

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A ATITUDE DIAGNÓSTICA NO
ENSINO PROFISSIONAL E A TÉCNICA
DO ESPELHAMENTO ENQUANTO
INSTRUMENTOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

*Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Mestre no domínio das
Ciências da Educação, na área específica da Análise
da Acção Educativa.*

Orientador: Prof. Doutor Luís Marques Barbosa

Daniela Indago Leandro

Évora – 2006

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A ATITUDE DIAGNÓSTICA NO
ENSINO PROFISSIONAL E A TÉCNICA
DO ESPELHAMENTO ENQUANTO
INSTRUMENTOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO**



160 713

*Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Mestre no domínio das
Ciências da Educação, na área específica da Análise
da Acção Educativa.*

Orientador: Prof. Doutor Luís Marques Barbosa

Daniela Indago Leandro

Évora – 2006

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

*Se nem todos os homens são construtores de teoria,
o Homem é um animal de experiências e se a atitude
de pesquisa lhe permite determinar o sentido das suas
acções, então deve existir uma teoria da prática que
emerja dos actos e dos factos por si vividos”.*

Luís Marques Barbosa

RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida no domínio científico das Ciências da Educação, na área específica da Análise da Acção Educativa. O trabalho empírico decorreu numa Escola Profissional do distrito de Beja e foi desenvolvido por alunos do Curso Técnico de Auxiliares de Infância.

Pretendeu-se estudar a prática do diagnóstico de necessidades educativas e formativas efectuada pelos agentes de ensino em contexto de sala de aula, e verificar qual o contributo que a técnica do espelhamento poderia dar para a eficácia do processo ensino/aprendizagem a fim de que fosse possível, ajudando tanto os jovens alunos como os professores e até o próprio investigador a reflectirem, de forma crítica, a dinâmica da acção educativa no sentido de que a situação pedagógica fosse subordinada a saberes teóricos constantemente emergentes da prática.

Se o anterior objectivo se pode dizer ter sido geral, já o de querer introduzir práticas de pesquisa na organização da acção educativa, para que os actores educativos pudessem adquirir competências de análise e de crítica a fim de que se tornassem agentes mediadores do conhecimento, foi o mais específico.

Trata-se de um estudo de caso inserido numa metodologia qualitativa de natureza interpretativa que recai sobre a linha de investigação-acção/formação, desenvolvida por Barbosa (*A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro – 2004*) na Universidade de Évora, e que procura que os processos formativos equipem de forma continuada, tanto os agentes educativos como os alunos, com novas atitudes face aquilo que uns ensinam e outros têm de aprender. Para a recolha de dados, utilizámos técnicas que nos permitiram uma triangulação de dados garantindo a validade interna da investigação.

O nosso estudo permitiu verificar que a utilização da Técnica do Espelhamento, na formação inicial é bastante eficaz no auxílio do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências humanas e profissionais, orientadas para a transcendência do “Eu”, fazendo com que os alunos se tornem rápidos mediadores de conhecimento entre pares e que os professores mudem as suas práticas de intervenção utilizando a prática do diagnóstico de necessidades educativas e formativas, enquanto processo de exercício continuado.

Assim, o estudo de caso, orientado pelas questões enunciadas, provocou uma mudança na maneira de ser, estar e fazer em relação ao mundo nos actores directamente envolvidos, nomeadamente direccionado para o aperfeiçoamento de competências técnico-práticas profissionais, com base no diagnóstico de necessidades educativas e formativas, enriquecida por uma adequada dimensão humanística.

Palavras-chave: Investigação-acção/formação; Diagnóstico de necessidades educativas e formativas; Desenvolvimento humano; Transversalidade educativa e relacional.

THE DIAGNOSTIC ATTITUDE IN EDUCATIONAL TRAINING AND THE TECHNIQUE OF THE MIRRORING WHILE INSTRUMENTS FOR THE HUMAN DEVELOPMENT

The present research is included in the scientific domain of the Sciences of the Education, in the specific field of the Analyses of the Educative Action. The empirical work elapsed in a Training School of the Beja district and it was developed by pupils of the Nursery Assistant Technician Course.

With this work it was intended to study the practical of the diagnosis of educational and formative needs effected by the educative agents in the classroom context, and to verify which contribution that the technique of the mirroring could give for the effectiveness of the process teaching/learning so that was possible, helping in such a way the young pupils as the teachers and until the proper investigator to reflect, the critical way, the dynamics of the educative action in the sense that the pedagogic situation was subordinated to know constantly emergent theory of the practice.

This previous object if we can say it has been general, to introduce research practices in the organization of the educative action, that the educative actors could acquire skills of analysis and criticism in order to be mediating agents of the knowledge, it was more specific.

This is a case study included in a qualitative methodology of interpretative nature that relapses on the investigation-action/formation line, developed by Barbosa (*A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro – 2004*) in the Évora University, and that search for the formative processes equip in a continuous way, as much the educative agents like the pupils, with new attitudes according to someone teaches and others have to learn. For the gathering of data, we used techniques which had allowed us to a triangulation of data guaranteeing the internal validity of the research.

Our study allowed to verify that the use of the Technique of the Mirroring in the initial formation is sufficiently efficient in the aid of the development and improvement of human and professional qualifications, guided for the transcendence of the “I”, doing with that the pupils become fast knowledge mediators between pairs and that the

teachers change their intervention practices using the practice of the diagnosis of educational and formative needs, while process of continuous exercise.

Thus, the case study, guided for the enunciated questions, rouse a significant change in the way of being, to be and to do in relation to the word of actors directly involved, nominated directed to the improving of technical-practice professional qualifications, on the basics of the diagnosis of educational and formative needs, enriched by an adjusted humanistic dimension.

Words-key: Investigation-action/training; Diagnosis of educational and training needs; Human development; Educative and reactionary transversality.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de um conjunto de pessoas que de alguma forma contribuíram para o produto final que hoje apresentamos.

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus que nos deu a capacidade de raciocínio e compreensão, tornando possível a realização deste trabalho.

Agradecemos a orientação científica e pedagógica do Professor Doutor Luís Marques Barbosa, bem como os incentivos e disponibilidade manifestados ao longo deste Mestrado.

Agradeço à direcção da Escola Profissional onde desenvolvi a investigação, também a colaboração e a participação de alguns professores e, principalmente, aos actores principais deste trabalho que são os formandos do Curso Técnico de Auxiliares de Infância, cujo papel desempenhado foi de extrema importância.

Agradeço ao Agrupamento Escolar e à instituição que trabalha com pessoas com necessidades educativas especiais, onde parte do trabalho foi desenvolvido e a todos os educadores e professores, cuja tutoria e colaboração foi essencial para a concretização desta tarefa.

Também agradeço aos colegas do grupo de investigação da Universidade de Évora, que sob a orientação do Professor Doutor Luís Marques Barbosa, vêm aprofundando a linha de investigação que sustentou o nosso estudo.

Agradeço a professora de Língua Portuguesa que fez a revisão ortográfica e gramatical deste trabalho.

Finalmente, um profundo agradecimento à minha família aqui de Portugal, ao meu marido e filho, e também à minha família do Brasil, à minha mãe e irmã, pelos incentivos e apoio prestados no decorrer de todo o curso de mestrado e neste trabalho.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	7
1 – A Relação entre educação, formação e cultura	8
2 – A Formação centrada no aluno	18
3 – A Relação pedagógica	19
3.1 – A relação pedagógica nos actos e factos do processo ensino/aprendizagem	22
3.2 – A relação pedagógica e a dinâmica das representações dos professores e alunos	25
3.2.1 – A representação dos professores e dos alunos	27
3.3 – A relação pedagógica e a prática do espelhamento	30
4 – Uma escola sensível e transformacionista	31
5 – A Técnica do Espelhamento	40
5.1 – Aplicação da técnica do espelhamento no âmbito da relação educativo/pedagógica	40
5.1.1 – Considerações gerais	40
5.2 – A técnica do espelhamento e os seus fundamentos metodológicos	44
5.2.1 – A observação enquanto instrumento fundamental	44
5.3 – Os pressupostos teóricos do espelhamento	49
5.3.1 – O espelhamento como técnica de acesso ao transcendental	55
5.4 – Os pressupostos práticos para aplicação da técnica	58
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	63
1 – Desenho metodológico	64
1.1 – Tipologia da investigação	64
1.2 – Princípios deontológicos	69
1.3 – Questão de investigação	69
1.4 – Determinação da população	70

1.5 – Caracterização da população	71
2 – Modelo de Formação em Contexto de Trabalho	71
2.1 – Características do modelo de formação existente e do modelo que se pretende implementar	71
2.2 – Processo de aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado	79
2.3 – Fase de montagem de tutoria de acompanhamento partilhado	82
2.4 – Avaliação	86
3 – Instrumentos de recolha de dados	86
3.1 – Observação participante	87
3.2 – A entrevista	88
3.3 – O questionário	89
CAPÍTULO III – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	91
1 – Tratamento e análise dos dados obtidos por meio do espelhamento	92
1.1 – Categorização dos dados	115
1.1.1 – Categoria saber	115
1.1.2 – Categoria saber-fazer	118
1.1.3 – Categoria saber-estar	121
1.2 – Síntese dos gráficos individuais	125
1.3 – Síntese global do grupo	128
2 – Tratamento e análise dos dados obtidos por meio do questionário	130
2.1 – Parte I – Nível de ensino/aprendizagem	134
2.1.1 – Categorização dos dados	134
2.2 – Parte II – A técnica do espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento humano	136
2.2.1 – Categorização dos dados	136
2.3 – Parte III – Aquisição de competências a nível técnico-profissional	137
2.3.1 – Categorização dos dados	137
2.4 – Síntese	138
3 – Tratamento e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas	138
3.1 – Bloco A – Legitimação da entrevista	140

3.2 – Bloco B – Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	141
3.2.1 – Categorização dos dados	141
3.3 – Bloco C – Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	142
3.3.1 – Categorização dos dados	142
3.4 – Bloco D – Aquisição de competências a nível profissional e pessoal	143
3.4.1 – Categorização dos dados	143
3.5 – Análise individual das entrevistas	144
3.5.1 – Análise descritiva das entrevistas	158
3.5.2 – Comparação dos dados obtidos	166
3.6 – Triangulação dos dados	171
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO	180
BIBLIOGRAFIA	192
ANEXOS	196
Anexo I – Grelhas para a Técnica da Observação (Algumas grelhas realizadas pelos formandos)	197
Anexo II – Exemplo do CD	211
Anexo III – Fotos	227
Anexo IV – Guião do Questionário	230
Anexo V – Guião da Entrevista	239
Anexo VI – Grelha de Avaliação dos Efeitos do Espelhamento	244
Anexo VII – Notas de campo	246
Anexo VIII – Gráficos da análise individual dos efeitos do espelhamento	255
Anexo IX – Grelhas da análise do grupo dos efeitos do espelhamento	277
Anexo X – Análise qualitativa das questões do questionário – indicadores	282

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Processo da experiência	8
Figura 2 – Processo ensino/aprendizagem do formador e do formando	17
Figura 3 – Rede organizadora de qualquer situação pedagógica	20
Figura 4 – A relação pedagógica	21
Figura 5 – Tríplice relação	22
Figura 6 – Organização da escola	34
Figura 7 – Processo de observação	37
Figura 8 – Processo de diagnóstico de necessidades	39
Figura 9 – Triangulação partilhada	43
Figura 10 – A observação enquanto fenómeno multifacetado	46
Figura 11 – Processo da mente para adquirir competências críticas	61

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 – Aluno como ser activo	13
Quadro 2 – Transacção educativa	29
Quadro 3 – Temáticas para reflexão	41
Quadro 4 – Fases de desenvolvimento da acção educativa com a implementação da técnica do espelhamento	42
Quadro 5 – Efeitos do espelhamento	52
Quadro 6 – A importância do espelhamento	55
Quadro 7 – Plano de acção	66
Quadro 8 – Distribuição dos estudantes por idade e sexo	71
Quadro 9 – Técnica do Espelhamento Mediatizado utilizada na formação inicial de Técnicos Auxiliares de Infância	75
Quadro 10 – Diferenças entre o modelo de formação em contexto de trabalho existente e o modelo que se pretende implementar	76
Quadro 11 – Competências pessoais e profissionais	77
Quadro 12 – Distribuição dos dados do questionário, segundo as opiniões dos estudantes	131

Quadro 13 – Escala de níveis	133
Quadro 14 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “A”	146
Quadro 15 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “B”	148
Quadro 16 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “C”	150
Quadro 17 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “D”	152
Quadro 18 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “E”	154
Quadro 19 – Indicadores resultantes do tratamento feito através da análise de conteúdo da entrevista “F”	156
Quadro 20 – Comparação dos dados obtidos (entrevistas)	166
Quadro 21 – Relação das competências com as questões do questionário e da entrevista	172

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 – Competências adquiridas do grupo	128
Gráfico 2 – Evolução do grupo de formandos durante as sessões de espelhamento	129
Gráfico 3 – Aquisição de competências segundo os questionários	138

INTRODUÇÃO

Se a importância e a preocupação em formar jovens capazes de ir à procura do primeiro emprego conduz-nos a uma maior responsabilização, a organização do processo formativo orientado para o mundo profissional do indivíduo levou-nos também, enquanto formadora, a uma constante interrogação das nossas práticas, situando-nos conseqüentemente ao lado dos formandos, enquadrados num contexto de evolução social acelerada.

Através da nossa experiência profissional, como professora há muitos anos a trabalhar com jovens e, agora, como formadora no Ensino Profissional, temos vindo a constatar que uma formação técnico-profissional com uma base teórica não é suficiente para que os nossos jovens se sintam preparados, autónomos e seguros a fim de enfrentarem o mundo profissional e universitário. Para além de um bom currículo transversal, a interacção, a socialização e o trabalho em equipa, no sentido de ajuda, são fundamentais para os levar à uma maturidade e à sua conseqüente mudança no sentido de desenvolvimento humano. Porém, ao longo da nossa experiência profissional constatamos duas questões que têm vindo a preocupar-nos:

- ausência de atitude crítica dos alunos;
- dificuldade, enquanto formador, em ajustar a teoria à prática educativa.

Desta maneira, além da preocupação em ajudar, na sala de aula, os nossos alunos a resolver as dificuldades técnico-práticas e teóricas que surgem, temos também tido a preocupação em melhorar as nossas necessidades formativas, utilizando métodos e técnicas inovadoras, implicando na sua utilização, ao mesmo tempo, os nossos formandos e outros formadores.

Foi com estas preocupações que procurámos a Universidade a fim de actualizar e inovar os nossos conhecimentos e práticas educativas. A partir da nossa formação no Mestrado em Educação – A Criança em Diferentes Contextos Educativos – e tomando conhecimento das opiniões de vários autores, pudemos intervir diferentemente na nossa

sala de aula levando, por arrastamento, outros colegas de profissão a seguir o nosso trilho.

Assim, passámos a compreender que a formação de um jovem, dentro de uma componente profissional, com conhecimentos teóricos e práticos eficazes não é suficiente para a sua formação integral. A formação deve envolver a área cultural, os valores de natureza ética e cívica para que tenha consciência da sua formação social no mundo e, conforme Morin explica (2003, p. 35): “o conhecimento do mundo como mundo é necessário ao mesmo tempo intelectual e vital”. Então, para conhecer os problemas do mundo e nele agir, é necessária a reforma do pensamento no sentido de organizar o conhecimento, que é uma aptidão natural humana, formular e resolver problemas, situar as informações e os dados num contexto a fim de que se torne global e complexo, como conclui Morin (2003, p. 39): “a educação deve promover a ‘inteligência geral’, apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

A formação profissional do indivíduo deverá ser integral, principalmente no que diz respeito à preocupação do desenvolvimento humano, conforme afirma Morin (2003, p. 47): “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”, pois é necessário compreender a posição do homem no mundo no sentido biofísico e psico-social-cultural para que se possa sentir plenamente como ser humano, adquirindo conhecimentos e culturas complexas que elevem o seu desenvolvimento pleno e harmonioso no sentido de realização e satisfação pessoal.

É com esta preocupação de ajudar os formandos a resolverem os seus problemas e as novas situações profissionais, que provavelmente irão deparar no futuro, que os formadores, fazendo uso da linguagem, devem estimular a reflexão crítica dos formandos levando-os a tomar consciência de que o trabalho profissional vai além dos métodos e técnicas estudados. Há necessidade de se criar competências para definir os objectivos, diagnosticar as necessidades, avaliá-las e reformular as estratégias, num jogo de raciocínio a fim de que se consigam superar os problemas, procurando apoio no

grupo a que pertence, realizando, assim, um trabalho em equipa interactivo e socializado.

A temática que estudámos: *A Atitude Diagnóstica no Ensino Profissional e a Técnica do Espelhamento Enquanto Instrumentos de Desenvolvimento Humano*, permitiu-nos implementar práticas de investigação-acção/formação, conceito este que pode ser analisado e compreendido nas págs. 64/65 e 66, onde o mesmo é definido e também sustentado pelo que viemos a conhecer no universo das Ciências da Educação. Desenvolvemos, pela primeira vez, uma nova técnica (Técnica de Espelhamento) no Ensino Profissional. Ainda aproveitando a insistência de Barbosa que preconiza que trabalhamos para que a teoria emergja da prática no sentido de facilitar aos formandos a compreensão de novos conceitos, dos actos educativos e actividades em contexto de trabalho, levando-os a reflectir sobre os factos pedagógicos que observaram nas diferentes situações. Foi nossa intenção que cada formando se tornasse o agente principal da sua própria formação levando-o à mudança da sua maneira de ser, estar e fazer em relação ao mundo.

A implementação da nova técnica permitiu também a inovação e mudança na nossa própria prática profissional e também do nosso saber, saber-fazer e saber-estar, acabando por influenciar, ainda, mudanças na organização escolar onde trabalhamos.

A técnica do espelhamento permitiu melhorar o trabalho em grupo e/ou pares e facilitou a sociabilização dos actores educativos, fazendo aumentar a sua confiança na realização e avaliação das múltiplas tarefas. Seguimos, então, no esteio de Rebello Carvalho, Barbosa e Geraldês (1990):

“Os próprios fenómenos que este percurso desencadeia obrigam sempre o indivíduo a situar-se num plano de relação consigo próprio e com os outros, através da sua estrutura comunicativa, no sentido de dar satisfação a necessidades de natureza técnica ou humana”. (p. 64)

É neste sentido que o trabalho em equipa facilita o jogo de interacções e de socialização onde a comunicação, por meio do diálogo interpessoal, possibilita a melhor realização da tarefa, levando os indivíduos a passarem do “eu” para o “nós”,

num sentido de ajuda. O trabalho em equipa ajuda o indivíduo a sair do isolamento e do egocentrismo, motivando-o para um desempenho mais eficaz e seguro ao lado do grupo na realização das suas tarefas quotidianas, interagindo no campo da realização humana e da comunicação a fim de obter uma correcta postura profissional.

Portanto, afirma Rebello Carvalho e outros (1990, p. 68): “A formação treina o jovem para o exercício equilibrado da mudança e para a conquista consciente da autonomia” e assim, teremos a formação de um bom profissional e cidadão consciente, reflexivo e responsável por todas as suas acções já que, segundo o artigo 19º (Formação Profissional) da Lei de Bases da Sistema Educativo, que afirma no item 1:

“A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. (ME, 2005, pp. 9-10)

Foi importante o estudo que realizámos até porque também, para nós, é significativo trabalhar no processo ensino/aprendizagem a transdisciplinaridade, envolvendo as disciplinas práticas e teóricas com o fim de atingir a meta final que é a de formar o indivíduo em todos os níveis e dimensões: cultural, educacional, técnico-profissional e humano. Para o autor Luís Barbosa (2002, p. 17): “Entendendo nós o desenvolvimento humano como um processo evolutivo em que as sucessivas aquisições se vão conglomerando”. Portanto, o desenvolvimento humano faz-se por etapas, num processo dinâmico e sucessivo das aquisições e actualizações das mundivivências e dos saberes científicos, movendo-o para a compreensão e apropriação do mundo, pois toda a organização do saber científico é simultaneamente a do desenvolvimento humano.

Movimentámo-nos no sentido de proporcionar aos estudantes um ambiente facilitador de aprendizagem contextualizada, sendo proposta uma pedagogia voltada para a acção onde a prática formativa teve de ser constantemente analisada e avaliada. Foi desta maneira, pela análise e avaliação, que os formadores actuaram como agentes de mudança e adequaram as suas práticas num processo contínuo, conforme a sua maturidade, a sua individualidade e as suas necessidades, proporcionando-lhes uma

educação permanente de vivências dos fenómenos em tempo real, num jogo de interacções que os levou a ajustarem-se perante o mundo que os rodeia, já que:

“A construção da personalidade é um processo de crescimento permanente, ao longo da vida do indivíduo; momentos há, no entanto, em que o processo de socialização é mais intenso, como por exemplo, a procura de um primeiro emprego”. (Rebello Carvalho e outros, 1990. p. 61)

Como objectivo geral deste trabalho, destacamos a introdução de práticas de pesquisa na organização da acção micro educativa da sala de aula, a fim de que os actores educativos possam aí adquirir competências críticas, deixando de ser meramente empíricos para se tornarem agentes mediadores do conhecimento científico.

Os objectivos específicos que definimos com o propósito de utilizar a investigação-acção/formação, implementando a técnica de espelhamento, foram:

- espelhar os actores educativos com a sua forma de agir para que adquiram competências críticas no âmbito da sua formação pessoal e profissional, utilizando como instrumento a gravação em vídeo com o fim específico de sustentar as nossas análises às observações filmadas e que aconselhamos a leitura das mesmas, pressupondo o acompanhamento da passagem do CD¹, organizado para o efeito o qual referimos detalhadamente nas pág. 83-84.
- provocar efeitos de mudança nas práticas dos actores educativos envolvidos para que elaborem cartas de intervenção a partir das necessidades diagnosticadas pelo espelhamento;
- partilhar o acto de ensinar e aprender entre os agentes e actores educativos no processo ensino/aprendizagem, envolvendo-os e responsabilizando-os pela sua própria formação, transformando-os em mediadores do conhecimento.

Dado que só iniciámos o estudo após adequada negociação com os responsáveis pela organização onde trabalhamos, após o que fizemos o mesmo com os estudantes implicados no projecto e com as demais instituições onde os mesmos estagiavam e estabelecemos uma parceria no sentido de assumirem um compromisso numa acção

¹ Todas as imagens dos formandos divulgadas no âmbito deste trabalho estão autorizadas pelos mesmos e seus respectivos encarregados de educação.

comum negociada, ou seja, a de aceitarem contribuir, de forma organizada, para um objectivo comum, implicado numa partilha de responsabilidades, tendo em vista o desenvolvimento e o sucesso dos formandos a nível pessoal e profissional. Tornámo-nos também, agentes implicados em dinâmica de cooperação institucionais muito ao jeito do que Danielle Zay defende.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

*“Pesquisar é um modo de estar no Mundo
que visa passar do entendimento desfocado do
universo à compreensão profunda do mesmo”.*

Luis Marques Barbosa

1 – A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA

Para melhor compreensão deste capítulo recorreremos às ideias e definições de John Dewey no que diz respeito à experiência, educação e processo educativo.

Para Dewey, filósofo e educador norte-americano (1971):

“Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, – pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. (p. 13)

Nesta linha de pensamento, compreendemos que a experiência pode ser considerada uma fase transitória, passageira ou pessoal, é real, interage e altera ao mesmo tempo dois elementos: situação e agente, num processo de transformação e que modifica, de certo modo, o mundo.

No processo de experiência, situação e agente influem um sobre o outro, conforme ilustra a figura:

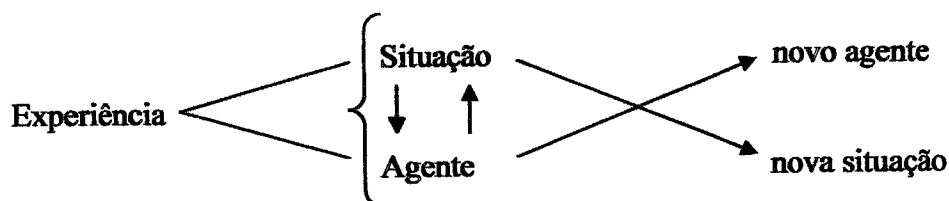


Figura 1: Processo da experiência.

Fonte: Dewey, J. (1971, p. 16). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

É por isso que, ‘aprender por experiência’² é um processo de relação e interação entre as coisas que decorrem de uma influência mútua, levando-nos a adquirir novos conhecimentos que nos irão direccionar para novas experiências e assim por diante. É neste sentido que o homem está permanentemente insatisfeito consigo e com o mundo, pois constantemente está empenhado na revisão de tudo o que faz, ou

² Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

seja, da sua própria obra em busca de uma constante auto-educação, conforme define Dewey (1971):

“Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem”. (p. 17)

Entendemos que “educar-se” é crescer no sentido físico e biológico e desenvolver no sentido humano. No que diz respeito à experiência educativa, esta alarga a inteligência humana, pois o pensamento reflexivo percebe as relações contínuas num processo de aquisição de novos conhecimentos que são cada vez mais extensos do que antes, que nos enriquece e nos dá um significado mais profundo da vida. Já que Dewey entende (1971):

“A educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras”. (p. 17)

Esta definição supracitada faz com que entendamos a educação como um fenómeno de contínua reorganização e reconstrução das experiências vividas pelo acto da reflexão. A reconstrução tem por finalidade melhorar, pela inteligência, a qualidade da experiência.

Desta maneira, ao reflectirmos e analisarmos a experiência mentalmente, compreendemos as suas relações, adquirimos os conhecimentos necessários para melhor conseguirmos conduzir, com mais segurança e autonomia, as nossas experiências futuras, ou seja, os resultados da educação identificam-se com o processo de viver, como afirma Dewey (1971, p. 17): “eu me educo através das minhas experiências vividas inteligentemente”, portanto a educação é a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente durante a sua própria elaboração e, por este motivo é considerada um ‘processo educativo’.

Por ser um processo educativo, John Dewey (1971, p. 18) compreende: “a educação como fenómeno social, pelo qual a geração adulta transmite à geração nova as conquistas da sua civilização”, e continua mais além (idem, p. 19): “a vida social

perpetua-se por intermédio da educação”. Neste sentido, a vida social humana, que é formada por um conjunto complexo de valores (crenças, ideias, linguagem, costumes, etc.) é adquirida, transmitida e comunicada através das gerações, por meio da educação que é o veículo de transmissão da cultura humana e que, define Postic (1990):

“Pode-se chamar cultura ao sistema de representações que rege as maneiras de agir e de pensar num dado ambiente humano, a rede de significações atribuídas às suas actividades e a estrutura simbólica das comunicações que aí se desenvolvem”. (p. 68)

Completa Rebello Carvalho e outros (1990):

“A cultura é sempre o resultado de uma interacção entre o campo de acção, onde se aplica um conjunto de técnicas (que se aprendeu a manipular), e um plano mais abstracto, no qual se escreve a dimensão religiosa, moral, ética, estética”. (p. 40)

A finalidade de transmitir e aplicar a cultura é a de integrar o indivíduo no contexto sócio-cultural a que pertence, pois a sua personalidade é a consequência da relação entre a dinâmica social e a pessoal. A cultura é entendida como um conjunto de interacções e abstracções onde se encontram o moral, o ético, o religioso e o estético. Por isso deve fazer parte de todos os conteúdos das disciplinas escolares e estar presente em todo o acto pedagógico, pois conduz à formação da personalidade do indivíduo. É um acto de grupo que tem por objectivo levar formandos e formadores, através da formação contínua, às mudanças, criando hábitos de disciplina, responsabilidade e integração social, ao mesmo tempo que devem assumir uma atitude de investigação permanente, como afirma Traldi (1984):

“Considerando as mudanças rápidas que se estão processando no mundo moderno, a insegurança e as incertezas do mundo de amanhã, pretendem muitos que somente através da Educação é que se poderia ter melhor acção, uma vez que somente a Educação é que teria condições de efectivamente preparar o homem para a vida e para o mundo no futuro”. (p. 247)

Para que isto ocorra, a educação deve focar o aspecto sociedade e cultura no meio social em que o educando vive, no sentido de prepará-lo para conviver com o futuro, permitindo-lhe que questione e, por meio de respostas múltiplas, encontre a possibilidade de reflectir e actuar de maneira autónoma e responsável. Completa Dewey (1971, p. 24): “não se educa directamente mas indirectamente através de um

meio social”, o que quer dizer que podemos agir sobre um meio e modificá-lo, organizá-lo num ambiente de integração e harmonia de tal modo a influir sobre os outros. Portanto a escola é um meio social onde os seus membros são mutuamente influenciados, ao mesmo tempo, é o meio onde os adolescentes são preparados para actuarem no mundo moderno, sendo que, na actualidade, são diversas e diferentes as culturas que solicitam as novas gerações que são atraídas como pontos de referência, permitindo a eles interpretar a realidade em que vivem e com isso descobrir o significado real para as suas existências, constituindo os modelos sociais.

É fora da escola e da família que os diferentes tipos de cultura atraem os jovens pelo facto de estarem mais próximos das suas preocupações, onde partilham linguagens, valores e normas que vão ao encontro aos seus modelos de comportamento. O grupo de amigos, da mesma idade, influencia o adolescente, pois este tem necessidade de adquirir um certo prestígio entre eles, em busca de um estatuto no seio de um grupo. Assim, afirma Postic (1990):

“O adolescente é solicitado por outras forças além das da família e da escola e que ele pode restringir as suas ambições intelectuais e abandonar a experiência escolar para contestar o mundo adulto ou para lhe por uma contracultura”. (p. 70)

São estas solicitações que levam os adolescentes a abandonarem a experiência escolar. Os alunos descobrem os limites dos docentes e estes, para serem ouvidos, devem não só ser competentes, mas também dominar questões do momento e ter uma visão alargada do mundo contemporâneo. O docente, então, na visão de Postic (1990) deverá:

“Ensinar os jovens a tratar as múltiplas informações recebidas, nomeadamente a fazer-lhes uma análise crítica, iniciá-los nos diferentes modelos de aproximação do mesmo fenómeno e convidá-los a esclarecer as relações entre os factos e as estruturas”. (pp. 70-71)

Cabe ao docente o papel de desmistificar as imagens distorcidas que os jovens têm por verdade, levando-os a confrontar e a organizar os factos a fim de extrair o seu significado real a partir de questões e problemas, ajudando-os a descobrir e a analisar os seus aspectos verdadeiros, mesmo tendo que competir com os “media”, os grupos de

amigos e as organizações fora da escola e da família. Neste sentido, o professor estabelece um processo de cooperação e ajuda, sem impor. Por isso, completa Postic (1990, p. 115): “O docente é, com efeito, o mediador entre o mundo social actual e a criança, depois adolescente, bem como o que faz chegar o jovem à herança cultural das nossas civilizações”.

É por este motivo que o processo de formação e o processo de educação se complementam no sentido de ambos estarem voltados para prepararem o sujeito, ser global, a enfrentar as mudanças profundas e rápidas deste universo complexo. Num processo formativo deverá haver lugar para o jovem criar e imaginar, reflectir e actuar, assim o ‘formar’ irá lidar com o mundo interior de cada sujeito, de acordo com as etapas dos vários estádios de maturação pessoal. Neste sentido, afirma Rebello Carvalho e outros (1990):

“A educação actua sobre o indivíduo, no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades; a formação por seu lado, actua sobre o indivíduo, exercendo sobre ele um regime de constrangimentos, necessários, todavia, ao equilíbrio dos seus comportamentos futuros”. (p. 15)

Desta maneira, os dois planos – educação e formação – ficam determinados, conforme completa Rebello Carvalho e outros (1990):

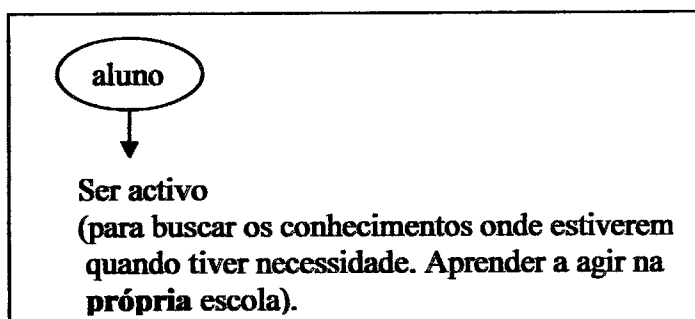
“Ao educativo deverá competir a organização de um ambiente cultural que preveja um amadurecimento harmonioso do processo de maturação de cada indivíduo; ao formativo compete a montagem e a manutenção de currículos que permitam ao indivíduo dar-se, de forma equilibrada, em cada acto do seu desempenho”. (p. 18)

A educação é, então, um sistema marcado e condicionado pela sociedade e cultura de uma determinada época e cabe à educação/formação atender aos interesses e às necessidades do jovem para saber-fazer, saber-ser e saber-estar nesta sociedade, comunicando-se permanentemente com os outros e com o universo. É desta maneira que o homem é o objecto de mudança, tanto no sentido exógeno quanto no sentido endógeno, com base na reflexão sobre as suas próprias práticas quotidianas. O sujeito é capaz de realizar esta mudança, Rebello Carvalho e outros (1990) afirmam que:

“Todo o processo formativo deve permitir a actualização permanente do homem, dado que este é algo em permanente renovação, quando se determina a superar obstáculos propostos pela perpétua renovação do seu projecto”. (p. 22)

Trata-se, aqui, de um projecto de vida, de aprendizagem e profissional. Toda a formação deve implicar a ideia de que o indivíduo não é um ser acabado, fechado, mas aberto para o mundo em permanente mudança e renovação e, portanto, complementamos com a ideia de Traldi (1984) afirmando que o aluno é um ser activo em desenvolvimento contínuo que apresenta estádios e características particulares, conforme o seu nível de amadurecimento e que deve adquirir ou desenvolver um *processo* para a sua sobrevivência.

Quadro 1: Aluno como ser activo.



Fonte: Adaptado de Traldi, L. L. (1984) – *Currículo*. São Paulo: Atlas.

Com base nestas ideias, os formadores devem questionar-se:

- o que pensamos do indivíduo que queremos formar, tendo em vista o seu perfil?
- qual é o objectivo e os princípios que desejamos atingir com as nossas práticas pedagógicas?
- quais são os valores que propomos ao intervirmos?

Partindo destas questões, além do enfoque social e cultural, os formadores devem também pensar no enfoque dos valores com o fim de desenvolver competências nas crianças e/ou jovens levando-os a integrarem-se de forma dinâmica e construtiva no mundo, para isso afirma Traldi (1984):

“É preciso que se humanize a educação e a própria sala de aula incorporando materiais e estratégias que levem a ‘processar’ valores, valorando, desta forma, o processo afectivo a par do processo cognitivo”. (p. 249)

Assim, inserimos no processo ensino/aprendizagem o processo humanístico, onde o homem precisa conviver com o seu semelhante, o que é vital para a sua sobrevivência. Desta forma, caberá ao educador propiciar um ambiente humano que permita a todos (formandos e formadores, portanto gerações diferentes) pensarem e agirem de maneira positiva.

O conflito e a incompreensão entre gerações têm a ver com a afectividade, os tipos de comportamento e o registo simbólico da cultura. Para que isto se resolva é necessário a elaboração de um conjunto de símbolos, conforme as experiências dos jovens e a realidade que descobrem, criando um significado comum entre as gerações e entre o homem e o mundo.

Portanto, é uma co-educação com o objectivo de adaptar a formação do jovem. O docente não é apenas aquele que educa o jovem, mas é também educado no diálogo com ele. Os dois tornam-se sujeitos no processo ensino/aprendizagem, pois ambos progredem juntos no sentido de relação humana. Assim, a co-educação abrange uma dimensão mais ampla não só no que diz respeito à transformação cultural, mas também política, social, afectiva e comportamental.

O processo ensino/aprendizagem deve ser ancorado num saber estruturado por trocas de experiências vividas, (como vimos com John Dewey) cooperado e partilhado entre professor/aluno, não só em relação aos conteúdos, mas também em relação à responsabilidade da construção desse processo, conforme afirma Rebello Carvalho e outros (1990, p. 25): “do paradigma pedagógico deve fazer parte a possibilidade de alternância de papéis entre quem ensina e quem é ensinado”. Completa Traldi (1984, p. 33): “o professor estará ‘omnipresente’ na promoção das condições e oportunidades, na supervisão e no acompanhamento das actividades”.

Desta maneira, temos a partilha de experiências, não só em sala de aula mas também extra-aulas ligado à comunidade, com acções planificadas conforme

necessidades levantadas e com objectivos definidos, sustentados em metodologias e técnicas adequadas a serem desenvolvidas para alcançar os fins da educação/formação/cultura dentro de um ambiente positivo, organizado e mediado pelo professor, no sentido deste ambiente ser de interacção e integração global do “ser”.

Para alcançar este paradigma pedagógico no processo ensino/aprendizagem é fundamental a formação contínua de formadores, criando um trabalho de equipa interdisciplinar com conteúdos, métodos e técnicas específicas, como afirma Rebello Carvalho e outros (1990, p. 32): “o formador, para além de ter a função de ensinar, é também um agente a quem cabe aprender”, fazendo-se necessária a comunicação activa, porque a comunicação é educação, ocorre uma mudança entre aquele que recebe e ao mesmo tempo aquele que comunica. Quem recebe acaba por ter uma nova experiência que transforma a sua natureza e, quem comunica, transforma-se no sentido de esforçar-se por reformular a sua experiência ao transmitir, ocorrendo uma troca, uma relação social entre ambos. É esse ensinar e aprender que constitui a educação. É a permanente troca de experiências e de conhecimentos numa contínua e perpétua reeducação por meio do diálogo.

A comunicação entre os indivíduos é importante para que adquiram, por um lado o pensamento eficaz e, por outro, aspectos relacionais no sentido de agirem uns sobre os outros para influenciar ou negociar, ou seja, de se socializarem, de aprenderem mutuamente, como afirma Rebello Carvalho e outros (1990, p. 45): “a história de cada homem mais não é do que um permanente ‘aprender a aprender’”.

É a comunicação interactiva que permite vencer a inércia física e mental, visando o progresso para uma melhor recepção e produção da linguagem discursiva fazendo parte do processo ensino/aprendizagem e levando o indivíduo a um maior sucesso pessoal e profissional, porém, Carl Rogers (1977, p. 283) chama-nos a atenção sobre alguns factores que podem impedir uma boa comunicação: “A maior barreira à comunicação interpessoal é a nossa tendência muito natural para julgar, para apreciar, para aprovar ou para desaprovar as afirmações de outra pessoa ou de outro grupo”.

Temos a tendência de interpretar o que os outros dizem segundo o nosso ponto de vista, além de envolvermos profundamente os sentidos e as emoções conforme o tema abordado, deixando assim de haver elementos comuns na comunicação, pois cada qual faz um juízo, uma apreciação conforme o seu próprio quadro de referência.

Porém, para termos uma boa comunicação, Rogers (1977, p. 284) esclarece que: “a comunicação real efectua-se, e a tendência para a apreciação é evitada, quando ouvimos com compreensão”, o que significa ver a ideia e a atitude expressa pelo comunicante segundo o seu ponto de vista, como ele reage e interage com o seu quadro de referência em relação ao tema que fala. Desta maneira, conseguiremos compreendê-lo por empatia e, conseqüentemente, é um modo de provocar alterações na sua personalidade além de melhorar as suas relações e a comunicação com as outras pessoas. É a maneira de ouvirmos a pessoa que faz com que estabeleçamos uma boa comunicação e relação, ao mesmo tempo que corremos o risco de nós mesmos sermos mudados e influenciados pelas atitudes ou personalidade da pessoa que comunica.

É por tudo isso que Rebello Carvalho e outros (1990, p. 46) afirmam: “a formação tem vindo a lembrar que a sua função primeira é a de conduzir o aperfeiçoamento das competências, quer dos formadores, quer dos formandos”, com o fim de formação máxima: desenvolvimento completo e harmonioso em busca da auto-realização, fazendo uso do diálogo interactivo para a troca de experiências, construção e reconstrução do saber.

Voltando à preocupação do processo ensino/aprendizagem, este deverá ser organizado de forma sistematizada em ‘espiral’ onde a avaliação irá permitir a incorporação dos saberes já adquiridos com os novos saberes, de forma sucessiva conforme o nível de maturação do indivíduo, envolvendo e interligando os valores ético, cívico e a formação técnica. Assim, afirma Rebello Carvalho e outros (1990):

“Importa, pois, actuar no âmbito de uma visão sistémica, em que o todo é o resultado de sucessivas integrações das partes, subordinadas a redefinições sucessivas de metas, o ajustamento de planificações e à implementação de contínuas estratégias de acção, em consequência de momentos de avaliação bem precisos”. (p. 34)

Portanto, o processo ensino/aprendizagem deve ser pensado como um todo, formado pelas partes actuantes (formandos e formadores), subordinados a um processo de permanente reestruturação e planificação de metas e estratégias pedagógicas onde são avaliados sistematicamente pelo amadurecimento e mudança de ambas as partes, utilizando-se para isso da comunicação.

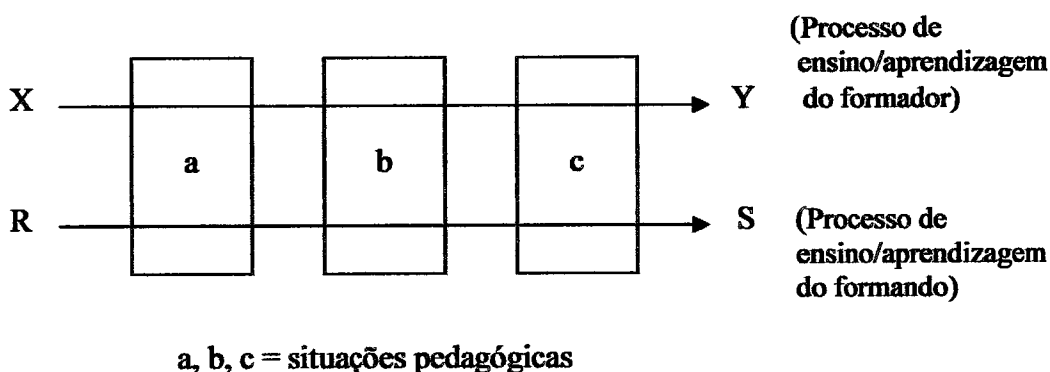


Figura 2: Processo ensino/aprendizagem do formador e do formando.

Fonte: Rebello Carvalho e outros (1990, p. 34) – *A Formação do Jovem – Um Modelo Interactivo*. Rio Tinto: ASA.

O processo ensino/aprendizagem deve ser planificado a partir do diagnóstico das necessidades formativas dos educadores e dos educandos para que possam enfrentar as demandas da sociedade no presente e no futuro (onde terão novas necessidades), participando activamente como sujeitos úteis da cultura em que estão inseridos. A sociedade e as empresas estão em constante mudança e cada vez mais complexas, por isso a formação profissional tem de acompanhar estas mudanças, adaptando as competências para que o formando e o formador ‘aprendam a aprender’ e estejam em permanente pesquisa. Por isso, segundo Rebello Carvalho e outros (1990) é necessário que:

“O jovem a formar e o próprio formador devem evoluir num contexto temático de tipo informativo e comunicativo que provoque um maior amadurecimento pessoal e que ajude ao esbater de um centro isolado, provocado pelas condições da vida actual”. (p. 36)

Os formadores e formandos devem ter uma atitude de permanente pesquisa, de reflexão sobre as experiências vividas, de partilha de saberes no sentido de saber aprender com humildade, além de ser necessário treinar a competência da avaliação.

Avaliar o processo e fazer a sua auto-avaliação. Conclui Rebello Carvalho e outros (1990):

“O diálogo permanente com os outros impõe que o formador caminhe para uma atitude mais científica, desenvolvendo as suas competências em trabalhos de grupo que, por sua vez, irão permitir a aquisição de atitudes adequadas ao trabalho em equipa”. (p. 48)

2 – A FORMAÇÃO CENTRADA NO ALUNO

“Os alunos são actores no processo ensino/aprendizagem, que eles actuam através das suas atitudes e dos seus actos, que eles manifestam comportamentos operantes e até decisão, afectando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação”. (Postic, 1990, p. 9)

A interacção entre o acto de aprender e o acto de ensinar ocorre pela comunicação e pela socialização dos indivíduos, já que o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve num meio social, cujas finalidades pedagógicas básicas são: a operação dos comportamentos para adquirir e fazer adquirir a herança cultural e a formação intelectual e social.

Ao centrar o processo formativo no aluno, visto como um sujeito activo e responsável pela sua formação, exige-se a sua participação no processo ensino/aprendizagem de forma que se mantenha em comunicação interactiva com o formador e com os outros formandos. Isso faz com que procure a pesquisa para integrar novos dados às suas experiências pessoais a fim de ser capaz de conquistar e partilhar o conhecimento com os outros, havendo entre eles a troca de experiências, de saberes e responsabilização pela aprendizagem, ao mesmo tempo que vivenciam a troca de papéis³ entre formandos e formador. Segundo Rebello Carvalho e outros (1990, p. 95) centrar o processo formativo no aluno tem a vantagem de: “atingir um duplo objectivo pedagógico, indispensável num processo de formação activo: ‘aprender fazendo’ e

³ Prática docente que centrando a sua acção no aluno permite que este assumna na aula, temporariamente, o papel de professor aceitando este que, na inversa, seja colocado, também temporariamente, como aluno. (Barbosa, L., 2004, p. 16)

‘aprender a aprender’”, além de desenvolver uma permanente construção cognitiva e comunicativa.

Durante o processo ensino/aprendizagem, o formador deverá ser o mediador do saber, organizando-o e avaliando-o, contribuindo para a construção da aprendizagem. Portanto, defende Rebello Carvalho e outros (1990, p. 96), que: “o formando seja implicado na construção do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser (estar), única garantia de solidez do conhecimento adquirido”.

Assim, o formador não é exclusivo na construção do saber. Este deverá motivar o formando para a aquisição da aprendizagem no sentido de projectar o “eu” para aspirações futuras, relacionando o presente e o futuro e implicando-o na construção dos seus conhecimentos, possibilitando que no percurso da aprendizagem se torne cada vez mais autónomo. Para atingir este objectivo, o formando deverá ser treinado na conquista do saber consigo próprio e com os outros.

Trata-se de um método activo em que o formando deverá conhecer os objectivos a serem atingidos a fim de que pesquise e integre o novo ao já conhecido, estimulando a criatividade individual e a cooperação em grupo numa avaliação contínua.

3 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

“O sucesso ou insucesso do processo de ensino/aprendizagem depende, em linha directa, da qualidade da Relação Pedagógica”. (Barbosa, L. 2004, p. 83)

A Relação Pedagógica é uma preocupação fundamental no processo ensino/aprendizagem, pois não se trata apenas da mera actividade de ministrar conteúdos, como diz Freire (2002):

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir a minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. (p. 116)

A Relação Pedagógica é, principalmente, um factor de desenvolvimento do indivíduo como ser humano activo em crescimento e desenvolvimento e deve ser pensada no sentido de também ser influenciada a nível sócio-cultural, tanto do professor quanto dos alunos, numa interacção de aprendizagem mútua. Portanto, é um sistema de relações marcado pelas interacções dos sujeitos envolvidos neste processo dinâmico de ensino/aprendizagem. É uma questão complexa, pois a acção pedagógica está interligada ao sistema educativo, ao processo educativo e ao processo ensino/aprendizagem, conforme a figura abaixo o demonstra:

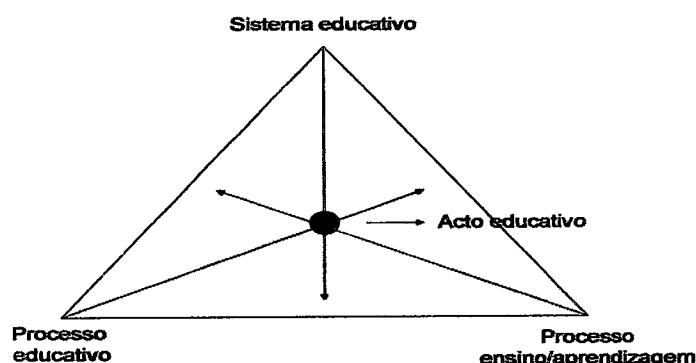


Figura 3: Rede organizadora de qualquer situação pedagógica.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 86)

Tendo em vista esta triangulação, a situação pedagógica deverá estar simultaneamente onde o acto educativo se desenvolve, pois é aí que ocorre uma sequência de factos pedagógicos. É na situação pedagógica que ocorrem as interacções interpessoais e culturais dos actores envolvidos no processo ensino/aprendizagem (professor, aluno e encarregados de educação) conforme explica Barbosa (2004):

“Ou seja, a relação pedagógica estrutura-se em estreita dependência de múltiplos factores de naturezas diferentes que não só determinam cada situação pedagógica como em si são já determinantes do desenvolvimento dos indivíduos que nela interagem”. (p. 89)

Seguindo a lógica do pensamento do autor Luís Barbosa, na relação pedagógica cada actor exerce uma influência bidireccional, conforme a figura abaixo ilustra:

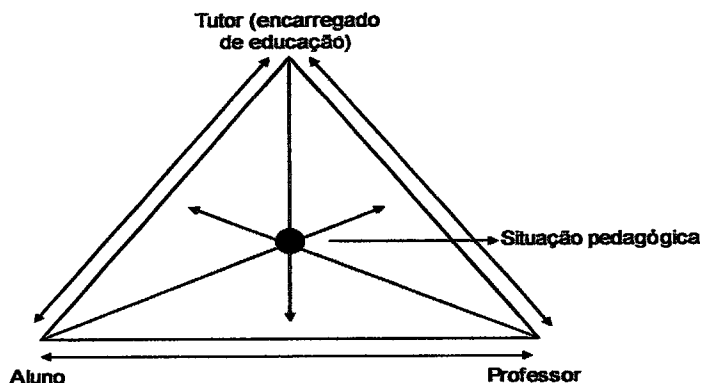


Figura 4: A Relação Pedagógica.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 90)

Já que cada actor exerce uma influência bidireccional, o professor, então, deverá ter um conhecimento não só da sua disciplina específica, mas um conhecimento numa dimensão alargada, conhecendo o contexto macro, meso e micro onde desenvolve a situação pedagógica, ou seja, o contexto europeu, nacional, regional, local ... e até ao contexto do indivíduo, interligados num sentido espiralado que determina estes contextos. Além disso deverá ter uma atitude de pesquisa a fim de ser capaz de relacionar e contextualizar tudo para que possa organizar uma carta de estratégia orientada para a mudança. Por tudo isso é que o professor actual deverá ter competências oriundas de um saber-ser, saber-fazer, saber-estar. Conforme nos mostra Barbosa (2004) na figura abaixo:

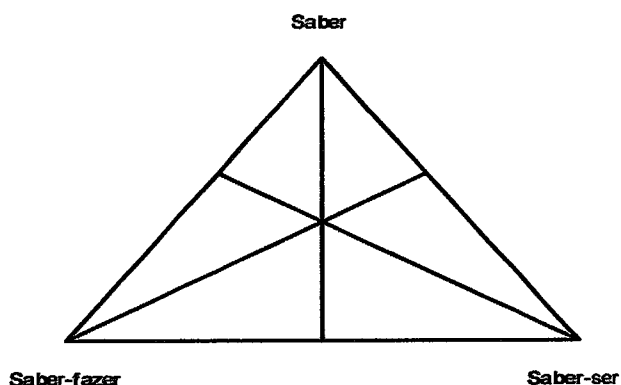


Figura 5: Tríplice Relação.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 93)

3.1 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ACTOS E FACTOS DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

“Cada momento do processo de ensino/aprendizagem pode então dizer-se consequência da relação entre actos e factos de ensino e actos e factos de aprendizagem”. (Barbosa, 2004, p. 98)

Segundo o autor, o acto educativo, por vezes também chamado de acto pedagógico, é formado por um conjunto de factos pedagógicos que estão definidos em função dos objectivos do sistema educativo, dos objectivos do processo educativo e dos objectivos do programa do próprio processo ensino/aprendizagem. Este conjunto de variáveis levam o professor a definir e a planificar o seu próprio currículo que deverá ter como meta o desenvolvimento global do aluno com o fim de influenciar o seu futuro. Para Postic, M. (1990):

“O acto educativo propõe-se uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado. Supõe um conjunto coerente de acções, empreendidas com vista a um fim e um sistema ordenado de meios; é a execução de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral”. (p. 10)

Compreendemos que o acto educativo é um jogo de acções que tem por fim penetrar ou influenciar uma ideia, um sentimento, a uma pessoa que age sobre a outra e que aí encontra a adesão necessária para se estabelecer uma relação. Como consequência deve provocar no indivíduo que aprende o entusiasmo para que pesquise e se torne autónomo e crítico. Ocorre então o que para Postic, M. (1990, p. 11) é: “um jogo de forças, o educador e educando, educados entre si, aproximam-se, situam-se, afastam-se”, é neste jogo de acções que o conflito se estabelece no processo ensino/aprendizagem e é nestas relações educativas que o indivíduo se desenvolve, evolui e se estrutura num processo de transformação contínua, impulsionado por este jogo.

Para que o acto educativo se possa desenvolver com sucesso, a situação pedagógica deverá ocorrer num ambiente organizado e mediado pelo professor em função de uma dinâmica de interacção e socialização com o objecto de estudo e com os próprios actores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e que segundo Barbosa (2004):

“É um acto que só faz sentido se existir a intenção de o perpetuar no tempo, facto que só acontece se aquele que o monta provoca no outro interesse pela pesquisa do Mundo que o rodeia e se no influenciado surgir uma atitude crítica”. (p. 99)

Por isso é necessário que haja a motivação, por parte do professor, para que desperte no aluno o interesse pela pesquisa a fim de evoluir face à complexidade do mundo que o envolve, levando-o a compreendê-lo melhor para que possa nele actuar de forma reflexiva, crítica e consciente. Para isso é necessário interagir com o objecto de estudo e com os outros no sentido de confrontar conteúdos, métodos, técnicas e estratégias com o mundo real vivenciado.

Assim, alunos e professores, que fazem parte da relação educativa⁴ e que se encontram no mesmo lugar, estão num regime de permanente interacção. Já que,

⁴ “A Relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”. (Postic, 1990, p. 12)

segundo Barbosa (2004, p. 100): “na relação educativa, e independentemente da sua quantidade, existe sempre o outro como referência pelo que ela só existe se for cimentada em quatro qualidades:

- compreensão
- tolerância
- respeito
- aceitação”.

Portanto, os projectos educativos elaborados pelos professores e pelas organizações educativas devem ser orientados para facilitar ao aluno o acesso aos objectivos, porém, qualquer projecto só tem sentido se for orientado para a espécie, ou seja, se for um projecto de vida, de realização pessoal do indivíduo com base nestas quatro qualidades. É por isso que, para estabelecer a relação educativa, deverá existir o diálogo interactivo entre os actores envolvidos, fazendo uso da linguagem e da cultura existente para atingirem a dimensão comunicativa. Esta está intimamente ligada ao processo educativo e que, segundo Barbosa (2004, p. 102): “A comunicação educativa pode ser: informativa, instrutiva e formativa”.

Assim, o professor, como organizador do ambiente e do processo ensino/aprendizagem, deverá pôr em destaque a **mediação afectiva**⁵ numa perspectiva humanista que, segundo Barbosa (2004):

“A integração da *mediação afectiva* na função docente significa que se sentiu a necessidade de introduzir a via afectiva no domínio escolar, ligando de forma mais adequada a razão à intuição, logo, à criatividade, aceitando a imaginação e o fantástico como dimensões fundamentais”. (p. 103)

Portanto, a função docente não se centra somente no nível cognitivo mas, principalmente, no nível afectivo, assim como questiona Freire (2002, p. 75): “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Assim, é na situação pedagógica que as relações interpessoais se estabelecem, entre formandos

⁵ Barbosa, L. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

e formadores, e onde se desenvolve o nível afectivo, com o fim de atender as necessidades sócio-culturais vitais para o desenvolvimento humano que os jovens buscam para a formação da sua personalidade e da sua própria cultura e que, segundo Freire (2002):

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumirem-se”. (p. 46)

O autor refere-se ao ‘assumirem-se’ no sentido de ser social e histórico, um ser comunicante, transformador e que seja capaz de se reconhecer como objecto, ou seja, é a questão da identidade cultural que faz parte da dimensão individual dos jovens, cujo valor não pode ser desprezado na prática educativa.

3.2 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS

Numa situação educativa, o acto pedagógico centra-se na permuta, nos conflitos e nas representações que os professores fazem dos seus alunos e nas representações que os alunos fazem dos seus professores, ou seja, nos estatutos e nos papéis que os actores representam no interior da relação educativa. Esclarece-nos Barbosa (2004):

“A palavra estatuto é utilizada em psicologia para designar o lugar que um determinado indivíduo ocupa num sistema determinado, num dado momento, e caracteriza-se pelo seu carácter relativista, por ser uma emergência que só ocorre em função de posições específicas que o indivíduo ocupa”. (p. 114)

Assim, entendemos que estatuto é o que o indivíduo carrega consigo, ou seja, a sua posição numa determinada situação. Um indivíduo possui, ao mesmo tempo, vários estatutos, dependendo de cada organização social em que participa. A palavra papel⁶ representa a maneira como operacionalizamos o nosso estatuto e, numa situação educativa em que está a desenvolver-se uma situação relacional entre os indivíduos, é marcada pelos comportamentos e atitudes das interações sociais e afectivas, – portanto

⁶ A noção de *papel* liga-se à estrutura dos actos finalizados que podem observar nos indivíduos que têm uma posição definida numa organização social. (Postic, M. 1990, p. 89)

teremos, no ensino tradicional, o estatuto de docente ou professor para quem ensina e o estatuto de aprendiz ou aluno para quem aprende, o que demonstra claramente a hierarquia entre estes dois estatutos e uma certa autoridade por parte do professor.

Já para o ensino mais progressista, entendemos que, mesmo havendo a troca de papéis e o diálogo interactivo, o estatuto do professor mantém-se no sentido da sua autoridade intelectual e moral administrada a favor da prestação do serviço e jamais sobre o próprio aluno, no sentido de humilhá-lo ou ignorá-lo.

No meio educativo, o docente tem o papel de estabelecer uma estrutura de interacções com os seus alunos permitindo definir objectivos, encontrar os meios para solucionar problemas e atingir os objectivos pré-fixados. Assim, o seu estatuto será o de exercer uma direcção, uma organização para a realização de uma tarefa (no sentido cognitivo) e de manter o equilíbrio do grupo (no sentido afectivo). O papel do docente fica centrado na ajuda, como um conselheiro, um guia. O professor deve, acima de tudo, colocar-se ao lado do aluno como um parceiro para o ajudar, tem que ser sensível ao aluno, tem que estar presente e exercer o ‘poder’ (do saber), tem que ter autoridade e dominar a metacognição, portanto deve exercer a sua ética intelectual.

Já o estatuto do aluno, é transitório, pois sofre uma variação de ano para ano em consequência da nova turma, das novas exigências, dos novos professores e que, segundo (Barbosa, 2004, p. 120): “é sempre consequência de avaliação interna feita pelo grupo de pertencimento (ou outros colegas), externa e realizada pelos restantes elementos que compõem a comunidade educativa”. Esta avaliação é uma leitura subjectiva, porém, sendo o professor quem organiza o seu espaço pedagógico consequentemente exerce influência nesta avaliação. É também uma questão de representação que, segundo Barbosa (2004, p. 121): “é uma construção mental do objecto percebido para a qual concorrem:

- a estrutura perspectiva do sujeito
- a organização lógica formal
- a estrutura simbólica”.

3.2.1 – A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

“O termo *representação* é utilizado em psicologia social para designar o modo de apreensão de um dado objecto social por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos”. (Postic, 1990, p. 99)

Tanto os pais como os alunos fazem a representação do professor segundo os valores do seu meio social e do seu próprio passado escolar. É uma construção mental do objecto a partir da actividade simbólica de um indivíduo em relação à sua inserção social.

Já para o docente, esclarece-nos Postic (1990, p. 101): “A descrição que o professor faz dos seus alunos está influenciada pelo estatuto escolar destes, sendo este estatuto definido pelo nível escolar que ele julga que deve ser atingido”. É desta maneira que o docente constrói a representação do aluno: a partir dos resultados escolares e conforme o seu sucesso ou insucesso. O docente julga-o bem ou mal, privilegiando os aspectos cognitivos e deixando de lado as qualidades afectivas e relacionais. Para o aluno, conforme Postic (1990, pp. 102-103): “concebe mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente (...) do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica”.

Com base na representação feita do aluno pelo professor e do professor vista pelo aluno, vimos que a relação pedagógica está situada num plano contraditório pelos parceiros do processo ensino/aprendizagem, pois enquanto as necessidades dos alunos se situam no plano subjectivo e afectivo, as dos docentes estão ligadas a uma categorização⁷ do aluno, sendo que a atribuição de características a outrem tem como base os indicadores sócio-económicos, sócio-culturais e pessoais dos indivíduos. Alerta-nos Barbosa (2004, p. 123): “para o facto de não haver nenhum processo de ensino/aprendizagem que não seja marcado pelo jogo da relação entre comportamentos e as expectativas que professor e alunos transportam”.

⁷ O processo de *categorização de outrem* consiste em lhe atribuir certas características com base na sua ligação e categorias sócio-económicas, socioculturais e mesmo raciais ..., etc. Confere-se a outrem uma identidade social pela percepção que se tem do grupo social a que ele pertence”. (Postic, 1990, p. 103)

Estas expectativas levam o docente a definir e a organizar os seus objectivos de ensino em função do aluno, seguindo-o, ocupando-se dele e desenvolvendo-lhe a auto-estima, além de organizar o ambiente e o processo ensino/aprendizagem em função do grupo turma. Para Barbosa (2004, p. 133): “entendemos que todo o ensino deve ser um esforço de:

- caracterização⁸
- diagnóstico
- tipificação⁹
- prognóstico”

Desta maneira, toda a situação pedagógica processa-se por meio do diálogo educativo, pois há uma finalidade que deve ser guiada pelo professor. Ele detém o significado e domina todo o desenrolar do diálogo pedagógico para ajudar a criança/jovem a construir o seu caminho pessoal e o meio para uma educação conjunta. Por este motivo, toda situação pedagógica impõe, logicamente, uma negociação e uma transacção¹⁰, ou seja, é um fenómeno social onde se desenvolve o jogo das interacções com as permutas e a negociação dos papéis com o fim de levar o aluno a sentir-se responsável no grupo e experiencie a vida social, estabelecendo e respeitando regras e obrigações.

Cabe ao docente organizar o meio e as condições para que o grupo e cada aluno possam vivenciar a sua experiência social, motivando-os para uma determinada aprendizagem, num jogo de interacções simbólicas com os outros a fim de alcançar um objectivo. Cada aluno exerce um determinado papel que deseja ser aceite pelos outros. Os membros do grupo também desempenham um papel importante, surgindo as expectativas conforme a actuação de cada um dentro deste jogo de interacções simbólicas.

Neste jogo social o docente, através da sua própria pessoa, propõe um modelo de referência. Portanto, afirma Postic (1990, p. 171): “A acção educativa consiste em

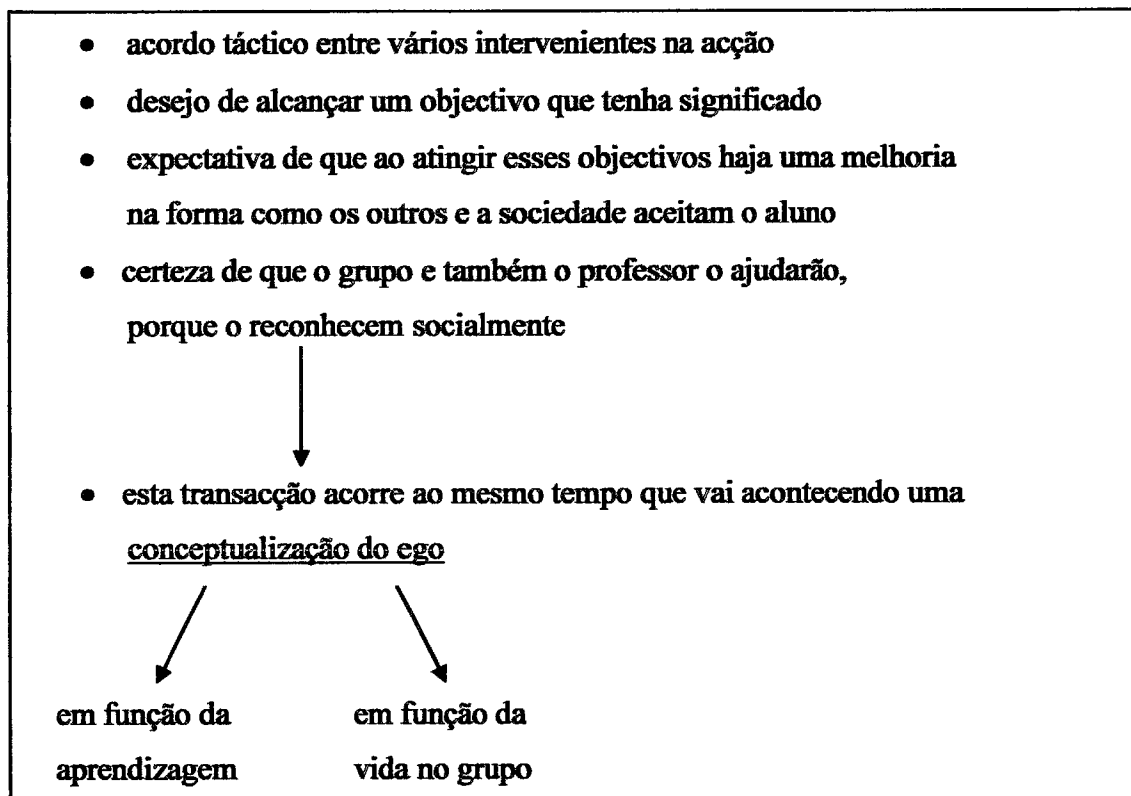
⁸ Caracterizar significa apropriarmo-nos das características exteriores dos objectos com a intenção de, através delas, organizarmos os dados da sua estrutura inteira. (Barbosa, 2002, p. 37)

⁹ Tipificar é dar nome às coisas, ou seja, é recontextualizar ordenadamente o que existia disperso no pensamento. (Barbosa, 2002, p. 40)

¹⁰ A transacção é, então, um fenómeno social que resulta de permutas, ela tem como finalidades estabelecer as obrigações respectivas dos parceiros, fixar a regra do jogo na situação por uma aprendizagem de grupo. (Postic, 1990, p. 166)

ajudar o aluno a descobrir-se, a procurar, por si mesmo, como é que as suas capacidades se poderiam revelar e, depois, desenvolver-se”. Para haver uma transacção educativa é necessário:

Quadro 2: Transacção educativa.



Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 136)

Portanto, a transacção educativa baseia-se na ideia de ter o aluno como o centro das atenções e, para que o docente consiga pô-la em prática, é necessário que a sua formação seja mais científica e técnica, fazendo uso da técnica da observação e da técnica do espelhamento como instrumentos para caracterizar as situações educativas/pedagógicas além de fomentar o trabalho em grupo, trabalhando e incentivando o trabalho em equipa. Conclui Barbosa (2004, p. 142): “Em síntese, diga-se então que a relação entre os estatutos e papéis desenvolvidos por professor e alunos é um eixo central do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem”.

3.3 – A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DO ESPELHAMENTO

“Traz-se então aqui à discussão a dimensão inconsciente da relação pedagógica a fim de que se reflecta sobre a implicação do jogo de forças que fantasmas e conflitos inconscientes vertem sobre esta mesma relação, condicionando fortemente a comunicação que se estabelece entre o professor e o aluno e vice-versa”. (Barbosa, 2004, p. 142)

O jogo de interações que se estabelece entre professores e alunos por meio da comunicação interpessoal não se desenvolve somente ao nível cognitivo, mas também ao nível afectivo e do inconsciente de cada actor, ou seja, nas representações mentais que são construídas com base nas impressões condicionadas à primeira imagem, ao primeiro impacto e que cada um interpreta de acordo com o seu “mundo”. Completamos com a ideia de Postic, M. (1990, p. 199): “A relação educativa não se situa apenas ao nível da comunicação interpessoal, desenrola-se ao nível dos afectos, dos fantasmas e por isso o registo do inconsciente”. As comunicações são manifestos observáveis na relação educativa. Por diversas vezes durante a aula ocorrem manifestações espontâneas do professor ou da turma¹¹ que fazem surgir afectos do tipo agressivo, ou orientada para o exterior, como são as sensações de prazer ou de aborrecimento. Isto ocorre porque a relação afectiva da turma está relacionada ao significado que os pais dão à escola e ao estudo dos seus filhos e que são, para Postic, “actores invisíveis” situados entre o docente e a criança, sendo a sala de aula um “espaço imaginário”.

Já os fantasmas representam as relações entre a criança e a mãe que podem estar ligados à satisfação ou à frustração sentidas, que dominam num dado momento e nunca são observados como na comunicação. Os fantasmas são inconscientes. (Postic, 1990)

Ainda falando sobre a dimensão inconsciente da relação pedagógica, acrescenta Barbosa (2004, p. 143): “para a Psicanálise, a relação que o educador mantém com a criança fá-lo renascer e aviva a sua própria infância”. Desta maneira, conforme a maturidade do professor, fica mais fácil de compreender o mundo infantil bem como os seus problemas, pois o professor revive a experiência pessoal da sua infância que

¹¹ Campo dinâmico de forças inconscientes que se encontram, se entrecruzam ou se opõem, se reforçam ou se destroem. (Postic, 1990, p. 200)

poderá ser uma lembrança positiva ou negativa, reflectindo como um espelho no grupo, cujo sucesso ou insucesso depende da valorização ou não da auto-estima dos alunos.

Segundo Barbosa (2004, p. 144): “a escola, a sala de aula, são espaços do imaginário” onde a criança a vivencia por meio de receios e desejos e o professor é visto por ela como um pai simbólico. Há, portanto, entre professor e aluno um jogo de simbolismo inconsciente e que leva, muitas vezes, a conflitos que poderão gerar ansiedades e angústias, cabendo ao professor saber geri-los. Há, ainda, outro tipo de conflito, conforme afirma Postic (1990, p. 212): “Ter o saber, para o docente, é ter a possibilidade de exercer uma acção sobre outrem”, neste sentido, ensinar é dotar os outros do saber, de os fazer como a si próprio. Porém, o docente apenas cede parte do seu saber para se manter no poder que exerce sobre a criança, doseando o que é favorável e apropriado para tal aprendizagem. É, portanto, um conflito que o professor gera inconscientemente.

4 – UMA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA

“Fazer com que os alunos percebam que a análise dos contextos educativos se deve fazer de forma rigorosa (...) que adquiram uma consequente atitude de pesquisa, a fim de que sintetizem, com profundidade, os dados que as sucessivas análises vão permitindo organizar”. (Barbosa, 2004, p. 155)

Nas análises dos contextos educativos, o professor deverá ter uma atitude permanente de pesquisa, sustentada pela observação da sua sala de aula a fim de architectar hipóteses, organizar estratégias de intervenção, deduzir consequências das diversas situações educativas e pedagógicas para que possa, não só resolver os problemas pertinentes à sua acção educativa, mas que possibilite também aos seus alunos, antecipar situações futuras. O saber deve ser construído pelo indivíduo no sentido de passar do mero entendimento para a compreensão dos mesmos.

Segundo Barbosa (2004, p. 157): “é indispensável que nos posicionemos como guia, orientador, colaborando, não raro, em estratégias de descobrimento guiado”,

estando junto do aluno, no sentido de agir sobre o universo simbólico. Para isso, a investigação tem de estar presente no quotidiano do professor para ser capaz de organizar ‘cartas de sinais indicadores de diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação’.¹²

Assim, cada agente educativo¹³ deverá organizar as estratégias em função dos actos e factos educativos a serem desenvolvidos numa determinada situação pedagógica, tendo em mente a preocupação de que seja feita em função do desenvolvimento do aluno, coincidindo com o projecto de vida deste.

Por isso, ressalta Barbosa (2004) que:

“É cada vez mais necessário que tanto o educador como o professor, para além de dominarem os conteúdos específicos das suas áreas de intervenção, devam também ser bons diagnosticadores de necessidades educativas da escola, dos alunos, de si próprios e ainda de outros actores que hoje se movimentam no espaço educativo e sublinha-se a importância da necessidade de uns e outros possuírem sólidas competências de pesquisa”. (p. 163)

Sendo assim, o agente educativo deverá adquirir competências para ser capaz de trabalhar com base científica na caracterização da realidade, organizando os actos educativos e pedagógicos segundo as necessidades concretas diagnosticadas nos seus alunos. E para se fazer a caracterização do real são necessárias quatro competências:

- descrever a realidade
- tipificar indicadores
- categorizar informação
- seleccionar informação

Além disso, acrescenta Barbosa (2004):

“O educador e o professor do futuro terá de ser um profissional com sólidas competências transversais que lhe permitam agir com eficácia na organização dos prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de actividades, quer

¹² Barbosa, L. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

¹³ Vocábulo proposto pelo autor para substituir o de professor que está nitidamente em desuso, porque este profissional não pode ser entendido apenas como alguém que se limita a meras transmissões de saberes. (Barbosa, 2004)

estas sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos, ou simplesmente remediativas sabendo, em decorrência dessa acção, organizar a creche, o jardim de infância ou a escola como banco de dados interactivo”. (p. 171)

A partir da observação é que o professor percebe os sinais emitidos pelos seus alunos. Com base nestes sinais, deverá organizar estratégias preventivas, curativas ou remediativas que irão ao encontro das necessidades diagnosticadas. A acção educativa deverá ser organizada em projectos que funcionem como estruturas capazes de interagir e integrar as organizações educativas onde trabalhe a fim de estabelecer uma situação pedagógica em rede. Entramos aqui na questão da Transversalidade Educativa, e que o autor Barbosa (2004) assim a define:

“Conceito novo introduzido nos programas da formação de educadores e professores, com a qual pretendemos trabalhar a ideia de que o Sistema Educativo tem de ser pensado como um longo processo em que a influência da acção educativa sobre os seres humanos começa quando estes, ainda de tenra idade, entram para a creche aos três meses de idade e deixa de ser exercida sobre muitos deles quando por volta dos vinte e cinco anos obtêm um curso superior”. (p. 19)

A transversalidade educativa diz respeito à ligação das instituições escolares como um processo contínuo de educação e formação do ser humano em sentido globalizado: o cognitivo e o afectivo, sustentado em três tipos de relação: a relação de apego (Creche); a relação educativa/pedagógica (Jardim de Infância) e a relação pedagógica/educativa (Escola, a partir do 1º ciclo).

Além de pensarmos a transversalidade educativa, devemos ter em mente que é o ser humano que percorre todo o Sistema Educativo e, portanto, é ele quem faz a Transversalidade Relacional, pois transporta as suas vivências nas instituições, num processo dinâmico e progressivo. Desta maneira, os professores, como mediadores do conhecimento, também devem pensar em intervir de forma transversal.

Compreendemos, então, que a prática pedagógica é uma intervenção complexa e dinâmica pois, nos nossos dias, o agente educativo não pode somente actuar em função dos conteúdos didácticos da sua área específica mas segundo Barbosa (2004, p. 173): “tem-se imposto aos agentes de ensino que trabalhem sabendo harmonizar diversos contextos educativos, vários objectos de trabalho e, ainda, que tendo

obrigação de os estudar façam deles pólos essenciais da sua própria formação”, pois a criança deve ser pensada como um ser global em desenvolvimento e a escola como uma organização viva onde se integra todo o dinamismo da relação pedagógica. Esta deve estar em harmonia funcionando em função do diagnóstico de necessidades emitidas pelas crianças/jovens e pelos formadores. Portanto, uma Escola Sensível e Transformacionista que esteja organizada em função da criança/jovem como seres humanos actuantes no ambiente em que vivem e que procuram o seu próprio desenvolvimento. Como ilustra a figura abaixo, uma escola organizada numa estrutura dinâmica em rede:

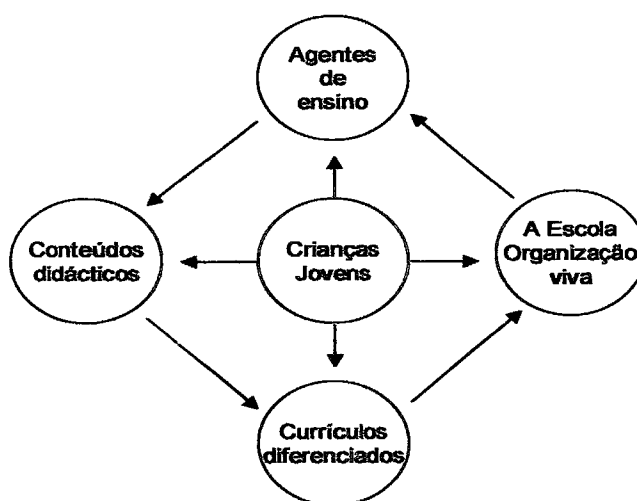


Figura 6: Organização da Escola.

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

“Trata-se pois de montar na Escola um outro caminhar onde todos são pares e por isso todos se devem ajudar mutuamente. Por isso, entendemos que a nossa Escola tem de ter uma pedagogia orientada pelo sentido de ajuda”. (Barbosa, 2004, p. 177)

Nesta linha de pensamento, uma Escola Sensível e Transformacionista deve saber estar com os outros a fim de observar, ouvir e conduzir ao conhecimento e não mais impor. Uma escola que saiba ajudar o professor para que este contextualize e harmonize a sua acção educativa em função da criança/jovem como seres humanos.

Uma pedagogia de ajuda voltada para as práticas pedagógicas e as interações interpessoais, desenvolvidas no contexto do próprio processo ensino/aprendizagem e voltada a ajudar, principalmente, o aluno e que, segundo Barbosa (2004, p. 174): “a relação de ajuda devia ser assumida também pelas Ciências da Educação”. Além disso, a pedagogia de ajuda deve ser transformada numa prática voltada para o ser humano, porque este desenvolve esforços de aprendizagem, pois todo o exercício de aprendizagem desencadeia fenômenos de stress e que os mecanismos cognitivos sempre se retraem quando emerge a emoção do aprender (Barbosa, 2004).

Abrimos aqui parênteses para explicitarmos o que queremos dizer com “a relação de ajuda” que importamos da Psicanálise para as Ciências da Educação e que segundo Carl Rogers (1977):

“A Relação de ajuda pode ser definida como uma situação na qual um dos participantes procura promover numa ou noutra parte, ou em ambas, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo”. (p. 43)

Na relação de ajuda, uma das partes procura promover na outra ou no grupo, através das interações, o desenvolvimento e uma maturidade para que tenha uma maior capacidade de enfrentar as situações da vida. As atitudes de quem ajuda deverão favorecer, nesta relação, o crescimento por meio de atitudes de “aceitação democrática”¹⁴ numa relação de pessoa a pessoa, criando a confiança¹⁵ entre elas de maneira que a pessoa que recebe a ajuda apreende a relação.

Além disso, um outro factor pertinente na relação de ajuda é a capacidade da pessoa que ajuda em compreender os sentimentos do outro, tendo uma receptividade às atitudes do sujeito que é ajudado, demonstrando interesse caloroso, porém, sem excessiva implicação emocional. Para Rogers (1977, p. 48), a qualidade afectiva da relação “está intimamente ligada à simpatia e ao respeito crescente que se estabelecem”, desta maneira, atitudes e sentimentos são mais importantes que o cognitivo.

¹⁴ Carl Rogers (1997): *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora

¹⁵ Ser digno de confiança não implica ser consequente de uma forma rígida, mas sim que se possa confiar em mim como realmente sou. (Rogers, 1977, p. 54)

Transferindo a relação de ajuda da Psicanálise, na visão de Carl Rogers (1977) para a Educação, significa: centrar a relação de ajuda no aluno, implicando uma alteração construtiva na sua personalidade e, ao mesmo tempo, implicam quatro variáveis no professor:

- a) o grau de compreensão de empatia do aluno manifestado pelo professor;
- b) o grau de afectividade positiva da atitude manifestada pelo professor;
- c) o grau de autenticidade do professor, devendo existir uma congruência¹⁶ entre as suas palavras e os seus sentimentos;
- d) o grau de concordância na intensidade afectiva da reacção do professor com as palavras do aluno.

Neste sentido, haverá uma forte probabilidade para que a relação de ajuda seja eficaz, pois o respeito pelas atitudes da pessoa que se ajuda representa uma característica positiva, tratando, desta forma, o aluno como um ser humano em processo de transformação e não como um objecto. Para o professor, mostrar-se sempre tal como é, ser transparente, é fundamental para se estabelecer uma relação pessoal de ajuda.

Portanto, ensinar e aprender estão relacionados com emoções e sensações dos actores envolvidos neste processo. É neste sentido que a escola sensível e transformacionista deve ser orientada: para os afectos, para a compreensão e a motivação e que valorize a história de vida de quem aprende. O professor deve saber estar com o aluno e não apenas estar perto dele, conforme explica Barbosa (2004):

“A aquisição desta nova forma de estar com os que aprendem implica que se forme quem ensina segundo novas e diferentes perspectivas. A nossa pedagogia exige um educador ou professor que actue junto à natureza da pessoa que aprende, ajudando-o a actualizar as suas possibilidades de acção, o que significa dizer que a mesma reivindica que quem ensina seja um profundo conhecedor dos processos que quem aprende segue para se apropriar do conhecimento”. (p. 183)

Desta maneira, o agente educativo deve ser capaz de diagnosticar as necessidades educativas da criança/jovem e, a seguir, saber adequar a acção educativa

¹⁶ Congruente, segundo Rogers (1977, p. 54): “pretendo significar que qualquer atitude ou sentimento que esteja a experimentar se adequa à consciência que tenho desse sentimento ou dessa atitude”.

construindo cartas de sinais para organizar as intervenções estratégicas. Para isso é necessário que domine as práticas de observação, ou seja, que investigue, conforme elucidada a figura abaixo:

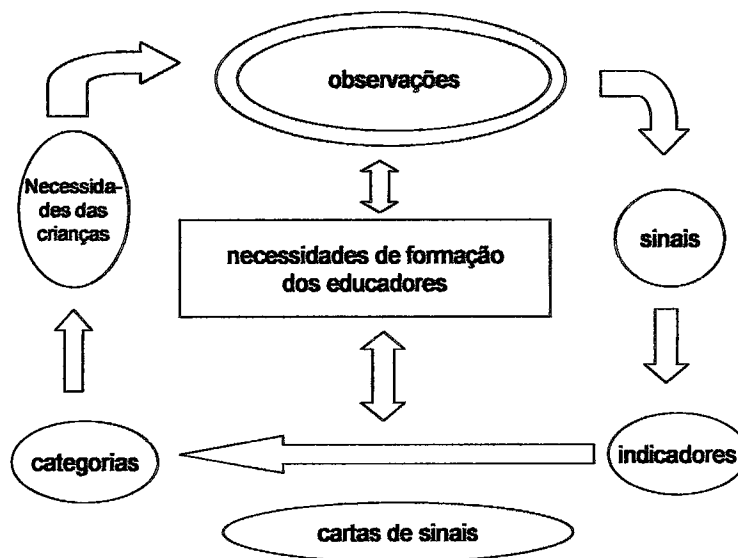


Figura 7: Processo de Observação.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 184)

Para que este processo de observação se concretize, exige-se que o agente de ensino aceite que o sucesso ou o insucesso de quem aprende dependa, principalmente, da sua capacidade de observar, escutar e compreender o outro na sua situação de aprendiz, ou seja, o agente de ensino, além de ser um bom avaliador da aprendizagem, deve saber construir situações pedagógicas no sentido humanístico e afectivo que impliquem nos seus alunos como um espelho. Além disso deve, segundo Barbosa (2004):

“Dispondo-se a procurar com quem ensina diferentes sentidos que as acções vão propondo se disponibilize a harmonizar de forma sistemática a relação que cada aprendiz deve estabelecer consigo mesmo, a fim de conseguir ir aprendendo o que se ensina”. (p. 186)

E acrescenta:

“Ao educador e professor do futuro, se exige, cada vez mais, forte domínio de competências pessoais. Empatizar com o outro, sendo capaz de perceber a forma como sente cada momento do aprender, possuir a capacidade de ir imaginando novos cenários, mudando sistematicamente os elementos das paisagens de aprendizagem a fim de que se crie a possibilidade de que, a natureza humana do aprendente experimente novas possibilidades de actuação e levar este actor a colocar no presente o seu arsenal de saberes a fim de, por imaginação, ser capaz de recriar no agora situações que só no futuro possam vir a ser reais”. (pp. 186 – 187)

São essas as competências profissionais e pessoais que o professor do futuro deverá adquirir com o fim de saber estar com o aluno, demonstrando a disponibilidade para partilhar emoções, sensações, sucessos e insucessos numa dimensão afectiva na relação educativa e pedagógica dentro dum contexto de relação de ajuda para a aquisição de conhecimentos e onde o espaço físico e social seja valorizado, pois é aí que a comunicação se estabelece entre os pares e o grupo no sentido de ajuda e é por isso que, na Pedagogia de Ajuda, todos os actores da acção educativa são implicados no âmbito do Sistema Educativo.

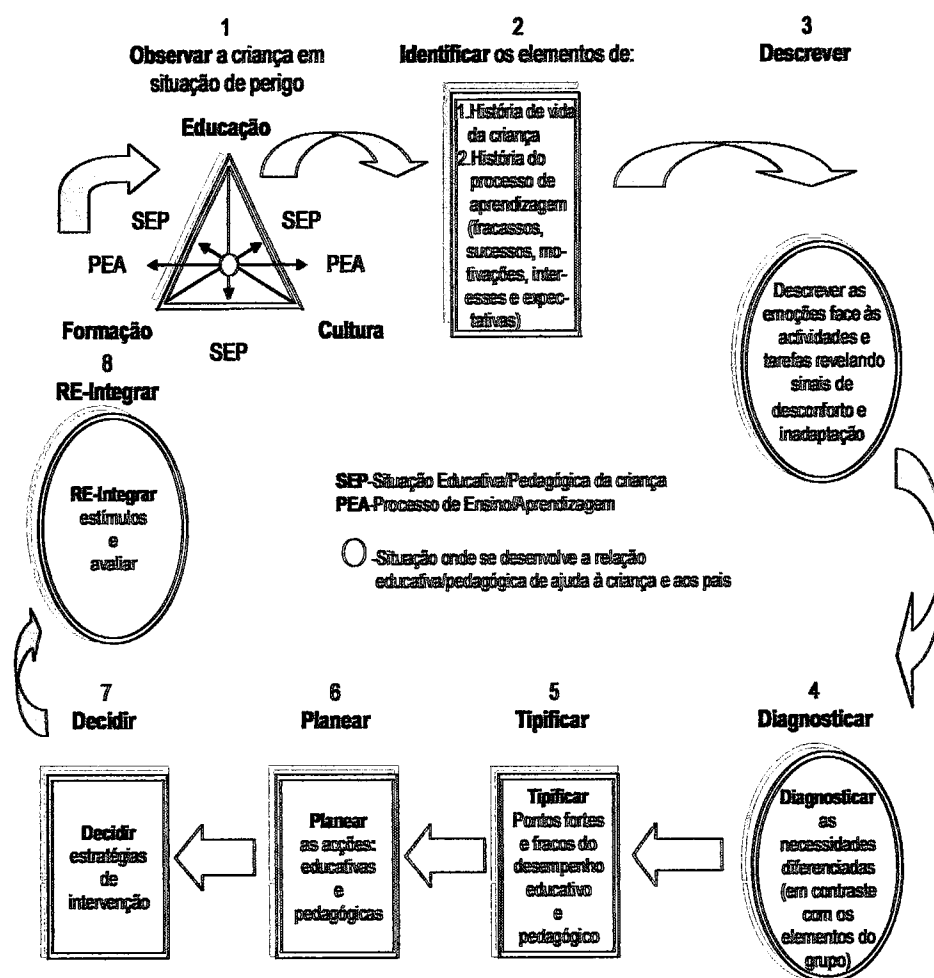
Na Pedagogia de Ajuda, o diálogo interactivo estabelecido entre os pares é indispensável, pois é por meio dele que o conhecimento se vai construindo num sentido de solidariedade e partilha e onde o agente de ensino, segundo Barbosa (2004):

“Tem obrigatoriamente necessidade de apelar ao seu ‘know how’ técnico e científico a fim de ser capaz de se colocar no lugar dos aprendentes, não só ajudando-os a resolver problemas, mas dispondo-se a com eles percorrer as vicissitudes do seu percurso de aprendizagem”. (pp. 191 – 192)

Assim, o agente de ensino é o responsável pela organização dos pares e também pela organização das cartas de sinais das necessidades dos seus alunos. A partir das cartas de sinais, será capaz de determinar a sua própria necessidade formativa e colocar em prática estratégias de intervenção curativa, remediativa e preventiva, desencadeando, paralelamente, o crescimento educativo, formativo e cultural dos actores envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Como afirma Barbosa (2004, p. 192) que: “a autonomia de uns na aquisição do conhecimento seja o reflexo, por espelhamento, da autonomia que o outro vai realizando o seu trajecto”, no sentido de fornecer o crescimento humano, técnico e científico bem como o de provocar efeitos de mudança e um permanente RE-

aprender¹⁷ ou RE-ensinar¹⁸ com os outros para que, além de resolver problemas, sirva para antecipar o futuro.

O esquema abaixo, segundo o autor Barbosa (2004), poderá elucidar as condições essenciais para que se cumpram os actos de ensino e se realizem os de aprendizagem.



1,2,3,4,5,6,7,8: Competências gerais de desempenho do educador.

Figura 8: Processo de diagnóstico de necessidades.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 197)

¹⁷ BARBOSA, L. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos

¹⁸ Ibidem.

5 – A TÉCNICA DO ESPELHAMENTO

5.1 – APLICAÇÃO DA TÉCNICA DO ESPELHAMENTO NO ÂMBITO DA RELAÇÃO EDUCATIVO/PEDAGÓGICA

5.1.1 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Devemos entender a relação educativo/pedagógica como um micro universo a ser analisado e espelhado para que cada agente educativo compreenda que esta relação é o princípio de toda a sabedoria de onde emerge o Saber. (Barbosa, 2004)

Tendo em vista esta afirmação, entendemos que cada agente educativo organiza e constrói as aprendizagens dos seus alunos e as suas próprias. Para isso é necessária a utilização da pesquisa permanente num exercício constante de diagnosticar as necessidades educativas para efectuar as intervenções de maneira rigorosa e científica. Portanto, é como afirma Barbosa (2004, p. 200): “uma prática de reconstrução permanente do saber ministrado que o espelhamento individual vai fazendo emergir o saber em geral”. Nesta constante reconstrução do saber e fazendo uso da prática da “técnica do espelhamento” que emergirão alguns temas para reflexão, conforme o quadro abaixo indica:

Quadro 3: Temáticas para reflexão.

- As organizações educativas enquanto instrumentos de análise da relação entre objectivos macro, meso e micro sistémicos da acção educativa (Procura-se que a partir da Creche, Jardim de Infância ou Escola se detectem disfuncionamentos sistémicos e se arquitectem estratégias de remediação).
- As organizações educativas enquanto bancos de dados interactivos (Recria-se aqui a perspectiva de organizar as instituições educativas como “pivots” do desenvolvimento sustentado de locais e regiões e membros de parcerias suportadas em rede).
- A construção de “Cartas de Sinais” indicadores de necessidades educativas e formativas e de consequente organização de matrizes estratégicas de intervenção dos professores e educadores (Trata-se aqui de procurar não só as clivagens e disfuncionamentos instalados no interior dos processos de ensino/aprendizagem mas, também, dos de tendência formativo/profissional).
- A organização da Relação Pedagógica enquanto fonte de conhecimento (Intenta-se aqui que os responsáveis pelo ensino mostrem como esta relação pode ser o suporte, não apenas do crescimento de seres humanos mas, acima de tudo, do seu desenvolvimento).
- A formação permanente de educadores e professores, em contexto, como motor de reorganização sistemática das organizações educativas.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (pp. 200 – 201)

É importante que a técnica do espelhamento seja utilizada nas relações pedagógicas que se desenvolvem no contexto da formação profissional, garantindo uma melhor *performance* dos jovens, tanto a nível técnico/profissional quanto a nível de desenvolvimento humano. Além dos alunos, os docentes adquirem elevada capacidade de reflectir na acção educativa e na necessidade de mudança em relação às formas de agir, sabendo construir adequadas interacções, centralizando os aspectos técnicos para o desenvolvimento das tarefas (nível cognitivo) e também que analisem os aspectos de empatia a partir desta relação (nível afectivo). Pelo espelhamento, os actores envolvidos reconstroem mentalmente os momentos da intervenção tomando consciência destes e

levando-os a uma análise crítica e sistemática, a fim de que sejam capazes de ultrapassar as dificuldades a nível cognitivo e a nível afectivo. Afirma Barbosa (2004) quanto ao uso da técnica:

“Esta técnica encerra em si duas preocupações essenciais: Correctiva: Quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções: Preventiva: Quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do real”. (p. 203)

A utilização da técnica na formação profissional obriga o formando a uma reflexão constante e sistemática e leva-o a desenvolver o saber, o saber-fazer e o saber-estar, estabelecendo uma empatia com o outro. Para o professor, esta técnica leva-o à necessidade de adoptar uma postura de observação da acção dos seus alunos e das suas relações interpessoais, assim, ao utilizarmos esta técnica na formação profissional como um instrumento de inovação da prática para ajudar a resolver problemas diagnosticados, tanto a nível pessoal (do próprio professor) quanto a nível da relação pedagógica, num contexto de sala de aula, a acção educativa passa a desenvolver-se em três fases, conforme explica Barbosa (2004) no quadro seguinte:

Quadro 4: Fases de desenvolvimento da acção educativa com a implementação da técnica do espelhamento.

- *Exploração da acção técnica*: em presença de uma situação profissional concreta há necessidades de recordar não só as técnicas assertivas mas também a razão da sucessão lógica da sua utilização;
- *Organização e controlo das emoções*: no decurso do desempenho técnico além de haver a necessidade de um controlo emocional há ainda que desenvolver uma pedagogia de ajuda ao outro que aprende;
- *Representação simbólica da acção*: os gestos técnicos, ou seja, o saber e as atitudes, quer dizer, o saber-ser e o saber-estar, têm que seguir em sintonia. Simultaneamente, há que treinar o equilíbrio entre o saber-fazer e o saber-estar.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 203)

Ao analisarmos este quadro das fases da acção educativa, compreendemos que, ao aplicarmos a técnica do espelhamento, estamos a aplicar paralelamente a Pedagogia de Ajuda, pois leva o docente a saber observar o seu aluno, orientando-o e compreendendo-o a fim de ajudá-lo por meio do diagnóstico de necessidades educativas, sustentadas pelas cartas de sinais¹⁹ indicativos destas necessidades, a descobrir e a construir o Mundo no presente e a prepará-lo para o futuro, num trabalho educativo/pedagógico voltado para o crescimento e o desenvolvimento humano.

Portanto, teremos um professor sensível a tais sinais, capaz de tipificar os diferentes momentos de cada situação educativo/pedagógica e que actue dentro de uma triangulação partilhada, conforme elucida a seguinte figura:

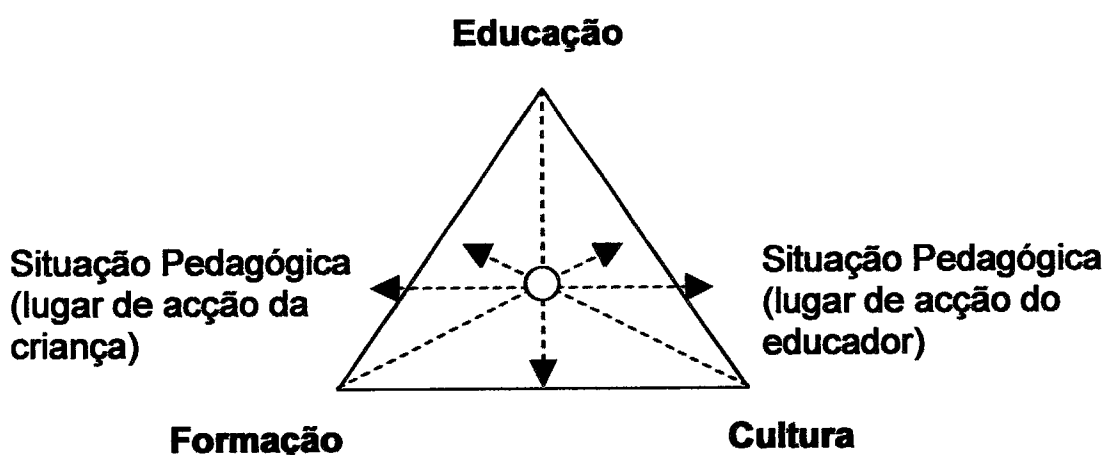


Figura 9: Triangulação Partilhada.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 205)

Concluimos com Barbosa (2004):

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

¹⁹ Cartas de Sinais – a partir da organização topológica dos múltiplos sinais emitidos pelas crianças nas diferentes situações pedagógicas. (Barbosa, 2004, p. 204)

5.2 – A TÉCNICA DO ESPELHAMENTO E OS SEUS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

5.2.1 – A OBSERVAÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL

“O espelhamento é hoje uma técnica que pode ser utilizada para introduzir junto dos profissionais práticas de reflexão sistemática, fazendo-os passar, em tempo controlado, da mera descrição factual dos fenómenos para a utilização da análise naturalista e procurando depois que cheguem à análise crítica”. (Barbosa, 2003, p. 11)

O espelhamento é uma técnica que tem como função servir de instrumento para que um determinado profissional a aplique com a finalidade de compreender profundamente o universo que o rodeia. O seu grande suporte é a Técnica da Observação. É um trabalho que pode ser desenvolvido a pares ou em grupo. A técnica da observação serve também para que, no espelhamento, os seus participantes estabeleçam relações, mantenham-se atentos sobre os objectos observados, aprendam a controlar as suas emoções e sentimentos e utilizem uma linguagem despida de juízos de valor.

Assim, segundo Barbosa (2004), quem observa deverá ser capaz de pensar e responder conscientemente a estas questões:

- “- *O que se observa?*
- *Quem se observa?*
- *Como se observa?*
- *Quando se observa?*
- *Em que lugar se observa?*
- *Como se registam os dados observados?*
- *O que se deve registar?*
- *Como se devem analisar os dados?*
- *Que uso se deve fazer dos dados analisados?”* (p. 296)

As respostas a estas perguntas visam justificar uma continuidade ao longo do processo de espelhamento. Observar, portanto, visa descrever e caracterizar os fenómenos com o fim de reconstruir as representações mentais dos acontecimentos. Para Estrela (1986, p. 26): “O professor para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar*”. Por isso, os espelhados devem habituar-se a recolher dados suficientes e adequados para que consigam boas descrições

e caracterização²⁰ do que realmente pretendem analisar e estudar. A observação deverá ser utilizada como um sistema. O professor deve observar mais sistematicamente para manter a continuidade da classe, a maneira da instrução e o interesse dos alunos, assim como para obter uma evolução informal e formativa dos alunos, o desenvolvimento da classe e a direcção do problema (Wittrock, 1997). É por este motivo que na vida quotidiana se efectuam observações sistemáticas para manter, controlar e estabelecer os acontecimentos do dia-a-dia. Deve ser um processo consciente para que saibamos explicar às outras pessoas e para que elas possam também avaliá-lo e compreendê-lo. Por esse motivo deve-se utilizar a observação nas suas diferentes formas, em sentido crescente, para se tornar reflexivo e crítico face a si e ao mundo, conforme elucida Barbosa (2003) na seguinte figura:

²⁰ O conceito “caracterização” na acepção de um conjunto dinâmico de características de um fenómeno, apreendidas por observação directa, e passíveis de uma descrição desse fenómeno, em ordem à sua análise objectiva. (Estrela, A., 1986, p. 17)

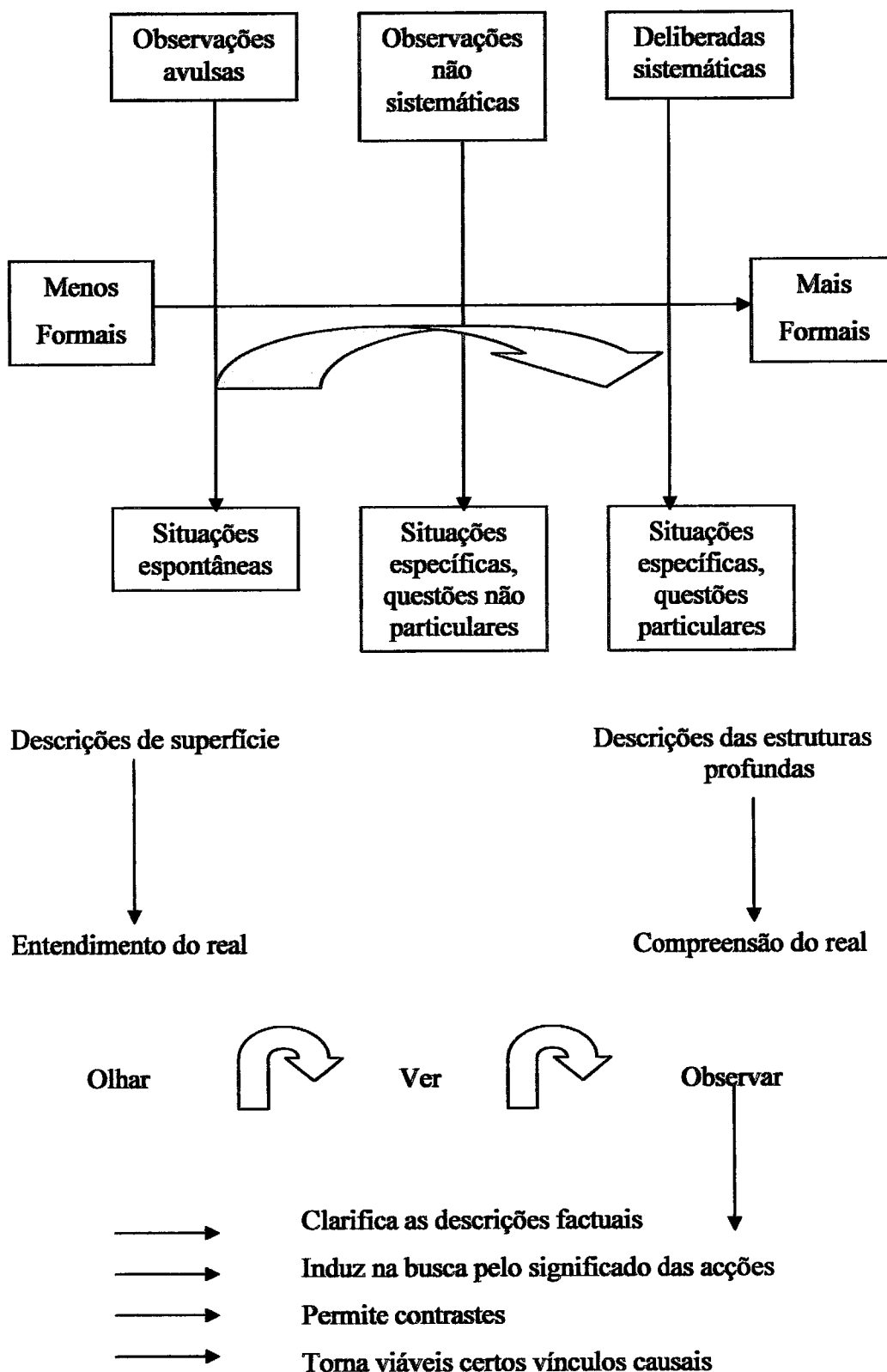


Figura 10: A observação enquanto fenómeno multifacetado.

Fonte: BARBOSA, L. M. (2003) – *Ensaio Sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações «Universidade de Évora».

Como já dissemos, a técnica do espelhamento tem o seu grande suporte na técnica da observação mas não é organizada em função da observação e por acúmulo de informações registadas, antes de tudo, esclarece-nos, Barbosa (2004):

“Funda-se na reformulação sistemática dos protocolos de observação elaborados e sustenta-se na renovação constante dos discursos analíticos. Por isso, a sua processologia é sempre concebida em espiral e está intimamente ligada ao nível de entendimento e compreensão com que os espelhados se referem aos factos e fenómenos analisados”. (p. 298)

Esta forma espiralada dá-nos a entender que o processo da técnica de espelhamento evolui conforme os espelhados mudam de estádios segundo os seus entendimentos e compreensão dos fenómenos que estão a ser analisados.

Para a aplicação desta técnica, a princípio, é necessário que, além dos espelhados, esteja presente um observador especializado com o fim de servir de mediador, ou seja, enquadrar as participações nas acções de espelho. O observador enquadrador tem por função organizar as situações de espelhamento e de enquadrar os espelhados adequadamente para a execução do jogo dos espelhos. Deve também dominar as técnicas da observação, exercer uma atitude pedagógica, conhecer quais são os objectivos dos espelhados e as estratégias nas análises.

Durante o processo de espelhamento, o enquadrador deverá observar os espelhados quanto ao seu saber, o seu saber-fazer e saber-estar e ao mesmo tempo servir para ajudar os espelhados sugerindo ideias, práticas de acção e a solucionar problemas Barbosa (2004).

Outra função do enquadrador é fazer com que os espelhados sejam capazes de actuar em três tipos de estratégias conforme foram detectadas disfunções durante o processo de espelhamento:

- 1º curativas, se identificarem disfunções que exigem intervenção imediata;
- 2º remediativas, se os problemas detectados puderem esperar por soluções a médio e/ou curto prazo;

3º preventivas com o fim de continuar a fazer bem ou executar melhor.
(Barbosa, 2004)

Para além da técnica da observação, outro suporte do espelhamento é o diálogo, pois este é fundamental durante todo o processo da aplicação da técnica. Desta maneira, para trabalharmos com a técnica necessitamos:

- 1º escolha de um par nas observações;
- 2º aproximação e aceitação dos objectivos das análises;
- 3º uma linguagem emitida pela positiva, mesmo ao falar de aspectos negativos e que seja feita sem juízos de valor.

Concluimos que o espelhamento é um processo interactivo porque os actores trabalham em pares e/ou grupo e têm como suporte básico o diálogo, e onde os espelhados, segundo Barbosa (2004, p. 299): “evoluem da observação para a acção e desta para a avaliação, do dito e feito, para refazerem a experiência de acordo com informações continuamente assimiladas”, sendo assim é um processo de ‘renovação das vivências’, ou seja, de renovar mentalmente o que já foi feito a fim de analisar e avaliar. O processo de espelhamento é organizado em três níveis:

- 1º os espelhados actuam em pares com um observador enquadrador;
- 2º os espelhados confrontam os seus protocolos de observação com os observadores de retaguarda²¹;
- 3º a análise é sujeita a um especialista. (Barbosa, 2004)

O objectivo principal do espelhamento é que os espelhados melhorem os seus desempenhos pessoais e profissionais.

²¹ Observadores de retaguarda – a sua função é a de recolocar sistematicamente o diálogo encetado em torno do que chamamos problemas *pivot*, ou seja, aquelas questões em relação às quais parece haver dificuldades de abordagem, ou que causam mais constrangimento abordar. (Barbosa, 2004, p. 300)

5.3 – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ESPELHAMENTO

Segundo o nível de organização do conhecimento de quem se propõe a iniciar a técnica do espelhamento é normal que se valorize, primeiro, a dimensão psicológica dos comportamentos do ser humano, ou seja, a posição do Eu do Homem sobre o Mundo. Na visão de Hegel²², analisado em Habermas (2001), o Eu é a unidade que se refere a si mesmo, é a personalidade individual e particular do sujeito, é a universalidade absoluta.

Para Hegel, o Eu é abstracto e acompanha as representações mentais que implicam numa reflexão: a identidade do Eu na auto-reflexão. É neste sentido que o Eu é subjectivo e extrai das suas experiências vivenciadas no mundo a sua auto-reflexão consciente, é portanto, a autoconsciência. Com base na ideia de Hegel sobre o eu, o autor Barbosa (2004) explica que:

“O espelhamento é de facto o processo através do qual o Homem cria a humildade de se enquistar sobre si mesmo para deixar que uma alteridade ao seu eu se afirme e, por isso, o ajude a tornar-se mais ser no Mundo”. (p. 304)

Pelo espelhamento conseguimos abstrair o eu sobre si mesmo, ou seja, é a auto-reflexão, sair da abstracção para a transcendência e depois que este segundo Eu possa afirmar-se com o fim de posicioná-lo no mundo, segundo as suas diferenças e as suas particularidades.

Para isso, é necessária uma maturação da mente no sentido de que se possua um espírito crítico a fim de ser capaz de utilizar a técnica conscientemente, sem juízos de valor e dentro de uma ética relacional²³ para que o trabalho seja projectado numa dimensão alargada, por isso, afirma Barbosa (2003):

“Se implementamos e desenvolvemos a utilização do espelhamento no âmbito da formação profissional é para que o Homem seja capaz de utilizar a técnica evitando ao máximo os efeitos nocivos da instrumentalização”. (p. 25)

²² Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) – filósofo alemão, autor de *Fenomenologia do Espírito* (1807), *Ciência da Lógica* (1812 – 16), *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (1870). (Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa, 1992, p. 572).

²³ Relação ética, segundo Hegel, baseia-se no conhecimento mútuo (conhecer-se no outro).

No que diz respeito à instrumentalização, Habermas (2001) alerta-nos para o facto de que a tecnologia proporciona a racionalização²⁴ da falta de liberdade do homem no sentido de estar impossibilitado tecnicamente de ser autónomo, pois o homem está sujeito ao aparelho técnico que possibilita a sua comodidade da vida ao mesmo tempo que intensifica a produção no trabalho.

Voltando ao espelhamento, os actores vivenciam a acção num jogo de relação intersubjectiva, mas que se complementam em relação ao objecto da acção. A relação do eu com o outro é como uma relação complementar entre os espelhados e, segundo Habermas (2001, p. 15): “só com base no reconhecimento recíproco se forma a auto-consciência de um outro sujeito”, desta maneira, a auto consciência é o meio em que o Eu se comunica com o Eu de outro indivíduo e, a partir disto, ocorre a reciprocidade entre os sujeitos, ou seja, a socialização. Completa-nos Barbosa (2004, p. 308): “toda a relação dialógica se funda numa intersubjectividade (...) toda a relação é conflituante (...) a dialogia não apenas como um conhecimento mas, sobretudo em *reconhecimento*”.

Explica-nos Habermas (2001) que na relação dialógica, como uma relação ética, instaura-se um conflito entre os sujeitos que se baseia no conhecimento mútuo (conhecer-se o outro). A identidade do Eu só é possível através do outro que o reconhece (reconhecimento recíproco) e que surgem no contexto de uma comunicação entre os actores, num sentido intersubjectivo e dentro de um processo de formação do espírito auto-consciente. Assim, o agir comunicativo é o ‘meio’ para se estabelecer tal processo.

Portanto, o espelhamento é uma técnica que se fundamenta no diálogo com o fim de provocar mudanças comportamentais nos actores que dela se utilizam. É uma técnica que se realiza durante a execução de uma tarefa e que os pares vão alterando as suas funções de observador do outro, em tempo planeado. É marcada pela intersubjectividade dos sujeitos na luta pela afirmação dos seus Eus nesta alternância de papéis, ocorrendo assim, o reconhecimento de uma mundivivência comum, pois

²⁴ Racionalização significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios de decisão racional. (Habermas, 2001, p. 45).

segundo Barbosa (2004, p. 309): “Os efeitos da presença do outro Eu proporcionam desenvolvimento das competências de iniciativa, decisão, observação, implicação, tolerância, partilha, responsabilização, reflexão e sobretudo espírito crítico”.

Um dos objectivos da utilização da técnica é que os espelhados se tornem reflexivos, que as suas análises críticas sejam mais dinâmicas e que organizem as suas estratégias de acção de natureza correctiva e preventiva.

Por meio deste jogo é que emerge o conflito, como já nos referimos, pois trata-se de uma interacção complexa que exige conhecimentos teóricos e práticos para que estes conflitos possam ser geridos. Afirma Barbosa (2004, p. 309): “o conflito é a instância sobre que se funda toda a dialéctica do diálogo que o Homem tem de manter com o Mundo”. Os conflitos que surgem pela utilização do espelhamento têm o objectivo de provocar melhorias no par e desencadear os mecanismos de defesa do outro criando tensões, cuja vivência conflituosa torna possível o aparecimento de estratégias no sentido de conduzir o outro para a assimilação de conhecimentos técnicos e científicos. O diálogo interactivo estabelecido entre os pares visa passar da reflexão para a análise do real, ou seja, a análise crítica, levando à construção de uma comunicação mais rica e mais cuidada. Portanto, conclui Barbosa (2004):

“Espelhar-se é então mergulhar no intersubjectivo, é conflitar, porque a comunicação é sempre distorcida mas também é isso porque a linguagem que se utiliza na relação é cada vez mais depurada”. (p. 311)

Desta maneira, é pelo diálogo interactivo que aumenta a reflexão do par no sentido de compreender a lógica dos procedimentos mútuos na execução das acções, cujo real se torna mais transparente, fazendo com que aumente a segurança entre os sujeitos que dialogam. Neste jogo de reconhecimentos (de si como indivíduo no mundo, depois do outro como alteridade), fundamenta-se a humildade que conduz o par à harmonia. O espelhamento, segundo Barbosa (2004), permite enquadrar os espelhados na seguinte matriz:

Quadro 5: Efeitos do Espelhamento.

O QUE O ESPELHAMENTO FAZ AUMENTAR

A autonomia face ao indivíduo e à técnica

As intenções de corresponsabilização

O espírito crítico

O desenvolvimento relacional entre os pares

O relacionamento entre os intervenientes no processo dialético

A coesão da parceria por obrigar à vivência mútua de momentos de sucesso e insucesso

O nível de determinação da reflexão após as execuções

O QUE O ESPELHAMENTO FAZ DIMINUIR

O stress dos actores ao longo da execução das actividades

O distanciamento de estatutos

Os preconceitos sociais

O distanciamento calculado entre pares

O medo de reflectir conjuntamente

A fuga às análises

O desinteresse em realçar os pontos fracos

As dificuldades de auto-consciencialização

O cansaço nas aprendizagens

As dificuldades de observação

As dificuldades de caracterização do real

As dificuldades de descrever os objectos do conhecimento

A ausência de responsabilização

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (pp. 312-313)

O jogo do espelhamento significa, então, partir em busca da consciência total (teórica e prática) a fim de atingir a universalidade do Ser. Do diálogo intersubjectivo, acede-se à objectividade, pois a identidade do Eu é construída a partir da exercitação de

papéis sociais e complementa-se no reconhecimento dado pela reciprocidade durante a comunicação com os outros Eus. É por isso que, segundo Barbosa (2004):

“As acções de espelhamento possam ser precedidas de encontros preparatórios, e até mesmo exploratórios, dado que a sintonia dos actores em presença tem de ser prévia a qualquer ajustamento dos seus Eus”. (p. 314)

Assim, o bom êxito da acção decorre do facto de haver uma boa preparação e é neste sentido que a escolha dos pares, para o espelhamento, se dá pela livre escolha destes, conforme a afinidade e empatia de ambos para que possam estabelecer uma conexão comunicativa que implica religar três factores: a Educação que se adquiriu com a Cultura que possui, à Formação que se recebe (Barbosa, 2004).

Portanto, é todo um processo que se estabelece de auto-formação do sujeito no sentido do indivíduo deixar os seus interesses pessoais (abstracto) a favor do que é universal (essencial), pois o seu Eu envolve-se com o do outro causando, a princípio, um enquistamento, que é o momento de reflexão, para seguidamente se abrir para o Mundo. Assim, o sujeito vai, aos poucos, acedendo à serenidade na luta pela autonomização em relação às pessoas e às organizações onde vive e trabalha, interagindo com o próprio Mundo. Para Barbosa (2004):

“O que a utilização desta técnica permite é aquilo a que chamamos de *renomeação do já dito*, ou seja, o exercício de uma actividade que recorrendo à memorização vai permitindo que cada nome se atribua tendo em conta o léxico que se adquiriu e se assimilou, ora para inventar nova palavra, ora para melhorar a utilização de outras já utilizadas”. (p. 315)

A técnica permite, então, um aumento progressivo da tomada de consciência e actualização da memória no sentido de refundir o que é teórico e o que é prático. Leva os espelhados a remontar o que já fora referido anteriormente (RE) num exercício que permite dialogar com o Mundo, atribuindo-lhe significados para pôr em prática a sua acção sobre um determinado objecto, construindo imagens mentais, representações, ou seja, permite que conheça melhor o universo que o rodeia, aproximando-se do Mundo. Desta maneira afirma Barbosa (2004):

“Pelo espelhamento identifica-se o já memorizado mas, quase em simultâneo, pode renomear-se o já assimilado. É uma dialéctica que exige

aprendizagem e formação adequada para que o trabalho de caracterizar o Mundo que nos rodeia, e descrevê-lo adequadamente, se cumpra na justa medida”. (p. 318)

No espelhamento, através do jogo dos Eus, os sujeitos deixam de se preocupar apenas com as suas satisfações e os seus desejos a fim de se projectarem para o universal. Nesta interacção com o outro, os actores passam a dar-se numa dimensão ética teleológica, abandonando, enfim, a linguagem marcada pelos juízos de valor. Adquirirem uma postura de humildade, reconhecendo que o seu conhecimento é limitado, levando os espelhados a serem mais abertos para os outros e mais sensíveis para com o Mundo, fazendo emergir, segundo Barbosa (2004, p. 320): “aquilo a que chamamos a atitude de *renomear as experiências vividas*”, ou seja, é a capacidade de, pela memória (tomada de consciência), designar correctamente as coisas, caracterizando o mundo e descrevendo os fenómenos, o que para Hegel, segundo Habermas (2001, p. 29): “desenvolve a tríplice identidade da consciência que dá nomes, da consciência astuta e da consciência reconhecida”, o que nos leva à aproximação da ideia da *Fenomenologia* que, segundo Habermas (2001, p. 29): “consiste justamente na renúncia ao ponto de vista do sujeito do conhecimento já ‘pronto’”.

É por este motivo que a técnica do espelhamento se transforma numa prática de transcendência (mergulhar mais fundo na consciência), pois leva os espelhados a passarem da mera reflexão solitária para a capacidade de criticar adequadamente o conhecimento, utilizando uma linguagem apropriada, sem juízos de valor e dentro de uma postura humilde, por isso, explica Barbosa (2004, p. 322): “transcende-se então o Homem sempre que se torna caminhante do processo anterior”, através da renomeação sistemática das experiências efectuadas e interagindo o seu Eu com o do outro.

Quadro 6: A Importância do Espelhamento.

O espelhamento é então importante: primeiro, porque recoloca o Homem na sua dimensão natural, a fim de que aprenda a utilizar uma adequada atitude de pesquisa que o diálogo com o Mundo lhe impõe. Depois, porque o leva a ser bom caracterizador dos factos que vive, dos contextos onde se determina e das situações onde as suas mundivivências se desenrolam. Por fim, porque a caracterização do Mundo implica que se saiba descrever a si, aos outros e ao próprio Mundo como objecto.

Fonte: Barbosa (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos. (p. 322)

5.3.1 – O ESPELHAMENTO COMO TÉCNICA DE ACESSO AO TRANSCENDENTAL

“A fenomenologia do conhecimento é a ciência dos fenómenos cognoscitivos neste duplo sentido: ciência dos conhecimentos como fenómenos (*Erscheinungen*), manifestações, actos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou activamente, estas e aquelas objectalidades; e, por outro lado, ciência destas objectalidades enquanto a si mesmas se exibem deste modo”. (Husserl, 1990, pp. 34-35)

Para Husserl, a fenomenologia do conhecimento estuda os fenómenos que se manifestam na consciência do homem e na sua capacidade de reflectir, analisar e criticar os próprios actos e factos que são por ele vivenciados. Neste sentido, é o retorno à consciência, é o transcendental, o que no espelhamento para Barbosa (2004) é a “*renomeação das experiências*” já vivenciadas. Este renomear significa reinterpretar os actos e factos já vivenciados num exercício sistemático de dar um novo nome às coisas, ou seja, de objectivar no sentido de apropriar-se do objecto. Por isso, esclarece Barbosa (2004, p. 324): “Ao permitir a renomeação das experiências, o espelhamento possibilita então que os objectos pelos quais o Homem se interessa mergulhem fundo na sua consciência”.

Assim, ao mergulhar na consciência, que é efectivamente o transcendental, em busca do objecto de conhecimento, permite aos espelhados reflectirem, questionarem e confrontar os factos, sendo este processo um apreender, tornando o conhecimento mais claro e transparente e coloca em causa o que acreditavam já saber, para depois serem capazes de caracterizar e descrever o Mundo no seu verdadeiro sentido a fim de compreenderem o universo em que estão inseridos. É por este motivo que Husserl afirma (1990, p. 62): “todo o conhecimento natural, tanto o pré-científico como também já o científico, é conhecimento que objectiva transcendentemente” levando a atingir as coisas que neles estão a tornarem-se dados no verdadeiro sentido.

Assim é também no espelhamento como técnica: leva a passar do empirismo ao conhecimento mais rigoroso do Mundo, por isso afirma Barbosa (2004, p. 325): “o espelhamento é a técnica que, utilizada de forma sistemática, se transforma num método fenomenológico”, pois leva os actores que se espelham a adquirirem uma atitude crítica perante o objecto, constituindo uma crítica ao próprio conhecimento. Completamos com a afirmação de Husserl (1990, p. 22): “o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico”.

Para Husserl, neste método fenomenológico, que é a tomada de consciência (transcendência), permite desenvolver-se em três graus, conforme explica Barbosa (2004):

- 1º estágio: Husserl coloca três questões essenciais: rejeita a possibilidade dos entendimentos metafísicos sobre o Ser no Mundo; questiona a ideia anterior e aceita dois tipos de fenómenos, os imanentes e os transcendententes; o imanente está em nós e o transcendente fora de nós;
- 2º estágio: é sobre a indagação cognitiva. Exige-se mais a análise crítica que a reflexão sobre os factos. É o momento do aparecimento da abstracção ideativa que nos leva à possibilidade de acedermos ao que fica para lá do que conhecemos;

3º estágio: aquele que, ao reflectirmos serenamente sobre o Mundo e analisando-o com humildade, percebemos que o nosso intelecto se funde com os nossos sentidos ao caracterizar e descrever factos e fenómenos.

Por isso, afirma Husserl (1990, p. 34): “Comprendemos então como se constitui continuamente o objecto empírico e como lhe está prescrita precisamente esta espécie de constituição, e que ele exige, por essência, justamente uma tal constituição gradual”.

Durante o espelhamento, há o desenvolvimento da passagem por três níveis fenomenológicos que estão religados numa graduação crescente:

- 1º inicia-se com uma **reflexão** sistemática, que é a renomeação das experiências vividas;
- 2º esta reflexão leva a criar, na mente dos espelhados, um nível de **abstracção**;
- 3º esta abstracção é responsável pela **organização dos actos de conhecimento** e ao mesmo tempo responsável pelo surgimento dos **esquemas de acção**.

Portanto, após esta graduação, esclarece-nos Barbosa (2004):

“Torna-se então possível a compreensão mais profunda do Mundo, porquê? Por que neste momento se executa o rastreio correcto dos dados que até aí constituíam informação dispersa. Esta, está de facto disponível na mente, mas aguarda a possibilidade de encontrar nexos com outra que também armazenada aguarda ainda que a inferenciação a chame, a fim de ser utilizada como conhecimento adequado”. (pp. 327-328)

É neste sentido que a técnica do espelhamento funciona: leva os indivíduos a organizarem os dados desconexos dentro da sua mente, ou seja, na consciência, organizando-os e transformando-os em conhecimentos edificantes interagindo com o Mundo. Leva os sujeitos a adquirirem a capacidade de auto-reflexão e transcenderem os conhecimentos. Adquirem a capacidade de analisar e criticar, passando do empirismo para o cientificismo.

5.4 – OS PRESSUPOSTOS PRÁTICOS PARA A APLICAÇÃO DA TÉCNICA

A principal preocupação com a aplicação da técnica do espelhamento é, para Barbosa (2003, p. 67): “a de levar cada actor sujeito ao espelhamento de uma atitude espiritual natural (...) até à reorganização das suas percepções que face ao universo intuído se torne mais interpelativo”.

Para Husserl (1990), *a atitude espiritual natural* vira-nos para as coisas que nos são dadas de diferentes maneiras conforme os diferentes seres e, principalmente, segundo a fonte e o grau de conhecimento que é visto por nós tanto intuitiva como intelectualmente. Portanto, a nossa percepção²⁵ está em ver uma coisa dentro de um mundo que, em parte, também está relacionada com as nossas recordações e, a partir daí, estende-se até ao desconhecido. São as vivências do sujeito o que nos faz ter uma visão subjectiva das coisas.

É neste sentido que a técnica do espelhamento se preocupa: em levar cada espelhado a ‘mudar’ de uma atitude espiritual natural para uma atitude científica. Para isso, é importante que a prática do espelhamento se desenvolva num ambiente propício e sem juízos de valor, pois a atitude espiritual natural (percepção) refere-se aos nossos juízos que exprimimos em relação às experiências que nos oferece, ou seja, inferimos o não experimentado a partir do já experimentado (Husserl, 1990).

Portanto, não é fácil levar os indivíduos, que estão condicionados no mundo actual, a comportamentos competitivos e a utilizarem atitudes negativas para experimentarem situações de calma, com o objectivo de que consigam reflectir com serenidade a fim de harmonizarem as contradições das suas ideias em conflito e introduzir uma esfera de conhecimentos. E é neste sentido que a aplicação da técnica se situa: tentar levar os espelhados a apropriarem-se do Mundo, compreendendo-o mais profundamente, alargando os seus conhecimentos, conforme afirma Husserl (1990):

“Os conhecimentos não se seguem simplesmente aos conhecimentos à maneira de mera fila, mas entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se

²⁵ A percepção é a vivência do sujeito que percebe. (Husserl, 1990).

uns aos outros, ‘concordam’ reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica”. (p. 40)

Também é desta maneira que ocorre com a prática do espelhamento, pois as acções que vivenciam os espelhados emergem de um pensamento lógico que se desenvolve em função de um conflito e que, segundo Barbosa (2003, p. 60): “se intensifica à medida que o, ou os objectos, que queremos conhecer melhor se tornam mais intencionalmente motivos de apropriação”, é assim que ocorre a aquisição do conhecimento: por etapas. Quando surge um conflito em torno de um objecto, a curiosidade impulsiona-nos para querermos conhecê-lo melhor, espelhando-nos uns nos outros e com a ajuda do Outro, conseguimos renomear as nossas experiências vividas, reflectimos, adquirimos as competências de análise crítica e síntese a fim de nos apropriarmos deste novo objecto e assim partirmos para conhecer outros objectos. É, portanto, o percurso fenomenológico do conhecer.

Assim, um problema inicial leva-nos a explorar a essência do conhecimento, constitui um impulso para novas investigações, portanto Barbosa (2003, p. 70) reivindica: “a atitude de pesquisa como o primeiro grande alicerce de toda a investigação científica”, porque:

“Se esta naturalidade espiritual não existir na mente do investigador pode acontecer que a objectividade com que se parte para a apropriação do real não seja um mero escape à subjectividade com que o Homem caracteriza e descreve o Mundo”. (p. 71)

Por isso, há necessidade de recorrer à investigação usando não somente a reflexão mas também a análise crítica, a fim de levar o conhecimento natural para um conhecimento mais objectivo, passando assim do pensamento natural à atitude crítica o que, para Husserl (1990, p. 42): “surge assim uma *gramática pura* e, num estrato superior, uma lógica pura (...) e, além disso, brota uma lógica normativa e prática como técnica do pensamento e, sobretudo, do pensamento científico”.

Desta maneira, ao reorganizar o pensamento, construindo um pensamento científico é que se aprimora nos espelhados a linguagem propriamente dita, pois

adquirem a capacidade de renomear os objectos, segundo lógicas diversas e, assim, aumentam a capacidade de manipulação do Mundo. Portanto, conclui Barbosa (2003):

“Espelhar significa então ser capaz de um primeiro momento de reflexão enquistarmo-nos a fim de viver a negatividade para que, deixando que na mente ocorram as transformações referidas, se consiga criar capacidades de caracterizar a realidade de outras maneiras e segundo novas linguagens”. (p. 72)

A prática do espelhamento facilita os actores a renomearem as experiências pela reflexão, levando-os a aumentarem as suas capacidades de questionamento a si, aos outros e ao Mundo, ajudando-os a dialogarem com o próprio Mundo em que vivem. Porém, a aplicação do espelhamento não é um exercício fácil, como nos elucida Barbosa (2003) pela figura abaixo:

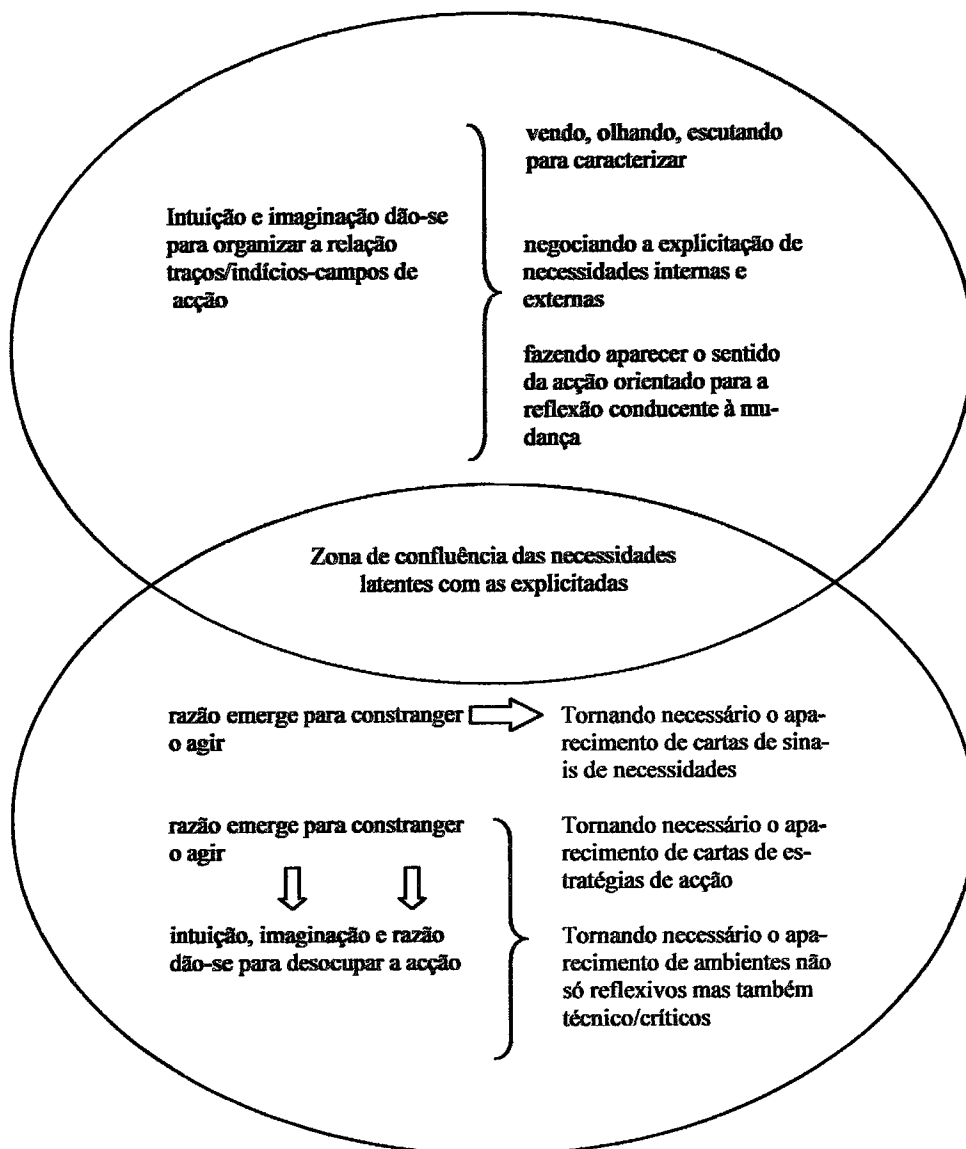


Figura 11: Processo da mente para adquirir competências críticas.

Fonte: Barbosa (2003) – *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”. (p. 75)

Analisando a figura, temos de um lado a intuição²⁶ e a imaginação²⁷ do sujeito, do outro lado a razão²⁸. Ao ligar os dois universos, adquire-se a competência de arquitetar as situações de compreensão do Mundo, ou seja, de apropriação dos objectos que se tem de fazer para construir uma zona de confluência das necessidades latentes com as explicitadas, também chamada de ‘ondas informativas da mente’ (Barbosa,

²⁶ Alavanca fundamental do saber científico. (Barbosa, 2002, p. 16)

²⁷ Motor do saber científico. (Ibidem)

²⁸ Travão do pensar dirigido. (Ibidem)

2003), e é onde passam a surgir bloqueios na mente do sujeito, pois os constrangimentos que experimenta, durante a realização da técnica, acabam por paralisar a sua acção, sendo necessário o aparecimento de cartas de sinais de necessidades e de estratégias de acção para que seja capaz de **caracterizar** o Mundo, reflectindo sistematicamente para **descrever**, pelos sentidos, sobre ele a fim de conseguir **tipificar** os fenómenos, mudando do estado de paralisia em que se encontrava para o de acção com sentido adequado, atingindo, assim, **competências críticas**.

Portanto, quando o sujeito atinge a competência de análise e crítica do conhecimento, tende a organizar os dados na sua mente como referência para as diversas mundivivências que venha a experimentar. É o que designa Barbosa (2003, p. 76): “Por entendimento de dados absolutos e que não sendo determinados pela objectividade das realizações imediatas se afirmam indicadores das finalidades últimas que tendem as acções do Homem”.

Nesta altura, o sujeito já é capaz de questionar e consegue reinterpretar o conhecimento, utilizando para isso, a sua intuição e imaginação, levando-o à mudança da sua maneira de ser, estar e fazer em relação com o Mundo. Conclui Barbosa (2003):

“O espelhamento ajuda à redução fenomenológica já que, de análise em análise, de síntese em síntese, se vai descrevendo com mais rigor o que é imanente e, ao mesmo tempo, desvendando o que é transcendente. Tomamos então posse do Ser”. (p. 77)

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

“Espelhando o Homem permite que este visualize melhor o Mundo, espelhando o Mundo possibilita que se veja melhor o Homem”.

Luis Marques Barbosa

1 – DESENHO METODOLÓGICO

1.1 – TIPOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Na concretização do seu papel, o agente educativo actua em diversos níveis: conduz o processo de ensino/aprendizagem, avalia os seus alunos, contribui para a construção do projecto educativo da escola e a sua relação com a comunidade, trabalha no sentido de ajudar o desenvolvimento humano e enriquecer os conhecimentos teóricos e práticos dos seus alunos a fim de promover o seu pleno desenvolvimento. Porém, em todos estes níveis, o agente educativo confronta-se com situações problemáticas. É por este motivo que surge a necessidade de se envolver em investigação para que o ajude a lidar com os problemas da sua prática, pois a actividade no processo ensino/aprendizagem não é rotineira, é dinâmica ao nível intelectual, político e envolve gestão de recursos e de pessoas, tornando necessária uma constante pesquisa da sua prática bem como da sua permanente avaliação e reformulação.

Neste sentido, a investigação é um processo de construção do próprio conhecimento. Investigar sobre a sua própria prática é uma actividade de grande valor para o desenvolvimento humano e profissional daqueles que nela se envolvem. Desta maneira, a investigação visa alterar algum aspecto na prática, ou seja, a necessidade de mudança e, por outro lado, procura compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática, primeiro, caracterizando os problemas para depois definir uma estratégia de acção. Por isso, aproximamo-nos, a princípio, em trabalhar com o método qualitativo da investigação-acção que, segundo definição de Cohen e Manion (1990) é a investigação numa pequena escala do funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção.

Consideramos, então, a investigação-acção apropriada para a nossa pesquisa por causa da sua ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas e também porque o seu contributo para o nosso conhecimento e compreensão pessoais é compatível com a nossa profissão como formadora de técnicos auxiliares de infância numa escola profissional.

Assim, segundo Cohen e Manion (1990), as finalidades da investigação-acção nas escolas e salas de aula são as seguintes:

- 1- um meio para remediar problemas diagnosticados em situações específicas ou melhorar, até um certo ponto, uma determinada série de circunstâncias;
- 2- um meio de formação contínua, equipando os professores com novas técnicas e métodos, melhorando os seus poderes analíticos e aumentando o seu auto-conhecimento;
- 3- um meio de introduzir métodos adicionais ou inovadores de ensino/aprendizagem num sistema existente que esteja a inibir a inovação e a mudança;
- 4- um meio de melhorar as comunicações entre os professores e os investigadores e remediar a falha da investigação tradicional para fornecer receitas claras;
- 5- um meio de proporcionar uma alternativa mais científica para a resolução de problemas práticos nas aulas.

Finalmente, ao aprofundarmos os nossos conhecimentos através das aulas deste mestrado e com novas leituras, concluímos que, ao utilizarmos a investigação para a nossa própria formação e para a dos nossos alunos dentro da organização educativa, estaremos a utilizar a metodologia cuidadosamente inovada e designada de **investigação-acção/formação** pelo autor Luís Marques Barbosa.²⁹

A investigação-acção/formação tem por objectivo permitir que os agentes educativos investiguem as suas práticas a fim de fazerem o diagnóstico de necessidades educativas e formativas, de construírem cartas de variáveis de análise e conseguirem organizar cartas de intervenção estratégicas a partir das necessidades diagnosticadas na acção educativa, ao mesmo tempo que reflectam na sua própria formação, conforme afirma Barbosa (2004):

²⁹ *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro.* Chamusca: Edições Cosmos, 2004.

“Porque a nossa experiência nos levou a poder alicerçar a própria investigação nos processos formativos dos actores em presença, permitindo-nos enquadrar o nosso projecto num novo paradigma de investigação a que vimos chamando de investigação-acção/formação”. (p. 257)

Desta maneira, o processo de investigação-acção/formação é apelativo porque permite experimentações em contextos naturais de sala de aula, o que facilita a colaboração com os outros formadores do curso, envolvendo-os num trabalho de equipa e de uma constante interacção entre eles com a finalidade de melhorar as suas práticas e aumentar o auto-conhecimento.

Portanto, como a finalidade da investigação-acção/formação é a de mudar comportamentos e atitudes através da intervenção social, implicamos nesta pesquisa uma avaliação sistemática do trabalho de forma a modificar e reformular as questões sempre que necessário, conforme os problemas diagnosticados pelos participantes em cada fase da realização do projecto.

Envolvemos no nosso estudo um colega (formador na disciplina de Prática Pedagógica) no papel de colaborador, alguns educadores e professores do 1º Ciclo de diversas escolas, um outro formador da escola profissional e os estudantes, numa participação mais activa na implementação da nova técnica.

A investigação-acção/formação é um método científico e como tal apresenta fases que devem estar subordinadas a um plano de acção, o qual apresentamos conforme o seguinte quadro (adaptado de Elliott, 1994, pág. 168) e a sua descrição:

Quadro 7: Plano de acção.

1ª Fase

1ª acção – O investigador apresenta o projecto de investigação à escola a fim de dar conhecimento aos órgãos de gestão e solicitar autorização para desenvolver o projecto.

2ª acção – O investigador estabelece o contacto com um professor da escola para conhecimento do projecto e solicitar a sua ajuda no papel de professor colaborador.

3ª acção – O investigador estabelece contacto e apresenta o projecto aos educadores de infância, professores do 1º ciclo e um formador da escola profissional para solicitar colaboração.

4ª acção – O investigador apresenta o projecto aos estudantes e convida-os a colaborar para a realização do projecto.



2ª Fase

1ª acção – O investigador desenha as sessões de desenvolvimento da técnica da observação com a participação de todos os professores e estudantes envolvidos no projecto.

Reflexão com o professor colaborador e informação do envolvimento necessário.

2ª acção – O investigador desenha as sessões de desenvolvimento da técnica do espelhamento em contexto de sala de aula.

3ª acção – Aplicação da técnica do espelhamento com os formandos.

Reflexão e avaliação em conjunto com o professor colaborador.

Observação naturalista e/ou filmagem e registo dos dados observados.



3ª Fase

1ª acção – Entrevista com alguns dos educadores e professores que colaboraram no projecto.

Conhecimento da opinião do colaborador sobre a performance dos formandos.

2ª acção – Aplicação de um questionário de resposta fechada ao grupo de formandos envolvidos.

3ª acção – Reunião com o grupo de formandos envolvidos no projecto, a fim de dar conhecimento dos resultados obtidos.

Conhecimento da opinião dos formandos sobre a aplicação da técnica do espelhamento e as suas consequências imediatas.

4ª acção – Reunião com todos os professores envolvidos no estudo, a fim de dar conhecimento dos resultados obtidos.

Reflexão sobre o processo e o resultado.

A primeira fase foi a de contactar os órgãos de gestão da Escola Profissional a fim de dar todas as informações sobre o projecto e solicitar a autorização para a sua realização, o que foi concedida de forma satisfatória. Seguidamente, demos as informações detalhadas ao professor colaborador sobre o projecto e o seu desenvolvimento. Depois contactámos os órgãos de gestão do Ensino Pré-Escolar e da Instituição para pessoas com necessidades educativas especiais,³⁰ a fim de apresentarmos o projecto e solicitar a ajuda dos educadores e professores no sentido de tutelarem os formandos na prática da técnica da observação.

Após a confirmação e a disponibilidade dos tutores para aderirem ao estudo, passámos a dar as informações aos formandos, que mostraram interesse em colaborar. Foi fornecido um guião sobre o plano a ser desenvolvido e realizadas as acções de formação nas três primeiras semanas sobre as técnicas a serem trabalhadas no projecto.

A segunda fase do projecto foi a aplicação prática do processo envolvendo todos os actores em simultâneo numa rede de interacção entre as organizações educativas, educadores, professores, formandos, formadores e o investigador, portanto conseguimos, neste ponto, atingir a Transversalidade Educativa como um processo contínuo de formação e a Transversalidade Relacional, numa rede de inter-relação dinâmica, ou seja, a relação pedagógica preconizada pelo autor Luís Marques Barbosa para uma Escola Sensível e Transformacionista.

A terceira fase do projecto foi a de consolidar e avaliar as experiências, aplicando as entrevistas e questionários aos actores envolvidos a fim de tomarmos conhecimento da opinião destes a respeito do trabalho, bem como levar-nos a uma reflexão sobre o processo e os resultados imediatos.

Pudemos, então, verificar o impacto da aplicação da técnica do espelhamento ao nível do desenvolvimento humano dos formandos quanto ao resultado da *performance* pessoal e técnico-profissional.

³⁰ “Indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população”. (Madureira & Leite, 2003, p. 17)

1.2 – PRINCÍPIOS DEONTOLÓGICOS

Negociação da Intervenção.

Para que a nossa intervenção pudesse realizar-se, apresentámos o projecto de investigação detalhadamente aos gestores da escola a fim de solicitar a autorização para a realização do trabalho, o que foi aceite de imediato. Logo após, o projecto foi apresentado a um colega formador e solicitámos a sua ajuda como professor colaborador dado a sua disciplina ser a de Prática Pedagógica e estar directamente ligada à Formação em Contexto de Trabalho da turma seleccionada para o desenvolvimento do projecto.

Seguidamente, apresentámos o projecto aos educadores e professores das escolas já implicadas na supervisão dos estudantes na Formação em Contexto de Trabalho. Informámos e solicitámos a ajuda necessária para que orientassem, como tutores, os estudantes na realização das suas práticas, conforme o desenho do plano de acção elaborado pelo investigador.

Finalmente, apresentámos o projecto aos estudantes fornecendo-lhes um guião sobre as acções a seguir. Solicitámos a colaboração, garantindo o anonimato, a confidencialidade e a apresentação dos resultados do estudo.

1.3 – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

“A metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões de investigação, uma situação natural e pessoas agindo nessa situação”. (Tuckman, 2000, p.532)

Os métodos qualitativos permitem que o investigador investigue o trabalho de campo sem estar restringido às categorias pré-determinadas de análise, permitindo uma pesquisa mais profunda, aberta e pormenorizada. Este é, sobretudo, um método de pesquisa que contribui para compreender melhor os problemas específicos, ao mesmo tempo que torna possível uma reflexão, permitindo o diálogo ao longo da pesquisa. Isso

possibilita ao investigador agir sobre o problema da vida real, ao mesmo tempo que tenta resolvê-lo à medida que vai sendo estudado, permitindo uma constante interacção entre o sujeito e os objectos de estudo.

Um ponto de grande importância no trabalho de investigação é a formulação de boas questões, devendo ser claras e susceptíveis de respostas com os recursos existentes.

Durante a nossa prática docente, temo-nos deparado com uma séria questão: ausência de atitude reflexiva e crítica dos nossos alunos. Face a esta questão, sentimos a necessidade de desenvolver competências reflexivas e críticas no sentido de os ajudar, de imediato, no seu desenvolvimento humano para que possam actuar com mais autonomia e segurança no que diz respeito à vida pessoal, social e profissional. Portanto, perante a nossa dificuldade de ajustar a teoria à prática educativa, sugerimos, por um lado, a possibilidade de introduzir a técnica de espelhamento, em contexto de sala de aula, a fim de que possamos ajudar cada formando a investigar e a reflectir sobre a acção, levando-o a suprir a falta de atitude crítica e a ser o principal agente da sua auto-formação, por outro lado, para inovar e mudar a nossa prática educativa e procurar soluções para os nossos problemas formativos, ao mesmo tempo, contribuir para a nossa auto-formação.

1.4 – DETERMINAÇÃO DA POPULAÇÃO

De acordo com os objectivos do nosso estudo, o universo populacional da pesquisa recai sobre uma turma de estudantes do 2º ano do Curso Técnico de Auxiliares de Infância de uma Escola Profissional.

O estudo foi organizado e desenvolvido durante a Formação em Contexto de Trabalho desta turma com 21 alunos, a partir das suas práticas com a Técnica da Observação em contexto real numa creche, em vários jardins de infância e numa instituição para pessoas com necessidades educativas especiais.

1.5 – CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

A caracterização da população foi feita com base no levantamento dos documentos de matrícula da própria organização educativa, cujos dados são apresentados no quadro que se segue e, constatamos que a turma envolvida no estudo são jovens do sexo feminino, com idades distribuídas entre os 16 e os 21 anos de idade. Neste grupo de estudo, a média é de 17,762, a moda é 17 e a amplitude de variação 5 anos.

Quadro 8: Distribuição dos estudantes por idade e sexo.

Idade	Sexo Feminino
16	3
17	9
18	2
19	5
20	1
21	1
Total	21 Alunos

$$\bar{X} = 17,762$$

$$M_o = 17$$

$$AV = 5 \text{ anos}$$

2 – MODELO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

2.1 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE FORMAÇÃO EXISTENTE E DO MODELO QUE SE PRETENDE IMPLEMENTAR

O Técnico Auxiliar de Infância é um profissional qualificado que pode assumir características específicas conforme o projecto pedagógico de cada educador e o

regulamento interno de cada estabelecimento de ensino. Contudo, a natureza das actividades é essencialmente a de acompanhar e vigiar crianças sob a supervisão dos educadores no quadro do desenvolvimento curricular da escola/jardim de infância, mas também actuar de forma autónoma, desempenhando, genericamente, um perfil indispensável no sentido de assegurar à criança um ambiente educativo acolhedor de segurança e promotor de bem-estar e desenvolvimento saudável. As tarefas do dia-a-dia realizam-se, ora na proximidade das crianças envolvendo uma atitude de cuidado e atenção, ora nas relações com o exterior, estabelecendo “pontes” com a família e a comunidade envolvente.

O Técnico Auxiliar de Infância, no final da formação, deverá estar apto a colaborar nos cuidados pessoais, na organização e desenvolvimento de actividades educacionais junto de crianças em idade pré-escolar e escolar. Deverá, igualmente, zelar pela higiene e arrumação dos espaços onde as crianças estão inseridas.

Cabe, portanto, às escolas profissionais garantir a formação de indivíduos com qualificações para o exercício destas funções em instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais. É dentro da componente prática que o formando deverá desenvolver capacidades de domínio profissional tendo, para isso, de tomar contacto com o meio sócio-económico envolvente onde serão aplicados os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação profissional.

Para que tal seja possível, os cursos profissionais contêm, obrigatoriamente, um período de Formação em Contexto de Trabalho directamente ligado às actividades práticas, abrangido pelo Decreto-Lei nº 4/98, artigo 7º, ponto 4. Na nossa escola profissional, contamos com a primeira turma de Técnicos Auxiliares de Infância que se encontra no 2º ano e em Formação de Contexto de Trabalho.

O modelo para a Formação em Contexto de Trabalho que está em curso, elaborado pelo formador da área prática, pelo coordenador do curso e aprovado pelo director-pedagógico é seguido e orientado pelo formador responsável da componente prática. Os formandos, divididos a pares, deslocam-se semanalmente para as creches,

jardins de infância e instituição para pessoas com necessidades educativas especiais a fim de observarem as crianças em alguns actos educativos. As observações são sempre avulsas e naturalistas, conforme as teorias e técnicas de Albano Estrela,³¹ registadas em protocolos de observação que são depois levados para a sala de aula a fim de serem retocados pela dupla num único protocolo, a seguir fotocopiados e, posteriormente, entregues às educadoras titulares dos locais onde as observações foram realizadas.

Neste modelo, os formandos não estabelecem relações interpessoais com os educadores titulares, não são estimulados a definir situações de observação. Os formandos somente reflectem no que observaram se estiverem sensibilizados e interessados, ou quando os formadores do curso questionam após as práticas de observação, portanto, não partilham as informações recolhidas com os colegas, formadores ou educadores no sentido de compreender o real e o processo de ensino/aprendizagem a fim de encontrarem respostas pertinentes, oportunas e adequadas ao contexto onde deverão actuar profissionalmente.

A partir da nossa formação no Mestrado em Educação – A Criança em Diferentes Contextos Educativos e tomando conhecimento da opinião de vários autores, pudemos inferir que o modelo aplicado na Formação em Contexto de Trabalho dos nossos alunos não dava resposta às suas necessidades e interesses pedagógicos para as suas futuras práticas pessoais e profissionais. Assim, pensámos em implementar práticas de investigação-acção/formação, reestruturando o modelo já existente para que os futuros profissionais pudessem estar preparados para a mudança das suas práticas pedagógicas, ou seja, do seu saber, saber-fazer e saber-estar, bem como das mudanças da organização escolar utilizando, simultaneamente, a técnica do espelhamento em sala de aula. Portanto, o novo modelo consiste em implementar na organização educativa uma “Oficina do Espelhamento Mediatizado”³² também denominado de oficina de reconfiguração do conhecimento³³.

³¹ ESTRELA, A. (1986) – *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

³² BARBOSA, L. M. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

³³ Ibidem.

O autor Luís Barbosa (2004) esclarece a respeito da necessidade de se criarem tais estruturas nas organizações educativas:

“Porque é justamente dentro delas que se treina a prática do diagnóstico de necessidades e porque é com base no trabalho aí realizado que provocamos a emergência de agentes mediadores de conhecimento investidos das competências de fazer emergir a teoria a partir da prática da acção educativa”. (p. 353)

Desta maneira, a linha de investigação do autor Luís Barbosa – investigação-acção/formação – pressupõe formar os próprios técnicos auxiliares de infância a utilizarem a pesquisa como instrumento diário a fim de, sabendo observar, caracterizar de forma cada vez mais rigorosa, sejam capazes de diagnosticar as necessidades das crianças e formativas de si próprios em contexto de creche, jardim de infância e instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, compreendendo, assim, segundo Barbosa (2002, p. 25) que: “toda a acção humana, e por isso os factos vividos, é sempre uma síntese comunicativa que resulta da forma como, caracterizando a realidade, a vamos intuindo e, por isso, a percebemos”. Portanto, ao espelhar as suas acções, o formando compreenderá que a teoria da prática emerge da sua própria acção e é organizada a partir de cada síntese que constrói.

A aplicação desta metodologia obedece a todo um processo sistemático, adaptado nalguns aspectos particulares em função de treinar competências formativas nos técnicos auxiliares de infância, sujeitos à Formação em Contexto de Trabalho, conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 9: Técnica do Espelhamento Mediatizado utilizada na formação inicial de Técnicos Auxiliares de Infância.

Formação para a Observação
1ª fase – escolha dos pares
2ª fase – formação dos orientadores (tutores)
3ª fase – negociação de situações de análise
Legitimação das Observações
4ª fase – autorização do professor para iniciar a observação
Observação em contexto para levantamento de indicadores de variáveis de análise
5ª fase – retorno ao terreno: <ol style="list-style-type: none"> 1- reorganizar o desenho 2- o professor da cadeira rubrica o desenho 3- os alunos fazem a observação e registam em protocolo 4- os alunos retocam os protocolos 5- confronto dos protocolos (renovação das vivências – RE) 6- organização de sínteses conclusivas 7- confronto das sínteses com o professor da cadeira 8- retoque das sínteses conforme indicações – preparação para a 2ª observação

Fonte: Adaptado de BARBOSA, L. M. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

O novo modelo permite que os formandos convidem um colega do grupo para formar uma dupla de observação, socializando-se para negociarem as situações de análise com a ajuda do educador titular da turma de crianças a ser observada. Este, assume o papel de tutor dos formandos, interagindo com a dupla, aplicando, ao mesmo tempo, a Pedagogia de Ajuda no sentido de co-responsabilização na formação dos técnicos auxiliares de infância.

Agora, as observações deixam de ser avulsas para se tornarem deliberadas e sistemáticas, registadas em protocolos de observação com um desenho da situação observada para enquadrar a posição do objecto observado e a dos observadores. Cada formando retoca o seu protocolo individualmente, levantando os indicadores e as variáveis de análise, categorizando as informações e elaborando uma síntese quantitativa e uma qualitativa, sob a supervisão do professor colaborador deste estudo.

Já em contexto de sala de aula, os protocolos são confrontados. São momentos de reflexão sobre a acção com recurso à técnica do espelhamento. Seguidamente, as sínteses são retocadas e, novamente no terreno, os formandos confrontam as suas sínteses com os tutores que, com uma crítica construtiva, interagem e ajudam os formandos.

Com a implementação deste novo modelo, procurámos introduzir e inovar, dentro da organização educativa onde trabalhamos, métodos e técnicas que visam à mudança imediata dos actores implicados neste estudo no sentido de melhorar a *performance* pessoal (desenvolvimento humano) e profissional. É um modelo de interacção pedagógica e interacção entre as diversas organizações educativas (uma creche, vários jardins de infância, uma instituição para pessoas com necessidades educativas especiais e uma escola profissional).

Quadro 10: Diferenças entre o modelo de formação em contexto de trabalho existente e o modelo que se pretende implementar.

Estratégias do Modelo Existente	Estratégias do Modelo a Implementar
- O professor divide os estudantes a pares para a observação.	- Os formandos escolhem os pares para a observação.
- Os formandos realizam observações avulsas e naturalistas; cada qual escolhe o seu objecto a ser observado.	- Os formandos socializam-se entre si e com os educadores de infância para definir situações de observação. O par observa o mesmo objecto. As observações são deliberadas e sistemáticas.
- Os formandos retocam os protocolos de observação elaborando um único protocolo.	- Os formandos retocam individualmente os seus protocolos de observação, elaborando uma síntese. Os formandos confrontam os protocolos fazendo uma reflexão com recurso à técnica do espelhamento. As sínteses são retocadas.
- Os formandos entregam fotocópias dos protocolos de observação às educadoras.	- Os formandos confrontam as sínteses com os educadores de infância, interagindo e reflectindo sobre o fenómeno observado.

A nossa actividade profissional obriga-nos a uma reflexão crítica no sentido de melhorar as nossas práticas bem como a dos alunos que se encontram sob a nossa orientação. Por isso, sensibilizámos a turma de Técnicos Auxiliares de Infância para a necessidade de uma mudança direccionada para a análise reflexiva das experiências vivenciadas em contexto de trabalho, tornando-os agentes principais e activos da sua própria formação. Assim, com a aplicação da Técnica do Espelhamento procurámos desenvolver competências pertinentes necessárias à formação pessoal e profissional destes alunos, tais como o quadro abaixo demonstra:

Quadro 11: Competências pessoais e profissionais.

	Competências
Saber	Renomear as experiências
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos
	Diagnosticar necessidades educativas/formativas
	Levantar indicadores de análise
	Analisar e sintetizar (categorizando os indicadores)
Saber-fazer	Capacidade de reflexão
	Espírito crítico
	Nível de observação (percepção) (identificação de sinais de comportamento, quebra de partilha e enquistamento)
	Auto-análise
Saber-estar	Dialogar a propósito (<i>face to face</i>)
	Interesse em realçar pontos fracos
	Fazer críticas construtivas
	Controlo das emoções
	Linguagem sem juízos de valor
	Ouvir o outro

Para que os nossos alunos pudessem empenhar-se mais activamente na própria aprendizagem, aderindo a este modelo de formação cognitivo-desenvolvimentista, numa filosofia de aprendizagem reflexiva e integrando a técnica do espelhamento, elaborámos um guião para o plano de acção, que passamos a apresentar.

GUIÃO PARA O PLANO DE ACÇÃO

O formando que aceitar desenvolver e ampliar os seus conhecimentos e a sua aprendizagem na Formação em Contexto de Trabalho, com a aplicação da Técnica do Espelhamento, comprometer-se-á a realizar as seguintes fases do processo prático:

- 1ª fase – Escolha de um par com quem vai trabalhar para observarem situações de ensino/aprendizagem;
- 2ª fase - Negociar a situação para observar;
- 3ª fase - Pedir autorização ao tutor para iniciar a observação;
- 4ª fase - Iniciar a observação (de 30 minutos), registar no protocolo de observação;
- 5ª fase - Retocar o protocolo no mesmo dia. Fazer o desenho de enquadramento onde a situação decorreu;
- 6ª fase - Analisar os indicadores e variáveis de análise;
- 7ª fase - Fazer a síntese do protocolo de observação;
- 8ª fase - Confrontar os protocolos na sala de aula (sem juízos de valor) – aplicação da técnica do espelhamento;
- 9ª fase - Organizar uma síntese conclusiva;
- 10ª fase - Retorno ao terreno:
 - O tutor rubrica o desenho;
 - Comentário da síntese com o tutor;
 - Retoque das sínteses conforme indicações sugeridas;
- 11ª fase – O tutor sugere a segunda observação;
- 12ª fase - Reinício na 3ª fase até a 11ª fase.

2.2– PROCESSO DE APLICAÇÃO DA OFICINA DO ESPELHAMENTO MEDIATIZADO

Após a sensibilização dos estudantes para o novo modelo e a aceitação da proposta de trabalho, foi necessária também a sensibilização, negociação e formação dos educadores de infância das diversas organizações educativas, onde os formandos desenvolviam a Formação em Contexto de Trabalho, no sentido de assumirem o papel de tutores dos estudantes para que os ajudassem e os orientassem na aplicação deste novo modelo.

Decidimos que, nas primeiras três semanas, era necessária uma formação teórica sobre a Técnica de Observação a ser utilizada pelos alunos em contexto de creche, jardim de infância e instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, durante a Formação em Contexto de Trabalho, e a Técnica do Espelhamento a ser utilizada em contexto de sala de aula. Esclarecemos as etapas a serem desenvolvidas durante a aplicação da Oficina e demos um guião a cada aluno a fim de ser consultado sempre que necessário.

Nesta fase de formação teórica sobre a Técnica da Observação, utilizámos como bibliografia de apoio os autores Albano Estrela³⁴ e Merlin C. Wittrock,³⁵. Abordámos a técnica como fundamento de uma pedagogia científica, ou seja, como um instrumento quotidiano de investigação de carácter científico. Falámos sobre o que se observa, onde se observa, como se observa e para que se observa. Comentámos sobre os diferentes tipos de observação, os seus objectivos gerais e específicos e como registar e analisar as observações.

Para isso, fornecemos algumas grelhas aos estudantes e ensinámos como deveriam trabalhar em cada uma delas. Na grelha do “Guião de Observação” (Anexo I – pp. 198 e 204), orientámos os estudantes para que colocassem previamente à

³⁴ *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. (1986).

³⁵ *La Investigación de La Enseñanza, II – Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador/M.E.C. (1997)

observação: o quê?, quem?, onde?, como? e para quê? observar. Na segunda grelha “Desenho do Enquadramento da Situação” (Anexo I – pp. 199 e 205), os estudantes deveriam fazer um desenho do local onde observaram, com legendas para ficar definido onde o observador estava e onde estavam os objectos observados.

A terceira e quarta grelhas “Protocolo de Observação” (Anexo I – pp.200, 201, 206 e 207) onde os estudantes deviam registar a descrição. Depois ensinámos que deviam trancar as frases, separar e numerar as acções dos actores observados. Sugerimos aos estudantes que observassem apenas duas ou três crianças a realizarem uma actividade, pois assim facilitaria a análise e síntese dos protocolos, justamente porque estariam no início da prática das observações e seria a primeira vez que iriam trabalhar nas grelhas.

Na quinta grelha “Análise do Protocolo de Observação” (Anexo I – pp. 202, 208 e 209), procurámos simplificá-la, pois os nossos alunos encontram-se na formação inicial de um curso do Ensino Profissional. Assim, ensinámos que, na primeira coluna colocariam os números respectivos das frases numeradas no Protocolo de Observação. Na segunda coluna, ensinámos a levantar os indicadores de análise, já na terceira coluna, as respectivas variáveis de análise. Portanto, os formandos faziam uma análise de conteúdo, tratando as respectivas informações.

Tendo como base esta grelha, passámos para a sexta: “Síntese do Protocolo de Observação” (Anexo I – pp. 203 e 210) que também dividimos em três colunas: na primeira os estudantes fariam a categorização das acções de cada criança observada; na segunda, fariam uma breve análise quantitativa das acções; na terceira, tendo como referencial as variáveis de análise, os estudantes acabariam por fazer a síntese global da observação que realizaram.

Após esta formação teórica sobre a técnica da observação, sentimos a necessidade de criar, em sala de aula, uma situação pedagógica fictícia. Assim, dois estudantes “representaram teatralmente” duas crianças pequenas a brincarem com legos.

Os demais estudantes fizeram a observação da situação criada, registaram nos protocolos e preencheram todas as grelhas. Pudemos, então, com este exercício, sanar dúvidas e ajudar os estudantes nos pontos que tiveram maiores dificuldades: levantar os indicadores e as variáveis de análise.

Depois de termos concluído o nosso estudo sobre a Técnica da Observação, passámos para a Técnica do Espelhamento, tendo como bibliografia de apoio o autor Luís Marques Barbosa³⁶. Também a abordámos no seu aspecto científico, como uma técnica que funciona como um instrumento de apoio a um determinado profissional para que este consiga compreender profundamente o universo que o rodeia, ao mesmo tempo que, com o seu auxílio, possa aplicar a Pedagogia de Ajuda. Explicámos que a técnica do espelhamento tem como suporte a técnica da observação e o diálogo interactivo. Para tornar a teoria mais concreta e visível para os estudantes também realizámos, em sala de aula, uma “representação teatral”, tendo como base os protocolos de observação que os estudantes fizeram na formação da técnica da observação.

Assim, espelhámos dois estudantes a fim de esclarecer, na prática, todo o circuito necessários e respectivos procedimentos para aplicar a técnica. Colocámos os estudantes *face to face*³⁷. Um deles leu o seu protocolo de observação enquanto o outro ouvia atentamente e depois comentou os seus aspectos positivos e negativos, procurando utilizar uma linguagem sem juízos de valor, o que foi difícil, pois os estudantes já estão habituados a determinadas expressões linguísticas, dificultando assim, a mudança repentina para novas expressões. Depois trocámos os papéis: o estudante que havia ouvido e feito comentários, leu o seu protocolo e recebeu as críticas do par. Sob a nossa supervisão e orientação, sugerimos que, após cada crítica, os estudantes fizessem também uma auto-crítica. Desta maneira, puderam compreender melhor o processo da técnica do espelhamento e em simultâneo a função da técnica da

³⁶ *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”. (2003)
A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro. Chamusca: Edições Cosmos. (2004)

³⁷ Prática utilizada durante a aplicação da técnica do espelhamento onde os sujeitos são colocados *face a face* com o propósito de dirigir um olhar mais cauteloso, numa relação amistosa, preparando-se para ouvir a fim de que os seus Eus se afirmem na alteridade do Outro.

observação e a sua importância como instrumentos para reflexão do universo profissional que os rodeia.

2.3– FASE DE MONTAGEM DE TUTORIA DE ACOMPANHAMENTO PARTILHADO

No nosso trabalho, o papel do tutor é o de aplicar uma Pedagogia de Ajuda voltada, principalmente, para as práticas pedagógicas e as interações interpessoais desenvolvidas no contexto do processo ensino/aprendizagem, além de estar direcionada para o ser humano num processo de transformação. Um dos objectivos do tutor é o de promover, na outra parte, por meio do diálogo interactivo, o desenvolvimento e a maturidade para que seja capaz de enfrentar as situações pessoais e profissionais da vida.

Assim, as atitudes de quem ajuda deverão ser positivas e deverão favorecer também o crescimento de atitudes positivas em quem é ajudado. Um outro factor pertinente do tutor é a capacidade de compreender os sentimentos do outro numa relação de empatia e respeito.

É desta maneira que uma Escola Sensível e Transformacionista deverá estar organizada: em função das crianças/jovens como seres actuantes e à procura do seu próprio desenvolvimento, cujo papel da tutoria é o de estar ao lado do outro a fim de observar e ouvir, numa atitude de solidariedade e partilha, para conduzi-lo à construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, a tutoria representou um papel fundamental em todo o desenvolvimento do processo prático do nosso estudo, como passamos a descrever:

Durante a fase teórica, os estudantes aprenderam e compreenderam os processos das técnicas, porém, ao partirem para o terreno a fim de realizarem a primeira observação, foram com alguma ansiedade e insegurança. Também sentiram dificuldades

em analisar e sintetizar os protocolos. Assim, os professores, tanto da disciplina teórica quanto da prática, ajudaram os alunos numa atitude pedagógica a fim de prosseguirem com confiança e auto-estima, sanando as suas dúvidas e orientando-os para o trabalho.

Aplicámos a Oficina durante cinco semanas sucessivas. Os alunos partiram para o terreno a fim de observarem, a pares, alguns actos educativos e registarem os factos pedagógicos em protocolos de observação sob a ajuda dos tutores do terreno. Seguidamente, realizaram o trabalho de análise e síntese dos protocolos (ver anexo I – p. 197 - alguns protocolos realizados pelos estudantes durante a aplicação da oficina) agora sob a supervisão do professor da área prática, ao mesmo tempo, colaborador do projecto.

Já em contexto de sala de aula, utilizámos a Técnica do Espelhamento, em presença dos observadores, procurando fazê-la perante as práticas registadas pelos alunos nos protocolos, a fim de que reflectissem sobre as observações realizadas. As sessões de espelhamento, num total de cinco para cada par, foram todas filmadas em vídeo (CD entregue na Universidade de Évora e do qual se extraiu as sequências apresentadas no anexo II – p. 211). A primeira sessão, como os estudantes não estavam familiarizados com a nova técnica, apenas fizeram o confronto dos protocolos de observação. A partir da segunda sessão, mais seguros e confiantes, os estudantes já puderam escrever no quadro os indicadores de análise que levantavam, enquanto o colega lia o protocolo. Também confrontavam as sínteses finais, porém, algumas vezes, foi necessária a intervenção do observador enquadrador no sentido de os ajudar a levantar os indicadores ou de enquadrar os espelhados para a execução do jogo dos espelhos. Durante o espelhamento, há o desenvolvimento da passagem por três níveis fenomenológicos (p. 57 do capítulo I desta tese), que correspondem às fases de desenvolvimento da acção educativa (p. 42, quadro 4 do capítulo I desta tese):

1ª Fase: *Exploração da acção técnica*, que corresponde ao 1º nível fenomenológico: inicia-se com uma reflexão sistemática, que é a renomeação das experiências vividas. Conforme foto em anexo (Anexo III – foto nº1 – p. 228). Os protocolos eram confrontados e cada aluno reconstituía mentalmente as acções, enquanto lia o seu

protocolo, reflectindo sobre ele e renovando as vivências (RE). Enquanto isso, o outro procurava ouvir e levantar, no quadro, os indicadores de análise do protocolo do colega.

2ª Fase: *Organização e controlo das emoções*, que corresponde ao 2º nível fenomenológico: esta reflexão leva a criar, na mente dos espelhados, um nível de abstracção. Conforme foto anexa (Anexo III – foto nº2 – p. 228). Utilizando o diálogo, o estudante que ouviu e levantou os indicadores de análise do protocolo do colega, procura, por sua vez, levantar os pontos fortes e fracos da observação global do par, criticando-o, numa linguagem despida de juízos de valor. Desta forma aplica-se, paralelamente, a Pedagogia de Ajuda.

3ª Fase: *Representação simbólica da acção*, que corresponde ao 3º nível fenomenológico: esta abstracção é responsável pela organização dos actos de conhecimento e, ao mesmo tempo, responsável pelos esquemas de acção. Conforme foto anexa (Anexo III – foto nº3 – p. 229). A crítica feita pelo colega, leva o estudante também a uma reflexão sistemática que é a renomeação das experiências vividas, cuja reflexão, na sua mente, o leva a uma organização dos actos de conhecimento, ou seja, organiza os dados desconexos (na sua consciência) organizando e transformando-os em novos conhecimentos, ao mesmo tempo reconhece as suas falhas para que possa fazer a sua auto-análise, melhorando assim as suas competências do saber, saber-fazer e saber-estar.

Ocorre a alternância das funções entre os pares: ora de executante, ora a de observação do outro, e que é marcada pelo diálogo intersubjectivo dos sujeitos na luta pela afirmação dos seus Eus para que possa ocorrer o reconhecimento de uma mundivivência comum. Conforme foto anexa (Anexo III – foto nº4 – p. 229).

Após o confronto dos protocolos de observação, os espelhados também confrontavam as sínteses qualitativas, registando as críticas e sugestões feitas pelo par, a fim de as retocar posteriormente. A técnica permitia aos espelhados a possibilidade de detectarem estratégias de acção:

- correctivas (os formandos, através do espelhamento, conseguem rever mentalmente a sua observação e corrigir os seus pontos fracos);
- preventivas (ajuda os formandos a prevenir erros de idêntica natureza, levando-os a melhorar o que já estava bem feito);
- curativas (para que os formandos alterem imediatamente os seus registos a fim de se habituarem a recolher dados apropriados e suficientes para assegurar boas descrições e caracterizações).

O que se verificou, muitas vezes, foi que os alunos não se sentiam bem em verbalizar os pontos fracos dos colegas. Outras vezes, sentiam dificuldade em fazer a própria auto-análise sobre a crítica recebida do colega, porque compreendemos que a aprendizagem, além de cognitiva, também envolve o emocional e o social, e os alunos precisam de sentir segurança naquilo que fazem para que possam ter um domínio sobre a técnica e sobre si próprios.

De volta ao terreno, os pares confrontavam as suas sínteses com os tutores, cujas atitudes, demonstradas numa relação de empatia e respeito, eram as de fazer críticas construtivas e sugestões sobre o trabalho que os alunos haviam realizado, seguidamente, os tutores negociam com os pares a nova observação.

Com as sucessivas observações e espelhamentos, os estudantes passaram a adquirir uma maior confiança e auto-estima, ou seja, sofreram um processo de maturação em consequência das reflexões que faziam sobre as suas práticas, passando do entendido à compreensão, tanto do processo das técnicas utilizadas quanto do contexto real dos actos e factos pedagógicos que observaram, pois a técnica do espelhamento não tem a função de avaliar, mas sim de levá-los a reflectir sobre as práticas e sobre si, no sentido de se ajudarem mutuamente a adquirirem competências para o próprio desenvolvimento humano e profissional, em que a tutoria teve um papel essencial para se atingirem tais metas.

2.4 – AVALIAÇÃO

A avaliação do novo modelo foi ocorrendo durante todo o processo das práticas pedagógicas, identificando as dificuldades e necessidades que eram diagnosticadas nos estudantes.

No final da Formação em Contexto de Trabalho, avaliámos globalmente o processo desenvolvido no sentido de verificar se a Oficina havia contribuído para a aquisição de competências técnicas e pessoais, de atitude de pesquisa, de desenvolvimento do espírito crítico e de interesse pela auto-formação no grupo em estudo, cuja opinião deste dada através de um questionário, num total de 21 (Anexo IV – p. 230). Já a opinião dos tutores e do professor colaborador foi dada através de entrevistas (Anexo V – p. 239). Os dados dos questionários e das entrevistas foram triangulados com os dados obtidos pela observação feita pelo investigador, por meio de uma grelha de Avaliação dos Efeitos do Espelhamento (Anexo VI – p. 144).

3 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O investigador obtém e regista as informações por meio de instrumentos de colheita de dados, cuja responsabilidade é do próprio investigador e, segundo Wittrock (1997), o fundamental não é qual o melhor instrumento, mas sim o mais apropriado para a questão que se estuda. O mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher os dados adequados para o fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança. Também é importante que os dados sejam recolhidos sempre da mesma forma com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua melhor interpretação.

A principal finalidade da recolha de dados para o nosso estudo de natureza qualitativa foi, primeiramente, registar o que na realidade aconteceu para que fosse

possível a avaliação e a reflexão sobre os dados. Seguidamente, preocupámo-nos em adquirir dados complementares.

Assim, optámos por três técnicas de recolha de dados seleccionados para documentar e gravar a investigação, sendo que, cada uma das técnicas, por sua vez, tem os seus instrumentos auxiliares. Desta maneira, utilizámos a observação participante, a entrevista e o questionário.

3.1 – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

“Fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. (Estrela, 1986, p. 32)

A observação participante é uma técnica de análise qualitativa do real com o fim de interpretar os fenómenos que os participantes da acção conferem. No nosso estudo, desempenhámos o “duplo papel” enquanto observador (participante) da nossa própria turma, onde visámos analisar o desenvolvimento cognitivo e humano dos nossos alunos, diagnosticando as necessidades específicas de educação, de formação e culturas. Para Barbosa (2004):

“A importância desta técnica enquanto instrumento que ajuda o desenvolvimento humano fica bem em evidência quando, no âmbito das acções de espelhamento, a utilizamos com a finalidade de provocar efeitos de abertura dos Eus tanto à realidade envolvente como à personalidade e carácter dos actores com quem se desenvolvem as acções de espelhamento mútuo”. (p. 520)

Assim, a investigação no campo implica uma intensa participação do observador, por isso utilizámos, como um dos instrumentos, a redacção de notas de campo, onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho bem como para reflectir sobre incidentes críticos de ensino/aprendizagem e comentários dos actores envolvidos no estudo. É um instrumento importante, pois permite lembrar-nos das nossas próprias observações no momento da intervenção.

Como nos preocupámos com a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos, optámos por utilizar outro instrumento e fizemos uso de recursos tecnológicos que, conforme afirma Wittrock (1997), com os recursos tecnológicos (audiovisuais) é possível identificar categorias e pautas de conduta, assim como construir variáveis em forma retrospectiva, cujo objectivo do usuário de registo tecnológico é obter um registo permanente de um acontecimento ou um fenómeno para podê-lo estudar com maior profundidade numa data posterior.

Corroborando com a ideia de Wittrock, as imagens registadas no vídeo, durante todas as sessões de espelhamento, funcionaram como um tipo de memória, que nos permitiu tomar notas pormenorizadas à medida que as observávamos, usando-as como uma base para reflexão analítica posterior sobre o registo documental, tendo a noção de que observámos para compreendermos e atribuímos novos significados ao que já fora visto e olhado, por isso, afirma Barbosa (2004, p. 517): “A observação exige treino e, por isso, pode ser pensada como uma técnica de RE-Orientação da percepção.”

3.2 – A ENTREVISTA

“A entrevista deve ser vista no contexto dos métodos de investigação, como um deles e como uma forma complementar dos mesmos.” (Lodi, 1986, p. 11)

A entrevista é um diálogo que se funda no princípio da comunicação (emissor, receptor, canal). É um método para colheita de informações assim como o questionário e a observação no contexto da investigação, portanto, vemos a entrevista como um dos instrumentos de pesquisa e utilizamo-la para inquirir a pessoa quando queremos saber algo, ou seja, quando queremos conhecer um fenómeno em profundidade, cujas informações obtidas são transformadas em dados que reflectem o que os sujeitos pensam.

Portanto, a entrevista é um processo de interacção entre pessoas e deve-se respeitar a ética de relacionamento humano. É, então, uma conversação dirigida com um

determinado objectivo. Desta maneira, é importante a empatia entre entrevistado e entrevistador.

No nosso estudo, optámos por elaborar a entrevista com questões directivas, cujas respostas são obtidas com poucas palavras, tendo como objectivo a verificação dos resultados e opiniões do trabalho dos educadores de infância como tutores dos formandos. A entrevista também nos serviu para verificar a opinião do professor colaborador a respeito do trabalho desenvolvido junto dos formandos.

Elaborámos, assim, um guião com quatro blocos, conforme o anexo V (p. 239). O primeiro bloco é o espaço reservado à legitimação da entrevista, o segundo refere-se às opiniões e sugestões dos educadores de infância a respeito do novo modelo implementado na Formação em Contexto de Trabalho dos auxiliares de infância. O terceiro e quarto blocos referem-se às opiniões dos educadores de infância em relação ao desenvolvimento pessoal e humano, no que diz respeito à aquisição de competências dos formandos.

Após a formação dos blocos, definimos os objectivos e elaborámos as questões. Contactámos os educadores de infância e os professores pessoalmente a fim de negociarmos o dia, hora e o local para a concretização das entrevistas. Realizámos seis entrevistas, cerca de três semanas após o término da Formação em Contexto de Trabalho. Para o tratamento da informação obtida, utilizámos a análise de conteúdo que, segundo o autor Bardin (2004), é assim designado:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”
(p. 37)

3.3 – O QUESTIONÁRIO

“Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”.
(Tuckman, 2000, p. 307)

Com o término da Formação em Contexto de Trabalho e das sessões de espelhamento em sala de aula, que correspondeu à recolha dos últimos dados do estudo, recorreremos à Técnica do Questionário a fim de aprofundarmos a compreensão destes dados bem como a de verificar o impacto destas sessões de espelhamento no grupo de estudo.

Assim, iniciámos a elaboração do guião do questionário, definindo os tópicos com ideias claras sobre cada tipo de informação capaz de satisfazer as razões de ordem teórica e prática que deram origem à pesquisa, bem como as sucessivas perguntas relativas a cada um dos tópicos propostos que deveriam ser o mais curtas e simples possível. Desta maneira, optámos por um questionário de questões fechadas, pois segundo Foddy (1996):

“É conhecido o princípio psicológico segundo o qual as pessoas reconhecem mais facilmente os estímulos aos quais já foram anteriormente expostas, relativamente à aplicação de questionários, este princípio significa que será mais fácil responder a perguntas fechadas, apelando à memória sobre informação específica, do que a versões abertas equivalentes das mesmas perguntas”. (p. 64)

Assim, construímos um questionário (Anexo IV – p. 230) para aplicar aos estudantes submetidos ao estudo com o fim de, além de identificar opiniões e sugestões sobre o novo método de Formação em Contexto de Trabalho aplicado, verificarmos as consequências imediatas do saber, saber-fazer e saber-estar trabalhados nas técnicas da observação e do espelhamento a nível de formação profissional e a nível de desenvolvimento humano.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

*“A passagem do entendimento à
compreensão significa passar de um modo
de conhecimento a um modo de ser”.*

Luís Marques Barbosa

1 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO ESPELHAMENTO

Tal como referimos no capítulo anterior, foram realizadas cinco sessões de espelhamento por cada par. Para a análise das sessões, elaborámos uma grelha (Anexo VI – p. 244) dividida em três categorias: Saber, Saber-fazer e Saber-estar, medidas pelos indicadores: (S) Sim (quando o aluno atinge positivamente a competência), (N) Não (quando o aluno não atinge a competência) e (T) Talvez (quando o aluno está próximo a atingir positivamente a competência). Esta grelha foi criada tendo como suporte os Efeitos do Espelhamento (ver Quadro 5, p. 52 do Capítulo I desta tese) e adaptada, segundo o grupo de actores em estudo, tendo como base o nível e o tipo de ensino, bem como as características do grupo e os objectivos do nosso estudo.

A cada categoria correspondem algumas competências que pretendíamos atingir com a aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado que implementámos na Formação em Contexto de Trabalho, cujo suporte foi a Técnica da Observação, trabalhada pelos formandos em contexto de creche, jardim de infância e instituição para pessoas com necessidades educativas especiais e a Técnica do Espelhamento em contexto de sala de aula.

Esta grelha possibilitou uma leitura na vertical e outra na horizontal. A primeira corresponde à frequência dos indicadores S, N, T por cada sessão, enquanto a segunda regista a frequência dos mesmos indicadores no âmbito das competências dentro de cada categoria, assim agrupadas:

Saber – Renomear as experiências

Descrever e caracterizar factos pedagógicos

Levantar indicadores de análise

Analisar e sintetizar

Diagnosticar necessidades educativas e formativas

Saber-fazer – Capacidade de reflexão

Espírito crítico

Nível de observação (percepção)

Auto-análise

Saber-estar – Ouvir o outro

Dialogar

Interesse em realçar pontos fracos

Controlo das emoções

Linguagem sem juízo de valor

Fazer críticas construtivas

Este procedimento foi suportado pelos pressupostos teóricos que Barbosa (2002, p. 12) defende e considera: “o saber pode-se construir a partir das mundividências” e que:

“O saber-fazer e o saber-estar fundem-se numa actividade caracterizadora como se de uma mesma funcionalidade se tratasse, tomando a arte/ciência de descrever e tipificar com rigor o real duas grandes competências da interpretação e RE-interpretação do Mundo”. (Ibidem, p. 21)

Para realizarmos esta categorização, trabalhamos em conjunto com o grupo de investigadores do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor Luís Marques Barbosa, com o fim de procedemos a uma análise minuciosa de todas as competências durante as sessões de espelhamento e que, com o auxílio dos filmes gravados posteriormente em DVDs, pudemos observar e analisar tantas vezes quantas foram necessárias para que não ficássemos indecisos quanto à aquisição ou não das competências, porém, muitas vezes tivemos que recorrer às notas de campo (Anexo VII – p. 246) para comparar e reflectir a respeito das nossas impressões a fim de sanar todas as dúvidas.

Concluída a tipificação e a categorização, desenhámos uma outra grelha que nos permitiu enumerar a frequência dos dados obtidos de cada aluno e verificámos as consequências do espelhamento, conforme as grelhas seguintes. Posteriormente, optámos em transformar os resultados graficamente para uma melhor visualização (Anexo VIII – p. 255).

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: A1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X			X			X			X		0	5	0
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X					X			X			X	X			2	0	3
	Levantar indicadores de análise		X				X			X	X			X			2	1	2
	Analisar e sintetizar		X				X			X			X			X	0	1	4
	Diagnosticar necessidades		X			X			X			X				X	0	4	1
															4	11	10		
															16%	44%	40%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X			X				X	X			X			1	3	1
	Espirito crítico	X				X				X			X		X		1	2	2
	Nível de observação (percepção)			X			X			X			X			X	0	0	5
	Auto-análise		X			X			X			X				X	0	4	1
															2	9	9		
															10%	45%	45%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X			X			X			X		0	5	0
	Interesse em realçar pontos fracos	X				X				X			X		X		1	2	2
	Controlo das emoções			X	X			X			X			X			4	0	1
	Linguagem sem juízo de valor		X		X				X			X		X			2	3	0
	Fazer críticas construtivas		X			X				X			X		X		0	3	2
Frequência		4	9	2	3	8	4	2	5	8	3	6	6	6	5	4	12	13	5
Percentagem		27	60	13	20	53	27	13	33	57	20	40	40	40	33	27	40%	43%	17%

LEGENDA: S = Sim
 N = Não
 T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: A2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências			X		X				X			X	X			1	1	3
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X					X			X	X			X			3	0	2
	Levantar indicadores de análise		X				X	X			X			X			4	1	0
	Analisar e sintetizar		X				X			X	X					X	1	1	3
	Diagnosticar necessidades			X			X		X			X			X		0	3	2
															9	6	10		
															36%	24%	40%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X			X			X			X	X			1	0	4
	Esprito crítico	X					X		X			X				X	1	2	2
	Nível de observação (percepção)			X			X			X			X	X			1	0	4
	Auto-análise		X			X			X			X			X		0	5	0
															3	7	10		
															15%	35%	50%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X			X			X			X		0	5	0
	Interesse em realçar pontos fracos	X			X				X			X		X			3	2	0
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor		X		X			X			X			X			4	1	0
	Fazer críticas construtivas	X			X				X			X		X			3	2	0
Frequência		5	5	5	4	3	8	4	6	5	6	6	3	10	3	2	18	10	2
Percentagem		33	33	33	27	20	53	27	40	33	40	40	20	67	20	13	60%	33%	7%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: B1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X	X					X	1	2	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X			X		X					X	X			2	2	1
	Analisar e sintetizar		X		X					X	X			X			3	1	1
	Diagnosticar necessidades		X		X					X		X				X	1	2	2
															12	7	6		
															48%	28%	24%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X			X			X	X					X	1	0	4
	Espírito crítico		X			X			X			X			X		0	5	0
	Nível de observação (percepção)			X	X					X	X			X			3	0	2
	Auto-análise		X				X			X		X			X		0	3	2
															4	8	8		
															20%	40%	40%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X				X			X			X	0	2	3
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X			X		0	5	0
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor		X				X			X			X			X	0	1	4
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		2	10	3	5	6	4	4	3	8	7	5	3	6	4	5	8	13	9
Percentagem		13	67	20	33	40	27	27	20	53	47	33	20	40	27	33	27%	43%	30%

LEGENDA: S = Sim
 N = Não
 T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: B2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X			X			X	0	2	3
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X			X				X	X			X			2	2	1
	Analisar e sintetizar		X		X					X	X			X			3	1	1
	Diagnosticar necessidades		X			X			X			X				X	0	4	1
															10	9	6		
															40%	36%	24%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X		X			X				X			X	0	2	3
	Espírito crítico		X			X			X			X			X		0	5	0
	Nível de observação (percepção)			X	X					X	X			X			3	0	2
	Auto-análise		X			X			X			X			X		0	5	0
															3	12	5		
															15%	60%	25%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X				X		X			X		0	4	1
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X			X		0	5	0
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor		X				X			X			X	X			1	1	3
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		2	10	3	4	9	2	3	6	7	6	6	3	7	5	3	9	15	6
Porcentagem		13	67	20	27	60	13	20	40	47	40	40	20	47	33	20	30%	50%	20%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: C1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X			X				X	X			1	3	1
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X				X		X			X			X			4	1	0
	Levantar indicadores de análise		X				X	X			X			X			3	1	1
	Analisar e sintetizar		X			X		X			X			X			3	2	0
	Diagnosticar necessidades		X			X			X			X				X	0	4	1
															11	11	3		
															44%	44%	12%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X					X			X	X			3	0	2
	Espírito crítico	X			X			X					X	X			4	0	1
	Nível de observação (percepção)			X		X		X			X			X			3	1	1
	Auto-análise	X				X			X			X		X			2	3	0
															12	4	4		
															60%	20%	20%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar			X			X	X					X	X			2	0	3
	Interesse em realçar pontos fracos	X			X					X		X		X			3	1	1
	Controlo das emoções	X			X			X			X			X			5	0	0
	Linguagem sem juízo de valor			X			X	X			X					X	2	0	3
	Fazer críticas construtivas			X	X			X				X		X			3	1	1
Frequência		7	4	4	6	6	3	10	3	2	7	4	4	13	0	2	20	2	8
Porcentagem		46	27	27	40	40	20	67	20	13	46	27	27	87	0	13	66%	7%	27%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: C2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X		X		X			1	3	1
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X			X			X		X			X			2	3	0
	Analisar e sintetizar		X		X			X			X			X			4	1	0
	Diagnosticar necessidades		X				X	X	X		X			X			2	2	1
															14	9	2		
															56%	36%	8%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X			X			X			X			5	0	0
	Esprito crítico	X					X			X			X	X			2	0	3
	Nível de observação (percepção)		X				X	X			X			X			3	1	1
	Auto-análise		X				X		X			X		X			1	3	1
															11	4	5		
															55%	20%	25%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X		X			X					X	X			3	1	1
	Interesse em realçar pontos fracos	X				X				X		X		X			2	1	2
	Controlo das emoções	X			X			X			X			X			5	0	0
	Linguagem sem juízo de valor			X			X		X			X				X	0	2	3
	Fazer críticas construtivas	X				X			X			X		X			2	3	0
Frequência		7	7	1	6	4	5	7	5	3	8	5	2	13	0	2	17	7	6
Percentagem		47	47	6	40	27	33	47	33	20	53	33	14	87	0	13	57%	23%	20%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: D1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências			X			X		X			X				X	0	2	3
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X			X				X			X	X			1	2	2
	Analisar e sintetizar		X		X					X	X			X			3	1	1
	Diagnosticar necessidades		X		X					X	X				X		2	2	1
															11	7	7		
															44%	28%	28%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X					X	X					X	3	0	2
	Espírito crítico	X					X		X			X				X	1	2	2
	Nível de observação (percepção)	X					X			X			X			X	1	0	4
	Auto-análise			X			X		X			X				X	0	2	3
															5	4	11		
															25%	20%	55%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar			X		X			X			X				X	0	3	2
	Interesse em realçar pontos fracos			X		X			X			X			X		0	4	1
	Controlo das emoções			X	X			X			X			X			4	0	1
	Linguagem sem juízo de valor		X				X	X					X	X			2	1	2
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		5	5	5	6	4	5	4	6	5	6	6	3	6	3	6	11	13	6
Porcentagem		33	33	33	40	27	33	27	40	33	40	40	20	40	20	40	37%	43%	20%

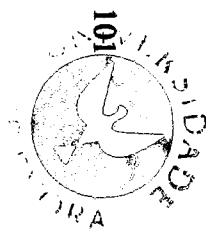
LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: D2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências			X			X			X			X			X	0	0	5
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X				X	X			X			X			3	1	1
	Analisar e sintetizar		X				X			X			X	X			1	1	3
	Diagnosticar necessidades		X		X			X					X		X		2	2	1
																11	4	10	
																44%	16%	40%	
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X			X			X			X			5	0	0
	Espírito crítico	X			X				X			X		X			3	2	0
	Nível de observação (percepção)	X			X			X			X			X			5	0	0
	Auto-análise		X			X		X					X		X		1	3	1
																14	5	1	
																70%	25%	5%	
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar			X		X			X			X				X	0	3	2
	Interesse em realçar pontos fracos	X					X	X			X				X		2	2	1
	Controlo das emoções	X			X			X			X					X	4	0	1
	Linguagem sem juízo de valor		X				X	X					X	X			2	1	2
	Fazer críticas construtivas	X			X				X		X			X			4	1	0
Frequência		8	5	2	8	2	5	9	4	2	8	2	5	9	3	3	17	7	6
Porcentagem		54	33	13	54	13	33	60	27	13	54	13	33	60	20	20	57%	23%	20%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez



ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: E1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X			X			X	0	2	3
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X				X	X			X			X			3	1	1
	Analisar e sintetizar		X		X			X			X			X			4	1	0
	Diagnosticar necessidades		X				X	X					X		X		1	2	2
															13	6	6		
															52%	24%	24%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X	X			X			X			X			4	0	1
	Espírito crítico	X					X			X			X			X	1	0	4
	Nível de observação (percepção)			X			X	X			X			X			3	0	2
	Auto-análise		X		X			X			X					X	3	1	1
															11	1	8		
															55%	5%	40%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X		X			X			X					X	3	1	1
	Interesse em realçar pontos fracos		X				X		X			X			X		0	4	1
	Controlo das emoções	X			X			X			X			X			5	0	0
	Linguagem sem juízo de valor	X					X	X			X					X	3	0	2
	Fazer críticas construtivas			X		X			X			X			X		0	4	1
Frequência		5	7	3	7	2	6	11	2	2	10	2	3	7	3	5	16	9	5
Percentagem		33	46	20	47	13	40	73	13	13	67	13	20	47	20	33	53%	30%	17%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: E2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X		X					X			X	1	2	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X				X	X			X			X			3	1	1
	Analisar e sintetizar		X		X			X			X			X			4	1	0
	Diagnosticar necessidades		X		X			X					X		X		2	2	2
															15	6	4		
															60%	24%	16%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X			X			X			X			5	0	0
	Espírito crítico			X			X			X	X					X	1	0	4
	Nível de observação (percepção)			X			X	X			X			X			3	0	2
	Auto-análise	X			X			X			X				X		4	1	0
															13	1	6		
															65%	5%	30%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X					X	X			X			X			4	0	1
	Dialogar			X	X			X			X					X	3	0	2
	Interesse em realçar pontos fracos			X			X		X				X		X		0	2	3
	Controlo das emoções	X			X			X			X			X			5	0	0
	Linguagem sem juízo de valor	X			X			X			X			X			5	0	0
	Fazer críticas construtivas		X				X		X				X		X		0	3	2
Frequência		6	5	4	8	1	6	12	2	1	11	0	4	8	4	3	17	5	8
Porcentagem		40	33	27	54	6	40	80	13	7	73	0	27	53	27	20	57%	16%	27%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO																			
ALUNO: F1																			
Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X	X			X			2	2	1
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos		X		X			X			X			X			4	1	0
	Levantar indicadores de análise		X		X			X			X			X			4	1	0
	Analisar e sintetizar		X			X	X				X			X			3	1	1
	Diagnosticar necessidades		X			X		X			X					X	2	2	1
																60	21	3	
																15%	7%	12%	
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X				X	X			X			X			2	1	1
	Espírito crítico	X			X			X					X			X	3	0	2
	Nível de observação (percepção)		X				X	X			X			X			3	1	1
	Auto-análise		X		X					X			X		X		1	2	2
																10	4	6	
																50%	20%	30%	
Saber-estar	Ouvir o outro		X		X			X			X			X			4	1	0
	Dialogar		X			X		X				X		X			2	3	0
	Interesse em realçar pontos fracos	X			X				X			X			X		2	3	0
	Controlo das emoções			X			X			X	X			X			2	0	3
	Linguagem sem juízo de valor		X				X			X	X			X			2	1	2
	Fazer críticas construtivas	X					X		X			X			X		1	3	1
Frequência		3	11	1	6	3	6	9	2	4	10	3	2	10	3	2	13	11	6
Porcentagem		20	73	7	40	20	40	60	13	27	67	20	13	67	20	13	43%	37%	20%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: F2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X			X	X			1	2	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos		X		X			X			X			X			4	1	0
	Levantar indicadores de análise		X		X			X					X	X			3	1	1
	Analisar e sintetizar		X				X			X	X			X			2	1	2
	Diagnosticar necessidades		X				X	X					X			X	1	1	3
															11	6	8		
															44%	24%	32%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X			X		X			X			X			3	2	0
	Espírito crítico		X			X				X			X			X	0	2	3
	Nível de observação (percepção)		X				X			X	X			X			2	1	1
	Auto-análise		X				X			X			X			X	0	2	3
															5	7	8		
															25%	35%	40%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X		X				X		X			2	3	0
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X			X		0	5	0
	Controlo das emoções			X			X			X			X	X			1	0	4
	Linguagem sem juízo de valor		X			X				X	X			X			2	2	1
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		1	13	1	3	7	5	6	2	7	6	4	5	10	2	3	10	15	5
Porcentagem		7	86	7	20	47	33	40	13	47	40	27	33	67	13	20	33%	50%	17%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: G1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X	X			X			2	2	1
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos			X	X			X			X			X			4	0	1
	Levantar indicadores de análise			X	X			X			X			X			4	0	1
	Analisar e sintetizar	X					X	X					X	X			3	0	2
	Diagnosticar necessidades		X			X			X			X				X	0	4	1
															13	6	6		
															52%	24%	24%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X					X	X			X			4	0	1
	Espírito crítico		X				X			X		X				X	0	2	3
	Nível de observação (percepção)			X			X			X	X			X			2	0	3
	Auto-análise	X				X				X	X					X	2	1	2
															8	3	9		
															40%	15%	45%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar	X					X	X				X				X	1	2	2
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X			X		0	5	0
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor			X		X				X	X					X	1	1	3
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		5	5	5	4	6	5	5	5	4	6	9	5	1	8	2	5	10	13
Porcentagem		33	33	33	27	40	33	33	33	27	40	60	33	7	53	13	33	33%	43%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: G2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X			X				X	X			1	3	1
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise	X					X	X			X			X			4	0	1
	Analisar e sintetizar			X	X			X			X			X			4	0	1
	Diagnosticar necessidades		X				X		X			X			X		0	4	1
															14	7	4		
															56%	28%	16%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X			X		X				X			X	0	1	4
	Espírito crítico		X		X					X			X		X		1	2	2
	Nível de observação (percepção)			X	X					X	X			X			3	0	2
	Auto-análise			X		X			X			X			X		0	4	1
															4	7	9		
															20%	35%	45%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar	X					X		X			X				X	1	2	2
	Interesse em realçar pontos fracos		X				X		X			X			X		0	4	1
	Controlo das emoções			X			X	X					X	X			2	0	3
	Linguagem sem juízo de valor		X				X	X					X			X	1	1	3
	Fazer críticas construtivas		X		X				X			X			X		1	4	0
Frequência		4	6	5	6	2	7	6	7	2	5	5	5	7	5	3	10	11	9
Porcentagem		27	40	33	40	13	57	40	47	13	33	33	33	47	33	20	33%	37%	30%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: H1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências			X		X				X							0	1	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos			X			X	X									1	0	2
	Levantar indicadores de análise		X		X			X									2	1	0
	Analisar e sintetizar		X				X	X									1	1	1
	Diagnosticar necessidades		X		X				X								1	2	0
																5	5	5	
																33%	33%	33%	
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X					X			X							1	0	2
	Espírito crítico	X				X				X							1	1	1
	Nível de observação (percepção)			X			X			X							0	0	3
	Auto-análise	X					X	X									1	1	1
																3	2	7	
																25%	17%	58%	
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X									3	0	0
	Dialogar			X		X				X							0	1	2
	Interesse em realçar pontos fracos	X				X				X							1	2	0
	Controlo das emoções			X			X			X							0	0	3
	Linguagem sem juízo de valor		X			X				X							0	2	1
	Fazer críticas construtivas			X		X				X							0	2	1
Frequência		5	4	6	3	6	6	4	4	7							4	7	7
Percentagem		33	27	40	20	40	40	27	27	46							20%	40%	40%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: H2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências			X		X				X	X					X	1	1	3
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X		X			X				X			X		2	3	0
	Analisar e sintetizar	X					X	X			X					X	3	0	2
	Diagnosticar necessidades		X		X				X				X			X	1	2	2
																12	6	7	
																48%	24%	28%	
Saber-fazer	Capacidade de reflexão			X			X			X	X			X			2	0	3
	Espírito crítico	X					X			X	X					X	2	0	3
	Nível de observação (percepção)			X			X			X	X					X	1	0	4
	Auto-análise		X			X			X			X				X	0	4	1
																5	4	11	
																25%	20%	55%	
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X					X	4	0	1
	Dialogar			X		X				X	X					X	1	1	3
	Interesse em realçar pontos fracos			X			X		X			X			X		0	3	2
	Controlo das emoções			X	X					X	X					X	2	0	3
	Linguagem sem juízo de valor		X				X			X	X			X			2	1	2
	Fazer críticas construtivas			X	X				X			X			X		1	3	1
Frequência		4	4	7	6	3	6	4	4	7	10	4	1	3	3	9	10	8	12
Porcentagem		27	27	46	40	20	40	27	27	46	66	27	7	20	20	60	33%	27%	40%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: II

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências					X			X			X		X			1	3	0
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos				X				X			X		X			2	2	0
	Levantar indicadores de análise						X	X			X			X			3	0	1
	Analisar e sintetizar				X				X			X		X			2	2	0
	Diagnosticar necessidades					X			X			X			X		0	4	0
															8	11	1		
															40%	55%	5%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão						X		X				X	X			1	1	2
	Espírito crítico						X		X	X			X	X			2	0	2
	Nível de observação (percepção)						X		X			X		X			1	2	1
	Auto-análise				X				X			X		X			2	2	0
															6	5	5		
															36%	32%	32%		
Saber-estar	Ouvir o outro				X				X		X			X			3	1	0
	Dialogar					X			X				X			X	0	2	2
	Interesse em realçar pontos fracos					X			X				X	X			1	2	1
	Controlo das emoções						X	X			X			X			3	0	1
	Linguagem sem juízo de valor					X		X					X	X			2	1	1
	Fazer críticas construtivas						X			X			X	X			1	0	3
Frequência					4	5	6	3	10	2	4	6	5	13	1	1	10	6	8
Percentagem					27	33	40	20	67	13	27	40	33	86	7	7	42%	25%	33%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: I2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X			X	X			1	2	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X		X				X			X		X			2	3	0
	Analisar e sintetizar		X		X			X			X			X			4	1	0
	Diagnosticar necessidades		X						X			X			X		0	5	0
															12	11	2		
															48%	44%	8%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	X			X			X			X			X			5	0	0
	Espírito crítico			X			X			X	X			X			2	0	3
	Nível de observação (percepção)			X	X			X			X			X			4	0	1
	Auto-análise	X			X			X			X			X			5	0	0
															16	0	4		
															80%	0%	20%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar			X		X			X				X			X	0	2	3
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X		X			1	4	0
	Controlo das emoções			X	X			X			X			X			4	0	1
	Linguagem sem juízo de valor			X		X				X		X			X		0	3	2
	Fazer críticas construtivas		X		X				X				X	X			2	2	1
Frequência		4	6	5	9	5	1	7	5	3	8	4	3	12	2	1	12	11	7
Porcentagem		27	40	33	60	33	7	47	33	20	53	27	20	80	13	7	40%	37%	23%

LEGENDA: S = Sim
 N = Não
 T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: J1

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X		X				X	0	3	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X		X			X			X			X			4	1	0
	Analisar e sintetizar		X		X			X			X			X			4	1	0
	Diagnosticar necessidades		X			X			X			X			X		0	5	0
															13	10	2		
															52%	40%	8%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X				X			X	X			X			2	1	2
	Espírito crítico	X					X			X	X			X			3	0	2
	Nível de observação (percepção)			X			X	X			X			X			3	0	2
	Auto-análise		X				X	X			X			X			3	1	1
															11	2	7		
															55%	10%	35%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X			X			X				X	0	4	1
	Interesse em realçar pontos fracos	X					X		X			X			X		1	3	1
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor		X				X			X			X			X	0	1	4
	Fazer críticas construtivas	X					X		X		X			X			3	1	1
Frequência		5	8	2	4	3	8	7	5	3	10	3	2	10	2	3	12	9	9
Porcentagem		33	53	13	27	20	53	47	53	20	67	20	13	67	13	20	40%	30%	30%

LEGENDA: S = Sim
 N = Não
 T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: J2

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X				X		X				X	0	3	2
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	X			X			X			X			X			5	0	0
	Levantar indicadores de análise		X		X			X			X			X			4	1	0
	Analisar e sintetizar		X				X			X	X			X			2	1	2
	Diagnosticar necessidades		X				X		X				X			X	0	23	
															11	7	7		
															44%	28%	28%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X				X	X			X			X			3	1	1
	Espírito crítico	X			X			X			X			X			5	0	0
	Nível de observação (percepção)			X			X			X			X			X	0	0	5
	Auto-análise		X		X			X			X			X			4	1	0
															12	2	6		
															60%	10%	30%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X			X				X			X	0	3	2
	Interesse em realçar pontos fracos	X				X				X	X					X	2	1	2
	Controlo das emoções			X			X	X			X			X			3	0	2
	Linguagem sem juízo de valor		X			X		X					X	X			2	2	1
	Fazer críticas construtivas	X					X	X			X			X			4	0	1
Frequência		5	8	2	5	4	6	9	2	4	10	1	4	10	0	5	16	6	8
Percentagem		33	54	13	33	27	40	60	13	27	67	7	27	67	0	33	53%	20%	27%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

ANÁLISE INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

ALUNO: J3

Competências		1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão			Frequência		
		S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber	Renomear as experiências		X			X			X			X			X		0	5	0
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos			X			X	X					X	X			2	0	3
	Levantar indicadores de análise		X				X			X	X			X			2	1	2
	Analisar e sintetizar		X				X	X			X			X			3	1	1
	Diagnosticar necessidades		X			X				X			X			X	0	2	3
															7	9	9		
															28%	36%	36%		
Saber-fazer	Capacidade de reflexão		X			X			X				X			X	0	3	2
	Espírito crítico		X			X			X			X			X		0	5	0
	Nível de observação (percepção)			X		X				X			X			X	0	1	4
	Auto-análise		X			X				X			X		X		0	3	2
															0	12	8		
															0%	60%	40%		
Saber-estar	Ouvir o outro	X			X			X			X			X			5	0	0
	Dialogar		X			X			X			X			X		0	5	0
	Interesse em realçar pontos fracos		X			X			X			X			X		0	5	0
	Controlo das emoções		X			X				X			X			X	0	2	3
	Linguagem sem juízo de valor		X			X			X			X			X		0	5	0
	Fazer críticas construtivas		X			X			X			X			X		0	5	0
Frequência		1	12	2	1	11	3	3	7	5	3	6	6	4	7	4	5	22	3
Porcentagem		7	80	13	7	73	20	20	47	33	20	40	40	27	46	27	17%	73%	10%

LEGENDA: S = Sim
N = Não
T = Talvez

Começamos por apresentar a análise descritiva dos dados obtidos individualmente e por categorias a fim de melhor compreendermos a aquisição e aperfeiçoamento das competências pelos nossos formandos.

1.1 – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

1.1.1 - Categoria Saber

“Um saber pode ser constituído pelo conjunto organizado das informações disponíveis numa dada área (saberes científicos), ou pelo domínio de um conjunto de informações associado a acções, as quais introduzem a capacidade”. (Dicionário Prático de Filosofia, 1994, p. 346)

A categoria saber diz respeito ao conhecimento científico que os nossos formandos receberam durante as aulas teóricas de preparação para a prática da Oficina do Espelhamento Mediatizado, onde abordámos a Técnica da Observação e a Técnica do Espelhamento como instrumentos quotidianos de investigação de carácter científico. Assim, agrupámos nesta categoria as seguintes competências:

Renomear as experiências

“Renomear é reinterpretar, é dar novo nome às coisas (...) Ao permitir a renomeação das experiências, o espelhamento possibilita então que os objectos pelos quais o Homem se interessa mergulhem fundo na consciência”. (Barbosa, 2004, pp. 323-324)

Portanto, renomear as experiências é a capacidade de, pela memória (tomada de consciência), designar correctamente as coisas, caracterizando o mundo e descrevendo os fenómenos.

Assim, verificámos que os alunos A1 e J3³⁸ não adquiriram esta competência. Os alunos C1, C2, G2, I1, J1 e J2³⁹ apenas algumas vezes conseguiram renomear as experiências. Já os alunos A2, B1, B2, D1, D2, E1, E2, F1, F2, G1, H1 e I2⁴⁰ atingiram

³⁸ pp. 94 e 114, respectivamente.

³⁹ pp. 98 à 113.

⁴⁰ pp. 94 à 109.

esta competência mais vezes e, destacamos o aluno H2 que renomeou as experiências em praticamente todas as sessões de espelhamento.

Descrever e caracterizar factos pedagógicos

“Caracterizar, descrevendo o real, significa encontrar no Universo os indicadores que permitam interiorizar melhor as características exteriores dos objectos a compreender e fazer um primeiro esforço para adequar os traços interiores do pensar aos indícios exteriores pela percepção”. (Barbosa, 2002, p. 39)

Com a utilização de uma linguagem apropriada é que conseguimos descrever os objectos observados. Por isso, é necessária a utilização da linguagem justa e correcta, construída num processo complexo de organização para adequar os fins e os objectivos.

Nesta competência obtivemos um resultado 100% positivo nos alunos B1, B2⁴¹, C2, D1, D2, E1, E2, G2, H2, I2, J1 e J2⁴², que utilizaram uma boa linguagem descritiva nos seus protocolos. Os alunos A1, A2, C1, F1, F2, G1, H1, I1 e J3⁴³ também apresentaram um resultado positivo, porém, algumas vezes, principalmente nos primeiros protocolos, tiveram alguma dificuldade, mas procuraram aperfeiçoar a competência à medida que ouviam as críticas e sugestões dos pares no espelhamento e também à medida que treinavam o uso da linguagem.

Levantar indicadores de análise

“A análise dos indicadores pressupõe sempre retirar das frases com que fazemos referência ao Universo todo o tipo de figuras de estilo ou juízos de valor que possam distorcer a realidade”. (Barbosa, 2002, p.40)

Assim, deve-se procurar agrupar os indicadores a fim de compreender melhor os factos observados. É uma forma de sintetizar o real, de passar do entendimento à compreensão. Portanto, é um esforço à escolha do verbo, do adjectivo, do substantivo, etc., que torne mais claro o que se pretende compreender.

⁴¹ pp. 96 e 97.

⁴² pp. 99 à 113.

⁴³ pp. 94 à 114.

Obtivemos dos alunos A2, C1, D2, E1, E2, F1, F2, G1, G2, I1, J1 e J2⁴⁴ um resultado bastante positivo, mesmo tratando-se de uma competência complexa. Os alunos A1, B1, B2, C2, H1, I2 e J3⁴⁵ também obtiveram um resultado pela positiva, porém com maior dificuldade, visivelmente nas primeiras sessões de espelhamento, vindo a melhorar gradativamente. Já os alunos D1 e H2⁴⁶ apresentaram uma maior dificuldade em alcançar esta competência, apresentando um resultado que não é muito satisfatório.

Analisar e sintetizar

“Analisar e interpretar, a fim de ser capaz de sintetizar, ou melhor, de reinterpretar”. (Barbosa, 2002, p. 106)

As capacidades de análise e síntese permitem interpretar os dados observados em contexto real.

Os alunos B1, B2, C1, C2, D1, E1, E2, F1, G1, G2, H2, I2, J1 e J3⁴⁷ apresentaram um resultado de natureza positiva. Os alunos A2, D2, F2, H1, I1 e J2⁴⁸, apesar de atingirem a competência desejada, demonstraram maior dificuldade. O aluno A1⁴⁹ praticamente não atingiu esta competência.

Diagnosticar necessidades educativas das crianças e formativas de si próprio

“Os agentes educativos não podem mais actuar sem ser com base na prática do *diagnóstico de necessidades*”. (Barbosa, 2004, p. 28)

“É indispensável que cada educador saiba caracterizar, com rigor, as necessidades educativas das crianças (...) é necessário que qualquer profissional esteja permanentemente actualizado”. (Barbosa, 2004, p. 53)

⁴⁴ pp. 95 à 113.

⁴⁵ pp. 94 à 114.

⁴⁶ pp. 100 e 109.

⁴⁷ pp. 96 à 114.

⁴⁸ pp. 95 à 113.

⁴⁹ p. 94.

Diagnosticar necessidades educativas significa identificar as insuficiências educativas que são determinadas pelos sinais emitidos pelas crianças. As necessidades formativas têm a ver com a formação adquirida para o desempenho profissional.

Dado a complexidade da competência, verificámos um resultado bastante insignificante observado pela técnica do espelhamento, já que, apenas os alunos B1, C2, D1, D2, E1, E2, F1, F2 e H2⁵⁰ apresentaram um resultado de natureza positiva, porém com muita dificuldade. Os alunos A1, A2, B2, C1, G1, G2, J2 e J3⁵¹ algumas vezes insinuaram esta competência e os alunos H1, I1, I2 e J1⁵² apresentaram resultados negativos.

Devemos ressaltar que esta competência ficou mais evidente pelo resultado positivo durante a organização dos protocolos de observação pelos formandos, enquanto faziam a análise e síntese e que registámos nas nossas notas de campo. Porém, nós mesmo sugerimos aos formandos que evitassem colocar, nas suas conclusões, as necessidades que diagnosticavam nas crianças observadas, por um princípio ético, já que estas sínteses seriam posteriormente confrontadas com os educadores de infância no próprio terreno e, como o objectivo do nosso estudo não está em analisar contextos educativos, mas sim em trabalhar competências que melhoram a *performance* pessoal e profissional dos nossos formandos, acabámos por não evidenciar esta competência nos protocolos e, conseqüentemente durante as sessões de espelhamento.

1.1.2 - Categoria saber-fazer

A categoria **saber-fazer** está ligada às capacidades de desempenho específico, ou seja, transforma capacidades em competências. Está relacionada com a capacidade de adaptar sistematicamente os seus sentidos às diferentes situações criadas. São competências que estão relacionadas directamente com o objectivo geral do nosso trabalho.

⁵⁰ pp. 96 à 109.

⁵¹ pp. 94 à 114.

⁵² pp. 108 à 112.

Capacidade de reflexão

“Reflexão. f. Acto ou efeito de reflectir. Volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio de entendimento, da razão”. (Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa, 1992, p. 1009)

Cardona (2006, p.52) esclarece-nos sobre a reflexão crítica: “é a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção”. Portanto, reflectir exige um raciocínio lógico, é a capacidade de dar *feed-back* e de aceitar confrontos de opiniões. Também é a capacidade que o indivíduo tem de analisar o seu conhecimento na própria acção, reflectindo na situação problemática e no seu contexto.

Os alunos C2, D2, E2 e I2⁵³, obtiveram uma percentagem totalmente pela positiva. Os alunos C1, D1, E1, F1, F2, G1, H2, J1 e J2⁵⁴, também com resultados positivos, mas de forma parcial. E os alunos A1, A2, B1, H1 e I1⁵⁵ tiveram muita dificuldade nesta competência, apenas conseguindo alcançá-la de forma insignificante. Já os alunos B2, G2 e J3⁵⁶ praticamente não atingiram a competência, apresentando uma *performance* de natureza negativa.

Espírito crítico

O espírito crítico pode estar relacionado com o gosto em avaliar alguém e funde-se com a competência “fazer críticas construtivas” da categoria “saber-estar”. Porém, optámos por agrupá-la nesta categoria para uma avaliação mais minuciosa, como também para avaliar a capacidade do formando em adaptar os seus sentidos (como avaliar opiniões) à situação de confronto através da técnica do espelhamento.

Também foi considerada, por nós, como uma competência bastante complexa, cuja aquisição e aperfeiçoamento resulta de uma prática sistematizada e do interesse pessoal de cada formando. Assim, conseguimos um resultado bastante positivo nos alunos C1 e F1⁵⁷, menos positivo nos alunos A1, A2, C2, D1, D2, E1, E2, G2, H1, H2,

⁵³ pp. 99 à 110.

⁵⁴ pp. 98 à 113.

⁵⁵ pp. 94 à 110.

⁵⁶ pp. 97 à 114.

⁵⁷ pp. 98 e 104, respectivamente.

I1, I2 e J1⁵⁸, que tiveram algumas dificuldades. Os alunos F2 e G1⁵⁹ apresentaram resultados negativos. Já os alunos B1, B2 e J3⁶⁰ nunca conseguiram atingir esta competência. Destacamos o aluno J2⁶¹ que obteve 100% de resultados positivos.

Nível de observação (percepção)

“Parte-se do pressuposto de que se os espelhados forem capaz de utilizar em crescendo os diferentes modos de observar enquanto analisam o que fazem, e o que os outros escutam ficam também em condições não só de serem reflexivos como críticos face a si e ao Mundo”. (Barbosa, 2004, p. 298)

O nível de observação funde-se com a “capacidade de reflexão” e de “espírito crítico”, daí a junção nesta categoria. Com as sucessivas observações e espelhamentos, os formandos tendem a renovar os seus discursos analíticos de forma espiralada e crescente, ligada ao nível de entendimento e compreensão dos factos analisados. Assim, conclui Barbosa (2002, p. 25): “Toda a acção humana, e por isso os factos vividos, é sempre uma síntese comunicativa que resulta da forma como, caracterizando a realidade, a vamos intuindo e, por isso, a percebemos”.

Obtivemos um resultado de índole positiva: o aluno D2⁶² destaca-se por obter uma *performance* 100% positiva. Os alunos B1, B2, C1, C2, E1, E2, F1, G2, I2 e I1⁶³ obtiveram também um resultado bastante positivo. Já os alunos A1, A2, D1, F2, G1, H1, H2 e J2⁶⁴, apesar dos resultados positivos, tiveram alguma dificuldade em atingir esta competência. Para os alunos I1 e J3⁶⁵ houve muita dificuldade nesta competência.

Auto-análise

A auto-análise é o gosto em avaliar a si próprio. Segundo Barbosa (2002):

“Ao criticar-se, o Homem descobre-se a si, ao Mundo”. (p. 107) e: “O importante é partir do pressuposto de que o simples facto de estar na vida exige a humildade de aceitar que o que está em causa não é saber-se muito, mas sim aceitar que se sabe sempre pouco”. (Ibidem, p. 105)

⁵⁸ pp. 94 à 113.

⁵⁹ pp. 105 e 106, respectivamente.

⁶⁰ pp. 96, 97 e 114.

⁶¹ p. 111.

⁶² p. 101.

⁶³ pp. 96 à 110.

⁶⁴ pp. 94 à 113.

⁶⁵ pp. 110 à 113.

A capacidade de auto-analisar e fazer a sua auto-crítica leva o formando, num acto de humildade, a procurar, pesquisando, o conhecimento rigoroso, ao mesmo tempo que observa a si próprio em acção e é capaz de fazer o seu diagnóstico de necessidades formativas.

Esta é uma competência estritamente relacionada às demais desta categoria e funde-se, mais uma vez, com a categoria “saber-estar”, pois é importante saber posicionar-se no mundo. Como se trata de uma competência que toca o ego, exigindo humildade, os nossos formandos, como seres humanos que são, tiveram muita dificuldade em atingi-la e obtiveram um resultado com índole negativa.

Assim, os alunos A1, A2, B2, C2, D2, G2, H2 e J3⁶⁶ tiveram um resultado negativo. Alguns alunos com muita dificuldade, obtiveram um resultado menos negativo, que foram: B1, C1, D1, F1, F2, G1, H1 e I1⁶⁷. O aluno E1 apresentou algumas dificuldades mas obteve um resultado positivo. Os alunos E2, J1 e J2⁶⁸ tiveram uma boa *performance* pela positiva. Destacamos o aluno I2⁶⁹ que obteve um resultado 100% positivo.

1.1.3 - Categoria saber-estar

A categoria **saber-estar** está ligada ao desempenho e diz respeito à ética e à relação dos indivíduos em posicionarem-se perante as pessoas e as situações.

Ouvir o outro

O ouvir o outro é uma atitude de auto-disciplina. Todos os nossos formandos obtiveram um resultado de natureza positiva.

⁶⁶ pp. 94 à 114.

⁶⁷ pp. 96 à 110.

⁶⁸ pp. 102, 112 e 113.

⁶⁹ p. 111.

Dialogar

“Pelo diálogo interactivo aumentam a segurança em si e no outro, e porque o real aparece por fim mais transparente, há espaço mental para as preocupações de executar as acções com mais qualidade técnica”. (Barbosa, 2004, p. 311)

O espelhamento é uma técnica que tem como suporte o diálogo. Toda a relação dialógica funda-se numa intersubjectividade e é pelo diálogo, estabelecido entre os pares, que se desenvolve um processo de interacção, visando levar os espelhados a passarem da reflexão à análise.

Os nossos formandos tiveram muita dificuldade em procurar o diálogo durante o espelhamento. Assim, como falámos anteriormente na competência do “diagnóstico de necessidades”, os alunos dialogavam naturalmente sobre as suas acções, interagindo entre os pares e entre o grupo durante a organização dos protocolos, porém, diante da câmara enquistavam-se, ou seja, tomavam uma postura rígida e não conseguiam manter a mesma naturalidade. Voltavam ao diálogo interactivo e construtivo assim que desligávamos a câmara. Portanto, no espelhamento, obtivemos um resultado pela negativa nesta competência.

Os alunos A1, A2 e J3⁷⁰ obtiveram um resultado de 100% negativo. Os alunos B2, D1, D2, J1 e J2⁷¹ também com resultados negativos. Já os alunos B1, C1, F1, F2, G1, G2, H1, H2, I1 e I2⁷² tiveram um resultado medíocre pela positiva, pois assim conseguiram-no com muita dificuldade. Os alunos C2, E1 e E2⁷³ obtiveram um resultado positivo, mas também com alguma dificuldade.

Interesse em realçar pontos fracos

Esta competência tem a finalidade de realçar os pontos fracos do par para levá-lo a reflectir nas suas acções, com o objectivo de ajudá-lo a corrigir e a melhorar a sua *performance*.

⁷⁰ pp. 94, 95 e 114.

⁷¹ pp. 97 à 113.

⁷² pp. 96 à 111.

⁷³ pp. 99, 102 e 103.

Esta é outra competência complexa, pois os formandos não se sentiam à vontade em apontar os pontos fracos do seu colega, mesmo sabendo da importância de fazer com que ele procurasse reflectir e analisar as suas acções. Muitas vezes, deixou-nos a impressão de haver um “pacto” entre eles no sentido de não realçarem os pontos fracos uns dos outros. Assim, pelo espelhamento, obtivemos um resultado de natureza negativa nesta categoria.

Os alunos B1, B2, F2, G1 e J3⁷⁴ obtiveram um resultado 100% negativo. Os alunos D1, E1, F1, G2, H2, I1, I2 e J1⁷⁵ também com uma *performance* negativa. Já os alunos A1, A2, C1, C2, D2, E2, H1 e J2⁷⁶ obtiveram um resultado pouco significativa pela positiva.

Controlo das emoções

Durante o espelhamento vivenciado, observámos manifestações expressivas de alguns formandos, como enquistamento, ansiedade e nervosismo. Porém, com o decorrer das sessões passaram a controlar-se mais emocionalmente e, a grande maioria, sentiu-se à vontade. Obtivemos um resultado bastante positivo nesta competência.

Os alunos C1, C2, E1 e E2⁷⁷ conseguiram 100% de resultados positivos. Os alunos A1, D1, D2, I1 e I2⁷⁸ também foram muito bem. Já os alunos A2, B1, B2, G1, J1 e J2⁷⁹, apesar do resultado positivo, mostraram algumas vezes dificuldade em controlar as suas emoções. Com maior dificuldade, os alunos F1, F2, G2, H1, H2 e J3⁸⁰.

Linguagem sem juízo de valor

Para Carl Rogers (1977) fazer um juízo é fazer uma apreciação conforme o seu próprio quadro de referência. É uma competência muito complexa para os nossos formandos, pois o domínio de uma linguagem despida de juízos de valor apresentou-se como algo difícil de lidar. Habitados a determinadas expressões linguísticas para

⁷⁴ pp. 96 à 114.

⁷⁵ pp. 100 à 112.

⁷⁶ pp. 94 à 113.

⁷⁷ pp. 98 à 103.

⁷⁸ pp. 94 à 111.

⁷⁹ pp. 95 à 113.

⁸⁰ pp. 104 à 114.

introduzir o diálogo, tais como: “acho que”, “penso que” são, cientificamente consideradas como fazer juízo de valor, contrariamente, o uso dessas expressões pelos jovens, que habitual e inconscientemente o fazem de forma espontânea, sem o valor de julgar. Portanto, é visível nos filmes que realizámos das sessões de espelhamento, o embaraço dos formandos e a dificuldade em controlar o uso destas expressões. Por este motivo, obtivemos um resultado parcialmente positivo.

O aluno J3⁸¹ apresentou um resultado 100% negativo. Os alunos A1, H1 e I2⁸², também tiveram uma prestação negativa. Já os alunos A2, E1, F1, F2, H2, I1 e J1⁸³ tiveram um resultado positivo, porém com alguma dificuldade em se controlarem. Os alunos B1, B2, C1, C2, D1, D2, G1, G2 e J2⁸⁴, tiveram muita dificuldade nesta competência. Destacamos o aluno E2⁸⁵ que obteve uma *performance* 100% positiva.

Fazer críticas construtivas

Tal como dissemos anteriormente, esta competência funde-se com o “espírito crítico” da categoria “saber-fazer” e está intimamente relacionada com o gosto em avaliar alguém no intuito de ajudá-la a melhorar a sua prática. Também está relacionada com a competência “interesse em realçar pontos fracos”. Daí estar agrupada nesta categoria, pois diz respeito ao “saber-estar” em relação à ética e ao relacionamento interpessoal, também se liga à Pedagogia de Ajuda. Assim, na nossa opinião, pelo mesmo motivo da competência “interesse em realçar pontos fracos”, obtivemos um resultado de natureza negativa.

Os alunos B1, B2, D1, F2, G1 e J3⁸⁶ obtiveram um resultado 100% negativo. Também com um resultado negativo, os alunos A1, C2, E1, E2, F1, G2, H1 e H2⁸⁷. Já

⁸¹ p. 114.

⁸² pp. 94, 108 e 111.

⁸³ pp. 95 à 112.

⁸⁴ pp. 96 à 113.

⁸⁵ p. 103.

⁸⁶ pp. 96 à 114.

⁸⁷ pp. 94 à 109.

os alunos A2, C1, I1 e I2⁸⁸ tiveram uma *performance* positiva, porém com muita dificuldade. E os alunos D2, J1 e J2⁸⁹ obtiveram um resultado bastante positivo.

1.2 – SÍNTESE DOS GRÁFICOS INDIVIDUAIS

Analisando os gráficos (Anexo VIII – p. 255), podemos sintetizar, no quadro que se segue, de maneira a situarmos os alunos nas categorias onde mais evoluíram.

Categorias	Alunos
Saber	B1, B2, C2*, D1, E1*, F1, F2, G1, G2, H1**, H2.
Saber-fazer	C2*, D2, E1*, E2, I2, J1, J2.
Saber-estar	A1, A2, C1, C2*, E1*, I1.
_____	J3***

* Os alunos C2 e E1 apresentam um equilíbrio na aquisição das três competências.

** O aluno H1 demonstra uma pequena aquisição na categoria saber, porém só realizou três espelhamentos, o que comprometeu o resultado dos seus dados.

*** O aluno J3 não demonstra aquisição de competências.

No decorrer de todo o nosso trabalho de implementação da Oficina, tivemos alguns problemas que, de forma directa ou não, afectaram o resultado do nosso estudo pela negativa. Tais como:

- O aluno C1 não realizou a segunda observação no terreno. Mesmo assim, procurou ajudar o seu par a espelhar-se. Porém o par (C2) ficou prejudicado em algumas competências (pois foi classificado no indicador “não”), tais como: “levantar indicadores de análise” (o aluno não pôde ir ao quadro para levantar os indicadores de C1), “interesse em realçar pontos fracos” (o aluno não pôde realçar os pontos fracos do

⁸⁸ pp. 95 à 109.

⁸⁹ pp. 101, 112 e 113.

protocolo de C1) “fazer críticas construtivas” (o aluno não teve oportunidade de criticar o trabalho de C1). Portanto, o resultado destas competências de C2 ficou comprometido. Quanto ao aluno C1, também ficou prejudicado nestas competências: “descrever e caracterizar” (não leu a descrição no seu protocolo), “analisar e sintetizar” (não tinha a análise e síntese do seu protocolo), “renomear as experiências” (não fez a observação), “diagnosticar necessidades” (também pelo facto de não ter feito a observação), “auto-análise” (não pôde avaliar-se). Desta maneira, C1 também teve os resultados comprometidos.

- O aluno F1 não fez a primeira observação no terreno, ocorrendo os mesmos problemas que o par anterior.

- O aluno H1 não fez os dois últimos espelhamentos, portanto não há como demonstrar quais as competências e em qual categoria realmente evoluiu, visivelmente detectado no seu gráfico. O seu par H2, por sua vez, acabou por ficar muito prejudicado, mesmo com a ajuda de um outro colega para se espelhar, teve o indicador “não” nas seguintes competências: “levantar indicadores de análise” (não pôde ir ao quadro levantar os indicadores de análise do protocolo de H1), “interesse em realçar pontos fracos” (não pôde realçar os pontos fracos do trabalho de H1) e “fazer críticas construtivas” (não pôde criticar o trabalho de H1). Além destas competências, teve dificuldade em dialogar com o colega que se propôs ajudá-lo, pois este não pôde confrontar opiniões sobre o objecto observado.

- O aluno I1 não fez o primeiro espelhamento e não realizou a terceira e quarta observação no terreno. Desta maneira ficou prejudicado no seu resultado e o seu par, I2, ficou muito prejudicado em várias categorias já enumeradas nos casos anteriores.

Sintetizando os resultados demonstrados pelos gráficos das sessões de espelhamento (Anexo VIII – p. 255), verificamos que:

- Os alunos A1, A2, B2, C1, C2, F1, F2, G1, I1 e J2 tiveram uma queda acentuada do indicador “não” e uma elevada subida do “sim”.

- Os alunos J1 e I2 tiveram um aumento do indicador “sim” e queda do “não” e do “talvez”.

- Os alunos G2 e H2 oscilaram na subida e descida dos três indicadores, porém o aluno G2 terminou com o aumento do “sim” enquanto que H2 teve uma queda do “sim”, cujo motivo já o justificámos.

- O aluno D2 manteve o indicador “sim” sempre elevado e um equilíbrio entre o “não” e o “talvez”.

- Os alunos E1 e E2 tiveram, primeiro, um aumento do indicador “sim”, depois uma queda e mantiveram um equilíbrio entre os indicadores “não” e “talvez”.

- O aluno D1 teve um pequeno aumento dos indicadores “sim” e “talvez” e queda do “não”.

- O aluno B1 teve um pequeno aumento do indicador “sim” e uma queda acentuada do “não”.

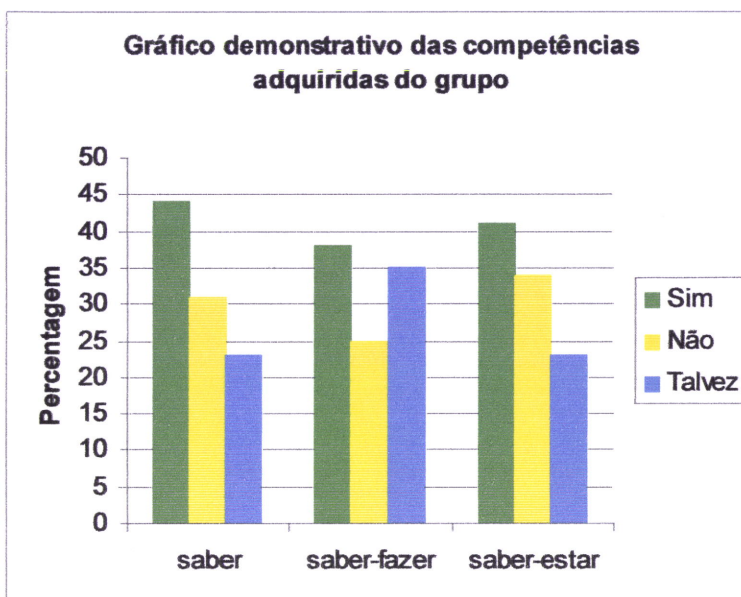
- O aluno H1 praticamente não adquiriu competências, cujo motivo já o justificámos.

- O aluno J3, apesar de uma queda do indicador “não”, manteve o “sim” e o “talvez” numa insignificante subida.

Terminada a análise individual dos dados recolhidos pela técnica do espelhamento, apresentamos uma síntese global do grupo em estudo (Anexo IX – p. 277).

1.3 – SÍNTESE GLOBAL DO GRUPO

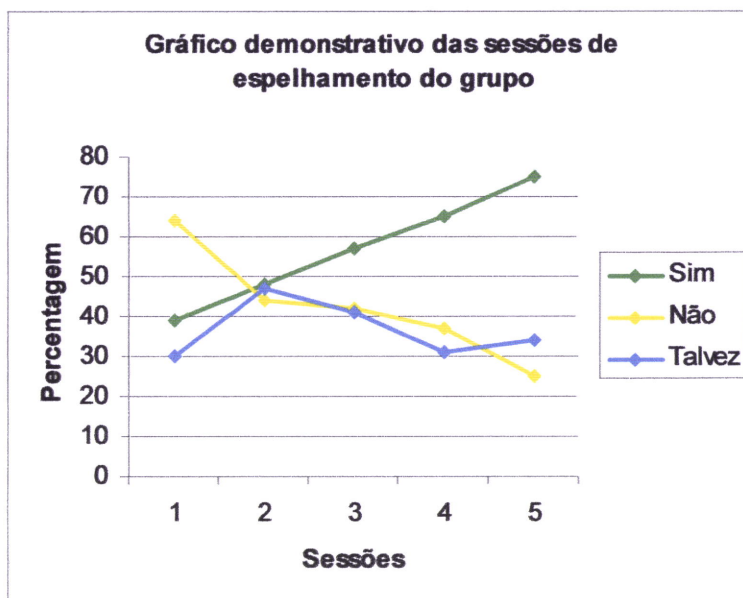
Gráfico 1: Competências adquiridas pelo grupo.



Segundo a análise obtida por meio da observação durante a aplicação da técnica do espelhamento, o gráfico demonstra que o grupo apresentou um bom desempenho nas três categorias, porém, destacaram-se um pouco mais na categoria “saber”.

Já no gráfico demonstrativo das sessões de espelhamento (ver abaixo), é evidente que a linha do indicador “sim” manteve-se sempre em elevação na sequência das sessões atingindo 75%; a linha do “não” apresentou-se sempre em queda (termina com 25%). Portanto, este resultado superou as nossas expectativas quanto à evolução dos formandos na aquisição de competências pessoais e profissionais pela utilização da técnica do espelhamento.

Gráfico 2: Evolução do grupo de formandos durante as sessões de espelhamento.



O gráfico demonstra uma evolução dos formandos durante as sessões de espelhamento, pois a linha verde está em constante elevação enquanto que a linha amarela está em queda acentuada desde a primeira sessão.

Queremos abrir um parêntese para ressaltar que, na formação profissional, os alunos vão para o terreno durante a Formação em Contexto de Trabalho e os estágios sem um acompanhamento de perto da área prática da Escola Profissional. Desta maneira, procurámos suprir esta ausência ao implementarmos este novo modelo da Oficina do Espelhamento Mediatizado no Curso de Técnicos de Auxiliares de Infância, criando uma parceria entre a Escola Profissional e as instituições escolares onde os estudantes realizavam as suas práticas.

Num regime de tutoria, os educadores de infância interviam a fim de suprir esta ausência de acompanhamento no terreno, procurando colaborar no sentido de ajudar os formandos a desenvolver e consolidar a sua formação educacional. Enquanto que o professor-investigador e o professor colaborador também interviam, já em contexto de sala de aula, numa atitude solidária, a fim de articularem a teoria com a prática, tendo em vista o desenvolvimento progressivo nos formandos das suas competências e das atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.

2 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

Como se pode verificar através do Anexo IV (p. 230) o questionário constou de 26 questões fechadas, com o fim específico de recolher informações concretas dos formandos a respeito das consequências sentidas e observadas por eles no âmbito da aquisição e aperfeiçoamento das suas competências, a nível profissional e pessoal, no decorrer do processo da aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado. São competências das categorias Saber, Saber-Fazer e Saber-Estar, já definidas detalhadamente no ponto 1 deste capítulo. Todos os formandos, que participaram no estudo, responderam ao questionário (21 estudantes). A distribuição das respostas encontra-se no Quadro 12 da página seguinte e o tratamento das questões (indicadores), no Anexo X (p. 282).

Quadro 12: Distribuição dos dados do questionário, segundo as opiniões dos estudantes

Tema	Categoria	Questões	Pontuação							F	Total De Pontos	%
			1	2	3	4	5	6	7			
Parte I Nível de ensino/aprendizagem	Saber-estar	1- Durante a FCT*, aprendi a partilhar o acto de aprender e de ensinar.	-	-	1	2	6	9	3	21	116	78.9
	Saber	2- Passei a compreender, cada vez mais, os factos pedagógicos observados.	-	-	-	1	5	10	5	21	124	84.3
		3- Aprendi a fazer análise e síntese dos protocolos de observação	-	-	-	-	-	10	11	21	137	93.1
		4- Aprendi a levantar indicadores de análise.	-	-	-	2	2	10	7	21	127	86.3
		5- Aprendi a diagnosticar as necessidades educativas e pessoais das crianças que observei.	-	-	-	3	-	13	5	21	125	85.0
		6- Aprendi a diagnosticar as minhas próprias necessidades de formação.	-	-	-	2	2	14	3	21	123	83.6
	Saber-fazer	7- Durante a FCT*, aprendi a ser activo e participativo.	-	-	-	3	3	10	5	21	122	82.9
		8- Tornei-me mais responsável com o trabalho que realizava.	-	-	1	2	2	6	10	21	127	86.3
		9- Melhorei a minha autonomia face ao trabalho que semanalmente realizava.	-	-	-	1	3	8	9	21	130	88.4
		10- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico perante o contexto profissional que vivenciei.	-	-	-	2	6	10	3	21	119	80.9
		11- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico como ser humano.	-	-	-	-	5	10	6	21	127	86.3
	Saber-estar	12- Durante a FCT*, melhorei o relacionamento interpessoal com o meu par.	-	-	1	2	1	9	8	21	126	85.7
		13- Com o decorrer da FCT, consegui interagir com o educador de infância.	1	1	1	1	2	4	11	21	121	82.3
		14- Preocupe-me em controlar as minhas emoções enquanto ouvia as críticas e sugestões do educador de infância.	-	-	2	1	4	7	7	21	121	82.3

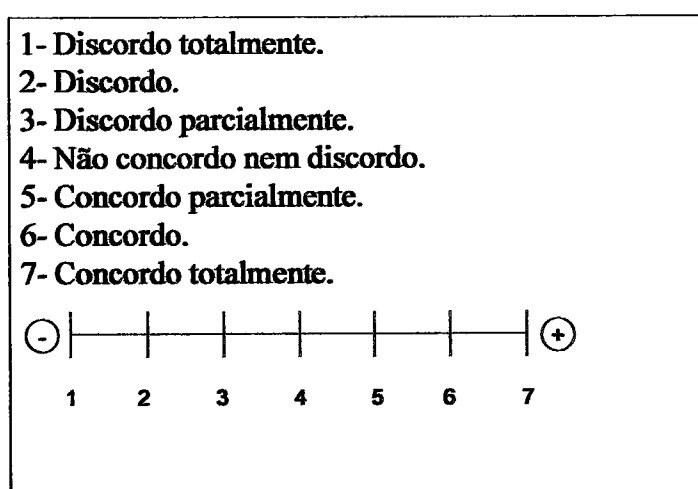
Parte II A técnica do espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento humano	Saber-fazer	1- Verifiquei que, com a técnica do espelhamento, reflecti melhor sobre o que havia observado.	-	-	-	-	2	11	8	21	132	89.7
		2- Consegui fazer a auto-análise após as críticas e comentários que recebia do meu par.	-	-	-	2	1	12	6	21	127	86.3
	Saber-estar	3- Levantei os pontos fracos do trabalho realizado pelo meu par.	-	1	-	1	6	11	2	21	116	78.9
		4- Consegui ajudar o meu parceiro fazendo críticas construtivas e sugestões sobre o seu trabalho.	-	1	-	3	4	10	3	21	115	78.2
		5- Procurei o diálogo interactivo com o meu parceiro.	-	1	-	-	5	11	4	21	121	82.3
		6- Soube ouvir o outro.	-	-	-	-	1	9	11	21	136	92.5
		7- Usei uma linguagem sem julgamentos de valor.	-	-	-	2	5	10	4	21	121	82.3
Parte III Aquisição de competências a nível técnico/profissional	Saber-fazer	1- Com o decorrer da FCT*, melhorei a minha capacidade de observar os factos pedagógicos.	-	-	-	-	1	15	5	21	130	88.4
		2- Durante as semanas de aplicação do projecto, melhorei a minha capacidade de descrever e caracterizar os fenómenos observados.	-	1	-	-	1	15	4	21	125	85.0
		3- Consegui melhorar as capacidades de analisar e sintetizar os meus protocolos de observação.	-	1	-	-	2	14	4	21	124	84.3
		4- Melhorei a minha capacidade de fazer conclusões finais das observações que realizei.	-	-	-	-	1	12	8	21	133	90.4
		5- Senti que melhorei a capacidade de levantar os indicadores de análise dos protocolos de observação do meu parceiro.	-	-	-	-	-	11	10	21	136	92.5

*FCT – Formação em Contexto de Trabalho.

Quanto à pontuação, optámos por construir uma *escala de Likert*⁹⁰ com sete níveis para registar o grau de concordância ou discordância com uma determinada afirmação. Para Tuckman (2000, p. 279): “As escalas são dispositivos construídos e empregues pelos investigadores para quantificar as respostas de um sujeito, sobre uma determinada variável”. Assim, o formando exprime a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação, colocando um círculo no algarismo que mais se aproxima da sua opinião.

Portanto, ao marcar os algarismos de 1 a 3, o formando discorda da afirmação em diferentes graus. O algarismo 4 indica uma neutralidade. Ao marcar os algarismos de 5 a 7, o formando concorda com a afirmação, também numa diferente graduação, conforme ilustramos no quadro a seguir:

Quadro 13: Escala de Níveis.



Começamos por apresentar a análise descritiva dos dados obtidos abordando as 3 partes do questionário juntamente com as 3 categorias (saber, saber-fazer e saber-estar).

⁹⁰ TUCKMAN, B. W. (2000) – *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

2.1 – PARTE I – NÍVEL DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Compreendemos por nível de ensino/aprendizagem a “igualdade” que deve existir no acto de ensinar e no acto de aprender no que diz respeito à aquisição e partilha de conhecimentos, marcado por um saber profissional resultante da produção de diversos saberes (científico, pedagógico-didáctico, organizacional e técnico-prático), organizados e integrados em função da acção a ser desenvolvida em cada situação prática profissional. É por isso que o técnico auxiliar de infância deve possuir uma formação multifacetada (que abrange o saber, saber-fazer e saber-estar). Assim, o processo ensino/aprendizagem deve também abranger o cultural, pessoal, social e ético, além de ser fundamental possuir um conjunto de competências, o qual procurámos desenvolver e aperfeiçoar neste novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho, com a aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado.

2.1.1 – Categorização dos Dados

Categoria saber

Há uma relação técnica entre as questões de 2 a 6: “compreender os factos pedagógicos” (2) pela “análise e síntese” (3) dos “indicadores de análise” (4) a fim de saber “diagnosticar necessidades educativas e formativas” (5 e 6). Nestas questões obtivemos, no total, somente 8 respostas neutras e 97 positivas. Assim, os nossos alunos exprimem as suas opiniões concordando com as afirmações de que adquiriram o conhecimento teórico recebido durante a preparação para o trabalho prático.

Categoria saber-fazer

O técnico auxiliar de infância deve participar na construção e realização do projecto educativo da instituição onde se insere, ao mesmo tempo promover o seu próprio desenvolvimento construtivo profissional pela prática. É o Eu activo aprendendo a agir. Assim, agrupámos algumas competências de âmbito geral.

As questões que se seguem envolvem atitudes de auto-disciplina: a questão 7 (“ser activo e participativo”), com 3 respostas neutras e 18 positivas; a questão 8 (“ser

responsável”), com 1 resposta negativa, 2 neutras e 18 positivas; e a questão 9 (“ser autónomo”), obtivemos uma resposta neutra e 20 positivas.

Relativamente às questões 10 (“tornar-se reflexivo e crítico no âmbito profissional”) e 11 (“tornar-se reflexivo e crítico no âmbito pessoal”), obtivemos 3 respostas neutras e 39 positivas.

De um modo geral, os formandos afirmaram ter adquirido competências do saber-fazer no que diz respeito ao saber agir disciplinar e profissionalmente na organização educativa e na sua vida social.

Categoria saber-estar

As questões de 12 a 14 e a questão 1 referem-se às competências de ética e relacional. Obtivemos mais respostas negativas nesta primeira parte. Compreendemos que se tratam de questões que envolvem o Eu, com as suas diferenças e particularidades à procura da sua afirmação com o fim de posicionar-se no Mundo, além disso, a humildade conquista-se aos poucos, por meio das múltiplas vivências. São questões que dizem respeito ao saber-estar numa organização educativa necessárias ao relacionamento e posicionamento para o aprender e o ensinar.

Na primeira questão, “saber partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar”, obtivemos 18 respostas pela positiva, 2 neutras e somente uma negativa.

Relativamente à questão 12 (“saber relacionar-se com o colega”), obtivemos 1 resposta negativa, 2 neutras e 18 positivas; na questão 13 (“saber relacionar-se com o tutor”), 3 respostas negativas, 1 neutra e 17 positivas. Na questão 14 (“saber controlar emoções”), obtivemos 2 respostas negativas, 1 neutra e 18 positivas.

2.2 – PARTE II – A TÉCNICA DO ESPELHAMENTO ENQUANTO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

“Toda a organização do desenvolvimento científico seja também simultaneamente humana”. (Barbosa, 2002, p. 77)

Com base nesta afirmação do autor Luís Barbosa, procurámos implementar a técnica do espelhamento em contexto de sala de aula a fim de ajudar cada jovem a reflectir sobre a acção, permitindo-lhes que se tornassem os agentes principais da sua auto-formação e não apenas analíticos e sintéticos, mas sim críticos de si e do Mundo. Por isso, nesta segunda parte do questionário preocupámo-nos em saber a opinião dos formandos quanto à sua aquisição de competências do saber-fazer – reflectir e criticar-se – para ser capaz de saber-estar no Mundo – fazer críticas construtivas no trabalho do seu parceiro, dialogando com uma linguagem despida de juízo de valor, ao mesmo tempo que saiba ouvir o Outro.

2.2.1 – Categorização dos dados

Categoria saber-fazer

Na questão “saber reflectir sobre o que se observa” (1), obtivemos 21 respostas positivas e na questão “ser capaz de fazer a sua auto-crítica” (2), tivemos 2 respostas neutras e 19 positivas. Assim, os nossos alunos afirmam que são capazes de reflectir sobre as experiências vivenciadas com o fim de auto-analisar o trabalho desenvolvido em contexto profissional.

Categoria saber-estar

As questões de 3 a 7 envolvem competências necessárias para se desenvolver o trabalho de equipa com o fim de saber aplicar a Pedagogia de Ajuda. São competências que não só interessam no campo profissional, mas também no social e pessoal. Mais uma vez, nesta parte que envolve o Eu, onde o conflito se estabelece, obtivemos algumas respostas negativas.

Assim, na questão “identificar pontos fracos do trabalho do par” (3), obtivemos 1 resposta negativa, 1 neutra e 19 positivas. A questão “fazer críticas construtivas e sugestões ao parceiro” (4), 1 resposta negativa, 3 neutras e 17 positivas. Relativamente à questão “manter um diálogo interactivo com o par” (5), somente 1 resposta negativa e 20 positivas. Na questão 6, “ouvir o outro”, 21 respostas positivas e a questão “utilizar uma linguagem despida de juízos de valor “ (7), obtivemos 2 respostas neutras e 19 positivas.

2.3 – PARTE III – AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS A NÍVEL TÉCNICO-PROFISSIONAL

Entendemos que o profissional que lida com a educação, assim como o técnico auxiliar de infância, deve possuir um conjunto fundamental de competências técnico-profissionais a fim de serem aplicadas na sua prática quotidiana. Isto quer dizer: a capacidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a sua formação na prática diária em contexto profissional. Assim, nesta parte do questionário, procurámos conhecer a opinião dos formandos quanto ao saber-fazer, ou seja, saber aplicar na prática profissional o que se aprendeu durante a sua formação.

2.3.1 – Categorização dos Dados

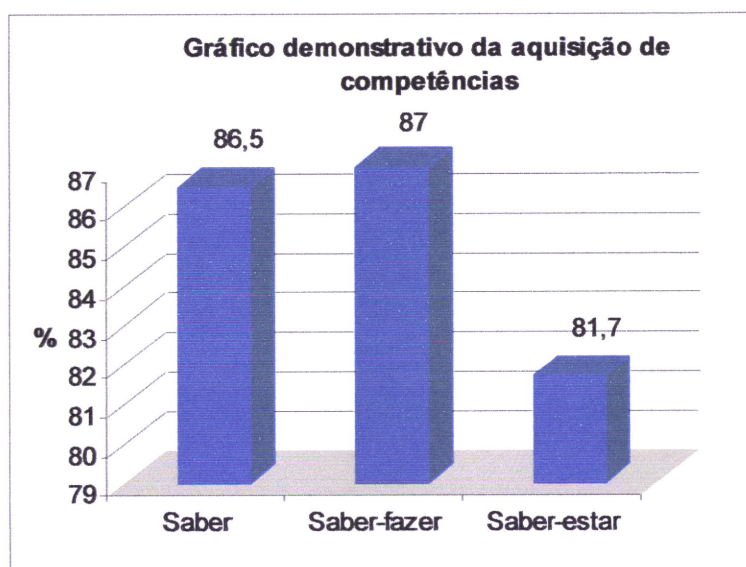
Categoria saber-fazer

Somente nas questões (2) “capacidade de descrever e caracterizar factos pedagógicos” e (3) “análise e síntese” que obtivemos 1 resposta negativa para cada questão, as demais foram todas positivas. Na questão “capacidade de observar factos pedagógicos” (1), 21 respostas positivas. Relativamente à questão 4 (“capacidade de fazer conclusões”), também obtivemos 21 respostas positivas. Desta maneira, pudemos observar que os nossos formandos afirmaram ser capazes de aplicar o que aprenderam na formação em contexto real de trabalho.

2.4 – SÍNTESE

Pelo exposto, numa análise global, consideramos que, segundo a opinião dos formandos expressa por meio do questionário aplicado, a implementação da Oficina do Espelhamento Mediatizado teve um impacto positivo quanto à aquisição e aperfeiçoamento de competências para uma melhor *performance* profissional e pessoal. Podemos, então, visualizar no gráfico a aquisição de competências por categorias:

Gráfico 3: Aquisição de competências segundo os questionários.



Os formandos afirmam ter adquirido mais competências das categorias saber e saber-fazer, enquanto que na categoria saber-estar, apesar de terem adquirido competências, pela visualização do gráfico, observámos que houve uma diferença significativa em relação às outras categorias.

3 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

A consulta ao guião da entrevista (Anexo V – p. 239), permite verificar que as entrevistas tiveram como objectivo recolher dados ouvindo a opinião dos tutores sobre a

performance dos formandos, durante a aplicação da Oficina, e saber da pertinência do projecto desenvolvido para o tutor como co-responsável pela formação de jovens.

Durante as entrevistas, que decorreram nas próprias organizações educativas para que os entrevistados pudessem sentir-se mais à vontade, procurámos criar um ambiente agradável. Assim, sabendo da dificuldade das pessoas diante de tudo o que é novo, e como tal, causa constrangimento, sugerimos duas opções para a recolha das informações: a entrevista poderia ser gravada ou o investigador poderia escrever as respostas. Desta maneira, quatro entrevistados sentiram-se mais à vontade com o investigador a escrever as respectivas respostas enquanto falavam e os outros dois optaram pela entrevista gravada.

Trabalhámos com um agrupamento escolar no qual estão integrados três jardins de infância, perfazendo um total de sete educadores de infância. Assim, em reunião conjunta com estes educadores, decidimos realizar uma entrevista em cada jardim de infância. Na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, contámos com a participação de dois professores do 1º ciclo que manifestaram o mesmo interesse em serem entrevistados. Além disso, entrevistámos o professor colaborador do projecto da escola profissional onde realizámos o estudo e que também é o professor da componente prática do Curso Técnico Auxiliar de Infância. Para nós, esta entrevista é muito importante, pois este professor trabalhou directamente com os formandos nas suas aulas práticas dando um suporte técnico-pedagógico durante a aplicação da técnica da observação, além de ter o papel de observador enquadrador em algumas das sessões de espelhamento. Desta maneira, a sua opinião dá-nos uma visão global do grupo, enquanto os tutores no terreno, uma visão parcial, pelo facto de trabalharem apenas com um par de estudantes. Sendo assim, para não termos dúvidas quanto ao resultado deste projecto nem distorção dos dados, no que diz respeito à opinião da tutoria, aplicámos ao professor colaborador a mesma entrevista dos tutores do terreno.

Além das três categorias que vimos trabalhando no projecto (saber, saber-fazer, saber-estar), foram seleccionadas sub-categorias para nos permitir analisar a actuação directa dos tutores, bem como as suas impressões acerca do projecto, a fim de

estabelecermos uma triangulação dos dados já obtidos pela técnica do espelhamento e pelos questionários.

O tutor, no terreno, pôde observar no formando algumas competências que nós não pudemos pela técnica do espelhamento na sala de aula, além de nos dar informações mais precisas, confirmando as nossas observações e a própria opinião dos estudantes (medida pelos questionários). Daí a importância da tutoria no terreno junto aos estudantes durante a Formação em Contexto de Trabalho, pois nós, como já explicámos anteriormente, não podemos acompanhar os nossos alunos a fim de darmos o apoio e a ajuda que necessitam. Assim, o papel do tutor é o de suprir esta lacuna, guiando o formando no terreno.

Começámos por abordar as quatro partes da entrevista junto com as três categorias: saber, saber-fazer, saber-estar e, praticamente, as mesmas sub-categorias já descritas anteriormente na análise dos dados da técnica do espelhamento e do questionário, por isso não necessitam aqui de uma abordagem minuciosa. A seguir, apresentamos a análise descritiva dos dados obtidos de cada entrevista para uma melhor compreensão dos indicadores obtidos.

3.1 – BLOCO A – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Toda a entrevista deve ser legitimada, isto é, autorizada pelo entrevistado *à priori*, expressa no acto da própria entrevista. Além disso, deve ser garantida a confidencialidade e o anonimato das informações que serão utilizadas apenas no âmbito do trabalho que está sendo realizado. Também é importante conhecer o grau de disponibilidade do outro, perguntando se o entrevistado está disponível a dar continuidade à investigação.

3.2 – BLOCO B – OPINIÃO DO ENTREVISTADO FACE AO NOVO MODELO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

A aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado é uma inovação na formação inicial de Técnico Auxiliares de Infância visando a aquisição e o aperfeiçoamento de competência a nível pessoal e profissional. Para isso, a participação directa de tutores no terreno foi essencial para que atingíssemos os nossos objectivos pela partilha no processo de ensino/aprendizagem, fazendo uso da Pedagogia de Ajuda. A co-responsabilização dos tutores para com os formandos ajuda-nos a formar e auto-formar profissionais competentes, reflexivos, críticos e humanos. Nesta segunda parte, as questões estão mais direccionadas para o impacto do projecto no próprio tutor.

3.2.1 – Categorização dos Dados

Categoria saber-fazer

Na questão 1 (“acredita que este projecto fez com que o formando estivesse mais activo e responsável no trabalho que desenvolveu?”) é importante saber a opinião do tutor no que diz respeito à pertinência do novo modelo demonstrada pela participação do formando de modo mais activo e responsável, durante a realização do trabalho no terreno. Assim, também já começámos a verificar algumas competências dos estudantes.

Já a questão 2 (“como tutores dos formandos neste projecto, qual foi a sua impressão como co-responsável pela formação profissional destes jovens?”) refere-se ao próprio tutor e à sua impressão no papel de co-responsável na formação de técnicos auxiliares de infância.

Categoria saber-estar

A questão 3 (“sentiu que aplicou a pedagogia de ajuda durante o desenvolvimento do projecto?”), refere-se à aplicação da Pedagogia de Ajuda, por parte do tutor, no sentido de partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar mediado pelo diálogo a fim de fazer críticas construtivas.

O saber estar do tutor neste projecto, face a uma possível mudança do seu modo de pensar, ou mesmo, de comportamento e atitude perante os formandos durante o trabalho de inter-ajuda, é verificado através da questão 4 (“pode comentar se este trabalho de inter-ajuda, na formação profissional de jovens, provocou alguma mudança em você a nível pessoal e profissional?”).

3.3 – BLOCO C – NÍVEL TÉCNICO (PERCEPÇÃO) DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO REAL

Nesta parte da entrevista, queremos saber a opinião dos tutores somente no que diz respeito ao aumento da percepção dos formandos quanto à capacidade de observação, descrição, análise e síntese que os tutores puderam sentir e observar através da leitura e análise dos protocolos de observação realizados pelos estudantes e também quanto às conclusões que os formandos apresentavam semanalmente e eram lidas e comentadas em tríade com o tutor. Agora, trata-se de um novo espelhamento, conforme explica Barbosa (2004, p.366): “Nas aulas a seguir, faz-se o confronto das sínteses conclusivas e ouve-se o comentário do professor da cadeira (...) passa-se da técnica do espelhamento diático a triático (pares mais professor)”.

3.3.1 – Categorização dos dados

Categoria saber

Na questão 1 (“tendo como base as cópias dos protocolos de observação feitos pelos formandos, considera que eles descreveram e registaram os fenómenos reais observados?”) queremos verificar se os formandos aprenderam, na prática, a técnica da observação, sabendo descrever os fenómenos observados. Aqui é importante a opinião do tutor. Só ele nos pode dar esta informação de forma precisa, pois estava no terreno com os formandos e tinha o conhecimento dos objectos por eles observados.

A questão 4 é aberta (“há alguma coisa que queira acrescentar quanto ao registo nos protocolos e as conclusões realizadas pelos formandos?”), reforça a primeira no que

diz respeito ao registo das observações nos protocolos e como consequência, se o formando soube analisar e sintetizar os mesmos.

Categoria saber-fazer

A questão 2 (“durante estas cinco semanas, pensa que houve uma melhoria significativa nas descrições registadas?”), refere-se à melhoria na descrição dos protocolos. É o que deveria ocorrer à medida que os estudantes passavam a dominar a técnica pela sua utilização prática quotidiana. É o saber-fazer, aplicar o seu conhecimento (saber) na prática, tendo como suporte a técnica do espelhamento em sala de aula e a ajuda do tutor no terreno.

Já a questão 3 (“pode comentar se as sínteses que eles apresentavam continham um teor reflexivo e crítico?”) é a capacidade do formando em analisar, reflectindo criticamente ao elaborar as suas sínteses conclusivas.

3.4 – BLOCO D – AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS A NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL

Esta parte da entrevista também está direccionada à opinião dos tutores quanto à aquisição e aperfeiçoamento das competências dos formandos verificada no próprio terreno, importante para sanar as nossas dúvidas e confrontarmos os dados já obtidos.

3.4.1. – Categorização dos dados

Categoria saber-fazer

Nesta categoria, vimos confirmar a opinião do tutor no que diz respeito à capacidade de reflexão e espírito crítico dos formandos durante as conclusões realizadas e discutidas (espelhamento em tríade).

Assim, a questão 4 (“considera que houve atitudes reflexivas e críticas, por parte dos formandos, durante os momentos da discussão sobre as conclusões e sugestões do

trabalho por eles realizado?") refere-se às atitudes reflexivas e críticas demonstradas pelos formandos durante as discussões das suas sínteses conclusivas.

Categoria saber-estar

É importante para o futuro profissional posicionar-se e relacionar-se no seu contexto de trabalho. Para isso, são necessárias algumas competências do saber-estar.

A questão 1 ("durante estas cinco semanas de aplicação do projecto, o formando procurou relacionar-se consigo à procura de auxílio e opiniões sobre o trabalho que realizava?") trata da relação interpessoal com o educador. Profissional, este, com quem o auxiliar de infância irá trabalhar directamente no seu quotidiano à procura da harmonia. O relacionamento interpessoal, mediado pelo diálogo interactivo, é essencial para um bom trabalho em equipa.

A questão 2 ("o formando pediu sugestões para observar novas situações pedagógicas?") também se refere à relação interpessoal. O saber pedir sugestões e ajuda, através do diálogo, para a realização de tarefas.

Já a questão 3 ("o formando soube ouvir e aceitar as críticas que recebeu?") é o saber ouvir, controlando as emoções diante de uma crítica recebida, ao mesmo tempo que o direcciona a fazer uma auto-análise e auto-crítica.

A última questão, a 5 ("além das questões colocadas, pretende referir alguma preocupação ou opinião no contexto do projecto?"), é aberta e deixa o tutor à vontade para opinar sobre o projecto de um modo geral.

3.5. – ANÁLISE INDIVIDUAL DAS ENTREVISTAS

Procurámos elaborar um quadro que sintetizasse os dados obtidos nas entrevistas e que pudéssemos ter uma visão mais ampla das categorias e dos indicadores a que se referiam.

Ao mesmo tempo, na última coluna, colocámos as nossas inferências (fazendo uma pré-análise), procurando relacioná-las com os indicadores obtidos e com os objectivos do nosso trabalho. A seguir, os quadro-sínteses das entrevistas:

Quadro14: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- sentiam-se bem com o trabalho - estiveram mais responsáveis e activos, perguntavam mais	Os formandos estiveram mais activos e responsáveis, com atitudes críticas diante do novo modelo.
		tutoria	2	- além de estarem atentos às crianças, estavam atentos a nós - senti que estava sendo importante pela actuação	A educadora sentiu-se importante como tutor, pois sabia que os formandos a observavam durante a sua prática.
	Saber-estar	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- sim, chamei a atenção para alguns pormenores - depois melhoraram as descrições porque faziam inferências	O tutor chamava a atenção no sentido de ensinar. Fazia críticas construtivas e os formandos melhoravam após a actuação do educador.
		mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- profissional – discutíamos as três juntas no final e ajudava na reflexão - eu reflecti em pormenores que já não lembrava e nem passava pela minha ideia - pessoal – é uma experiência que gosto muito	O espelhamento do par com o tutor leva-o também à reflexão e a uma possível mudança. Pessoalmente, o tutor gosta de ensinar e ajudar.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos	1	- registavam o que viam e cada um conforme a sua perspectiva - senti que havia um trabalho sendo feito por “trás” - notou-se uma melhoria no registo - chamei a atenção, às vezes, por “rotularem” os meninos	O tutor percebeu, com este trabalho, que cada um vê conforme o seu “eu”. O trabalho que estava sendo feito por “trás” era a técnica do espelhamento em sala de aula, como consequência, há uma melhoria nos registos. Fazia sempre uma crítica construtiva.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- sim	Há uma melhoria nas descrições, uma visível evolução dos formandos, pois havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula e a colaboração do tutor.
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- sim, para chegar à síntese tinham de reflectir - faziam a auto-crítica	Para chegar à síntese, os formandos eram obrigados a analisar e reflectir sobre a observação feita, o que acabava por levá-los a fazer a auto-crítica.
	Saber	analisar e sintetizar	4	- fizeram um trabalho bom	Na opinião do tutor, os formandos souberam analisar e sintetizar, pois havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula.

Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	<ul style="list-style-type: none"> - não estavam muito inseguras - punham perguntas e dúvidas - e eu as questionava quando não perguntavam 	Os formandos sentiam-se seguros no terreno, pois havia um suporte técnico feito em sala de aula. Havia o diálogo interactivo, levando-os à reflexão, ao mesmo tempo que demonstram um espírito crítico. Nota-se a partilha no acto de aprender e de ensinar.
		Pedagogia de Ajuda	2	- sim, pediam sugestões	Os formandos solicitavam sugestões e o tutor pôde aplicar a Pedagogia de Ajuda.
		ouvir o outro	3	<ul style="list-style-type: none"> - sempre - eu corrigia-lhes também os erros de ortografia 	Sabiam ouvir. Aplicação da pedagogia de ajuda no processo ensino/aprendizagem.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	- sim, reflectiam juntas na altura	Os formandos reflectiam juntos durante as discussões com o tutor, no acto demonstravam um espírito crítico.
	-----	opinar sobre o projecto	5	<ul style="list-style-type: none"> - projecto muito interessante - técnica importante para a formação inicial para o futuro delas 	O tutor considera a técnica do espelhamento importante para a formação inicial de jovens, no âmbito pessoal e profissional.

Quadro15: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “B”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- sim, muito empenhadas no que estavam a fazer	Os formandos demonstravam-se activos e responsáveis.
		tutoria	2	- positiva - elas se esforçavam, faziam o trabalho delas - eu fazia o meu trabalho e elas observavam - ajudava quando elas pediam - eram autónomas	O tutor sabia que também era observado durante a realização do seu trabalho, o que demonstra sentir a importância da sua actuação para os formandos, ao mesmo tempo ajudava-os. Também observou que os formandos eram autónomos. (Havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula).
	Saber	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- sim, ajudava no que podia	O tutor aplicou a Pedagogia de Ajuda.
	Saber-estar	mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- profissional – não - pessoal – procura ser simpática e ajudava-as	O educador não sentiu mudanças na sua vida pessoal e profissional durante a aplicação do projecto.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos	1	- sim, tudo e mais alguma coisa	O tutor afirmou que o registo dos protocolos foi muito bom.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- sim, evoluíram à medida que foram realizando o trabalho	Os formandos melhoravam as suas descrições a cada semana. (Havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula).
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- elas estavam preocupadas se estavam fazendo bem - preocupadas e empenhadas	Os formandos demonstraram preocupação em realizar bem o trabalho (responsabilidade). O tutor não afirmou terem atitudes reflexivas e críticas.
	Saber	analisar e sintetizar	4	- estava tudo bem	O tutor confirma que o trabalho dos formandos estava bom.

Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	- opiniões, sim. - ajudava no sentido de ver se estava certo o que faziam - havia uma inter-relação	Houve um relacionamento interpessoal durante o trabalho de tutoria, mediado pelo diálogo interactivo e a partilha no processo ensino/aprendizagem.
		Pedagogia de Ajuda	2	- sim, pediam	Os formandos procuram novamente o relacionamento com o tutor para pedirem ajuda. O diálogo é fundamental.
		ouvir o outro	3	- perfeitamente, até com entusiasmo e humildade	Os formandos demonstram saber receber as críticas construtivas do tutor.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	- sim, elas reflectiam e perguntavam	O tutor afirma ter havido atitudes reflexivas e críticas por parte dos formandos durante as discussões em tríade sobre as conclusões.
	-----	opinar sobre o projecto	5	- pouco tempo e muito intervalo - senti que se perdia algo - sempre no mesmo dia da semana	O tutor refere-se ao facto de os formandos irem ao terreno apenas uma vez por semana e sempre no mesmo dia, assim eles observavam sempre a mesma rotina, além do espaço de uma observação à outra ser muito grande.

Quadro16: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “C”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- penso que a observação é sempre boa, apesar de ser um pouco distante - com o agir e cooperar a pessoa é capaz de tirar mais informações - mas para o momento, para o trabalho delas, sim	O tutor não afirma que os formandos estivessem mais activos. Acredita que só a observação, sem o agir, faz com que o formando capta menos informações. Para ser activo é necessário agir.
		tutoria	2	- eu senti-me bem - não senti-me nem responsável, nem ter feito nada neste sentido - sentia responsável no sentido de achar que devia explicar as atitudes dos miúdos	O tutor sentiu-se à vontade durante o projecto, mas afirma não se ter sentido co-responsável pela formação dos jovens. Sentia-se responsável em ter de dar explicações sobre as crianças, o que, indirectamente, ajuda a compreensão do contexto real e, consequentemente, há o sentimento de responsabilidade para com os formandos ali presentes.
	Saber	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- tentei fazer o máximo possível, acho que sim - penso que é importante explicar - é um trabalho que é válido	O tutor afirma ter ajudado por meio de esclarecimentos e explicações, assim, aplicou a Pedagogia de Ajuda.
	Saber-estar	mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- penso que nós estamos sempre a aprender - precisamos sempre que nos integrem - consigo ter abertura para ajudar - cria-se uma amizade	Profissional – o tutor sente-se útil, mas não o leva à reflexão ou mudança. Pessoal – o tutor gosta de ajudar e sente-se amigo.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos.	1	- penso que sim -elas estavam a seguir as crianças - cada pessoa tem a sua maneira de transcrever para o papel as coisas, pode não ser aquilo que se fez - conversava com elas e chagávamos ao mesmo ponto	O tutor afirma que sim e nota que cada um vê e escreve conforme o seu “eu”. Havia uma discussão (espelhamento em tríade) levando os três a reflexão dos fenómenos observados; faziam a renomeação das experiências.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- penso que sim -havia sempre uma melhoria, houve uma evolução	O tutor afirma que as descrições iam evoluindo a cada semana. (Havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula mais a ajuda do tutor no terreno).
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- não me recordo bem; comentávamos sempre -elas estavam preocupadas com o trabalho	Não afirma ter um teor reflexivo e críticos nas sínteses. Afirma haver sempre uma discussão e os formandos estarem empenhados no trabalho.
	Saber	analisar e sintetizar	4	- achava os registos “secos”, mas elas realmente registavam o que viam -comecei a fazer a minha própria reflexão: por que elas tinham assim feito - penso que estava tudo bem	O tutor refere-se ao facto dos formandos registarem apenas as acções e comportamentos das crianças e isso o leva à sua própria reflexão. Mas acha que o trabalho está bom. Nós sugerimos aos formandos que registassem apenas a realização de tarefas das

					crianças, de modo objectivo e que evitassem a subjectividade nos registos, também pelo facto de não conhecerem as crianças e evitar juízos de valor. Daí o tutor achar que os registos eram "secos", isentos de sentimentos e valores.
Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	<ul style="list-style-type: none"> - sim - elas gostavam de saber se estava bem, se havia algo a alterar - elas estavam preocupadas em ir ao encontro se eu me sentia à vontade 	O tutor afirma ter havido um relacionamento interpessoal, mediado pelo diálogo. Os formandos demonstram-se preocupados com o trabalho e que as suas presenças não incomodassem o educador.
		Pedagogia de Ajuda	2	<ul style="list-style-type: none"> - eu é que indicava - tinha a preocupação de serem crianças com comportamentos diferentes - acho que elas entendiam porque é que eles faziam aquilo, só que realmente elas tinham que registar somente acções - elas perceberam que é complicado 	O tutor procurou sempre indicar os objectos a serem observados além de estar preocupado em escolher crianças com comportamentos diferentes. Isto demonstra uma responsabilização para com os formandos, pois o tutor preocupa-se em dar a conhecer aos estudantes os diferentes tipos de crianças a fim de melhorar a formação deles. Por outro lado, sente que os estudantes "entendiam" o que se passava. Isto quer dizer que os formandos sabiam fazer o diagnóstico de necessidades das crianças, mas só registavam as acções, conforme a nossa sugestão, a fim de evitar algum mal entendido.
		ouvir o outro	3	<ul style="list-style-type: none"> - elas aceitavam e concordavam - explicavam porque tinham feito de determinada maneira 	Afirma que os estudantes souberam aceitar as críticas construtivas e, por meio do diálogo interactivo, justificavam.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	<ul style="list-style-type: none"> - eu penso que sim 	O tutor afirma que, durante os diálogos interactivos (espelhamento em tríade) houve demonstrações de atitudes reflexivas e críticas por parte dos formandos. (Havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula).
	-----	opinar sobre o projecto	5	<ul style="list-style-type: none"> - a observação sem poder agir - foi positivo 	O tutor refere-se ao facto dos estudantes só observarem e não poderem trabalhar. Afirma que o trabalho foi positivo.

Quadro17: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “D”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- sim - se elas estivessem a fazer num âmbito de estágio, mesmo a trabalhar, o resultado seria melhor - acho que se nota perfeitamente a evolução delas	O tutor afirma que, neste projecto, os formandos estiveram mais activos e responsáveis, porém seriam mais se estivessem a agir.
		tutoria	2	- senti-me responsável no projecto; pude contribuir de alguma forma	O tutor sentiu-se co-responsável pela formação dos jovens neste projecto.
	Saber	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- sim, poderia ter ajudado mais	Afirma ter aplicado a Pedagogia de Ajuda e sente que ainda poderia ter ajudado mais.
	Saber-estar	mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- isso sim, estou sempre a pensar no espelhamento, é importante para tentar que a relação entre as pessoas melhore - pessoal – ajudou-me a enfrentar os problemas de modo mais directo - profissional – sempre que posso, tento aplicar a técnica	Houve uma mudança significativa na vida pessoal e profissional deste tutor após a experiência vivenciada por ele neste projecto.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos	1	- sim, mesmo terem coisas diferentes - havia vezes que não tinham a introdução - depois as coisas começaram por melhorar	O tutor afirma que sim e nota que, cada um descreve de modo diferente. Alguns protocolos estavam sem a contextualização da situação observada, o que dificultava a compreensão do mesmo.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- houve melhoria significativa - mas acho que alguns evoluíram muito mais	O tutor afirma que houve uma melhoria nas descrições dos protocolos, o que atribuímos à técnica do espelhamento e à tutoria no terreno.
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- umas sim, outras não - não havia uma “grande” reflexão - em algumas notava-se a tentativa de lembrar o que se tinha passado - criticavam quase sempre as mesmas coisas, outras melhoraram mais - com mais tempo de trabalho, as coisas poderiam amadurecer	O tutor afirma que as sínteses eram reflexivas e críticas. Alguns formandos faziam a renomeação das experiências vivenciadas, porém ressalta o facto de alguns estarem melhor do que os outros e que ainda poderiam melhorar mais se houvesse mais tempo de aplicação da Oficina.
	Saber	analisar e sintetizar	4	- o protocolo em si estava bem, mas elas deviam ter se esforçado mais - com mais tempo, as coisas iriam melhorar	Na opinião deste tutor, os protocolos poderiam ainda ser melhor, dependendo de dois factores: mais esforço por parte dos estudantes e mais tempo de trabalho no projecto.

Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	- sempre	Houve um relacionamento interpessoal entre tutor e formandos no sentido de procurarem opiniões e sugestões.
		Pedagogia de Ajuda	2	- sim, quando o educador do terreno não participava muito	O tutor sugere a observação quando o formando solicita pois, em alguns casos, não há a participação activa do tutor que está no terreno.
		ouvir o outro	3	- sim, o espelhamento foi importante porque elas sabiam ouvir as críticas e depois respondê-la	Afirma que, com a aplicação da técnica do espelhamento, disciplinou os estudantes quanto ao saber ouvir e aceitar as críticas, bem como de saber justificar.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	- houve da parte de alguns - tudo é uma questão de esforço	O tutor afirma que alguns estudantes conseguiram ter atitudes reflexivas e críticas, outros não, e atribui o facto a uma questão de esforço pessoal de cada um.
	-----	opinar sobre o projecto	5	- preocupação, não - espero continuar com este trabalho mesmo em outras turmas - é um projecto que pode ajudar no desenvolvimento profissional e humano - estou a tentar levar isto para a minha vida pessoal	O tutor sugere que o trabalho se alargue para outras turmas da escola profissional, pois sente o impacto da técnica do espelhamento para o desenvolvimento humano e profissional dos jovens, bem como para a sua própria vida.

Quadro18: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “E”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do Investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- sim, mas elas poderiam ter um papel mais activo - observavam de longe	O tutor afirma que os formandos estiveram mais activos e responsáveis neste projecto, porém frisa o facto que poderiam ser mais activos se estivessem a agir no terreno.
		tutoria	2	- senti que contribuí - se tivessem um papel mais activo, poderia ter ajudado mais	O tutor sentiu que contribuiu para a formação profissional destes jovens. Poderia ter ajudado mais se estivessem a trabalhar no terreno.
	Saber	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- sim, ajudei e muitas vezes ia perguntar se precisavam de algo - quando tinham dúvidas de comportamento dos meninos, ia esclarecer	Afirma que aplicou a Pedagogia de Ajuda no sentido de esclarecer dúvidas, principalmente quanto ao comportamento dos alunos.
	Saber-estar	mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- como não houve parte activa, acho que não - gostei de ajudar	Profissional – não, pois acredita que algo poderia mudar se os formandos agissem no terreno. Pessoal – gostou de ajudar.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos	1	- sim, porém faltou explicar a área a ser trabalhada	Descreveram e registaram os fenómenos, mas os formandos deveriam contextualizar a situação no início para uma melhor compreensão dos mesmos.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- sim	Afirma que houve melhoria.
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- não apresentaram sínteses - não reflectíamos conjuntamente	Os formandos não apresentaram as suas sínteses conclusivas para a reflexão com o tutor (espelhamento em tríade).
	Saber	analisar e sintetizar	4	- nos protocolos não	Não.

Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	- sim, solicitavam opiniões e esclarecimentos	Procuravam auxílio no sentido de pedirem esclarecimentos e opiniões.
		Pedagogia de Ajuda	2	- sim, perguntavam o que achava melhor observar - perguntavam se deveriam escrever o que acontecia, pois, muitas vezes, aconteciam coisas estranhas para elas	Perguntavam o que observar e se deveriam descrever os factos estranhos que aconteciam.
		ouvir o outro	3	- não houve discussão	Como não houve reflexão em conjunto, o tutor não pôde opinar nesta questão.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	- a mesma coisa da anterior	Idem a anterior.
	-----	opinar sobre o projecto	5	- alguma coisa mudou nelas - senti-as mais abertas em relação aos alunos - acompanham o grupo onde quer que se encontram - mostram-se mais sensíveis - nota-se que compreendem o que se passa com os alunos e os seus problemas - tratam-nos sem discriminação	O tutor afirma que sentiu uma mudança nos formandos quanto à parte afectiva e ao relacionamento interpessoal com os alunos. Afirma que é possível notar que passaram a compreender o contexto destas pessoas e os seus problemas de forma mais sensível, ao mesmo tempo que passaram a agir de forma natural, sem discriminação.

Quadro19: INDICADORES RESULTANTES DO TRATAMENTO FEITO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “F”

Tema	Categoria	Sub-categoria	Questões	Indicadores de Análise	Inferência do investigador (pré-análise)
Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho	Saber-fazer	ser activo e responsável	1	- na saída dos alunos, notava-se mais atenção, pois perguntam mais e tinham intervenção directa - em sala de aula, só observavam	O tutor afirma que, quando realizavam actividades fora da sala de aula, os formandos se mostravam activos. Não diz nada quanto a serem responsáveis.
		tutoria	2	- senti que tive um papel passivo, mas que ajudei	O entrevistado disse que teve um papel passivo no projecto, mas sentiu que contribuiu para alguma coisa.
	Saber	partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	3	- sim, perguntavam sobre as dúvidas que tinham quanto ao comportamento dos alunos	Aplicou a Pedagogia de Ajuda, esclarecendo as dúvidas dos formandos quanto ao comportamento dos alunos.
	Saber-estar	mudança no tutor (modo de pensar, de ser, atitudes, comportamentos)	4	- estou acostumada a ter estagiários - estranhei o comportamento delas de só observarem	Não sentiu mudanças em si. Estranhou o facto dos formandos só observarem sem poder agir.
Nível técnico (percepção) de observação em contexto real	Saber	descrever e caracterizar factos pedagógicos	1	- sim, mas poderia estar mais claro - escreviam de formas diferentes	Afirma que os estudantes descreviam e registavam os factos que observavam. Notou que cada um escreveu conforme o seu “eu”.
	Saber-fazer	nível de observação (percepção)	2	- sim, notava-se que estavam mais à vontade - nota-se no fluir da escrita	O tutor afirma que, com o passar do tempo, passaram a escrever melhor, havendo uma evolução. (Havia um suporte técnico sendo feito em sala de aula).
		capacidade de reflexão e espírito crítico	3	- não mostraram sínteses	O entrevistado disse que não apresentaram sínteses das observações feitas.
	Saber	analisar e sintetizar	4	- não	Não há necessidade de acrescentar nada.

Aquisição de competências a nível pessoal e profissional	Saber-estar	saber relacionar-se com o tutor	1	- sim, pediam esclarecimentos	Os formandos procuram relacionar-se com o tutor a fim de pedirem esclarecimentos.
		Pedagogia de Ajuda	2	- não pediram sugestões para observarem, pois o meu grupo é pequeno	O tutor afirma que não pediam sugestões sobre o que observar. Eles é que escolhiam.
		ouvir o outro	3	- não tivemos discussão	Não houve discussão em tríade, logo o tutor não pôde responder a questão.
	Saber-fazer	capacidade de reflexão e espírito crítico	4	- como não discutíamos, não posso responder	Idem a anterior.
	-----	opinar sobre o projecto	5	- a coordenação deveria aproximar-se mais durante o projecto - nota-se uma afectividade em relação aos alunos - onde vão e elas estão, vêm ao encontro deles - eles acostumaram com a presença delas e sentem a falta	O tutor chama-nos a atenção pelo facto de haver necessidade da coordenação prática se aproximar durante o projecto a fim de verificar se tudo está sendo feito como deveria ser. Quanto aos formandos, notou que houve uma mudança na parte afectiva em relação aos alunos demonstrada, nomeadamente, para além do projecto, pois quando o grupo se encontra em qualquer lugar com os formandos, há uma aproximação espontânea.

3.5.1 – Análise descritiva das entrevistas

Entrevista “A”

Conforme o quadro-síntese dos dados obtidos, pudemos verificar que a implementação da Oficina foi positiva. O tutor confirmou-nos a aquisição e o aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais nos formandos relevantes para o trabalho a ser desempenhado no futuro contexto profissional destes jovens.

Quanto ao papel do tutor, a sua participação foi muito significativa pelo facto de acompanhar os estudantes no terreno, ajudando-os com críticas construtivas, sugestões e partilha no processo ensino/aprendizagem suprimindo, assim, a falta de um coordenador técnico da escola profissional.

O que nos chamou a atenção nesta entrevista foi o facto do tutor notar a evolução dos formandos a cada semana e sentir que “um trabalho estava sendo feito por trás”, ou seja, este educador de infância percebeu os efeitos da técnica do espelhamento que trabalhávamos simultaneamente em sala de aula, o que também ficou demonstrado pela segurança dos formandos no terreno.

Outro ponto importante nesta entrevista, e que nos cabe ressaltar, foi que, durante o espelhamento em tríade, o tutor também sentiu os seus efeitos, levando-o à reflexão e à renomeação de experiências, ou seja, houve uma mudança no modo de pensar deste educador de infância.

Também notámos a preocupação do tutor em manter um diálogo interactivo com os formandos e um bom relacionamento interpessoal.

Entrevista “B”

Segundo este tutor, a implementação da Oficina teve um aspecto positivo. Confirma-nos a aquisição de algumas competências nos formandos, tais como: serem activos, responsáveis, autónomos, reflexivos e estarem sempre muito empenhados no trabalho, porém nunca nos afirmou terem demonstrado capacidades críticas.

Nesta entrevista, o tutor também desempenhou o seu papel, porém um pouco mais afastado dos formandos. Mesmo assim aplicou a Pedagogia de Ajuda fazendo críticas construtivas, dando opiniões, mas não é perceptível a partilha no processo ensino/aprendizagem de modo significativo.

Este tutor também notou uma evolução no desempenho dos formandos, o que atribuímos ao nosso trabalho junto deles em sala de aula, com a aplicação da técnica do espelhamento.

Sentimos que houve pouca interacção entre formandos e tutor, pois não se falou em discussão, em “nós”. Notámos que houve o diálogo interactivo entre eles, mas pouco, somente o suficiente para um relacionamento estritamente cordial.

Este educador preocupou-se em referir o facto do trabalho, no terreno, ter sido feito somente uma vez por semana, o que compreendia ser insuficiente “havia uma perda”. O espaço de tempo de uma observação a outra era muito grande, deveria ser menor. Além disso ressaltou que os formandos observavam sempre às sextas-feiras, onde a rotina das crianças era sempre a mesma; devia ser em dias alternados, segundo a opinião do educador e que acatámos como sugestão a ser cuidadosamente reflectida por nós.

Entrevista “C”

Nesta entrevista, o tutor confirmou a aquisição e o aperfeiçoamento de algumas competências que verificou nos formandos, porém não activos, pois compreende que, para ser uma pessoa activa, deve agir no terreno e não apenas observar.

Quanto à participação do tutor no projecto, este não se sentiu co-responsável pela formação dos jovens, para isso, eles deveriam agir e assim o educador poderia acompanhar os estudantes lado a lado. Porém, ao longo da entrevista, verificámos que este tutor demonstrou que foi responsável na formação dos jovens pelo facto de estar preocupado em dar explicações, esclarecer os estudantes acerca do que se passava com as crianças o que, indirectamente auxilia e esclarece as dúvidas de quem estava no

terreno a observar e aprender. Também havia a discussão com o par (espelhamento em tríade), quando faziam reflexões sobre os fenómenos observados e juntos renomeavam as experiências vivenciadas (“chegávamos ao mesmo ponto”), pois mesmo o educador tendo a preocupação em compreender a descrição nos protocolos dos estudantes, todo este processo de reflexão, caracterização, renomeação, análise e conclusão, era feito em tríade.

Outra preocupação do tutor que nos levou a verificar a sua responsabilização na formação dos auxiliares de infância era a de que, ao escolher o objecto a ser observado pelos estudantes, “tinha a preocupação de serem crianças com comportamentos diferentes”. Desta maneira, o tutor queria que os formandos sentissem e vivenciassem diferentes experiências ao observarem crianças diferentes. O tutor aplicou a Pedagogia de Ajuda ao longo do trabalho, sempre mediado pelo diálogo interactivo, fazendo críticas construtivas e dando esclarecimentos.

O que nos chamou a atenção nesta entrevista é o facto do tutor afirmar que, ao observarem crianças diferentes, o educador sentiu que os estudantes entendiam o que se passava, percebiam, mas que registavam apenas as acções destas crianças, sem os valores e sentimentos. Isto leva-nos a confirmar o facto dos estudantes saberem fazer o diagnóstico das necessidades educativas, mas que, sob a nossa orientação e sugestão, não registavam nos protocolos nem escreviam nas sínteses conclusivas. Assim, procurávamos evitar situações de conflitos e desentendimentos desnecessários entre formandos e tutores para o momento, pois os nossos alunos não estavam no terreno para fazerem a análise de contextos educativos e espelharem as conclusões com o educador a fim de que este pudesse mudar a sua prática, mas sim para apenas observarem e aprenderem, familiarizando-se com o contexto real, conforme havíamos combinado com os educadores.

Apesar deste educador ter se sentido útil e ter tido uma empatia pelos formandos, não demonstra ter havido uma “mudança reflexiva” no seu modo de pensar com a realização deste trabalho.

O tutor afirmou que os formandos demonstravam atitudes reflexivas e críticas durante as discussões. Eram responsáveis e empenhados pelo trabalho; sabiam ouvir e aceitar as críticas; sentiu que houve uma evolução nas descrições dos estudantes, o que atribuímos a dois factores: a aplicação da técnica do espelhamento em sala de aula e a própria ajuda do educador no terreno.

De modo geral, este educador disse que o trabalho foi positivo no que diz respeito às observações, no tipo de trabalho realizado, mas criticou o facto dos estudantes não poderem agir pois, agindo, acreditava que o trabalho poderia ter sido melhor e que seria capaz de ajudar mais.

Entrevista “D”

Conforme observámos no quadro-síntese desta entrevista, verificámos que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho teve um aspecto positivo, vindo confirmar as nossas expectativas. Pela opinião deste tutor, de uma forma mais abrangente, pois diz respeito ao grupo, pudemos sentir realmente o impacto da implementação da Oficina, tanto nos estudantes quanto no próprio agente educativo que esteve activo e presente, de uma forma mais directa, em todas as fases do projecto e onde pudemos verificar a mudança pessoal e profissional que objectivávamos.

Segundo a opinião deste tutor, os nossos estudantes estiveram mais activos e responsáveis com o novo modelo, porém ressaltou a importância do agir para que as competências pudessem realmente serem mais aperfeiçoadas.

A co-responsabilização foi muito sentida por este tutor, pelo facto de estar ao lado dos estudantes nas suas aulas práticas, guinando-os e orientando-os, ao mesmo tempo que afirmou ter sempre aplicado a Pedagogia de Ajuda.

O ponto que mais nos chamou a atenção nesta entrevista é o facto do tutor afirmar, categoricamente, a mudança na sua vida pessoal e profissional após ter vivenciado, junto com a turma, a experiência da prática da técnica do espelhamento e

que a sua aplicação, na vida quotidiana das pessoas, faz com que se tornem melhores no sentido de saber-estar diante do Outro na vida social.

Quanto aos estudantes, no trabalho desenvolvido com a técnica da observação, notou que são capazes de descrever e registar os fenómenos reais observados, porém cada um escrevia de forma diferente e percebeu uma melhoria, uma evolução sempre crescente nas descrições conforme o projecto avançava. Facto que atribuímos, mais uma vez, ao trabalho dos tutores no terreno e ao suporte da técnica do espelhamento em sala de aula.

Chama-nos também a atenção o facto do tutor sentir que alguns estudantes procuravam sempre fazer a REnomeação das experiências vivenciadas durante as sínteses conclusivas na técnica do espelhamento, enquanto dialogavam com o par e mesmo nas suas aulas práticas, onde elaboravam e discutiam os protocolos. Porém, ressaltou que estas competências de renomear as experiências, de reflexão e crítica no teor das sínteses, poderiam ser aperfeiçoadas com mais tempo de aplicação da Oficina, além de salientar que o esforço por parte dos estudantes é imprescindível para a aquisição e melhoria das competências. É neste sentido que, durante toda a sua entrevista procurou sempre evidenciar o facto de que, houve melhorias, muito por parte de alguns, mas pouco da parte de outros, dependendo do esforço pessoal.

Afirmou ter mantido um relacionamento interpessoal com os formandos, sempre dando opiniões e sugestões sendo que, algumas vezes, houve necessidade de suprir a ausência da participação de algum tutor no terreno, quando este não se mostrava activo. Daí a importância da tutoria, tanto no terreno quanto fora dele, para ir ao encontro das necessidades educativas e formativas dos estudantes.

Outro ponto importante da entrevista foi o facto de sentir que a técnica do espelhamento ajudou os formandos a auto-disciplinarem-se no que diz respeito ao saber ouvir as críticas do outro e reflectir, a fim de ser capaz de dar uma resposta mais cuidada e auto-criticar-se. Assim, os estudantes, uns mais, outros menos, foram capazes de demonstrar atitudes reflexivas e críticas.

Sentimos o impacto e a importância do nosso trabalho quando o tutor afirmou a necessidade de alargar o projecto e, principalmente, com a técnica do espelhamento para as outras turmas da escola profissional, pois notou a sua importância para o desenvolvimento profissional e humano.

Entrevista “E”

Conforme analisámos o quadro-síntese desta entrevista, observámos que o seu teor é muito diferente das entrevistas anteriores. Encontrámos falhas nos formandos não detectadas anteriormente, ao mesmo tempo apresentaram um aspecto positivo que acaba por superar estas falhas, indo ao encontro dos objectivos do nosso trabalho no que diz respeito a conseguirmos uma melhor *performance* pessoal e profissional no sentido do desenvolvimento humano.

Quanto a parte da tutoria, o entrevistado afirmou que realmente procurou ajudar os formandos em todos os sentidos, desde o esclarecimento de dúvidas que surgiram no quotidiano, quanto à necessidade dos formandos estarem bem no contexto. Porém, afirma que poderia ter ajudado mais se os formandos estivessem a agir no terreno, a trabalhar e é este o motivo que o levou a dizer que não sentiu mudanças na sua parte profissional, pois não pôde actuar junto dos estudantes. Na parte pessoal, disse ter gostado da experiência.

Quanto aos formandos, sentiu que passaram a estar mais activos e responsáveis à medida que o projecto avançava, mas a parte activa foi insignificante, pois apenas observaram os alunos de longe, não se aproximavam para verificar o que realmente estavam a fazer, além do facto salientado por este tutor: o não agir no terreno.

Os protocolos de observação realizados pelos formandos, segundo a opinião do entrevistado, estiveram bem descritos havendo uma evolução ao longo do projecto, porém, os formandos deixavam sempre de contextualizar a situação, ou seja, a área em que as actividades eram realizadas, dificultando a compreensão dos mesmos por quem desconhecesse os factos observados.

Uma outra falha destes formandos foi o facto de não levarem as sínteses conclusivas por eles elaboradas e discutidas, durante a técnica do espelhamento em sala de aula, a fim de reflectirem com o tutor no terreno. Isto dificultou a nossa análise quanto ao teor reflexivo e crítico das sínteses bem como das atitudes reflexivas e críticas dos formandos, além do saber ouvir e aceitar as críticas construtivas.

Os formandos procuravam o relacionamento interpessoal com o tutor somente para pedirem sugestões sobre a nova situação a ser observada e quando necessitavam de auxílio no sentido de ficarem esclarecidos sobre os diferentes comportamentos dos alunos, muitas vezes questionavam o tutor se deveriam registar no protocolo o que estava a acontecer, quando se tratava de um facto estranho aos estudantes.

Devemos aqui abrir parênteses para melhor compreender esta entrevista. Tratou-se de formandos que realizaram os seus trabalhos na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, onde as pessoas são diferentes pelo facto de apresentarem problemas a nível cognitivo, físico e mental. Daí a necessidade dos formandos solicitarem esclarecimentos quanto aos comportamentos dos alunos.

O ponto alto desta entrevista, e que nos chamou a atenção, foi quando o tutor referiu que sentiu, ao longo do projecto, uma mudança nos formandos quanto ao relacionamento, a sensibilidade e afectividade progressiva que ocorreu em relação aos alunos, no sentido de um crescimento humano. Afirmou que os formandos acompanham o grupo onde quer que se encontram, pois passaram a compreender (mudança do entendimento à compreensão dos factos) o contexto real e os problemas (diagnóstico de necessidades) que envolvem as pessoas que frequentam a instituição. Tudo isto levou os formandos a uma mudança de comportamentos e atitudes em relação a este contexto, passando a agir com naturalidade, sem medo nem discriminação.

Daí podermos afirmar que atingimos os nossos objectivos quanto ao desenvolvimento humano destes nossos alunos. As falhas anteriormente apresentadas, quanto ao facto de não procurarem o relacionamento com o tutor para o espelhamento em tríade das conclusões é algo que se corrige em sala de aula, mas o desenvolvimento

humano exige um esforço pessoal (aqui sim, o verdadeiro controlo das emoções) e uma reforma íntima no modo de pensar e agir, principalmente tratando-se de jovens.

Entrevista “F”

Segundo o quadro-síntese desta entrevista, verificámos que o seu teor é semelhante ao da entrevista “E”, atribuímos ao facto das observações também terem sido feitas na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais. Curioso o facto que cada par, embora estar em salas diferentes, os dados recolhidos assemelham-se.

O tutor sentiu-se passivo durante o projecto, apenas esclarecendo dúvidas dos formandos quanto ao comportamento dos alunos, além de estranhar o facto de só observarem sem poder agir.

Afirmou que os formandos eram mais activos quando saíam com o grupo para a realização de alguma actividade especial, mas nunca nos afirmou se havia notado uma responsabilização no trabalho por parte dos formandos.

Quanto aos protocolos de observação realizados pelos estudantes, disse que descreviam os factos conforme observavam e notou que cada um escrevia o mesmo facto de forma diferente, além de observar uma evolução na descrição pela maneira que escreviam. Atribuímos tal evolução pelo trabalho em sala de aula com o auxílio da técnica do espelhamento.

Outro ponto semelhante desta entrevista com a “E” foi o facto dos formandos não procurarem o relacionamento interpessoal com o tutor no sentido de dialogarem sobre a observação anteriormente feita. O que nos levou a uma reflexão e a atribuímos tal atitude destes jovens ao facto de estarem num contexto diferente do mundo em que estão habituados e que acabaram por ter a preocupação de observar a fim de compreender o que se passava com aquelas pessoas (passagem do entendimento à compreensão dos factos), acabando por deixar para segundo plano, o relacionamento com os tutores, que são pessoas iguais aos estudantes. A preocupação deles, ao

vivenciarem esta experiência, passou a ser o relacionamento com os alunos que são diferentes, ocupando-se deles todo o tempo que lá estiveram. Pois é curioso que mesmo os estudantes observando em salas diferentes, a mudança de comportamentos e atitudes neles foram semelhantes. Ao fazerem todo o processo de observação, caracterização, análise e síntese das suas observações e espelharem-se, passaram a diagnosticar as necessidades educativas e formativas, levando-os a compreender melhor este mundo estranho e diferente.

Assim, o ponto alto desta entrevista foi o mesmo da “E”, quando o tutor afirmou que sentiu uma mudança nos formandos em relação aos alunos, demonstrada pela afectividade, pelo tratamento para com o grupo onde quer que se encontrem, sem discriminação. Há um carisma dos estudantes para com os alunos da instituição, uma compreensão dos seus problemas e onde se nota um crescimento humano nestes jovens.

O tutor preocupou-se em referir o facto da necessidade da coordenação do projecto aproximar-se mais, a fim de verificar se tudo corria como o planeado. Acatámos a sugestão a fim de ser reflectida posteriormente.

3.5.2 – Comparação dos dados obtidos. (Quadro 20)

	Questões	Indicadores	Entrevistas						Freq.
			A	B	C	D	E	F	
Bloco B	1	- sentiam-se bem	X						1
		- estiveram mais activos e responsáveis	X			X	X		3
		- estavam empenhados		X					1
		- com o agir e cooperar a pessoa é capaz de tirar mais informação			X	X			2
		- poderiam ter um papel mais activo					X	X	2
	2	- senti-me importante pela actuação	X						1
		- positiva		X					1
		- ajudava quando elas pediam		X					1
		- não senti-me responsável			X				1
		- senti-me responsável				X	X		2
		- senti que tive um papel passivo						X	1

Bloco B	3	- sim	X	X	X	X	X	X	6	
	4	pessoal	- experiência que gosto muito	X				X	X	3
			- procurava ser simpática e ajudava		X					1
			- estamos sempre a aprender			X				1
			- ajudou-me a enfrentar os problemas de modo mais directo				X			1
	4	profis- sional	- reflectia junto em pormenores	X						1
			- não		X			X	X	3
			- consigo ter abertura para ajudar			X				1
- tento aplicar a técnica do espelhamento						X			1	
Bloco C	1	- sim registavam o que viam	X	X	X	X	X	X	6	
		- cada um escreve à sua maneira	X		X	X		X	4	
	2	- sim	X	X	X	X	X	X	6	
	3	- sim	X			X			2	
		- estavam preocupadas e empenhadas		X	X				2	
		- não apresentaram sínteses					X	X	2	
	4	- sim, fizeram um trabalho bom	X	X	X	X			4	
		- achava os registos "secos"			X				1	
		- deviam ter se esforçado mais				X			1	
		- não					X	X	2	
	Bloco D	1	- estavam seguras	X						1
			- questionavam	X				X	X	3
- pediam opiniões/ajuda				X	X	X	X		4	
2		- sim	X	X	X	X	X		5	
		- não						X	1	
3		- sim	X	X	X	X			4	
		- não houve discussão					X	X	2	
4		- sim, reflectiam	X	X	X				3	
		- sim, da parte de alguns				X			1	
		- não houve discussão					X	X	2	
5		- projecto interessante	X						1	
		- importante para a formação inicial	X						1	
		- pouco tempo		X		X			2	
		- observação sem poder agir			X				1	
		- foi positiva			X				1	
		- alguma coisa mudou nelas					X		1	
		- senti-as mais abertas em relação ao grupo					X		1	
		- acompanham o grupo					X	X	2	
	- mostram-se mais sensíveis					X	X	2		
- compreendem o que se passa com os alunos					X		1			
- tratam-nos sem discriminação					X	X	2			

Ao fazermos um levantamento dos principais indicadores obtidos pelas entrevistas, pudemos verificar que há uma semelhança e coerência entre eles. Na 2ª parte da entrevista (bloco B), onde tratamos de questões mais pessoais do ponto de vista da tutoria, verificámos que há uma grande variedade de indicadores na questão um, mas, de um modo geral, os formandos apresentaram-se mais responsáveis e activos com a implementação da Oficina. É importante ressaltar que quatro tutores referem-se à importância do agir no terreno e não apenas observar. Tivemos que esclarecê-los que este trabalho não era uma situação de estágio e os formandos não poderiam trabalhar no terreno, por isso a observação para que se familiarizassem com o contexto, facilitando a adaptação deles para o futuro estágio.

Na segunda questão, apesar de um grande número de indicadores, as variáveis são semelhantes, há a consciencialização que este trabalho os levou a uma co-responsabilização pela formação profissional dos jovens, quer pela actuação dos tutores no terreno, enquanto eram observados com as crianças, quer no sentido de esclarecerem as dúvidas ou explicar os comportamentos das crianças e até mesmo durante a discussão em tríade.

A questão 3, como diz respeito aos formandos e é mais directa, os indicadores são iguais e pela positiva. Os tutores sentiram que aplicaram a Pedagogia de Ajuda ao longo do projecto, ao mesmo tempo houve uma partilha no processo ensino/aprendizagem.

Relativamente à questão 4, pessoal e aberta, apresentou-nos uma variedade de indicadores. A maioria pela positiva, porém a mudança pessoal e/ou profissional no agente educativo, pela sua participação no projecto, foi confirmada por apenas dois tutores.

A terceira parte da entrevista (bloco C), que está direccionada às competências dos estudantes quanto à técnica da observação e à sua análise, verificámos que os indicadores são poucos e semelhantes.

Na questão 1 todos os entrevistados afirmam que os estudantes souberam descrever os factos pedagógicos que observaram, quatro tutores notaram que cada um descreveu conforme a sua perspectiva, ou seja, o seu “eu”.

Na questão 2 o indicador é o mesmo. Obtivemos uma resposta unânime quanto à evolução dos formandos na descrição dos factos pedagógicos. Esta melhoria nas descrições deveria ocorrer, pois os estudantes tiveram como suporte e instrumento a técnica do espelhamento em sala de aula e o trabalho, em simultâneo, da tutoria no terreno.

A partir da questão 3 começamos a ter indicadores distintos. Quanto às sínteses conclusivas, se estas apresentavam um teor reflexivo e crítico, dois tutores afirmam que sim, dois dizem que os formandos mostravam-se preocupados e empenhados e dois referem-se ao facto dos formandos não apresentarem sínteses.

Na questão 4, quanto ao saber analisar e sintetizar, quatro respostas foram positivas mesmo tendo algumas observações dos tutores, dois não puderam opinar pelo facto dos formandos não apresentarem as sínteses.

Na quarta parte da entrevista (bloco D), as quatro primeiras questões também estão direccionadas aos formandos e dizem respeito à aquisição de competências a nível pessoal e profissional, principalmente o saber-estar do formando no terreno. Os indicadores desta parte são poucos e semelhantes. Na última questão, que é pessoal e aberta, obtivemos um grande número de indicadores.

A primeira questão é quanto ao nível de relacionamento interpessoal dos formandos com o tutor no sentido de pedir ajuda e opiniões sobre o trabalho que realizavam. Todas as respostas foram iguais e positivas.

Na questão 2, também a nível de relacionamento, é o pedir sugestão para observar uma nova situação pedagógica. Neste caso, cinco tutores afirmaram que os

formandos pediram sugestões sobre o objecto a ser observado, apenas um afirma que os formandos não pediram.

Quanto à questão 3, saber ouvir as críticas, quatro tutores afirmam que os formandos atingiram esta competência e dois não puderam opinar, pelo facto de os estudantes não os procurarem para dialogar a respeito das sínteses conclusivas.

Relativamente à questão 4, também temos dois indicadores distintos, pois quatro tutores afirmam que os estudantes mostraram atitudes reflexivas e críticas durante a discussão das conclusões e dois não puderam opinar pelo mesmo motivo da questão anterior.

Já a quinta questão, aberta e pessoal, diz respeito a uma opinião geral do tutor quanto ao projecto desenvolvido, assim a número de indicadores é amplo. A maior parte destes indicadores estão direccionados para um aspecto positivo da Oficina, quanto à sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens em formação inicial. Alguns tutores referem-se ao facto de ter sido pouco tempo de trabalho no projecto e outros ao facto dos estudantes não poderem agir no terreno.

O que observamos neste quadro comparativo das entrevistas é que, as questões que dizem respeito aos formandos, apresentam um número de indicadores reduzidos direccionados para opiniões semelhantes. Já as questões que são direccionadas para a tutoria e ao próprio tutor apresentam um número maior e mais diverso de indicadores, pelo facto de serem respostas pessoais e abertas.

Pelo exposto, podemos inferir, de um modo geral, que obtivemos um quadro positivo sobre a implementação da Oficina do Espelhamento Mediatizado na formação inicial de Técnicos Auxiliares de Infância quanto aos aspectos de relacionamento, aquisição de competências a nível técnico-profissional e a nível pessoal.

3.6 – Triangulação dos dados

“A triangulação consiste num controlo cruzado entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou na combinação de todos.” (Kemmis, citado em Barbosa, 2004, p. 405).

Os instrumentos para a recolha de dados foram seleccionados com base no seu potencial para documentar e registar a investigação-acção/formação. Era necessária toda a informação que proporcionasse uma ideia clara sobre o impacto e as consequências da implementação da Oficina do Espelhamento Mediatizado na formação inicial do curso profissional de Técnico Auxiliar de Infância. Além disso, numa análise lógica e coerente, as competências adquiridas e aperfeiçoadas pelos formandos deveriam ser suportadas pelas ideias relacionadas com a teoria literária, baseada num processo contínuo de recolha e análise de informações, com o fim de intensificar a nossa própria prática reflexiva.

Para a elaboração das perguntas do questionário e da entrevista, partimos do tronco comum que são as competências do saber, saber-fazer e saber-estar, divididas em sub-categorias, conforme a grelha por nós elaborada para avaliar os efeitos do espelhamento (Anexo VI – p. 244). A partir desta grelha, elaborámos as perguntas para o questionário aplicado aos estudantes envolvendo todas as competências analisadas durante as sessões do espelhamento. Já as questões da entrevista estão simultaneamente relacionadas às do questionário, sendo que, muitas vezes, integramos duas competências que se fundem ou estão tecnicamente relacionadas numa mesma questão.

Portanto, procurámos elaborar as questões com o fim de, posteriormente, triangularmos os dados obtidos através dos três instrumentos: observação, questionário e entrevista. Algumas competências contidas na grelha não estão nas questões da entrevista, pois esta foi elaborada para os tutores que actuaram no terreno e onde somente algumas competências puderam ser trabalhadas.

O quadro que se segue dá uma ideia da relação entre o tronco comum (competências) e as questões correspondentes do questionário e da entrevista.

Quadro 21: Relação das competências com as questões do questionário e da entrevista.

	Avaliação individual dos efeitos do espelhamento – competências	Questionário	Entrevista
Saber	Renomear as experiências	Questão 2 (Parte I)	-----
	Descrever e caracterizar factos pedagógicos	Questão 2 (Parte I)	Questões 1,2 e 4 (Bloco C)
	Levantar indicadores de análise	Questão 4 (Parte I)	-----
	Analisar e sintetizar	Questão 3 (Parte I)	Questão 3 e 4 (Bloco C)
	Diagnosticar necessidades	Questões 5 e 6 (Parte I)	-----
Saber-fazer	Capacidade de reflexão	Questões 7,8 e 9 (Parte I)	Questão 1 (Bloco B)
	Espírito crítico	Questões 10 e 11 (Parte I)	Questão 4 (Bloco D)
	Nível de observação (percepção)	Questões 1,2,3,4,5 (Parte III)	Questões 1,2,3,4 (Bloco C)
	Auto-análise	Questões 1 e 2 (Parte II)	-----
Saber-estar	Ouvir o outro	Questão 6 (Parte II)	Questão 3 (Bloco D)
	Dialogar	Questão 5(Parte II)/12,13(Parte I)	Questões 1 e 2 Bloco D)
	Interesse em realçar pontos fracos	Questão 3 (Parte II)	-----
	Controlo das emoções	Questão 14 (Parte I)	Questão 3 (Bloco D)
	Linguagem sem juízo de valor	Questão 7 (Parte II)	-----
	Fazer críticas construtivas	Questão 4 (Parte II)/ 1 (Parte I)	Questões 2 e 3 (Bloco B)
	Pessoal da tutoria (pertinência do projecto)		Questão 4 (Bloco B)

Categoria Saber

Renomear as experiências

Segundo a nossa análise pela observação durante as sessões de espelhamento, praticamente todos os estudantes atingiram esta competência e que vai ao encontro das respostas dos questionários na questão 2 (Parte I). Os tutores não opinaram sobre esta competência porque não foi possível verificá-la no terreno, apesar de algumas vezes, estudantes e tutores renomearem as experiências enquanto faziam o espelhamento em tríade.

Descrever e caracterizar factos pedagógicos

Os nossos alunos atingiram esta competência com o decorrer do trabalho, segundo as nossas observações. Os estudantes também responderam positivamente através da questão 2 (Parte I) e confirmaram os tutores nas questões 1, 2 e 4 (Bloco C).

A questão 2 (Parte I) do questionário integra duas competências, pois a capacidade de renomear as experiências (pela actualização da memória) leva à designação correcta das coisas, caracterizando o mundo e descrevendo os fenómenos para uma melhor compreensão deste.

Levantar indicadores de análise

Conforme as nossas observações, os estudantes aprenderam a levantar os indicadores de análise de maneira progressiva. Os estudantes afirmaram a aquisição desta competência através da questão 4 (Parte I). Já os tutores do terreno, não nos puderam confirmar, pois tratou-se de uma competência trabalhada somente em contexto de sala de aula.

Analisar e sintetizar

Verificámos pelas observações das sessões de espelhamento que 14 estudantes atingiram facilmente esta competência, 6 com alguma dificuldade e 1 que praticamente não consegue. Segundo a opinião dos formandos, todos atingiram esta competência, o que é confirmada apenas por dois tutores dos seis entrevistados, pois dois tutores não afirmaram categoricamente sobre a competência e dois não opinaram sobre esta questão. De um modo global, uns mais, outros menos, a competência de análise e síntese foi conseguida pelos formandos.

Diagnosticar necessidades

No início do nosso trabalho prático, esta competência apresentou-se um tanto complexa para os nossos alunos, porém à medida que avançávamos, verificávamos que passaram a compreender e a adquiri-la. Segundo as opiniões dos formandos, medidas pelas questões 5 e 6 (Parte I), verificámos que afirmaram tê-la conseguido, mas em diferentes níveis, conforme a escala de *Likert* que criámos para medir as respostas dos estudantes no questionário. Nas nossas observações há uma dificuldade em atingir esta competência e que até nos apresentou um índice negativo, segundo as nossas análises, o oposto ao verificado nas respostas dos estudantes.

Cabe-nos, mais uma vez, ressaltar e justificar tal diferença de dados, pois havíamos orientado os alunos a não escreverem nos protocolos nem nas sínteses conclusivas a respeito do diagnóstico de necessidades das crianças, muitas vezes discutida por eles nas aulas práticas, enquanto elaboravam as grelhas (conforme descrevemos em algumas notas de campo – Anexo VII – p. 246). Assim havíamos sugerido para que não entrássemos num confronto desnecessário com os tutores do

terreno, pois não é este o objectivo do nosso estudo. Desta maneira, os estudantes evitavam escrever e falar, durante as gravações das sessões de espelhamento, sobre o diagnóstico de necessidades das crianças. Já os tutores não opinaram sobre esta competência, uma vez que, pelo motivo acima, evitámos colocá-la nas questões da entrevista.

Face ao que constatamos, os nossos estudantes adquiriram e aperfeiçoaram competências da categoria saber ao longo do projecto desenvolvido, tanto por nós observados quanto confirmado por eles e pelos tutores. O que nos cabe frisar é o facto de trabalharmos com seres humanos neste projecto, cada qual com a sua cultura, educação e formação, por isso optámos por uma análise qualitativa dos dados porque não podemos reduzir as pessoas a números exactos. Assim, segundo as análises de conteúdo dos dados e corroborando com a opinião de um dos tutores, a aquisição de competências foi por nós verificada e confirmada, porém alguns estudantes conseguiram atingi-las mais depressa, outros não; alguns aperfeiçoaram-nas mais, outros menos, depende de pessoa para pessoa. Foi por estes motivos que optámos por medir as opiniões dos formandos com uma escala de 7 níveis, onde eles pudessem opinar conforme o que sentiram, marcando as suas respostas em diferentes graus, verificadas no Quadro 12 da página 131. O mesmo ocorreu com as nossas observações e com as opiniões dos tutores, averiguadas pelos diferentes indicadores.

Categoria saber-fazer

Capacidade de reflexão

A capacidade de reflexão é a volta da consciência sobre si mesmo e pressupõe uma auto-disciplina a fim de poder examinar-se. As nossas observações, pela técnica do espelhamento, não nos permitiram visualizar de modo concreto esta competência, assim obtivemos um resultado parcialmente positivo pela generalidade do grupo e negativo apenas a 3 alunos. Para um resultado mais concreto, elaborámos três questões a fim de que os estudantes pudessem sentir e responder de forma mais precisa a este respeito. As questões 7, 8 e 9 (Parte I) do questionário vão ao encontro desta competência e, segundo as opiniões obtidas, acabaram por confirmar a nossa observação: houve a aquisição da competência, em diferentes graus, houve também respostas neutras e 1 negativa. Desta

forma, as nossas observações e as respostas dos formandos assemelham-se. Os tutores puderam opinar sobre esta competência na questão 1 (Bloco B) e vieram confirmar o exposto acima, pois houve um grande número de indicadores que comprovaram a graduação diferente na aquisição da competência.

Espírito crítico

Esta competência, assim como a anterior, além de complexa para os formandos foi também para nós no sentido de a observar, analisar e avaliar. Conforme o resultado das sessões de espelhamento, houve a aquisição desta competência pela maior parte dos estudantes, porém alguns conseguiram-na com muita dificuldade e 3 alunos não demonstraram atingi-la. Mais uma vez, ninguém melhor do que os próprios formandos para mostrar, de forma mais precisa, o que sentiram. Conforme as respostas obtidas pelos questionários nas questões 10 e 11 (Parte I), houve a aquisição desta competência, em diferente graduação, verificada no Quadro 12 (p. 131), além de haver 2 respostas neutras. Recorremos aos tutores para sanar as nossas dúvidas que, segundo a questão 4 (Bloco D), pudemos então confirmar os dados acima, pois as entrevistas demonstraram três indicadores para esta questão. Desta maneira, a triangulação comprovou os dados obtidos.

Nível de observação (percepção)

Conforme observámos, a aquisição desta competência foi positiva, apenas poucos alunos apresentaram algumas dificuldades no decorrer do espelhamento. Os estudantes, através das questões 1, 2, 3, 4 e 5 (Parte III) vão ao encontro das nossas impressões, pois segundo as opiniões deles, houve a aquisição desta competência em graus diferentes, além de 2 respostas negativas. Quanto aos tutores, puderam opinar pelas questões 1, 2, 3 e 4 (Parte C), porém de um modo mais geral e de forma abstracta, segundo nos mostraram os indicadores de análise, mas que acabaram por confirmar os dados já obtidos pela nossa observação e pelo questionário.

Auto-análise

Nesta competência houve uma divergência entre a observação feita pelo investigador e as respostas dos estudantes. Segundo o que observámos, somente 5

estudantes tinham o hábito de fazer auto-análise durante as sessões de espelhamento após receberem as críticas do par; 8 alunos, raras vezes o faziam e 8 nunca fizeram. Nas respostas dos formandos, pelas questões 1 e 2 (Parte II), houve apenas duas respostas neutras e todas as demais foram positivas numa diferente graduação. Assim, de um modo mais geral, eles afirmaram ter capacidade de fazer a auto-análise. Esta questão não foi colocada de forma directa aos tutores, porém ao longo das entrevistas havia espaço para que pudessem mencioná-la, como fez o entrevistado “A” onde afirmou, na questão 3 (Bloco C), que os estudantes tinham o hábito de fazer a auto-crítica durante o espelhamento em tríade; na entrevista “C”, questão 3 (Bloco D), o tutor fazia as críticas construtivas e os formandos tinham a preocupação de justificar; a entrevista “D”, questão 3 (Bloco D), o mesmo comentário da anterior.

Desta maneira, como é uma competência que toca o ego e é subjectiva, acreditamos que as respostas dos estudantes são mais precisas, além de citarmos nas notas de campo (Anexo VII – nota 5 – p. 253) e verificarmos que, após o término das gravações, muitos estudantes realmente continuavam a espelhar-se, dialogando sobre os fenómenos observados e, algumas vezes, faziam a auto-crítica.

Mais uma vez, constatámos que houve aquisição e aperfeiçoamento de competências na categoria **saber-fazer**, o que ficou demonstrado pela triangulação dos dados obtidos.

Categoria saber-estar

Ouvir o outro

Foi uma competência fácil de avaliarmos. Todos os estudantes a adquiriram sem dificuldades, segundo as nossas observações e segundo as suas respostas pela questão 6 (Parte II), confirmada pelos tutores na questão 3 (Bloco D).

Dialogar

Conforme as nossas observações, foi uma competência difícil de ser trabalhada pelos formandos durante a técnica do espelhamento. Assim, 13 estudantes conseguiram relacionar-se, através do diálogo, com alguma dificuldade; 5 raramente o fizeram e 3

nunca procuraram dialogar. As respostas dos estudantes medidas pelas questões 12 e 13 (Parte I) e questão 5 (Parte II), confirmaram a nossa observação. Foi justamente nestas respostas, que obtivemos todos os graus na escala de níveis. Segundo a opinião dos tutores nas questões 1 e 2 (Bloco D), pela variedade dos indicadores obtidos, podemos afirmar que realmente houve uma graduação diferente na aquisição desta competência. A triangulação comprova categoricamente os dados obtidos.

Interesse em realçar pontos fracos

Nesta competência houve também uma divergência entre as nossas observações e as respostas dos estudantes. Segundo as nossas impressões, 8 alunos, algumas vezes, procuraram realçar os pontos fracos nos protocolos e sínteses do par; mais 8 estudantes, raramente o faziam e 5, nunca fizeram. Conforme as opiniões dos formandos, questão 3 (Parte II), somente 1 aluno afirmou que não o fazia, houve 1 resposta neutra e 19 afirmaram realçar os pontos fracos. Porém, se verificarmos o Quadro 12 (p. 131), podemos constatar que, dentro destas respostas positivas, somente dois estudantes optaram pela pontuação máxima (7), a maioria, 11 alunos, pela pontuação 6 e os demais, pela pontuação 5. De um modo geral, eles afirmaram a aquisição desta competência, mas notou-se que, segundo a escala de níveis, não demonstraram estar bem seguros. Os tutores não puderam opinar sobre esta competência porque não foi trabalhada no terreno.

Controlo das emoções

Relativamente a esta competência, as nossas observações e as respostas dos formandos são idênticas. Observámos que a maioria dos estudantes souberam controlar as suas emoções e somente 6 apresentaram alguma dificuldade. Pela questão 14 (Parte I), os estudantes também assim opinaram, pois houve duas respostas negativas, 1 neutra e 18 positivas. Dos tutores entrevistados, 4 afirmaram a aquisição desta competência e 2 não puderam opinar pelo motivo anteriormente esclarecido.

Linguagem sem juízo de valor

Esta competência apresentou-nos duas vertentes: se analisarmos a linguagem dos formandos cientificamente, (como assim o fizemos) teremos um resultado negativo

ou parcialmente positivo, demonstrado pela técnica do espelhamento. Mas se analisarmos segundo o mundo cultural dos formandos, o resultado é oposto, isto é, positivo, conforme comprovam as respostas dos questionários medidas pela questão 7 (Parte II). Esta competência foi trabalhada somente em sala de aula, assim os tutores não opinaram sobre ela.

Fazer críticas construtivas

Trata-se de uma competência que está intimamente ligada à ética e ao relacionamento interpessoal. Segundo as nossas observações, houve um resultado de natureza negativa, pois somente 7 alunos demonstraram fazer críticas durante a técnica do espelhamento. Já os nossos formandos, conforme a questão 4 (Parte II), de um modo geral, afirmaram que adquiriram esta competência, houve somente 1 resposta negativa e 3 neutras, as demais (17) pela positiva numa graduação diferente, sendo que somente 3 estudantes optaram pela pontuação 7 da escala de níveis. A outra questão em que pudemos medir esta competência, foi a 1 (Parte I), pois a crítica construtiva tem como objectivo ajudar o outro, partilhando o acto de aprender e o acto de ensinar. Nesta questão, as respostas dos estudantes foram semelhantes à anterior. Desta maneira, constatámos outra divergência entre a observação do investigador e as opiniões sentidas pelos estudantes, o que é lógico, pois é mais uma competência que envolve o ego. Sendo assim, apenas os estudantes podem precisar o que sentiram. Os tutores opinaram sobre esta questão, mas de um ponto de vista diferente dos formandos. Conforme as questões 2 e 3 (Bloco B), esta competência aplicou-se ao próprio tutor, se fez críticas construtivas com a finalidade de aplicar a Pedagogia de Ajuda nos formandos, pois não faz sentido ser ao contrário: os tutores receberem críticas dos formandos no sentido de partilhar o acto de aprender e ensinar.

Assim constatámos que também houve aquisição e aperfeiçoamento de competências na categoria **saber-estar**, conforme ficou demonstrado pela triangulação dos dados.

Síntese

A categoria **saber** foi fácil de ser analisada e avaliada, pois refere-se ao cognitivo e foi facilmente observada pelo investigador e pelos tutores.

A categoria **saber-fazer**, que envolve o “Eu” de cada indivíduo, apresentou-nos dificuldade na verificação através das observações, daí obter, também, um grande número de indicadores nas entrevistas. Compreendemos, então, que só os próprios estudantes podem saber adaptar os seus sentidos às diferentes situações e transformar capacidades em competências, ou seja, apenas eles sabiam e sentiam as dificuldades na altura da aplicação da Oficina. Portanto, foi nesta categoria onde houve uma maior divergência na triangulação dos dados.

A categoria **saber-estar**, envolve competências de nível pessoal, portanto foi visível a quem analisava e avaliava, pois os formandos demonstravam-na através do relacionamento interpessoal.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

“O Homem cresce e desenvolve-se não por ascese, mas através das suas múltiplas ego-experiências que não são mais do que o espelho da forma como vai adquirindo conhecimento parcelar do Mundo e a sabedoria que adquire por via dessa prática”.

Luis Marques Barbosa

Relembremos que o nosso objectivo era introduzir práticas de pesquisa na organização da acção educativa para que os actores pudessem adquirir capacidades críticas dentro de um rigor científico. Para atingirmos tal objectivo, procurámos a Universidade em busca de actualização dos conhecimentos científicos, de métodos e técnicas inovadores que fossem ao encontro das nossas necessidades formativas a fim de sermos capazes de ajudar a resolver os problemas educativos dos estudantes na nossa sala de aula; outros objectivos de diferentes dimensões tinham de ser cumpridos. Era, então, necessário o uso de uma metodologia que implicasse técnicas dinâmicas com características multifacetadas, como a técnica do espelhamento que, por um lado suportaria o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais nos principais actores envolvidos, por outro lado que influenciasse a organização educativa.

Assim, a teoria pesquisada e actualizada, permitiu-nos a aplicação de um modelo inovador de Formação em Contexto de Trabalho com a implementação da Oficina do Espelhamento Mediatizado na Escola Profissional, onde os estudantes pudessem se sentir mais actores na sua própria aprendizagem de forma autónoma e responsável.

Desta maneira, utilizámos a técnica do espelhamento em contexto de sala de aula, que é justamente onde se desenrola a acção educativa, como afirma Barbosa (2004, p. 249): “Enquanto investigadores incentivamos a organização destes trabalhos nos contextos concretos onde se desenrola a acção educativa, a sala de aula, ou fora dela, noutros espaços onde alguém ensine e outros aprendam”. Também com base nesta afirmação, recorreremos à técnica da observação, fora da sala de aula, num espaço onde o tutor ensinava pela sua actuação e os nossos alunos aprendiam observando-o.

Desta forma, baseámos o nosso estudo na linha de investigação-acção/formação, preconizada pelo autor Luís Marques Barbosa na sua obra *“A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro”* que defende uma Escola onde os afectos prevaleçam e o trabalho pedagógico possa ser construído a partir do Ser, como pessoa que interage numa prática pedagógica voltada para o diagnóstico de necessidades educativas e formativas, vital para uma Pedagogia de Ajuda, sendo o

diálogo interactivo o mediador do conhecimento e crescimento e o desenvolvimento humano integral dos actores.

Para que pudéssemos desenvolver uma investigação-acção/formação no Ensino Profissional, tendo como suporte a técnica do espelhamento, direccionámos o nosso objectivo para outros mais específicos, com outras dimensões, tais como mencionamos na página 5 deste estudo.

Ao trabalharmos neste projecto com a metodologia da investigação-acção/formação, como uma estratégia formativa nossa e dos nossos alunos, visávamos uma formação reflexiva e auto-crítica face à prática dos actores envolvidos e uma avaliação sistemática e contínua nos resultados assentes na acção, pesquisa e treino a fim de compreendermos a realidade envolvente através da transformação da mesma. Esta é todo um processo dinâmico onde há a preocupação de investigar para compreender e resolver, pela actuação, os problemas e construir novas realidades, criando um suporte científico para o acto educativo.

Ao partilharmos a prática e as informações com os formandos e com os colegas, motivamos e inovamos, de forma responsável, os intervenientes do processo ensino/aprendizagem. Por esse motivo utilizámos a investigação-acção/formação, na nossa sala de aula, como uma estratégia reflexiva e actuante a fim de transformar e mudar a qualidade da educação e a vida dos actores (trabalhamos com jovens que são activos e actuantes na própria investigação ao lado do investigador e não apenas meros espectadores passivos) bem como de transformar e mudar a escola em que actuamos, numa atitude de responsabilidade e humildade, direccionada para o desenvolvimento humano.

Assim, o nosso estudo teve duas vertentes: a primeira era investigar sobre a nossa própria prática em busca do desenvolvimento do nosso conhecimento, ao mesmo tempo que procurávamos soluções para os problemas diagnosticados na nossa sala de aula, tanto a nível educativo, dos alunos, quanto a nível formativo, procurando a nossa identidade profissional.

A segunda vertente foi a de introduzir práticas de pesquisa na acção educativa dos formandos, envolvendo-os num processo dinâmico para o desenvolvimento dos seus saberes, a fim de que aprendessem a diagnosticar as necessidades educativas das crianças e/ou jovens que observavam. Por outro lado, contribuiu para a auto-formação levando cada jovem a (re)descobrir a identidade profissional, pois que: “A grande atitude do Homem seja a de treinar permanentemente a sua capacidade de pesquisar”. (Barbosa, 2002, p. 105)

Portanto, ao utilizarmos uma metodologia qualitativa para a nossa pesquisa, na linha da investigação-acção/formação, nos auto-formamos e, aplicando-a na nossa própria sala de aula, utilizando como suporte a técnica do espelhamento com os nossos jovens, melhoramos a formação deles, ao mesmo tempo que fomentamos e partilhamos o percurso da investigação para a sua auto-formação pois, segundo Barbosa (2002, p. 105): “A Educação e Formação terão de ser para todos e a Escola terá de ser o laboratório da predisposição para aprender.”

Assim, uma metodologia centrada na investigação-acção/formação permitiu-nos operacionalizar as várias etapas do processo ensino/aprendizagem de forma científico-pedagógica, desde o diagnóstico educativo e formativo até à avaliação dos resultados, dando respostas adequadas, pertinentes e oportunas pois, segundo Barbosa (2004, p. 278): “Desenvolver a investigação pressupõe então fazê-la evoluir numa cadeia ascendente em que da base se sobe para o cume tratando de forma sistemática a informação que se recolhe”.

Já uma formação centrada no próprio aluno (jovem) e na sua prática, como um sujeito activo em desenvolvimento, a formação é entendida como uma iniciação à prática profissional, por isso deve incluir não só teorias, mas também situações de observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas.

Foi neste sentido que procurámos fomentar, durante a Formação em Contexto de Trabalho, o trabalho em equipa, visando a cooperação voltada para a Pedagogia de Ajuda, pois quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros, todos têm

que se esforçar para atingir um bom desempenho, reflectido no sucesso do produto final. Assim, promovemos, por um lado, como estratégia na formação, o trabalho a pares, visando a interacção a fim de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, relacional e humano. Para isso os formandos, fazendo uso da comunicação, procuravam a socialização entre pares e com os tutores no terreno. Por outro lado, fomentámos a partilha do acto de aprender e do acto de ensinar, tendo como consequência a aquisição de saberes técnico-profissionais e pessoais.

No nosso estudo, o trabalho em equipa também teve duas vertentes: a primeira foi a transdisciplinariedade envolvendo o professor-investigador da disciplina teórica com o professor-colaborador da disciplina prática do curso envolvido no projecto. A segunda vertente, que teve um carácter inovador, foi a transversalidade educativa e relacional, pois os formandos transitavam entre a sua organização educativa (nível secundário-profissional) e as instituições onde observavam (creches, jardins de infância e instituição para pessoas com necessidades especiais) num processo dinâmico, que também envolvia a transversalidade relacional entre as pessoas destas organizações educativas implicadas no projecto, pois era necessário um relacionamento interpessoal dos formandos entre si, com os tutores, além das crianças e jovens que observavam, também com o professor-colaborador e o professor-investigador. Assim, neste processo dinâmico onde o nosso trabalho se desenvolveu, a pedagogia estava voltada para a acção/interacção.

Todo este trabalho em equipa e pares, num processo de socialização, treinou o jovem para uma mudança a fim de atingir uma correcta postura profissional e que, a recolha de dados, as suas análises e triangulação, verificadas no capítulo anterior (pp 91 à 179) vêm comprovar a aquisição, aperfeiçoamento e partilha de saberes pelos formandos durante esta dinâmica de transversalidade enriquecida por uma dimensão humanística. É por isso que nos baseámos na ideia do autor Luís Barbosa (2004):

“É obrigatório que o investigador teste não só os efeitos da investigação sobre a acção mas, também, a forma como se vai realizando a transferência do saber, não só de si para os outros, dos outros entre si e ainda destes para com as crianças com quem quotidianamente têm de trabalhar.” (p. 274)

Outra inovação neste projecto foi a parceria com outras organizações educativas no sentido de cooperação e actuação de tutores no terreno, onde pudemos contar com a prática profissional destes levando a uma diversificação das situações experienciadas pelos formandos, permitindo-nos, na sala de aula, uma melhor articulação entre a teoria e prática, tendo em vista o desenvolvimento progressivo e dinâmico de competências técnico-profissionais e pessoais do saber, saber-fazer e saber-estar, comprovadas pela análise e triangulação dos dados, além de fomentar a atitude de pesquisa e da análise crítica dos contextos educativos vivenciados pelos estudantes pois, segundo Barbosa (2004, p. 274): “Do saber empírico e da informação recolhida de forma avulsa passa-se para as análises finas dos fenómenos”.

Assim, a tutoria no terreno desempenhou um papel fundamental e necessário para a concretização do nosso estudo, a fim de transformar a Formação em Contexto de Trabalho numa forma de iniciação à prática profissional.

Como o título do nosso trabalho sugere a técnica do espelhamento como um instrumento para o desenvolvimento humano, visávamos o desenvolvimento de competências a nível técnico-profissional e a nível pessoal a fim de que os estudantes melhorassem as suas *performances*, facilitando a compreensão de conceitos e factos educativos, ajudando-os na sua formação e auto-formação. Além disso, a aplicação da técnica ajudar-nos-ia a resolver os problemas diagnosticados na sala de aula, facilitando o nosso trabalho pedagógico a partir da teoria que emergiria da prática.

Desta forma, a técnica do espelhamento também apresentou duas vertentes no projecto, pois ao ser aplicada com os estudantes, orientada para a reconfiguração das experiências (no caso, as observações realizadas em contexto real), visou uma análise crítica das mesmas que se fundou na reformulação e renomeação dos espelhados face aos fenómenos, obrigando-os a fazer uso do diálogo interactivo, despido de juízos de valor, assente numa Pedagogia de Ajuda, permitindo um saber ver diferente de um saber olhar e, com a sua prática quotidiana como instrumento de pesquisa, ao lado da técnica da observação, levou-os a um aumento das suas *performances* bem como dos princípios da Pedagogia de Ajuda.

1- “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”.

Ensinar os jovens para que eles próprios, fazendo uso da pesquisa, saibam desocultar as cegueiras do conhecimento, a fim de que passem a errar e iludirem-se cada vez menos face a complexidade do mundo, pois afirma Barbosa (2002, p. 35) que: “Pesquisar é um modo de estar no Mundo que visa passar do entendimento desfocado do universo à compreensão profunda do mesmo”.

2- “Os princípios do conhecimento pertinente”.

A necessidade da educação é a de se edificar sobre a vida e sobre o viver, desenvolver a aptidão natural do espírito humano, reformulando o pensamento a fim de ser capaz de compreender os objectos e as suas complexidades. Como atingir tal ideia, ensina-nos Barbosa (2002):

“É apelando à intuição que o Homem orienta agora o pré-conhecer no sentido de passar os objectos com que se apropria do Mundo a objectos/objectivados, sendo ela que torna emergente a possibilidade de agir”. (p. 66)

3- “Ensinar a condição humana”.

Reconhecer a unidade e a complexidade da natureza humana que, apesar das diferenças que devem ser respeitadas, há uma identidade comum a todos os humanos: a necessidade do relacionamento interpessoal pela comunicação que, para Barbosa (2002, p. 103): “A linguagem do Amor é a única que pode superar a desarticulação comunicativa”.

4- “Ensinar a identidade terrena”.

Todas as espécies e seres humanos partilham o mesmo destino: vida e morte. É necessário ensinar a ética da compreensão e solidariedade. Assim, mostra-nos Barbosa (2002):

“Precisa-se de uma civilização que faça com que a justiça não seja apenas uma forma de impedir que os mais fortes levem vantagem natural, mas que também pressuponha a necessidade de ajudar os mais fracos a ultrapassar a eterna tendência para superar as suas fraquezas explorando os seus semelhantes”. (p. 104)

5- “Enfrentar as incertezas”.

Ensinar como enfrentar os imprevistos, os inesperados e as incertezas modificando e adaptando as informações e experiências adquiridas ao longo da vida, esclarece-nos Barbosa (2002) que:

“Face à opacidade provocada pela razão, a imaginação provoca o mergulho do pensamento nessa mesma nebulosidade e, fazendo emergir as primeiras imagens clarificadoras das incertezas instaladas, deixa que se organizem as conexões entre os traços armazenados e os indícios constatados”. (p. 61)

6- “Ensinar a compreensão”.

A compreensão mútua entre os seres humanos exige a reforma do pensamento e a necessidade de comunicação para o respeito às diferenças evitando discriminação, racismo, xenofobia e desprezo. Compreender para aprender. Barbosa (2002, p. 96) ensina-nos o meio de o fazer: “De egovivência em egovivência vá explicitando necessidades de compreender melhor a realidade e, por via disso, consiga inferir mais sobre o Mundo”.

7- “A ética do género humano”.

A ética forma-se na mente do indivíduo, na tomada de consciência do eu como partícula do mundo que interage e se relaciona com outros eus, descobrindo-se a si, aos outros e ao próprio universo, porque, segundo Barbosa (2002, p. 52): “Os modos de estar do humano se vêm caracterizando por um agir balizado por valores éticos”.

Portanto, segundo a apresentação dos dados obtidos, pudemos verificar o impacto do nosso estudo para o investigador, estudantes, tutores e para a própria organização educativa onde o projecto foi desenvolvido, estendendo-se, de forma mais subtil, para as demais organizações educativas onde os formandos estiveram presentes para a recolha dos seus dados pela técnica da observação. Assim, de uma forma mais sintética e objectiva, verificamos que:

- os actores implicados na investigação tornaram-se mais autónomos, responsáveis, reflexivos e críticos em relação às tomadas de decisão nos

trabalhos a serem desenvolvidos, permitindo-lhes um maior exercício da criatividade;

- os formandos estiveram mais activos no processo, otimizando o próprio desempenho pela auto-formação;
- a compreensão e a apreensão dos saberes, pelos formandos, tornou-se mais fácil a partir do momento que a teoria passou a emergir da prática;
- a acção-reflexão sistemática e espiralada dos estudantes, tutores e investigador tornou-se cada vez mais rigorosa e científica;
- a pesquisa e a investigação passaram a ser quotidianas pelos formandos e investigador, bem como a prática do diagnóstico de necessidades educativas e formativas;
- as respostas aos problemas diagnosticados foram sendo construídas à medida que o projecto avançava;
- os tutores e as organizações educativas envolvidas tornaram-se mais abertas à mudança e à inovação educativa.

A experiência vivenciada neste trabalho mudou significativamente a nossa vida pessoal. À medida que o projecto e as sessões de espelhamento avançavam e observávamos o esforço dos formandos para adquirir e aperfeiçoar as suas competências, sentíamos a necessidade de trabalhar essas competências em nós próprios tendo estes alunos como um espelho.

A técnica do espelhamento passou a ser, para nós, um instrumento quotidiano no relacionamento interpessoal da nossa vida social, pois passámos a procurar uma contínua melhoria no sentido de saber-fazer e saber-estar diante do Outro, além de sentirmos necessidade de trabalhar a nossa auto-disciplina, esforçando-nos, de maneira idêntica aos formandos, para nos tornarmos mais reflexivos e críticos a fim de nos posicionarmos diante do mundo de uma forma mais humana.

Para finalizarmos as conclusões, gostaríamos de ressaltar outra mudança significativa que obtivemos com o nosso estudo e que ocorreu na própria organização educativa onde realizámos o trabalho de campo. Ao cumprirmos com a última etapa do

nosso Plano de Acção (Reflexão sobre o processo e o resultado – p. 67) em Reunião do Conselho de Professores, presidida pela Directora Técnico-Pedagógica da Escola Profissional, realizámos uma apresentação geral do nosso estudo e o seu consequente impacto sobre os actores que nele estiveram envolvidos.

Muitos dos presentes opinaram a respeito da inovação e importância do estudo, principalmente no que diz respeito à Técnica do Espelhamento e sugeriram à directora técnico-pedagógica, a qual registou em Acta do Conselho de Professores, que a Oficina do Espelhamento Mediatizado deveria fazer parte do projecto educativo da escola, a fim de que envolvesse os formandos dos demais cursos técnico-profissionais, além de ser trabalhada antes destes alunos saírem para os estágios previstos no ano lectivo 2006/2007. Também sugeriram que fosse feita uma acção de formação, mais especificamente sobre a Técnica do Espelhamento, aos agentes educativos da escola.

Consideramos pertinente referir que foi possível aplicar um novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho, cujas estratégias enfatizaram a Técnica do Espelhamento como inovação pedagógica no Ensino Profissional e que foram aceitas pelos formandos e professores que conosco trabalharam, pretendendo dar continuidade ao projecto, pois o impacto verificado a nível de desenvolvimento humano e profissional foi satisfatório.

PISTAS FINAIS

Não há pretensão nossa em generalizar os resultados obtidos, pois tratou-se de um estudo de caso, porém, entendemos pertinente apresentar algumas sugestões que emergiram ao longo da investigação e que poderão constituir matéria para outros trabalhos de pesquisa:

- organizar a formação inicial, no Ensino Profissional, em função das necessidades, preocupações, expectativas e interesses dos jovens e dos formadores numa permanente actualização, tendo em vista as rápidas mudanças da sociedade;

- criar um grupo de investigação permanente das práticas pedagógicas com o fim de elaborar novos modelos para a formação inicial dos cursos profissionalizantes;
- considerar a importância e a necessidade de fomentar o desenvolvimento humano ao lado do profissional no sentido do desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano, apto a integrar-se na sociedade em que está inserido.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, C. M. S. M. (2005) – *A Escola em Parceria – Representações de alunos, enfermeiros e professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- BARDIN, L. (2004) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARBOSA, L. M. (2002) – *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano – De uma teoria emergente da prática ao mundo como implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARBOSA, L. M. (2003) – *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”.
- BARBOSA, L. M. (2004) – *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- CARDONA, M. J. (2006) – *Educação de Infância – Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- CARVALHO, J. R., BARBOSA, L. M. & GERALDES, F. C. (1990) – *A Formação do Jovem – Um modelo interactivo*. Lisboa: Edições ASA.
- COHEN, L & MANION, L. (1990) – *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- DEWEY, J. (1971) – *Vida e Educação*. S. Paulo: Edições Melhoramentos.
- DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DE LÍNGUA PORTUGUESA. (1992). Lisboa: Publicações Alfa.

DICIONÁRIO PRÁTICO DE FILOSOFIA. (1994). Lisboa: Terramar.

ELLIOTT, J. (1994) – *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

ESTRELA, A. (1986) – *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FERREIRA, C. M. S. (1999) – *Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica de Espelhamento – Impacto na satisfação dos estudantes*: Tese de Mestrado em Educação, não publicada. Évora: Universidade de Évora.

FODDY, W. (1996) – *Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FREIRE, P. (2002) – *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra S/A.

HABERMAS, J. (2001) – *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa: Edições 70.

HUSSERL, E. (1990) – *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

LODI, J. B. (1986) – *A Entrevista – teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

MADUREIRA, I. P. & LEITE, T. S. (2003) – *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MORIN, E. (2003) – *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: Cortez.

- MOURA, A. – Desenho de uma Pesquisa – Passos de uma investigação-acção. In: *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: Edição 2003, vol. 28 – nº1. [disponível no endereço: www.ufsm.br/ce/revista/revce/2003/01/rl.htm – Acesso em 12/01/2006].
- PONTE, J. P. – Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM -2002 [disponível no endereço: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/ - Acesso em 12/01/2006.
- POSTIC, M. (1990) – *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ROGERS, C. R. (1977) – *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- SANCHES, I. – Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. In: *Revista Lusofónica de Educação*. Lisboa: 2005, 5, pp. 127-142. [disponível no endereço: <http://rleducacao.ulusofona.pt/Educacao05/index.htm> – Acesso em 28/01/2006.
- SEVERINO, A. J. (2004) – *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora.
- TRALDI, L. L. (1984) – *Currículo*. S. Paulo: Editora Atlas S/A.
- TRINDADE, V.M. (1996) – *Estudo da Atitude Crítica dos Professores: Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TUCKMAN, B. W. (2000) – *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WITTRICK, M. C. (1997) – *La Investigación de La Enseñanza, II – Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador/M.E.C.

ZAY, D. (1996) – A escola em parceria: conceito e dispositivos. In: Barroso, J. (1996) – *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

ZAY, D. (2000) – Desenvolvimento das parcerias – responsabilidade no ensino e na formação. In: Costa, M. A., Mestrinho, M. G., Sampaio, M. J. (2000) – *Ensino de Enfermagem – Processos e Percursos de Formação: Balanço de um projecto*. Lisboa: Ministério da Saúde. DRHS.

LEGISLAÇÃO

DIÁRIO DA REPÚBLICA – *Decreto-Lei nº 4/98*. I Série – A – 8/1/1998 – p. 113.
Alterações no processo de criação e funcionamento das escolas profissionais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Constituição da República – Educação e Ensino*.
www.min-edu.pt. Acesso em: 2005-11-22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. www.min-edu.pt. Acesso em: 2005-11-22.

ANEXOS

ANEXO I
GRELHAS PARA A
TÉCNICA DA OBSERVAÇÃO
(Algumas grelhas realizadas pelos formandos)

Protocolo X

REFERÊNCIA AO OBSERVADOR:

SITUAÇÃO DE OBSERVAÇÃO:

ANO: 2006 MÊS: 3 DIA: 3 HORA: 14:00

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

O QUE? REALIZAÇÃO DE ACTIVIDADES

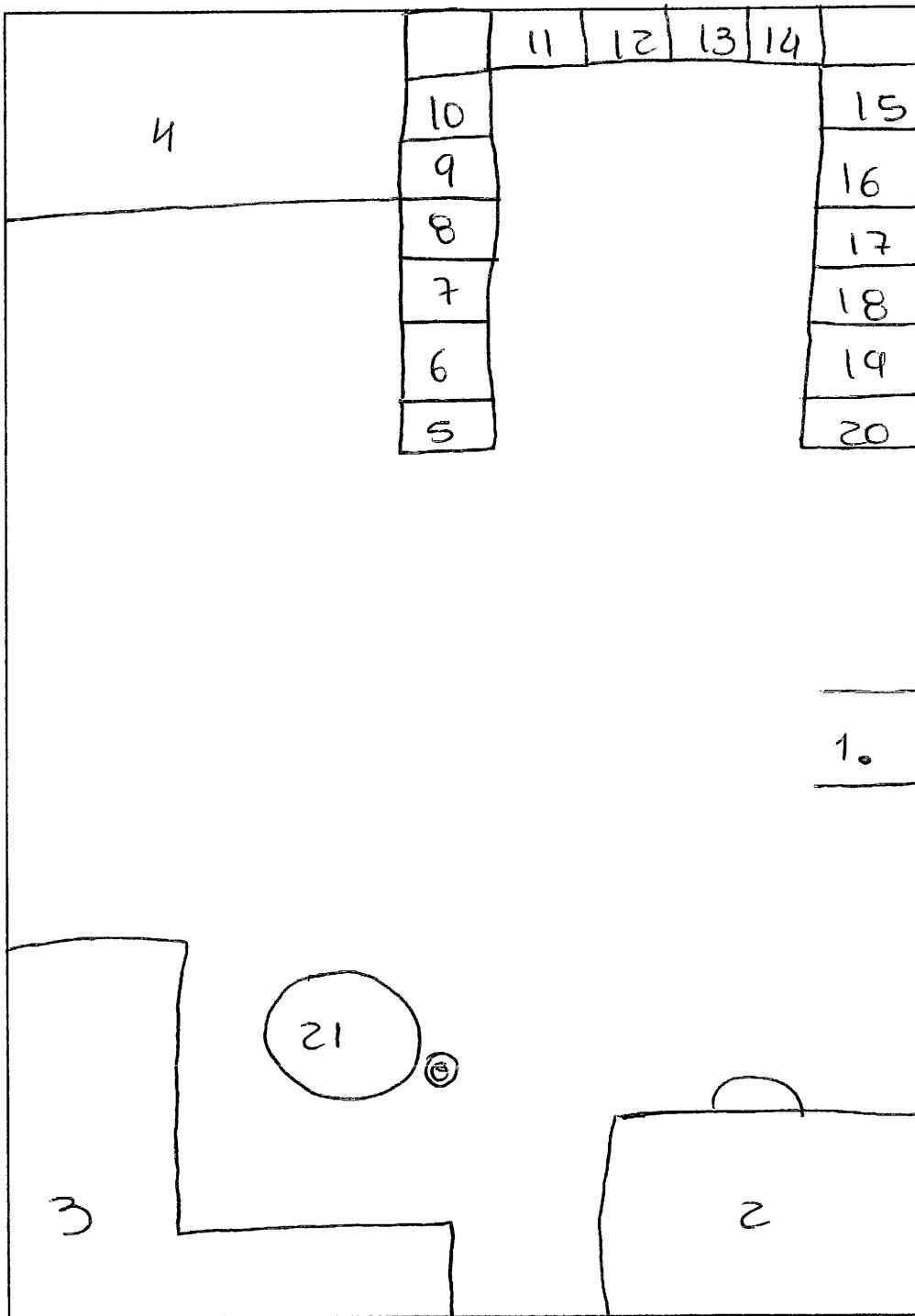
QUEM? 2 ALUNOS DE JARDIM-DE-INFANCIA

ONDE? SALA DE AULA

COMO? REGISTO DIRECTO PARA PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

PORQUE? ANÁLISE DO CONTEXTO REAL

DESENHO DO ENQUADRAMENTO DA SITUAÇÃO



- 1 - Porta
- 2 - Garagem
- 3 - Biblioteca
- 4 - Computador

- 5 A 18 - Meninos
- 19 - Aluno A
- 20 - Aluno B
- 21 - Mesa
- n - Observador

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Referência ao observador: ALUNAS DO CURSO AUXILIARES DE INFÂNCIA		
Situação de observação: SALA DE AULA		
Objectivos	Conteúdos	Observações inferenciais
	OS MENINOS ESTÃO SENTADOS EM LÍNEA NAS SUAS RESPECTIVAS CADEIRAS, ESTÃO A OUVIR UMA HISTÓRIA CONTADA PELA EDUCADORA.	
	A E B ESTÃO COM ATENÇÃO A HISTÓRIA	ESTÃO A GESTAR
	A PARTICIPA MUITO NA HISTÓRIA, ESTÁ SEMPRE A DAR IDEIAS.	
	B ESTÁ ATENTA E ESTÁ CALADA, NÃO INTERAGE NA HISTÓRIA.	
	A CONTINUA A CONVERSAR SOBRE A HISTÓRIA, MAS NÃO PARA QUIETA NA CADEIRA ENQUANTO ESTÁ A CONVERSAR.	DEMONSTRA INTERESSE
	B CONTINUA ATENTA MAS SEM PARTICIPAR NA HISTÓRIA.	
	B FICA COM CARA DE ESPANTO QUANDO O LOBO MÁU ENTRA NA HISTÓRIA.	
	A TAMBÉM FICA ESPANTADA. A TIRA UM SUSPIRO.	
	B COMEÇA A FICAR AGITADA.	
	A TAMBÉM ESTÁ SO A LEVANTAR-SE E SENTAR-SE, MAS CONTINUA A INTERAGIR NA HISTÓRIA ENQUANTO ESTÁ SE DESMOVENDO.	

Objectivos	Conteúdos	Observações inferenciais
	B EXPERIMENTA O FANTOQUE DO LOBO MÃO E FICA CONTENTE. 10	FICA CONTENTE
	A TAMBÉM EXPERIMENTA O FANTOQUE, COMENTA SOBRE ELE. 11	FICA EXCITADA
	A E B VÊEM OS OBJECTOS DA HISTÓRIA. 12	DEMONSTRAM INTERESSE
	B TEM QUE IR EMBORA PARA CASA. 13	
	A AJUDA A ARTICULAR OS OBJECTOS DA HISTÓRIA. 14	
	A VAI BRINCAR PARA O RECREIO. 15	

ANÁLISE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Frases	Indicadores de análise	Variáveis de análise
1	A E B ESTÃO ATENTES À HISTÓRIA.	ESTAR atentos
2	A PARTICIPA na NA HISTÓRIA.	PARTICIPAR
3	B ESTÁ ATENTA E CALÇA	ESTAR atenta
4	A DIALOGA SOBRE A HISTÓRIA	DIALOGAR
5	A MÃO PARA QUIETA NA CADEIRA	MÃO PARAR
6	B CONTINUA ATENTO	CONTINUAR
7	A E B FICAM ESPANTADOS COM O LOBO MAU	FICAR
8	A FA UM SUSPIRO	FAZ suspirar
9	B FICA AGITADA	FICAR excitada
10	A LEVANTA-SE E SENTA-SE	LEVANTAR/SENTAR
11	A CONTINUA A INTERAGIR NA HISTÓRIA	CONTINUAR
12	A E B EXPERIMENTAM O FANTOQUE	EXPERIMENTAR
13	O LOBO MAU	
14	A COMENTA SOBRE O FANTOQUE	COMENTAR
15	A E B VÊM OS OBJECTOS DA HISTÓRIA	VER
16	B VAI EMBORA PARA CASA	IR embora
17	A ARROMBA OS OBJECTOS DA HISTÓRIA	ARRUMAR
18	A VAI BRINCAR PARA O RECREIO	IR brincar

SÍNTESE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Categorização	Análise quantitativa	Análise qualitativa
<p>Aluno A → 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15</p> <p>Aluno B → 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13</p>	<p>A ALUNA A REALIZOU 11 ACÇÕES E A ALUNA B REALIZOU 7 ACÇÕES. COME O DESIGUIBILIBRIO NAS ACÇÕES. A ALUNA A FEZ MAIS ACÇÕES DO QUE A ALUNA B, É MAIS ACTIVA.</p>	<p>A ALUNA A É MAIS INTERESSADA, MAIS ACTIVA. GOSTA DE EXPERIMENTAR COISAS NOVAS, É MUITO MAIS DINÂMICA.</p> <p>A ALUNA B APESAR DE SER ATENTA É MUITO MAIS CALMA, NÃO INTERAGE TANTO.</p> <p><u>COMENTÁRIO DA EDUCADORA:</u></p> <p>A DEBATO PORQUE A ALUNA A FEZ MAIS COISAS QUE A ALUNA B É PORQUE A ALUNA A É MAIS VELHINHA JÁ COMEÇA A FAZER MAIS COISAS E A ALUNA B É MAIS NOVA NÃO TEM A MESMA CAPACIDADE</p>

Protocolo Y

4

REFERÊNCIA AO OBSERVADOR:

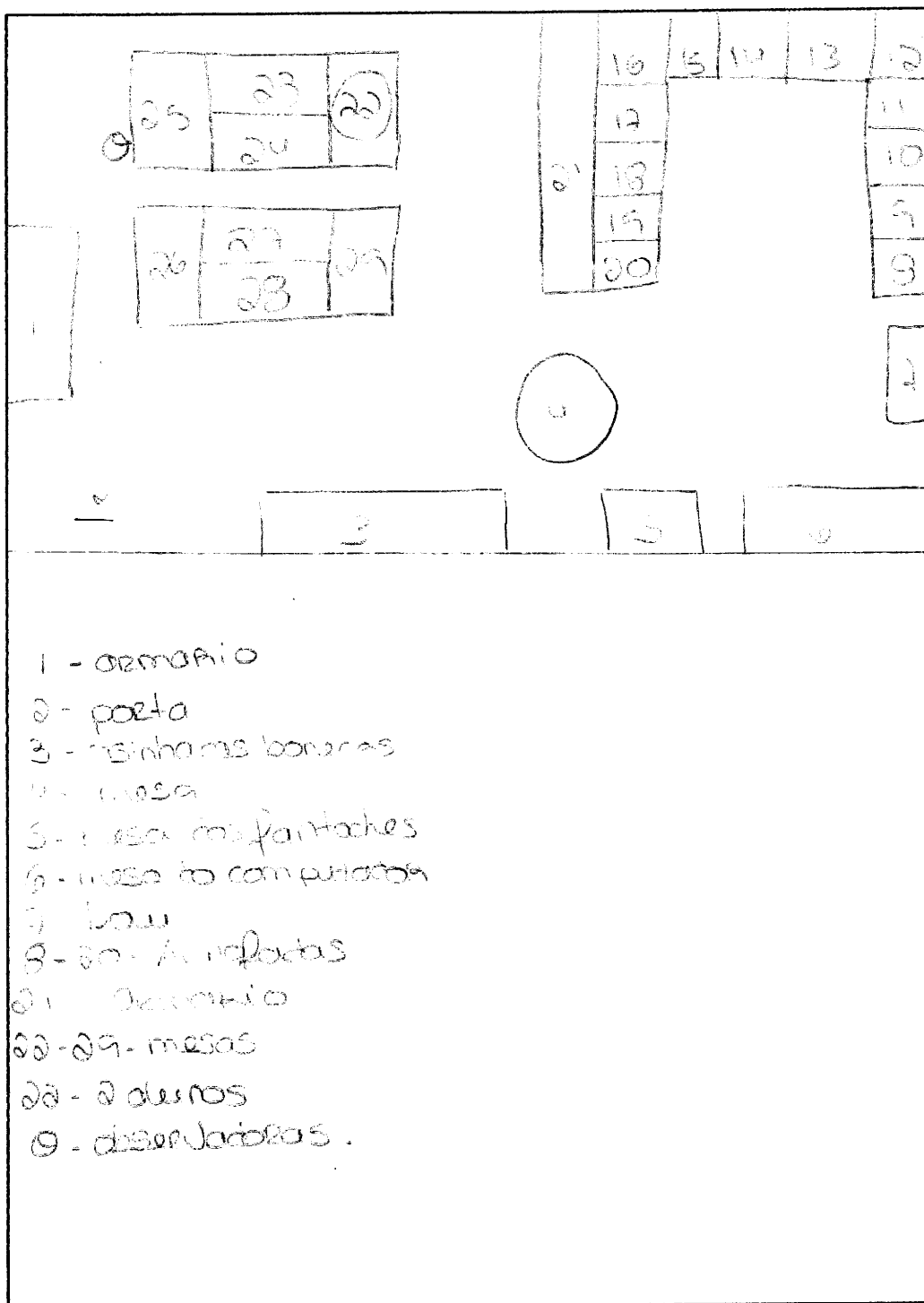
SITUAÇÃO DE OBSERVAÇÃO:

ANO: 2006 MÊS: Março DIA: 17 HORA: 14:30

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

- o que? - realização de actividades.
- quem? - o aluno do jardim de infância.
- onde? - sala de aula.
- como? - assisto directo para protocolos de observação.
- porque? - análise do contexto real.

DESENHO DO ENQUADRAMENTO DA SITUAÇÃO



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Referência ao observador: *2 alunos do jardim de infância*
 Situação de observação: *sala de aula*

Objectivos	Conteúdos	Observações inferenciais
	A e B estão no' contínuo dos trabalhos /	
	A está a cortar ² a sua folha /	
	B passa o pincel ³ pelas folhas mas sem cola /	
	B mexe a cola ⁴ salpicando a cor /	
	A diz à professora que já cortou /	
	B olha para as ⁵ observadoras /	
	A olha ⁷ para B / e diz à professora que quer fazer a bola /	
	B mete ⁹ cola na flor e cola - a a uma folha /	
	A desenha uma ¹⁰ bola para depois cortá-la /	
	B olha ¹¹ para o trabalho do colega e depois fala com ele /	
	B levanta ¹² e vai buscar papel amarelo para fazer uma bola /	
	A pede ¹³ cola à professora /	
	B desenha ¹⁴ uma bola grande para por na flor /	
	A mexe a cola /	
	B pergunta ¹⁵ à professora se a flor é aquela /	

Objectivos	Conteúdos	Observações inferenciais
	A mete ¹³ cola na sua boca para colar na flor /	
	B fala ¹⁸ com os colegas do lado /	
	B diz a professora ¹⁵ que já acabou e que está farto /	
	A responde ²² que não está farto /	
	A olha ¹⁸ para B /	
	B fala ²² com A /	
	B corta ²² uma outra flor /	
	A olha para ²⁴ o que a professora está a fazer /	
	A pergunta ²⁵ a B se é esta a flor /	
	A mete ²⁶ cola nas folhas da flor /	
	B fala ²⁷ com um colega /	
	B olha ²⁹ para as observadoras /	
	A pede ³⁰ o pano a um colega /	
	A continua a colar as flores no seu trabalho /	
	B cola ³² uma bola na flor /	
	A corta ³³ folhas para as flores /	
	B diz ³⁴ que amanhã é sábado, por isso não vêm à escola /	

B desmancha uma flor como malde /

ANÁLISE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

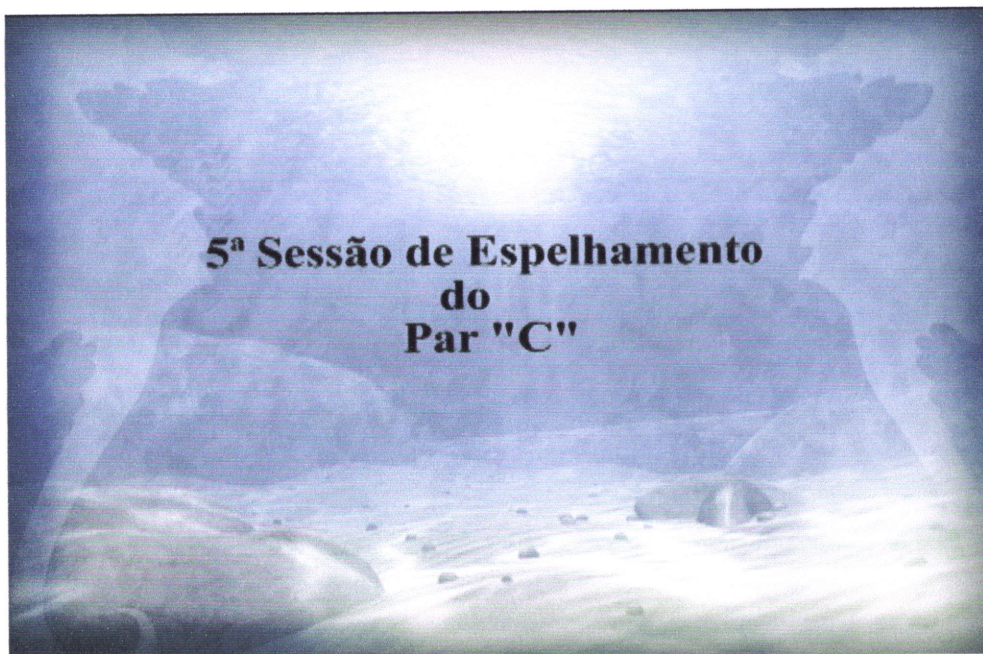
Frases	Indicadores de análise	Variáveis de análise
1	A e B estão no cantinho dos trabalhos	estar
2	A está a cortar	estar
3	B passa o pincel pela folha	passar
4	B mexe a cola	mexer
5	A diz que já cortou	dizer
6	B olha para as observadoras	olhar
7	A olha para B	olhar
8	A quer fazer a bola	querer
9	B mete cola na flor	meter
10	A desenha uma bola	desenhar
11	B olha para o trabalho da colega	olhar
12	B levanta-se	levantar
13	A pede cola a professora	pedir
14	B desenha uma bola	desenhar
15	A mexe a cola	mexer
16	B pergunta se a flor é aquela	perguntar
17	A mete cola na sua bola	meter
18	B fala com as colegas do lado	falar
19	B diz que já acabou e que está feito	dizer
20	A responde que não está feito	responder
21	A olha para B	olhar
22	B fala com A	falar
23	B corta outra flor	cortar
24	A olha para o que a professora está a fazer	olhar
25	A pergunta a B se é esta a flor	perguntar.

26	A mete colunas folhas da flor	meter
27	B fala com um colega	falar
28	B desenha uma flor	desenhar.
29	B olha para as observadoras	olhar
30	A pede o pano	pedir
31	A continua a colar	continuar
32	B cola uma bola na flor	colar
33	A coete	coetar
34	B diz que amanhã é sábado	dizer

SÍNTESE DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

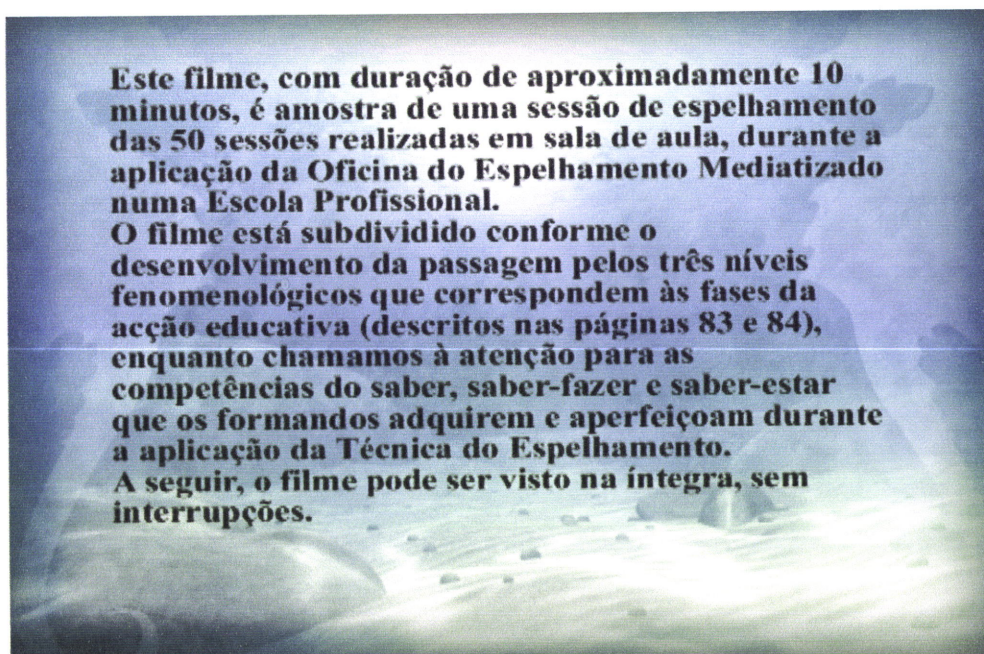
Categorização	Análise quantitativa	Análise qualitativa
<p>Aluno A - 1, 2, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 31, 33.</p> <p>Aluno B - 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 22, 23, 27, 28, 29, 32, 34</p>	<p>O Aluno A realizou 17 ações e o Aluno B realizou 18 ações, na realização de uma actividade de trabalhos manuais. Houve alguma alteração nas ações.</p>	<p>A e B integram durante a realização de trabalhos manuais, mantêm algum diálogo mas pouco. Na minha opinião A não conseguiu fazer muito bem o seu trabalho por isso levou mais tempo, já B fez as coisas muito mais depressa. A esta mais interessado do que B porque B num instante se farta da brincadeira.</p> <p>observação da professora: está bom, mas para mudar o conteúdo dos trabalhos para o conteúdo de expressão plástica.</p>

ANEXO II
EXEMPLO DO CD



5ª Sessão de Espelhamento do Par "C"

Indica que se trata da última sessão de espelhamento (5ª) do par de estudantes o qual denominamos "C".

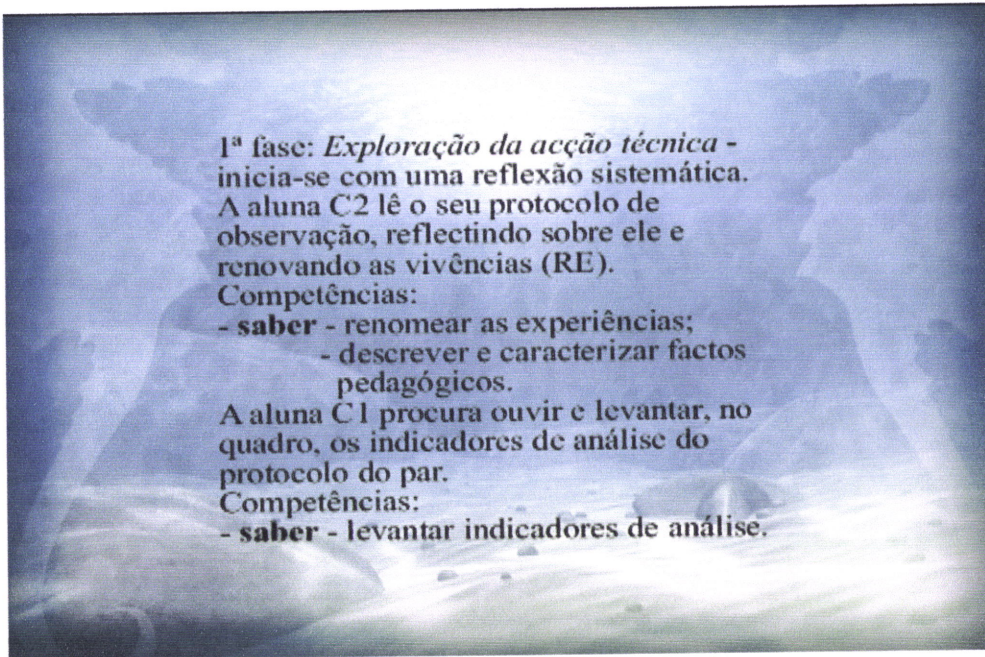


Este filme, com duração de aproximadamente 10 minutos, é amostra de uma sessão de espelhamento das 50 sessões realizadas em sala de aula, durante a aplicação da Oficina do Espelhamento Mediatizado numa Escola Profissional.

O filme está subdividido conforme o desenvolvimento da passagem pelos três níveis fenomenológicos que correspondem às fases da acção educativa (descritos nas páginas 83 e 84), enquanto chamamos à atenção para as competências do saber, saber-fazer e saber-estar que os formandos adquirem e aperfeiçoam durante a aplicação da Técnica do Espelhamento.

A seguir, o filme pode ser visto na íntegra, sem interrupções.

Introdução e explicação do filme que se segue.



Explicação sobre as sequências das imagens 4, 5 e 6, que correspondem à primeira fase de desenvolvimento da acção educativa (ver p. 83) e as competências que cada estudante desenvolveu e trabalhou.



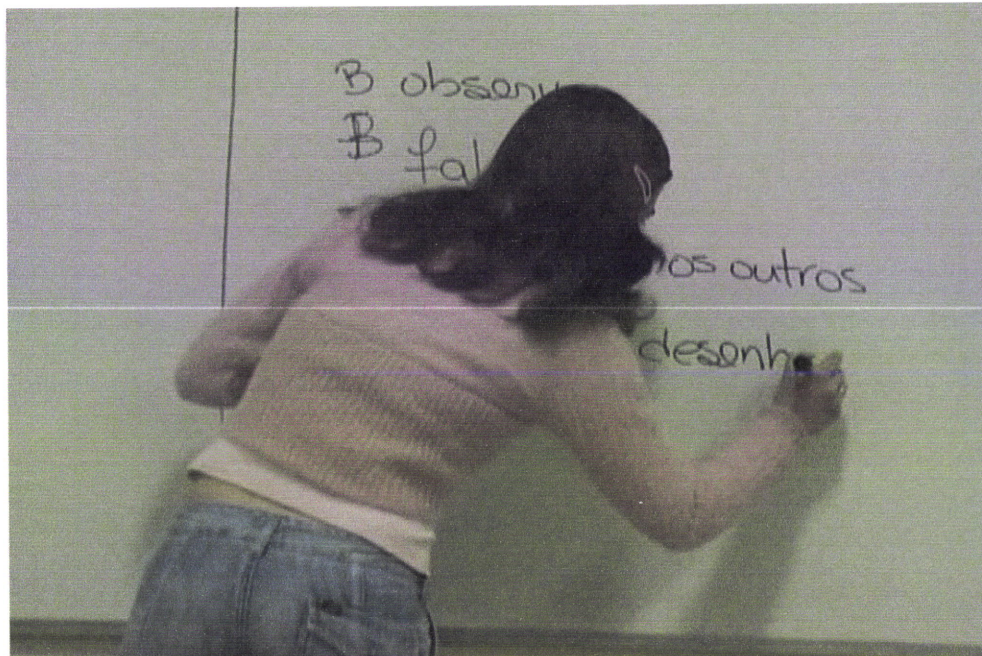
A aluna C2 (esquerda) inicia a leitura do seu protocolo de observação (reflectindo sobre ele, ao mesmo tempo, renovando as vivências). Desenvolve competências do **saber** (renomear as experiências; descrever e caracterizar factos pedagógicos). Nota-se a presença do observador-enquadrador que intervém no jogo dos espelhos, quando necessário, para ajudar o par.

5

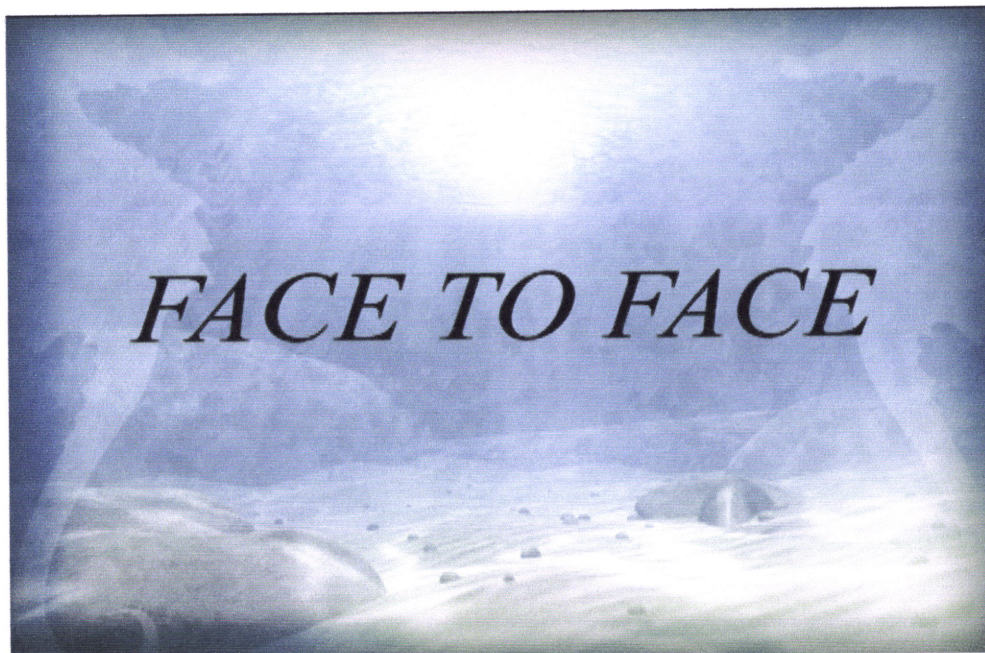


A aluna C1 vai ao quadro e, enquanto ouve o par, levanta os indicadores de análise (competência **saber**).

6



A aluna C1, no quadro, a levantar os indicadores de análise do seu par.



Terminada a 1ª fase, as estudantes sentam-se e são colocadas *face to face*. Inicia-se a 2ª fase (ver p. 84).

2ª fase: Organização e controlo das emoções - esta reflexão leva a criar, na mente dos espelhados, um nível de abstracção.

A aluna C1 que ouviu e levantou os indicadores de análise do protocolo do colega, procura, utilizando o diálogo, levantar os pontos fortes e fracos da observação global do par, criticando-o, numa linguagem despida de juízos de valor. Aplica-se a Pedagogia de Ajuda.

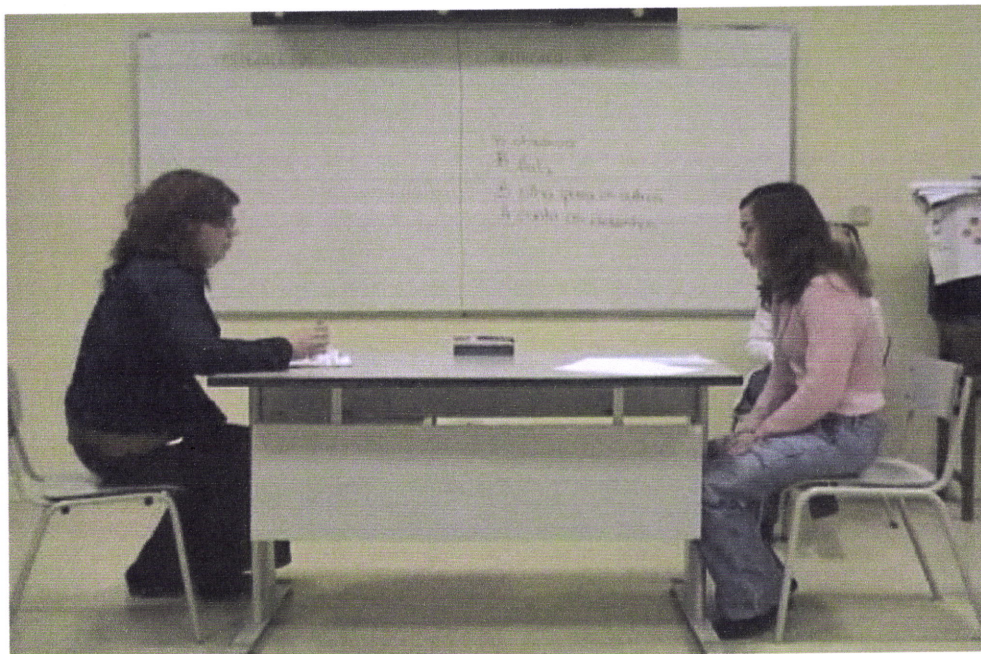
Competências:

- **saber-fazer** - espírito crítico;
 - nível de observação (percepção).
- **saber-estar** - dialogar;
 - interesse em realçar pontos fracos;
 - linguagem sem juízos de valor.

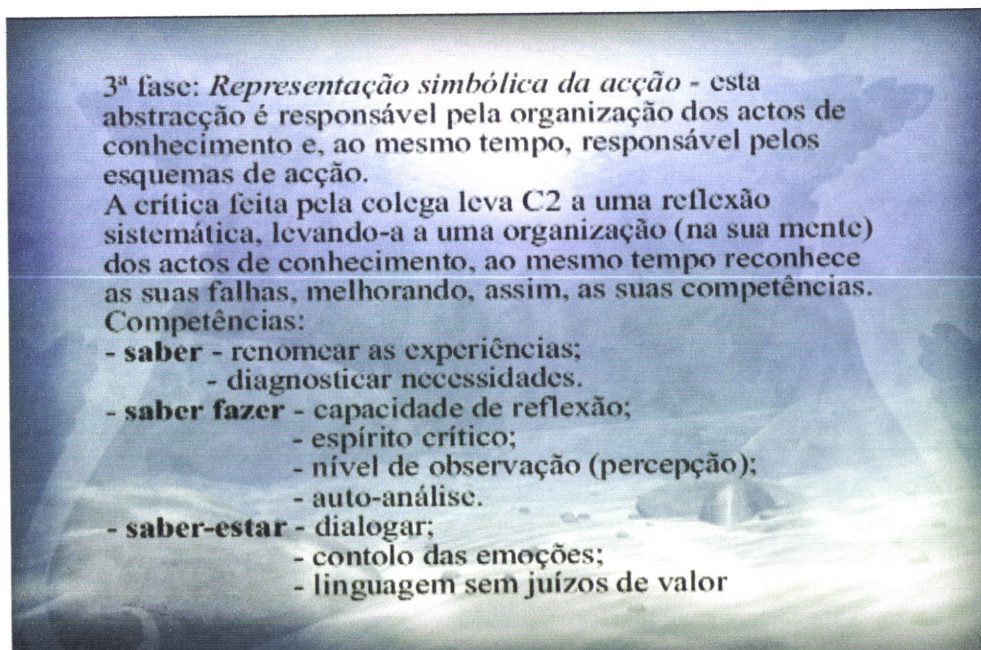
Aluna C2 - competências:

- **saber-estar** - ouvir o outro;
 - dialogar,
 - controlo das emoções

Explicação da 2ª fase e da imagem 9, e as competências que cada estudante desenvolveu e trabalhou.



A aluna C1 (à direita), fazendo uso do diálogo, procura levantar os aspectos positivos e negativos da observação feita pelo seu par, fazendo uma crítica construtiva (aplica-se a Pedagogia de Ajuda) e desenvolve competências do **saber-fazer** (espírito crítico; nível de observação) e **saber-estar** (dialogar; interesse em realçar pontos fracos; linguagem sem juízo de valor). A aluna C2 desenvolve competências do **saber-estar** (ouvir o outro; dialogar; controlo das emoções).



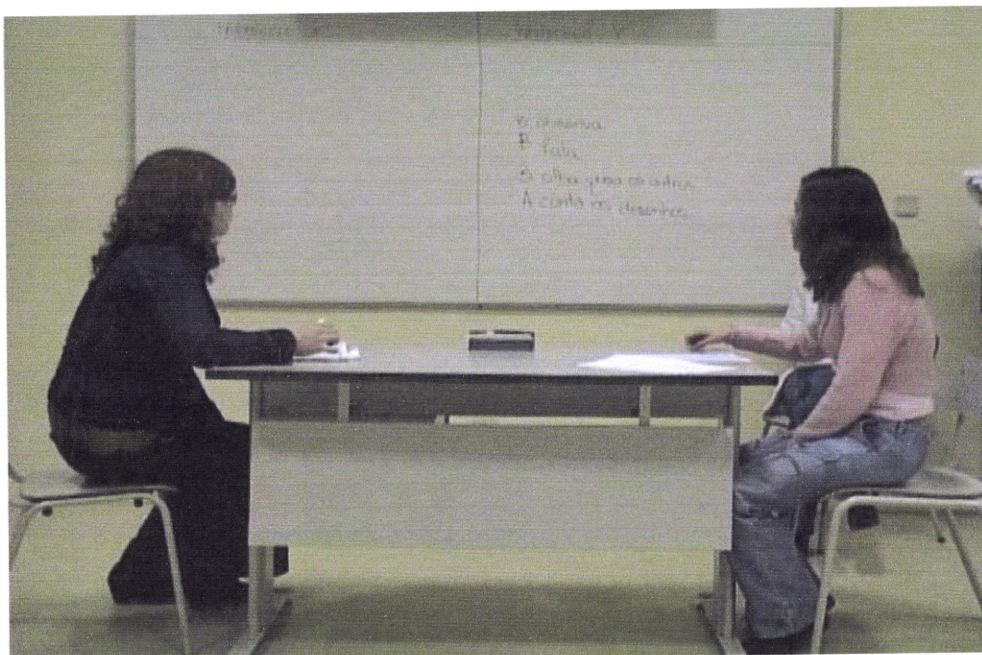
Explicação sobre a sequência das imagens 11, 12 e 13 que correspondem à 3ª fase de desenvolvimento da acção educativa (ver p. 84) e as competências que cada estudante desenvolveu e trabalhou.



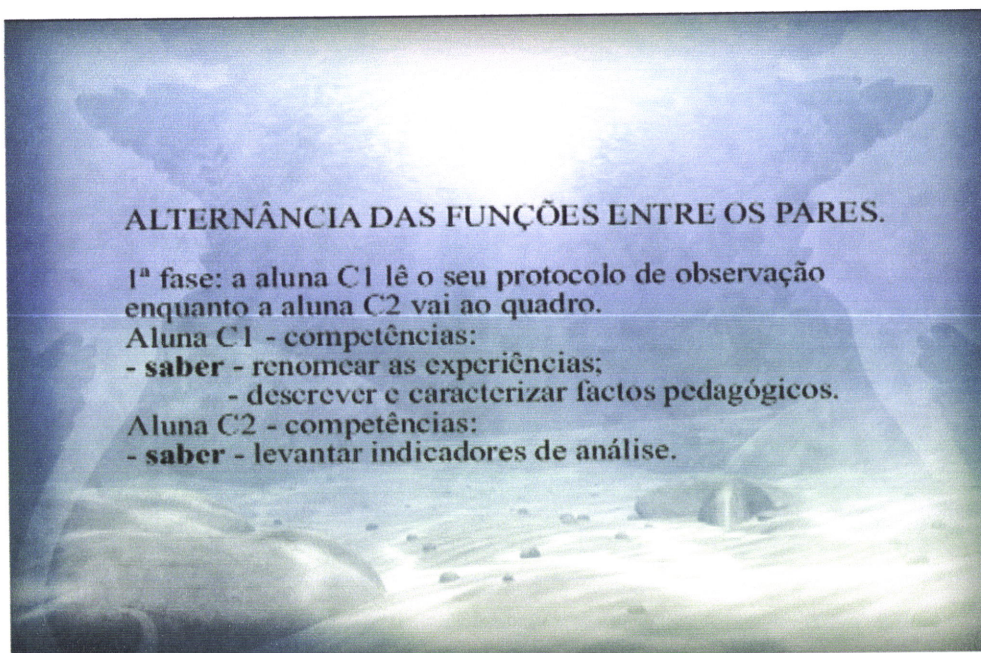
A aluna C2 (à esquerda), após as críticas de C1, faz uma reflexão sistemática que a leva a uma organização dos actos de conhecimento, reconhecendo as suas falhas e inicia uma auto-análise. Desenvolve competências do **saber** (renomear experiências; diagnosticar necessidades), do **saber-fazer** (capacidade de reflexão; espírito crítico; nível de observação; auto-análise) e do **saber-estar** (dialogar; controlo das emoções; linguagem sem juízo de valor). A aluna C1 ouve atentamente.



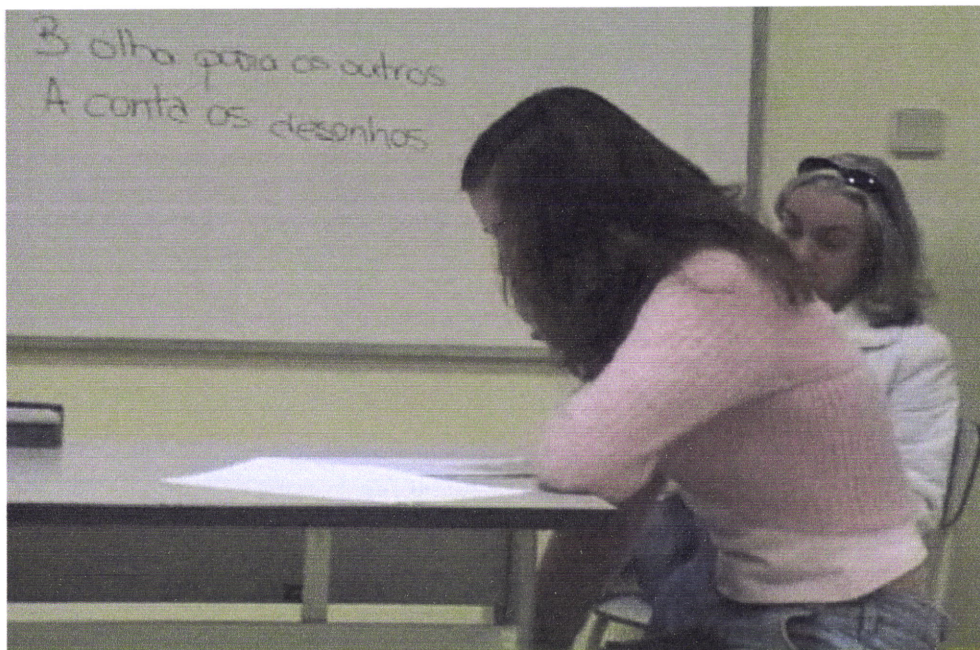
Nesta imagem, a aluna C2 continua a sua reflexão e auto-análise.



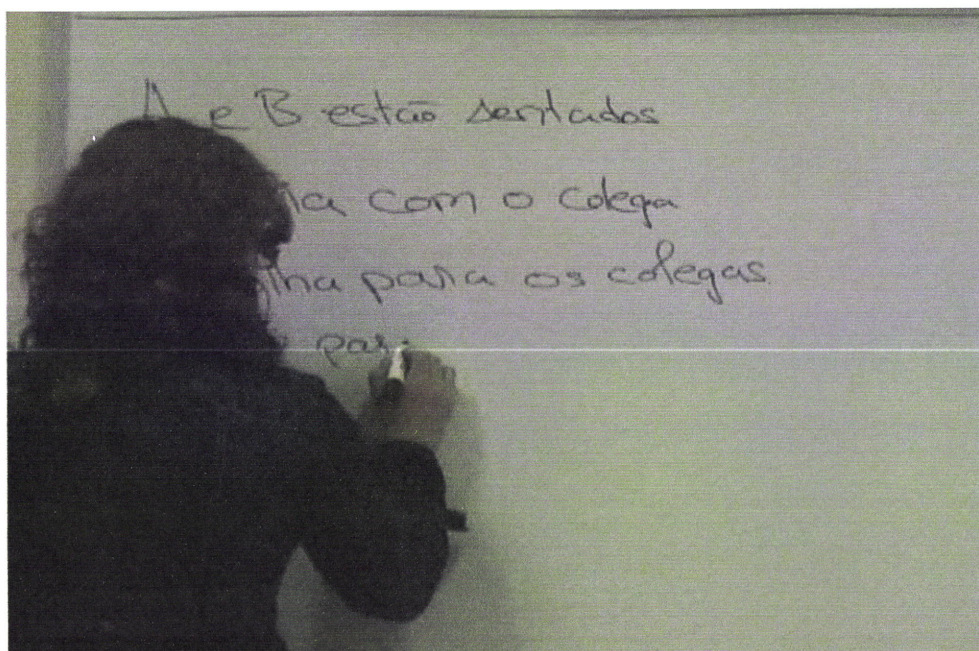
Diálogo interactivo do par. A aluna C1 (à direita), novamente, aplicando a Pedagogia de Ajuda, volta a apontar e ajuda a melhorar o protocolo de C2, tendo em vista os indicadores de análise que apontou no quadro.



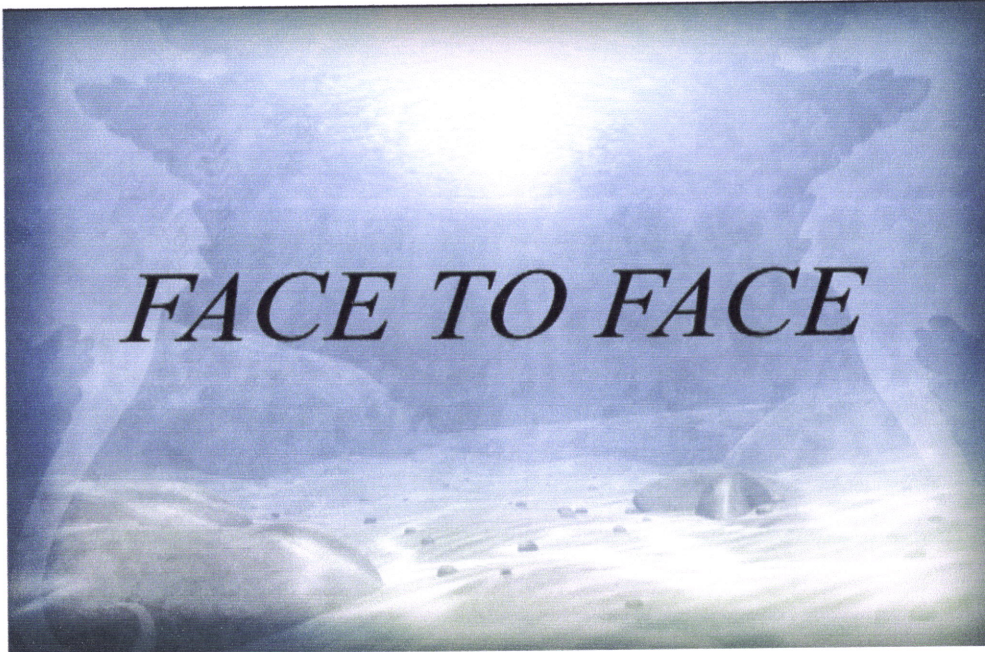
Explicação da alternância de papéis que se iniciou após a 3ª fase, ou seja, volta-se à 1ª fase e as competências ali desenvolvidas e trabalhadas: a aluna C1 agora lê o seu protocolo enquanto C2 vai ao quadro levantar os indicadores de análise.



Leitura do protocolo de observação da aluna C1. Iguais as da foto 4.



Aluna C2, no quadro, a levantar os indicadores de análise do protocolo do seu par. Competências: iguais as da foto 6.



Igual a foto 7.

2ª fase: a aluna C2, utilizando o diálogo, critica o par numa linguagem despida de juízos de valor. Aplica-se a Pedagogia de Ajuda.

Competências:

- **saber** - renomear as experiências;
 - diagnosticar necessidades.
- **saber-fazer** - capacidade de reflexão;
 - espírito crítico;
 - nível de observação (percepção);
 - auto-análise.
- **saber-estar** - dialogar;
 - interesse em realçar pontos fracos;
 - linguagem sem juízos de valor.

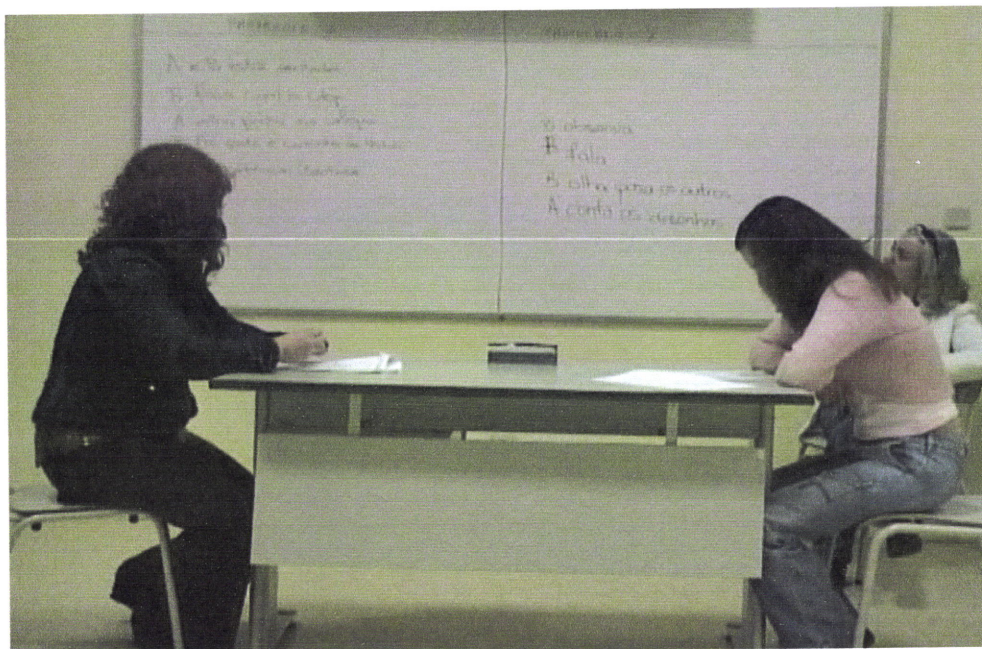
Aluna C1 - competências:

- **saber** - renomear as experiências.
- **saber-estar** - ouvir o outro;
 - dialogar;
 - controlo das emoções;
 - fazer críticas construtivas.

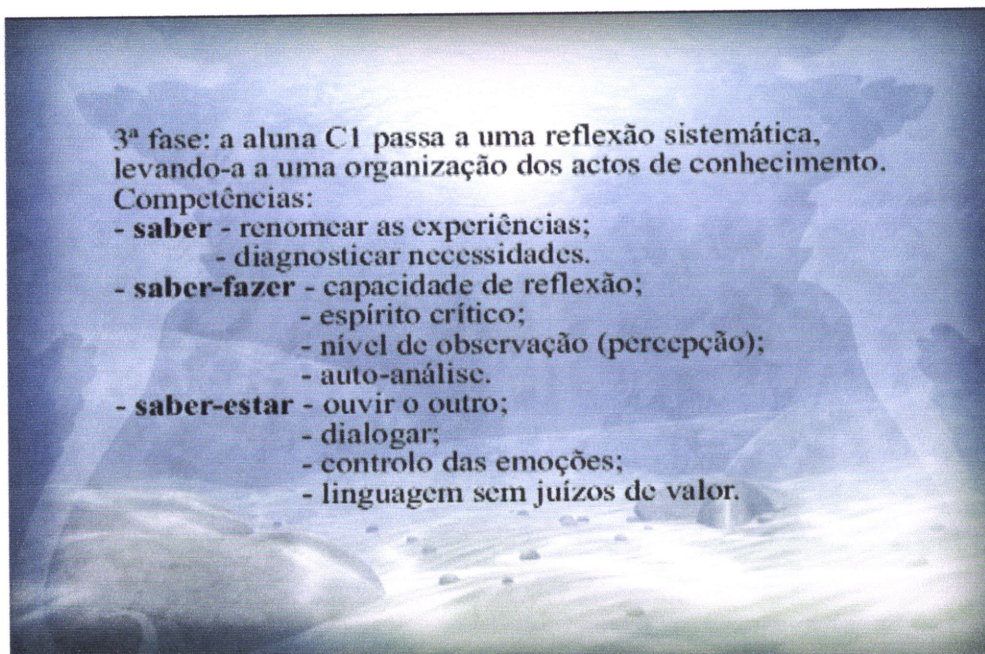
Explicação da 2ª fase e da sequência das fotos 19 e 20, bem como as competências que cada estudante desenvolveu e trabalhou nesta fase.



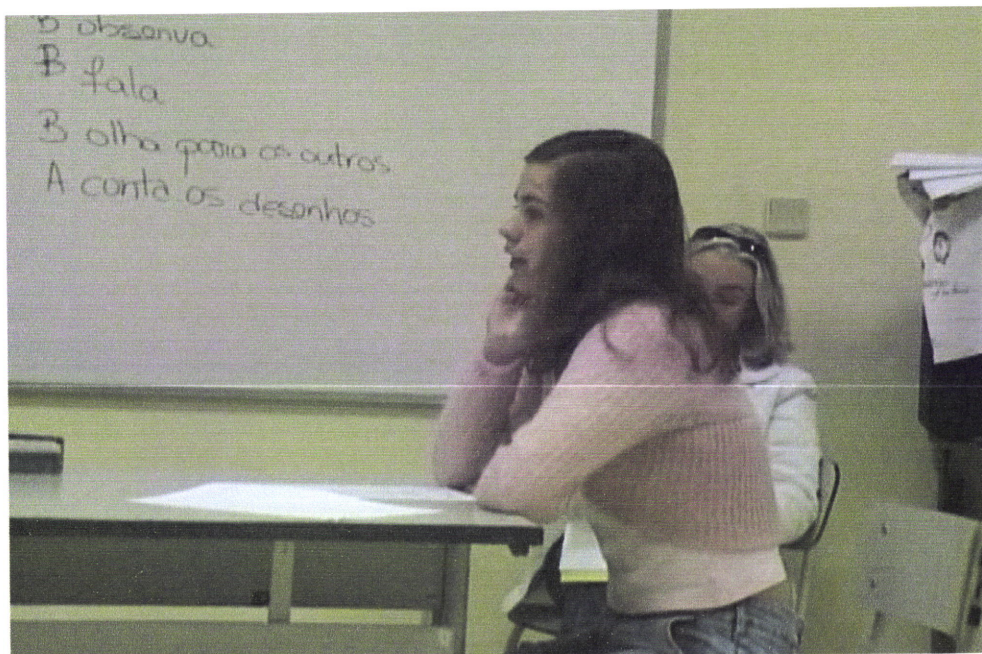
A aluna C2 (à esquerda), fazendo uso do diálogo, procura levantar os aspectos positivos e negativos da observação feita pelo seu par, fazendo uma crítica construtiva (aplica-se a Pedagogia de Ajuda) e desenvolve competências do **saber** (renomar experiências; diagnosticar necessidades), **saber-fazer** (capacidade de reflexão; espírito crítico; nível de observação; auto-análise) e **saber-estar** (dialogar; interesse em realçar pontos fracos; linguagem sem juízo de valor). A aluna C2 desenvolve competências do **saber-estar** (ouvir o outro; dialogar; controlo das emoções; fazer críticas construtivas).



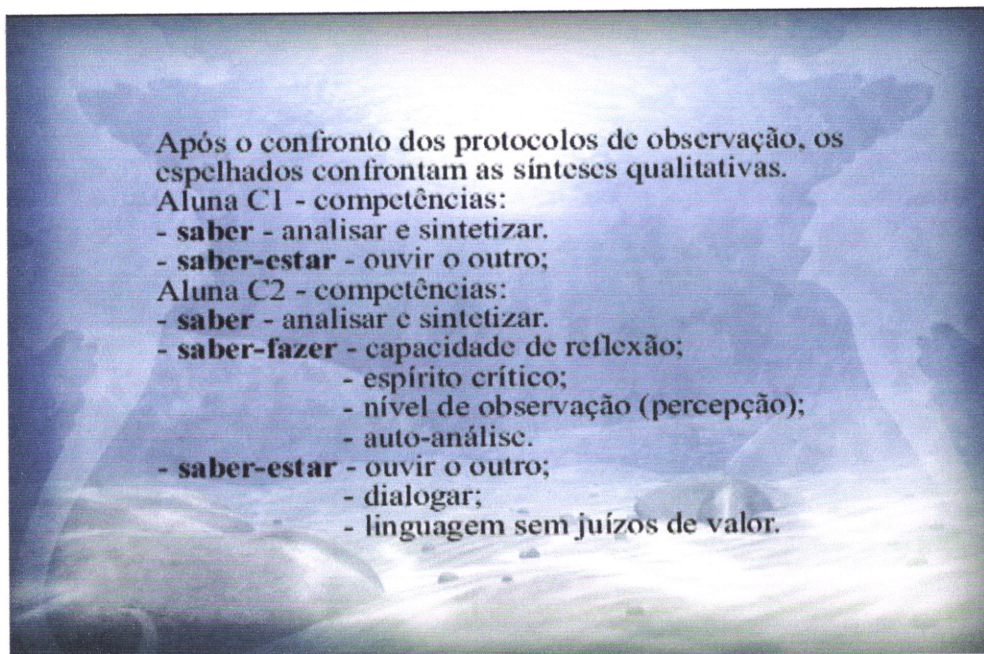
A aluna C2 continua a fazer a sua crítica construtiva no protocolo de observação de C1, tendo em vista os indicadores de análise que levantou no quadro.



Explicação sobre a imagem 22, que corresponde à 3ª fase de desenvolvimento da acção educativa e as competências que cada estudante desenvolveu e trabalhou.



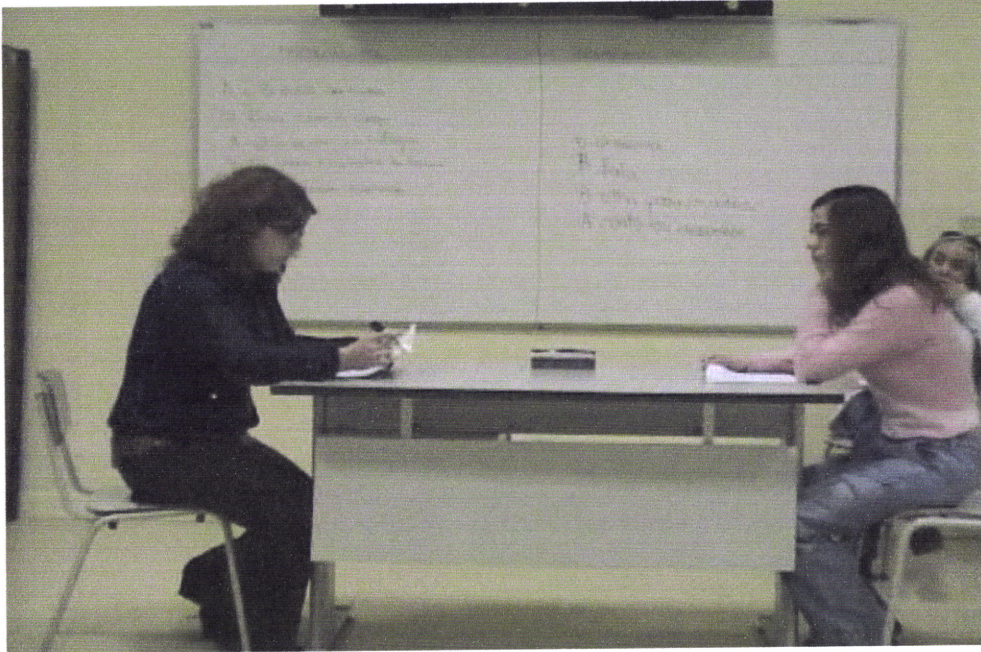
A aluna C1, após as críticas de C2, faz uma reflexão sistemática que a leva a uma organização dos actos de conhecimento, reconhecendo as suas falhas e inicia uma auto-análise. Desenvolve competências do **saber** (renomear experiências; diagnosticar necessidades), do **saber-fazer** (capacidade de reflexão; espírito crítico; nível de observação; auto-análise) e do **saber-estar** (dialogar; controlo das emoções; linguagem sem juízo de valor).



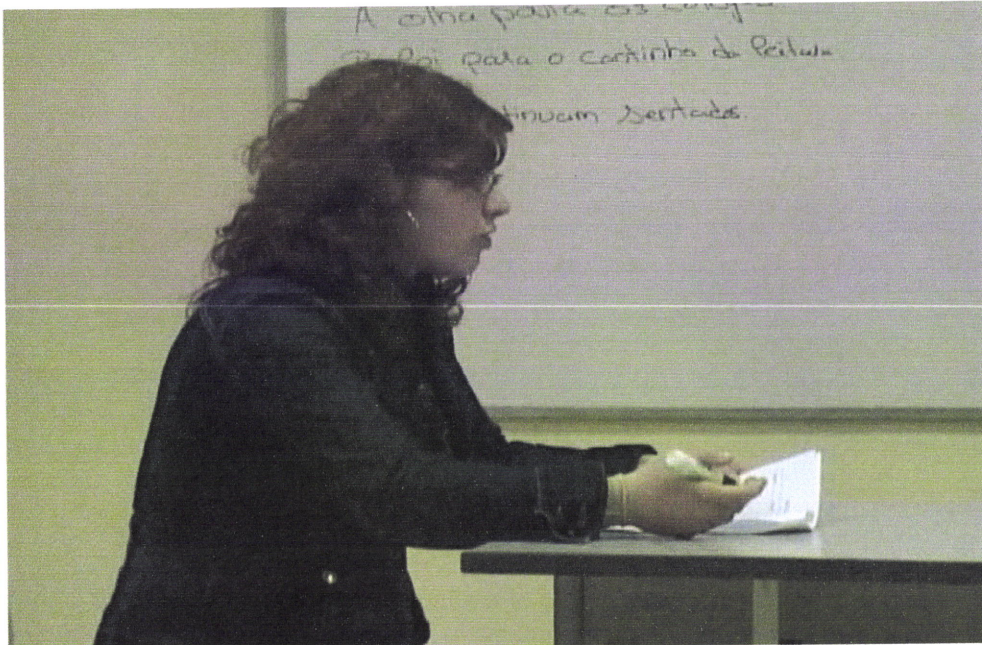
Explicação das sequências das imagens 24, 25, 26, 27, 28 e 29 que dizem respeito ao confronto das análises conclusivas dos protocolos de observação do par e das competências desenvolvidas e trabalhadas pelas alunas.



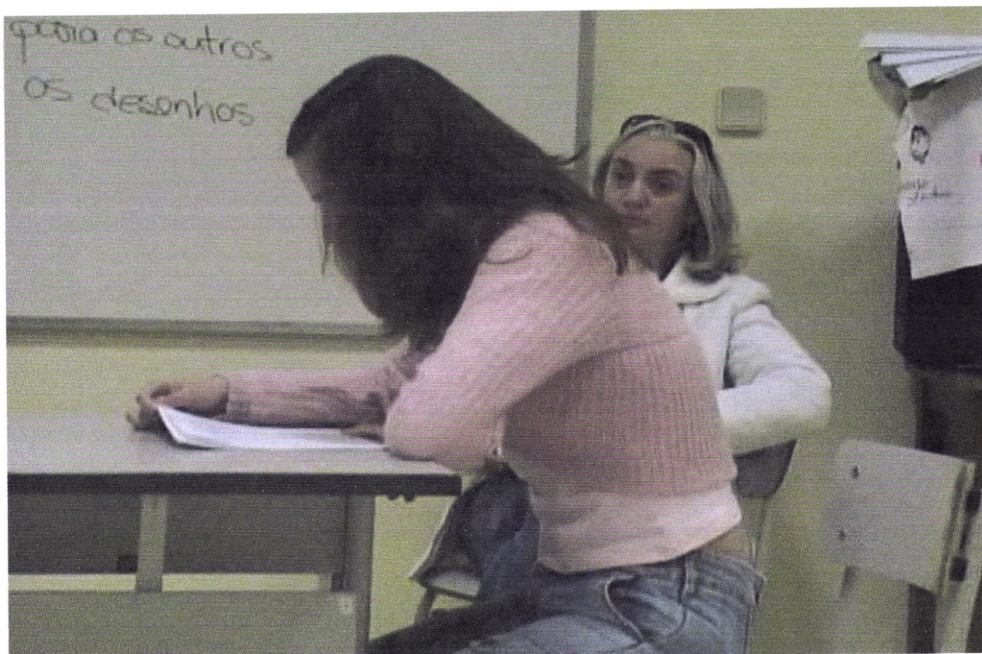
As estudantes preparam-se para iniciar o confronto das conclusões dos seus protocolos de observação.



A aluna C2 (à esquerda) lê a sua síntese conclusiva. Desenvolve competências do **saber** (analisar e sintetizar). A aluna C1 ouve e faz críticas construtivas. Desenvolve as competências do **saber-fazer** (capacidade de reflexão; espírito crítico; nível de observação) e do **saber-estar** (dialogar; interesse em realçar pontos fracos; fazer críticas construtivas; linguagem sem juízo de valor; ouvir o outro).



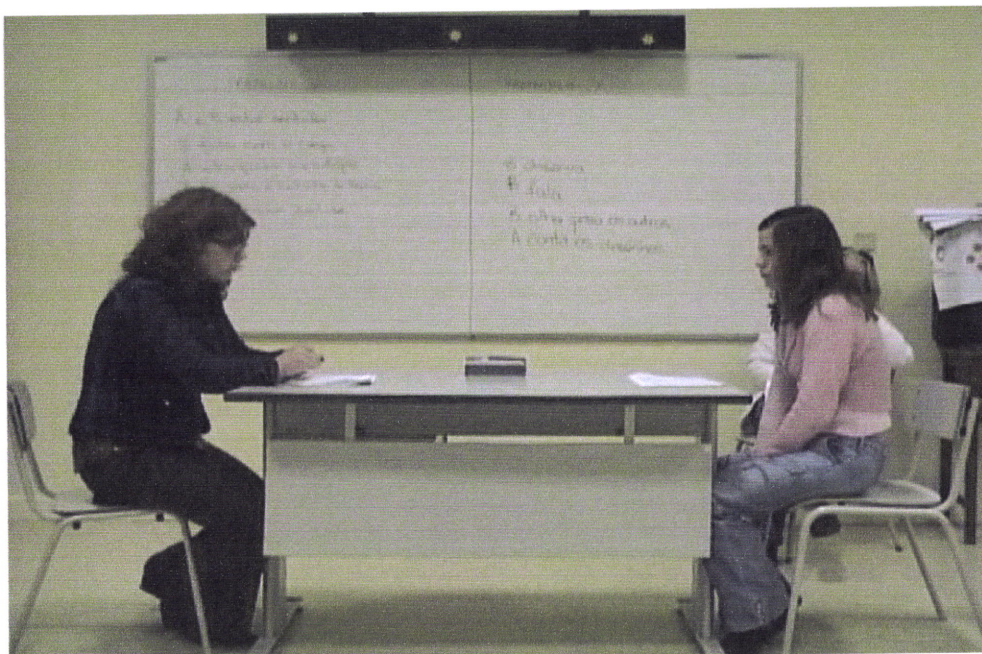
A aluna C2 faz a sua reflexão e auto-análise. Iguais as imagens 11 e 12.



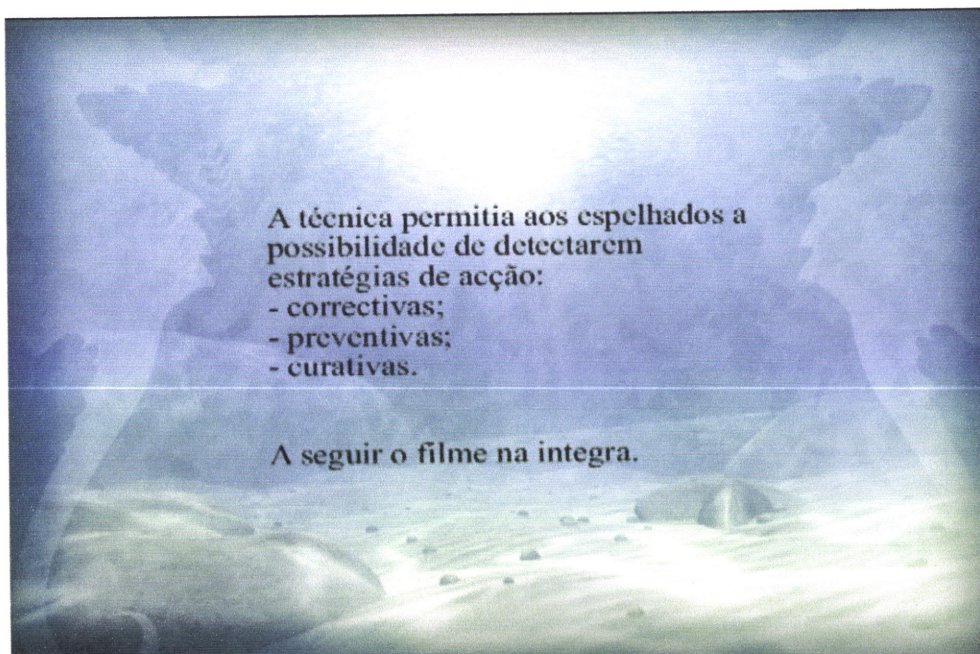
Alternância de papéis. A aluna C1 lê a sua síntese conclusiva. Desenvolve competências do **saber** (analisar e sintetizar).



A aluna C2 (à esquerda), após ouvir a análise conclusiva do par, faz críticas construtivas. Desenvolve as competências do **saber-fazer** (capacidade de reflexão; espírito crítico; nível de observação) e do **saber-estar** (dialogar; interesse em realçar pontos fracos; fazer críticas construtivas; linguagem sem juízo de valor; ouvir o outro). C1 ouve atentamente. Desenvolve competências do **saber-estar** (ouvir o outro; controlo das emoções).



Diálogo interactivo entre o par. Aplicam a Pedagogia de Ajuda.



Explicação sobre a aplicação da técnica do espelhamento no sentido de possibilitar às estudantes detectar estratégias de acção correctivas, remediativas e curativas.

ANEXO III

FOTOS

Foto nº1: Aluna A (à esquerda) lê o protocolo de observação enquanto a aluna B (em pé) ouve e levanta os indicadores de análise no quadro, sob a supervisão do observador enquadrador que intervinha, no sentido de ajudar, sempre que necessário.



Foto nº2: A aluna A (à direita) comenta o protocolo da aluna B (à esquerda), que ouve atentamente.



Foto nº3: A aluna B (à esquerda) recebeu as críticas e sugestões da aluna A (à direita) e agora procura fazer a auto-crítica. O observador enquadrador, intervém, se necessário, com o fim de acrescentar ou sugerir algo que os espelhados deixaram de observar e/ou falar durante o jogo dos espelhos.



Foto nº4: Alternância de papéis. A Aluna A (à direita) leu o seu protocolo, enquanto a aluna B (à esquerda) levantou os indicadores no quadro e agora faz as críticas e sugestões. A aluna A ouve atentamente para depois fazer a auto-análise.



ANEXO IV
GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

I – OBJECTIVO GERAL

Recolher informações e opiniões concretas dos formandos a respeito das consequências directas para as suas aprendizagens no âmbito pessoal e profissional, após a implementação da Oficina de Espelhamento.

I – TEMAS

- 1- Recolher indicadores relevantes da aprendizagem.**
- 2- Recolher indicadores sobre a aplicação da técnica de espelhamento.**
- 3- Recolher indicadores que permitam identificar competências de natureza técnico-profissional.**

II – OBJECTIVOS GERAIS

- 1- Saber a opinião dos formandos sobre o novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho, sob o ponto de vista do ensino/aprendizagem.**
- 2- Conhecer a opinião dos formandos sobre a aplicação da técnica do espelhamento e os seus efeitos.**
- 3- Obter dados sobre a aquisição de competências do ponto de vista profissional.**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES

<i>Blocos</i>	<i>Objectivos</i>	<i>Tópicos</i>	<i>Questões</i>
<p>A</p> <p>Nível de ensino/ aprendizagem.</p>	<p>1- Partilhar o acto de aprender e ensinar.</p> <p>2- Diagnosticar as necessidades educativas das crianças e formativas de si próprio.</p> <p>3- Tomar-se responsável, activo e autónomo profissionalmente.</p> <p>4- Tornar-se reflexivo e crítico, pessoal e profissionalmente.</p> <p>5- Estabelecer relacionamento interpessoal.</p>	<p>1- Saber se o formando foi capaz de partilhar o acto de aprender e ensinar.</p> <p>2- Conhecer a opinião do formando se foi capaz de compreender os factos pedagógicos, diagnosticando as necessidades educativas das crianças e formativas de si próprio.</p> <p>3- Saber a opinião do formando se o projecto o ajudou a tornar-se autónomo, activo e responsável no trabalho desenvolvido.</p> <p>4- Conhecer a opinião do formando se o projecto o levou a tornar-se mais reflexivo e crítico.</p> <p>5- Saber se o formando procurou estabelecer um relacionamento com os actores envolvidos no projecto, controlando as suas emoções.</p>	<p>1- Durante a Formação em Contexto de Trabalho, aprendi a partilhar o acto de aprender e de ensinar.</p> <p>2- Passei a compreender, cada vez mais, os factos pedagógicos observados.</p> <p>3- Aprendi a fazer análise e síntese dos protocolos observados.</p> <p>4- Aprendi a levantar indicadores de análise.</p> <p>5- Aprendi a diagnosticar as necessidades educativas e pessoais das crianças que observei.</p> <p>6- Aprendi a diagnosticar as minhas próprias necessidades de formação.</p> <p>7- Durante a Formação em Contexto de Trabalho, aprendi a ser activo e participativo.</p> <p>8- Tornei-me mais responsável com o trabalho que realizava.</p> <p>9- Melhorei a minha autonomia face ao trabalho que semanalmente realizava.</p> <p>10- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico perante o contexto profissional que vivenci.</p> <p>11- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico como ser humano.</p> <p>12- Durante a Formação em Contexto de Trabalho, melhorei o relacionamento interpessoal com o meu par.</p> <p>13- Com o decorrer da Formação em Contexto de Trabalho, consegui interagir com o educador de infância.</p> <p>14- Preocupei-me em controlar as minhas emoções enquanto ouvia as críticas e sugestões do educador de infância.</p>

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">A técnica do espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento humano.</p>	<p>1- Reflectir sobre as experiências vivenciadas.</p> <p>2- Auto-analisar o trabalho desenvolvido.</p> <p>3- Criticar, opinar e sugerir sobre o trabalho do parceiro.</p> <p>4- Dialogar sem juízos de valor e saber ouvir o outro.</p>	<p>1- Levar o formando a reflectir sobre as suas acções.</p> <p>2- Saber se o formando foi capaz de fazer a sua auto-crítica.</p> <p>3- Conhecer a opinião do formando a respeito de fazer críticas construtivas.</p> <p>4- Saber se o formando se preocupou em manter um diálogo com o par.</p>	<p>1- Verifiquei que, com a técnica do espelhamento, reflecti sobre o que havia observado.</p> <p>2- Consegui fazer a auto-análise após as críticas e comentários que recebia do meu par.</p> <p>3- Levantei os pontos fracos do trabalho realizado pelo meu par.</p> <p>4- Consegui ajudar o meu parceiro fazendo críticas construtivas e fazendo sugestões sobre o seu trabalho.</p> <p>5- Procurei o diálogo interactivo com o meu parceiro.</p> <p>6- Soube ouvir o outro.</p> <p>7- Usei uma linguagem sem juízos de valor.</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Aquisição de competências a nível técnico-profissional</p>	<p>1- Dominar a técnica da observação.</p> <p>2- Descrever e caracterizar os fenómenos observados.</p> <p>3- Levantar indicadores de análise.</p>	<p>1- Conhecer a opinião do formando sobre a capacidade de observação dos factos pedagógicos.</p> <p>2- Levar o formando a reflectir sobre o domínio da competência de descrever, caracterizar, analisar e sintetizar.</p> <p>3- Conhecer a opinião do formando se soube levantar os indicadores de análise.</p>	<p>1- Com o decorrer da Formação em Contexto de Trabalho, melhorei a minha capacidade de observar os factos pedagógicos.</p> <p>2- Durante as semanas de aplicação do projecto, melhorei a minha capacidade de descrever e caracterizar os fenómenos observados.</p> <p>3- Consegui melhorar a capacidade de analisar e sintetizar os meus protocolos de observação.</p> <p>4- Melhorei a minha capacidade de fazer conclusões finais das observações que realizei.</p> <p>5- Senti que melhorei a capacidade de levantar os indicadores de análise dos protocolos de observação do meu parceiro.</p>

INTRODUÇÃO

Estando a desenvolver um estudo no domínio das Ciências da Educação, na área da Análise da Acção Educativa, procurámos implementar no Curso Técnico Auxiliar de Infância uma Oficina de Espelhamento.

Querendo conhecer a opinião dos respectivos estudantes quanto a importância da acção levada a efeito, elaborámos o questionário que se junta e cujo preenchimento deste já agradecemos.

É importante para nós que responda a todas as questões formuladas, cujas respostas são estritamente confidenciais e só serão utilizadas no âmbito deste projecto de investigação.

Oportunamente, serão informados dos resultados do estudo.

Fico-lhe grata pela sua colaboração.

Daniela Indago Leandro

Para responder as perguntas do questionário, deve colocar um círculo (O) no algarismo que considera ajustar-se mais à sua experiência, como pode ver através do exemplo que se apresenta a seguir.

- 1- Discordo totalmente.
- 2- Discordo.
- 3- Discordo parcialmente.
- 4- Não concordo nem discordo.
- 5- Concordo parcialmente.
- 6- Concordo.
- 7- Concordo totalmente.

Exemplo:

Durante a Formação em Contexto de Trabalho, observei e registei com facilidade os factos pedagógicos.

1 2 3 4 5 6 ⑦

Considero que o projecto desenvolvido ao longo da Formação em Contexto de Trabalho só serviu para me avaliar.

① 2 3 4 5 6 7

PARTE I

- 1- Durante a Formação em Contexto de Trabalho, aprendi a partilhar o acto de aprender e de ensinar. 1 2 3 4 5 6 7
- 2- Passei a compreender, cada vez mais, os factos pedagógicos observados. 1 2 3 4 5 6 7
- 3- Aprendi a fazer análise e síntese dos protocolos de observação. 1 2 3 4 5 6 7
- 4- Aprendi a levantar indicadores de análise. 1 2 3 4 5 6 7
- 5- Aprendi a diagnosticar as necessidades educativas e pessoais das crianças que observei. 1 2 3 4 5 6 7
- 6- Aprendi a diagnosticar as minhas próprias necessidades de formação. 1 2 3 4 5 6 7
- 7- Durante a Formação em Contexto de trabalho, aprendi a ser activo e participativo. 1 2 3 4 5 6 7
- 8- Tornei-me mais responsável com o trabalho que realizava. 1 2 3 4 5 6 7
- 9- Melhorei a minha autonomia face ao trabalho que semanalmente realizava. 1 2 3 4 5 6 7
- 10- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico perante o contexto profissional que vivenciei. 1 2 3 4 5 6 7
- 11- A aplicação deste projecto fez com que me tornasse mais reflexivo e crítico como ser humano. 1 2 3 4 5 6 7
- 12- Durante a Formação em Contexto de Trabalho, melhorei o relacionamento interpessoal com o meu par. 1 2 3 4 5 6 7
- 13- Com o decorrer da Formação em Contexto de Trabalho, consegui interagir com o educador de infância. 1 2 3 4 5 6 7

14- Preocupei-me em controlar as minhas emoções enquanto ouvia as críticas e sugestões do educador de infância.

1 2 3 4 5 6 7

PARTE II

1- Verifiquei que, com a técnica do espelhamento, reflecti melhor sobre o que havia observado.

1 2 3 4 5 6 7

2- Consegui fazer a auto-análise após as críticas e comentários que recebia do meu par.

1 2 3 4 5 6 7

3- Levantei os pontos fracos do trabalho realizado pelo meu par.

1 2 3 4 5 6 7

4- Consegui ajudar o meu parceiro fazendo críticas construtivas e sugestões sobre o seu trabalho.

1 2 3 4 5 6 7

5- Procurei o diálogo interactivo com o meu parceiro.

1 2 3 4 5 6 7

6- Soube ouvir o outro.

1 2 3 4 5 6 7

7- Usei uma linguagem sem juízos de valor.

1 2 3 4 5 6 7

PARTE III

1- Com o decorrer da Formação em Contexto de Trabalho, melhorei a minha capacidade de observar os factos pedagógicos.

1 2 3 4 5 6 7

2- Durante as semanas de aplicação do projecto, melhorei a minha capacidade de descrever e caracterizar os fenómenos observados.

1 2 3 4 5 6 7

3- Consegui melhorar as capacidades de analisar e sintetizar os meus protocolos de observação.

1 2 3 4 5 6 7

4- Melhorei a minha capacidade de fazer conclusões finais das observações que realizei.

1 2 3 4 5 6 7

5- Senti que melhorei a capacidade de levantar os indicadores de análise dos protocolos de observação do meu parceiro.

1 2 3 4 5 6 7

ANEXO V
GUIÃO DA ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

OBJECTIVO GERAL

Recolher informações dos tutores (educadores de infância) a respeito do impacto pela sua participação directa como co-responsáveis na formação dos estudantes, durante a Formação em Contexto de Trabalho, no sentido de opinarem sobre a tutoria no projecto e também sobre a evolução que puderam observar nos estudantes quanto à aquisição de competências pessoais e profissionais.

Temas

- 1- Recolher indicadores relevantes sobre o método de ensino/aprendizagem.
- 2- Recolher indicadores sobre o nível de percepção dos formandos, sentida pelos tutores, no que diz respeito aos factos pedagógicos que os estudantes observaram em contexto real.
- 3- Recolher indicadores que permitam identificar a aquisição de competências de natureza profissional e pessoal observados nos formandos.

Objectivos Gerais

- 1- Saber a opinião dos educadores de infância sobre a aplicação do novo modelo do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido na Formação em Contexto de Trabalho e também o impacto na vida pessoal e/ou profissional dos tutores como co-responsáveis na formação dos jovens.
- 2- Saber a opinião dos educadores de infância sobre a evolução da percepção, a nível técnico, dos formandos quanto à observação, descrição e caracterização dos factos pedagógicos.
- 3- Conhecer a opinião dos educadores de infância sobre o desenvolvimento profissional e pessoal observados nos formandos durante a Formação em Contexto de Trabalho.

O guião orientador da entrevista é composto por quatro blocos. O primeiro refere-se à legitimação da própria entrevista. O segundo Bloco, refere-se às opiniões e sugestões dos educadores de infância a respeito do novo modelo implementado na Formação em Contexto de Trabalho dos auxiliares de infância. Os dois seguintes referem-se à opinião dos educadores de infância em relação ao desenvolvimento profissional e humano, quanto à aquisição de competências dos formandos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES COLOCADAS

<i>Blocos</i>	<i>Objectivos</i>	<i>Tópicos</i>	<i>Questões</i>	<i>Observação</i>
A Legitimação da entrevista.	<p>1- Legitimar a entrevista.</p> <p>2- Motivar o entrevistado a colaborar no nosso trabalho.</p> <p>3- Pedir a ajuda para eventuais estudos futuros.</p>	<p>1- Informar o entrevistado, em traços gerais, a finalidade da entrevista.</p> <p>2- Solicitar a colaboração do entrevistado, pois o seu contributo é importante para o êxito do nosso trabalho.</p> <p>3- Solicitar ao entrevistado que, mais uma vez, expresse a sua disponibilidade em colaborar connosco.</p>	<p>Afirmar que a entrevista é importante para o estudo que se quer fazer.</p> <p>Assegurar que a entrevista não é uma avaliação.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações.</p> <p>Poderá ser gravada a entrevista?</p> <p>Está disponível para continuar a investigação?</p>	
B Opinião do entrevistado face ao novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho.	<p>1- Saber sobre a metodologia aplicada.</p> <p>2- Partilhar o acto de ensinar e aprender.</p>	<p>1- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a pertinência do novo modelo aplicado.</p> <p>2- Saber a opinião do entrevistado sobre a partilha do acto de ensinar e de aprender.</p>	<p>1- Acredita que este projecto fez com que o formando estivesse mais activo e responsável no trabalho que desenvolveu?</p> <p>2- Como tutores dos formandos neste projecto, qual foi a sua impressão como co-responsável pela formação profissional destes jovens?</p> <p>3- Sentiu que aplicou a Pedagogia de Ajuda durante o desenvolvimento do projecto?</p> <p>4- Pode comentar se este trabalho de interajuda, na formação profissional de jovens, provocou alguma mudança em você a nível pessoal e profissional?</p>	

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Nível técnico (percepção) de observação em contexto real</p>	<p>1- Descrever e observar os objectos observados.</p> <p>2- Analisar e sintetizar a situação observada.</p>	<p>1- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a competência dos formandos em descrever e caracterizar os fenómenos observados</p> <p>2- Levar o entrevistado a referir sobre a competência de análise e síntese do fenómeno observado pelo formando.</p>	<p>1- Tendo como base as cópias dos protocolos de observação feitos pelos formandos, considera que eles descreveram e registaram os fenómenos reais observados?</p> <p>2- Durante estas cinco semanas, pensa que houve uma melhoria significativa nas descrições registadas?</p> <p>3- Pode comentar se as sínteses que eles apresentavam continham um teor reflexivo e crítico?</p> <p>4- Há alguma coisa que queira acrescentar quanto ao registo nos protocolos e as conclusões realizadas pelos formandos?</p>	<p>Levar o entrevistado a não fazer juízos de valor.</p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Aquisição de competências a nível profissional e pessoal.</p>	<p>1- Desenvolver comportamentos de relação interpessoal.</p> <p>2- Saber ouvir o outro e controlar as emoções.</p> <p>3- Desenvolver o espírito crítico.</p>	<p>1-Conhecer a opinião do entrevistado sobre a relação interpessoal desenvolvida entre tutor e formando no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho.</p> <p>2- Saber se o formando soube receber e ouvir as críticas do tutor, ao mesmo tempo controlando as suas emoções?</p> <p>3- Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento de competências reflexivas/críticas.</p>	<p>1- Durante estas cinco semanas de aplicação do projecto, o formando procurou relacionar-se consigo à procura de auxílio e opiniões sobre o trabalho que realizava?</p> <p>2- O formando pediu sugestões para observar novas situações pedagógicas?</p> <p>3- O formando soube ouvir e aceitar as críticas que recebeu?</p> <p>4- Considera que houve atitudes reflexivas e críticas, por parte do formando, durante os momentos da discussão sobre as conclusões e sugestões do trabalho por ele realizado?</p>	

			5- Além das questões colocadas, pretende referir alguma preocupação ou opinião no contexto do projecto?	Permitir que o entrevistado emita alguma opinião ou sugestão.
--	--	--	--	--

ANEXO VI
GRELHA DE AVALIAÇÃO
DOS EFEITOS DO ESPELHAMENTO

AValiação Individual dos Efeitos do Espelhamento

ALUNO: _____

Competências	1ª sessão			2ª sessão			3ª sessão			4ª sessão			5ª sessão		
	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T	S	N	T
Saber															
Saber-fazer															
Saber-estar															
Renomear as experiências															
Descrever e caracterizar factos pedagógicos															
Levantar indicadores de análise															
Analisar e sintetizar															
Diagnosticar necessidades															
Capacidade de reflexão															
Espírito crítico															
Nível de observação (percepção)															
Auto-análise															
Ouvir o outro															
Dialogar															
Interesse em realçar pontos fracos															
Controlo das emoções															
Linguagem sem juízos de valor															
Fazer críticas construtivas															

Nota: S – sim
 N – não
 T – talvez

ANEXO VII
NOTAS DE CAMPO

Nota de campo – 1

O investigador e o professor colaborador estão reunidos na aula de Prática Pedagógica com um grupo de 10 alunos (a turma é dividida em turnos) a fim de, pela primeira vez, organizarem os seus protocolos de observação e preencherem as grelhas de análise e síntese, pois realizaram a primeira observação no terreno com a aplicação do novo modelo de Formação em Contexto de Trabalho.

Alguns alunos têm necessidade de ajuda no sentido de os ensinar a separar e a numerar as frases conforme as acções realizadas pelas crianças durante a observação. Porém, a maior dificuldade está na grelha da análise do protocolo de observação, onde temos de mostrar a todos, como levantar os indicadores e as variáveis de análise.

Durante a realização desta actividade, os formandos demonstraram muito interesse e estavam envolvidos no trabalho, procurando o diálogo interactivo e renomeando as experiências. Cada qual queria falar dos detalhes que tinha observado nas crianças e na turma, mostravam-se entusiasmados em poder discutir em grupo, pela primeira vez, como foi a experiência vivenciada. O formando A1 disse que a educadora lhe ensinou que deveria utilizar a palavra “área” ao invés de “cantinho” e para não escrever no protocolo que a criança estava de “castigo”, mas sim que “estava a pensar no que fez”.

O aluno A5 contou à turma que uma das crianças estava sempre perto de si, encostando-se para que o formando lhe desse atenção e lhe fizesse afagos. Aproveitámos para questionar o formando se sentiu que esta criança precisava de algo. O formando respondeu que a criança precisava de carinho e não queria brincar. Portanto, como a teoria emerge da prática, levámos os estudantes presentes a reflectirem que o colega havia “diagnosticado uma necessidade” daquela criança. Assim, passaram a compreender o que significa “fazer o diagnóstico de necessidades”, ou seja, observar a criança e os seus sinais para compreender o que ela realmente necessita.

Os formandos A6 e A7 trouxeram as grelhas já prontas e solicitaram o nosso parecer: se estava tudo bem ou se algo faltava.

Os formandos assim continuaram a conversar sobre o trabalho e a organizar os protocolos e, para nossa surpresa, de uma forma bastante entusiasmada. Novamente aproveitámos esta situação para questionarmos se estavam a gostar do novo projecto. De uma forma geral, responderam que estavam, pois agora podiam falar e comentar à vontade com os colegas e com os professores sobre o que se tinha passado e o que sentiram durante as observações no terreno.

O aluno A5 disse que, naquele momento, “trocavam experiências” e cada qual queria falar sobre “as suas crianças”.

O formando A8 disse que achava aquelas grelhas muito complicadas, difíceis de fazer e que “dava muito trabalho”. Novamente interviemos para tranquilizá-lo, porque, naquele momento, estava a fazer um trabalho científico, uma investigação no terreno e, como tal, por tratar-se de algo novo, era normal que, a princípio, encontrasse alguma dificuldade, porém, acreditávamos que a partir dos próximos protocolos e com a rotina do trabalho semanal faria tudo aquilo com maior facilidade, pois iria assimilando a técnica.

Nota de campo – 2

Estamos com toda a turma prestes a iniciar a primeira sessão de espelhamento. Porém, alguns alunos ainda pedem ajuda nos protocolos. Estivemos a ajudá-los durante uma aula a esclarecer as suas dúvidas mas, na verdade, o que sentem é insegurança, houve então a necessidade de tranquilizá-los.

Já na segunda aula, solicitámos a presença do par A para iniciar o espelhamento, pois estava mais tranquilo e já nos tinha pedido para ser o primeiro. O aluno A2 disse que tinha muita coisa para falar a A1 sobre algo que afirmava ter a certeza que ele não

tinha visto durante observação, mas que era muito importante. Sentimos que este aluno estava ansioso para mostrar que sabia o que fazer durante a técnica do espelhamento. Assim, iniciámos o nosso trabalho prático.

Durante o espelhamento, A2 demonstra estar tranquilo e seguro. Levanta pontos negativos no protocolo do par, faz críticas construtivas, enquanto A1 mostra-se enquistado, ouve mas não procura o diálogo interactivo nem faz a auto-crítica.

Seguimos com o próximo par. B1 está também seguro e tranquilo, porém conversa pouco. Já B2 está enquistado. No par seguinte, C1 utiliza uma narrativa descritiva no seu protocolo, tem uma linguagem bastante clara, o que facilita a compreensão da situação observada, além de estar seguro e fazer inferências e observações no protocolo do par. C2, também tranquilo, desenvolve-se bem na linguagem oral.

O par D demonstra um grande nervosismo. Notamos que D1 lê rapidamente o seu protocolo dando-nos a impressão de querer acabar logo para sair de frente da câmara. D2 parece-nos enquistado, pois conversa com o par num tom baixo. O investigador interfere no intuito de descontrair o par, apontando para um objecto que tinha sido descrito de forma bastante contrária. Assim, os alunos conseguem descontrair-se e acabam por dialogar de forma mais animada sobre o comentário feito pelo investigador. Porém, quando o espelhamento termina e a câmara é desligada, voltam a discutir sobre o assunto de forma mais interactiva, chegando a um consenso.

Já o par E está tranquilo, porém, como os anteriores, sente dificuldade em dialogar. Com o par F tivemos um problema: F2 não fez a observação no terreno, porém ajuda F1 no espelhamento. Este acaba por receber críticas do seu par por descrever a observação de forma muito resumida, sendo visível o seu nervosismo, pois ouve a crítica e não consegue dialogar ou fazer a auto-análise.

A seguir solicitámos a presença do grupo. J1 sente-se à vontade, mas não faz críticas negativas nos protocolos dos colegas nem a auto-análise. J2 e J3 estão

inseguros. J3 demonstra muito nervosismo e enquistamento durante o espelhamento. Notamos que tem dificuldade em olhar para J1 quando este comenta o seu protocolo, porém já olha para J2 e até com alguma simpatia. Notámos que, quando terminávamos os espelhamentos e a câmara era desligada, o grupo entrava num diálogo interactivo, fazendo críticas construtivas, levantando pontos negativos e fazendo o diagnóstico de necessidades formativas.

Já o par G apresenta outro problema: G2 não faz a observação no terreno e recusa-se a ajudar o colega no espelhamento. Alega estar com “dor de garganta” e não é capaz de falar. Assim, um outro colega prontifica-se a ajudar G1 que, apesar do contra-tempo, mostra-se calmo. Ele recebe as críticas do colega, comenta-as e faz a auto-análise.

As dois pares restantes, H e I, não se espelharam porque não conseguiram observar no terreno os alunos da instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, pois haviam saído para uma visita de estudo.

Nota de campo – 3

Na segunda sessão de espelhamento, introduzimos algo novo: os formandos deveriam ir ao quadro a fim de levantarem os indicadores de análise enquanto ouviam a leitura do protocolo do colega. O objectivo desta actividade era o de confrontar as suas ideias, pois era mais fácil a visualização das diferenças nos protocolos. Além disso, como os formandos estavam mais familiarizados com a técnica do espelhamento, também deveriam ler as suas sínteses conclusivas, confrontando-as e fazendo os comentários com o fim de sanarem dúvidas quanto às observações que realizavam, sempre no sentido de inter-ajuda.

Observámos que o par A mostrou-se menos participativo do que na primeira sessão, talvez pelas mudanças que introduzimos na técnica. O par praticamente não

dialogou. O aluno A2 não fez críticas construtivas para A1 e este, manteve-se enquistado.

Também observámos as dificuldades no par B: B2 teve muita dificuldade em levantar os indicadores no quadro e B1 não procurou o diálogo. Já o par C tem uma grande melhoria em muitos aspectos, mesmo com as mudanças introduzidas na técnica. Somente C2 não consegue levantar os indicadores no quadro, praticamente escreve o que o colega lê.

O par D, sem o estímulo do investigador ou do observador enquadrador, não é capaz de dialogar e levantar os pontos fracos nos protocolos e conclusões para a inter-ajuda. Notámos que o estudante D1 está doente e tem maiores dificuldades.

O par E, mais uma vez, está descontraído e bem à vontade com a técnica. Observámos que E2 apresentou algumas dificuldades em levantar os indicadores de análise. Outro par bem à vontade é o F, além de mostrar segurança, procura os aspectos negativos, faz críticas construtivas e dialoga mais. Já no par I há uma grande melhoria: os protocolos estão mais elaborados e descritivos, porém ainda há a questão do enquistamento e a dificuldade que estes alunos encontraram em realçar os pontos fracos dos protocolos para que pudessem aplicar a Pedagogia de Ajuda.

Pela primeira vez, espelharam-se os pares G e H que realizaram as observações na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais e encontraram grandes dificuldades em descrever as actividades, pois trata-se de pessoas com problemas a nível cognitivo, mental e, por vezes, físico que acabam por dificultar a realização das actividades propostas pelos professores. Desta maneira, estas pessoas levam muito tempo a fazer algo ou simplesmente não fazem nada. Notámos que a descrição nos protocolos dos formandos que aí observavam era muito resumida, pouco descritiva além de, no espelhamento, terem pouco para criticar e dialogar.

O grupo apresenta uma pequena melhoria: J1 manteve-se bem, com a mesma postura da sessão anterior, J2 melhorou em vários aspectos e procurou criar situações de

diálogo com os colegas. Já J3 continuou nervoso, enquistado, não comentou nada e não conversou.

O observador enquadrador, após o término das filmagens, sugeriu aos estudantes que, quando diziam “tem coisas” a mais ou a menos (descritas nos protocolos) que dissessem quais eram essas coisas para que o colega pudesse alterar e melhorar. Também levantou a questão do facto dos formandos utilizarem sistematicamente “frases feitas”, decoradas e que deveriam procurar reflectir mais para melhorarem a linguagem.

Nota de campo – 4

Na terceira sessão de espelhamento os nossos alunos mostraram-se mais autónomos, seguros e responsáveis em relação à técnica da observação e à própria organização dos protocolos, não nos procuraram mais para sanar dúvidas, sendo o que realmente deveria ocorrer: à medida que o projecto avançasse, eles deveriam dominar a técnica (saber) e ao mesmo tempo saber aplicar o que aprenderam (saber-fazer). A mesma segurança e autonomia verificaram-se também quanto à técnica do espelhamento. Passada a sessão anterior, onde realizámos as mudanças necessárias, os formandos agora, já familiarizados, realizaram o espelhamento mais à vontade, sendo desnecessária, na maioria dos casos, a intervenção do investigador ou do observador enquadrador e, mais uma vez era o que esperávamos: que os estudantes passassem a dominar a técnica do espelhamento com a sua prática quotidiana, enfim, que soubessem investigar no terreno, reflectir, analisar, sintetizar e criticar as situações, a si próprios e ao par, no sentido de aplicarem a Pedagogia de Ajuda.

Nesta sessão, a maior dificuldade ainda era com os formandos que observavam na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais. Já os demais pares realizavam o jogo dos espelhos com alguma melhoria em relação à sessão anterior.

Nota de campo – 5

Na quarta sessão de espelhamento sentimos que houve uma estabilidade nos formandos quanto à prática da técnica. A melhoria que deveria ocorrer foi insignificante. Sentimos que os formandos não se esforçaram, com excepção do grupo que esteve muito bem, sempre procurou o diálogo interactivo e fez a auto-análise. Estes alunos levantaram os pontos negativos dos protocolos levando os colegas a uma reflexão e, automaticamente, justificarem e a remediarem os seus erros.

Assim, também sentindo que os estudantes não se esforçaram à procura do diálogo e não melhoraram as suas competências demonstrando uma estabilidade na prática da técnica, o observador enquadrador, após o término das filmagens, chamou à atenção da turma para alguns pontos negativos que deveriam reflectir. Foram eles:

- o diálogo, quando havia, era sempre igual;
- utilização de frases feitas (decoradas);
- não procuravam levantar os pontos negativos nos protocolos e sínteses conclusivas feitas pelos colegas;
- parecia haver “um pacto” entre os alunos a fim de não se criticarem.

Além disso, observámos que, ao desligarmos a câmara, os alunos passavam a dialogar e a fazer críticas construtivas, apontando os pontos fracos e fazendo a auto-crítica. Questionámos a turma sobre esta nossa preocupação e, de uma forma geral, afirmaram que a grande dificuldade era o facto de estarem filmados, pois isto os constrangia, acabavam por ficar com receio de dizer coisas erradas e tudo ficar gravado. (Compreendemos os nossos formandos, porque trabalhamos com seres humanos, compartilhamos as suas dificuldades e sabemos que o facto de estar perante uma câmara, exige um grande esforço da parte de muitos). Mas procurámos incentivá-los, encorajando-os, pois o trabalho que eles realizavam estava a decorrer bem, pois evoluía a cada semana.

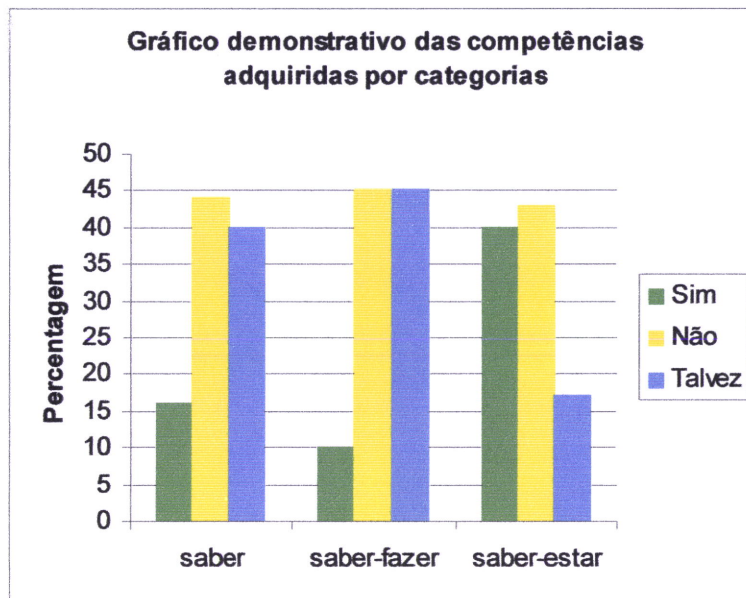
Nota de campo – 6

Última sessão de espelhamento. Observámos que o Homem precisa sempre de incentivo, apoio e ajuda, pois após a nossa intervenção na sessão anterior, quase todos os formandos, agora, faziam a renomeação de experiências, a auto-crítica, levantavam pontos negativos e positivos nos protocolos e sínteses conclusivas do par, justificavam, criavam situações de diálogo interactivo e, o par C, destacou-se ao atingir praticamente todas as competências que esperávamos.

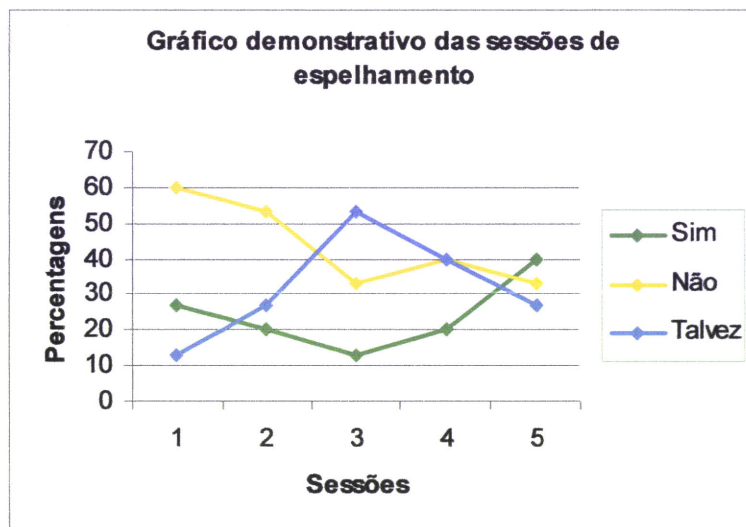
O par G, que observava na instituição para pessoas com necessidades educativas especiais, conseguiu uma grande melhoria nos protocolos e discussão durante a técnica do espelhamento. Somente o aluno H2 teve muitas dificuldades, pois o seu par faltou à sessão de espelhamento dificultando assim o jogo, mesmo espelhando-se com um colega que se propôs ajudá-lo.

ANEXO VIII
GRÁFICOS DA ANÁLISE
INDIVIDUAL DOS EFEITOS DO
ESPELHAMENTO

Aluno: A1

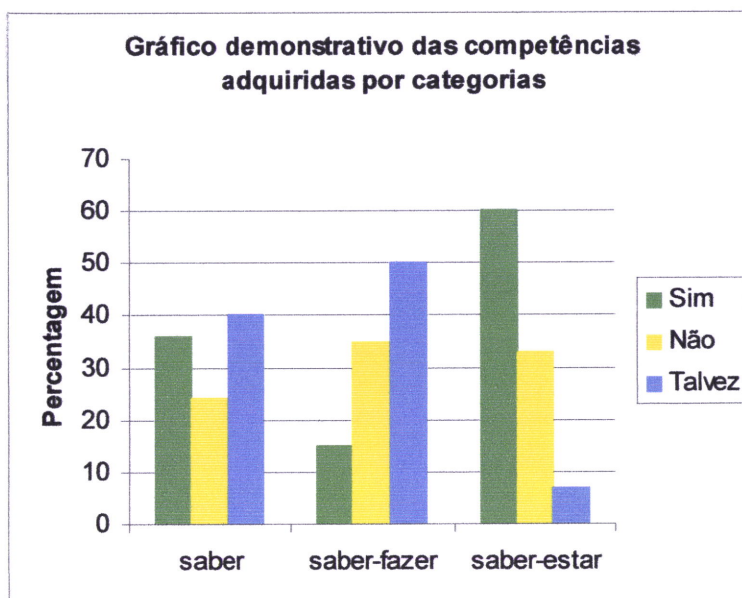


O aluno A1 adquiriu e aperfeiçoou mais as competências do saber-estar. A aquisição das competências do saber e do saber-fazer não foram significativas, pois as barras amarelas estão muito acima das verdes. No global, o aluno apresentou um baixo desempenho.

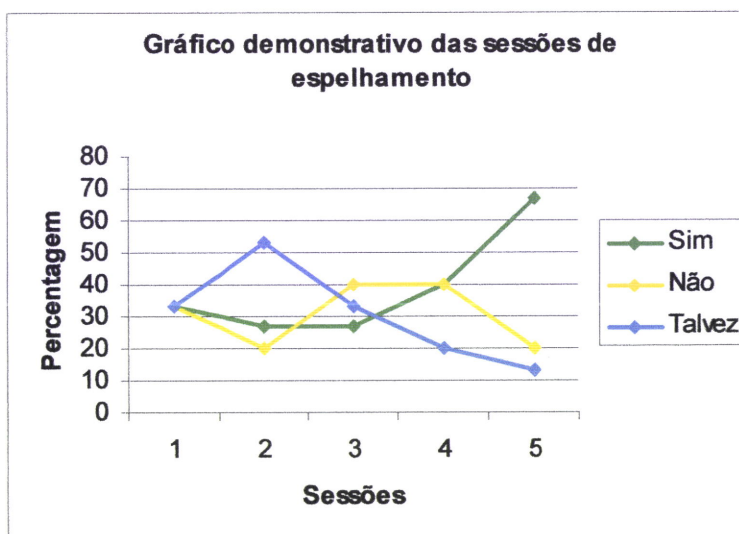


Houve uma pequena queda na linha amarela, o que significa que, com o evoluir das sessões de espelhamento, este aluno melhorou o seu desempenho, apesar de ser muito insignificante pois as três linhas apresentam uma diferença pequena entre elas, mantendo-se quase no mesmo nível na última sessão.

Aluno: A2

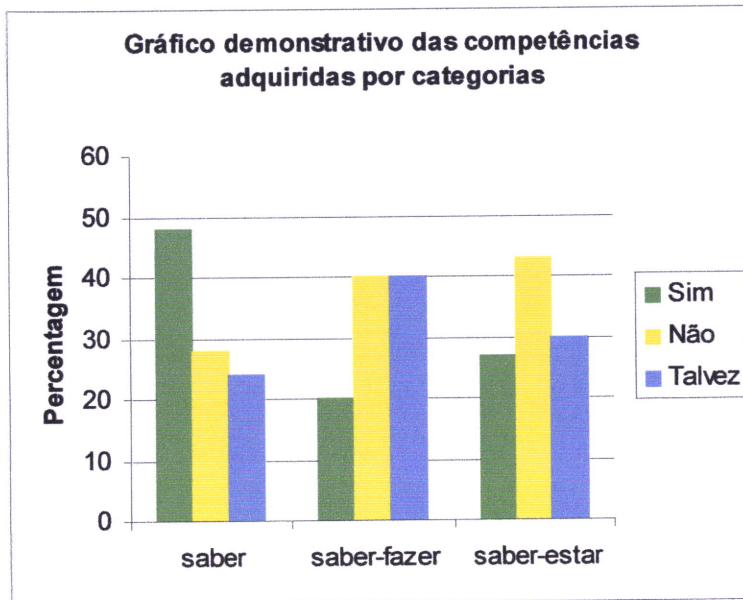


O aluno A2 demonstrou ter tido um desempenho medíocre nas categorias saber e saber-fazer, porém a sua melhoria está na aquisição e aperfeiçoamento da categoria saber-estar.

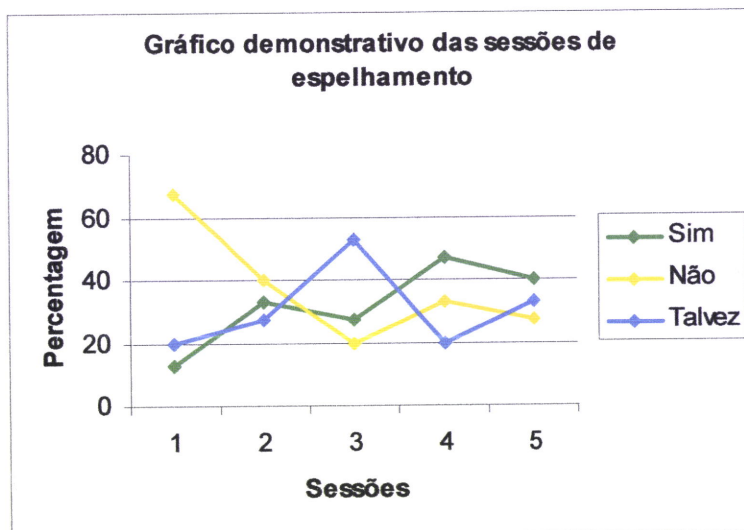


O gráfico demonstra que houve uma grande evolução da 4ª para a 5ª sessão de espelhamento, pois a diferença da linha verde (em elevação) com a amarela (em queda acentuada) demonstra uma *performance* positiva.

Aluno: B1

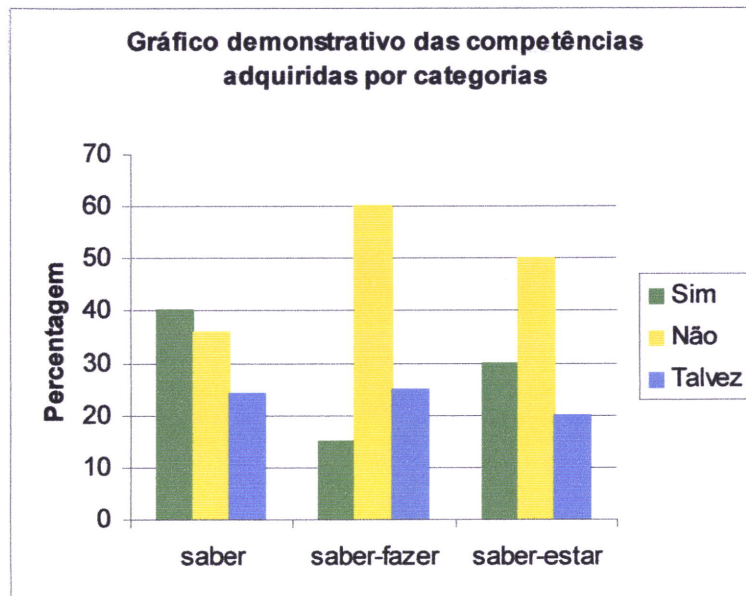


O aluno B1 atingiu um bom desempenho na aquisição e aperfeiçoamento da categoria saber, porém, as categorias saber-fazer e saber-estar demonstram um baixo desempenho.

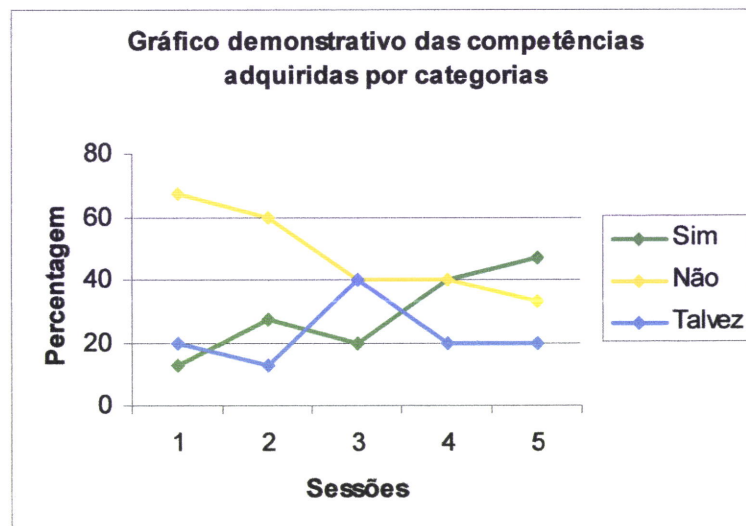


Nota-se uma queda acentuada da 1ª para a 3ª sessão de espelhamento na linha amarela, porém, na linha verde uma pequena elevação e a linha azul, oscila. As três linhas ficam quase ao mesmo nível na última sessão, o que demonstra uma estabilidade nesta sessão de espelhamento.

Aluno: B2

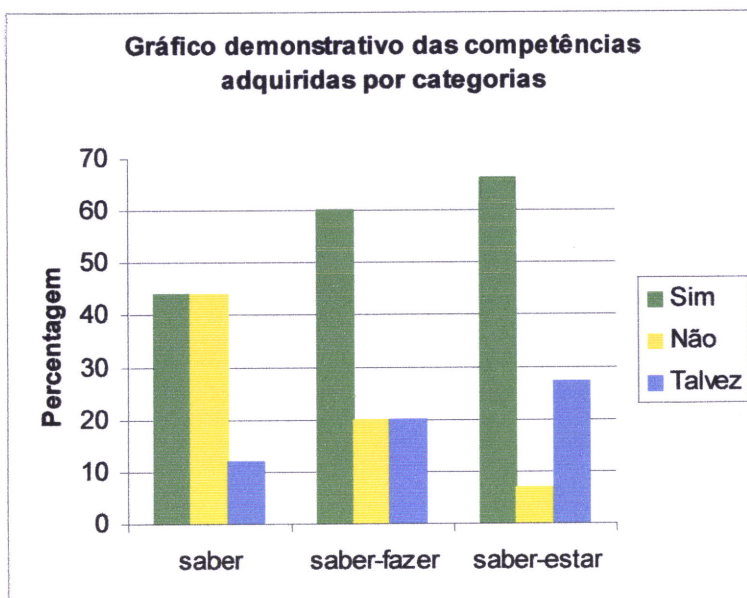


O aluno B2 demonstrou um baixo desempenho no que diz respeito à aquisição e aperfeiçoamento de competências. Apenas uma pequena aquisição na categoria saber, onde a barra verde ultrapassa a amarela.

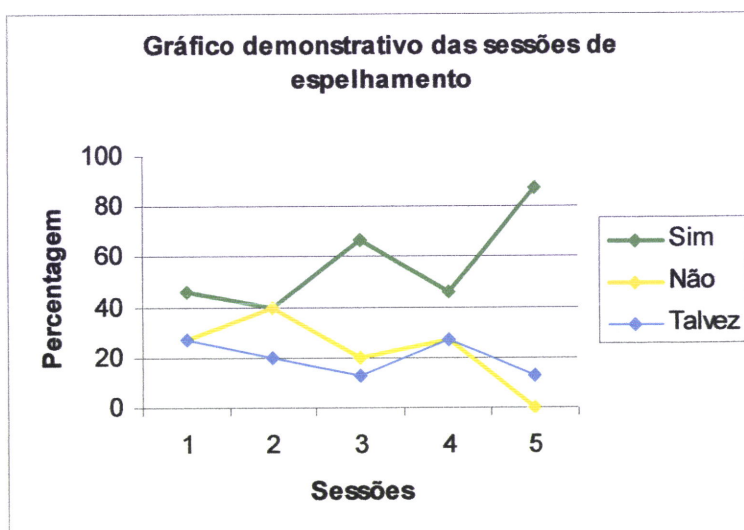


Houve uma queda acentuada da linha amarela da 1ª para a 3ª sessão e uma pequena elevação da linha verde; a linha azul oscila. Na 4ª sessão nota-se que as linhas amarela e verde encontram-se no mesmo ponto. A linha azul oscila muito durante as sessões. Este gráfico demonstra-nos que o aluno teve uma pequena evolução no decorrer das sessões de espelhamento.

Aluno: C1

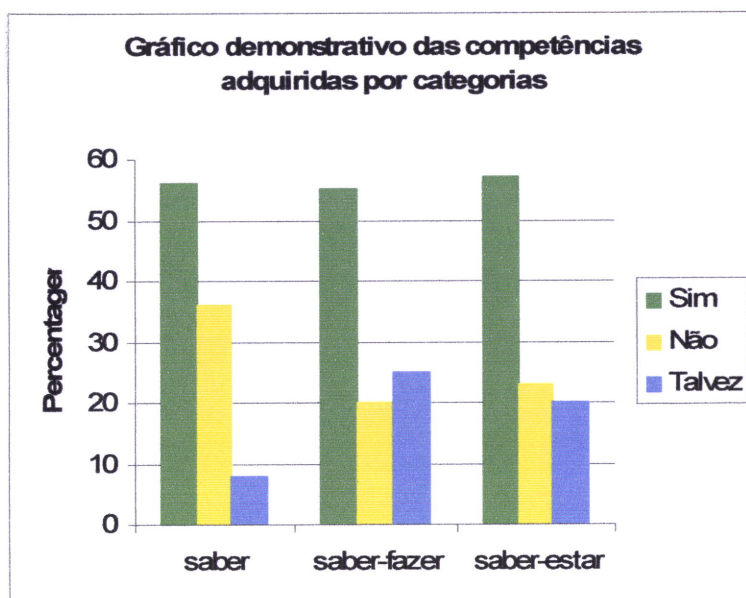


O aluno C1 demonstrou um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento de competências das categorias saber-fazer e saber-estar. Na categoria saber, apresenta um desempenho razoável.

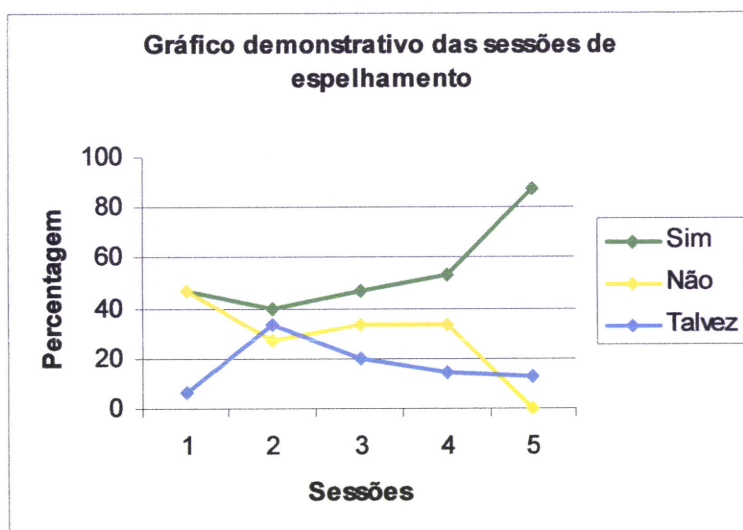


Neste gráfico é visível a evolução do aluno no decorrer das sessões de espelhamento. Há uma grande elevação da linha verde e, a amarela, sempre em queda até atingir o 0%. A distância entre as linhas verde e amarela, na 5ª sessão, demonstram o excelente desempenho deste aluno.

Aluno: C2

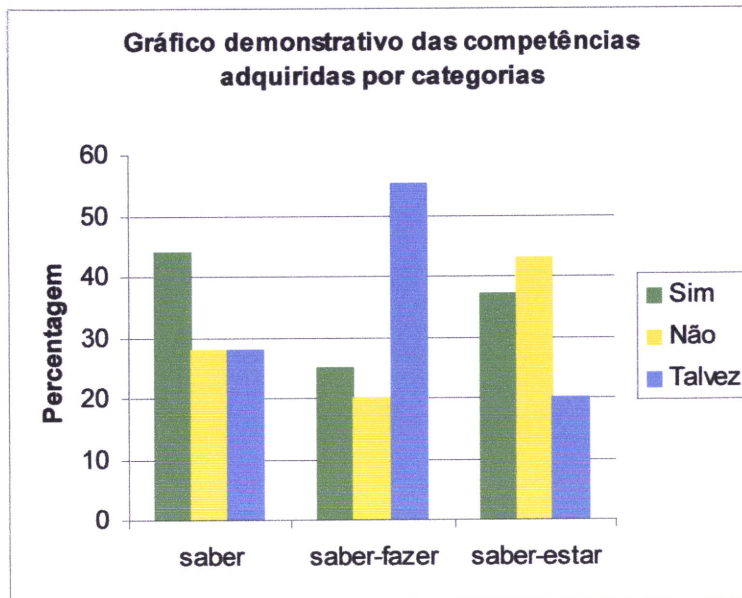


O aluno C2 demonstrou um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias, as barras verdes estão bem acima das amarelas.

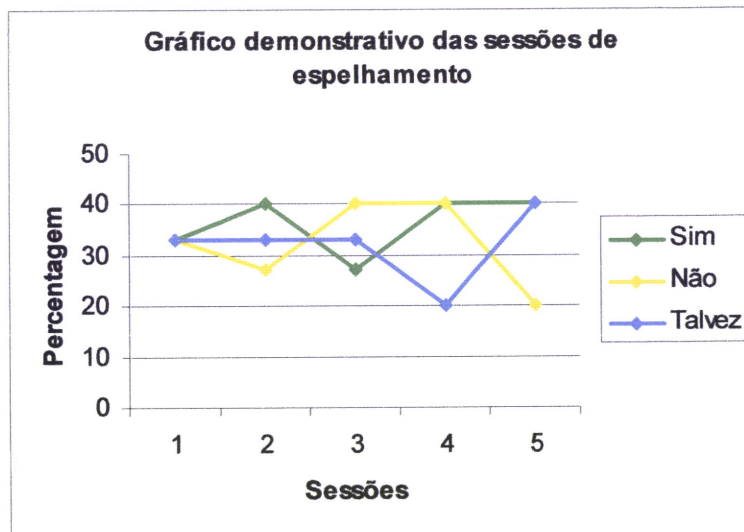


O gráfico demonstra a sua crescente evolução, conforme a subida da linha verde e a queda da linha amarela, principalmente na última sessão. A linha azul mantém-se em queda. A diferença entre as linhas verde e amarela, na 5ª sessão, demonstra o excelente desempenho deste aluno.

Aluno: D1

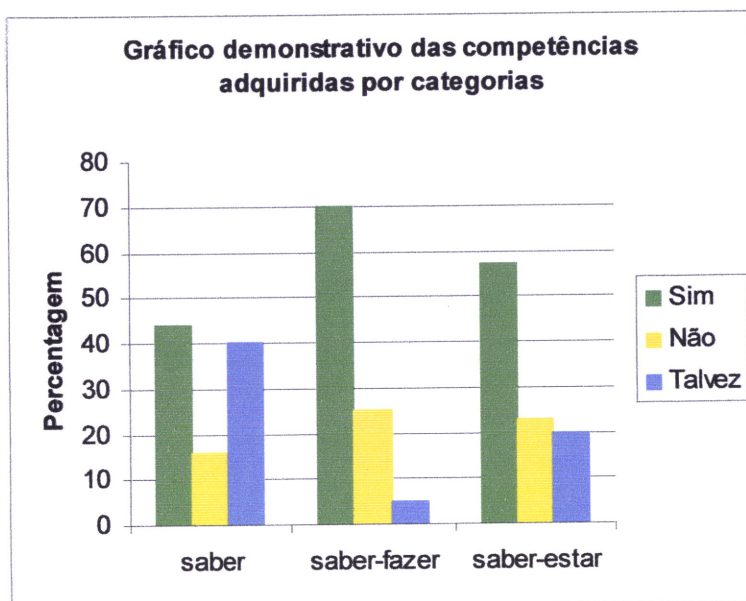


O aluno D1 apresentou uma aquisição e aperfeiçoamento de competências na categoria saber, pouca aquisição na categoria saber-fazer e insignificante na categoria saber-estar.

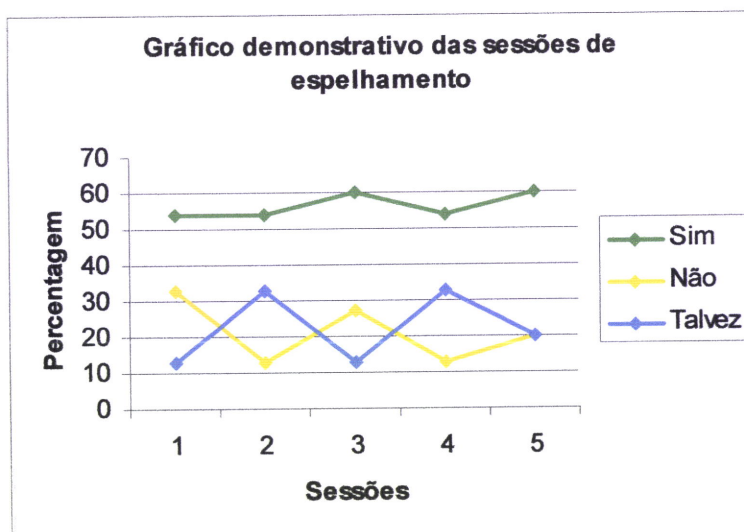


O gráfico demonstra que as três linhas mantêm-se sempre na mesma altura, oscilando e cruzando-se, notamos uma evolução da 4ª para a 5ª sessão de espelhamento onde as linhas verde e azul atingem o mesmo ponto, mantendo-se elevadas, há uma queda acentuada da linha amarela nesta sessão.

Aluno: D2

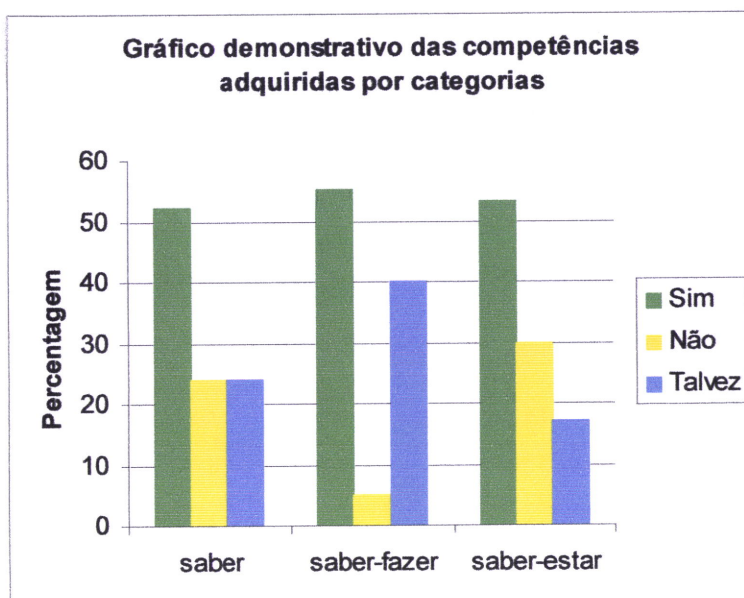


O aluno D2 demonstrou um bom desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias, pois as barras verdes estão num nível bem alto em relação às outras.

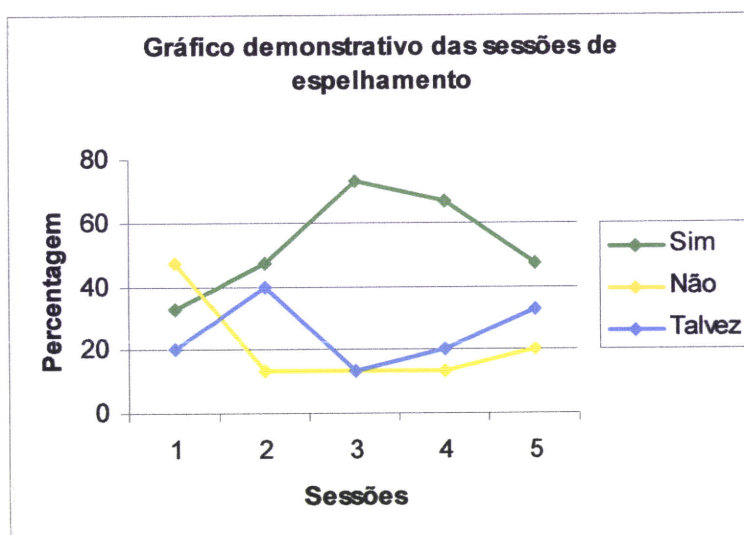


A linha verde sempre esteve em alta. A amarela e a azul oscilaram durante as sessões de espelhamento, atingindo o mesmo valor na 5ª sessão. Porém, a diferença entre a linha verde e a amarela demonstra que o aluno esteve sempre em evolução.

Aluno: E1

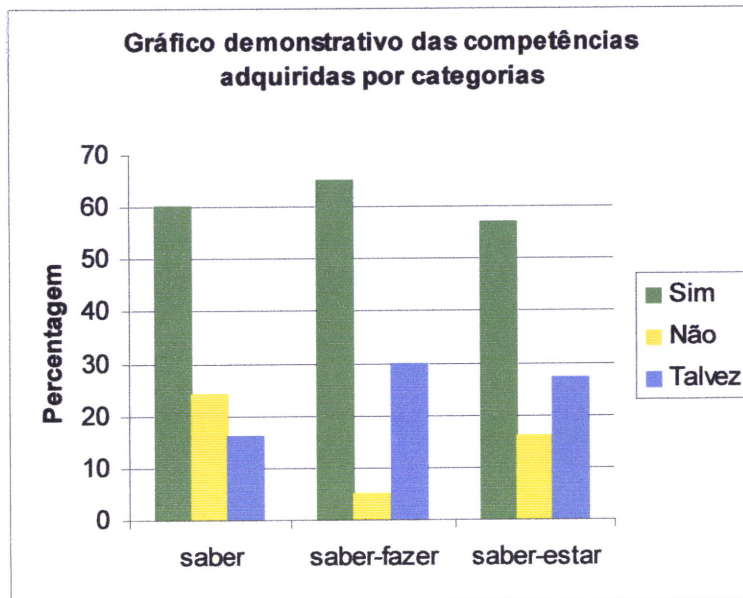


O aluno E1 demonstrou um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias, pois as barras verdes estão acima das amarelas.

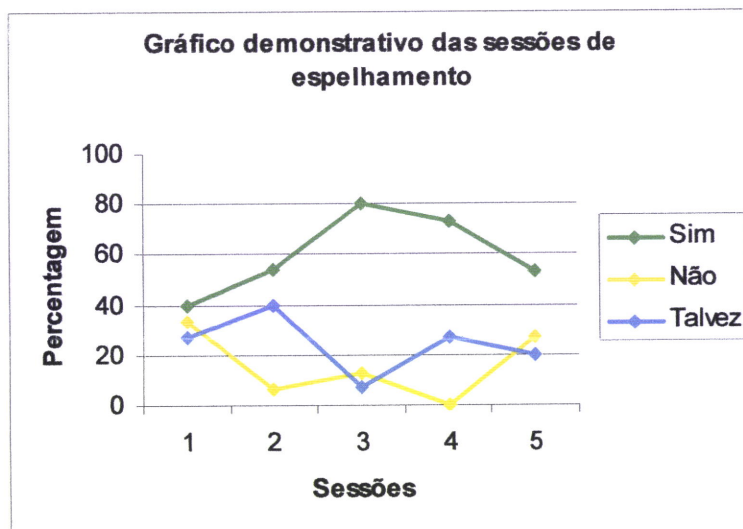


O gráfico demonstra uma queda acentuada na linha amarela da 1ª para a 2ª sessão de espelhamento, mantendo-se estável até a última sessão. A linha azul oscila durante as sessões. Já a linha verde mostra uma elevação acentuada da 1ª para a 3ª sessão e depois uma queda significativa, o que demonstra que este aluno, depois de uma grande evolução até a 3ª sessão, deixou de se esforçar para manter ou evoluir as suas competências.

Aluno: E2

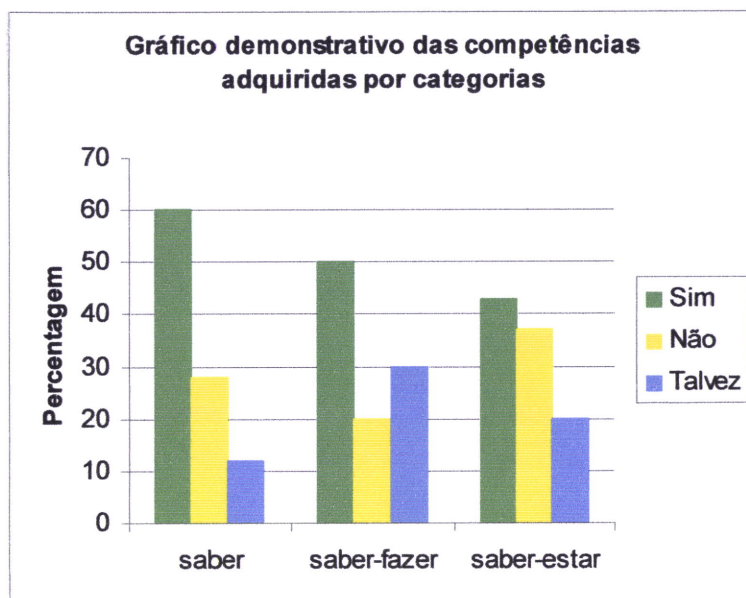


O aluno E2 demonstra um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias.

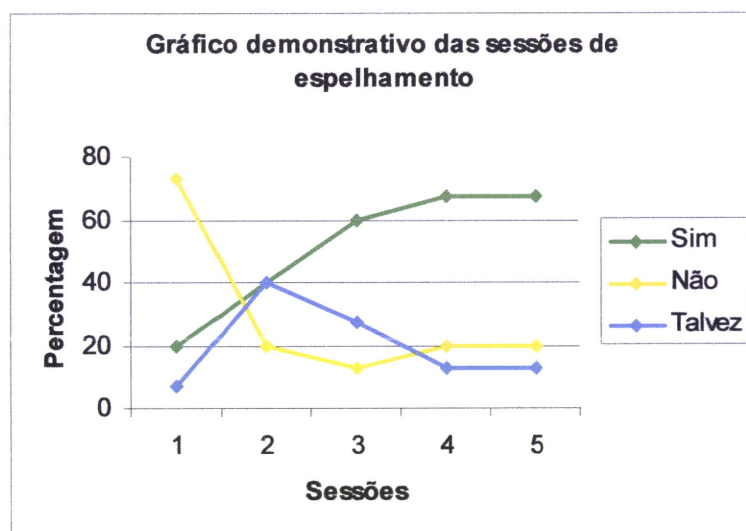


O gráfico demonstra uma queda acentuada na linha amarela da 1ª para a 2ª sessão de espelhamento, mantendo-se estável até a última sessão. A linha azul oscila durante as sessões. Já a linha verde mostra uma elevação acentuada da 1ª para a 3ª sessão e depois uma queda significativa, o que demonstra que este aluno depois de uma grande evolução até a 3ª sessão, deixou de se esforçar para manter ou evoluir as suas competências.

Aluno: F1

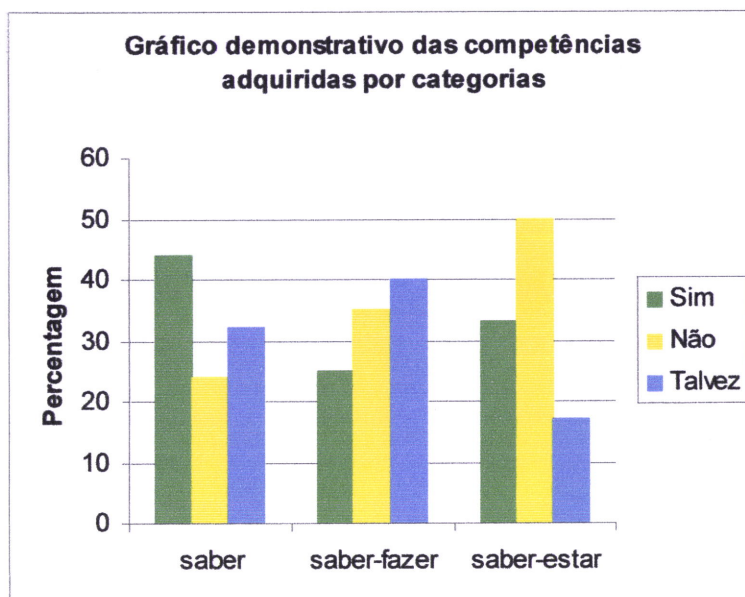


O aluno F1 demonstrou um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias, pois as barras verdes estão acima das amarelas.

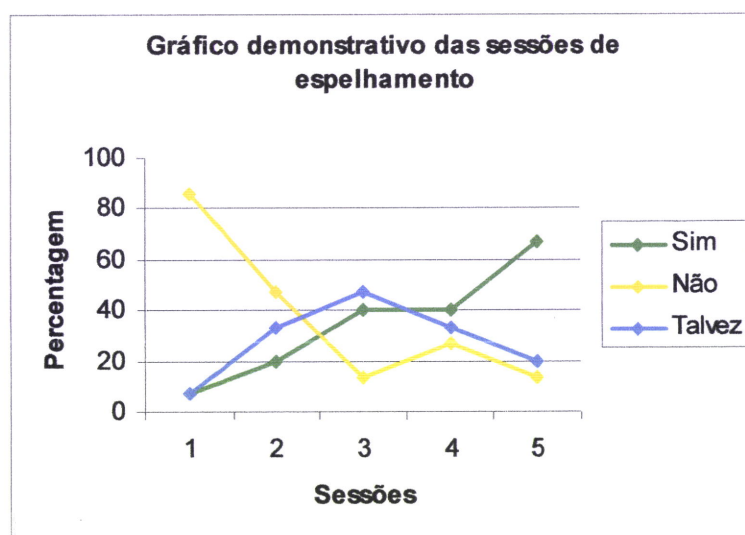


Nota-se, pelo gráfico, a crescente evolução deste aluno mediante as sessões de espelhamento. A linha verde teve uma subida acentuada da 1ª para a 3ª sessão e continua evoluindo, de forma mais amena, até a 5ª sessão. Na linha amarela houve uma queda acentuada da 1ª para a 2ª sessão, mantendo-se até a 5ª sessão. A linha azul oscila até a 3ª sessão, depois cai. Assim fica demonstrado o efeito crescente das sessões de espelhamento sobre este aluno.

Aluno: F2

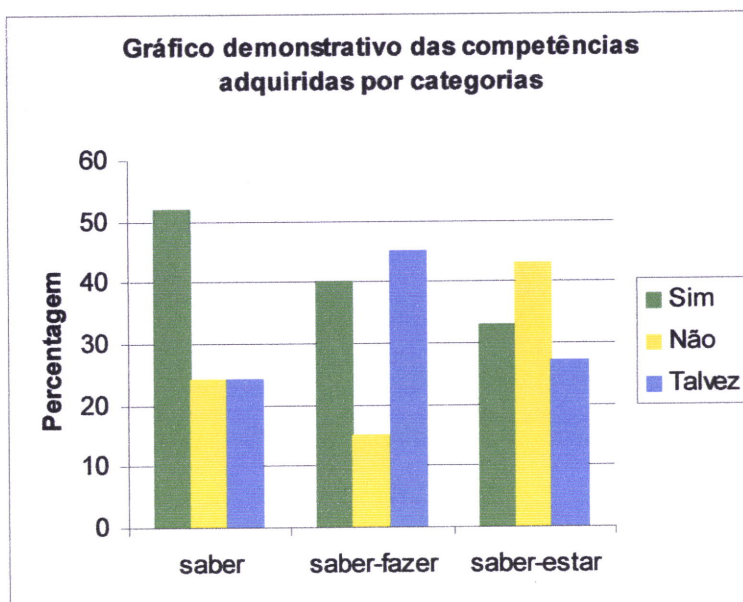


O aluno F2 demonstrou um desempenho razoável na aquisição e aperfeiçoamento da categoria saber. Nas categorias saber-fazer e saber-estar demonstrou um baixo desempenho.

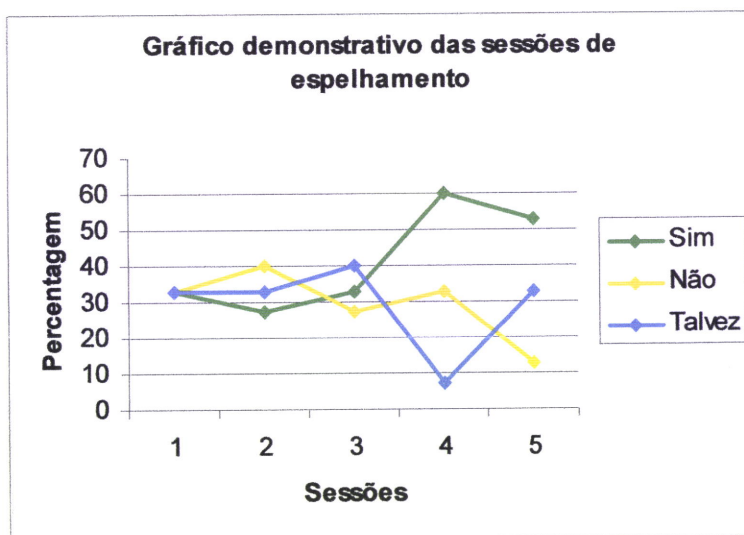


Neste aluno há uma pequena evolução no decorrer das sessões de espelhamento. A linha amarela, depois de uma queda acentuada da 1ª para a 3ª sessão, oscila até a 5ª. A linha verde segue numa pequena evolução. A azul, após uma elevação até a 3ª sessão, cai. Porém, a diferença entre a linha verde e a amarela, na 5ª sessão, é boa, o que demonstra que houve uma evolução deste aluno no decorrer das sessões de espelhamento.

Aluno: G1

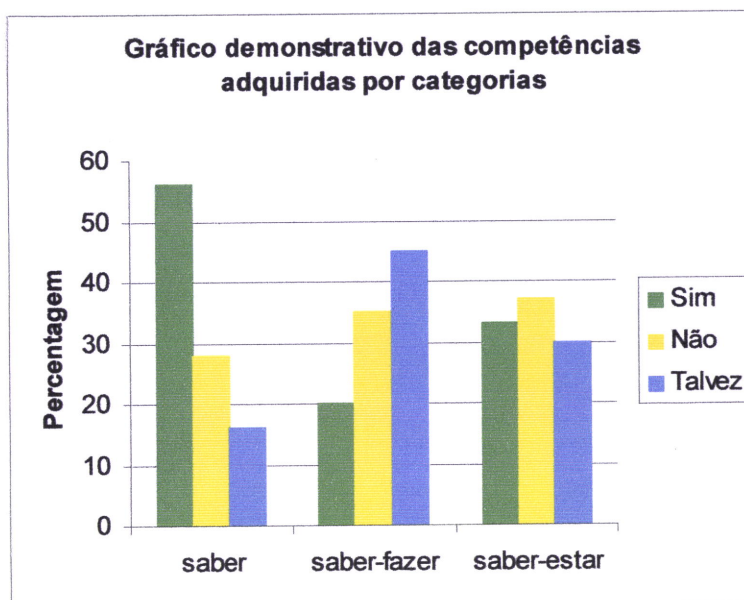


O aluno G1 demonstrou um bom desempenho na aquisição e aperfeiçoamento de competências nas categorias saber e saber-fazer e pouco desempenho na categoria saber-estar, pois a barra amarela ultrapassa a verde.

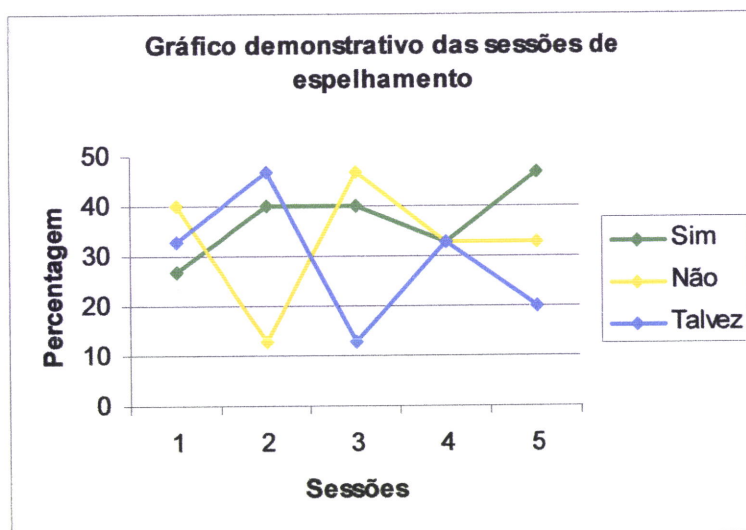


Da 1ª à 3ª sessão há uma oscilação entre as três linhas. Nota-se uma grande evolução deste aluno a partir da 3ª sessão onde se distancia a linha verde (em alta) da amarela (em queda) terminando a 5ª sessão com uma boa distância entre elas.

Aluno: G2

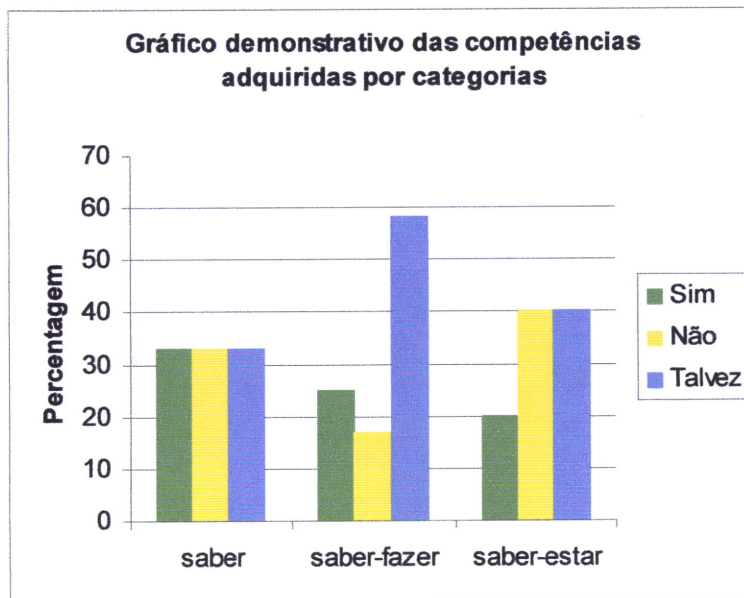


O aluno G2 adquiriu e aperfeiçoou competências da categoria saber. Nas categorias saber-fazer e saber-estar, o seu desempenho é insignificante.

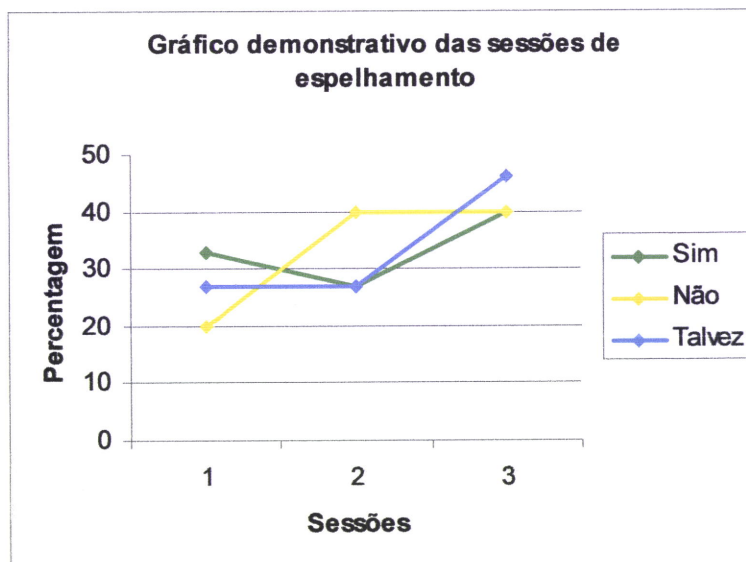


O gráfico deste aluno demonstra uma grande oscilação entre as três linhas, juntando-se no mesmo ponto na 4ª sessão. A partir daí, o aluno teve uma insignificante evolução para a 5ª sessão, pois há uma elevação da linha verde, mas a amarela mantém-se no mesmo nível.

Aluno: H1

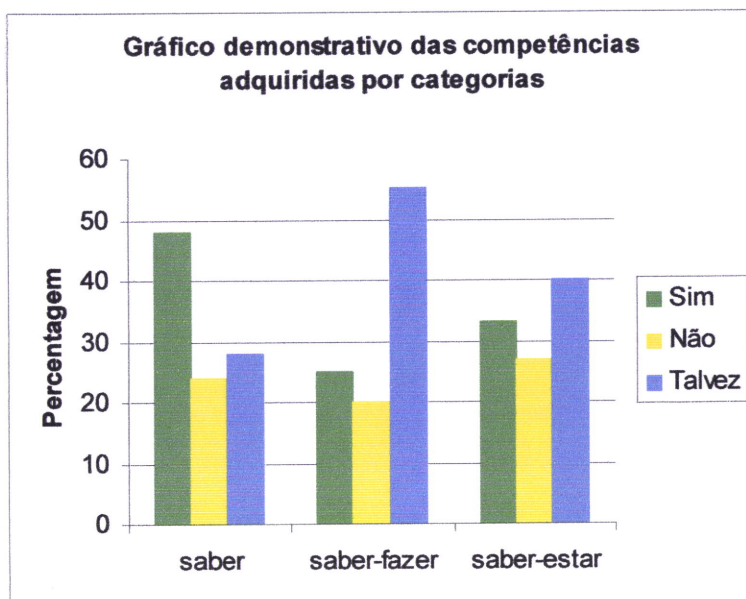


O aluno H1 demonstrou uma insignificante aquisição na categoria saber, pois as barras estão na mesma altura, e um desempenho bastante fraco de um modo geral.

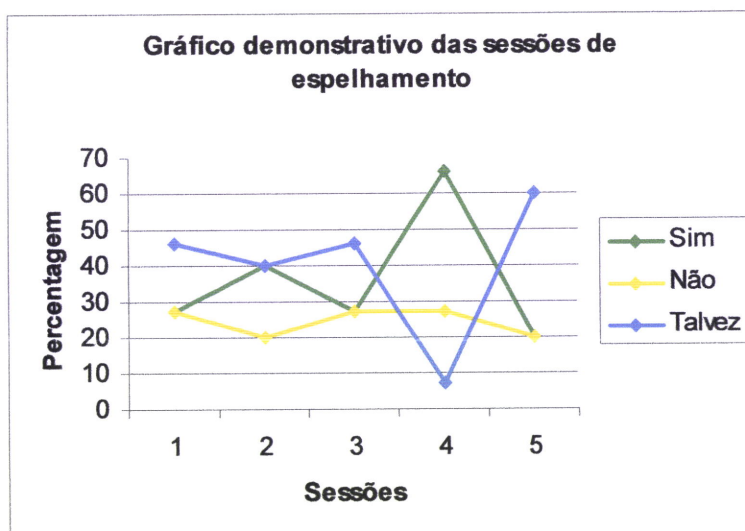


Este aluno só realizou três sessões de espelhamento. O que vimos é a linha verde em queda da 1ª para a 2ª sessão e uma elevação para a 3ª. A amarela esteve em alta e manteve-se. Já na azul houve uma maior elevação. Assim, durante as três sessões, não se observa melhoria neste aluno. (A justificativa de ter somente três sessões encontra-se na p. 126).

Aluno: H2

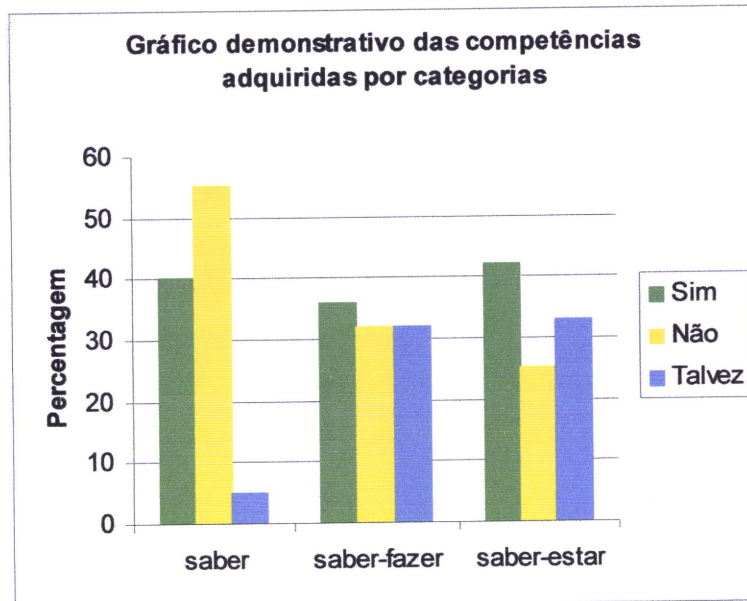


O aluno H2 apresentou um bom desempenho. Adquiriu mais competências na categoria saber. Nas categorias saber-fazer e saber-estar houve aquisição de competências, porém, menos significativas.

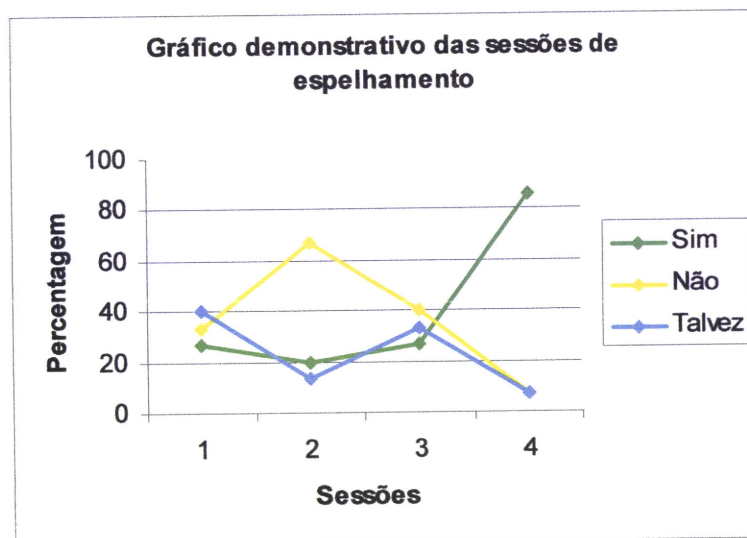


Notamos uma grande oscilação entre as linhas deste gráfico. Da 3ª para a 4ª sessão houve uma acentuada evolução deste aluno, depois uma queda brusca chegando ao mesmo valor da linha amarela. Na linha azul há também uma grande queda e depois uma elevação. Nota-se uma boa evolução deste aluno até a 4ª sessão. (Justificativa na p. 126)

Aluno: I1

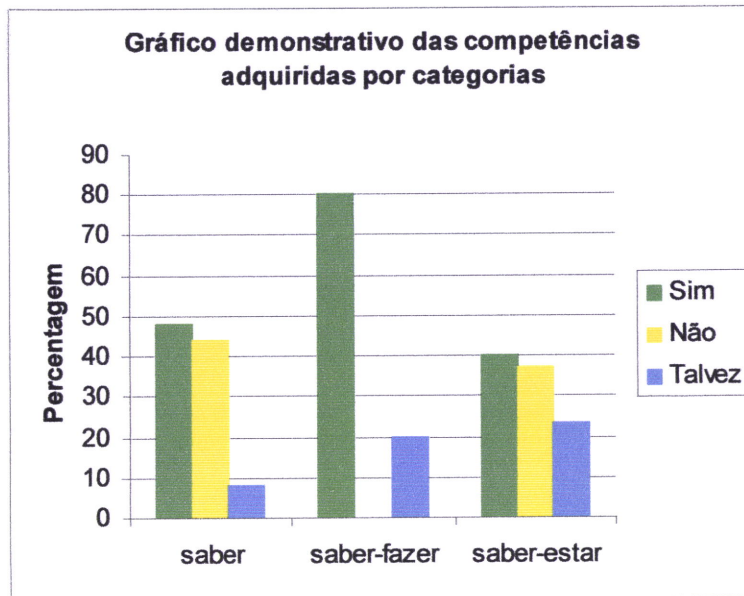


O aluno I1 demonstrou ter adquirido e aperfeiçoado mais competências na categoria saber-estar e uma insignificante aquisição de competências na categoria saber-fazer. Já na categoria saber, quase não adquire competências, pois a barra amarela está muito acima da verde.

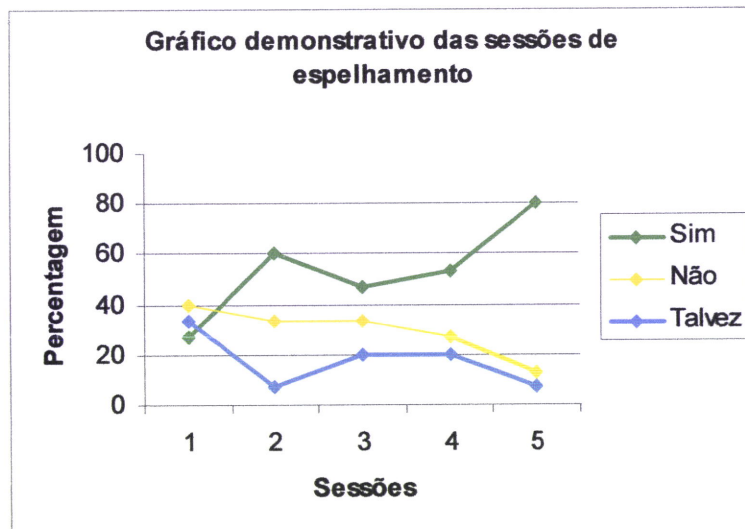


A linha verde deste gráfico demonstra que o aluno evoluiu da 3ª para a 4ª sessão. A linha amarela tem uma queda acentuada da 2ª para a 4ª sessão. A diferença entre estas linhas é visível na 4ª sessão. (A justificativa deste aluno ter só quatro sessões está na p. 126).

Aluno: I2

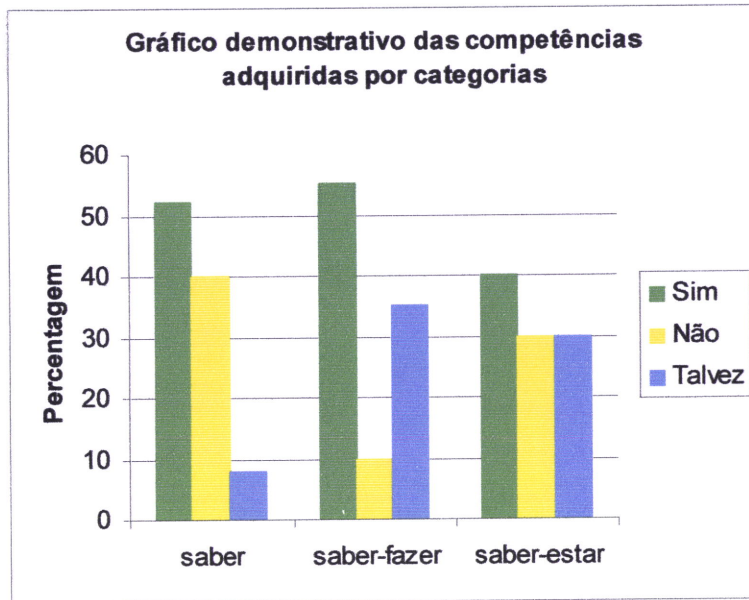


O aluno I2 teve um excelente desempenho. Adquiriu e aperfeiçoou competências em todas as categorias, porém, é na categoria saber-fazer que se nota a sua melhor *performance*, não há a presença da barra amarela.

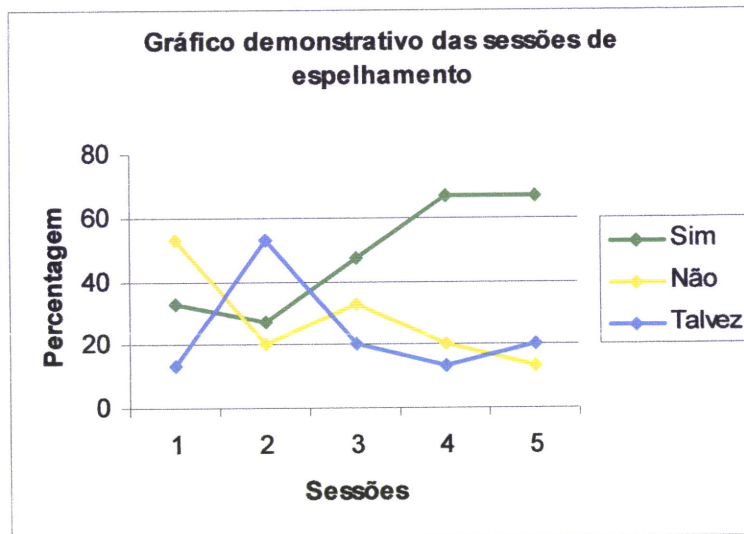


O gráfico demonstra uma constante evolução durante as sessões de espelhamento. A linha amarela sempre em queda, assim como a azul e uma elevação da verde destacando-se muito das outras na última sessão.

Aluno: J1

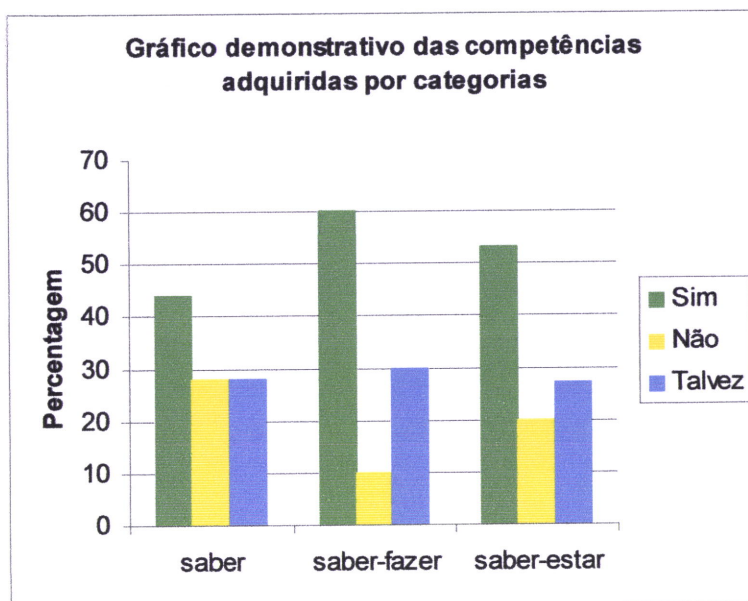


O aluno J1 demonstrou um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias.

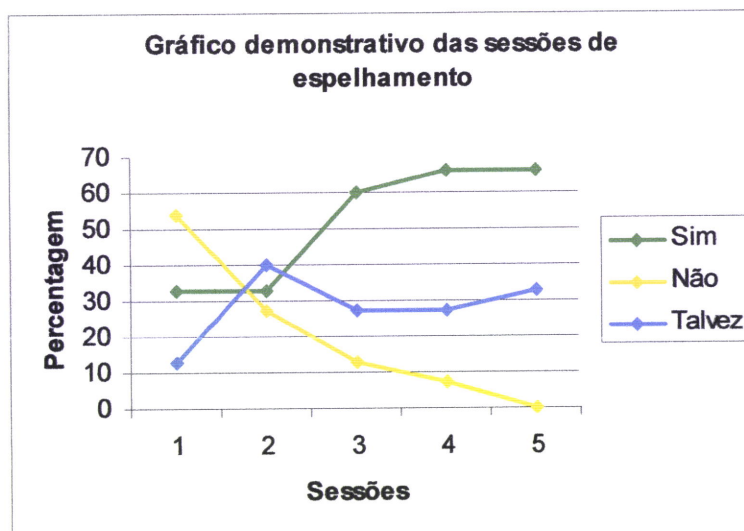


O gráfico demonstra a sua excelente evolução, confirmando a subida da linha verde e a queda da amarela. A linha azul, após uma oscilação, mantém-se em queda. A distância entre a linha verde e a amarela, na 5ª sessão, demonstra o excelente desempenho deste aluno.

Aluno: J2

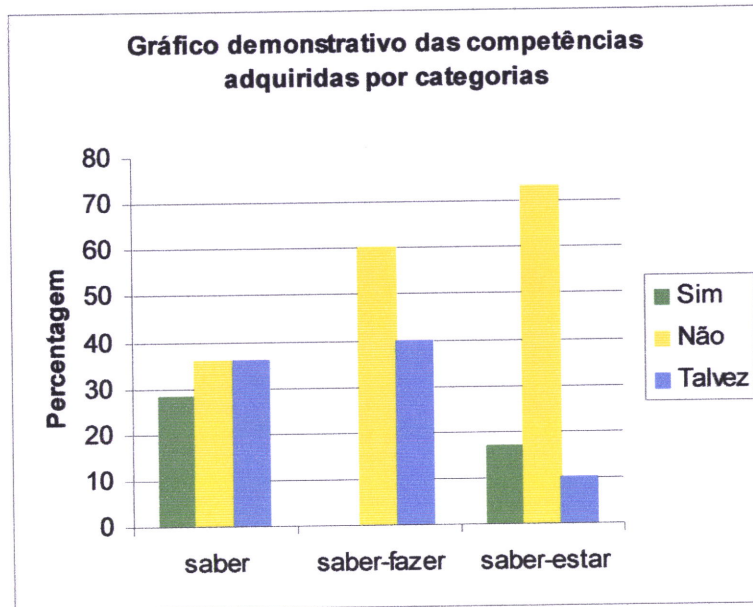


O aluno J2 demonstra um excelente desempenho na aquisição e aperfeiçoamento das três categorias, pois as barras verdes estão bem acima das amarelas.

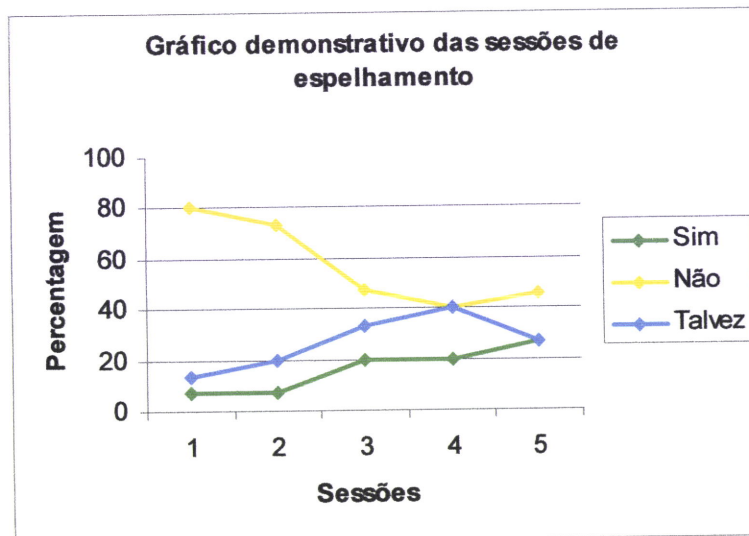


O gráfico demonstra a sua excelente evolução, confirmando a subida da linha verde e a queda da amarela. A linha azul, após uma oscilação, praticamente mantém-se. A distância entre a linha verde e a amarela (que cai a zero na 5ª sessão), demonstra o excelente desempenho deste aluno.

Aluno: J3



Este aluno demonstrou um fraco desempenho. Na categoria saber-fazer não há a presença da barra verde. Nas outras categorias, a aquisição de competências foi insignificante.



Observando o gráfico, verificamos uma grande queda na linha amarela e uma insignificante evolução nas linhas azul e verde. Porém, a linha amarela mantém-se acima da verde, apesar de uma menor distância entre elas na 5ª sessão em relação à 1ª. De um modo geral, este aluno evoluiu durante as sessões.

ANEXO IX
GRELHAS DA ANÁLISE
DO GRUPO DOS EFEITOS DO
ESPELHAMENTO

SÍNTESE DETALHADA DAS COMPETÊNCIAS POR CATEGORIA (DO GRUPO)																								
SABER		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	J3	F	%
1	S	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	2	1	2	1	0	1	1	1	0	0	0	14	13
	N	5	1	2	2	3	3	2	0	2	2	2	2	2	3	1	1	3	2	3	3	5	49	47
	T	0	3	2	3	1	1	3	5	3	2	1	2	1	1	2	3	0	2	2	2	0	39	37
2	S	2	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	1	5	2	5	5	5	2	86	82
	N	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	5	5
	T	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	11	10
3	S	2	4	2	2	3	2	1	3	3	3	4	3	4	4	2	2	3	2	4	4	2	59	56
	N	1	1	2	2	1	3	2	1	1	1	1	1	0	0	1	3	0	3	1	1	1	27	26
	T	2	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	16	15
4	S	0	1	3	3	3	4	3	1	4	4	3	2	3	4	1	3	2	4	4	2	3	57	54
	N	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	2	1	1	1	1	20	19
	T	4	3	1	1	0	0	1	3	0	0	1	2	2	1	1	2	0	0	0	2	1	25	24
5	S	0	0	1	0	0	2	2	2	1	2	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	15	14
	N	4	3	2	4	4	2	2	2	2	2	2	1	4	4	2	2	4	5	5	2	2	60	57
	T	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	0	2	0	0	0	3	3	27	26

LEGENDA:

- 1 - Renomear as experiências
- 2 - Descrever e caracterizar factos pedagógicos
- 3 - Levantar indicadores de análise
- 4 - Analisar e sintetizar
- 5 - Diagnosticar necessidades

SÍNTESE DETALHADA DE COMPETÊNCIAS POR CATEGORIA (DO GRUPO)																								
SABER-FAZER		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	J3	F	%
1	S	1	1	1	0	3	5	3	5	4	5	3	3	4	0	1	2	1	5	2	3	0	52	50
	N	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	1	0	1	1	3	15	14
	T	1	4	4	3	2	0	2	0	1	0	1	0	1	4	2	3	2	0	2	1	2	35	33
2	S	1	1	0	0	4	2	1	3	1	1	3	0	0	1	1	2	2	2	3	5	0	33	31
	N	2	2	5	5	0	0	2	2	0	0	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	5	30	28
	T	2	2	0	0	1	3	2	0	4	4	2	3	3	2	1	3	2	3	2	0	0	39	37
3	S	0	1	3	3	3	3	1	5	3	3	3	2	2	3	0	1	1	4	3	0	0	44	42
	N	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	7	7
	T	5	4	2	2	1	1	4	0	2	2	1	2	3	2	3	4	1	1	2	5	4	51	48
4	S	0	0	0	0	2	1	0	1	3	4	1	0	2	0	1	0	2	5	3	4	0	29	28
	N	4	5	3	5	3	3	2	3	1	1	2	2	1	4	1	4	2	0	1	1	3	51	48
	T	1	0	2	0	0	1	3	1	1	0	2	3	2	1	1	1	0	0	1	0	2	22	21

LEGENDA:

1- Capacidade de reflexão

2- Espírito crítico

3- Nível de observação (percepção)

4- Auto-análise

SÍNTESE DETALHADA DE COMPETÊNCIAS POR CATEGORIA (DO GRUPO)																								
SABER-ESTAR		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	J3	F	%
1	S	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	5	3	5	4	5	5	98	93
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
2	S	0	0	0	0	2	3	0	0	3	3	2	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	18	60
	N	5	5	2	4	0	1	3	3	1	0	3	3	2	2	1	1	2	2	4	3	5	52	50
	T	0	0	3	1	3	1	2	2	1	2	0	0	2	2	2	3	2	3	1	2	0	32	30
3	S	1	3	0	0	3	2	0	2	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	2	0	19	18
	N	2	2	5	5	1	1	4	2	4	2	3	5	5	4	2	3	2	4	3	1	5	65	62
	T	2	0	0	0	1	2	1	1	1	3	0	0	0	1	0	2	1	0	1	2	0	18	17
4	S	4	3	3	3	5	5	4	4	5	5	2	1	3	2	0	2	3	4	3	3	0	64	61
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
	T	1	2	2	2	0	0	1	1	0	0	3	4	2	3	3	3	1	1	2	2	3	36	34
5	S	2	4	0	1	2	0	2	2	3	5	2	2	1	1	0	2	2	0	0	2	0	33	31
	N	3	1	1	1	0	2	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	1	3	1	2	5	30	28
	T	0	0	4	3	3	3	2	2	2	0	2	1	3	3	1	2	1	2	4	1	0	39	37
6	S	0	3	0	0	3	2	0	4	0	0	1	0	0	1	0	1	1	2	3	4	0	25	24
	N	3	2	5	5	1	3	5	1	4	3	3	5	5	4	3	2	0	2	1	0	5	62	59
	T	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	1	1	3	1	1	1	0	15	14

LEGENDA:

1- Ouvir o outro

2- Dialogar

3- Interesse em realçar pontos fracos

4- Controlo das emoções

5- Linguagem sem juízos de valor

6- Fazer críticas construtivas

SÍNTESE DETALHADA DAS SESSÕES DE ESPELHAMENTO

SESSÕES	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	J3	F	%	
1	S	4	5	2	2	7	7	5	8	5	6	3	1	5	4	5	4		4	5	5	1	88	39
	N	9	5	10	10	4	7	5	5	7	5	11	13	5	6	4	4		6	8	8	12	144	64
	T	2	5	3	3	4	1	5	2	3	4	1	1	5	5	6	7		5	2	2	2	68	30
2	S	3	4	5	4	6	6	6	8	7	8	6	3	4	6	3	6	4	9	4	5	1	108	48
	N	8	3	6	9	6	4	4	2	2	1	3	7	6	2	6	3	5	5	3	4	11	100	44
	T	4	8	4	2	3	5	5	5	6	6	6	5	5	7	6	6	6	1	8	6	3	107	47
3	S	2	4	4	3	10	7	4	9	11	12	9	6	5	6	4	4	3	7	7	9	3	129	57
	N	5	6	3	6	3	5	6	4	2	2	2	2	4	7	4	4	10	5	5	2	7	94	42
	T	8	5	8	6	2	3	5	2	2	1	4	7	6	2	7	7	2	3	3	4	5	92	41
4	S	3	6	7	6	7	8	6	8	10	11	10	6	9	5		10	4	8	10	10	3	147	65
	N	6	6	5	6	4	5	6	2	2	0	3	4	5	5		4	6	4	3	1	6	83	37
	T	6	3	3	3	4	2	3	5	3	4	2	5	1	5		1	5	3	2	4	6	70	31
5	S	6	10	6	7	10	13	6	9	7	8	10	10	8	7		3	13	12	10	10	4	169	75
	N	5	3	4	5	0	0	3	3	3	4	3	2	2	5		3	1	2	2	0	7	57	25
	T	4	2	5	3	2	2	6	3	5	3	2	3	5	3		9	1	1	9	5	4	77	34

ANEXO X
ANÁLISE QUALITATIVA DAS QUESTÕES DO
QUESTIONÁRIO – INDICADORES

Tema	Categoria	Questões	Indicadores	Pontuação							F	Total De Pontos	%
				1	2	3	4	5	6	7			
Parte I Nível de ensino/ aprendizagem	Saber-estar	1	Partilhar o acto de aprender e o acto de ensinar	-	-	1	2	6	9	3	21	116	78.9
	Saber	2	Compreensão dos factos pedagógicos	-	-	-	1	5	10	5	21	124	84.3
		3	Analisar e sintetizar	-	-	-	-	-	10	11	21	137	93.1
		4	Levantar indicadores de análise	-	-	-	2	2	10	7	21	127	86.3
		5	Diagnosticar necessidades educativas das crianças	-	-	-	3	-	13	5	21	125	85.0
		6	Diagnosticar necessidades formativas (de si mesmo)	-	-	-	2	2	14	3	21	123	83.6
		7	Ser activo e participativo	-	-	-	3	3	10	5	21	122	82.9
	Saber-fazer	8	Ser responsável	-	-	1	2	2	6	10	21	127	86.3
		9	Ser autónomo	-	-	-	1	3	8	9	21	130	88.4
		10	Tornar-se reflexivo e crítico no âmbito profissional	-	-	-	2	6	10	3	21	119	80.9
		11	Tornar-se reflexivo e crítico no âmbito pessoal	-	-	-	-	5	10	6	21	127	86.3
		12	Saber relacionar-se com o colega	-	-	1	2	1	9	8	21	126	85.7
	Saber-estar	13	Saber relacionar-se com o tutor	1	1	1	1	2	4	11	21	121	82.3
		14	Saber controlar emoções	-	-	2	1	4	7	7	21	121	82.3
Parte II A técnica do espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento humano	Saber-fazer	1	Saber reflectir sobre o que se observa	-	-	-	-	2	11	8	21	132	89.7
		2	Saber fazer auto-análise	-	-	-	2	1	12	6	21	127	86.3
	Saber-estar	3	Identificar pontos fracos no trabalho do par	-	1	-	1	6	11	2	21	116	78.9
		4	Fazer críticas construtivas e sugestões	-	1	-	3	4	10	3	21	115	78.2
		5	Manter diálogo interactivo	-	1	-	-	5	11	4	21	121	82.3
		6	Saber ouvir o outro	-	-	-	-	1	9	11	21	136	92.5
		7	Utilizar uma linguagem despida de juízos de valor	-	-	-	2	5	10	4	21	121	82.3
Parte III Aquisição de competências a nível técnico/profissional	Saber-fazer	1	Capacidade de observar factos pedagógicos	-	-	-	-	1	15	5	21	130	88.4
		2	Capacidade de descrever e caracterizar factos pedagógicos	-	1	-	-	1	15	4	21	125	85.0
		3	Capacidade de analisar e sintetizar	-	1	-	-	2	14	4	21	124	84.3
		4	Capacidade de fazer conclusões	-	-	-	-	1	12	8	21	133	90.4
		5	Capacidade de levantar indicadores de análise	-	-	-	-	-	11	10	21	136	92.5