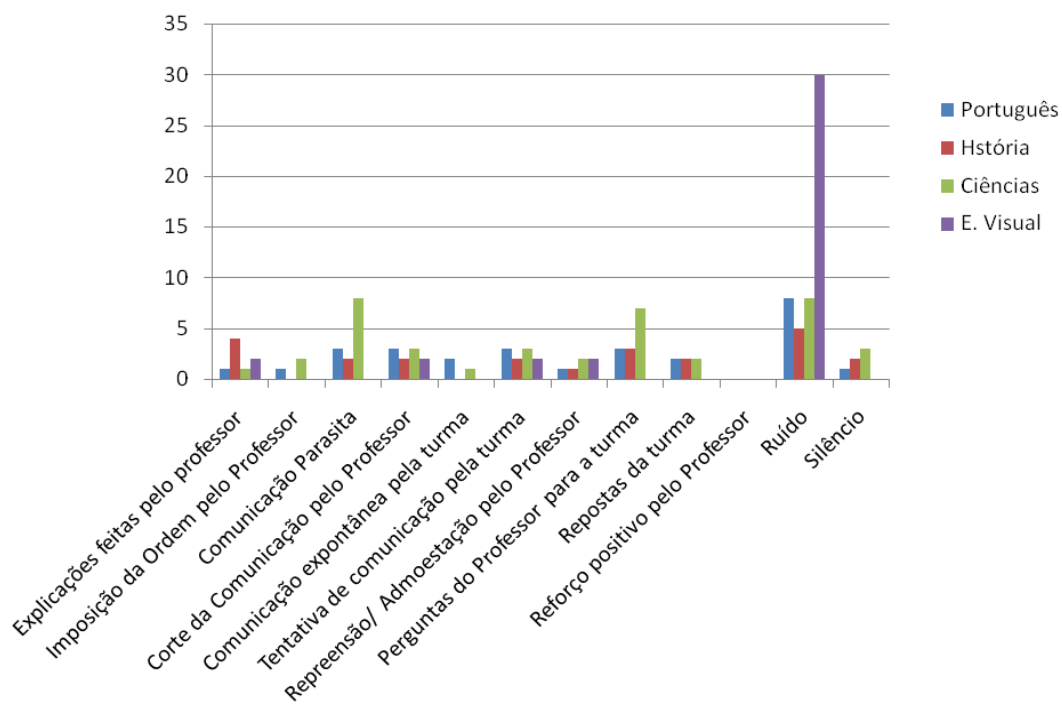


Gráfico 12 – Comparação de dados – Turma 6.º C.

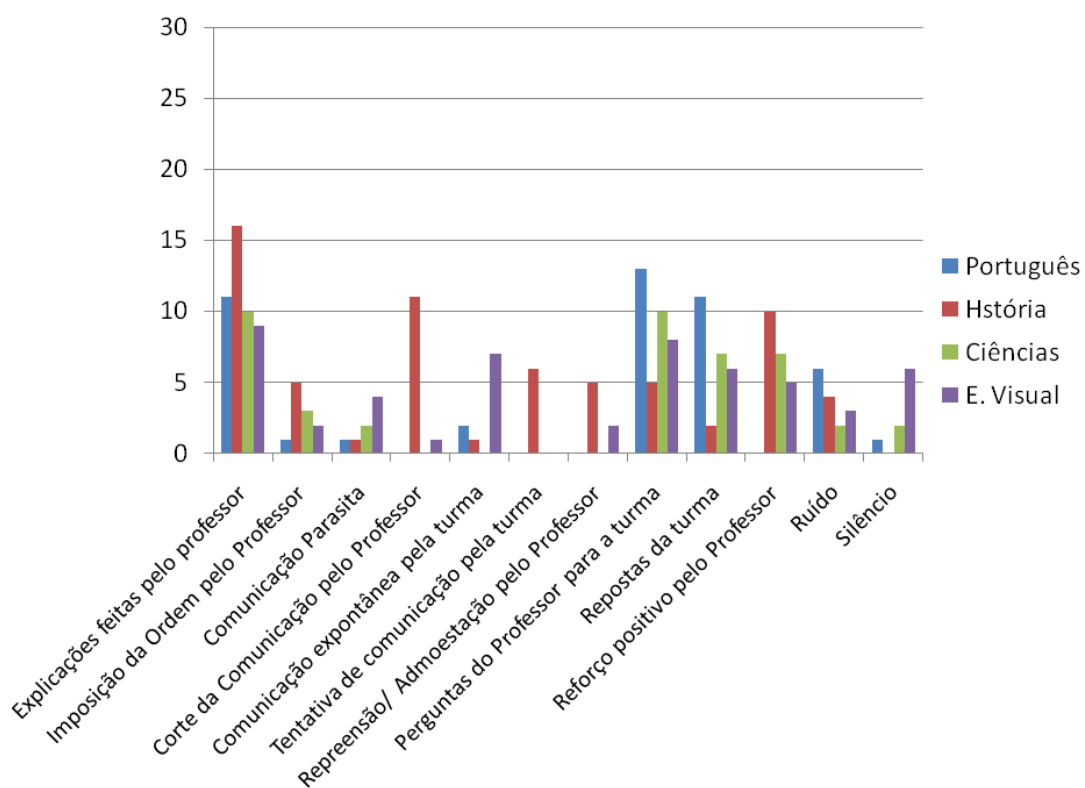


Gráfico 13 – Comparação de dados – Turma 6.º B.

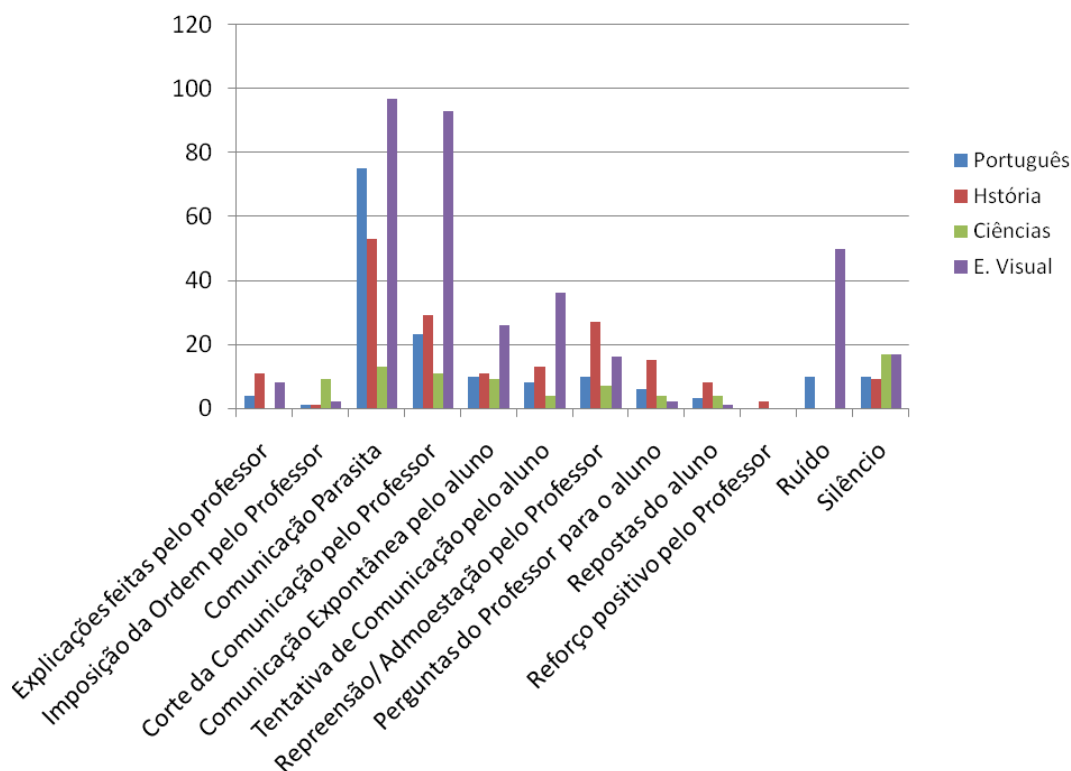


Gráfico 14 – Comparação de dados – Alunos 6.º C.

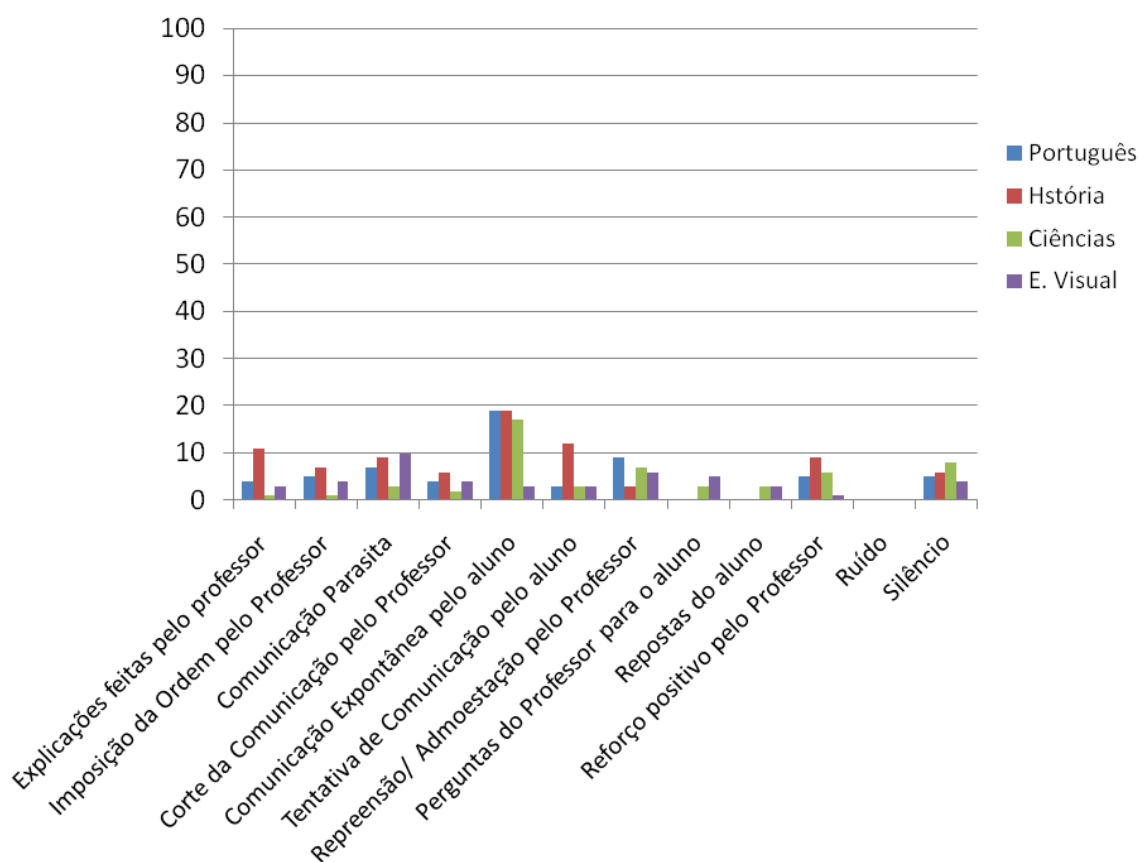


Gráfico 15 – Comparação de dados – Alunos 6.º B.

Os dados apresentados no quadro 30 e nos gráficos 12, 13, 14 e 15 permitem-nos comparar os efeitos provocados pela introdução das variáveis na turma experimental e da omissão dessas mesmas variáveis na turma de controlo. Pelo que, após a aplicação do método da quase-experimentalidade sustentado pelas técnicas de observação de aulas sistemáticas, foi-nos possível assinalar os efeitos dos processos mediadores, das alterações introduzidas, na turma experimental e comparar com os resultados da turma de controlo, na qual não foram feitas alterações nem introduzidas quaisquer variáveis, no que respeita às implicações no processo de ensino e aprendizagem que a seguir se listam.

- Na articulação do processo de ensino e aprendizagem e a sua relação com a estrutura da comunicação.
- Nas decisões tomadas pelos professores aquando da aplicação das estratégias inscritas na Carta Estratégica de Intervenção.
- Nos modos de condução da aula e respectivos ajustamentos / adaptações à situação pedagógica.
- Na evolução das aprendizagens e grau de satisfação dos alunos (através da verificação das pautas dos três períodos de avaliação¹⁴⁵ e através do resultado do questionário aplicado a ambas as turmas¹⁴⁶).
- Os professores da turma experimental passaram de um sistema de recepção do saber para um sistema de produção e realização de situações de aprendizagem, em que é o aluno o próprio que produz conhecimento, apropriando-se deste pela acção.

Nas aulas da turma de controlo, o estilo ou modo da comunicação continuou predominantemente a ser discursivo, com predominância de uma relação rígida e por um diálogo do tipo interrogativo-informativo-avaliativo, em que é o professor quem dirige as trocas, controla as respostas, monopoliza a palavra e deixa pouco espaço para as intervenções espontâneas aos alunos. Evidencia-se, portanto, uma comunicação do tipo sedução / persuasão, cujas actividades ou tarefas são de ordem funcional e defensiva e estão centradas nos conteúdos programáticos assente no método interrogativo.

¹⁴⁵ Cf. anexo 8.

¹⁴⁶ Cf. anexo 7.

Nesta turma, a comunicação é conduzida e desencadeada pelo professor que puxa pelo aluno para o seu quadro cognitivo de referência, para o seu registo de funcionamento, para a sua planificação prévia ou para outro objectivo. Com efeito, neste processo interactivo, o professor visa quase sempre a estabilidade e, por isso, procura as certezas.

Para Tocham, e já que a “pedagogia é uma aventura”:

«O professor engendra estratégias, ainda que inconscientemente, para restaurar ou manter o equilíbrio entre as perguntas que faz e as respostas dos alunos e a procura da coerência e da estabilidade, sem ter em conta as diferentes competências do aluno» (como citado em Altet, 2000, p. 43).

Nas aulas da turma experimental, a comunicação foi feita com base no diálogo com trocas comunicativas recíprocas entre professor e aluno. Neste caso, o uso da palavra está invertido, sendo a iniciativa deixada para os alunos que se exprimem espontaneamente (dado o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas). A predominância de actividades realizadas assenta na dinâmica de grupo, centrado nas intervenções dos alunos. Os episódios centrados no aprendente são mais numerosos do que os dirigidos pelo professor; é, pois, uma comunicação do tipo escuta-troca em que o professor guia, apoia, leva o aluno a reflectir e a criar, de modo a ser o aluno a construir o seu próprio saber.

O tipo de perguntas colocadas pelo professor tem por objectivo solicitar à reflexão do aluno, para o estimular a exprimir-se livremente sobre uma qualquer questão. Logo, as estratégias dinamizadas pelos professores pretendem levar o aluno a criar o seu próprio conhecimento.

Ainda que não nos tenhamos debruçado com muita insistência sobre os processos cognitivos e metacognitivos (não tão facilmente observáveis ou manifestos, porque estão como que encerrados na “caixa negra”) sabemos que o método interrogativo poderá ser bastante positivo, caso as perguntas feitas pelo professor sejam indutoras da reflexão, como, por exemplo, ao perguntarmos-lhe: “como fizeste?”, “como procedeste?”, dado que estas são perguntas orientadoras que ajudam o aluno a compreender como aprende. É a isto que Baruk (1996), citado em Carvalho (2006), chama Arqueologia do Erro:

«É um processo de aprendizagem em que a comunicação é incentivada nos alunos e em que estes expressam o seu modo de pensar de uma forma livre (...), a exploração do erro/arqueologia do erro é uma opção estratégica a seguir pelo professor (...) em que o aluno compreende o erro, reorganiza os dados e delinea um raciocínio lógico diferente conducente à solução correcta (...)» (como citado em Carvalho, 2006, p.148).

Pela análise dos dados, verificamos que na turma experimental na qual se aplicaram as novas estratégias, as novas metodologias de ensino, as novas atitudes, bem como a aplicação de um trabalho organizado em normas de conduta, aumentaram os indicadores fortes¹⁴⁷, nomeadamente ao nível da comunicação na sala de aula, bem como ao nível da progressão nas aprendizagens.

Face ao exposto, e de acordo com o visualizado pelos instrumentos de análise anteriores, podemos confirmar as hipóteses com que iniciámos o nosso trabalho de investigação-acção / formação¹⁴⁸.

Os professores, ao serem espelhados sobre as variáveis que indiciavam as necessidades educativas dos alunos¹⁴⁹, tomaram consciência dos problemas e, conseqüentemente, sentiram-se fazer parte dos mesmos, ao invés de sentirem, tal como verbalizaram aquando das entrevistas, que não faziam parte desses mesmos problemas. Pelo que, por sua iniciativa, sentiram-se impelidos para a necessidade de reorganizar e reconfigurar as estratégias e as metodologias utilizadas até ao momento no decurso das suas aulas. Por isso, participam voluntariamente e em trabalho colaborativo na construção e reconstrução da Carta Estratégica de Intervenção¹⁵⁰.

Os professores da turma experimental habituaram-se a adoptar uma atitude de reflexão permanente¹⁵¹, quer com os pares, quer com a investigadora com os quais constituíam o núcleo duro e no seio do qual foram apoiados por uma Pedagogia de Ajuda e pela Técnica do Espelhamento. Nos momentos de encontro e de diálogo,

¹⁴⁷ Cf. matriz 3, pp. 352-355.

¹⁴⁸ Veja-se as hipóteses colocadas no capítulo IV, pp. 303-304.

¹⁴⁹ A este propósito, veja-se as necessidades educativas dos alunos inscritas nos instrumentos de diagnóstico, fig. 13, p. 294.

¹⁵⁰ Cf. quadro 16, pp. 311-313.

¹⁵¹ Cf. figura 8, p. 144.

habituar-se a reflectir sobre os seus pontos fracos (inscritos nas matrizes de indicadores), bem como na forma de os dirimir através da reconfiguração permanente da sua acção educativa, utilizando, para o efeito, estratégias curativas, remediativas e preventivas inscritas na Carta de Intervenção Estratégica.

Os professores do núcleo duro, porque acompanharam a processologia da tese, bem como a acção da investigação, aprenderam a saber construir instrumentos de diagnóstico e de prognóstico, assim como o treino de outras competências de autoformação profissional, nomeadamente na Análise dos Contextos Educativos. O propósito é o de conhecer para compreender para, por sua vez, poder agir, dado que só podemos agir de forma eficaz se formos capazes de compreender aquilo em que pretendemos agir.

Os professores, ao mudarem a estrutura da comunicação dentro do contexto sala de aula, tornaram o diálogo do ensino e da aprendizagem mais funcional e equilibrado, melhorando significativamente a relação pedagógica. Assim, na turma experimental, e de acordo com os dados apresentados nos gráficos 12, 13, 14 e 15¹⁵², podemos concluir que:

- aumentaram as explicações dadas pelos professores à turma e aos alunos;
- aumentaram os sinais de imposição da ordem aos alunos e à turma;
- aumentou o reforço positivo por parte do professor;
- melhorou a opinião dos alunos relativamente às actividades desenvolvidas nas aulas, tal como pudemos constatar nos resultados dos questionários da turma experimental¹⁵³, facto que nos leva a inferir que parece ter melhorado a satisfação do cliente face ao produto oferecido;
- melhoraram os resultados das avaliações e as classificações dos alunos da turma experimental¹⁵⁴.

Os sinais responsáveis pela disfunção da comunicação entre professor e aluno diminuíram, contribuindo para uma melhor relação pedagógica e educativa na sala de aula, tendo-se verificado também uma correcção dos pontos fracos diagnosticados antes da aplicação da Carta Estratégica, já que esta funcionou como plano-alvo de correcções

¹⁵² Cf. gráficos 12, 13, 14 e 15, pp. 343-344.

¹⁵³ Cf. matriz 4, p. 375, e anexo 7.

¹⁵⁴ Cf. anexo 8 e gráfico 16, p. 350.

sistemáticas das acções e das estratégias a adoptar de forma a actuar sobre os pontos fracos evidenciados.

A aposta em estratégias e metodologias adaptadas aos interesses, às motivações e às necessidades dos alunos (testemunhados pelos resultados do questionário aplicado à turma experimental) conduziu a uma efectiva diminuição de sinais associados a comportamentos indisciplinados e de desmotivação pelas actividades escolares.

Relativamente à turma de controlo (6.º C), aumentaram e / ou mantiveram-se os seguintes indicadores fracos:

- elevado número de formas de comunicação parasita;
- elevado número de vezes em que foi visível o corte da comunicação;
- elevado número de perguntas sem resposta quer por parte do aluno, quer da parte do professor;
- não foram detectadas alterações positivas ao nível das avaliações / classificações nos três momentos formais de avaliação¹⁵⁵;
- não foram obtidas opiniões positivas aquando do questionário feito aos alunos da turma¹⁵⁶.

Ou seja, na turma de controlo não diminuíram os sinais responsáveis pela disfunção da comunicação entre o ensino e a aprendizagem, nem foram visíveis alterações ao nível da motivação e interesse pelas actividades lectivas, nem mesmo em relação à melhoria nas avaliações finais.

Para uma melhor visualização dos resultados referentes às classificações finais de ambas as turmas, apresentamos o gráfico 16.

¹⁵⁵ Cf. anexo 8 e gráfico 16, p. 350.

¹⁵⁶ Cf. matriz 4, p. 375, e anexo 7.

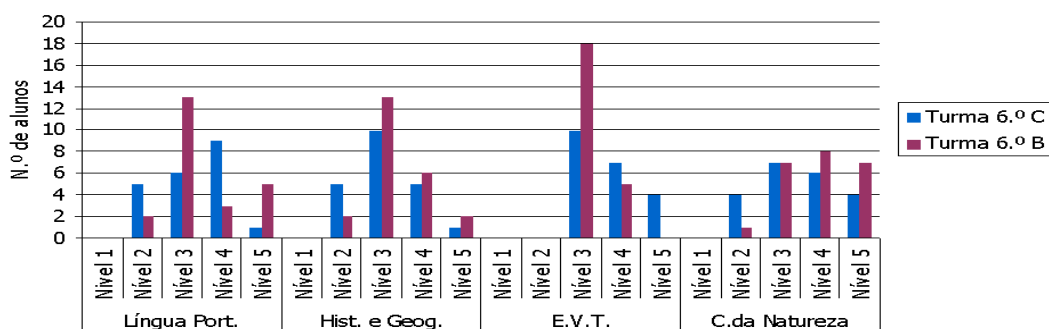


Gráfico 16 – Classificações da turma de controlo e turma experimental no final do ano lectivo – comparação dos resultados entre as turmas.

Pelo gráfico, podemos atestar que os alunos da turma experimental obtiveram melhores resultados finais do que a turma de controlo, ainda que, no momento em que foi seleccionada por nós como turma experimental, tivéssemos aferido o contrário. Com efeito, após a aplicação do método quase-experimental e a aplicação da Carta Estratégica de Intervenção, a turma experimental não só obteve melhores classificações em todas as disciplinas face ao ano lectivo anterior (antigo 5.º B)¹⁵⁷, como ainda obteve melhores classificações que a turma do 6.º C.

Efectivamente, de acordo com a informação das pautas de avaliação¹⁵⁸, enquanto na turma 6.º B (a turma experimental) apenas houve uma retenção, na turma de controlo ficaram retidos quatro alunos. Face ao exposto, estamos em crer que a introdução das variáveis na turma inicialmente mais fraca no que respeita a aproveitamento escolar, ou seja, o 5.º B, surtiu os efeitos desejados, uma vez que constatámos uma melhoria nos resultados e indicadores de sucesso educativo e pedagógico, com maior incidência nos alunos considerados médios e médio baixos.

Acresce ainda que os dados obtidos pelas observações sistemáticas de aulas permitiram:

¹⁵⁷ Cf. gráfico 2, p. 173.

¹⁵⁸ Cf. anexo 8.

- uma visão mais objectiva dos dados obtidos e, por isso, uma melhor compreensão da realidade da comunicação verbal e não-verbal da sala de aula e dos efeitos nefastos que ela provoca sobre o processo de ensino e aprendizagem, caso este seja disfuncional;
- tornar mais inteligível o contexto de trabalho da sala de aula, nomeadamente as situações pedagógicas;
- uma melhor compreensão dos sinais e dos significados comportamentais a eles associados, para assim melhor saber dar as respostas adequadas aos mesmos;
- passar de olhar para ver¹⁵⁹ situações específicas e questões particulares que ocorrem no contexto sala de aula;
- através da autoformação, traçarmos um perfil do professor desejável enquanto profissional da escola contemporânea, bem como o levantamento das necessidades formativas dos professores¹⁶⁰.

Findo o segundo momento (M2) da nossa processologia de investigação-acção / formação, alcançámos os propósitos expostos seguidamente.

- Fiabilizámos e validámos a investigação junto dos professores do núcleo duro e junto da organização escola, aquilo a que temos vindo a chamar sistema cliente (SC)¹⁶¹.
- O núcleo duro de professores que se apresentou como parceiro do investigador no desenvolvimento da investigação adquiriu competências de profissional técnico-crítico, com recurso às técnicas de pesquisa, de reflexão e do espelhamento imbuídas na Pedagogia de Ajuda¹⁶².
- Promovemos processos de autoformação em contexto que ligue a prática educativa à investigação-acção / formação, onde o professor é o protagonista activo na implementação de inovações educativas e pedagógicas.

¹⁵⁹ Cf. figura 16, p. 319.

¹⁶⁰ Cf. quadro 42, pp. 418-419.

¹⁶¹ Cf. figura 4, p. 42.

¹⁶² Cf. figuras 7 e 8, p. 129 e p. 144, respectivamente.

- Promovemos a construção de um plano de acção materializado na Carta Estratégica de Intervenção e um desenho metodológico para a sua implementação e reconfiguração permanente¹⁶³.
- Fez aparecer a figura do mediador do conhecimento¹⁶⁴ nos elementos que fizeram parte do núcleo duro e que, por terem trabalhado a par com o investigador, estão aptos no que toca à utilização dos instrumentos conceptuais da investigação, bem como no que respeita a sentirem-se motivados para irem mobilizando outros actores educativos, influenciando-os na utilização das metodologias e práticas da investigação, de maneira a que estas se vão introduzindo na escola por seu intermédio. A ideia é a de que os elementos do núcleo duro que acompanharam o investigador se vão aproximando de outros pares profissionais com o intuito de os ajudar a perceberem as actividades de maneira diferente, criando novas populações interessadas nas análises educativas.

Na continuidade do trabalho que temos vindo a efectuar, mostramos de seguida a matriz 3, resultante da análise de conteúdo dos dados e, por isso, mais qualitativa dos mesmos.

Indicadores fracos: observações sistemáticas de Aula

Turma de controlo – 6.º C

N.º	Indicadores fracos (situações que indiciam patologias)	N.º	Inferências
Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a permitir-lhes a construção da Carta de Sinais?			
53	Os professores dão resposta aos sinais emitidos pelos alunos, que de alguma forma possam impedir o normal funcionamento das aulas.	53.1	Tal como já havíamos detectado aquando das aulas de observação naturalista e nas entrevistas.
54	Os professores não dão resposta aos sinais que evidenciam quebra de partilha ou enquistamento.	54.1	Tal como já havíamos inferido nas observações naturalistas e nas entrevistas.
Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?			
55	Aos sinais de ruído e aos sinais que evidenciam comunicação parasita, os professores respondem com a repreensão, a admoestação e dirigem questões aos alunos.	55.1	Tal como já havíamos referido anteriormente, aquando da observação naturalista de aulas.
56	Um dos professores adoptou uma postura de total indiferença aos sinais emitidos pelos alunos.	56.1	Facto que também já havíamos constatado antes e que inferimos ser uma postura de defesa face à turma, mas também de personalidade.
57	Alguns professores evidenciam verbalmente perante a turma as expectativas negativas que nutrem por alguns dos alunos.	57.1	Tal como já havia acontecido aquando das observações naturalistas de aula. Os diagnósticos são feitos com base em juízos de valor associados a rótulos e à imagem formada do aluno.

¹⁶³ A este propósito, veja-se o capítulo V, p. 415.

¹⁶⁴ Cf. figura 6, p. 57.

58	O corte de comunicação foi uma situação pedagógica constante ao longo das aulas observadas.	58.1	O diálogo educativo e pedagógico é deficitário.
59	Alguns professores concentraram a sua atenção junto dos alunos ditos problemáticos e descuraram / negligenciaram os restantes.	59.1	Estratégia defensiva para evitar a distração e eventuais comportamentos inadequados por parte destes jovens. Ou, antes pelo contrário, seria para otimizar as respectivas aprendizagens?
Questão – Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelos professores, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (os professores reconfiguram a prática de novas metodologias e estratégias?)			
60	Os professores colocam, regra geral, questões sobre os conteúdos programáticos, informando que as perguntas se justificam para aferir dos conhecimentos, como uma forma de fazer revisões para o próximo teste.	60.1	Foi a estratégia mais utilizada, a adopção de estratégias associadas a revisões para os testes. Estas constituíram, quanto a nós, uma estratégia defensiva, uma vez que prendia mais a atenção dos alunos.
61	A exposição dos assuntos e das temáticas para o grupo turma foi uma estratégia muito utilizada pelos professores, tendo por base o manual e o caderno de fichas de trabalho.	61.1	Tal como já havíamos constatado aquando das observações naturalistas de aula.
62	Alguns professores mudaram as estratégias da sala de aula em virtude da estratégia previamente planificada não para evitar a turbulência na turma. Contudo, a nova estratégia tinha por referência o manual e o caderno de fichas de actividades.	62.1	A mudança de estratégia aparentemente serviu como uma estratégia curativa ou preventiva do espoletar de situações indesejáveis.
63	Alguns alunos reclamavam das actividades propostas pelo professor, alegando já terem realizado as mesmas.	63.1	Inferimos deste facto uma forma expedita de o professor evitar tempos mortos na aula em resultado da má gestão do tempo da mesma.
Propósito – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação			
64	Os professores revelam dificuldade em identificar nos alunos sinais que identifiquem NEE, além dos que dizem respeito aos comportamentos e às aprendizagens.	64.1	Estes indicadores que indiciam necessidades de formação do professor já haviam sido antes detectados aquando das primeiras observações, bem como aquando das entrevistas aos mesmos.
65	Dificuldade em lidar com situações imprevistas e de indisciplina.		
66	Dificuldade em fazer o diagnóstico das necessidades e identificação de sinais. Apenas identifica o grupo dos bons alunos e o grupo dos maus alunos		
67	Nem sempre se sabe impor como o líder e a autoridade do grupo deixando proliferar os sinais de ruído, comunicação parasita e de indisciplina.	67.1	-----
68	Faz uma avaliação parcial dos alunos e dos sinais que estes emitem associada a rótulos e expectativas preconcebidas.	68.1	-----

Indicadores fortes: observações sistemáticas de aula

Turma experimental – 6.º B

N.º	Indicadores fortes (revelam situações de existência saudáveis)	N.º	Inferências
Questão – Que sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificam os professores nos alunos de modo a permitirem a construção da Carta de Sinais?			
69	Os professores procuram dar resposta às necessidades educativas específicas dos alunos intelectual-cognitivas e sócio-relacionais: formam grupos de trabalho constituídos por elementos com características heterogéneas.	69.1	Os professores procuraram agrupar alunos atendendo às suas características pessoais e cognitivas.
70	O professor faz uso do afecto e do reforço positivo junto da turma / dos alunos. Utiliza expressões de reforço positivo: “ainda vais a tempo de conseguir... tu ainda és capaz...”	70.1	Procura desta forma responder aos sinais afectivo-emocionais. A testemunhar pela observação directa, alguns dos alunos ditos problemáticos solicitam à professora que os deixe participar na exposição do trabalho realizado no grupo.
Questão – Que necessidades de intervenção pedagógica e educativa identificam os professores a partir do diagnóstico das NEE?			
71	Além da definição dos objectivos da aula, vários professores recorreram ao efeito surpresa para captar a atenção dos jovens para a actividade. Começar a aula com “hoje vamos fazer uma coisa diferente...”	71.1	-----
72	Os professores fazem sínteses orais e esquemáticas de forma a fazer a ponte com a aula anterior. Seguindo da definição dos objectivos da aula em curso.	72.1	-----
	A professora constituiu grupos de trabalho, atendendo às especificidades dos vários alunos, porém, os mesmos revelam dificuldade em aceitarem o outro		Atendendo à faixa etária e à falta de hábitos de trabalho em grupo, os alunos

73	como porta-voz do grupo explicitando as suas funções.	73.1	não aceitam de bom grado a existência de um porta-voz dado que não corresponde às necessidades de participação activa de todos e de cada um dos elementos que constituem o grupo.
74	Os professores fazem apelo às regras da sala de aula, bem como para a necessidade do seu cumprimento inculcando nos alunos regras e hábitos de conduta e de “saber estar” como outro.	74.1	Procura controlar os comportamentos de ordem psicomotora e sócio-relacional e recorrem com frequência e sempre que necessário à imposição da ordem.
75	A professora intervém e impõe a ordem sempre que necessário.	75.1	A atribuição expressa da importância atribuída ao cumprimento das regras da sala de aula, contribuindo, para isso, a uniformização de critérios e de exigência adoptada por todos os docentes daquela turma.
76	Os professores supervisionam as tarefas desenvolvidas, facultando resposta às solicitações que lhe são dirigidas.	76.1	Sendo os trabalhos desenvolvidos em grupo, acaba por ser mais fácil ao professor fazer a interacção com todos os alunos, dirigindo-se a cada um dos grupos, facto que provocou um decréscimo do corte de comunicação.
77	A definição dos critérios bem claros e objectivos, no que respeita à avaliação de um trabalho.	77.1	-----
78	O recurso ao reforço positivo como estratégia para otimizar aprendizagens, mas também para prevenir situações de indisciplina e / ou de comportamentos indesejáveis.	78.1	O reforço positivo mostrou ser positivo principalmente para os casos de “pequenos sucessos”.
79	É proporcionado um momento de auto e heteroavaliação onde os alunos têm participação activa.	79.1	Os erros são momentos preciosos de aprendizagem, mas para que isso aconteça é importante que tenhamos consciência desses mesmos erros.
Questão - Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidos pelos professores, partindo do pressuposto que cada situação pedagógica tem a sua especificidade? (Os professores reconfiguram a prática de novas metodologias e estratégias?)			
80	Constituição de grupos de trabalho e definição de normas sobre como desenvolver um trabalho em grupo.	80.1	Alguns professores apelam à participação dos jovens para que aquela “nova” actividade corra bem. Alguns alunos manifestavam-se apreensivos e expectantes. O trabalho em grupo acaba por ser reconhecido pelas professoras como uma forma de otimizar necessidades cognitivas e relacionais.
81	Aumentam as explicações aos alunos com recurso à elaboração de sínteses.	81.1	A professora impõe a ordem e não avança nos assuntos sem que todos os alunos estejam a prestar a atenção desejada
82	As perguntas têm o objectivo de encaminhar o aluno para as conclusões dos trabalhos que estão a desenvolver.	82.1	Foi visível a preocupação dos professores em darem resposta aos sinais dos alunos, nomeadamente às questões e dúvidas colocadas pelos mesmos.
83	Os professores escolhem temáticas que sabem que vão ao encontro com as necessidades e os interesses dos jovens (ver plano de actividades) apelando à imaginação e à criatividade dos alunos proporcionando-lhes actividades que interajam com o real e o simbólico.	83.1	São actividades que, ainda que aparentemente não exijam tanto a exposição do professor na sala de aula, na verdade são actividades que exigem muito mais do professor e um trabalho prévio mais exigente. Além disso, tornam-se, por vezes, aulas mais ruidosas.
84	Apelo à participação activa dos alunos através da colocação de questões sobre temas da actualidade, troca de opiniões e debate. As perguntas têm como propósito orientar a intervenção dos alunos e por isso, fazem com que a professora ao colocá-las faça de moderadora na orientação da apresentação dos resultados dos trabalhos e ideias.	84.1	O processo de ensino e aprendizagem, além de se tornar mais dinâmico e interactivo, otimiza as aprendizagens, dado que as mesmas se apresentam aos jovens como aprendizagens com sentido. Utilização do debate como estratégia animou os alunos testemunhada por manifestações de surpresa e de satisfação,

			tais como: “fixe! Ena, debate!”
85	Os professores recorrem à utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.	85.1	Que constituem sempre uma mais-valia para os jovens dado que eles mesmos são da geração das TIC.
86	Ao longo da aula, os professores recorrem à elaboração de sínteses esquemáticas e orais dos assuntos e das ideias desenvolvidas mais importantes e a reter.	86.1	-----
87	O recurso por parte de alguns professores à vertente humorística sempre se revelou como uma mais-valia.	87.1	O recurso à via humorística é algo muito significativo para proporcionar o bom clima entre os intervenientes do processo. O humor cativa o outro e evita tensões relacionais. Contudo, esta é uma estratégia associada a um dom pessoal e por isso depende da personalidade de cada um.
88	A estratégia utilizada pela professora de Educação Visual permitiu um clima calmo e harmonioso, uma vez que recorreu à audição de música clássica.	88.1	Atendendo a que é uma área disciplinar de componente mais prática, o recurso à música tornou a aula com um clima aprazível e calmo, ainda que, no início, o facto de ser música clássica tenha provocado algumas manifestações de desagrado por parte dos alunos.
89	São criados novos cenários de aprendizagem, sugeridos e recriados pelos alunos.	89.1	Esta estratégia revelou-se rica, testemunhando a capacidade imagética e de improviso por parte dos jovens (recriando indumentária, cenários ilustrações etc.).
Propósito – Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades de formação.			
90	A ênfase continua a ser em procurar dar resposta às necessidades cognitivas dos alunos estando sempre presente a preocupação do cumprimento do programa. Ainda que tenha sido visível o esforço por parte dos professores em serem menos rígidos em relação ao mesmo.	90.1	-----
91	A capacidade de liderança é uma característica que não é exercida da forma mais adequada por todos os professores mantendo-se visíveis algumas situações de incapacidade para gerir conflitos emergentes	91.1	Pelo que as estratégias defensivas continuam a ser uma constante.
92	Continua a existir alguma resistência à articulação entre pares, bem como em relação à interdisciplinaridade entre as várias disciplinas, ainda que tenha sido visível o esforço em ultrapassar esta situação entre os elementos do núcleo duro.	92.1	Esta articulação foi sempre incentivada pelo investigador. Contudo, não podemos afirmar que sem intervenção do mesmo ou que, após o término da investigação esta articulação se venha a manter como definitiva.
93	O reconhecimento por parte de todos os professores da amostra da necessidade em realizar acções de formação em contexto, que dêem resposta às necessidades concretas e vividas em contexto diário de sala de aula.	93.1	-----

Matriz 3 – Indicadores fracos: observações sistemáticas de aula – Turma de controlo – 6.º C e indicadores fortes: observações sistemáticas de aula – Turma experimental – 6.º B.

Na fase final deste momento da investigação, considerámos pertinente efectuar questionários aos alunos de ambas as turmas implicadas na investigação para aferirmos da opinião dos mesmos relativamente ao processo e à metodologia desenvolvida. Assim, quisemos saber como olha o aluno para o professor, como gostaria de que decorresse o processo de ensino e aprendizagem, como aprende melhor e quais os seus principais receios enquanto aprendiz.

Passemos então, de seguida, à análise dos questionários aplicados às turmas experimental e de controlo.

IV.6. Interpretação e análise dos resultados dos questionários realizados aos alunos das turmas experimental e de controlo

IV.6.1. Propósito do questionário

O questionário foi aplicado aos alunos das turmas de controlo e experimental, num total de 42 alunos, e foi desenhado de modo a fazer o levantamento das necessidades, das motivações, dos interesses e das expectativas dos alunos das turmas da amostra, para aferir do modo como os educandos aprendem melhor, como vêem o professor, do que mais apreciam e menos apreciam nas aulas, permitindo comparar as opiniões dos alunos da turma de controlo e da turma experimental, de modo a aferirmos da opinião dos nossos principais clientes.

A observação sistemática e a análise descritiva das interacções que realizámos permitiu-nos identificar as práticas dos professores, no que respeita aos actos e factos educativos¹⁶⁵, mas não nos deu o sentido dessas mesmas práticas já que tal não é directamente observável. Permitiu-nos, ainda, verificar se os seus efeitos correspondem ou não às necessidades e expectativas dos alunos. Daí termos utilizado o questionário aos alunos, para que este nos facultasse essa informação, ou seja, referência quanto à receptividade que as turmas tiveram das aulas, quer na turma experimental, onde foi aplicada a Carta Estratégica de Intervenção, quer na turma de controlo, onde a mesma não foi aplicada e onde não foram introduzidas quaisquer variáveis (ainda que ambas as turmas tivessem sido alvo de observações sistemáticas de aulas durante o mesmo período de tempo).

As respostas dos alunos foram agrupadas de acordo com a proximidade da resposta dos mesmos, uma vez que algumas questões exigiram respostas abertas. Foram consideradas mais do que uma opção de resposta por aluno, pelo que o total do número de respostas ultrapassa o número de alunos por turma.

Realizámos um questionário com perguntas simples, abertas e fechadas, adaptado à faixa etária e à escolaridade dos alunos¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Cf. glossário.

¹⁶⁶ Cf. anexo 7.

O questionário foi desenhado de modo a obter as respostas às questões apresentadas de seguida.

IV.6.1.1. Análise dos resultados do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)

I

1.1 Na sala de aula eu aprendo melhor quando...

Questões	Número de respostas
Faço fichas de trabalho.	20 (vinte)
O professor expõe / explica a matéria.	17 (dezassete)
O professor faz sínteses no quadro.	16 (dezasseis)
A aula é dada de maneira diferente.	10 (dez)
Trabalho em grupo.	9 (nove)

Quadro 31 – Pergunta 1.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

A maioria dos alunos refere aprender melhor quando realiza fichas de trabalho, quando o professor explica os assuntos e quando este faz sínteses das matérias predominantemente expositivas e numa óptica didactizante. Inferimos que os alunos dão muita importância às explicações do professor, reforçando a ideia do tipo de aula a que estão habituados, ou seja, centrada no professor.

II

2.1 Nas aulas, este ano, do que mais gostei foi...

Respostas	Número de alunos que responderam
Do convívio com os meus colegas.	6
De receber “notas” positivas nos testes.	6
De fazer trabalhos em grupo.	5
Da boa relação com alguns professores.	3
Quando os professores explicam bem a matéria.	3

Quadro 32 – Pergunta 2.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

O convívio com os colegas e com o facto de fazerem novas amizades é o factor mais evidenciado, facto que não nos causa grande surpresa, atendendo a que continuamos a ver a escola como a instituição por excelência de convívio e de sociabilização entre os jovens, facto que justifica terem sido as necessidades sócio-

relacionais as que mais se evidenciaram face às restantes categorias psicodidáticas de Zabalza¹⁶⁷, e as que mais se fizeram sentir pelos jovens.

Receberem classificações positivas nos testes como sendo apontado como um factor importante leva-nos a pôr em causa a afirmação de alguns professores que, aquando da entrevista, afirmaram, em jeito de desabafo: «hoje os alunos / jovens nada querem saber da escola ou das coisas que a ela diga respeito». A mesma dissonância foi visível relativamente ao trabalho realizado em grupo, uma vez que, apesar de alguns professores terem afirmado ficar “desanimados” ao aplicarem a estratégia do trabalho em grupo, chegando alguns a afirmar (aquando da observação de aulas) que não o iriam voltar a fazer, o certo é que muitos dos alunos afirmam ter apreciado e valorizado esta actividade.

2.2 Nas aulas, este ano, do que eu menos gostei foi ...

Respostas	Número de alunos que responderam
Quando os professores só falam e não explicam a matéria.	7
Do mau comportamento de alguns alunos / colegas.	6
Quando os testes me correram mal.	5
Quando me chateava com os meus colegas e/ou amigos.	4
Das aulas de substituição.	3

Quadro 33 – Pergunta 2.2. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

Na resposta a esta questão, os alunos fazem a diferença clara entre o explicar e o só falar. Aparentemente, explicar é algo que o aluno reconhece no professor como um dever que este tem para com eles, e não vêem esta atitude por parte do professor como algo aborrecido, mas antes algo positivo para as aprendizagens, e por outro, da expressão “só falar”, inferimos que sejam a utilização de estratégias expositivas de aula, centradas no professor.

O comportamento inadequado por parte de alguns alunos nem sempre é aprovado e bem aceite pelos pares, ainda que, aparentemente e atendendo aos dados das entrevistas, assim o possa parecer, por vezes.

A preocupação com a realização de testes e com os momentos de avaliação em geral permanecem como preocupações presentes ao longo do questionário.

¹⁶⁷ Cf. gráfico 11, p. 272.

2.3 No próximo ano lectivo, eu gostaria de que as aulas fossem ...

Respostas	Número de alunos que responderam
Que as aulas fossem a aprender a brincar, mais divertidas.	15
Que os professores ensinem bem e nos dêem atenção.	9
Que os professores ralhem menos com os alunos.	9
Que as matérias não fossem dadas a correr.	5
Que as aulas fossem mais silenciosas.	4

Quadro 34 – Pergunta 2.3. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

A questão da relação interpessoal com o professor é algo a que os alunos dão muito valor, e constitui uma preocupação. Isto porque, segundo os alunos, para que o ano lectivo corra bem, é indispensável a boa relação interpessoal quer entre os alunos quer entre os professores. O maior enfoque é dado à questão do tipo de aulas que, segundo eles, teriam de ser mais divertidas e com recurso a estratégias e metodologias mais atractivas. Acresce que, no entender dos mesmos e segundo o que inferimos, para que a aprendizagem seja possível, é necessário que as matérias não sejam “dadas a correr”, que os professores expliquem / ensinem bem e que as aulas decorram de forma silenciosa, sem conflitos e sem indisciplina.

2.4 Nas aulas, o que eu mais gosto de fazer é...

Respostas	Número de alunos que responderam
Aprender as matérias de forma divertida.	10
Conversar um bocadinho.	7
Realizar fichas de trabalho.	6
De ouvir a explicação do professor.	4
De ouvir a explicação do professor.	4

Quadro 35 – Pergunta 2.4. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

Os alunos gostam de aprender de forma divertida e explicitam o que isso significa para eles, dando mesmo exemplos: através de jogos relacionados com as matérias e através da realização de trabalhos em grupo. Mas, ainda assim, consideram importante que, na aula existam momentos de explicação por parte do professor, bem como da realização de fichas de trabalho como forma de praticar e de testarem aquilo que estudaram, ou seja, um espaço para trabalhar e um espaço para conversar.

Curiosamente, alguns alunos referem gostar de registar o sumário, facto que atestámos aquando da observação de aulas, e que nos levou a inferir que o registo do sumário se revela importante, talvez devido ao facto de este constituir uma síntese dos assuntos estudados na aula, logo, um ponto de referência, e que nos faz compreender a necessidade que os jovens têm de questionar os professores sobre as actividades que iriam desenvolver na aula: “o que vamos fazer hoje, stôra?”

Conversar um bocadinho amigavelmente também surge como resposta, porque o diálogo aproxima as relações humanas no espaço sala de aula entre os actores, contribuindo para o bom clima de sala de aula.

2.5 Nas aulas, do que eu tenho mais medo é...

Respostas	Número de alunos que responderam
De ser expulso da sala de aula.	10
De ter um teste-surpresa, em que não tenha estudado.	6
De ter más notas / negativas nos testes.	6
Levar uma falta de mau comportamento.	4
Que o professor grite comigo.	3

Quadro 36 – Pergunta 2.5. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

Face às respostas, deduzimos que os grandes medos dos alunos estão associados a serem expulsos da sala de aula (são retirados do contexto de que fazem parte, fazendo com que os mesmo sintam de alguma forma o medo da segregação do grupo) e todos os restantes medos vêm nessa sequência, ou seja, o facto de o professor gritar com eles, de levarem uma falta de mau comportamento, de serem suspensos, ou de terem notas negativas. Todos estes factores são penalizadores dos alunos porque, de alguma forma, os fazem sentir à margem do grupo, afectam a auto-estima e o bom reconhecimento de si próprios.

2.6 Se eu fosse professor...

Respostas	Número de alunos que responderam
Fazia esquemas sobre as matérias para os alunos perceberem bem.	12
Explicava as vezes que fossem precisas até os alunos perceberem.	12
Antes de iniciar a matéria nova, fazia resumos da anterior.	12
Seria simpático, bem-disposto, e conversaria muito com os alunos.	10
Não ralhava, mas impunha regras de disciplina.	8

Quadro 37 – Pergunta 2.6. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

Os alunos, ao responderem a esta questão, dão-nos a sua opinião quanto àquilo que gostariam de ver no professor. Mais uma vez, verificámos que os alunos valorizam tanto a componente humana e relacional quanto a componente profissional, ou seja, para eles, um professor deve explicar bem as matérias, chegando eles próprios a dar sugestões, tais como fazer resumos escritos e sínteses orais, e só avançariam para a explicação de novas matérias após as anteriores terem ficado compreendidas por todos os alunos. Dariam aulas divertidas, isto é, utilizariam estratégias dinâmicas de aula com jogos didáticos, aulas ao ar livre, mas não descurariam a componente da relação. Isto porque, segundo eles, o bom professor deve ser um adulto que esteja disponível para ajudar, que dê conselhos, que seja simpático e bem-disposto. Mas deve, também, saber assumir o seu papel de líder, fazendo impor as regras de disciplina na sala de aula, exigindo que na aula se faça silêncio.

Esta última afirmação contraria a ideia de alguns professores, quando afirmaram aquando da entrevista que os alunos indisciplinados transferem para os restantes essa postura de indisciplinada, tornando-se um fenómeno quase geral na turma, onde todos se tornam coniventes.

III

3.1 Eu gosto de aprender quando...

Respostas	Número de alunos que responderam
As matérias são divertidas e interessantes.	7
Os professores me dão atenção e estão junto de mim.	6
Não é o professor só a falar e nós a ouvir.	5
Os professores me explicam bem o que não percebo.	5
Me interesse pelas matérias.	4

Quadro 38 – Pergunta 3.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C).

Atendendo às respostas dadas pelos jovens, estes não vêm na aprendizagem algo penoso, desde que as matérias sejam interessantes, que o professor utilize estratégias de ensino dinâmicas e envolventes, explicando bem e evitando a passagem para outros assuntos sem que os anteriores estejam interiorizados / compreendidos pelos alunos e quando, além de professores que ensinam, sejam também simpáticos e dêem atenção a quem a necessita e o solicita.

3.2 Quando quero aprender alguma coisa, eu faço assim...

Respostas	Número de alunos que responderam
Estou atento nas aulas e não converso.	13
Faço exercícios e coloco questões à professora.	11
Leio com muita atenção as matérias até compreender.	5
Faço resumos escritos das matérias.	5
Estudo com a minha mãe.	1

Quadro 39 – Pergunta 3.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.ºC).

Apenas uma aluna referiu o facto de recorrer aos pais para a ajudarem a estudar para os testes. As restantes respostas levam-nos a inferir que os alunos consideram que uma boa postura na sala de aula, estar atento e esclarecer as dúvidas junto da professora são as atitudes mais importantes para aprender e para obter bons resultados nos testes, ou seja, tudo depende da concentração na sala de aula, uma vez que poucos referem o trabalho extra-aula ou o facto de terem um horário de trabalho de estudo diário.

IV.6.1.2. Análise dos resultados do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)

I

1.1 Na sala de aula, eu aprendo melhor quando...

Respostas	Número de alunos que responderam
Pesquisei eu próprio a matéria e depois a apresento à turma.	18
O professor expõe / explica a matéria à turma.	16
As matérias são apresentadas de maneira diferente (mais criativa).	15
Trabalho em grupo com os meus colegas.	13
O professor faz uma síntese no quadro.	13

Quadro 31 a) – Pergunta 1.1 do questionário aplicado à turma experimental 6.º B).

Relativamente à resposta a esta questão, os alunos da turma experimental dão também ênfase a: “quando o professor explicar a matéria”, afirmam aprenderem melhor quando realizam “trabalhos em grupo”, quando a matéria é apresentada de forma mais criativa pelo professor, ou quando são os próprios alunos a pesquisarem sobre os assuntos da aula e a apresentá-los à turma. A turma experimental vivenciou a experiência de ter usufruído de aulas onde os professores adoptaram estratégias dinâmicas, criativas, com recurso a metodologias do “aprender fazendo”, levando os próprios alunos a construírem as suas aprendizagens, ainda que sob a supervisão permanente do professor. O facto de os alunos seleccionarem estes itens como os que os conseguem melhor adquirir as aprendizagens testemunha o quanto as estratégias e as metodologias adoptadas nesta turma são efectivamente consideradas como benéficas pelos próprios alunos para a optimização das suas aprendizagens.

II

2.1 Nas aulas, este ano, do que mais gostei foi ...

Respostas	Número de alunos que responderam
Da simpatia de alguns professores.	9
Das olimpíadas de português, das dramatizações, dos debates...	7
De trabalhar em grupo com os meus colegas.	6
Do convívio com os meus colegas.	5
De alguns temas que estudamos.	3

Quadro 32 a) – Pergunta 2.1 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

As boas relações interpessoais, entre os colegas e os professores, de acordo com as respostas dadas, demonstram ser condição fundamental para que as aulas corram bem, assim como o tipo de aulas, mais activas e dinâmicas, com estratégias que envolvam os alunos directamente nas aprendizagens. O trabalho de grupo é considerado, por esta turma, como uma estratégia de eleição, referindo também o facto de gostarem de serem eles a darem as aulas, ou seja, a terem um papel activo e dinâmico nas suas próprias aprendizagens. A escola e o espaço da sala de aula voltam a ser tidos como locais por excelência onde se estabelecem relações, onde se convive e aprende em conjunto – condição natural e necessária de qualquer ser humano. Mais uma vez, podemos atestar o facto de a necessidade sócio-relacional ter sido uma das categorias que mais se evidenciou como uma das necessidades básicas educativas específicas.

Os momentos de avaliação continuam a ser tidos como os momentos mais difíceis do período escolar e como momentos de incertezas e inseguranças, nomeadamente o medo de defraudar as expectativas dos próprios professores.

Alguns alunos, ao afirmarem gostarem de certas matérias, justificam o motivo de que para eles são significativas e o facto de lhes atribuem importância acrescida.

2.2 Nas aulas, este ano, do que eu menos gostei foi ...

Respostas	Número de alunos que responderam
De fazer testes de avaliação.	8
De algumas matérias mais chatas.	5
Do comportamento negativo de alguns alunos / colegas.	3
De alguns professores (porque falavam muito alto).	2
De algumas matérias muito chatas.	1

Quadro 33 a) – Pergunta 2.2 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

A afirmação da maioria de alunos de que o que menos gostaram durante o ano lectivo foi o de realizarem testes de avaliação contraria algumas das afirmações por parte de alguns professores, quando estes referiram que a maioria dos alunos se revela indiferente aos resultados menos positivos dos testes de avaliação. Aparentemente, isso não corresponde ao impacto negativo e / ou à sensação de mal-estar ou até de alguma angústia que estes momentos suscitam nos jovens. Os jovens encaram estes momentos ainda como os mais decisivos no seu processo escolar, constituindo momentos decisivos

e que ditam a sua transição ou retenção de ano e, conseqüentemente, a continuação com os colegas na turma ou a separação dos mesmos, implicando, ao mesmo tempo, uma derrota, mais do que escolar, também pessoal.

2.3 No próximo ano lectivo, eu gostaria de que as aulas fossem...

Respostas	Número de alunos que responderam
Que as aulas fossem com actividades diferentes diversificadas.	13
Que os professores nos ajudassem e explicassem bem.	10
Que os professores sejam fixes.	9
Que os alunos se portem todos bem.	8
Que todos passem de ano.	4

Quadro 34 a) – Pergunta 2.3 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

Os alunos dão, inclusivamente, sugestões no que respeita às actividades que gostariam de desenvolver durante as aulas, tais como, trabalhos de grupo, jogos lúdicos e didácticos, visionamento de filmes, dramatizações e debates, entre outras, recorrendo à memória das actividades que nesta turma foram desenvolvidas com os professores. Este facto prova a boa receptividade que estas actividades obtiveram junto da opinião dos alunos, continuando a valorizar a aproximação do professor como factor fundamental para que as aulas corram bem.

Com efeito, e a testemunhar pelas observações de aula, os alunos solicitam, com muita frequência, a ajuda dos professores, não só porque necessitam de um acompanhamento educativo, muitas vezes individualizado no que respeita à compreensão dos assuntos estudados, dada a pouca autonomia dos mesmos, mas também pela necessidade manifesta pelos alunos, nesta faixa etária, de uma proximidade ao adulto, associada quase sempre a uma necessidade de afecto e de atenção ainda muito próprias das características da monodocência.

A preocupação com o bom comportamento da turma é também uma preocupação evidenciada pelos alunos, preocupação que afinal não é exclusiva dos docentes.

2.4 Nas aulas, o que eu mais gosto de fazer é...

Respostas	Número de alunos que responderam
De fazer actividades divertidas que tenham a ver com as matérias.	13
Conversar um bocadinho com a professora e os colegas.	12
Fazer testes que me corram bem (positivos).	11
Ouvir a professora a explicar as matérias.	4
De escrever no quadro.	1

Quadro 35 a) – Pergunta 2.4 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

Mais uma vez, nestas respostas está presente a preocupação nos momentos da avaliação como os momentos mais determinantes para os alunos, chegando a ser os resultados dos testes determinantes para as coisas boas e/ou más que acontecem durante o percurso escolar de cada um.

Inferimos pela expressão de que gostam de conversar um bocadinho com a professora que, ainda que gostem particularmente de conversar amigavelmente, como também referiram, deduzem que não o devem fazer, uma vez que a ideia que desde sempre os alunos interiorizaram foi a de que o professor “está lá para ensinar e eles, alunos, para aprender” e, por isso, não para conversar.

2.5 Nas aulas, do que eu mais tenho medo é...

Respostas	Número de alunos que responderam
De fazer testes.	8
De levar um recado na caderneta (informação aos pais).	6
De ir para a rua como castigo.	4
De não saber responder correctamente às perguntas dos professores.	4
De ter falta de comportamento / participação disciplinar.	3

Quadro 36 a) – Pergunta 2.5 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

Os principais medos que os alunos indicam ter relacionam-se com questões associadas penalizações que os possam pôr ao ridículo perante os outros, que possam defraudar as expectativas dos pais e também dos professores, reiterando a realização dos testes como o principal dos medos.

Pelo que deduzimos que as suas preocupações se centram em questões comportamentais e das aprendizagens, facto que nos leva a inferir que as preocupações

dos jovens não divergem das dos professores, motivo pelo qual os torna parceiros, actores do mesmo palco.

Por outro lado, afirmam ter receio dos eventuais comunicados aos pais, via caderneta escolar, significando que também estes últimos não são tão indiferentes assim ao processo de ensino aprendizagem dos seus filhos. Tal aparenta querer dizer que, ainda que alunos, pais e professores queiram todos chegar ao mesmo porto, o erro tem estado em cada um querer lá chegar por caminhos separados.

2.6 Se eu fosse professor...

Respostas	Número de alunos que responderam
Explicava muito bem a matéria até todos perceberem.	7
Leccionaria as aulas de forma divertida e animada.	6
Exigiria silêncio e disciplina nas aulas.	5
Daria bons conselhos aos alunos e seria um amigo.	4
Seria simpático e teria muita paciência.	4

Quadro 37 a) – Pergunta 2.6 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

Pelas respostas dos alunos, podemos concluir a forma como vêem o professor e quais as capacidades que mais apreciam neste. Curiosamente, os alunos dão, mais uma vez, enfoque à questão da disciplina e de fazer aplicar as regras na sala de aula. Ou seja, o professor deve ser exigente no cumprimento das regras de sala de aula, de ser um bom técnico, um bom promotor de relações humanas e também um animador.

III

3.1 Eu gosto de aprender quando ...

Respostas	Número de alunos que responderam
Quando sinto interesse pelo assunto.	10
Quando a professora explica bem a matéria.	7
Quando compreendo a matéria estudada.	6
Quando me sinto bem-disposto.	6
Quando a professora faz sínteses da matéria estudada.	4

Quadro 38 a) – Pergunta 3.1 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

O interesse pelo estudo das temáticas desenvolvidas na aula é um factor determinante para uma aprendizagem bem sucedida. De facto, são as aprendizagens significativas que o cérebro retém, ao invés do que acontece relativamente a outro tipo de aprendizagens que, ainda que os alunos saibam da necessidade da sua aprendizagem, apenas a associam a uma obrigatoriedade inerente às aprendizagens escolares. Contudo, não se envolvem nas mesmas. Tal como diz o provérbio chinês, «Diz-me, e eu esquecerei; ensina-me, e eu lembrar-me-ei. Envolve-me, e eu aprenderei».

Curiosamente, os alunos não só colocam no professor a única responsabilidade pelo sucesso das respectivas aprendizagens, mas também neles próprios ao afirmarem que aprendem quando estão na disposição de o fazer.

3.2 Quando quero aprender alguma coisa, eu faço assim...

Respostas	Número de alunos que responderam
Presto atenção e procuro não me distrair.	16
Leio e faço resumos do que quero aprender.	6
Estudo cerca de uma hora por dia / estudo em casa.	5
Tiro dúvidas com a professora.	4
Pesquisei na Internet ou nas bibliotecas.	2

Quadro 39 a) – Pergunta 3.2 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B).

Na sequência do que já foi referido anteriormente, a maioria dos alunos atribui a si próprio parte da responsabilidade ao nível das aprendizagens, de acordo com as respostas dos mesmos, quando afirmam que a concentração e o estarem atentos é condição fundamental para a aquisição de aprendizagens.

IV.6.2. Conclusão dos resultados do questionário aplicado às turmas

A partir da análise dos questionários aplicados às duas turmas (6.º C, turma de controlo, e 6.º B, turma experimental) podemos dar resposta a quatro questões centrais:

- Como o aluno vê / olha o professor?
- Como o aluno gostaria que decorresse o processo de ensino e de aprendizagem?

– Como aprende melhor o aluno? (o que gosta de aprender, como aprende melhor e em que circunstâncias)

– Quais os principais medos e receios no processo escolar?

No que respeita ao primeiro ponto, e de acordo com as respostas facultadas pelos alunos, podemos inferir que os mesmos não dissociam duas competências que, segundo eles, qualquer professor deve possuir e que se complementam, ou seja, competências profissionais e humanas.

Por um lado, os alunos esperam que o professor seja capaz de explicar bem os assuntos da aula, respeitando o ritmo individual de aprendizagem de todos e de cada um, explicitando os assuntos “as vezes que forem necessárias até que não restem dúvidas para ninguém”, sugerindo mesmo formas de o fazer, tais como, fazendo esquemas no quadro negro sobre as matérias estudadas, explicando e fazendo resumos das matérias anteriores antes de iniciarem a nova temática e tornarem o processo de ensino inovador, recorrendo a actividades que permitam ao aluno ser parte activa nessas mesmas aprendizagens.

Por outro lado, referem que não são de somenos importância as capacidades humanas e de relação. Ou seja, segundo os alunos, um professor deve ser “simpático, amigo, dar bons conselhos, ser paciente, bem-disposto e saber conversar “amigavelmente” com os alunos”. Pelo que inferimos, para estes jovens a existência de boas relações interpessoais, humanas e afectivas é de grande importância, uma vez que o seu enfoque foi dado ao longo de todo o questionário. A testemunhá-lo estão algumas respostas dos alunos, quando afirmavam da necessidade de momentos e de um espaço da aula para uma conversa “amigável”, ou, como diziam alguns alunos, “conversar um bocadinho” de forma informal na sala de aula. Com efeito, os momentos de diálogo informal na sala de aula são fundamentais para a aproximação das relações humanas dos actores em presença, e fomentam o bom clima de trabalho e de aprendizagem. O clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens e no fomento dos comportamentos adequados. O aspecto relacional na sala tem muito peso no sucesso ou no insucesso dos alunos, e este peso é maior em níveis etários mais baixos, nomeadamente do segundo ciclo do ensino básico, onde desenvolvemos o nosso estudo.

O professor não deverá descurar o seu papel de líder dentro da sala de aula, pelo que deve saber impor a autoridade, exigindo silêncio e disciplina durante o decorrer das aulas, bem como exigir respeito e o cumprimento das regras da sala de aula.

A componente dos comportamentos e das atitudes deverá ter tanta importância como a componente académica. A escola deixou de ser apenas instrutiva a tempo inteiro. É necessário que os professores valorizem o processo de aquisição de conhecimentos e das atitudes e não centramos a atenção apenas no produto final. A avaliação de posturas, comportamentos e atitudes deve ser algo a introduzir nas nossas práticas, uma vez que também não podemos deixar que alunos não avancem nos assuntos por causa de comportamentos inadequados por parte de outros, ou seja, que uns alunos sejam segregados em prol da permissividade inerente, por vezes, à segregação positiva.

No que respeita ao processo de ensino e aprendizagem, os alunos enfatizam as aulas em que predominam actividades activas e dinâmicas e em que o aluno adquire o papel de actor principal durante o decorrer das mesmas. Os alunos referem apreciar mais as aulas em que se sentem envolvidos directamente nas próprias aprendizagens, afirmando que preferem este tipo de aulas em detrimento “daquelas em que o professor só fala”, ainda que admitam que o professor também “tem de falar” e que também gostam das explicitações dos professores. Acrescentam que também gostam mais das aulas em que os professores respeitam o ritmo individual de cada aluno em vez de leccionarem as temáticas, segundo os alunos, “à pressa”.

Pela análise dos questionários, inferimos, também, a importância que os alunos dão às questões relativas à postura e aos comportamentos dos colegas durante as aulas, afirmando que consideram a disciplina e a ordem na sala de aula condições necessárias para que as aulas decorram de forma harmoniosa e proveitosa, em termos de aprendizagens. Facto que, curiosamente, contraria afirmações feitas por alguns professores quando, nas entrevistas, afirmam que os bons alunos facilmente se deixavam influenciar pelo mau comportamento de alguns dos colegas, tornando-se o comportamento indisciplinado generalizado.

São também unânimes em afirmar que aprendem melhor as temáticas estudadas quando o professor explica de forma clara, objectiva e simples, e quando responde às solicitações dos alunos. Chegam a indicar as formas de ensino segundo as quais aprendem melhor, referindo a turma de controlo as seguintes: elaboração de síntese escrita ou orais, exposição e explicitação dos assuntos e elaboração de fichas de

trabalho. Além destes indicadores, um tanto redutores da aprendizagem, a turma experimental referiu-se a outros métodos e a outras estratégias de ensino, nomeadamente, a realização de trabalhos em grupo, a pesquisa de assuntos e a respectiva exposição à turma, debate, dramatizações, trabalho de projecto, jogos pedagógicos, ou seja, aulas em cujas actividades impliquem uma maior envolvimento por parte dos alunos numa óptica do “aprender fazendo”, no sentido de introduzir a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula e aulas em que os alunos referem como “mais divertidas”. Este facto, no nosso entender, justifica-se em virtude de esta turma ter convivido e vivenciado este tipo de experiências no espaço sala de aula, ao contrário do que aconteceu com a turma de controlo, facto que fez com que os alunos da turma de controlo tivessem referido estratégias de ensino de cariz mais tradicional.

A realização de trabalhos de grupo e a pares é uma ótima estratégia para desenvolver o sentido da solidariedade dentro da sala de aula. O mesmo acontece com os trabalhos realizados a pares, aproveitando a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber e vice-versa. A linguagem mais próxima e a afectividade que se desenvolve entre eles permitem uma melhor aprendizagem académica e comportamental, pelo que a modelagem funciona, aqui, de forma muito positiva. Os alunos que se propõem a ensinar e a ajudar os outros desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outrem, além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve.

Alguns alunos poderão ser um auxiliar importante para o professor quando ele se debate com uma grande diversidade de situações agravada pelo elevado número de alunos, ainda que seja necessário usar esta estratégia adequadamente para que não passe ao discurso de que o professor não ensina e que quem ensina são os alunos.

Parece-nos ser gratificante para os alunos o sistema de tutorias, ou seja, o sistema em que o aluno mais velho apadrinha um outro, em termos relacionais e da aprendizagem.

A marcar a diferença esteve a postura dos professores, ou seja, estes colocaram o enfoque naquilo que queriam que os alunos aprendessem e não tanto naquilo que eles, professores, queriam ensinar, porque não interessa o que se ensina se os alunos não aprenderem.

Mais uma vez, os alunos não descuraram as questões relacionadas com a ordem e a disciplina na sala de aula, ainda que, apesar de reconhecerem ser esta uma das

competências do professor, acrescentarem que o deverá fazer ainda que sem necessitar de ralar ou falar alto. Os alunos afirmam quase unanimemente que apreciam os professores que falam baixo em vez de falarem alto ou gritarem. De facto, o tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que inculcamos aos nossos comportamentos verbais. Falar a gritar é perder a razão; é mais fácil ser ouvidos se falarmos baixo, ou seja, em tom audível.

Valorizam as aprendizagens de assuntos que vão ao encontro das suas expectativas e dos seus interesses e nas quais vejam significado na aprendizagem. Com efeito, as aprendizagens significativas são mais fáceis de reter, ao invés do que acontece relativamente a outro tipo de aprendizagens que, apesar de os alunos reconhecerem a importância da aprendizagem das mesmas, apenas associam essa a uma obrigatoriedade inerente a grande parte das aprendizagens escolares, porém, não se envolvem da mesma.

O envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens foi provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores da turma experimental e cujo *feedback* por parte dos alunos foi positivo, pelo que depreendemos que os alunos não podem continuar a ser receptores passivos, têm de interagir, dado os alunos estarem quase sempre prontos a assumir protagonismo, por isso é bom que ele seja bem aproveitado e bem orientado.

Porque será que temos tantos alunos desmotivados da escola, quando à partida todos querem aprender? Porque os saberes que a escola preconiza até hoje são saberes que para o aluno não tem aplicabilidade imediata, pelo que, muitas vezes, têm dificuldade, não encontrando qualquer utilidade para esses saberes. Com efeito, os jovens, sobretudo os da faixa etária que frequentam este ciclo, precisam ligar aquilo que aprendem a situações de uso, precisam, encontrando funcionalidade nas aprendizagens, pelo que estas deverão estar o mais próximo possível do quotidiano dos alunos, para que estes possam aplicar o que estão a aprender na vida de todos os dias e para que possam ver utilidade prática naquilo que aprendem. Foi isso que os professores conseguiram na turma experimental: focalizar as temáticas em assuntos do quotidiano e a criação de cenários que lhes são familiares, levando para a escola à vida e trazendo a vida para a escola. Por estas razões, os alunos ficam mais motivados perante situações de aprendizagem do “aprender fazendo”, com enfoque em experiências activas numa socialização de saberes partilhados com os pares, mas também personalizadas.

Algo curioso foi o facto de os alunos se referirem ao estado de espírito como uma das condições determinantes para o sucesso das aprendizagens, afirmando que

aprendem apenas nos momentos em que estão na disposição de o fazer, pelo que atribuem também a si próprios uma quota-parte da responsabilidade para a obtenção de êxito ou fracasso no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, os alunos não descartam a responsabilidade que cada um deve ter para o alcance dos objectivos.

Unanimemente, os medos, ou o que mais os intimida, são os momentos de avaliação e a obtenção de resultados negativos nos mesmos, o que contraria a afirmação de alguns professores quando estes, nas entrevistas, referem que a maioria dos alunos se mostra indiferente aos resultados menos positivos dos testes de avaliação. Contudo, esta preocupação revelou-se uma constante ao longo do questionário, o que denota o impacto negativo e a angústia que estes momentos provocam nos jovens. No nosso entender, este facto poderá justificar-se por estes ainda continuarem a ser considerados momentos decisivos que ditam a transição ou a retenção escolar descurando, muitas vezes, a tão apregoada avaliação contínua e, conseqüentemente, a descontinuação com os seus pares, uma segregação ou mesmo uma derrota que, mais do que ser escolar, é entendida como uma derrota pessoal.

Na verdade, ainda que a escolaridade obrigatória se tenha alargado para nove anos e, dentro em breve, para 12 anos, comportando a natural heterogeneidade dos alunos, a matriz anterior de avaliação mantém-se a mesma: uma avaliação por períodos lectivos e dando-se, muitas vezes, um peso demasiado grande à classificação obtida nos testes, esquecendo outras áreas e competências desenvolvidas e adquiridas ao longo das várias aulas e de tantos outros momentos de avaliação.

Numa escola ainda muito centrada nos conteúdos e numa perspectiva horizontal – por níveis escolares – só transitam de ano quando tiverem adquirido os conteúdos desse ano, ou seja, um aluno de catorze anos, como aconteceu numa das turmas, pode continuar no primeiro ano de escolaridade. Como poderá este aluno estar disponível para a aprendizagem? Que auto-estima possuirá?

Numa escola cujo objectivo é o desenvolvimento global do aluno, as aprendizagens deverão ser programadas de forma a incluir e não a seleccionar, pelo que cada um acompanha os seus pares, em termos de nível etário, para que possam ser efectuadas trocas entre eles, tanto a nível curricular quanto a nível comportamental (não podemos esquecer o importante papel de sociabilização que a instituição escola ainda hoje desempenha por excelência). A interacção é a grande responsável pelo crescimento de qualquer indivíduo. Tal como é sabido e aceite pela comunidade científica, o sucesso e o insucesso não resultam só do indivíduo em si, mas de todas as interacções que

contexto e indivíduo conseguem desencadear entre si. Se assim é, o sucesso / insucesso escolar de cada aluno não é o seu sucesso / insucesso, mas o resultado de uma interacção que se efectuou entre ambas as partes.

Além do medo e da angústia que estes momentos provocam nos jovens, acrescentam outros, nomeadamente, o medo de serem expulsos, de terem más classificações, de levarem um recado para o encarregado de educação ou o de não saberem responder correctamente às perguntas dos professores.

Todos estes motivos apresentados que provocam medos e angústias são penalizadores porque, de alguma forma, os fazem ter medo de virem a sentir-se à margem do grupo de pares, lhes afectam a auto-estima e diminuem o reconhecimento de si próprios.

Para uma melhor compreensão e síntese dos fenómenos, analisemos então a matriz de indicadores que a seguir se apresenta (matriz 4).

N.º	Indicadores fortes (situações de existência saudável)	N.º	Inferências
Como gostaria o aluno que decorresse o processo de ensino e aprendizagem?			
94	Os alunos afirmam gostar de realizar trabalhos em grupo, de serem eles a <i>darem a aula</i> e a de fazerem trabalhos de <i>pesquisa</i> .	94.1	Ainda que os professores nem sempre optem por este tipo de estratégias justificando o facto pelo ruído acrescido que estas geralmente causam.
95	Os alunos consideram as explicações e a exposição dos assuntos pelos professores uma estratégia necessária para a boa compreensão das temáticas. Afirmam que um bom professor deve <i>explicar bem a matéria</i> .	95.1	Continuamos a não poder descurar a exposição e a explicação como estratégias fundamentais para a aquisição de aprendizagens.
96	Os alunos da turma de controlo referem-se sobretudo a estratégias de carácter mais tradicional, ao contrário da turma experimental que refere gostar mais das aulas cujas actividades exijam criatividade e participação activa dos alunos	96.1	Prova que cada um só pode valorizar ou fazer referência ao que conhece, ou seja, só a turma experimental se referiu a actividades de índole inovador e participativo
Como aprende melhor			
97	Vêm na boa relação pedagógica entre professor e aluno uma condição necessária para a optimização das aprendizagens	97.1	Se toda a aprendizagem cria uma tensão interna, é compreensível que num clima de harmonia essa tensão seja atenuada.
98	Consideram a disciplina e a ordem na sala de aula como condições necessárias para a optimização das aprendizagens	98.1	O factor <i>indisciplina</i> afecta não só professores, mas também alunos.
99	A maioria dos alunos afirma que só aprende quando compreende o que o professor explica e quando reconhece utilidade prática nessas aprendizagens.	99.1	Daí a necessidade em adaptar os currículos a temáticas mais práticas e que para os alunos <i>façam sentido</i> .
Como vê o olha o professor			
100	Valorizam no professor tanto as suas competências pessoais/humanas como profissionais, ou seja, deve ser uma pessoa <i>fixe</i> , amigo e que goste de ajudar e aconselhar.	-----	_____
101	Atribuem ao professor o papel de <i>líder</i> e reconhecem a sua autoridade. Alguns alunos afirmam que o professor deve saber impor a disciplina na sala de aula.	-----	_____
Quais os seus principais receios/medos durante o percurso escolar			
102	Regra geral mostram-se preocupados com os momentos de avaliação, nomeadamente aquando da realização dos testes nos finais de período.	102.1	Facto que contraria decerto modo a opinião dos professores quando estes afirmam o total desinteresse manifestado pelos alunos pelas aprendizagens escolares
103	A retenção é também apontada como sendo uma das causadoras de um dos principais medos dos alunos.	-----	_____

Matriz 4 – Matriz de indicadores fortes, fracos e inferências – questionário aplicado às turmas.

Para finalizar o momento da investigação (M2), elaborámos o quadro 40, que apresentamos de seguida, e no qual registámos as necessidades formativas dos professores (visto que já havíamos indicado as necessidades educativas dos alunos quer na Carta de Sinais, quer na categorização de indicadores aquando do momento (M1).

O quadro 40 foi construído tendo por base os dados inscritos nas matrizes que fizemos no decurso da investigação¹⁶⁸, nas quais estão inscritos os indicadores fortes, fracos e as inferências. Estas matrizes foram construídas após os vários momentos de

¹⁶⁸ Cf. matriz 1, pp. 231-232; matriz 2, pp. 289-291; matriz 3, pp. 352-355 e matriz 4, p. 375.

análises e das sínteses que se seguiam à recolha dos dados obtidos através das técnicas utilizadas durante a investigação, ou seja, das observações naturalistas, das entrevistas semiestruturadas aos professores da amostra, das observações sistemáticas das turmas de controlo e experimental e dos questionários feitos aos alunos.

Assim, o quadro 40 é referente às necessidades formativas dos professores e divide-se em três colunas de leitura horizontal.

A primeira coluna diz respeito às necessidades de formação identificadas e denominadas por nós e que, para facilitar a sua identificação, são precedidas por uma letra do alfabeto. Nas restantes colunas, colocámos os indicadores fracos, os indicadores fortes que assinalámos a azul para maior facilidade de leitura. Na quarta coluna, assinalámos as inferências. Os números registados em cada uma das colunas correspondem aos números assinalados nas matrizes 1, 2, 3 e 4 de indicadores fortes, indicadores fracos e matriz de inferências e que servem para atestar cada uma das necessidades de formação correspondentes.

Entendemos os indicadores fortes como uma situação de existência saudável, pelo que entendemos que deve ser mantida ou reforçada; identificámos como indicador fraco uma patologia que confirma ou indicia uma determinada necessidade de formação e que deve, por isso, ser colmatada ou reconfigurada. Considerámos como inferência, uma opinião de índole mais intimamente relacionada com as nossas percepções e emoções, ainda que em resultado da análise dos dados obtidos através das várias técnicas utilizadas.

Observemos então o quadro-síntese (quadro 40) que a seguir se apresenta e onde foram registadas as necessidades formativas dos professores que constituíram a nossa amostra.

Necessidades formativas manifestadas pelos professores da amostra

	Necessidade de formação dos professores	Indicadores fracos	Indicadores fortes	Inferências
A	Que saiba construir instrumentos de diagnóstico e de prognóstico que permitam identificar de forma menos empírica os sinais emitidos pelos alunos identificadores de necessidades educativas específicas.	1, 2, 3, 27, 64	-----	1.1, 27.1
B	Que saiba fazer uma avaliação de diagnóstico que tenha como propósito determinar as efectivas necessidades educativas, além das necessidades meramente cognitivas e / ou comportamentais ao nível do “saber” e do “saber estar”.	4, 5, 18, 27, 28, 53, 54, 66	20, 46, 90	4.1, 5.1, 18.1, 28.1, 46.1
C	Que saiba dar resposta efectiva aos sinais emitidos pelos alunos de forma a satisfazer as necessidades educativas e pedagógicas dos mesmos, promovendo a comunicação efectiva e simétrica entre o ensino e a aprendizagem.	6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 55, 56, 60	22, 44, 69, 76, 81, 82, 86	9.1, 10.1, 13.1, 16.1, 44.1, 81.1, 82.1
D	Que saiba criar novos cenários de aprendizagem, através da construção de novas metodologias e estratégias activas e diversificadas, por forma a evitar a rotina e as práticas padronizadas, ou seja, fazer a reconfiguração educativa.	32, 33, 39, 61	24, 47, 48, 71, 72, 84, 88	24.1, 84.1, 88.1
E	Que saiba agir de forma imparcial, evitando o rótulo, bem como as expectativas negativas.	12, 15, 57, 68,	-----	12.1, 57.1
F	Que saiba dar resposta educativa e pedagógica às especificidades dos alunos.	35, 36, 59,	26, 72, 95	95.1
G	Que saiba atender às expectativas, às necessidades e aos interesses dos alunos.	-----	50, 52, 72, 83, 85, 94, 99	72.1, 83.1, 85.1, 99.1
H	Que saiba fomentar a prática do diálogo e de mediação afectiva junto dos alunos, bem como a de uma postura positiva face às aprendizagens, como uma estratégia de optimização das mesmas.	11, 12, 37, 58, 63	21, 23, 25, 70, 78, 79, 89	11.1, 12.1, 23.1, 58.1, 63.1, 70.1, 78.1, 79.1, 89.1
I	Que saiba co-responsabilizar-se quanto ao sucesso / insucesso educativo e pedagógico.	29, 56	74, 87, 97, 100	56.1, 74.1, 87.1, 97.1
J	Que saiba assumir a avaliação dos alunos como um processo e não apenas como um resultado final.	35, 38	26, 102	26.1, 38.1, 102.1
K	Que saiba assumir-se como mediador de conhecimento e da aprendizagem dos alunos, colocando a tónica nas aprendizagens em detrimento da tónica no ensino.	33, 35	97	33.1
L	Que saiba dar resposta adequada a situações concretas emergentes na sala de aula, nomeadamente no que respeita a situações de conflito imprevisíveis.	14, 15, 18, 19, 55, 59, 62	51	18.1, 62.1
M	Que saiba reconhecer-se e assumir-se como figura de autoridade e de modelo, sabendo impor e fazer respeitar regras e normas previamente estabelecidas.	65, 67	74, 75, 80, 91, 98, 101	75.1, 98.1
N	Que saiba autoformar-se em contexto para: - caracterizar a acção educativa; - construir cartas de sinais; - fazer o diagnóstico de necessidades educativas.	30, 42, 43	52, 93	43.1
O	Necessidades socioprofissionais, ou seja, de articulação e de trabalho em parceria com outros elementos da comunidade educativa.	17, 34, 41, 49	92	17.1, 34.1, 41.1, 92.1

Quadro 40 – Necessidades formativas dos professores da amostra.

IV.7. Formação na escola orientada para a mudança organizacional (M3)

Este momento é o culminar de um processo evolutivo e ascendente da investigação, ou seja, de um saber empírico e avulso iniciado no primeiro momento da investigação (M1), fomos evoluindo para os segundo e terceiro momentos (M2), (M3)¹⁶⁹ da nossa intervenção na escola.

À medida que fomos evoluindo, fomo-nos apropriando do conhecimento dos fenómenos, num caminhar das análises para as sínteses e do mero entender dos fenómenos para uma melhor compreensão dos mesmos.

Esta espiral ascendente do conhecimento foi suportada por técnicas de recolha de análises e síntese de dados cada vez mais finas, em que no decurso das mesmos se foi apelando à reflexão, à Técnica do Espelhamento e à Pedagogia de Ajuda, por forma a proceder-se à explicitação de necessidades educativas e formativas. Foi durante estes momentos de encontro e de reuniões entre o núcleo duro e o investigador que, em trabalho de parceria, tal como já referimos, foram sendo elaboradas as planificações de trabalho de reconfiguração da intervenção estratégica.

À medida que evoluímos na processologia de investigação, o nosso conhecimento e a compreensão dos fenómenos foram-se tornando mais rigorosos e com maior sustentabilidade. Este facto permite-nos falar de um conhecimento que emerge de baixo para cima, ou seja, de um conhecimento adquirido através da prática, no decurso da intervenção investigativa no contexto educativo¹⁷⁰.

Nesta fase final da investigação, assinalada pelas siglas (M3), tivemos como objectivo o de que a escola se tornasse cliente da investigação e se estreitassem os laços entre a investigação e a instituição, isto é, entre (SI), sistema interveniente, e (SC), sistema cliente, numa união complementar e dialéctica, tal como materializamos na figura 4¹⁷¹.

Assim sendo, pretende-se que seja a organização a demonstrar interesse pelos resultados da investigação e a explicitar, junto do investigador, vontade em adoptá-los e em fazê-los entrar na organização escolar.

¹⁶⁹ Cf. fig. 9, p. 161, fig. 11, p. 228, fig. 18, p. 391.

¹⁷⁰ A este propósito, veja-se o capítulo V. 4.1., p. 428.

¹⁷¹ Cf. figura 4, p. 42.

Assim, para podermos concretizar estes nossos últimos objectivos, solicitámos autorização para a dinamização de um seminário alargado e aberto a toda a comunidade escolar¹⁷².

A dinamização deste seminário foi levada a cabo pelo investigador e pautou-se pelos seguintes princípios:

- testar os efeitos directos e colaterais da investigação, bem como a de infirmar ou confirmar a aceitação e a validação da mesma junto de outros pares educativos;

- formalizar a devolução e divulgação dos resultados da investigação, dando a conhecer os fundamentos técnicos e científicos, bem como os processos de trabalhos desenvolvidos, balizados pelas questões: o que fizemos, como fizemos e para que fizemos¹⁷³;

- partilhar em grupo alargado os efeitos da investigação, nomeadamente a de promover uma atitude reflexiva e crítica face aos fenómenos emergentes e de uma procura permanente e progressiva da compreensão dos fenómenos sobre os quais se centrou a nossa investigação;

- proceder à validação interna e social da investigação por parte da escola, da qual se torna cliente (sistema cliente), atestado pelos vários pedidos e solicitações feitas por esta à investigadora (sistema interveniente), facto que prova o reconhecimento e a utilidade do conhecimento adquirido;

- partilhar com os pares competências adquiridas testemunhadas pelo núcleo duro de professores com quem a investigadora trabalhou, nomeadamente a de estimular a atitude reflexiva e centrada no diagnóstico e no prognóstico de necessidades educativas dos alunos, em paralelismo com as necessidades formativas dos professores;

- promover a existência de mediadores do conhecimento enquanto intervenientes activos e que prestem acessória ao órgão de gestão;

- por preocupações éticas inerentes à própria investigação, mas também por termos sido movidos por sentimentos de lealdade, agradecimento e reconhecimento para com aquela instituição que nos aceitou e por isso nos permitiu o desenvolvimento do estudo;

¹⁷² Cf. anexos 9, 10 e 11.

¹⁷³ Cf. anexo 10.

– disponibilizar o conhecimento para a colectividade, a fim de poder ser utilizado como força produtiva, dando a cada um a possibilidade de melhor compreender a situação vivida em contexto.

Acreditamos que um estudo ou um trabalho, qualquer que seja, somente valerá a pena se estivermos convictos de que ele possa contribuir para o benefício comum. Logo, só fará sentido se for partilhado.

Desta forma, foram feitas as propostas à escola que de seguida se apresentam.

– A criação na escola de um observatório de necessidades de diagnóstico¹⁷⁴, organizado em torno de oficinas de reconfiguração da acção educativa nas quais, de acordo com Barbosa (2004), se treinaria a prática do diagnóstico de necessidades, onde se pretenderia que os professores aprendessem a organizar instrumentos de diagnóstico e de prognóstico (tal como a Carta de Sinais, e instrumentos de prognóstico, como a Carta de Intervenção Estratégica), de modo a ir reconfigurando sistematicamente o significado da acção educativa. Deixámos para a escola, como ponte de partida, a Carta de Intervenção Estratégica¹⁷⁵.

– Propusemos também a integração da Carta de Intervenção Estratégica no Projecto Educativo de Escola (PEE)¹⁷⁶, já que a investigação havia sido desenvolvida no contexto da escola focalizada para as reais necessidades de dois dos seus principais actores: os professores e os alunos, podendo também ser aplicável a outras turmas. Por essa razão, ao termos apresentado os vários instrumentos de trabalho utilizados, nomeadamente a Carta de Intervenção Estratégica, fizemo-lo como uma proposta e enquanto base de trabalho para outros planos de reconfiguração educativa a construir e a reconstruir por outros professores e noutras turmas.

No quadro n.º 41, apresentamos a proposta feita à escola. Neste instrumento final, estão contempladas as estratégias curativas, remediativas e as estratégias preventivas que considerámos serem as mais adequadas para satisfazer as necessidades formativas dos professores e educativas dos alunos identificados na nossa investigação, ou seja, com o núcleo duro dos professores e com as turmas da amostra.

¹⁷⁴ Cf. glossário.

¹⁷⁵ Cf. quadro 41, pp. 382-385.

¹⁷⁶ Cf. figura 19, p. 427.

A leitura deste documento é feita de forma horizontal e as letras assinaladas nas colunas dizem respeito às necessidades formativas que identificámos e que estão sistematizadas no quadro 40¹⁷⁷, estando também referenciadas as necessidades educativas dos alunos à luz das categorias psicodidáticas de Zabalza e, também estas, identificadas por nós.

Pelo que cada estratégia adoptada (curativa, remediativa ou preventiva) visa dar resposta à especificidade de cada uma das necessidades, quer formativas, quer educativas identificadas nos instrumentos de análise já anteriormente construídos¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Cf. quadro 40, p. 377.

¹⁷⁸ Cf. quadro 40, p. 377, e quadro 8, p. 238.

CARTA DE INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA FINAL

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento e de insucesso)	Resposta às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias remediativas Reconfiguração educativa (Transitório – de médio prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias preventivas (Para inverter tendências de enquistamento e de insucesso – de curto prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)
<p>Fomentar as relações interpessoais.</p> <p>Contratualização de regras e normas a adoptar na sala de aula e que contemplem as componentes das posturas, das atitudes e dos valores, assente numa educação para a cidadania e para os valores.</p> <p>Maior controlo de comportamentos indisciplinados, estabelecendo, limites, criando expectativas e responsabilização nos alunos perante o seu incumprimento.</p>	<p>Sócio-relacional</p> <p>B,C,E,K,L,M</p> <p>Sócio-relacional</p> <p>Sensorial-psicomotor</p> <p>B,C,E,F,G,H,L, M</p> <p>Sócio-relacional</p> <p>Sensorial-psicomotor</p>	<p>Evitar a rotina através de uma prática da reconfiguração educativa permanente. O professor deve impregnar-se de preocupações reflexivas sobre a sua prática quotidiana, de forma a ajustar estratégias, acções e metodologias que dêem resposta efectiva às necessidades educativas dos jovens, aferidas pelos diagnósticos e pelos questionários de opinião.</p> <p>Trabalhar em parceria com outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente com os pares educativos.</p>	<p>A, B, C, D, K, L, M</p> <p>Afectivo-emocional</p> <p>Intelectual-cognitivo</p> <p>D, C, H, L, M</p>	<p>Promover acções de formação em contexto de análise dos contextos educativos que ajudem o professor a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criar na escola um Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas e Formativas, incluindo neste observatório a Oficina de Reconfiguração Educativa; - caracterizar os contextos educativos onde trabalha; - constituir na escola mediadores do conhecimento e núcleos duros de trabalho interpares. 	<p>A, C, D, F, H, K, L, M, N</p> <p>A, F, L, M</p> <p>H, K, L, M</p>

(continuação)

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento e de insucesso)	Resposta às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias remediativas reconfiguração educativa (Transitório – de médio prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias preventivas (Para inverter tendências de enquistamento e de insucesso – de curto prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)
<p>Incentivar o cumprimento efectivo dessas mesmas normas / regras da sala de aula, bem como o reforço positivo por parte do professor pelo cumprimento das mesmas, como algo a considerar e a valorizar na avaliação contínua.</p> <p>Homogeneidade na actuação dos agentes de ensino, uniformização de procedimentos normativos por todos os docentes das turmas.</p> <p>Efectuar diagnósticos de necessidades educativas e de aprendizagem específicos.</p>	<p>B, C, E, L, M, O</p> <p>Sócio-relacional</p> <p>Sensorial-psicomotor</p> <p>B, C, E, F, H, K, L, M, O</p> <p>A, B, F, O</p> <p>Sócio-emocional Afectivo-emocional Sócio-relacional</p> <p>Sensorial-psicomotor</p>	<p>Recurso a actividades realizadas em grupo, promotoras da partilha e sociabilização de saberes.</p> <p>Apelo à reconfiguração educativa permanente, dinamizando actividades e estratégias pedagógicas dinâmicas e criativas (ver Carta Estratégica anterior).</p> <p>Enfoque nas actividades promotoras do “aprender fazendo”.</p>	<p>C, D, F, H, K</p> <p>A, D, C, F, H, I, K, O</p> <p>F, K</p>	<p>Promover acções de formação sobre o desenvolvimento integral dos jovens nas vertentes sócio-relacional, afectivo-emocional, intelectual-cognitivo e sensorial-psicomotor para</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber identificar sinais de necessidades educativas específicas. 	<p>A, B, C, D, E, F, H, I, K, L, M</p>

(continuação)

Estratégias curativas (para inverter tendências de enquistamento e de insucesso)	Resposta às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias remediativas reconfiguração educativa (Transitório – de médio prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)	Estratégias preventivas (Para inverter tendências de enquistamento e de insucesso – de curto prazo)	Respostas às necessidades educativas e formativas (*)
<p>Recorrer à Pedagogia de Ajuda e transformar o erro numa situação dinâmica de aprendizagem, levando os educandos a interrogarem-se acerca dos motivos que conduziram ao erro e a fazerem propostas para a resolução desse mesmo erro.</p> <p>Fomentar atitudes positivas face às aprendizagens escolares e recurso ao reforço positivo sempre que o mesmo se justifique;</p> <p>Realizar questionários aos alunos para aferir das suas necessidades, interesses e expectativas relativamente às aprendizagens;</p>	<p>B, C, D, E, F, H, L, M, K</p> <p>C, E, F, H,</p> <p>A, B, F, G, H, O</p>	<p>Recurso ao efeito surpresa.</p> <p>Recurso ao sentido de humor.</p> <p>Recurso a sínteses explicativas e ideias-chave.</p> <p>Recurso sistemático às ideias-chave e a sínteses explicativas, utilizando uma linguagem acessível à faixa etária dos jovens.</p> <p>Desenvolver projectos que permitam o contacto com o meio envolvente à escola, descentrando a acção educativa do meio em que esta está inserida.</p>	<p>C, D, F</p> <p>C,D, F</p> <p>D, F, K</p>	<p>Construir instrumentos de diagnóstico e de prognóstico para identificar e depois dar resposta às necessidades educativas e de aprendizagem específicas.</p> <p>Formação ao nível das dinâmicas de trabalho em grupo assente na Pedagogia de Ajuda e na Técnica do Espelhamento.</p>	<p>A, B, F, L, M, N, O</p> <p>C, D, F,H, I, O</p>

Como resposta à apresentação e divulgação dos resultados da nossa investigação, a própria instituição, na pessoa da então presidente do Conselho Executivo da escola fez-nos propostas que estão inscritas na acta final¹⁷⁹, tais como, a necessidade explicitada em mobilizar outros actores / professores para a metodologia da investigação, através da mediação do conhecimento que havia sido levada a cabo pelo núcleo duro. A este núcleo duro foi solicitado, por parte da presidente do Conselho Executivo, que tomasse as rédeas do processo desenvolvido com o investigador, solicitando-lhes que se instalassem como formadores de outros, animados por uma Pedagogia de Ajuda, atendendo a que o seu papel seria o de ajudar os pares nas análises dos dados emergentes do real e de situações concretas.

Propõe-se, assim, o alargamento do âmbito da investigação através da possibilidade de que a organização escola se torne cliente (sistema cliente) da investigação autonomizando-se do investigador e que, a partir daquele momento, seja a própria escola a adoptar os resultados da investigação por intermédio do núcleo duro de professores, e que, a partir de então, o órgão de gestão quer ver enquanto mediadores do conhecimento / da investigação.

Com efeito, foi a representante do órgão de gestão da escola que, em seminário, fez apelos directos aos professores do núcleo duro, no sentido de lhes solicitar que passassem eles a constituir-se como os mediadores do conhecimento adquirido pela investigação e que, por isso, constituíssem o grupo de vanguarda, sendo eles a intervir ao serviço da investigação e da qual haviam sido intervenientes activos.

Alarga-se então o âmbito da investigação através da possibilidade de entrada de outros intervenientes educativos, interessados em vivenciarem e em experimentarem, também eles, os efeitos provocados pela mesma, ou seja, experimentarem a mudança nas suas práticas de desempenho, aceitando que a investigação, a acção e a formação se faz em contexto diário de trabalho a partir da explicitação e do diagnóstico das necessidades quer educativas, quer formativas dos alunos e dos professores que emergem da prática educativa e do contexto da sala de aula. Para que, à luz da Sociopedagogia de Meignant, muitos dos fenómenos delicados sobre os quais se guardam grandes tabus e silêncios, sejam aflorados com calma e serenidade, evitando enquistamentos.

¹⁷⁹ Cf. anexo 11.

Este momento da nossa investigação veio justificar todo o trabalho desenvolvido, pelo que entendemo-lo como um factor crucial na valorização da profissão de docente, por ter proporcionado uma aprendizagem contínua e em contexto, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos e autoformação dos professores, bem como para o desenvolvimento organizacional da escola.

Ainda que o presente trabalho de investigação, não nos permita fazer generalizações de tipo universal, deu-nos a possibilidade de construirmos e validarmos instrumentos de diagnóstico e de prognóstico, bem como a experimentação *in loco* de métodos, técnicas que poderão ser aplicadas no quotidiano de qualquer outra organização escolar, constituindo bases de trabalho mais científico e, por isso, a adoptar. Pelo que os resultados obtidos permitiram-nos a apropriação de um conhecimento emergente da prática e que poderá ser aplicado a outras turmas, a outros níveis de ensino, com outros professores e em outras organizações.

Acresce que as propostas que nortearam esta fase da investigação não quiseram, nem nunca foi o nosso objectivo, colidir com a hierarquia legalmente instituída. Com este modelo, pretendemos otimizar o trabalho dos professores, agindo simultaneamente sobre factores técnicos (métodos e técnicas de Análise dos Contextos Educativos) e factores sociais (entreaajuda e solidariedade, diminuindo factores de conflito).

Esta forma de organização, reforça a 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.

A Sociotecnia é, para Barbosa (2001) e para nós também, um modelo organizacional que aposta na formação de professores, como 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 situações para que os processos de trabalho se desenrolem e se optimizem as aprendizagens dos alunos. Com a formação dos actores do ensino em contexto, a organização escola tem de providenciar ajustamentos relacionais entre os professores e entre estes e a organização.

Uma vez formados os professores como técnico-críticos e mediadores do conhecimento, pretende-se que este novo grupo colabore na organização do trabalho da escola.

Na sequência do seminário e motivados pelas solicitações que nos foram feitas, reforçamos o sentimento da pertinência do nosso trabalho e a responsabilidade sentida em colaborar com a organização, nomeadamente, a montagem de uma oficina de reconfiguração educativa, após a validação do mesmo pela universidade / comunidade científica.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

Eu falo enquanto pessoa, num contexto de uma experiência e de uma aprendizagem pessoais.

C. Rogers

Ao termos cumprido os objectivos propostos, consideramos que o nosso trabalho de investigação revelou inovações tanto ao nível da metodologia, quanto ao nível da área científica, da análise dos contextos educativos, afigurando-se-nos como uma processologia ao serviço da investigação, da formação, da organização e, em primeira instância, ao serviço do aluno.

Esta pequena introdução serve para enquadrar a lógica por nós seguida neste capítulo para as conclusões do trabalho, para as quais partimos com a seguinte citação:

«Se o Homem é um animal de experiências, e se a atitude de pesquisa lhe permite determinar o sentido da acção, então deve existir uma teoria da prática que emerja directamente dos actos e factos por si vividos.» (Barbosa, 2002, p.8)

V.1. Processologia do trabalho de investigação

Na figura 18, apresentada de seguida e que utilizámos para introduzir este capítulo, está materializada a processologia da nossa investigação, ou seja, o conjunto de processos, métodos, metodologias, as várias etapas e os vários momentos sob os quais traçámos o trajecto desta nossa caminhada. Esta figura é uma adaptação da figura 11¹⁸⁰, que tivemos como referência no que respeita ao desenvolvimento da processologia da tese.

Optámos por esquematizar, sob a forma de pirâmide, a processologia da investigação que serviu de suporte à consecução metodológica do nosso trabalho de investigação, pelo facto de que este sólido geométrico simboliza melhor, na nossa perspectiva, o afunilamento do conhecimento que viemos a adquirir paulatinamente, de momento em momento e de fase em fase.

Assim, se a base da pirâmide, pelo seu tamanho, representa o momento em que possuíamos maior número de informação, ainda que de forma avulsa e dispersa, à medida que vamos avançando, de patamar para patamar, esta mesma informação, ainda que vá diminuindo em quantidade, vai aumentando em qualidade. À medida que avançamos no processo de investigação num movimento ascendente, da base para o cume da pirâmide, vai-se esbatendo a subjectividade «para aceder à objectividade que a tomada de posse do Mundo pressupõe» (Barbosa, 2003, p. 43).

¹⁸⁰ Cf. Figura 11, p. 228.

Pirâmide representativa da processologia utilizada na investigação

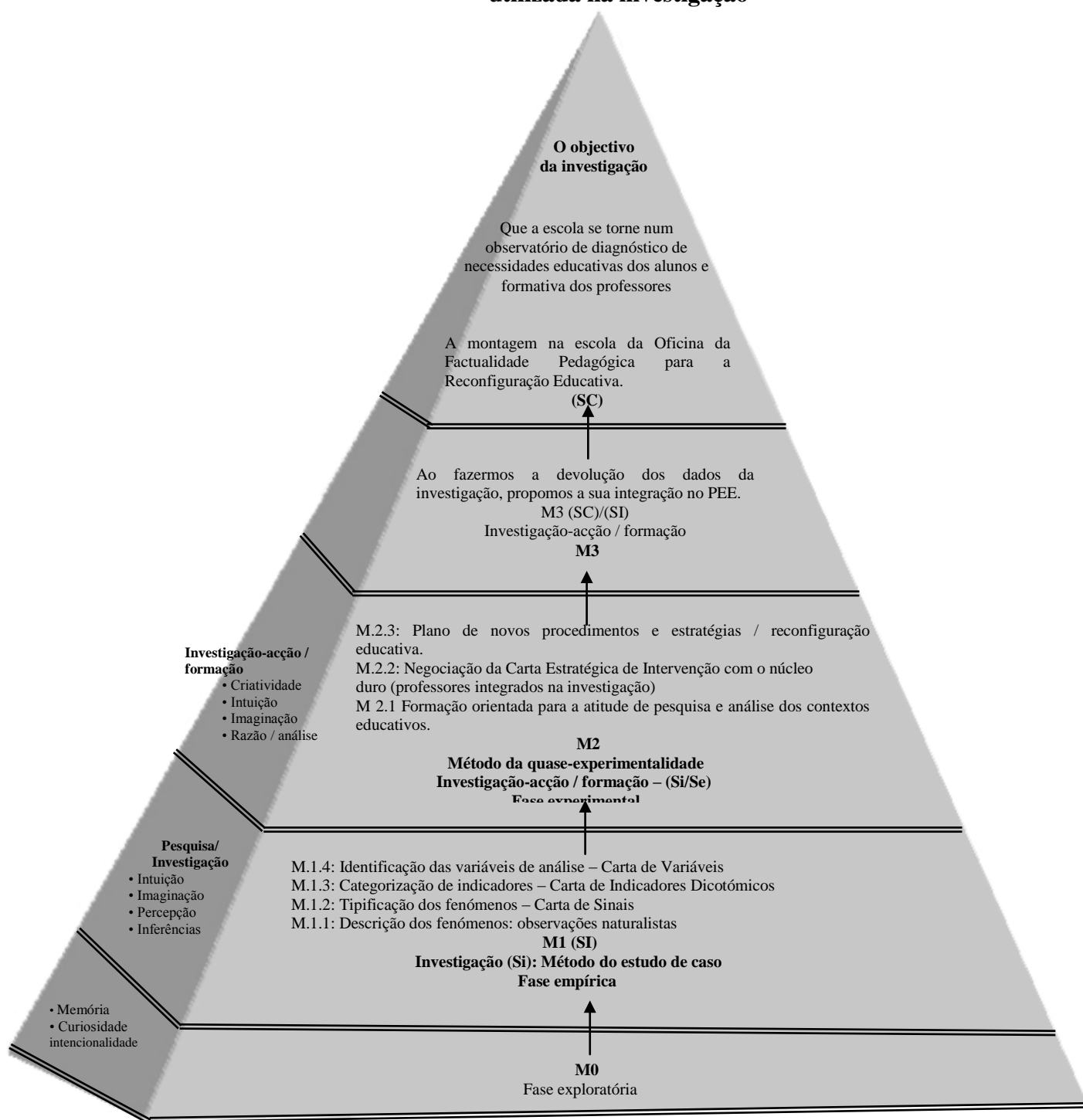


Figura 18 – Processologia do trabalho de investigação (adaptado de Barbosa, 2004, p. 260).

A justificação para o que acabámos de referir prende-se com o facto de que, à medida que vamos trilhando caminho, vamos também avançando das análises para as sínteses, e, por isso, vamos aprimorando uma linguagem cada vez mais científica que nos encaminha para uma maior compreensão dos fenómenos, cujos conhecimentos adquiridos se vão tornando mais fortes e mais consistentes. De acordo com o que acabámos de referir, toda a processologia da tese esquematizada na figura de uma pirâmide e que caminha num movimento ascendente da base para o cume, representa aquilo a que Barbosa chama «espiral do conhecimento», e seguiu um trajecto definido previamente e de acordo com os princípios defendidos pelo mesmo autor (Barbosa, 2004, p. 260).

Desde a base da pirâmide até ao cume, vamos evoluindo das análises para as sínteses, que é como quem diz, do entendimento para a compreensão, ou dos objectos para os objectos objectivados, conferindo significado às coisas segundo um estilo próprio, porque, tal como refere Barbosa (2004), «cada indivíduo possui um esquema interactivo/comunicativo que o determina a dialogar com o mundo, e esse exercício significa ir conhecendo melhor o universo que o rodeia, ou seja, ir cada vez mais sendo proprietário do próprio mundo» (p. 317).

A análise é, pois, o processo pelo qual os dados inicialmente confusos e os factos incoerentes se esclarecem através do juízo e do olhar do investigador, sob o qual todo o processo se desenrola.

É a atitude de saber ajuizar e analisar que permitirá ao investigador juntar as *peças* ou fazer a separação entre o que é acessório e o que é primordial para, desta forma, aceder às sínteses.

Como refere Dewey (citado em Alarcão, 1996, p. 53), «a análise conduz à síntese e a síntese completa a análise, sendo esta interdependência, uma característica da reflexão».

Na base da pirâmide está o momento a que designámos de momento zero (M0), momento que antecede todo o processo metodológico e que, de certa forma, veio a servir de esteio para o mesmo e por isso o designámos por fase exploratória. O propósito foi o de fazermos uma primeira sondagem junto da instituição e do seu público, quanto à possibilidade de aí desenvolvermos o nosso trabalho. Fomos movidos por condicionalismos de ordem pessoal e que deram mote ao trabalho desenvolvido, ligados à memória, que contém as nossas egovivências pessoais e profissionais, à intencionalidade, ou seja, à vontade de agir e que, por sua vez, surge da intercepção entre o querer fazer / agir e o querer pensar / reflectir e da curiosidade em querer compreender o contexto em

que nos movemos enquanto profissionais da educação, porque acreditamos que só podemos melhorar aquilo que conhecemos e compreendemos.

Como refere Barbosa (2003), «o Homem tem de encontrar um significado plausível para se pôr em marcha e estar decidido a querer realizar a acção (...). Se este empenhamento existir e a ele chamamos de intencionalidade orientada, então o indivíduo determina-se a dialogar com o mundo» (p. 48).

Este exercício significa ir ao encontro daquilo que queremos conhecer no sentido de darmos significado aos fenómenos do “mundo” / realidade que queremos conhecer e que nos propusemos a estudar.

Apelámos à memória porque esta faz apelo às nossas vivências, experiências e aprendizagens, quer pessoais quer profissionais de ensino, e ao desejo de tornar menos opaco o conhecimento que tínhamos da realidade do nosso quotidiano na sala de aula, nomeadamente, o conhecimento do aluno enquanto ser global, bem como a acção do professor, enquanto organizador e orientador das aprendizagens dos alunos.

Enquanto professores e educadores, continua a preocupar-nos sobremaneira os motivos por que os alunos se interessam cada vez menos pela escola e, inclusivamente, pelo momento da sala de aula em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Preocupa-nos saber em que medida as práticas de ensino dos professores, incluindo a nossa própria prática (que se reflecte também na dos outros professores, nas respectivas salas de aula), são também responsáveis por esse desinteresse e insucesso. Procuramos compreender os motivos por que os alunos exibem determinados comportamentos, teimando em dar a conhecer aos professores o seu desagrado e as suas frustrações em matéria de aprendizagem, bem como perceber em que medida as práticas tradicionais, cujas estratégias e métodos de ensino apenas satisfazem a aprendizagem de um minoria de alunos.

O trabalho do professor continua a ser rotineiro e massificador, pouco ou nada atento à preocupação de diagnosticar as necessidades educativas e formativas dos alunos. Foi, aliás, com estas preocupações, formuladas em questões de partida que deram mote ao nosso trabalho de mestrado (2000), cujas respostas não se revelaram suficientes para a compreensão dos fenómenos da realidade / do contexto onde desenvolvemos a nossa acção, pelo que a nossa prática docente continuou a provocar-nos inquietações e preocupações face a uma realidade que continuou a escapar ao nosso entendimento. Portanto, foram os fenómenos da nossa prática diária como profissionais e a dificuldade em compreendermos e em agirmos sobre esses fenómenos que nos moveu para esta

caminhada e que nos condicionou no agir e no pensar, já que, na realidade, os fenómenos que emergiam na sala de aula nos surgiam em catadupa, facto que nos causava angústia e sentimento de impotência e de inoperância face à incapacidade de dar resposta eficaz aos fenómenos com os quais nos deparávamos diariamente.

Foi a realidade suscitada, repetidas vezes, pela prática profissional que nos motivou; foi o desejo pessoal e profissional que estimulou o nosso estudo e nos moveu para a acção da pesquisa, no sentido de procurar uma melhor compreensão dos fenómenos daquela realidade, onde nos movemos enquanto profissionais da educação, e que pretendemos que seja mais bem conseguida e que esteja mais próxima das necessidades dos seus actores. A nossa intenção era a de compreender os fenómenos que emergem da realidade e não o de nos sobrepormos aos fenómenos tentando alterá-los para que estes se adaptassem a nós. Pelo que a memória e a intencionalidade foram dois ingredientes que despertaram em nós a necessidade de adoptar uma atitude de pesquisa.

Iniciámos o primeiro momento (M1) com a formulação de questões de partida da investigação¹⁸¹ e que serviram de guia para a nossa investigação. Pensámos a atitude de pesquisa como o trampolim de toda a investigação científica, a qual derivou dos estados de alma anteriormente referidos e nos incitou ao conhecimento do real e dos fenómenos que dele emergem, numa procura pela compreensão dos mesmos, inseridos nos contextos onde efectivamente ocorrem, visto que acreditamos que só assim podemos aferir de eventuais patologias e disfunções para depois agirmos mais adequadamente sobre elas.

É a atitude de pesquisa que nos abre as portas para o questionamento numa procura do significado dos fenómenos emergentes. Claro que não queremos passar a imagem de que a atitude de pesquisa nos surgiu como se uma dádiva se tratasse; com efeito, esta é uma atitude inata do Homem, enquanto ser pensante que é, e da qual é possuidor desde tenra idade. Não é por caso que, no senso comum, falamos da “idade dos porquês” nas crianças quando, em tenra idade, despertam para o mundo que as rodeia. A pesquisa impõe-se mesmo antes de serem realizadas acções de investigação, porque esta necessidade existe na mente do investigador e com ela aceitamos a procura e a construção do conhecimento como sendo um acto natural. «A atitude de pesquisa afirma-se quando o investigador procura o sentido da acção na busca do comportamento adequado no agir em consonância» (Barbosa, 2002, p. 18), tendo em conta as egovivências e experiências do investigador e os contextos de acção.

¹⁸¹ A este propósito, veja-se as questões iniciais da investigação, capítulo I, Introdução, pp. 24-25.

Analisemos e interpretemos, portanto, a investigação relativamente ao primeiro momento da nossa intervenção (M1), à luz daquilo que materializámos na figura 18¹⁸². A este momento demos o nome “caracterização”, e inicia o processo metodológico propriamente dito, uma vez que se localiza na base da pirâmide. Neste momento da investigação, o investigador desenvolveu um trabalho isolado, conciliando a recolha e a interpretação de dados com sucessivas análises, reflexões sistemáticas e sínteses. Nesta fase, o investigador teve como guia no seu percurso as questões de partida da investigação¹⁸³ e os objectivos de estudo.

Ainda que, quer durante a recolha, quer durante a interpretação e análise dos dados, o investigador tenha tido a preocupação de ser o mais fiel possível à realidade e aos fenómenos estudados, com recurso às técnicas e metodologias que lhes deram sustentação, não pôde deixar de socorrer-se de características pessoais, nomeadamente da imaginação e da intuição.

Tal como refere Barbosa (2002):

«Hoje, é para nós evidente que a dimensão prática possui a sua própria esquematização teórica, que esta se constrói com base num modelo de pensamento em que não só a razão teoriza, porque a intuição e a imaginação também são dominantes dessa organização (...).»
(p. 21)

Com as referidas capacidades, o investigador processa na mente informação que lhe permite produzir um conhecimento que emerge da prática, tal como o artista plástico utiliza os mecanismos afectivo-sensoriais para construir a sua obra de arte. Ao fazer apelo à memória, às vivências, à imaginação, à intuição, bem como à intencionalidade no agir, o investigador torna o seu trabalho de investigação único e particular, porque não há dois seres humanos iguais, no que respeita ao que pensam, que intuem, que sentem e, por isso, não existem duas investigações iguais, ainda que os objectos de estudo, ou até as questões de partida, possam ser os mesmos.

Tal como refere Bastos (citado em Ferreira, 2007), «os resultados de uma investigação serão tão diferentes quanto a forma de olhar a realidade».

¹⁸² Cf. figura 18, p. 391.

¹⁸³ A este propósito veja-se as questões iniciais da investigação, capítulo I, Introdução, pp. 24-25.

Contudo, ao socorrer-se e ao sustentar as suas análises e as sínteses em metodologias e técnicas, o investigador apela à razão, fazendo a conciliação entre a arte e a ciência¹⁸⁴. A ciência e a arte, na educação, devem apoiar-se mutuamente porque se complementam, já que uma e outra são facetas de um mesmo processo, tal como o são a acção e o pensamento. A nossa investigação, à medida que vai avançando das análises para as sínteses, vai facultando os fundamentos científicos para a educação.

Todo o educador é um artista porque muitas das suas práticas pedagógicas e educativas provêm do saber acumulado de vários anos, mas é pela ciência que a arte toma consciência de si própria. A ciência parte da arte empírica, da experiência, não com o propósito de a destruir, mas com a intenção de a iluminar e de alargar horizontes.

Foi sobretudo ao nível da caracterização – primeiro momento da investigação (M1) – que o investigador mais se socorreu da intuição, da imaginação, da percepção e das experiências pessoais (porque actuamos sempre em função das nossas experiências pessoais) e, por isso, de alguma arte.

Foi durante a caracterização que o investigador construiu instrumentos de trabalho¹⁸⁵ que nos ajudaram na recolha e no registo, na descrição, na tipificação e na categorização dos dados obtidos neste momento da investigação.

Assim, criámos, no momento da caracterização, protocolos das observações naturalistas¹⁸⁶ feitas às duas turmas da amostra, protocolos e guiões para a realização das entrevistas semiestruturadas aos professores da amostra¹⁸⁷, tipificámos os sinais indicadores de necessidades educativas específicas emitidos pelos alunos no documento a que chamámos Carta de Sinais¹⁸⁸, fizemos a categorização dos mesmos e respectiva divisão em subcategorias¹⁸⁹, construímos matrizes de indicadores fortes, fracos e de inferências¹⁹⁰.

Estes documentos ajudaram-nos a fazer a análise dos fenómenos da acção educativa e encaminharam-nos primeiro para o diagnóstico das necessidades educativas dos alunos e, posteriormente, para o diagnóstico das necessidades formativas dos professores numa lógica de interdependência.

¹⁸⁴ Veja-se, sobre esta temática, II.3. 2., p. 62.

¹⁸⁵ Cf. figura 13, p. 294.

¹⁸⁶ Cf. anexo 2.

¹⁸⁷ Cf. anexos 3 e 4.

¹⁸⁸ Cf. quadro 7, pp. 234-235.

¹⁸⁹ Cf. quadro 8, p. 238.

¹⁹⁰ Cf. matriz 1, pp. 231-232, matriz 2, pp. 289-291, matriz 3, pp. 352-355, e matriz 4, p. 375.

Assim, relativamente ao primeiro instrumento de análise – a Carta de Sinais –, este permitiu-nos o levantamento e a identificação dos sinais reveladores de necessidades educativas dos alunos, estando estes associados a insatisfações educativas e pedagógicas específicas para as quais não são dadas respostas adequadas.

Sentimos a necessidade de organizar a panóplia de sinais que constam na Carta de Sinais, de forma a facilitar a análise dos mesmos. Pelo que os 78 sinais identificados foram agrupados em categorias e em subcategorias, estas últimas da nossa inteira responsabilidade, ainda que sustentadas pelas categorias psicodidáticas de Zabalza¹⁹¹.

Ao deixarmo-nos levar pelos dados e pelas análises da investigação, encaminhámo-nos também para a construção de outros instrumentos de análise, incidindo, agora, na acção do professor. Consequentemente, o nosso objecto de estudo alarga-se assim também ao professor. Passámos, por isso, seguidamente à recontextualização dos fenómenos, isto é, quisemos correlacionar as necessidades educativas dos alunos por nós já identificadas e categorizadas às situações educativas e pedagógicas dos professores, isto é, aos actos e factos pedagógicos através dos quais o professor concebe o acto educativo.

Uma vez termos aferido que às necessidades educativas dos alunos não são dadas respostas adequadas por parte dos professores, então, na nossa perspectiva, este corte na comunicação entre ensino e aprendizagem vem denunciar também necessidades formativas por parte dos professores.

Assim, em resultado da análise de conteúdo das observações naturalistas de aula, registámos os actos pedagógicos (num total de trinta e quatro) evidenciados em cada uma das aulas / disciplinas observadas, bem como a frequência em que cada um se manifestou, quer por disciplina, quer no total das disciplinas¹⁹².

A fim de obtermos uma informação mais individualizada (por disciplina *versus* por professor) e para melhor operacionalizarmos a Técnica do Espelhamento¹⁹³ dos dados, construámos uma tabela na qual registámos: os actos pedagógicos manifestados nessa disciplina, o número de vezes que cada acto pedagógico se manifestou em cada uma das disciplinas, a correlação entre os modos de acção de cada um dos professores e os respectivos sinais manifestados pelos alunos de acordo com a Carta de Sinais e enquadrados nas várias categorias (de acordo com a categorização dos mesmos).

¹⁹¹ Cf. quadro 8, p. 238.

¹⁹² Cf. quadro 10, pp. 257-258.

¹⁹³ Cf. glossário.

Esta análise dos dados permitiu-nos aferir, como já referimos, acerca da correlação entre os actos pedagógicos (sinais emitidos pelos professores) e dos efeitos destes sobre os sinais emitidos pelos alunos e vice-versa, ou seja, verificarmos os efeitos que os sinais emitidos pelos alunos têm nos professores¹⁹⁴.

Por último, construímos um outro quadro de síntese no qual podemos verificar objectivamente qual o número total de vezes que cada um dos actos pedagógicos se manifestou no total das aulas / disciplinas observadas e o correspondente número de vezes que os sinais emitidos pelos alunos se manifestaram correspondentemente, ou seja, qual a correlação entre actos pedagógicos e os sinais emitidos pelos alunos inseridos em cada uma das categorias, de acordo quer com a Carta de Sinais, quer com a categorização destes mesmos sinais. Este último documento¹⁹⁵ dá-nos conta do tipo de interacção entre os sinais emitidos pelos professores e os sinais emitidos pelos alunos no total das disciplinas / aulas observadas e que, evidentemente, se reflecte na relação pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem. Permitiu-nos, também, verificar a frequência dos sinais emitidos em cada uma das categorias psicodidácticas e aferirmos do tipo de necessidades educativas que os alunos mais evidenciam, ou seja, se são de nível intelectual-cognitivo, sócio-relacional, afectivo-emocional ou sensorial-psicomotor¹⁹⁶.

A construção progressiva destes instrumentos de análise permitiu-nos caminhar para as sínteses e obter dados mais precisos relativamente ao nosso objecto de estudo, bem como a identificação das variáveis de análise a partir das quais foi feito o espelhamento dos professores da amostra, com os quais partilhámos o seguinte: a comunicação / interacção na sala de aula é disfuncional e assimétrica, uma vez que está centrada no professor, sendo que são justamente os actos pedagógicos que impedem ou contribuem para o bloqueio da comunicação na sala de aula, os que mais vezes se manifestam, e, em contrapartida, os sinais dos alunos que mais vezes se manifestam são aqueles que fazem maior apelo à comunicação.

Enquanto os actos pedagógicos manifestados pelos professores procuram funcionar como bloqueios à comunicação, numa tentativa quase constante de controlar comportamentos e posturas indesejáveis, bem como a de tentar apelar à atenção dos jovens sobre as actividades e as exposições planeadas previamente pelo professor (aparentemente, o propósito principal parece ir no sentido de evitar distrações / dispersão dos alunos face

¹⁹⁴ Cf. anexo 5.

¹⁹⁵ Cf. quadro 11, pp. 264-265.

¹⁹⁶ Cf. quadro 11, pp. 264-265, e gráfico 11, p. 272.

às actividades da aula); em contrapartida, os sinais que os jovens evidenciam em maior número de vezes, são aqueles em que fazem apelo quer à participação activa nas actividades e à comunicação interpessoal, numa espécie de luta pelo domínio de protagonismo no palco que é a sala de aula.

Contudo, pela observação e análise dos dados, verificámos algumas particularidades e diferenças entre aulas / disciplinas / alunos, facto que nos leva a inferir da influência de certos condicionalismos de ordem pessoal e também de formação profissional, inerente a cada um dos professores, ou seja, aos modos de ajustamento ou não-ajustamento professor / aluno na interacção pedagógica¹⁹⁷.

Com efeito, tivemos, várias vezes, a possibilidade de constatar as diferentes posturas e atitudes dos alunos, de uma aula / disciplina para a outra. Assim, se alguns alunos em algumas aulas adoptaram comportamentos disciplinados, atentos e participativos, esses mesmos alunos noutras aulas / disciplinas revelavam comportamentos, posturas e atitudes opostas. Relativamente ao professor, também observámos posturas de alguma ambiguidade, uma vez que os mesmos professores nem sempre adoptam posturas uniformizadas perante situações iguais. Ao darem a resposta a um sinal emitido pelo aluno, nem sempre o fazem de acordo com o sinal em si mesmo ou a necessidade educativa que ele transporta, dando antes resposta ao aluno que emite esse sinal ou ainda de acordo com os interesses da aula naquele momento. Dito de outra forma, perante um sinal emitido, a resposta do professor varia de acordo com o aluno que o manifesta e não de acordo com o sinal em si ou com a necessidade educativa implícita nesse sinal.

A escolha dos professores ao seleccionarem um aluno para participar na aula prende-se, aparentemente, com questões ligadas ao interesse do próprio professor e na forma como pretende orientar a dinâmica da aula. Pelo que as situações que acabámos de referir testemunham-nos o quanto são complexas as relações humanas e quanto se torna difícil compreender e agir sobre as mesmas, sobretudo em lhes inculcar uma racionalidade lógica própria das ciências exactas.

Verificámos ainda que as estratégias e as metodologias mais utilizadas pelos professores não dão resposta aos sinais indicadores de necessidades educativas e pedagógicas específicas.

A estratégia mais utilizada pelo professor foi a de colocar questões à turma e/ou alunos individualmente, aparentemente com o propósito de controlar ou prevenir

¹⁹⁷ Veja-se, acerca deste assunto, II.3.5., p. 72.

comportamentos e posturas que, de alguma forma, pudessem colocar em causa a exposição do professor ou pôr em causa a ordem e a disciplina desejadas pelo mesmo, no decurso da aula.

Visto não entendermos a acção educativa e pedagógica como uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim como tendo a função de ampliar o espectro da sua função meramente educativa além do nível intelectual e do âmbito dos conhecimentos, e ainda a de trabalhar educativamente outras áreas / categorias, aferimos uma maior incidência dos sinais indicadores de necessidades educativas nas categorias sócio-relacional e intelectual-cognitiva¹⁹⁸.

A comunicação interpessoal aparece como uma necessidade básica de sociabilização associada à necessidade de interacção com os outros, bem como à função social que ainda hoje e sempre a escola desempenhará, ou seja, de acordo com Barbosa (2001, texto policopiado, p. 4):

«A escola é pensada não tanto como um areópago de preocupações didactizantes, mas sim como um vasto espaço em que a relação pedagógica seja entendida como uma emergência de outros educativos e culturais fortemente determinadas pelo mundo dos afectos.»¹⁹⁹

A incidência de sinais associados à categoria intelectual-cognitiva é comprovada pelo elevado número de sinais que indiciam a solicitação de ajuda, tentativa de comunicação e comunicação espontânea. O primeiro relaciona-se com a falta de autonomia e aos hábitos da monodocência, bem como a características da própria faixa etária dos jovens, pela intenção demonstrada em participar activamente nas actividades da aula. Por várias vezes, verificámos que o professor entendia a manifestação deste sinal como uma manifestação de indisciplina, uma vez que quase sempre este sinal deu lugar à repreensão e / ou admoestação por parte do professor; outras vezes, o professor optava por ignorar, o que mais uma vez prova o quanto era interpretado como uma manifestação de indisciplina, ao nível do saber estar. A comunicação espontânea foi também uma forma de o aluno participar na aula e nas respectivas actividades, ainda que sem ser solicitado a fazê-lo. Regra geral, comunicavam com o professor de forma espontânea para que, desta forma, obtivessem esclarecimentos acerca das temáticas em estudo. Contudo, também esta forma de comunicar que, na nossa óptica, se insere na categoria das necessidades intelectuais, era

¹⁹⁸ Cf. gráfico 11, p. 272.

¹⁹⁹ De acordo com Barbosa, em conferência apresentada no II Encontro de Educação de Sintra (2000).

entendida, na maioria das vezes, como um sinal de indisciplina e de desrespeito pelas regras do funcionamento da aula, dando lugar, não raras as vezes, à admoestação.

A evidência de sinais associados à categoria intelectual-cognitiva, no nosso entender, justifica-se também pela desarticulação entre estratégias e as metodologias utilizadas na sala de aula que não dão resposta aos sinais manifestados, até porque, como já referimos, eles não são identificados pelos professores como sinais indicadores de necessidades educativas (de nível intelectual e cognitivo), mas antes disfuncionamentos ao nível do saber estar e do desrespeito pelas regras da sala de aula.

Não é por acaso que a própria Psicologia do Desenvolvimento tem vindo a enfatizar o quão importante é para o desenvolvimento cognitivo a qualidade das relações e interações pessoais, pelo que a grande incidência de sinais indicadores de necessidades educativas nestas duas categorias só valida / corrobora a interacção entre elas.

V.2. Discussão das questões de partida da investigação

Triangulados os dados recolhidos na fase empírica, correspondente ao primeiro ano da nossa intervenção na escola, através das diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas (observação naturalista de aulas e entrevista semiestruturadas), foi possível chegarmos a conclusões que já eram expectáveis, em virtude do que em sede de mestrado já tínhamos verificado. Pretendemos agora, em sede de doutoramento, responder à primeira questão de investigação do nosso trabalho e que é a seguidamente exposta.

Qual o contributo que a Carta de Sinais pode efectivamente dar na reorientação estratégica da acção educativa?

Os sinais reveladores de necessidades educativas específicas aos quais temos vindo a fazer referência manifestam-se através de um conjunto de comportamentos observáveis que não se enquadram nem em comportamentos nem em padrões de cariz patológico, mas sim enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa (Barbosa, 2004).

Os sinais que mais vezes foram observados ao longo das observações naturalistas de aula levaram-nos à sua inscrição e tipificação num instrumento a que temos vindo a designar Carta de Sinais (ver quadro 7, pp. 234-235).

De acordo com os dados de opinião dos professores, recolhidos através da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas, os sinais de necessidades educativas específicas identificados pelos professores nos alunos são sobretudo comportamentais e ao

nível do “saber estar”, sendo que os sinais que mais indicam são os sinais ditos de indisciplina e que, segundo estes professores, são responsáveis pela permanente interrupção das actividades lectivas, considerando-os situações que transcendem a própria função docente. Por outro lado, segundo a opinião dos mesmos professores, estes sinais de indisciplina funcionam como obstáculos às aprendizagens quer dos alunos que os manifestam, quer dos restantes elementos da turma, visto funcionarem como uma espécie de “efeito de onda”. Pelo que, face às respostas dos professores da amostra, poder-se-á então deduzir que os comportamentos perturbadores e indisciplinados são os que mais directamente contribuem para o insucesso dos alunos. Significará então que, se controlarmos os comportamentos indisciplinados dos alunos, controlamos também o insucesso dos mesmos?

Curiosamente, apesar de os professores da amostra terem referido sobretudo sinais de indisciplina, associados a comportamentos e posturas inadequados (por nós enquadrados na categoria psicodidáctica sensorial-psicomotora), não foram os sinais inseridos nesta categoria os que obtiveram maior expressão no nosso estudo ao nível das necessidades educativas específicas manifestadas pelos alunos, contrariando, assim, na prática, a opinião manifestada pelos professores.

Verificámos que a caracterização feita pelos professores aquando da fase empírica da investigação foi fundamentada por um trabalho isolado, tendencialmente minado por uma perspectiva subjectiva e pessoal, visto que constroem o seu juízo com base em dados meramente empíricos resultando tão só do comportamento dos alunos e dos resultados da avaliação sumativa normalizada nas nossas escolas, sendo que só posteriormente surgem as estratégias alternativas. Não pretendemos desvalorizar os momentos de avaliação, contudo, na nossa opinião, eles só farão sentido se forem utilizados como complemento de outras técnicas e de outros instrumentos que sirvam para diagnosticar as necessidades diferenciadas específicas da educação e, assim, permitir ao professor caracterizar e diagnosticar de forma mais consistente e sistemática as situações pedagógicas que emergem na sala de aula.

Os professores da amostra nunca antes identificaram situações que revelassem sinais directamente relacionados com as aprendizagens, com a relação interpessoal e outras necessidades educativas específicas. Inclusivamente, inferimos da parte dos mesmos alguma dificuldade em destringir os conceitos de necessidades educativas específicas, associadas a necessidades educativas e pedagógicas, e necessidades especiais, associadas a problemas de foro patológico.

Emerge portanto, que os professores da amostra não conseguiam estabelecer qualquer relação entre os sinais emitidos directamente relacionados com dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e que não se mostram capazes de identificar, tipificar e muito menos categorizar os sinais reveladores de necessidades educativas específicas mais directamente relacionadas com a desadequação do processo de ensino e aprendizagem.

Faz então sentido considerar a seguinte hipótese: se os professores souberem caracterizar / diagnosticar bem os actos educativos e pedagógicos, conseguirão, então, conduzir, através de estratégias alternativas, o processo de ensino e aprendizagem com vista ao sucesso dos alunos.

Efectivamente, se os professores caracterizarem bem os actos e factos da acção educativa, procederão necessariamente à identificação, tipificação e categorização de sinais cuja cartografia sistemática exigirá da sua parte um trabalho de pesquisa permanente sobre as necessidades educativas específicas dos seus alunos.

Foi a tipificação dos sinais emitidos pelos alunos, inscritos na Carta de Sinais (quadro 7, pp. 234-235) e pela respectiva categorização (quadro 8, p. 238) que nos permitiu fazer a identificação dos indicadores de necessidades educativas específicas e, conseqüentemente, gerar a necessidade de intervenção sobre essas mesmas necessidades educativas específicas diagnosticadas.

A necessidade em categorizar os sinais de necessidades educativas deriva da necessidade de fazermos a organização desses mesmos sinais, de acordo com características comuns e afinidades (ver quadro 8, p. 238), pois a categorização facilita a comunicação entre os agentes educativos, no sentido de examinarem a informação e a partir dela agir em consonância.

A tipificação e a categorização dos sinais conduziu-nos ao diagnóstico de necessidades educativas específicas, com vista a ajudar o professor a identificar as insuficiências educativas e pedagógicas determinadas por esses sinais, e que no nosso estudo fez salientar as necessidades educativas específicas inseridas nas categorias **intelectual-cognitiva** e **social-relacional** (ver gráfico 3, p. 239; gráfico 5, p. 247, gráfico, 6, p. 249, e quadro 11, pp. 264-265).

Pretende-se que a Carta de Sinais, enquanto primeiro instrumento de diagnóstico, funcione como estímulo aos professores da amostra, para que estes adoptem diferentes posicionamentos em cada momento da situação pedagógica e possam planear a acção educativa, de forma a ajudar o jovem a ultrapassar dificuldades de aprendizagem e a

otimizar as suas potencialidades. Torna-se, assim, indispensável a observação metódica dos sinais emitidos pelos alunos e a reflexão sobre os mesmos, de modo a que os docentes posteriormente possam agir sobre aqueles, reconfigurando / reorientando as suas práticas lectivas, explicitando-as na Carta Estratégica de Intervenção.

Contudo, o contributo da Carta de Sinais para a reconfiguração ou reorientação estratégica da acção educativa só aconteceu porque os professores da turma experimental aceitaram o nosso repto em serem espelhados com os dados comportamentais; porque aceitaram a nossa proposta de intervenção que orientou as acções a serem desenvolvidas aquando da aplicação do método da quase-experimentalidade (durante o segundo ano da investigação na escola) e porque aceitarão adoptar uma atitude de pesquisa e de reflexão em colaboração com outros pares educativos e com o investigador. Esta é, na nossa perspectiva, a única forma que pode tornar o professor capaz de construir a Carta de Sinais, para através dela fazer diagnósticos e, posteriormente, prognósticos de intervenção.

Na Carta de Sinais, estão tipificados os sinais mais vezes emitidos pelos jovens, enquanto primeiro instrumento de diagnóstico tendo sido feita, posteriormente, a categorização desses mesmos sinais, ou seja; a identificação das necessidades educativas específicas que foram dadas a conhecer aos professores do núcleo duro, através da Técnica do Espelhamento, veio a funcionar como estímulo e apelo, para que os professores, ao tomarem consciência de que a sua prática pedagógica estava desarticulada das necessidades educativas dos alunos (visto que a situação pedagógica se centrava no professor, ou apenas muito particularmente em alguns alunos), se sentissem motivados a reorganizarem a sua prática lectiva e se motivassem para uma nova acção, em função das necessidades aí plasmadas e para as quais não eram dadas respostas.

A Carta de Sinais foi o primeiro instrumento de diagnóstico, êmbolo para a construção de outros instrumentos de diagnóstico e de prognóstico e que resultaram da caracterização feita pelo investigador no contexto educativo e pedagógico onde se pretendia actuar. O espelhamento aos professores do núcleo duro com os dados plasmados nestes instrumentos da investigação (fig. 13, p. 294) teve como objectivo levar os docentes a tomarem consciência do que ocorre durante a acção educativa, a interpelarem-se, a reflectirem sobre esses mesmos dados e a sentirem-se no dever de agir sobre os disfuncionamentos detectados, bem como a assumindo-se parte activa nas mudanças que a investigadora lhes propôs. A atitude reflexiva induzida pela Técnica do Espelhamento e o passar dos não-ditos das necessidades latentes para os ditos das necessidades explicitadas contém uma vertente formativa, já que se pede aos professores que sejam eles os autores

das suas próprias aprendizagens ao ser-lhes solicitado que sejam eles a reconstruir e a reconfigurar as suas práticas educativas para depois serem inscritas na Carta Estratégica de Intervenção.

Como refere Barbosa (2004), «a Carta de Sinais permite não só inferir das necessidades educativas dos alunos, como ainda, em sequência, enfatiza a importância de se pensar e reflectir na relação estreita entre esses sinais e as estratégias que cada agente de ensino implementa em função dos actos e factos educativos experienciados durante o desenrolar das situações pedagógicas e educativas bem como das suas próprias necessidades de autoformação» (p. 158)

O conhecimento dos sinais de necessidades educativas específicas e respectiva categorização foi importante para os professores do núcleo duro, porque lhes serviu de bússola, ajudando-os a adaptar o seu ensino à aprendizagem em sala de aula, com maior prevalência sobre as necessidades educativas diagnosticadas e que mais afectavam o sucesso educativo e das aprendizagens dos alunos da turma experimental. As actividades educacionais propostas pelos professores foram, a partir daí, determinadas pelas capacidades, pelas aptidões, pelos interesses e pelas expectativas dos alunos (confirmado pelo questionário de opinião aplicado aos alunos, anexo 7), que passam a ser vistos como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico. Por isso, temos vindo a defender que a formação dos professores deve ser no sentido de melhor dar respostas às necessidades educativas diagnosticadas, e, por isso, defendemos que a formação de professores deve andar de mãos dadas com as necessidades educativas dos alunos.

Assim, a Carta de Sinais é um instrumento que orientou o nosso trabalho na fase empírica da investigação (que decorreu durante o primeiro ano da investigação na escola) para a construção de diagnósticos; enquanto a Carta Estratégica de Intervenção orienta-nos para a fase da acção / formação e para a reorganização da escola. Tratam-se portanto, de instrumentos orientadores do processo metodológico seguido no decurso do nosso trabalho de investigação.

Face ao exposto, o pressuposto de onde partimos para a primeira questão da investigação verificou-se porque faz-nos reiterar a importância da caracterização da acção educativa como prática que leva à construção de cartas de sinais, cujo levantamento, tipificação dos sinais e respectiva categorização orienta a acção do professor na reorganização estratégica adequada e com base em critérios de rigor e objectividade.

Triangulados os dados recolhidos durante o segundo ano da nossa investigação na escola (observações sistemáticas de aula e questionários aplicados aos alunos), fase em que

decorreu a metodologia da investigação-acção / formação, a aplicação do método quase-experimental e a aplicação da Carta Estratégica de Intervenção, pretendemos agora responder à segunda questão de investigação do nosso trabalho e que é a seguinte:

Qual o contributo da Carta Estratégica de Intervenção para a efectiva intervenção na satisfação das necessidades formativas dos professores e das necessidades educativas dos alunos?

Um dos propósitos da investigação foi a modificação estrutural na sala de aula com vista à melhoria da qualidade de vida, à eficácia e à satisfação das necessidades das pessoas mais directamente implicadas na investigação – o investigador, o núcleo duro e os alunos.

Foi uma investigação cooperativa, uma vez que o investigador e o núcleo duro colaboraram juntos na planificação, na partilha de decisões e no desenvolvimento das actividades investigadoras, nomeadamente na feitura e na reconstrução permanente da Carta Estratégica de Intervenção.

No nosso trabalho, propusemos instrumentos para interpretar, descrever, e compreender as práticas e as situações pedagógicas. Ainda que não tenha sido nossa intenção deixar aos professores receitas ou soluções já prontas a fim de fazerem face à complexidade da situação pedagógica, quisemos mostrar que só uma formação que se desenvolva em contexto de trabalho permite desenvolver a capacidade de análise e de reflexão do professor, competências estas que o podem ajudar a adaptar-se a todo o tipo de situações novas.

Se segundo Altet (2000, p. 27), formar é «preparar o professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontre, o saber ajustar continuamente a sua acção a uma realidade em perpétua mutação, se quer desenvolver atitudes que o tornam apto à mudança e à adaptação», então, um modelo de formação centrado na análise das práticas e dos contextos da acção educativa, bem como nas variáveis da situação pedagógica²⁰⁰, afigura-se-nos como enriquecedor, além de permitir, em nosso entender, uma articulação dialéctica entre um saber teórico e um saber prático. Porque, tal como escreve Postic, «estabelece-se uma relação de regulação entre teoria e a

²⁰⁰ Cf. figura 12, p. 266.

prática, sendo a prática associada a uma referência teórica e a teoria confrontada com a prática» (conforme citado em Altet, 2000, p. 177).

O modelo de formação dos professores deve andar de mãos dadas e em articulação com as necessidades educativas dos alunos, cuja abordagem constituiu a preocupação fulcral da nossa investigação. É de crucial importância que exista coerência entre os conteúdos da formação e os conteúdos do ensino, ou dito de outra forma, entre os modelos de formação e os modelos de ensino – questão que, aliás, justificou o título da presente tese.

Aquando da realização das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores da amostra, solicitámos-lhes que nos definissem problemáticas sentidas a nível profissional. Referiram, unanimemente, a falta de formação apropriada que os auxilie a dar respostas adequadas aos constrangimentos vividos na sala de aula, ou seja, consideraram possuir, por um lado, uma formação científica de base demasiado académica, enquanto a formação contínua e profissionalizante está afastada das problemáticas vividas e sentidas no quotidiano de sala de aula. Curiosamente, contrariando algumas afirmações, alguns dos professores referiram também a falta de diálogo entre pares educativos como constituindo um dos obstáculos à satisfação profissional, ao que inferimos do peso do trabalho isolado atendendo às exigências do mesmo e com ele o desejo de abandono como o de alguém que abandona o barco motivado por sentimentos de angústia e impotência, agravados pelo sentimento de isolamento a que se sentem, na sua maioria, votados.

O mal-estar pessoal e na relação humana nos contextos de trabalho são os que mais provocam o desgaste e a desmotivação, e são sugadores e desperdiçadores de energias positivas, nomeadamente das que poderiam ser canalizada para as questões do ensino e da aprendizagem, bem como para as relações humana e pedagógica. Os professores desperdiçam a maior parte do seu tempo da aula a engendrar estratégias autodefensivas que evitem situações de indisciplina e comportamentos de hostilidade e que exigem resposta imediata, ainda que na maioria dos casos se revelem de forma inesperada / imprevisível.

Os professores fizeram-nos chegar a sua preocupação em obterem uma formação profissional mais próxima da realidade e dos seus contextos de trabalho de sala de aula, ou seja, uma formação mais prática que teórica, facto que pode ser testemunhado por uma das professoras entrevistadas, quando afirma que «em contexto real, não consigo aplicar a maioria das teorias que nas acções de formação me são veiculadas» (ver anexo 4), ou ainda, quando outros professores afirmam que «aprendemos mais com a nossa experiência e com a ajuda do nosso bom senso e da nossa sensibilidade» (ver anexo 4).

Face aos dados, sentimos algum descrédito em relação ao tipo de formação veiculada em espaços extra-aula e, conseqüentemente, a necessidade sentida pelos professores em fazerem algo diferente que efectivamente os ajude a melhorar as suas *performances* profissionais.

Com efeito, ficámos convencidos da desmotivação e de algum desalento por parte deste grupo profissional e parece-nos que encontraram em nós uma espécie de confidente para a qual transmitiram a falta de auto-estima sentida.

Todos precisamos sentir que o nosso esforço é apreciado. Os trabalhos que fazemos e o reconhecimento que obtemos fazem bem à nossa auto-estima.

Principalmente numa organização como a escola, o bem-estar dos professores tem um enorme impacto na relação pedagógica e educativa entre o professor e o aluno porque, utilizando uma linguagem empresarial, o moral dos que trabalham na linha da frente – os professores – tem um grande impacto sobre a satisfação dos clientes – os alunos.

Esta foi uma das razões que, em nosso entender, facilitou de alguma forma a entrada da nossa investigação e a sua adesão junto dos mesmos, já que as nossas propostas de trabalho foram entendidas como a alternativa possível e viável na qual os professores incutiram alguma esperança. Contudo, o nosso receio inicial foi o de criar junto destes professores expectativas demasiado elevadas e para as quais pudéssemos não conseguir corresponder.

Após feita a primeira pesquisa dos dados sustentada pelas técnicas e as metodologias utilizadas durante o primeiro ano de investigação na escola, passámos à reflexão, análise e às sínteses dos mesmos. Ou seja, terminado o momento da caracterização, enunciámos as variáveis de análise, isto é, fizemos os diagnósticos de necessidades educativas e formativas²⁰¹.

O decurso deste caminhar, que nos ocupou um ano lectivo e que serviu de esteio ao momento e ano lectivo seguinte, permitiu-nos a compreensão dos fenómenos sobre os quais iríamos actuar. Assim, ainda que o nosso primeiro objecto de estudo tenha sido o aluno e a identificação de sinais indicadores de necessidades educativas para as quais não eram dadas as respostas adequadas, a investigação encaminhou-se, em regime de complementaridade, para outro objecto de estudo: os professores e as respectivas necessidades de formação, manifestadas pela incapacidade dos mesmos em darem a resposta adequada às reais necessidades educativas e específicas manifestadas pelos alunos

²⁰¹ Veja-se, acerca deste assunto, IV.4.1, pp.292-293.

na sala de aula. Efectivamente, de acordo com o decurso da nossa investigação, não faria sentido agir sobre as necessidades dos alunos, sem que, em complementaridade, agíssemos sobre as necessidades formativas dos professores. Se no primeiro momento da investigação (M1) foram feitos os diagnósticos, no segundo momento da investigação (M2) agimos sobre os mesmos, ou seja, determinámos e planificámos estratégias de acção adequadas aos diagnósticos obtidos durante o primeiro momento da investigação de modo a irmos ao encontro do que nos rodeia. Assim, a nossa metodologia de trabalho passou a ser orientada no sentido de procurarmos dar as respostas mais adequadas às necessidades diagnosticadas quer nos alunos, quer nos professores e consequentemente a corresponder à satisfação das suas necessidades (ver fig. 8, p. 144).

Como refere Barbosa (em seminário UI&DE, 21-11-08), «mais do que organizar a escola em função dos conteúdos e dos produtos, importa saber organizá-la em função das necessidades educativas, pedagógicas e formativas dos seus utentes, ou seja, dos alunos e dos professores, que numa lógica de mercado é possível apelidar de clientes»²⁰².

Preconizamos uma escola a funcionar na óptica dos seus clientes directos: os professores e os alunos.

A partir do momento em que muitos dos fenómenos latentes se tornam emergentes, nomeadamente a identificação das fragilidades²⁰³, passamos a compreendemos melhor a realidade e o contexto onde eles ocorrem, chegando ao patamar a que Barbosa chama “saturação semântica”²⁰⁴, e que culmina na compreensão do real.

Só depois de compreendermos as necessidades educativas e formativas é que pudemos começar a delinear e a pensar caminhos e estratégias para alcançarmos os nossos objectivos, que procurámos operacionalizar através de questões orientadoras e pontos de partida.

Porém, estávamos convictos de que as acções seguintes, que nos propúnhamos desenvolver durante o segundo ano da investigação na escola, só seriam possíveis caso pudéssemos contar com a colaboração e participação voluntária dos professores que conosco quisessem formar um núcleo de trabalho. São os professores, as pessoas que estão na linha da frente, que estão em contacto directo com o nosso campo de acção – a sala de aula. Pelo que, antes de entramos no segundo momento da investigação (M2)

²⁰² Palavras ditas por Barbosa em conferência apresentada no III Encontro de Educação de Sintra (2000).

²⁰³ Cf. matriz 1, pp. 231-232; matriz 2, pp. 289-291; dos indicadores fracos.

²⁰⁴ Cf. glossário.

propriamente dito, considerámos um momento intermédio entre o final do primeiro ano e o início do segundo ano da nossa intervenção na escola (ver fig. 9, p. 161, e fig. 14, p. 296).

Este momento intermédio, em nosso entender, justificou-se pela necessidade em fazermos nova renegociação com todos os professores da amostra (de ambas as turmas) e a necessidade de fazermos também uma nova negociação, devido à renitência de um dos professores em continuar a trabalhar connosco no ano lectivo seguinte²⁰⁵.

Foi durante este momento intermédio que desenhámos a constituição do núcleo duro dos professores que viriam a colaborar connosco mais directamente na adopção da metodologia de investigação-acção / formação, bem como na construção e aplicação da Carta Estratégica de Intervenção²⁰⁶ na turma experimental (6.º B).

Este momento de negociação / renegociação foi feito, inicialmente, através de um contacto directo e individual com os professores da amostra com os quais o investigador continuaria a trabalhar no momento subsequente, ainda que apenas aos professores do núcleo duro tenha sido aplicada a Técnica do Espelhamento.

Assim, o investigador utilizou a Técnica do Espelhamento para que, tal como já temos vindo a referir, os professores reflectissem sobre os dados plasmados nos instrumentos de análise nos quais eram explicitadas as necessidades que de latentes passaram a emergentes aos olhos de quem reflecte sobre os mesmos²⁰⁷. O objectivo era o de convencer os professores, primeiro, a confrontarem-se com o óbvio, e, depois, a aderirem à investigação na luta por um objectivo comum, porque após o reconhecimento comum da existência de patologias e da identificação das mesmas, urge procurar soluções para as colmatar. Com vista à correcção e à prevenção das patologias diagnosticadas e plasmadas nos documentos de análise, agora ao dispor dos professores do núcleo duro, propusemos ao grupo uma primeira proposta de carta estratégica de intervenção na qual fazíamos referência apenas a estratégias ao nível do “saber estar”, uma vez que seriam transversais, e por isso aplicáveis a todas as disciplinas, nomeadamente no que respeita à adopção de normas e regras da sala de aula. Ao mesmo tempo que dávamos formação ao núcleo duro de professores para a análise dos contextos educativos, negociámos a adopção do método quase-experimental, bem como a definição das técnicas a utilizar para a recolha dos novos dados, ou seja, observações sistemáticas de aula²⁰⁸. A nossa proposta de intervenção consignada na Carta Estratégica de Intervenção foi uma mensagem simples e

²⁰⁵ Cf. fig. 10, p. 167; fig. 18, p. 391.

²⁰⁶ Cf. quadro, 16, pp. 311-313.

²⁰⁷ Cf. anexo 5 e anexo 6.

²⁰⁸ Cf. figura 15, p. 317.

directa, uma proposta com objectivos simples de alcançar, apenas tiveram de revelar-se exequíveis e viáveis.

Desta forma, deixámos de trabalhar sozinhos e passámos a desenvolver o trabalho de investigação acompanhados dos professores do núcleo duro, dando-lhes a oportunidade de connosco serem, também eles, responsáveis directos pelo decurso das acções que a partir daí fossem delineadas, iniciando-se, assim, durante o segundo ano da investigação na escola (M2), todo o processo de autoformação em contexto destes professores que constituíam o núcleo duro.

Enquanto responsáveis pela investigação, e de acordo com as exigências metodológicas seguidas por nós, partilhámos com os professores do núcleo duro os dados já obtidos, mas fizemo-lo com parcimónia e não como possuidores da verdade ou na qualidade de quem tem o dom da verdade. Não tínhamos a presunção de provar que sabíamos mais que eles, estávamos apenas munidos de instrumentos e dados, fruto da nossa pesquisa, que nos permitiam fazer essa caracterização do real.

Procurámos sempre ser bons comunicadores (atendendo a que comunicar consiste em algo mais que palavras), e acima, de tudo, sermos bons ouvintes, capazes de proporcionar uma atmosfera adequada, potenciadora de uma atitude aberta e de confiabilidade promotoras da reflexão, e que despoletassem novas sugestões e estratégias.

Entendemos que um dos nossos triunfos foi o de termos dado espaço à criatividade dos professores, incentivando-os a que fizessem apelo às experiências, sensibilidades e vivências. Com efeito, todas as estratégias curativas, remediativas e preventivas inscritas na Carta Estratégica de Intervenção foram pensadas pelos professores do núcleo duro que recorreram às suas competências criativas e intuitivas enquanto competências essenciais que qualquer educador tem de possuir, além das competências associadas ao saber teórico e / ou científico. Tal como afirma Carlzon (2006), «dar autonomia às pessoas liberta capacidades que de outro modo permaneceriam escondidas» (p. 5).

Quando os professores do núcleo duro planificavam as suas aulas, ainda que individualmente, fizeram-no no sentido de mostrar o que de melhor sabiam fazer como profissionais da educação, direccionando as mesmas para os interesses, as motivações e as necessidades dos alunos, ao invés de engendrem estratégias cujo objectivo era o de servirem os seus próprios interesses (para cumprimento do programa, para controlar comportamentos etc.). Os professores, ao definirem estratégias para aplicarem nas suas aulas e nas quais iam ser alvo da observação sistemática por parte do investigador, mostraram que conheciam os seus alunos e as suas necessidades educativas, visto que cada

professor criou e imaginou novos cenários de actuação de acordo com a especificidade e as didácticas de cada disciplina, reorientando as suas práticas pedagógicas para que fossem incluídas na Carta Estratégica de Intervenção (ver quadro 16, pp. 311-313, e quadro 17, p. 315).

A Carta Estratégica de Intervenção foi, aliás, o instrumento comum de trabalho, impulsionador, guião da mudança e elo de ligação da equipa de trabalho constituída pelo investigador e pelo núcleo duro.

Empenhámo-nos em motivar os professores que connosco trabalharam para novos desafios comuns, por forma concentrarem esforços para a optimização do ensino e da aprendizagem utilizando os seguintes procedimentos:

- inovar a prática metodológica e estratégica, rompendo com o que de tradicional se vinha fazendo e adoptando a Reconfiguração Educativa²⁰⁹;
- promover a interacção e a comunicação funcional na sala de aula entre professor e aluno e vice-versa;
- estimular a acção de cada um dos professores no sentido de serem orientadas para dar resposta às necessidades educativas e formativas diagnosticadas, porque todos sabem onde devem agir e porque devem agir;
- estimular a cooperação entre profissionais orientada para um fim comum assentando naquilo a que Barbosa designa Pedagogia de Ajuda²¹⁰. (cf. pp. 117-122)

Percepcionámos que os professores que connosco quiseram trabalhar na turma experimental demonstravam uma atitude mais positiva relativamente às problemáticas da escola e ao desejo de mudança face a certos enquistamentos e ideias preconcebidas, sobre as quais muitos professores se rendem ao pessimismo e à inércia, próprio de quem acha que tudo está mal, mas que já nada há a fazer. Fazendo aumentar junto destes profissionais o grau de satisfação relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem.

De forma natural e sem o carácter de obrigatoriedade, os professores foram desenvolvendo um processo de autoformação em contexto, ao mesmo tempo que optimizam as aprendizagens dos alunos²¹¹.

Consciente de que não estávamos em condições de forçar nenhum dos professores a aderirem à nossa causa, além de estarmos conscientes da dureza deste tipo de trabalho, já que estávamos a pedir-lhes grande envolvimento, dedicação e disponibilidade, tínhamos

²⁰⁹ Cf. glossário.

²¹⁰ Cf. glossário.

²¹¹ Cf. gráfico 2, p. 173, gráfico 16, p. 350, e anexo 8.

também consciência do quanto a Técnica do Espelhamento (cf. cap. II, p.122) era susceptível de provocar susceptibilidades. Foi-lhes também exigido uma atitude aberta e reflexiva, de confiabilidade e de interacção que, tal como já referimos, são atitudes para as quais os professores mostraram não estarem habituados. Acresce o facto de, regra geral, tudo o que é encarado como inovação ou mudança em relação ao existente ou já estabelecido e com qual já estávamos habituados provocar incertezas e conseqüentemente, não raras vezes, rejeições inconscientes.

Contudo, foi importante termos sentido nestes professores o renascer de uma nova energia e um novo empenho em fazer coisas novas, bem construídas e em romper com a rotina instalada e serem, além disso, recompensados pelo reconhecimento por aquilo que de facto sabem fazer enquanto profissionais da educação. O reconhecimento faz bem à auto-estima e eleva a moral que, por sua vez, interfere positivamente nas nossas decisões.

O facto de terem sido aqueles professores os escolhidos para trabalharem connosco e não outros foi, quanto a nós, uma importante fonte de motivação, isto porque, de alguma forma, lhes estávamos a dizer “escolhemos trabalhar convosco porque sabemos que podemos contar convosco e porque acreditamos que nos podemos ajudar”. Além disso, sempre fizemos questão de partilhar com os mesmos que a respectiva escolha não dependeu exclusivamente da investigadora, mas também do órgão de gestão da escola. A questão da aceitação que os outros possam ter de nós tem um grande impacto positivo na satisfação das pessoas, quer a nível profissional, quer pessoal. Ser incumbido de uma responsabilidade bem definida e sentir a confiança e o interesse dos outros é um sinal de reconhecimento muito compensador a nível pessoal. O amor-próprio gera a confiança e a criatividade necessárias para lidar com os novos desafios que surgem a cada momento, porque todos necessitamos de recompensas e, quando temos orgulho no que fazemos e no que queremos fazer, todos trabalhamos melhor. Esta ideia prende-se com os princípios da Sociotecnia, segundo a qual se sustenta que, se solicitarmos a um grupo de pessoas a realização de um trabalho significativo, estas empenhar-se-ão e aprenderão a fazê-lo, preservando a qualidade das relações humanas, assim como otimizarão o rendimento desse trabalho.

Este tipo de trabalho colaborativo com os professores justifica-se, além dos outros motivos já referenciados, por entendermos que, sendo os professores as pessoas que estão na linha da frente, devem ser eles os principais interessados em conhecerem os seus clientes e os que maior interesse e, por isso, maior responsabilidade devem ter em querer servir bem esse cliente. Quem vive a educação é quem quer certamente melhorá-la porque

é quem mais directamente pode beneficiar dessa qualidade. Pelo que os professores não podem continuar a aceitar ser meros tradutores do saber produzido por outros, cujas teorias nem sempre se adaptam à realidade prática.

No segundo momento da investigação na escola (M2), consideramos ter agido e desenvolvido as nossas metodologias de trabalho em função das necessidades educativas dos alunos, como sendo um dos principais actores da escola, mas também em função das necessidades de formação dos professores demonstradas quer pela análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, quer pelas observações naturalistas e sistemáticas de aulas. Senão, vejamos:

- autoformámos os professores que conosco trabalharam na caracterização dos contextos educativos (pesquisa, descrição, tipificação, categorização e identificação de variáveis de análise / diagnósticos educativos), com o propósito de fazerem o diagnóstico das patologias sobre as quais deveriam agir;
- o conhecimento do contexto, através da caracterização, faz com que o professor não fique indiferente à diferença dos contextos educativos e dos alunos que os frequentam (fruto do complexo contexto socioeconómico e cultural e da massificação do ensino);
- pelas Técnicas do Espelhamento e pela Pedagogia de Ajuda, os professores do núcleo duro adoptaram uma postura reflexiva, questionando-se sobre as causas dos disfuncionamentos que lhes foram dados a conhecer pelo investigador e que são causadores, em grande parte, do insucesso, da indisciplina, da desmotivação e do abandono escolar precoce, factores com os quais convive habitualmente, mas para os quais não dispunha de lucidez e energia suficientes para os questionar ou agir sobre eles. Através da Pedagogia de Ajuda, foi possível dar um passo em frente nesta caminhada de reflexão em grupo de pares, contribuindo, além da formação profissional, para a formação humana e social no local de trabalho;
- os professores que conosco trabalharam desenvolveram uma prática pedagógica pautada pelo apelo à sensibilidade, à criatividade²¹² e à imaginação;

²¹² No que respeita à criatividade, se consultarmos o *Dicionário Enciclopédico Lello Universal*, verificamos que criar é «dar existência a...; inventar; originar; gerar; produzir; fundar; instituir; educar; (...); formar(...)»; e criatividade é «a função da inteligência humana que torna o homem superior ao que ele mesmo cria. Personalidade criadora insuperável própria do homem». No compêndio *Handbook of Creativity* (1999), quando se tenta definir criatividade, afirma-se que a ideia criativa é marcada, essencialmente, por três atributos: ser original; ser útil ou apropriada à situação em que ocorre; e ser efectivamente posta em prática.

- a Carta Estratégica de Intervenção foi o instrumento que nos ajudou a desprendermo-nos progressivamente das concepções tradicionais desenvolvidas em torno de uma pedagogia academicista e tecnicista. Fomos, pois, criadores e responsáveis pela concepção de novos cenários pedagógicos, mobilizando saberes e conhecimentos e reorganizando numa dinâmica do aprender a aprender, arquitectando novos pensamentos, ou seja, abrindo vias para aquilo a que denominamos Reconfiguração Educativa.

A Reconfiguração Educativa foi, pois, um resultado da adopção de uma atitude de pesquisa / investigação-acção / formação que o professor, como profissional de ensino, produz como conhecimento sobre os seus alunos e para os seus alunos, através da recriação / reconfiguração e adequação permanente dos métodos e das estratégias de ensino, da relação pedagógica e educativa e de um trabalho partilhado e que foi sendo inscrito na Carta Estratégica de Intervenção.

- O professor aceita trabalhar em equipa, num trabalho de comunicação interpares, em detrimento do trabalho isolado, sustentado pela Técnica do Espelhamento, assente na Pedagogia de Ajuda, que tem por objectivo promover e consolidar competências ao nível do “saber estar”, “saber” e do “saber ser”²¹³.
- O professor aceita transferir o conhecimento e as competências adquiridas para outros pares educativos, tornando-se aquilo que Barbosa (2004) chama «mediadores do conhecimento»²¹⁴.

Caminhámos no sentido de delinear um caminho possível para o professor, para que não se autoconsidere um mero funcionário do Estado, para quem o que se vai fazendo diariamente significa o final das actividades cumpridas. Ao professor cada vez lhe é mais exigido que saiba aliar os seus conhecimentos específicos de formação académica e profissional a outras capacidades, nomeadamente a atitude de pesquisa, orientada para a verdade do que já se sabe, mas, acima de tudo, do que ainda não se sabe.

Face ao exposto, o pressuposto de onde partimos para a segunda questão da investigação verificou-se porque faz-nos reiterar a importância da Carta Estratégica de Intervenção para a satisfação das necessidades formativas dos professores, e estamos convictos de termos dado resposta às necessidades de autoformação em contexto de

²¹³ Cf. figura 7, p. 129.

²¹⁴ Cf. figura 6, p. 57.

trabalho desejável, contribuindo para a valorização e auto-estima quer profissional, quer pessoal.

No quadro 42 que se apresenta de seguida (pp. 418-419), materializámos o tipo de formação / perfil do professor à luz da nossa investigação e que, por isso, defendemos e que vem dar resposta às necessidades de formação dos professores.

Além disso, estamos, igualmente, convictos de, e em jeito de complementaridade, termos correspondido à satisfação das necessidades dos alunos que constituíram a turma experimental, senão vejamos:

- a aplicação da quase-experimentalidade e, conseqüentemente, a introdução das variáveis plasmadas na Carta Estratégica de Intervenção, bem como a aposta em estratégias e metodologias adaptadas aos interesses, às motivações, às necessidades e às expectativas dos alunos conduziram a uma efectiva melhoria nas classificações finais na turma experimental (6.º B) (ver anexo 8 e gráfico 16, p. 350), tendo melhorado, também, o grau de satisfação dos alunos da turma de controlo (ver questionário de opinião aplicado aos alunos e matriz 4 (p. 375).

Com efeito, após a aplicação do método quase-experimental e a aplicação da Carta Estratégica de Intervenção à turma experimental, esta turma não só obteve melhores classificações em todas as disciplinas face ao ano lectivo anterior (antigo 5.º B) (ver gráfico, 2, p. 173) como ainda obteve melhores classificações que a turma do 6.º C (ver gráfico 16, p. 350, e anexo 8).

Efectivamente, de acordo com a informação das pautas de avaliação (anexo 8), enquanto na turma experimental apenas houve uma retenção no final do ano lectivo, na turma de controlo ficaram retidos quatro alunos, situação que era inversa relativamente ao ano anterior ao da aplicação da Carta Estratégica de Intervenção. Face ao exposto, estamos em crer que a introdução das variáveis na turma inicialmente mais fraca relativamente ao aproveitamento (turma 5.º B) surtiu os efeitos desejados, uma vez que constatamos, como já referimos, uma melhoria nos resultados e indicadores de sucesso educativo e pedagógico, com maior incidência nos alunos considerados médios e médios baixos da turma experimental.

Pela análise do questionário de opinião aplicado aos alunos (ver também matriz 4, p. 375), confirmamos o aumento do grau de satisfação dos alunos da turma experimental, no que respeita às actividades, estratégias e metodologias aplicadas durante as aulas pelos professores do núcleo duro. Assim, os alunos enfatizaram o gosto pelas aulas onde predominaram actividades dinâmicas, nas quais se sentiram envolvidos nas próprias

aprendizagens, valorizaram as temáticas cujos assuntos se apresentaram aos olhos dos alunos como aprendizagens significativas visto terem ido ao encontro das suas expectativas, interesse e necessidades e estando por isso mais próximos das suas realidades quotidianas.

Alguns alunos da turma experimental chegam a sugerir estratégias de ensino e aprendizagem, segundo os quais afirmam aprender melhor, referindo, entre outras, o gosto pela realização de trabalhos de grupo, de trabalhos de pesquisa, de debates, realização de dramatizações, trabalhos de projecto etc. Ou seja, sugerem aulas cujas actividades e estratégias implicam uma maior envolvimento por parte dos mesmos numa óptica do “aprender fazendo”, no sentido de introduzir a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, tendo sido este o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores da turma experimental, cujo *feedback* por parte dos alunos foi mais positivo. Estas sugestões justificam-se em virtude de a turma experimental ter vivenciado e ter convivido de perto com este tipo de experiências no espaço sala de aula durante a aplicação da quase-experimentalidade, ao contrário do que aconteceu com a turma de controlo, tendo esta, por isso, só se referido a actividades de cariz mais tradicional.

Por outro lado, constatámos que os alunos valorizam aspectos relacionados com a ordem e a disciplina em sala de aula, apontando-os como sendo ingredientes indispensáveis para que as aulas decorram de forma proveitosa, e também afirmam reconhecer a importância do papel do professor enquanto líder dentro da sala de aula.

Face a estes dados de opinião emitidos pelos alunos, inferimos que, além de os alunos referirem gostar de aprender e gostarem da escola, muitas das preocupações e motivação apontadas pelos mesmos não revelam ser muito divergentes das que foram manifestadas pelos professores, motivo pelo qual os torna parceiros e actores do mesmo palco. O que nos leva a questionar - se todos querem chegar ao mesmo porto, será que o erro tem estado pelo facto de cada um querer lá chegar por caminhos separados?

Perfil do professor que propomos à luz da nossa investigação-acção / formação

Perfil do professor	Formação	Enquadramento teórico
Professor vulnerável à dúvida e, por isso, se interroga.	Questionar-se sobre as causas dos disfuncionamentos ao nível do ensino e aprendizagem (insucesso/indisciplina/desmotivação/abandono) ou sobre outras situações com as que convive habitualmente e que, por isso, não dispunha de lucidez e energia suficiente para as questionar; ou seja, trata-se de afrontar o óbvio.	Professor reflexivo. Assunção da quota-parte da sua responsabilidade dos problemas educativos com que se depara. Conduzir à explicitação de necessidades latentes.
Professor não daltónico do ponto de vista cultural.	Dar-se conta da heterogeneidade presente na sala de aula e na escola.	Consciência do “arco-íris” existente na escola e na sala de aula.
Professor capaz de investigar após a reflexão.	Não aceitar ficar indiferente à diferença presente nos contextos educativos (fruto do complexo contexto socioeconómico e cultural e da massificação do ensino). Identificar N. E. E. dos alunos.	Professor com atitudes reflexivas e de pesquisa/investigador no seu quotidiano.
Professor capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem sobre os quais pretende agir.	Identificar problemas / situações problemáticas da sua prática quotidiana, porque não aceita ser um mero tradutor do saber produzido por outros, cujas teorias nem sempre se adaptam à realidade prática.	Professor que adquire competências de investigador e actor (investigação-acção), que o levam à:
Introduz variáveis para modificar uma situação como resposta a uma hipótese de trabalho.	Promover e introduzir novas situações e cenários de aprendizagem com vista a uma maior semelhança de resultados de sucesso em detrimento da selecção meritocrática. Em resultado da atitude de investigação-acção, o agente do ensino produz conhecimento sobre os alunos (NEE), e conhecimento elaborado para os alunos, através da recriação / reconfiguração e adequação permanente dos métodos e estratégias de ensino (Carta de Intervenção Estratégica).	- reconfiguração e a uma análise crítica permanente da acção educativa; - produção de conhecimento emergente da prática; - constituição de um trabalho de produção de conhecimento, a partir do contexto onde trabalha, em vez de tradução / reprodução do conhecimento.

(continuação)

Perfil do professor	Finalidades da formação	Enquadramento teórico
Professor cientificamente competente e capaz de construir instrumentos que lhe permitam fazer diagnósticos de NEE e prognósticos ao nível da optimização das aprendizagens.	Criação de um paradigma de investigação-acção ancorado numa teoria.	Professor técnico-crítico.
Professor que aceita trabalhar em equipa em detrimento do trabalho isolado. Um trabalho de comunicação interpares. Professor que aceita transferir o conhecimento adquirido para outros professores.	Aquisição de novas competências: - saber; - saber fazer; - saber estar e comunicar, - autoformação; - auto-estima profissional, - auto-estima pessoal.	Aceitação da Técnica do Espelhamento assente na Pedagogia de Ajuda. O professor como mediador do conhecimento.

Quadro 42 – Perfil de professor que propomos à luz da nossa investigação-acção / formação.

A outra questão de investigação que orientou a nossa intervenção prende-se com a estrutura da comunicação na sala de aula e da influência que esta pode exercer para a optimização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e que a seguir enunciámos.

Se mudarmos a estrutura da comunicação na sala de aula, o diálogo entre o ensino e a aprendizagem tornar-se-á mais equilibrado e funcional?

Considerámos pertinente pautar o nosso trabalho por esta questão, visto que todas as aprendizagens escolares passam pela comunicação / interacção pedagógicas, porque educar é comunicar, e toda a comunicação pedagógica pressupõe interacções verbais e não-verbais entre o professor e o aluno. Tal como temos vindo a referir (cf. cap. II, pp. 69-71) o que caracteriza a comunicação pedagógica é o facto de esta não se tratar de uma simples emissão de mensagens, mas sim de uma troca finalizada em que o professor procura de alguma forma modificar o estado do saber do aluno, facto que pressupõe a presença de um duplo *feedback* receptor / professor – emissor / aluno e vice-versa. Tal como refere Carvalho (2006), citando Dishop & Gaffrel, «Qualquer coisa que o ensino envolva deve incluir claramente a comunicação, porque sem comunicação não há aprendizagens, e sem aprendizagens não há ensino».

A interpretação e análise de conteúdo das observações naturalistas de aula, cujos dados podemos observar no quadro 11 (pp. 264-265), dá-nos conta do tipo de interações que se estabelecem entre os modos de acção dos professores e os sinais emitidos pelos alunos, o que nos permitiu inferir acerca das principais formas de comunicação na sala de aula entre os actores em contexto, permitindo-nos também inferir acerca das patologias que advêm de uma comunicação disfuncional entre o ensino e a aprendizagem.

Assim, pudemos verificar que, ao nível da comunicação na sala de aula, são justamente os actos pedagógicos emitidos pelos professores que mais impedem, ou contribuem, para o bloqueio da comunicação, os que mais vezes se manifestam; enquanto os sinais emitidos pelos alunos que mais vezes se manifestam são aqueles que mais fazem apelo à comunicação. Foi evidente a falta de sintonia entre os sinais emitidos pelos alunos e os modos de acção criados pelos professores, de forma a darem resposta a esses sinais. De uma maneira geral, os actos pedagógicos que mais se destacaram relacionam-se com a tentativa de os professores quererem controlar comportamentos e posturas, bem como a de apelar à atenção dos jovens para as actividades da aula planeadas pelos professores. O propósito principal da acção desenvolvida pelos professores ao longo das aulas foi o de evitar a descentração dos alunos para as actividades das aulas em curso e manter a atenção dos alunos sobre si próprios enquanto protagonistas do ensino. Foram frequentes as situações em que o aluno tentou comunicar com o professor quer por gestos, quer por atitudes de solicitações verbais. Porém, as suas tentativas acabam, na maioria dos casos, por não serem atendidas pelo docente. As tentativas de comunicação feitas pelo aluno e os correspondentes ao corte da comunicação por parte do professor anulam a intervenção do aluno, ou impossibilitando a sua comunicação, provocaram, em alguns casos, situações de posterior alheamento face às actividades da aula.

Aparentemente, não foi por acaso que as situações de alheamento manifestadas por vários alunos ao longo das várias aulas observadas tenham sido as que o professor mais ignorou, justamente porque estas não provocam situações de conflito iminente para o professor ou que impedissem o normal funcionamento das aulas ou o curso das mesmas de acordo com o previamente planeado pelo professor. As situações educativas e pedagógicas que evidenciaram maior expressão são centradas no professor e vão no sentido de controlar posturas, bem como em envidar todos os esforços para impedir a interrupção da acção do professor (ver gráfico 9, p. 268) (colocar questões, impedir tentativa de comunicação, fazer admoestações e/ou repreensões, ignorar solicitação de ajuda, evitar a comunicação

espontânea), ao invés de ir em no sentido de procurar dar respostas adequadas às necessidades educativas específicas evidenciadas pelos alunos.

Efectivamente, aquando da observação naturalista de aulas, inferimos que os alunos gostam de participar activamente nas actividades das aulas, manifestando esse desejo, quer através de solicitações dirigidas ao professor, quer fazendo-o de forma espontânea, ainda que nem sempre organizada. Contudo, estas situações foram sempre interpretadas pelos professores como manifestações de indisciplina, visto serem entendidas como formas de interrupção do normal funcionamento das actividades em curso e impeditivas da exposição por parte do professor.

Face ao que acabámos de referir, inferimos que a comunicação entre o ensino e a aprendizagem é assimétrica e disfuncional, constituindo um dos pontos fracos na relação entre professor e aluno, e vice-versa, aparentando quase sempre (ao longo das várias observações naturalistas de aula) duas realidades antagónicas em confronto diário, o que, evidentemente, bloqueia o diálogo enquanto factor fundamental para a tão almejada aprendizagem com sucesso que pedagógico quer educativo.

Diagnosticadas as patologias da comunicação na sala de aula e identificados os sinais verbais e não-verbais que se repetiram mais vezes nas várias aulas observadas durante o primeiro ano da investigação (ver quadro 11, pp. 264-265, e gráfico 9, p. 268), foi nosso propósito, durante o segundo ano da investigação, ano em que decorreu a aplicação do método quase-experimental e a aplicação da Carta Estratégica de Intervenção, verificar, com recurso à observação sistemática de aulas, se as estratégias de reconfiguração educativa e pedagógicas plasmadas na Carta Estratégica de Intervenção introduzidas na turma experimental viriam a influenciar positivamente a postura / atitude do professor face às situações que acabámos de referir, no sentido de procurar soluções eficazes, de modo a tornar o diálogo entre o ensino e a aprendizagem mais simétrico e equilibrado e funcional.

Pela análise dos dados obtido pelas observações sistemáticas da rede de comunicação verbal e não-verbal entre o professor e o aluno, cujos resultados são apresentados no quadro 30 (p. 342) e nos gráficos 12, 13, 14 e 15 (pp. 343-344), foi-nos possível comparar os efeitos provocados pela introdução de variáveis na turma experimental (6.º B) e da omissão dessas variáveis na turma de controlo (6.º C). Após a aplicação do método quase-experimental sustentado pelas metodologias e estratégias plasmadas na Carta Estratégica de Intervenção, bem como pela mudança de posturas e atitudes por parte do núcleo duro dos professores, foi possível assinalar os efeitos das

alterações introduzidas na turma experimental no que respeita às implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, nas aulas da turma de controlo a comunicação continuou a ser predominantemente discursiva, com predominância de uma relação rígida e por um diálogo de estilo interrogativo-informativo-avaliativo, em que o professor monopoliza a palavra, deixando pouco espaço para as interacções espontâneas dos alunos. Nas aulas da turma experimental, no entanto, a comunicação passou a ser feita com base no diálogo com trocas comunicativas recíprocas entre o professor e o aluno. Neste caso, o curso da palavra está invertido, sendo a iniciativa deixada para os alunos de se expressarem espontaneamente. É pois um tipo de comunicação em que o professor apenas orienta as acções, levando-os a reflectir e a criar, de modo a ser o aluno a construir o saber.

Pela análise das observações sistemáticas de aula (anexo 6), verificámos, também, que na turma experimental, na qual foram aplicadas as novas metodologias de ensino e onde foi feita a aposta na adopção de novas atitudes, bem como da aplicação de um trabalho organizado em normas de conduta, aumentaram os indicadores fortes, ou seja, foi evidenciado um maior número de situações de existência saudáveis (ver matriz 3, pp. 352-355), nomeadamente ao nível da comunicação na sala de aula.

Os professores da turma experimental, ao mudarem a estrutura da comunicação dentro da sala de aula, tornaram o diálogo do ensino e da aprendizagem mais funcional e equilibrado, melhorando, por isso, a relação pedagógica e educativa entre o professor e o aluno.

Assim, ainda pela análise das observações sistemáticas de aula e conforme o que já foi referido no capítulo IV (pp.322-355), pudemos verificar que na turma experimental as explicações feitas pelos professores à turma e aos alunos (ver quadro 18, p. 323) evidenciaram-se de forma mais significativa que na turma de controlo, facto que não interpretámos na óptica do método tradicional, com o intuito de debitar conteúdos programáticos associado ao papel passivo do aluno, mas pelo contrário: este tipo de comunicação foi feito com o objectivo de clarificar e explicitar de forma sistemática, organizada e objectiva as temáticas abordadas. Na aula de Ciências, o professor recorreu com frequência a esquemas conceptuais com o propósito de retomar e fazer relembrar ideias essenciais para a compreensão efectiva dos assuntos. Note-se que, aquando da análise do questionário de opinião aplicado às turmas da amostra, quase todos os alunos referiram dar importância ao facto de lhes explicarem bem os assuntos da aula e de, ao mesmo tempo, respeitarem os ritmos de aprendizagem de todos e de cada um.

Na turma experimental, aumentaram os sinais relacionados com a imposição da ordem (quadro 19, p. 324), verificando-se uma maior sintonia entre este sinal, emitido pelo professor, e o sinal de comunicação parasita, emitido pelos alunos. Estamos em crer que o professor não deve coibir-se de utilizar este sinal, sob pena de a sua não-utilização ou a sua má utilização poderem deixar comprometida a figura do professor e minada a sua autoridade, bem como nas consequências que pode trazer ao nível do “clima” da aprendizagem, comprometendo a serenidade e disciplina enquanto alicerces saudáveis para as aprendizagens.

O sinal “corte da comunicação” por parte do professor (quadro 21, p. 328) teve pouca visibilidade na turma experimental, o que, no nosso entender, se justifica pelo facto de o professor ter dado menor ênfase à exposição de assuntos.

Aumentou a “comunicação espontânea” (quadro 22, p. 329), um tipo de comunicação que teve grande expressão na turma experimental, uma vez que foi dada “voz” ao aluno, bem como um papel proactivo no decurso das aulas. Efectivamente, as temáticas apresentadas pelos professores foram mais apelativas, pelo que os alunos se envolviam nesses assuntos de uma forma mais entusiástica, sentindo-se, por isso, impelidos a participar. Ainda que, por vezes, a forma desorganizada como o faziam pudesse ser interpretada como uma forma de participação desorganizada, ainda que, numa óptica positiva. Curiosamente, constatámos que, durante aulas com carácter mais prático, onde era permitido ao aluno participar abertamente, alguns dos alunos mostraram-se cépticos quanto à “validade” da sua prestação enquanto participantes activos na sala de aula, chegando mesmo a questionar a professora sobre a efectiva importância para a sua avaliação daquele tipo de actividade.

Aumentou o número de sinais associados à “repreensão/admoestação” (quadro 24, p. 332), ainda que este sinal tenha sido utilizado na turma experimental de forma indirecta, ou seja, com recurso ao reforço positivo ou pela via mais afectiva. Vários professores da turma experimental adoptaram o tipo de comunicação sedução/persuasão, optando assim por adoptar medidas mais preventivas de situações que pudessem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, ainda que não omitindo as eventuais situações que pudessem, de alguma forma, pôr em causa o bom funcionamento da aula.

O recurso às “perguntas feita pelo professor” aos alunos individualmente e à turma (quadro 25, p. 333) continuou a ser uma das principais estratégias utilizadas pelos professores, dado os vários significados que podem conter. O número de perguntas efectuado pelo professor ao aluno teve como propósito fundamental dinamizar a aula e

otimizar um ambiente de trabalho “vivo”. Serviu também para traçar as linhas metodologias do trabalho pretendido e do rumo a seguir, bem como enquanto estratégia indutora da reflexão (note-se que estamos a falar de alunos do segundo ciclo, com pouca autonomia de trabalho).

O sinal “reforço positivo” (quadro 27, p. 336), ainda não tivesse sido visível quando fizemos as observações naturalista de aulas. O mesmo não aconteceu durante a observação sistemática de aula, tendo este sido utilizado como recurso, quer para prevenir situações de indisciplina, em jeito de atitude de sedução para com os alunos problemáticos, mas também para com os bons alunos, em que o reforço positivo e o elogio serviram para veicular junto dos restantes alunos o exemplo a ter em conta, isto é, o modelo desejável. Curiosamente, este sinal dirigiu-se sobretudo aos alunos-problema ou, no outro extremo, aos “bons” alunos. Relativamente aos primeiros, transparecendo a ideia de uma troca implícita de favores associada a uma certa “manipulação”; aos segundos, como uma forma de reconhecimento pelo trabalho e como a referência a seguir. Continuámos a verificar que os alunos que continuam a passar despercebidos ao professor são aqueles que revelam comportamentos ditos disciplinados e até de algum alheamento, porque passam despercebidos e não se deixam notar. Mais uma vez, podemos, pois, aferir que parece não haver lugar para posições intermédias.

Relativamente à turma de controlo (6.º B) e de acordo com os dados explicitados nos gráficos 12 e 14, por não terem sido aí introduzidas quaisquer variáveis, as observações sistemáticas de aulas nesta turma apenas tiveram como propósito aferirmos a validade e o efeito das variáveis que foram introduzidas na turma experimental. Pela observação sistemática de aulas, continuámos a verificar que se manteve elevado o número de sinais indicadores de comunicação parasita, continuou a ser evidente o elevado número de vezes em que foi feito o corte de comunicação pelo professor ao aluno. Ou seja, nesta turma não diminuíram os sinais responsáveis pela disfunção da comunicação entre o ensino e a aprendizagem, nem foram visíveis alterações ao nível da motivação, do interesse dos alunos pelas actividades das aulas aquando da interpretação e análise dos questionários de opinião aplicados a esta turma. Além disto, não foram detectadas alterações positivas ao nível das classificações dos alunos (ver anexo 8, p., e gráfico 16, p. 350).

Em suma, podemos concluir que a rede de comunicação educativa e pedagógica evoluiu positivamente na turma experimental. Os professores do núcleo duro que utilizaram a Carta Estratégica de Intervenção e que tiveram a preocupação de mudar a estrutura da comunicação dentro da sala de aula, tornaram o diálogo do ensino e da

aprendizagem mais funcional e equilibrado, melhoraram significativamente a relação pedagógica e, conseqüentemente, a aquisição ao nível das aprendizagens. Por outro lado, melhorou a opinião e a satisfação dos alunos face às actividades desenvolvidas nas aulas, tal como pudemos constatar nos resultados dos questionários de opinião aplicados à turma experimental (pp.363-368). Desta forma, podemos afirmar que, através das metodologias e estratégias adoptadas na Carta Estratégica de Intervenção, os professores do núcleo duro conseguiram dar respostas cada vez mais adequadas às necessidades educativas e pedagógicas específicas associadas às categorias intelectual-cognitiva, cujo enfoque reside na aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas, e sócio-relacional, cujo enfoque reside na comunicação interpessoal.

Face ao exposto, o pressuposto de onde partimos para esta questão da investigação veio a verificar-se, porque, com a aplicação da Carta Estratégica de Intervenção aquando da observação sistemática de aulas e da aplicação do método da quase-experimentalidade, constatámos que, nas situações educativas e pedagógicas em que o professor procura ir ao encontro do interesse, das motivações e das expectativas dos jovens, bem como nas situações em que potencializa uma participação mais activa dos alunos ou ainda nas situações em que o acto educativo e pedagógico é mais pensado e organizado e onde é visível uma maior proximidade na relação humana e afectiva, os sinais indicadores de necessidades educativas específicas diminuem, melhorando, conseqüentemente a comunicação e o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, que é, como quem diz, entre o professor e o aluno.

V.3. Dinamização de seminário para a restituição dos dados da investigação à escola

Tal como já referimos, o terceiro momento (M3) foi o culminar de todo o processo da investigação-acção / formação, durante o qual o investigador procura aproximar-se dos responsáveis pela gestão da escola, a fim de os motivar e cativar para a introdução no Projecto Educativo de Escola das mudanças das práticas sugeridas pela investigação.

Pelo que solicitámos ao órgão de gestão a dinamização de um seminário aberto a toda a comunidade educativa da escola, tendo como finalidades:

- promover o encontro formal e um momento de partilha com toda a comunidade educativa da escola, com o propósito de dar o *feedback* do trabalho aí desenvolvido, através de uma apresentação elaborada para o efeito²¹⁵;
- dar a conhecer as necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, materializadas nos instrumentos de diagnóstico sintetizados na figura 13²¹⁶. As necessidades educativas e formativas assinaladas resultaram da recolha, da análise e da síntese dos dados obtidos através da leitura das práticas e situações pedagógicas;
- divulgar e propor aos presentes a Carta Estratégia de Intervenção construída pela parceria constituída pelo núcleo duro de professores e o investigador²¹⁷, cujas estratégias dão resposta ao objecto de estudo do nosso trabalho, ou seja, às necessidades educativas e formativas. Fomos, pois, criadores e responsáveis pela concepção de novos cenários pedagógicos, mobilizando saberes e conhecimentos, e reorganizámos numa dinâmica do “aprender a aprender em crescendo”;
- formalizar com a organização escolar a relação entre (SC) e (SI), já que a escola, em nome da presidente do Conselho Executivo, se mostrou interessada em adoptar a metodologia e os instrumentos de investigação usados na investigação, explicitando ao investigador essa vontade, ou seja, o desejo de se tornar cliente da investigação (SC)²¹⁸.

Abre-se, então, uma possibilidade para a organização, com o apoio dos mediadores de conhecimento (os que acompanharam o trabalho de investigação com o investigador), porque, supostamente, receberam a transferência das capacidades / dos conhecimentos de efectuar diagnósticos em resultado do acompanhamento e da formação que obtiveram do investigador. É desejável que estes mediadores de conhecimento já dominem os procedimentos da caracterização e do espelhamento, ou seja, já detêm os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos através da investigadora necessários para, por sua vez, transferirem esses saberes para a organização, agora de forma autónoma e sem o apoio da mesma²¹⁹.

²¹⁵ Cf. anexos 9, 10 e 11.

²¹⁶ Cf. figura 13, p. 294.

²¹⁷ Cf. quadro 41, pp. 382-385.

²¹⁸ Cf. figuras 3 e 4, pp. 38 e 42, respectivamente.

²¹⁹ Cf. figura, 6, p. 57.

- Validar o processo e os resultados da investigação junto dos parceiros educativos e da instituição onde desenvolvemos o estudo.
- Formalizar as propostas feitas à escola, nomeadamente a da integração da investigação no Projecto Educativo de Escola cuja proposta a seguir se materializa na figura 19.

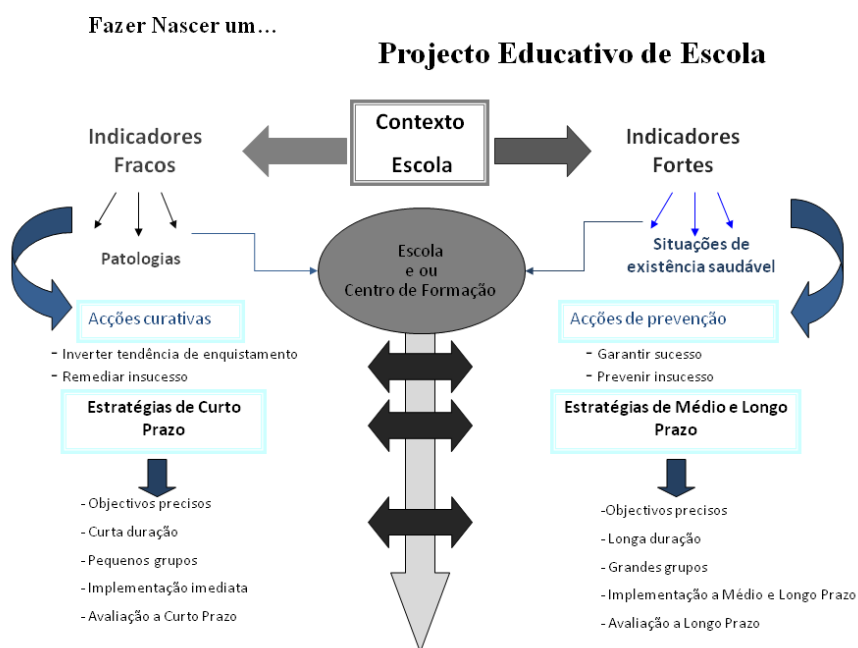


Figura 19 – A investigação e o Projecto Educativo de Escola (adaptado de Lopes, 2007, p. 410).

V.4. Reorganização do Projecto Educativo de Escola

Com efeito, pelo Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de Janeiro, as escolas passaram a aplicar a gestão flexível do currículo através da organização dos tempos lectivos e estratégias de aprendizagem de acordo com os Projectos Educativos de cada Escola (PEE), com o propósito de assegurarem o sucesso educativo dos seus alunos.

Desta forma, o investigador propôs à escola que esta integrasse no respectivo projecto educativo de escola as metodologias, as técnicas, os instrumentos e os métodos utilizados durante o trabalho de investigação aí desenvolvido.

Pretende-se que esta transferência seja feita, num primeiro momento, pelos mediadores do conhecimento, mas também pelo investigador, que se comprometeu, após a

apresentação deste trabalho de investigação à academia científica e respectiva validação, a ajudar na viabilização e aplicabilidade do mesmo.

Além da inclusão dos efeitos da investigação no Projecto Educativo de Escola, sugerimos também à escola que se montem estruturas de observação que permitam caracterizar os fenómenos, permitindo que se proceda ao diagnóstico das necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, na linha da Escola Sensível e Transformacionista e segundo o que defende Barbosa (2004):

«Move-nos aqui atingir alguns objectivos bem específicos: sensibilizar os professores para a necessidade de serem observados no espaço sala de aula, sensibilizando-os para a necessidade de se organizarem nas escolas as “Cartas de Sinais” que contenham os sinais emitidas pelos alunos e que configurem as suas efectivas necessidades educativas e pedagógicas, chamando a atenção para o facto de que a organização das mesmas é uma actividade pedagógica de características preventivas de insucessos escolares e sociais acrescidos. É então altura de falarmos das oficinas de reconfiguração do significado da acção educativa.» (p. 238)

V.4.1. Uma teoria emergente da prática – interligação com uma teoria que emerge da prática reflexiva

Todo o processo de investigação está materializado na figura 18²²⁰ e representa o trabalho e o modelo de actuação cujas problemáticas surgiram na sequência do trabalho de mestrado, já anteriormente desenvolvido, e também porque a nossa prática docente nos continuava a provocar inquietações e preocupações face a uma realidade que escapava ao nosso entendimento. Portanto, foi a realidade suscitada pela prática docente e dos fenómenos que dela emergiram que nos motivou e moveu para a acção da pesquisa que nos despertou e condicionou o nosso pensamento na formulação das questões e hipóteses de partida e na procura de uma explicação ou de uma solução prática dos fenómenos.

Como já referimos, o caminho da investigação foi o de um caminhar das análises para as sínteses, do entendimento para a maior compreensão dos fenómenos até chegarmos à identificação de variáveis de análise, isto é, ao diagnóstico de necessidades e identificação de patologias, para posteriormente agirmos sobre os mesmos, porque, tal como refere Barbosa (2000):

²²⁰ Cf. figura 18, p. 391.

«(...) se o Homem é um animal de experiências, e se a atitude de pesquisa lhe permite determinar o sentido da acção, então, deve existir uma teoria da prática que emergjam directamente dos actos e dos factos por si vividos.» (p. 7)

Caminhámos por aquilo a que vimos designando “construção de uma teoria que emerge da prática”, ou de uma teoria prática, ou seja, que emerge daquilo que experimentámos e vivenciámos efectivamente num contexto real próprio, fruto de um longo processo de investigação. Pelo que somos levados a afirmar que a nossa teoria assenta em dados credíveis ao nível dos saberes adquiridos, mas também imbuídos de arte.

Consideramos o conhecimento adquirido credível porque contém os requisitos essenciais de qualquer ciência, ou seja, tem um objecto de estudo²²¹ em situação específica de ensino e de aprendizagem, utilizámos um método (inicialmente estudo de caso e depois o quase-experimental), usámos uma metodologia (qualitativa e quantitativa) e utilizámos técnicas de recolha de dados, também elas validadas pela ciência. Mas também nos socorremos da arte porque, tal como qualquer artista plástico, o investigador usou a imaginação, a intuição e a percepção para, de inferência em inferência, ir fazendo emergir um esquema de pensamento a partir da própria prática ao mesmo tempo que ia processando na mente informação, utilizando mecanismos afectivo-emocionais e sensoriais, características que qualquer artista tem que utilizar para fazer a sua obra de arte.

Partilhamos o ponto de vista de Charlot (citado em Altet, 2000, p. 24), quando refere a existência de «um saber da prática, quer dizer, de conhecimentos sobre a prática produzidos pela investigação». O mesmo autor afirma ainda que o saber emergente da prática «é um saber que pode dotar o professor de uma competência suplementar para atingir os seus fins mas que, em nenhum caso, poderia ser considerado como uma teoria fundamental que o professor só teria que aplicar» (p. 24).

Com efeito, não se trata de traduzir situações pedagógicas em saberes formalizados, prescritos para aplicar na sala de aula, mas antes de produzir através da investigação, instrumentos conceptuais²²² para fazer as análises e as sínteses das práticas e das situações pedagógicas.

Efectivamente, a nossa investigação projectou o seu estudo para a realidade pedagógica da sala de aula, começando por descrever os fenómenos aí observados e

²²¹ A este propósito, consulte-se a p. 26.

²²² Cf. figura 13, p. 294.

complementados pelos dados de opinião. Aliás, é natural que assim aconteça, pois qualquer ciência começa sempre por ser descrição do real concreto, do campo em que se pretende intervir.

Seguimos um método (estudo de caso e quase-experimental), uma metodologia (investigação-acção / formação), utilizámos uma processologia de investigação própria²²³ e a sala de aula funcionou como um laboratório de formação permanente, contextualizado na sua singularidade espaciotemporal.

Tivemos o nosso próprio objecto de estudo (o aluno e o professor em situação específica de ensino e aprendizagem ou como referencias centrais do real pedagógico) e todo o nosso percurso e a nossa dinâmica de investigação tiveram como sustentação teórica fulcral as teorias desenvolvidas pela Escola Sensível e Transformacionista, a Sociotecnia e a Sociopedagogia.

Desde a base da pirâmide até ao seu cume, fomos trilhando o caminho do conhecimento, ainda que tenhamos a humildade de reconhecer que, relativamente ao conhecimento, nunca se consiga atingir a sua plenitude.

Contudo, acreditamos que saberes mais débeis (com os quais iniciámos a investigação) deram lugar a conhecimentos mais fortes (com que terminámos este estudo) fiabilizados pela sua aplicabilidade no contexto educativo em que se desenvolveu a nossa investigação, reforçado pelo facto de também poder ser aplicado a outros contextos educativos ou a diferentes níveis de ensino. Além do já referido, acresce-se o reconhecimento por parte do órgão de gestão da escola, traduzido nos pedidos feitos ao investigador, pelo que obtivemos a validade externa da nossa investigação.

Toda a trajectória da investigação foi desenvolvida em função de um tactear dos dados que foram emergindo da prática e a partir dos quais fomos elaborando um corpo teórico específico da nossa *praxis* educativa, materializado pela processologia da tese e que os permitiu um conhecimento do real – a caracterização.

Claro que não negligenciámos a complexidade do acto educativo nem as dimensões que ele integra, nomeadamente a dimensão ética e a relacional. Quando falamos em construir uma teoria, esta assenta em dois princípios: um de cariz mais técnico e científico, no qual apelamos à razão e à lógica dos dados obtidos e sustentados pelas técnicas e metodologias já padronizados e aceites pela comunidade científica, facto que nos possibilitou também a realização de análises objectivas e responsáveis pela organização

²²³ Cf. figura 18, p. 391.

dos processos cognitivos e do conhecimento científico; e o pensamento crítico, associado à imaginação, à intuição, às emoções, ao apelo aos sentidos, bem como às vivências do próprio investigador. O pensamento crítico é o reflexo de toda a personalidade do investigador e não é algo que se possa produzir em laboratório.

Este processo de construção de teoria e de conhecimento resulta também de uma interacção entre os estímulos físicos que recebemos do mundo que queremos estudar e do conjunto de valores com os quais, ao abordarmos esse mundo, a eles nos entregarmos, ou seja, o conteúdo do nosso trabalho resulta da coabitação simultânea da nossa prática de investigação, profissional e pessoal. O investigador não é neutro na investigação, pelo que num trabalho de investigação, além de uma estrutura e de um sistema cognitivo, existem em coabitação os subsistemas afectivos, emocionais e idiossincráticos do investigador, por isso, como refere Bastos (citado em Ferreira, 2007), «os resultados de uma investigação serão tão diferentes quanto a forma de olhar a realidade».

Queremos com isto dizer que a produção de conhecimento e do saber só é possível mediante a fusão entre a razão (conhecimento científico, formal, linear e objectivo) e a criatividade e o pensamento crítico do investigador. O primeiro da ordem da estrutura do conhecimento científico e portanto, da razão; e o segundo, da ordem da sabedoria.

Por esta razão, entendemos que, no decurso da investigação, ainda que o investigador tenha tido a preocupação em ser rigoroso nas análises e nas sínteses, com a preocupação sempre presente de obedecer aos padrões de cientificidade, não deixou que os mesmos fossem inibidores da liberdade criativa e intuitiva. Por isso, o mesmo sempre se deixou levar pelos dados e pelo trilho da investigação.

V.5. Implicações da investigação no investigador ao nível das competências pessoais

Se, tal como já referimos, os professores do núcleo duro com os quais trabalhámos foram alvo de mudanças sobretudo ao nível da autoformação, o mesmo processo aconteceu com o próprio investigador, quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal, facto que se reflectiu e tem vindo a reflectir na sua vida quotidiana enquanto profissional e enquanto pessoa porque a história de vida cola com todo o processo metodológico.

A primeira etapa do nosso trabalho de investigação foi por nós considerado um trabalho de algum isolamento, atendendo a que, como já tivemos oportunidade de referir, o momento da caracterização foi um dos primeiros percursos que tivemos de percorrer sozinhos, embora nos momentos de partilha em seminário com outros investigadores

nossos pares, com a periodicidade mensal, partilhávamos a validade externa dos dados analisados durante a investigação. Contudo, foi um momento difícil porque, além do trabalho mais técnico e teórico para o qual tínhamos, obrigatoriamente, de nos preparar e que, de início, se nos afigurou como sendo um trabalho de grande exigência a nível de trabalho e de disponibilidade pessoal, a nossa grande “prova de fogo” foi, sem dúvida, conseguirmos mostrar e fazer espoletar em nós capacidades que em vários momentos receávamos não possuir, facto que nos dava a consciência de que, sem essas mesmas capacidades, correríamos o risco de o nosso trabalho poder não chegar a bom porto.

Curiosamente, apercebemo-nos da dificuldade e da complexidade que é lidar com os outros, ainda que esses outros sejam nossos pares, pelo que por várias vezes nos ocorria a máxima que um dia ouvimos verbalizar e cujo autor desconhecemos, mas que em vários momentos nos perseguia e nos causava angústia e insegurança, e que é a seguinte: «as escolas são como os cemitérios, não se pode contar com quem lá está dentro».

O processo de negociação com os pares educativos e com a escola teve de ser efectuado ao longo de toda a investigação²²⁴, pelo que, ao longo da investigação, sempre fomos invadidos pela angústia que nos perseguia e que atrás já referimos, ou seja, sentíamo-nos vulneráveis face a um destino que poderíamos não conseguir controlar, nomeadamente a da aceitabilidade dos outros face ao nosso trabalho.

Por outro lado, tínhamos o receio de que fossem criadas expectativas para as quais não conseguíssemos dar resposta, defraudando assim as expectativas da escola que nos tinha acolhido.

Inicialmente movidos pela vontade intrínseca de agir e de nos querermos apoderar cada vez mais do nosso mundo, fomos avançando na investigação sem obstáculos: no segundo ano de investigação -acção / formação, assumindo o papel de orientador e guia do processo de trabalho, fomos obrigados a desenvolver um espírito empreendedor, de líder, no sentido de saber transmitir confiança ao grupo núcleo duro, não só no que respeita às competências técnicas e científicas, mas também humanas, ou seja, desenvolvendo competências ao nível do “saber”, do “saber fazer” e do “saber estar” com o outro, promovendo boas relações, sabendo seduzir o outro cativando-o para si e para uma causa que passasse a ser de todos e de cada um, sabendo superar e / ou contornar condicionalismos cuja resolução nem sempre estavam ao nosso alcance. A prática destas

²²⁴ Cf. Figura 10, p. 167

competências promoveu aquilo a que Barbosa (2002) chama “competências de terceira dimensão” (ver fig.7, p. 129).

V.6. Efeitos da investigação na actividade quotidiana do investigador

A validade de qualquer investigação reside na aplicabilidade prática dos seus resultados. Quando falamos em resultados, referimo-nos aos saberes que emergem da prática, mas também nos referimos à aquisição e consolidação de competências de índole pessoal, relacional e ética que sentimos ter alcançado, ou seja, a autoformação profissional e pessoal que nos enriquece enquanto pessoas e, por isso, dizemos que, hoje, não podemos ser a mesma pessoa que fomos ontem.

Como profissional / professor a exercer funções numa instituição com características particulares, que não se enquadram nas instituições escolares do ensino regular, mas numa instituição que está sob a tutela do Ministério da Justiça, da Educação e da Solidariedade, quisemos, por transferência de conhecimentos e enquanto mediadores do conhecimento, aplicar os conhecimentos, os saberes e as competências adquiridas aquando do trabalho de investigação (ainda que a investigação tenha sido desenvolvida numa organização escolar do ensino regular e, por isso, com características bem diferentes da instituição em que trabalhamos actualmente), mas para a qual transferimos e aplicámos os novos saberes e competências. Pois, de acordo com o que Barbosa (2004) refere, «aquele que revive as suas experiências nunca o faz da mesma maneira»²²⁵.

Com efeito, enquanto investigadores transferimos o conjunto de saberes que fomos intuindo para o interior da instituição onde evoluímos. Pode dizer-se que, ao agirmos diariamente junto dos jovens e dos pares educativos com quem lidamos diariamente, fazemo-lo recorrendo a uma atitude de pesquisa onde o ser investigador se confunde com o ser agente educativo.

Assim, com os jovens, pautamos os nossos modos de agir por forma a minimizar eventuais efeitos perversos da contenção educativa a que estão sujeitos e, com os pares educativos, pautamo-nos pela adopção de atitudes facilitadoras de sinergias e objectivos comuns que conduzam à permanente reconfiguração educativa num trabalho de equipa.

²²⁵ Num seminário assistido a 25 de Julho de 2008 na UI&DE (Unidade de Investigação de Desenvolvimento em Enfermagem).

Se o nosso trabalho de investigação permitiu a emergência de um conhecimento através da prática, em contexto de uma escola do ensino regular, a verdade é que nos tem sido possível aplicar esses mesmos conhecimentos e as competências noutra sistema de ensino com características distintas das do ensino regular, facto que nos permitiu testar noutra instituição e noutros sistemas de ensino a nossa metodologia de investigação. Este é, aliás, mais um motivo que nos tem permitido corroborar a viabilidade do nosso trabalho / processo metodológico desenvolvido.

Contudo, pretendemos que a nossa investigação não se esgote nela própria, não é nosso propósito que fique fechada nem parada na escola onde foi desenvolvida, mas perpetrada no tempo e noutros espaços institucionais, porque, em vez de um ponto de final, pretendemos antes colocar uma vírgula, transformando assim cada ponto de chegada num novo ponto de partida, dado que um projecto, qualquer que ele seja, deve continuar em permanente construção. Para isso, é necessário reunir sinergias, formar núcleos duros, adoptar metodologias e estratégias de trabalho e criar objectivos comuns.

V.7. Sugestões de novas investigações

Montarmos um observatório de diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores na escola onde desenvolvemos a investigação encontra-se no topo das nossas prioridades, dado que nos comprometemos a tal aquando do seminário desenvolvido na escola, após a apresentação deste trabalho na academia / comunidade científica. A sua operacionalidade, isto é, a forma como deve funcionar na prática faz-se através das chamadas oficinas da reconfiguração educativa de significados para proporcionar aquilo a que Barbosa tem vindo a chamar Oficinas de Reconfiguração Educativa²²⁶.

Continuar a desenvolver, ainda que de uma forma mais formal, trabalhos científicos, sustentados pela metodologia de investigação-acção / formação ao nível em contextos educativos de contenção e a implementação, também nesses contextos educativos, de observatórios de diagnóstico de necessidades através da montagem de oficinas de reconfiguração educativa de significados ao nível da acção educativa, por forma a permitir um trabalho comparativo entre o contexto educativo do ensino regular e o contexto educativo de ensino especial de contenção.

²²⁶ Cf. glossário.

BIBLIOGRAFIA

Adler, P., e Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. Denzin e Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Londres: Sage.

Ainscow, M. (1990). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - Um Guia Prático para a Formação de Professores*. Lisboa: I.I.E.

Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almeida, Graça (2000). *A Escola Enquanto Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores – Organização de Carta de Sinais para a Caracterização dos Factos e Actos Educativos*. Tese de mestrado em Ciências da Educação não-publicada, Universidade de Évora, Évora.

Altet, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação, Século XXI. Porto: Porto Editora.

Amaro, F. (2001). Crime e violência, In H. Carmo (Ed.), *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: U.A.

Ángel, Júlia Blández (1996). *La Investigación-acción: Un reto para el Profesorado - Guía Práctica para Grupos de Trabajo, Seminarios y Equipos de Investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Anguera, Maria Teresa (1997). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Azevedo, J., e Esteves, A. (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.

Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M. e Roseborough, M. L. (1951). Channels of communication in small groups. *American Sociological Review*, 16, pp. 461-468.

Bairrão, J. (1981). Subsídios para um modelo de integração. In *Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J. (1984). Perspectivas de educação integrada em Portugal. Comunicação apresentada no 15.º Congresso Mundial de Reabilitação Internacional, Lisboa (Policopiado).

Baker, J. L. e Gottlieb, J. (1980). Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children. In J. Gottlieb (Ed.), *Educating Mentally Retarded Persons in the Mainstream* (pp. 3-23). Baltimore: University Park Press.

Barbosa, Luís (1991). *A Formação do Jovem – Um Modelo Interactivo*. Porto: ASA.

Barbosa, Luís Marques (1994). *La Caractérisation des Processus de Formation et la Formation des Formateurs comme Stratégies de Changement Organisationnel*. Tese de doutoramento não-publicada, Caen, Universidade de Caen.

Barbosa, Luís (1997). *Pensar a Escola e os Seus Actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.

Barbosa, Luís (2000). *A Função Social da Escola*, Conferência apresentada no âmbito do III Encontro de Educação de Sintra. (policopiado)

Barbosa, Luís (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto Objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Barbosa, Luís (2002). *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano – De uma Teoria Emergente da Prática ao Mundo como Implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Barbosa, Luís (2003). *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

Barbosa, Luís (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Bardin, Lourence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Benavente, Ana (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas. Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.

Bloom B. S. (1980). The new direction in education research: alterable variable. *Phi Delta Kappa*, (61) 6, pp. 382-385.

Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale Dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (1982). *Reprodução Cultural e Reprodução Social. Sociologia da Educação – I*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bourdier, P. e Passeron, J. C. (1978). *A Reprodução - Elementos para a Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega Universidade.

Boutin, G., Lessard-Herbert, M., e Goyette, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brandão, R. (1986). A turma de trás. In Morais R. (Org.), *Sala de Aula - Que Espaço é Esse?* Brasil: Papyrus Editora.

Brazerton, T.B., e Greenspan, S.I. (2002). *As Necessidades Essenciais das Crianças*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Brennan, W. K. (1988). *El Currículo para Niños con Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Brophy, J. e Good T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cabral, Ruben (1999). *O Novo Voo de Ícaro, Discursos sobre a Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Calado, M. (2003). *A Escola e as Crianças em Situação de Risco – Um Estudo de Casos*. Tese de mestrado não-publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Campbell, D.T., e Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally: Chicago.

Canário, Rui (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.

Canário, Rui (2005). *O Que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto Editora.

Carlzon, Jean (2006). *Como Conquistar o Cliente nos Momentos Decisivos. A Hora H*. Coleção Lua de Papel. Porto: Asa.

Carthy, J. (1974). *Observação Directa e Medida de Comportamento*. São Paulo: EPU e EDUSP.

Carvalho, Isabel (2006). *Contributos para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática ao Nível da Escolaridade Obrigatória – A Importância da linguagem*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação não-publicada, Universidade de Évora, Évora.

Clímaco, Maria do Carmo (1992). *Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, G.E.P.

Clímaco, Maria Carmo (1992), *Observatório da Qualidade de Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: PEPT 2000.

Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Colóquio (VII) da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE. *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Livro do Colóquio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, dias 21,22 e 23 de Novembro de 1996.

Comissão da Reforma de Sistema Educativo (1986/88). Proposta Global de Reforma M.E. (Ministério da Educação)

Conselho Nacional da Educação (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Lisboa: Estudos e Relatórios.

Conselho Nacional da Educação (2004). *As Bases da Educação*. Lisboa: Seminários e Colóquios.

Artigo 73 in *Constituição da República Portuguesa* (1997). Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Correia, Luís de Miranda (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, Francisco (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4 (1), 9-25.

Costa, J. Almeida *et. al.* (1976). *Dicionário da Língua Portuguesa* (5.^a edição). Porto: Porto Editora LDA.

Cousine, R. (1958). La rencontre entre maitre et élève. *L'Education National*, p. 90.

Cunha, Pedro d'Orey (1997). *Educação em Debate*. Departamento de Ciências Psicopedagógicas, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Editora.

Declaração de Salamanca (1994) (texto policopiado), in *Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. Lisboa. I.I.E.

De Brune, P. Herman (1975). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: PUF.

De Ketele, Jean Marie (1988). *Méthodologie de L'Observation*. Bruxelas: De Boeck/Wesmael.

De Landesheere, G. (1979). *Dictionnaire de L'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris: PUF.

Debesse, Maurice (1999). *As Etapas da Educação*. Livros e Leituras Escola e Vida. Lisboa: Livros e Leituras.

Delamont, Sara (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, R. Bourricaud, F., Delanotte, e Doran, R. (nd). *Traité de Psychologie Sociale*, Vol. I Paris: PUF.

Dickson, G. Kean, J. e Anderson D. (1973). *Relevance in Teacher Education, in Competency Based Teacher Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 119-161). New York: Macmillan.

Estrela, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, I.N.I.C.

Estrela, Maria Teresa (1991). Investigação sobre a disciplina / indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 4 (1), pp. 29-45.

Estrela, Albano (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa e Albano (orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores – Estudos de caso*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

Evertson, C. e Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como os Educar? *Inovação*, 7 (1), pp. 23-33.

Fernández, Luís Sobrado (2006). *Diagnóstico em Educação, Teorias Modelos e Processos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferreira, C. (1999). *Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica do Espelhamento: Impacto na Satisfação dos Estudantes*. Tese de mestrado não-publicada em Educação – Administração Escolar, Universidade de Évora, Évora.

Ferreira, C. (2007). *Validação de um Método Pedagógico Interactivo em Contexto de Ensino Clínico*. Tese de doutoramento não-publicada, Universidade de Évora, Évora.

Ferry, G. (1969). Les Communications dans la classe. *Cahiers Pédagogiques*, 81, Paris.

- Fielding, N.G. e Fielding, J. L. (1986). *Linking Data*. Newbury Park: Sage Publications.
- Formosinho, João (1991). Concepções da escola na reforma educativa. In SPCE (org.) *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 31-51). Porto: Afrontamento.
- Freire, José Manuel de Carvalho (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gameiro, Felícia (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim-de-Infância*. Coleção Análise da Acção Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gouthier, B. (2003). *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados* (3.^a ed.). Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1988). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Gomes, Joaquim Ferreira (1991). Três modelos de formação de professores de ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25 (2), pp. 1-24.
- Gomes, Angel Péres (1992). Pensamento prático do professor: a formação do professor como professor reflexivo. In Nóvoa, A. (org), *Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Graça, L. (1989). O que faz correr o chefe? *Dirigir*, 6, pp. 28-30.

Hadji, Charles (1994). *A Avaliação: Regras do Jogo, das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (2001). *Investigação e Educação Para uma “Nova Aliança”*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.

Henry, J. (1961). *L’Observation Naturaliste des Familles d’Enfants Psychotiques*, in *La Psychiatrie de L’Enfant*, Vol. 4, PUF.

Herbert, M. L., Goyette, G., e Boudin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hinde, R. (1970). *Animal Behaviour. A Synthesis of Ethology and Comparative Psychology*. Nova Iorque: Mac Graw-Hill.

Hynd, G. W., Marshall, R. e González, J. (1991). Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 14, pp. 283-295.

Indago, Daniela (2006). *A atitude diagnóstica no Ensino Politécnico e a Técnica do Espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento Humano*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade de Évora, Évora.

Kirk, J. e Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Lafortune, Louise, e Saint-Pierre, Lise (1996). *A Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leavitt H. J. (1951). Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d’un groupe. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, XLVI, pp. 38-50.

Lei de Bases do Sistema Educativo 48/86, Art. 1 e 2.

Lemos, Mariana e Carvalho, Teresa (orgs.) (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Leroy, G. (1970). *Le Dialogue en Éducation*. Paris: PUF.

Liu, M. (1983). *Approche Sócio-Technique de L` Organisation*. Paris: Les Edition d`Organisation.

Lopes, Carla (2007). *A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas de Agentes Educativos – A Importância da Construção de Carta de Sinais como Instrumentos de Reorientação Estratégica da Acção Educativa*, Tese de doutoramento não-publicada em Ciências da Educação, Universidade de Évora, Évora.

Ludke, M., e André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, S. Paulo: EPU.

Maslow (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row Publisher, inc.

Matalon, Benjamin e Ghiglione, Rodolphe (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Matos, J.F., e Carreira, S. P. (1994). Estudo de caso em educação matemática: problemas actuais. *Quadrante*, 3 (1), 19-53.

Meignant, A. (1984). *L'Intervention Socio-Pédagogique dans les Organisations Industrielles*. Paris: La Haye.

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jasey – Bass Publishers.

Mialaret, Gasto (1980). *As Ciências da Educação* (2.^a Edição). Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação (2009). *20 Medidas de Política Educativa para Melhorar a Escola Pública*. Recuperado em Julho, 2009, de <http://www.min-edu.pt>.

Moreira, M. A. e Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Mucchielli, R. (1994). *A Entrevista não Directiva*. S. Paulo: Martins Fontes.

Niza, Sérgio (1996). Necessidades especiais de educação à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149.

Nogal, Basílio *et. al.* (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente – Respostas para uma Profissão em Mudança*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (1988). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento profissional.

Nóvoa, António (coord) (1992). *Os professores e a sua Formação*. Temas de Educação. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Organisation de Coopération et de Développement Economique. (1995). *Les enfants à risque*. Paris: OCDE.

Patrício, Manuel Ferreira (1986). Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Comunicação do Colóquio de 2,3 e 4 de Dezembro.

Patrício, Manuel Ferreira (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Temas Educacionais. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, Manuel Ferreira (1996). *A Escola Cultural* (3.^a Edição). Horizonte Decisivo da Reforma Educativa. Lisboa: Texto Editora.

Patrício, Manuel Ferreira (1999). Que alunos, que escolas no novo milénio. In Seminário *Que Professores para o Século XXI?*, Seixal, 26 de Novembro.

Patrício, Manuel Ferreira (org.) (1997). *A Escola Cultural e os seus Valores*. Colecção Mundo de Saberes 19. Porto: Porto Editora.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.^a Edição). Newbury Park: Sage Publication.

Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*, Temas de Educação. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições ASA.

Ponte, J.P. (1992). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Postic, Marcel, (1990). *A Relação Pedagógica* (2.^a edição). Colecção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.

Postic, Marcel (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Quivy, Raymond (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Editora Gradiva.

Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

Safer, N.D. (1980). Teacher expectancies and their implications for teaching retarded students. In J. Gottlieb (Eds.) *Educating Mentally Retarded Persons in the Mainstream* (pp. 24-44). Baltimore: University Park Press.

Sanches, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e Estratégia de Actuação na Sala de Aula*, Colecção Educação. Porto: Porto Editora.

Santos, Sandra Marisa (2007). *A Infância Confiscada – Contributos para o estudo da educação das crianças em situação de risco de exclusão escolar e social no 1.º ciclo do Ensino Básico. Elaboração de um modelo de factores de risco*. Tese de mestrado não-publicada em Ciências da Educação - Área de Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, António (coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote

Schon, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ministério da Educação e Ciências.

Sebastião, L. M. S.(2000). *Possibilidade de Fundamentação da Educação no Pensamento Cosmogénico de Pierre Teilhard de Chardin*. Tese de doutoramento não-publicada, Universidade de Évora, Évora.

Sperry, L. (1977). *Desempenhos da Aprendizagem e Diferenças Individuais*. Porto Alegre: Edições Globo.

Taba, Hilda (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace e World inc.

Talcott, Parsons (1959). La classe en tant que système social. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.

Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 15-24). Aveiro: Cidine.

Trindade, Vítor Manuel (1999). *Metodologia de Ensino das Ciências: Investigação e Práticas dos Professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Villas-Boas, M.A.P. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. O caso das minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Tese de doutoramento não-publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Wornock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Yin, R. (1988/89). *Case Study Design and Methods*. Beverly Hill: Sage.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. (1ª edição) Porto: Edições ASA.

Zabalza, Miguel Angel et. al. (2003). *Uma Escola Com Sentido: O Currículo em Análise e Debate, Contextos, Questões e Perspectivas*. Porto: Edições Universitárias Lusófonas.

ÍNDICE DE FIGURAS

N.º		
1	Técnicas de suporte para a formação / educação integral dos jovens	13
2	O ciclo vicioso do insucesso educativo, social e pessoal	29
3	Evolução da relação entre (SI) e (SC) ao longo da estrutura metodológica da investigação (adaptado Lopes, 2007, p. 402)	38
4	União complementar de dialéctica entre (SI) e (SC) (adaptada de Barbosa, 2004)	42
5	Esquema relativo à aproximação da Sociotecnia numa determinada organização (adaptado de Lopes, 2007, p. 74)	52
6	Processo de transferência do conhecimento para a organização através dos mediadores do conhecimento	57
7	Processo transversal do desenvolvimento humano e organizacional	129
8	Ciclo motivacional da reflexão metódica	144
9	Articulação entre investigação – acção / formação, estudo de caso e plano experimental	161
10	Esquema do processo de negociação (N)	167
11	Transferência instrumental da investigação para os contextos educativos (adaptado de Barbosa, 2004, p. 260)	228
12	Triangulação de dados obtidos através da tipificação e categorização dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas emitidos pelos alunos a sua relação / interacção com os actos pedagógicos criados pelo professor na sala de aula	266
13	Instrumentos conceptuais de leitura das práticas e situações pedagógicas	294
14	Fase intermédia entre os momentos (M1) para (M2)	296
15	Desenho metodológico do segundo ano da nossa investigação na escola (M2)	317
16	Passagem das observações naturalistas às observações sistemáticas (adaptado de Barbosa, 2004, p. 37).	319
17	Sinais da rede de comunicação na sala de aula em situação pedagógica	322
18	Processologia do trabalho de investigação (adaptado de Barbosa, 2004, p. 260)	391
19	A investigação e o Projecto Educativo de Escola (adaptado de Lopes, 2007, p. 410)	427

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N.º		
1	Caracterização das turmas da amostra	173
2	Classificações finais (3.º período) das turmas da amostra – 5.º ano	173
3	Distribuição dos sinais de necessidades educativas pelas categorias psicodidácticas de Zabalza e em subcategorias	239
4	Categoria afectivo-emocional e respectivas subcategorias	243
5	Categoria sócio-relacional e respectivas subcategorias	247
6	Categoria intelectual-cognitiva e respectivas subcategorias	249
7	Categoria sensorial-psicomotora e respectivas subcategorias	252
8	Actos pedagógicos e respectiva frequência no total de aulas observadas	259
9	Actos pedagógicos e o correspondente número de sinais de necessidades educativas que se manifestaram num número igual ou superior a 20 vezes	268
10	Actos pedagógicos e correspondente número de sinais de necessidades educativas que se manifestaram num número igual ou inferior a 20 vezes	270
11	Distribuição dos sinais de necessidades educativas específicas pelas categorias psicodidácticas de Zabalza	272
12	Comparação de dados – Turma 6.º C	343
13	Comparação de dados – Turma 6.º B.	343
14	Comparação de dados – Alunos 6.º C	344
15	Comparação de dados – Alunos 6.º B	344
16	Classificações da turma de controlo e turma experimental no final do ano lectivo – comparação dos resultados entre as turmas	350

ÍNDICE DE QUADROS

N.º		
1	Janela de Johari (adaptada de Meignant, 1984, p. 35)	40
2	Comparação entre os modelos de organização social do trabalho <i>versus</i> organização do trabalho da Sociotecnia	55
3	Caracterização da turma experimental	175
4	Caracterização da turma de controlo	177
5	Categorização profissional dos professores	178
6	A quase-experimentalidade	196
7	Carta de Sinais	235
8	Categorização dos sinais de acordo com as categorias psicodidáticas de Zabalza e respectivas subcategorias	238
9	Manifestações comportamentais <i>versus</i> categorias psicodidáticas de Zabalza	242
10	Frequência dos actos pedagógicos observados ao longo da observação naturalista de aulas nas disciplinas / aulas supracitadas nas turmas do 5.º ano, B e C, num total de 8 aulas por turma	258
11	Frequência dos actos pedagógicas e correspondente número total de sinais de necessidades educativas emitidos e distribuídos pelas várias categorias no total das 16 aulas observadas	265
12	Sinais reveladores de necessidades educativas específicas	277
13	Como actua / quais as estratégias utilizadas pelo professor para dar resposta aos sinais reveladores de necessidades educativas de forma a otimizar as aprendizagens	280
14	Obstáculos à aplicação de estratégias diversificadas e alternativas	285
15	Definição de outras problemáticas centrais do professor como profissional da educação	287
16	Carta Estratégica de Intervenção	313
17	Exemplo de estratégias / planos de acção utilizadas pelos professores do núcleo duro na turma experimental 6.º B	315
18	Explicações feitas pelo professor	323

19	Imposição da ordem pelo professor	324
20	Comunicação parasita	326
21	Corte da comunicação	328
22	Comunicação espontânea	329
23	Tentativa de comunicação	331
24	Repreensão / admoestação	332
25	Perguntas formuladas pelo professor	333
26	Respostas dos alunos às perguntas dos professores	336
27	Reforço positivo	336
28	Ruído	339
29	Silêncio	340
30	Quadro comparativo dos resultados entre a turma experimental e de controlo	342
31	Pergunta 1.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	357
32	Pergunta 2.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	357
33	Pergunta 2.2. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	358
34	Pergunta 2.3. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	359
35	Pergunta 2.4. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	359
36	Pergunta 2.5. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	360
37	Pergunta 2.6. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	361
38	Pergunta 3.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	361
39	Pergunta 3.1. do questionário aplicado à turma de controlo (6.º C)	362
31 a)	Pergunta 1.1 do questionário aplicado à turma experimental 6.º B)	363
32 a)	Pergunta 2.1 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	363
33 a)	Pergunta 2.2 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	364
34 a)	Pergunta 2.3 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	365

35 a)	Pergunta 2.4 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	366
36 a)	Pergunta 2.5 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	366
37 a)	Pergunta 2.6 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	367
38 a)	Pergunta 3.1 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	367
39 a)	Pergunta 3.2 do questionário aplicado à turma experimental (6.º B)	368
40	Necessidades formativas dos professores da amostra	377
41	Carta de Intervenção Estratégica Final	385
42	Perfil de professor que propomos à luz da nossa investigação-acção / formação	419

ÍNDICE DE MATRIZES

N.º		
1	Matriz de indicadores fortes, fracos e inferências resultantes da análise das observações naturalistas de aula	232
2	Matriz de indicadores fracos e fortes: entrevistas aos professores (dados de opinião)	291
3	Indicadores fracos: observações sistemáticas de aula – Turma de controlo – 6.º C e indicadores fortes: observações sistemáticas de aula – Turma experimental – 6.º B	355
4	Matriz de indicadores fortes, fracos e inferências – questionário aplicado às turmas	375

GLOSSÁRIO

Acto educativo – Conjunto de factos de natureza educativa emergentes das situações pedagógicas, 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.

Análise dos Contextos Educativos – Disciplina criada por Barbosa, na Universidade de Évora, no âmbito da formação inicial de educadores de infância e professores do primeiro 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 professor contemporâneo, ainda que este não tenha de ser investigador.

Caracterização – Forma de estar do Homem, segundo a qual este procura interpretar e reinterpretar o mundo.

Carta Estratégica de Intervenção – Plano de intervenção / acção que permite ao investigador preconizar a entrada da problemática formativa na organização.

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.

Diagnóstico de necessidades – Intervenção que, a partir de comportamentos manifestos em situações concretas, visa organizar indicadores que permitam intuir 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 educativos 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 indicadoras das necessidades anteriores, mas, também, ser sustentadas pela Pedagogia de Ajuda ao Outro.

Explicitação de necessidades – Actividade que visa tornar emergentes necessidades que muitas vezes condicionam os comportamentos humanos, mas que, não raro, por ser pouco referida, é pouco conhecida e, por isso, ignorada.

Extensibilidade de si – Significa o esforço consciente de sairmos do nosso “eu” para nos aproximarmos do “outro”, através da adopção de atitudes como: a confiabilidade, a aceitabilidade e do saber ouvir o outro. Para tal, recorreremos às técnicas da Pedagogia de Ajuda e da mediação afectiva.

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

Facto pedagógico – Acontecimento que serve para operacionalizar os actos pedagógicos

Fenómenos de fronteira – São as manifestações comportamentais situadas em contextos de transição educativa.

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

Investigação-acção / formação – Conceito avançado por Barbosa, em França, em 1994, na Universidade de Caen, aquando da defesa da respectiva 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.

Mediação afectiva – Atitude desenvolvida pelo docente que, sentindo a necessidade de introduzir a via afectiva no domínio escolar, procura ligar de forma adequada tanto a utilização dos juízos racionais como os de natureza intuitiva à criatividade, aceitando a imaginação e o fantástico como dimensões fundantes da aquisição do conhecimento.

Mundivivências – Formas de perceber o mundo através de experiências pessoais vividas em situações concretas de intervenção social.

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 desenvolvimento profissional.

Observatório de caracterização de necessidades educativas dos alunos e formativas dos agentes educativos – 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.

Oficina da reconfiguração educativa / factualidade pedagógica – Espaço físico e temporal criado na escola com o propósito de aí, em trabalho colaborativo entre pares educativos, se desenvolver a prática do diagnóstico de necessidades, se faça a organização da Carta de Sinais, se construa e reconstrua permanentemente a Carta Estratégica de Intervenção e se faça o espelhamento dos agentes educativos de forma sistemática.

Pedagogia de Ajuda – Modelo de acção pedagógica que nasce da confluência dos princípios da relação de ajuda com os da intervenção educativa multirreferenciada.

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.

Projecto Educativo de Escola – Deve resultar da interacção entre o que fazem as escolas, como o fazem e da forma como evolui a formação de professores e alunos. Na sua construção, devem ser tidas em conta várias preocupações, a saber: necessidade de se entender bem os pressupostos do trabalho; necessidade de se conceber o projecto como um processo de continuidade e a necessidade de se construir um PEE com base em diagnósticos de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores (Barbosa, 2001, p.129).

Reinterpretar o mundo – Esforço acrescido para compreender mais e melhor o universo.

Reconfiguração educativa – Faz-se entre pares educativos, através da prática do diagnóstico de necessidades, através da elaboração de programas de intervenção e através da renomeação de experiências.

Relação educativa / pedagógica – Relação que consideramos própria do jardim-de-infância, onde as questões pedagógicas devem ser induzidas sempre a jusante das de natureza educativa.

Relação pedagógica – A relação que nas organizações educativas tem por base execuções de natureza didáctica.

Relação pedagógica / educativa – Relação que, sendo própria da escola, funda-se na necessidade de enfatizar o trabalho didáctico com o aluno, sendo suposto que muitas das competências educativas tenham sido já adquiridas no jardim-de-infância.

Renomeação de experiências – Acção através da qual o indivíduo não só reflecte sobre o que faz 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.

Sabedoria – Conhecimento adquirido em função não só das egovivências, mas também, e sobretudo, das mundivivências.

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

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 professores. Lugar de emergência dos actos e factos educativos e pedagógicos.

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.

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.